pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stadler-Altmann, Ulrike [Hrsg.]; Herrmann, Franziska [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Schulte-Buskase, Alina [Hrsg.]

Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 656 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)

Quellenangabe/ Reference:
Stadler-Altmann, Ulrike [Hrsg.]; Herrmann, Franziska [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Schulte-Buskase, Alina [Hrsg.]: Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 656 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326346 - DOI: 10.25656/01:32634; 10.35468/6148

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326346
https://doi.org/10.25656/01:32634

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/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.
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/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Ulrike Stadler-Altmann
Franziska Herrmann / Pascal Kihm
Alina Schulte-Buskase
(Hrsg.)

Atlas der Hochschullernwerkstätten

Ein (un-)vollständiges Kompendium

klinkhardt

Stadler-Altmann / Herrmann /
Kihm / Schulte-Buskase

Atlas der Hochschullernwerkstätten

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

Ulrike Stadler-Altmann
Franziska Herrmann
Pascal Kihm
Alina Schulte-Buskase
(Hrsg.)

Atlas der Hochschullernwerkstätten

Ein (un-)vollständiges Kompendium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Impressum

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 Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Abbildung Umschlagseite 1: © StockSnap/pixabay.com.
Satz und Grafik: Kay Fretwurst, Grünheide.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY 4.0 International https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ISBN 978-3-7815-6148-9 digital **doi.org/10.35468/6148**

ISBN 978-3-7815-2688-4 print

Vorwort der Reihenherausgebenden im „Atlas der Hochschullernwerkstätten“

Mit großer Freude präsentieren wir hier den neuen Band „Atlas der Hochschullernwerkstätten“ – ein Werk, das nicht nur eine Sammlung von inhaltlichen Momentaufnahmen darstellt, sondern vielmehr einen eindrucksvollen Überblick über die vielfältige Landschaft der Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum liefert. In einer Zeit, in der die Strukturen und Ansprüche an Hochschulbildung ständig im Wandel begriffen sind, bietet dieser Atlas ein Instrument zur Sichtbarmachung der wachsenden Bedeutung von Hochschullernwerkstätten.

Atlanten waren schon immer nicht nur Hilfsmittel im geographischen Sinne, sondern auch wichtige Orientierungshilfen insgesamt und in Bezug auf verschiedene Disziplinen. So bietet der Begriff „Atlas“ eine Metapher für das Anliegen, Wissen zu kartieren und komplexe Zusammenhänge anschaulich und systematisch darzustellen. Die Entscheidung, diesen Band als „Atlas“ zu betiteln, eröffnet neue Perspektiven sowohl auf die Hochschullernwerkstätten selbst als auch auf die Entwicklungen in der Hochschullandschaft, in die die Hochschullernwerkstätten eingebettet sind. Es ist das erklärte Ziel dieses Bandes, die Vielfalt der Ansätze, Methoden und Fokusse der Hochschullernwerkstätten abzubilden und damit eine Art „Landkarte“ für alle Interessierten zu entwerfen.

Hierbei ist der Atlas als ein lebendiges Werk zu verstehen, das immer wieder neu ergänzt und in zukünftigen Ausgaben aktualisiert werden muss. Dieses Werk ist also mehr als eine bloße Bestandsaufnahme; es ist der Start eines dynamischen, mit Leben gefüllten Kompendiums, das auf die aktive Beteiligung und das fortlaufende Engagement der Hochschullernwerkstätten angewiesen ist.

Während der Arbeit an diesem Atlas wurden wir immer wieder auf die besondere Rolle der verschiedenen Hochschullernwerkstätten aufmerksam gemacht: Sie sind ein Ort des Austauschs, der Praxis und des Lernens – von und mit den unterschiedlichsten Akteur*innen.

Besonders im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) zeigt sich die Dynamik und Innovationskraft dieser Einrichtungen, die zunehmend als Räume für kooperatives und diversitätssensibles Lernen gestaltet werden. Die Vielfalt der präsentierten Hochschullernwerkstätten in diesem Atlas führt uns eindrucksvoll vor Augen, welche kreativen und didaktisch anspruchsvollen Konzepte sich in den letzten Jahren entwickelt haben und welch großes Potenzial für die zukünftige Hochschuldidaktik in ihnen steckt.

Für die vorliegende Ausgabe des Atlas' danken wir den Herausgebenden sowie den Autor*innen der Beiträge, die ihre Arbeit und ihre Visionen mit uns geteilt haben. Ohne ihr Engagement wäre dieses umfassende Werk nicht möglich gewesen. Wir hoffen, dass der „Atlas der Hochschullernwerkstätten" nicht nur als Nachschlagewerk, sondern als Inspiration und Anregung für alle dient, die sich der Bildungsarbeit in Hochschullernwerkstätten widmen. Möge dieser Atlas nicht nur den aktuellen Stand, sondern auch die zukünftigen Entwicklungen von Lernwerkstätten dokumentieren und zu weiteren Diskussionen und Reflexionen anregen.

Die Reihenherausgebenden:
Markus Peschel, Lena Sophie Kaiser, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn, Hartmut Wedekind

Inhalt

Ulrike Stadler-Altmann, Franziska Herrmann, Pascal Kihm, Alina Schulte-Buskase
Die Systematik des Atlas der Hochschullernwerkstätten 13

Karten zum Atlas 19

Ulrike Stadler-Altmann und Hartmut Wedekind
Dass Lernwerkstatt wirklich Glück produziert, das ist das eigentliche Geschenk. 29

AG Begriffsbestimmung NeHle e. V.
Definition und Glossar zum Begriff Hochschullernwerkstatt 40

Juliane Gröber, Martin Guljamow, Laura Röbenack, Gerald Blaschke-Nacak und Stephanie Kutzer
Die Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität zu Berlin 53

Frederik Grave-Gierlinger, Katja Eilerts und Steven Beyer
math.media.lab – Lernwerkstatt für einen digital unterstützten Mathematikunterricht in der Grundschule 65

Jurik Stiller, Petra Anders, Anna-Lena Demi, Katja Eilerts, Frederik Grave-Gierlinger, Detlef Pech und Ulrike Stadler-Altmann
Grundschulpädagogischer Makerspace an der Humboldt-Universität zu Berlin 79

Ulrike Stadler-Altmann, Corinna Lautenbach, Heike Schaumburg, Sara Sune Lenge und Giulio Giani
Forschen üben in der Studentischen Forschungswerkstatt 93

Corinna Schmude, Francesco Cuomo, Claudia Hruska und Christian Widdascheck
Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in den Studiengängen „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin 105

Olga Theisselmann, Anke Renger und Corinna Schmude
Kinderforscher*zentrum HELLEUM 120

Lis Schüler, Franziska Herrmann und Anna-Lena Demi
Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung an der Freien Universität Berlin – Ein Raum für (vorgestellte) Erfahrung 136

Milena Förster und Helen Knauf
Bildungswerkstatt Bielefeld – Digitalität (auch) analog erfahren 151

Brigitte Kottmann und Mona Stets
Die Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld: Ein gemeinsamer Ort, ein Ort für gemeinsames Lernen 161

Carolin Bätge
Inklusion, Diversität und Bildungsmedien.
Die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik der TU Braunschweig 177

Robert Baar, Sven Trostmann und das GSW-Team
Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen 188

Susanne Schumacher und Eva E. Moser
EduSpace Lernwerkstatt – Ein INzwischenRaum der unibz 201

Jeanette Hoffmann
Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen 214

Matthea Wagener und Carolin Bornschein
Die Lern- und Forschungswerkstatt (LuFo) Grundschule der TU Dresden ... 228

Anna Kölzer
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Auf dem Weg zum Raum der Wünsche 243

Annika Gels, Edita Jung und Helene Paschek
Kindheitspädagogischen Fragestellungen hochschuldidaktisch durch Werkstattarbeit begegnen: Hochschullernwerkstatt *FrühWerk* 256

Sandra Tänzer, Lea Kallenbach, Agnes Pfrang und Marcus Berger
Die Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt: (Um-)Lernen zwischen Erfahrungsorientierung, Situierung, Materialität und Ästhetik 269

Sandra Zehnder und Nicolai Kozakiewicz
Die Regionalen Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 285

Daniela Longhino und Claudia Stöckl
unter der Mitarbeit von Caroline Breyer, Eva Frauscher, Michaela Frieß, Christina Imp, Elisabeth Herunter, Leanne Hill und Michaela Reitbauer
Hochschullernwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark 304

Kathrin Kramer in Zusammenarbeit mit dem Team der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 319

Gesa Markmann, Christoph Jantzen und Claudia Osburg
Die Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache an der Universität Hamburg 331

Till Bruckermann, Tjark Neugebauer, Sascha Schanze, Claudia Schomaker und Rolf Werning
Die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalität (L2D2): Ein Ort für eine interdisziplinäre, strukturübergreifende inklusive Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover 342

Lena S. Kaiser, Kathrin Hormann und Stefan Brée
Ästhetische Lernwerkstatt und ästhetisches Labor an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim im Studiengang Kindheitspädagogik 354

Kathrin Hormann und Lena S. Kaiser
Lernwerkstatt Campuskinder – eine spezifische Form der Lernwerkstatt im Rahmen der Kooperation zwischen Stadt Hildesheim und HAWK Hildesheim 369

Ina Kaul
Sozialpädagogisches Didaktiklabor (SoDiLab) 383

Ralf Schneider, Friederike Heinzel, Timon Demburg und Zoé Trosien
Die Grundschulwerkstatt: Pädagogisches Labor der Universität Kassel – Lernen und Lehren im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen 396

Kathrin Hormann, Tanja Pütz und Lena S. Kaiser
Lernwerkstatt im Studiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft (HAW) in Kiel 413

Larissa Doelle, Romy Döring-Koch, Tobias Fecher und Susanne Viernickel
Werkstatt frühe Bildung der Universität Leipzig 426

Eva Gläser, Julia Poschmann und Svenja Wolken
Die Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht (DWS) an der Universität Osnabrück 439

Alisa Blachut und Julia Hüllweg
Der Deutschtreff (Universität Paderborn) 452

Julia Höke und Patrick Isele
Lernwerkstatt[3] – Spielen, Forschen und Lernen an der katho 462

Annchristin Ellersiek, Brigitte Kottmann, Henning Möbius, Franziska Timmermanns und Jule Wapelhorst
Die LIFT: Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung am Technologiepark der Universität Paderborn 474

Hannes Birnkammerer und Christian Müller
Die Didaktischen Innovationslabore (DiLab) der Universität Passau 487

Rudolf Sitzberger
Theorie und Praxis vernetzt – Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau 500

Mareike Kelkel, Pascal Kihm, Marie Fischer und Markus Peschel
Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) 512

Julia Knopf, Fabienne Korb, Claudia Polzin-Haumann, Nicole Schröder und Eva Wagner
Das Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM) ..526

Linda Balzer, Marie-Christin Weber und Sebastian Maria Sauer
Die Lernwerkstatt Religion Plural – Universität des Saarlandes 541

Eva-Maria Dichtl und Claudia Vorst
Das Bilderbuchzentrum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd 552

Maria Espinosa-Treiber, Franz Gottlieb, Annika Gruhn, Lea-Deborah Kiel, Barbara Müller-Naendrup, Linda Schneider und Celine Stempfle
Die OASE-Lernwerkstatt der Universität Siegen 563

Eva Hoffart, Laura Graewert und Daniel Thurm
Die MatheWerkstatt an der Universität Siegen – Gemeinsam mathematisch Handeln, Entdecken und Forschen 575

Eva-Kristina Franz und Jana Simon
Das Grundschulzentrum der Universität Trier 586

Kirsten Kumschlies, Nele Breidbach und Nicole Masanek
Im Aufbau: Die Trierer Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt 597

Sandra Puddu und Claudia Ovrutcki
Die Lernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Wien 602

Lisa-Maria Hanghofer und Katharina Hancke
Lernwerkstatt – Naturwissenschaft 619

Pascal Kihm, Ulrike Stadler-Altmann, Franziska Herrmann und Alina Schulte-Buskase
Fremde Welten, unentdeckte Gebiete und zu erforschendes Neuland 635

Liste der Hochschullernwerkstätten mit Autor*innen 641

Ulrike Stadler-Altmann, Franziska Herrmann, Pascal Kihm, Alina Schulte-Buskase

Die Systematik des Atlas der Hochschullernwerkstätten

Vertraut ist der Atlas meist aus dem Schulunterricht, wo er v. a. im Fach Erdkunde, aber auch in anderen Schulfächern eingesetzt wird. Schule und Unterricht bzw. die Erinnerung daran, prägen die Vorstellung davon, was ein Atlas ist und wie ein Atlas auszusehen hat. Auch wenn die Gestaltung und Entwicklung von Schulatlanten ein etwas vernachlässigtes Gebiet im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplin Geographie darstellt (vgl. Weber 2012: 1), hat sich der Begriff ‚Atlas' mittlerweile zu einem Containerbegriff entwickelt, der klassische Atlanten ebenso wie Sammlungen zu bestimmten Themen als auch Kinder- und Jugendbücher mit einem erklärenden Ansatz umfasst. Aufgrund dieser starken Präsenz im Alltag prägen Atlanten nach wie vor unsere Vorstellungen von Welt (vgl. Marshall 2015).

Ein typischer Atlas in der Kartografie, als Teil der Wissenschaftsdisziplin Geographie und des dazugehörigen Schulfachs, ist eine Sammlung thematischer, inhaltlicher oder regional zusammenhängender Landkarten – in Buchform oder in einem Onlineformat. Fast inflationär wird der Begriff verwendet, um Überblickswerke zu kennzeichnen oder auch Publikationen, die erläuternde Grafiken beinhalten, jedoch andere Themen fokussieren, jenseits der Geographie. Besonders komplexe Phänomene oder Alltagsgegenstände werden gern in Atlanten dargestellt und in verständlicher Form aufbereitet, z. B. Atlas der KI (Crawford 2024) oder Käse-Atlas (Sicard 2024).

Weber unterscheidet entsprechend dem Zielpublikum, dem wissenschaftlichen Anspruch, dem Verhältnis von topografischen und thematischen Karten sowie dem Maßstab Gruppen von Atlanten:

- Hausatlanten: Sammlung von (meist topographischen) Landkarten für den Hausgebrauch; z. B. der TCS Weltatlas.
- Schulatlanten: Atlanten, deren Inhalte und Darstellungsweisen nach didaktischen Kriterien auf die Bedürfnisse des Geografieunterrichts abgestimmt wurden; z. B. der Schweizer Weltatlas.
- Kinderatlanten: Bildhafte, kartenähnliche Darstellungen von Kontinenten und Großregionen für Kinder; z. B. der große Diercke Kinderatlas.
- Landesatlanten: Zusammenhängende, detailreiche Bestandaufnahmen geographischer Inhalte eines Landes; z. B. der Atlas der Schweiz.

doi.org/10.35468/6148-01

- Fachatlanten: Vertiefte Übersicht über ein bestimmtes Thema; z. B. Resources and Environment World Atlas.
- Inventaratlanten: Abschließende Gesamtbetrachtung eines Raumes oder Themas; z. B. der ozeanographische Atlas der Polarmeere.
- Populärwissenschaftliche Monothema-Atlanten: Vereinfachte Behandlung eines Themas mit einfachen kartographischen Mitteln; z. B. der Atlas der Globalisierung.
- Touristische Atlanten: Straßenkarten mit Signaturen zu touristisch bedeutsamen Begebenheiten; z. B. der ADAC-Reiseatlas Deutschland 2011/12. (Weber 2012: 10)

Im erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Kontext finden sich immer mehr Publikationen, die den Begriff *Atlas* im Titel führen. Dabei bedienen sie sich des allgemeinen Ansatzes der Kartografie und verbinden diesen mit den jeweils spezifischen Themen. Ein Beispiel ist der Schülerlabor-Atlas, den der Verein Lernort Labor (LeLa) seit 2015 regelmäßig herausgibt, um nach Bundesländern geordnet „Schülerlabore im deutschsprachigen Raum", so der Untertitel, vorzustellen. Hinzu kommen themenspezifische Beiträge, etwa zur Sprachsensibilität oder Begabtenförderung in Schülerlaboren (LeLa, Schülerlabor-Atlas 2019).
Komplexe Zusammenhänge und Prognosen werden häufig in Form eines Atlas aufbereitet, z. B. auch im Atlas der digitalen Arbeit (DGB & HBS 2022). Unter dem Stichwort Atlas finden sich aber auch viele Publikationen, die sich mit Fragen zum Einsatz von Atlanten in Schule und Unterricht auseinandersetzen. Hier wird der Atlas selbst zum Forschungsgegenstand.
Der hier vorliegende Atlas der Hochschullernwerkstätten kann in die Sparte der Fach- und Inventaratlanten eingeordnet werden, wenn diese Begriffe nicht streng geografisch, sondern etwas weiter, vielleicht erziehungswissenschaftlich, interpretiert werden. Hervorzuheben ist, dass es sich um eine Sammlung handelt, die sich um das Phänomen (Hochschul-)Lernwerkstatt dreht, überwiegend Darstellungen zu Hochschullernwerkstätten beinhaltet und damit ein Mosaik der Landschaft der Hochschullernwerkstätten erschafft.
Entsprechend der eingereichten Beiträge sind aus den berichteten Daten und Fakten Karten erstellt worden. Geographische, philosophische und historische Atlanten haben dafür Ideen geliefert, die für den Gegenstand „(Hochschul-)Lernwerkstatt" in seinen Facetten umgesetzt wurden. Durch insgesamt fünf Karten werden zentrale Aspekte von Lernwerkstätten, Lernwerkstattarbeit und Hochschullernwerkstätten anschaulich. In enger Anlehnung an Müller-Naendrups Zeitleiste (2024) und mit Einbezug anderer Arbeiten zur Entwicklung von Lernwerkstätten (Müller-Naendrup, Berger & Gruhn 2021; Kottmann 2020; Stadler-Altmann 2019; Kekeritz 2017; Hagstedt & Krauth 2014; Ernst & Wedekind 1993) ist die erste Karte *Entwicklungszyklen von Hochschullernwerkstätten* entstanden. Sichtbar wird hier die Dynamik der Lernwerkstattbewegung vor dem Hintergrund eines reformaffinen Ansatzes in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Dabei sind

doi.org/10.35468/6148-01

Lernwerkstätten häufig Kulminations- und Ausgangspunkte für Veränderungen. Die Ausbreitung der Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum zeigt die zweite Karte *Geografische Übersicht der Standorte im Atlas*. Die enge Verzahnung dieser Karte mit dem Inhalt des Atlas begründet zum einen, dass es sich hier um keine vollständige Kartierung handelt und zeigt dennoch Kristallisationspunkte der Hochschullernwerkstätten auf. Die Karte zu den *Gründungsjahren der Hochschullernwerkstätten im Atlas* visualisiert die jeweiligen offiziellen Eröffnungen und verdeutlicht eine Zunahme an Hochschullernwerkstätten um 2014 und in der Folge der Gründung des NeHle e. V. im Jahr 2017. Einen Versuch der thematischen Bündelung der Hochschullernwerkstätten stellt Karte vier *Topoi der Hochschullernwerkstätten* dar, indem die zentrale ‚Philosophie' im Sinne einer Fokussierung auf Ausbildungsbereiche, wissenschaftliche Disziplinen und Bildungsinstitutionen der Hochschullernwerkstätten im Atlas sichtbar wird. Ein weiterer für Lernwerkstätten konstituierender Aspekt eignet sich besonders gut für eine Visualisierung: der Raum. Anhand der jeweiligen Raumsituation der im Altas vertretenen Hochschullernwerkstätten ist diese fünfte Karte erarbeitet worden. Deutlich wird hier nicht nur die aktuelle, physische Raumsituation der jeweiligen Hochschullernwerkstatt, sondern auch beginnende Transformationsprozesse vom analogen zum digitalen Raum in und mit Lernwerkstätten.

Das Kartenmaterial des Atlas der Hochschullernwerkstätten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll den Austausch im Netzwerk fördern, indem es zu Fragen und Diskussionen anregt. Gleichzeitig ist es uns als Herausgeber*innen ein Anliegen, die Bedeutung der Visualisierung für unseren Fachdiskurs und unser Netzwerk NeHle e. V. hervorzuheben. Deshalb werden in den Karten nicht nur die Farben des NeHle-Logos genutzt, sondern auch das zentrale Element des Logos, das mit feinen Punkten gekennzeichnete Netzwerk, aufgegriffen.

Die Beiträge sind alphabetisch nach ihren Standorten sortiert. Damit erinnert der Atlas der Hochschullernwerkstätten an ein Lexikon oder Stichwortverzeichnis. Allein diese Übersicht ist reichhaltig und anregend. Dieser Reichtum wird ebenso im, den Atlas abschließenden Register der Autor*innen sichtbar, das ebenfalls nach den Standorten der Hochschullernwerkstätten sortiert ist. Damit wird der Atlas zu einem Nachschlagewerk, das Standorte, Personen und spezifische Ausprägungen der Hochschullernwerkstätten hervorhebt und den Vernetzungsgedanken, wie er im NeHle e. V. angelegt ist und auf der Grazer Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2024 diskutiert wurde, fortführt.

Im Anschluss an das Kartenmaterial wird in einem Dialog zwischen Ulrike Stadler-Altmann und Hartmut Wedekind ein Bogen zwischen der im Jahr 1993 erschienenen Dokumentation zu Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich (Ernst & Wedekind 1993), der vorliegenden Sammlung von Hochschullernwerkstätten in Form eines Atlas und der konkreten Arbeit in

doi.org/10.35468/6148-01

Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten geschlagen. Aus der Sicht zweier Akteur*innen im Lernwerkstattkontext werden die Entstehung der beiden Werke beschrieben, deren Konzeption kommentiert und die spezifischen Herausforderungen und Beglückungen herausgestellt, die mit dem Engagement in Hochschullernwerkstätten und für die Lernwerkstätten-Community verbunden sind.
Den Beschreibungen der Hochschullernwerkstätten selbst sind die Definition und das Glossar zum Begriff *Hochschullernwerkstatt*, die von der AG Begriffsbestimmung des NeHle e. V. in den letzten Jahren gemeinsam erarbeitet wurden, vorangestellt. Dieser begriffliche Rahmen hebt die Positionierung der Hochschullernwerkstätten in Bezug auf ihr Selbstverständnis hervor und bietet Leser*innen eine theoretische Orientierung.
43 Hochschullernwerkstätten stellen sich im Atlas vor. Entsprechend der Atlas-Idee werden zu Beginn des jeweiligen Beitrags der Standort, die Verortung der Hochschullernwerkstatt und die aktuell in der Hochschullernwerkstatt aktiven Personen dargestellt. Daran schließt sich eine Beschreibung der Hochschullernwerkstatt im Detail anhand der Aspekte *Ausrichtung & Konzept, Raum & Raumgestaltung, Arbeitsweise, Kooperationen* und *Entwicklungsperspektiven* an. Die Ausgestaltung dieses Kernstücks der Selbstbeschreibung haben die Autor*innen genutzt, um sowohl die Individualität der eigenen Hochschullernwerkstatt zu betonen und durch passende Abbildungen zu veranschaulichen als auch das Gemeinsame im Hinblick auf eine geteilte und sich in der Diskussion im NeHle e. V. immer weiter ausdifferenzierende Vorstellung von Lernwerkstattarbeit herauszuarbeiten. Alle Autor*innen beantworten am Ende ihrer Beiträge die Frage, „*warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…*“ und zeigen dadurch, wie die Arbeit in und mit Hochschullernwerkstätten sich sowie die Autor*innen selbst verändert. Hier zeigen sich die Glücksmomente, die im Anfangsdialog des Atlas angesprochen werden, ganz deutlich.
Neben dieser Vielfalt an Selbstbeschreibungen von Hochschullernwerkstätten steht eine Selbstbeschreibung einer schulischen Lernwerkstatt. Dadurch wird einerseits eine nötige Kontrastierung deutlich und andererseits zur aktiven Kooperation zwischen Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen eingeladen. Als Herausgeber*innen haben wir es zu Beginn der redaktionellen Arbeit am Atlas bedauert, dass unser Call in Schulen oder frühkindlichen Bildungseinrichtungen nicht sichtbar genug war und kaum Beiträge aus diesen Bildungsinstitutionen eingingen. Dennoch ist hier ein Atlas entstanden, der inhaltlich unserem Auftrag als Vorstände im NeHle e. V. entspricht, sich einzusetzen

- für die Förderung des Auf- und Ausbaus von Hochschullernwerkstätten,
- für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten,
- für den Ausbau der Forschung im Kontext von Lernwerkstätten und
- für die Verbreitung der Idee der Lernwerkstattarbeit.

doi.org/10.35468/6148-01

Gleichzeitig kann die Erweiterung der Vorstandsaufgaben in Hinblick auf eine mögliche Unterstützung und Strukturierung von Kooperationen angedacht werden. Ein Anfang ist durch die aktive Kooperation des NeHle-Vorstands, namentlich Franziska Herrmann, mit dem Forschungsnetzwerk der Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA) schon gemacht. Weitere könnten folgen und in einer NeHle AG Kooperation eine Heimat finden.
Der Atlas ist eine Momentaufnahme, die zur Weiterarbeit einlädt. Eine mögliche, interaktiv vernetzende Weiterarbeit wäre die thematische Verknüpfung des Atlas mit der bestehenden Homepage (www.lernwerkstatt.info). Angelehnt an zentrale Begriffe könnten hier weitere Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten gezeigt, Entwicklungen nachgezeichnet und neue Phänomene zur Diskussion gestellt werden. Dabei könnten Lernwerkstätten selbst noch mehr zum Forschungsgegenstand werden als bisher, da Unterschiede und Gemeinsamkeiten den forschenden Blick der Akteur*innen schärfen, wie z. B. in den Arbeiten von Franz (2012), Gruhn (2021), Herrmann (2023), Schneider et al. (2024) und Kihm (2025 i. V.). Diese Forschungsaktivitäten der Mitglieder in NeHle e. V. noch besser zu unterstützen, ist ein weiteres Anliegen unserer Vorstandstätigkeit, das sich vielleicht mit einer AG Forschung zukünftig verfolgen lässt.
Die Arbeit am Atlas hat uns die Vielfalt der Hochschullernwerkstätten und die Qualität der Lernwerkstattarbeit deutlich vor Augen geführt. Diese Aspekte gilt es jeweils zu nutzen, für die Entwicklung der eigenen Hochschullernwerkstatt ebenso wie für das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.).

Danke!

Die Weiterarbeit des NeHle e. V. lebt, wie auch der Atlas, von der Beteiligung der in (Hochschul-)Lernwerkstätten Aktiven. Deshalb danken wir Herausgeber*innen den Autor*innen sehr herzlich für die spannenden und anregenden Einblicke in ihre Hochschullernwerkstätten, die hervorragende Kooperation und teilweise blitzschnellen Korrekturen der Druckfahnen.
Aufrichtig danken möchten wir an dieser Stelle auch unserer Vorstandskollegin Tanja Wittenberg-Frasch, die sich bei der Diskussion um die Entstehung des Atlas eingebracht und uns als Kassenwartin hilfreiche Hinweise zu Finanzierungsfragen gegeben hat. Aus der Betreuung der einzelnen Beiträge und aus der redaktionellen Arbeit beim Abschluss des Atlas musste sie sich leider, zu unserem Bedauern, zurückziehen.
Ein besonderer Dank gilt dem Klinkhardt Verlag, der sich auf das Experiment „Atlas“ eingelassen hat, das äußerst umfangreiche Werk engagiert betreut und uns eine Grafikerin an die Seite gestellt hat, die unsere Ideen und Wünsche so ansprechend umgesetzt hat. Herzlichen Dank an Andreas Klinkhardt, Thomas Tilsner und Kay Fretwurst für ihre geduldige Unterstützung.

doi.org/10.35468/6148-01

Literatur

Crawford, K. (2024). *Atlas der KI. Die materielle Wahrheit hinter den neuen Datenimperien*. München: Verlag C. H.Beck.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Hans-Böckler-Stiftung (HBS) (2022). *Atlas der digitalen Arbeit. Daten und Fakten über die Beschäftigung der Zukunft.* Paderborn: Bonifatius Druck – Buch – Verlag.

Ernst, K.; Wedekind, H. (1993) (Hrsg.), *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a M: Verlag Peter Lang.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H. & Krauth, I. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In H. Hagstedt & I. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für Schule von morgen* (S. 8-18). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer VS.

Kihm, P. (2025 i. V.): *doing AGENCY. Aushandlung von Selbstbestimmung beim Offenen Experimentieren*. Universität des Saarlandes.

Kottmann, B. (2020). Lernwerkstätten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.* 2. Aufl (S. 997-1008). Wiesbaden: VS.

Lernort Labor – Bundesverband der Schülerlabore e. V. (2019) (Hrsg.), *Schülerlabor – Atlas 2019. Schülerlabore im deutschsprachigen Raum*. Dänischenhagen: Lernort Labor.

Marshall, T. (2015). *Die Macht der Geographie. Wie sich Weltpolitik anhand von 10 Karten erklären lässt.* München: dtv.

Müller-Naendrup, B. (2024). Translate „Lernwerkstatt"? – Ein Essay über die „richtige" Übersetzung eines Fachbegriffes. In: Weber, N.; Moos, M.; Kucharu (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 297-303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstatten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Konig, M. Rothland & S. Blomeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Neuausgabe) (S. 721-726). Bad Heilbrunn/Stuttgart, Klinkhardt/UTB.

Müller-Naendrup, B., Berger, M. & Gruhn, A. (2021). Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugange. In N. Bohme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tanzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 463-475). Wiesbaden: Springer VS

Schneider, R.; Griesel, C.; Pfrang, A.; Weißhaupt, M.; Tänzer, S. (2024) (Hrsg.) *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sicard, T. (2024). *Der Käse-Atlas. Das Standardwerk. Geschichte & Produktion, Sorten & Herkunftsregionen, Aromen & Verkostung. Über 400 Käsesorten aus 25 Ländern*. München: Dorling Kindersley Verlag.

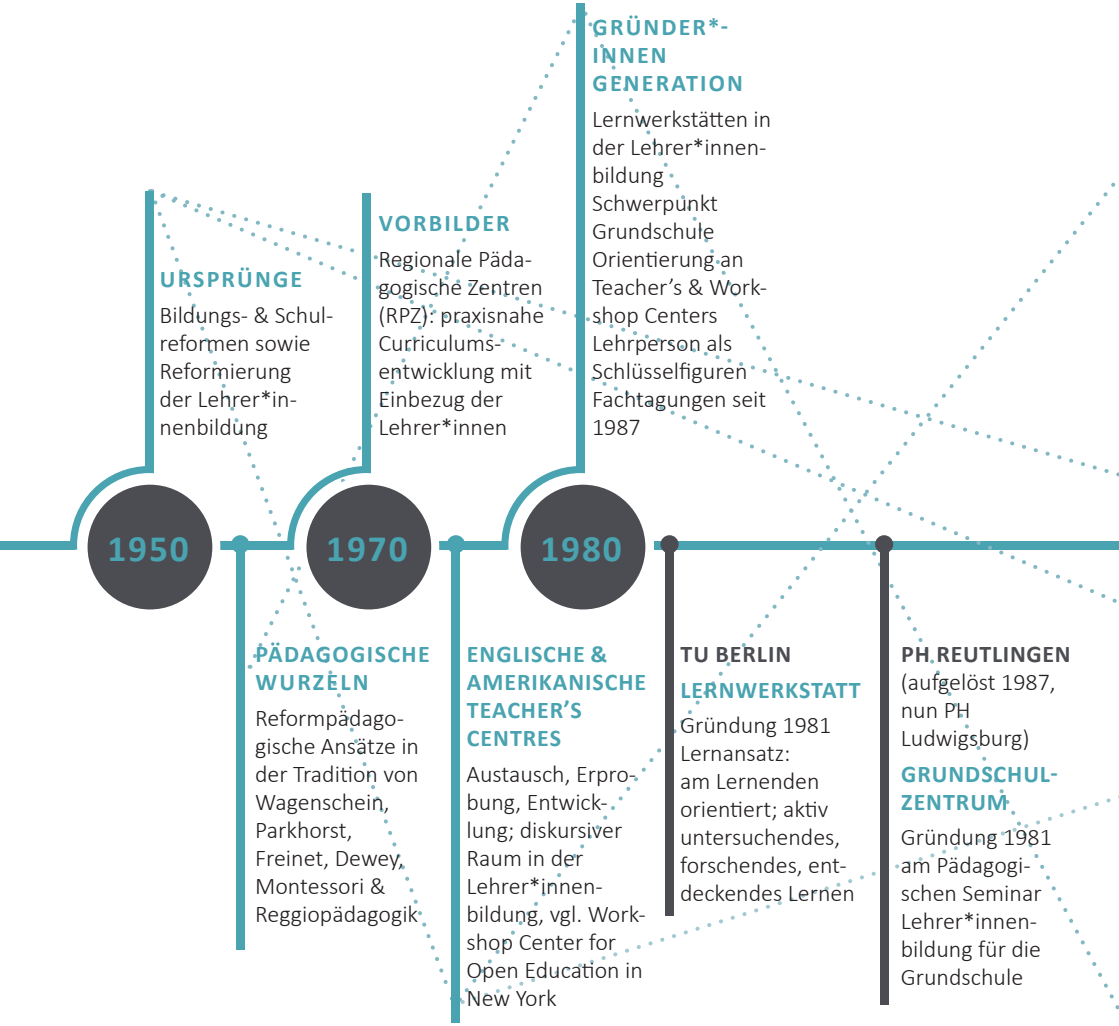
Stadler-Altmann, U. (2019). EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 201-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weber, K. (2012). *Die Optimierung von Schul- und Hausatlanten. Analysen und Empfehlungen*. Göttingen: Cuvillier.

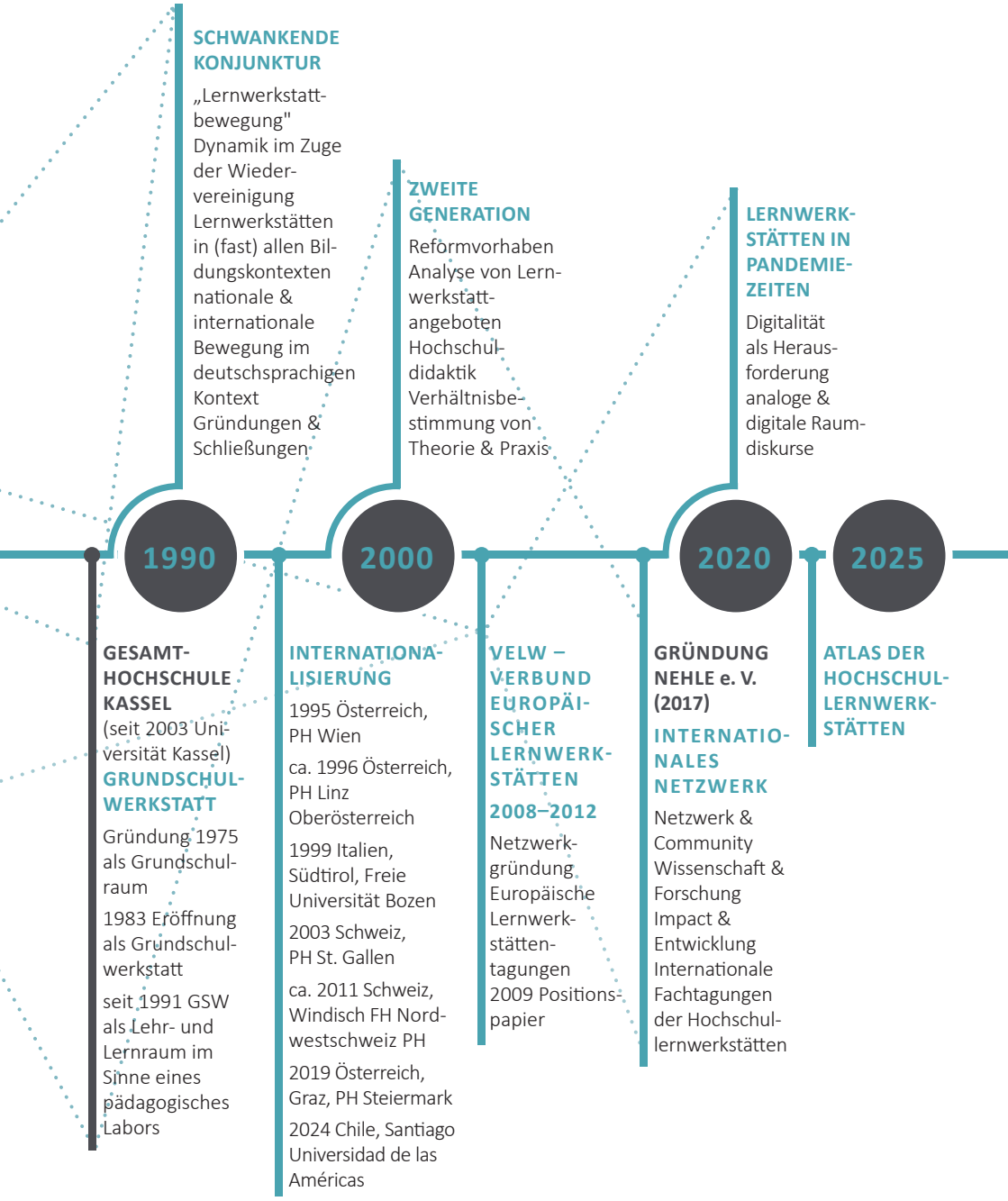
doi.org/10.35468/6148-01

Karten zum Atlas

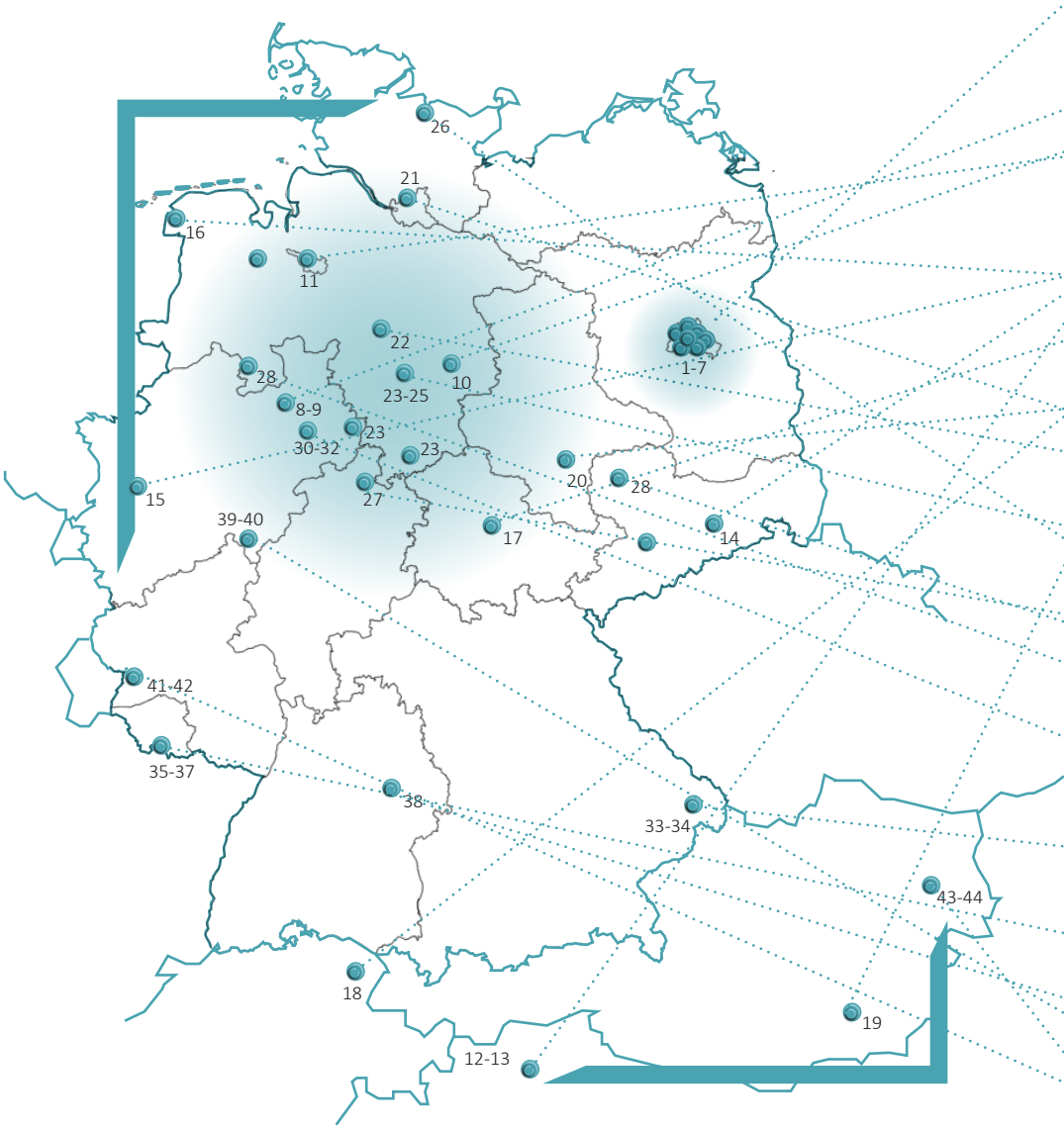
Entwicklungszyklen von Hochschullernwerkstätten[1]



1 Adaptiert nach Müller-Naendrup, B. (08.03.2022). Vortrag. 15. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten. Frankfurt a. M.

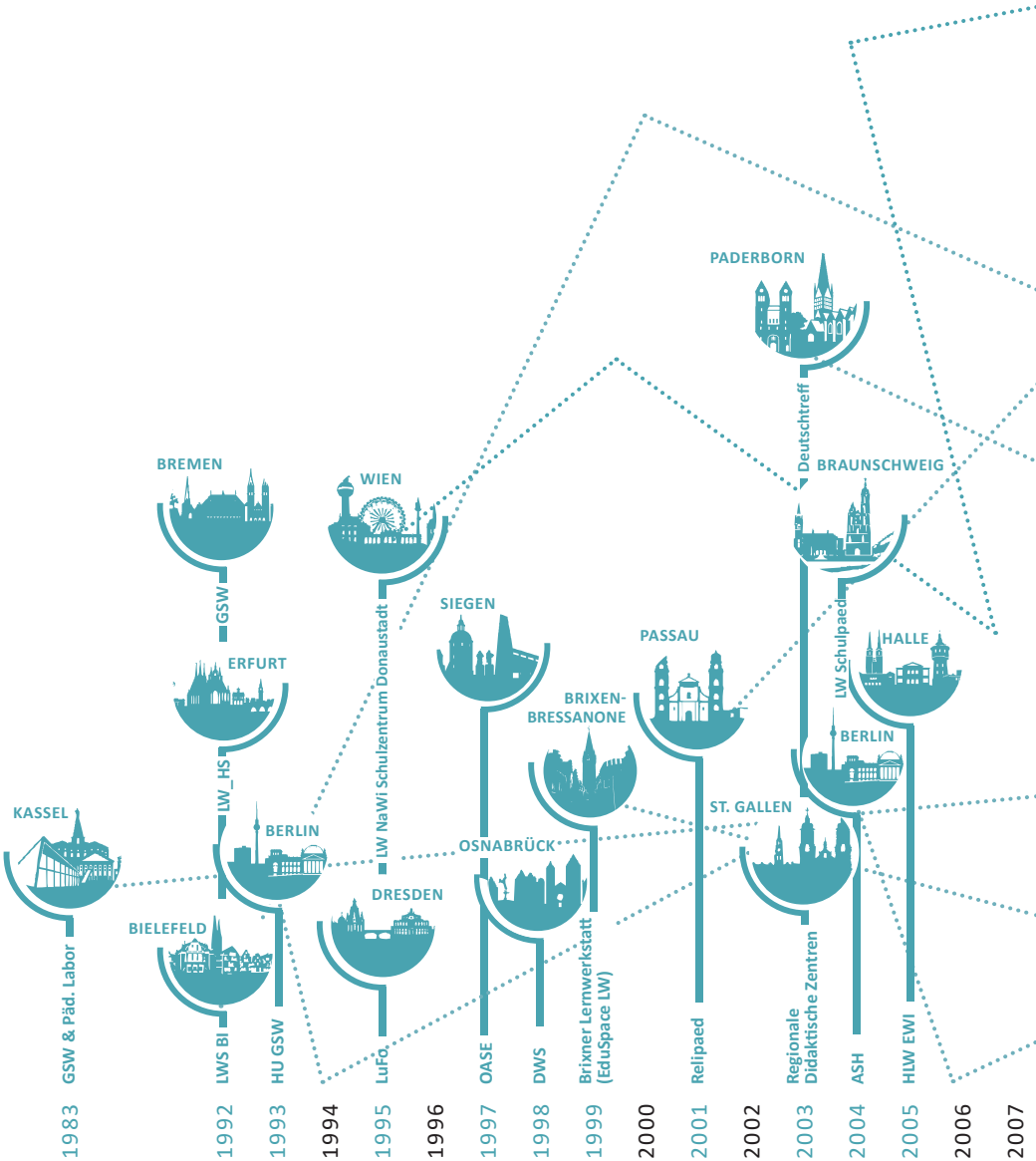

1990
2000
2020
2025
SCHWANKENDE KONJUNKTUR
„Lernwerkstatt-bewegung"
Dynamik im Zuge der Wieder-vereinigung
Lernwerkstätten in (fast) allen Bil-dungskontexten
nationale & internationale Bewegung im deutschsprachigen Kontext
Gründungen & Schließungen
ZWEITE GENERATION
Reformvorhaben
Analyse von Lern-werkstatt-angeboten
Hochschul-didaktik
Verhältnisbe-stimmung von Theorie & Praxis
LERNWERK-STÄTTEN IN PANDEMIE-ZEITEN
Digitalität als Heraus-forderung
analoge & digitale Raum-diskurse
GESAMT-HOCHSCHULE KASSEL
(seit 2003 Uni-versität Kassel)
GRUNDSCHUL-WERKSTATT
Gründung 1975 als Grundschul-raum
1983 Eröffnung als Grundschul-werkstatt
seit 1991 GSW als Lehr- und Lernraum im Sinne eines pädagogisches Labors
INTERNATIONA-LISIERUNG
1995 Österreich, PH Wien
ca. 1996 Österreich, PH Linz Oberösterreich
1999 Italien, Südtirol, Freie Universität Bozen
2003 Schweiz, PH St. Gallen
ca. 2011 Schweiz, Windisch FH Nord-westschweiz PH
2019 Österreich, Graz, PH Steiermark
2024 Chile, Santiago Universidad de las Américas
VELW – VERBUND EUROPÄI-SCHER LERNWERK-STÄTTEN
2008–2012
Netzwerk-gründung Europäische Lernwerk-stätten-tagungen
2009 Positions-papier
GRÜNDUNG NEHLE e. V. (2017)
INTERNATIO-NALES NETZWERK
Netzwerk & Community
Wissenschaft & Forschung
Impact & Entwicklung
Internationale Fachtagungen der Hochschul-lernwerkstätten
ATLAS DER HOCHSCHUL-LERNWERK-STÄTTEN

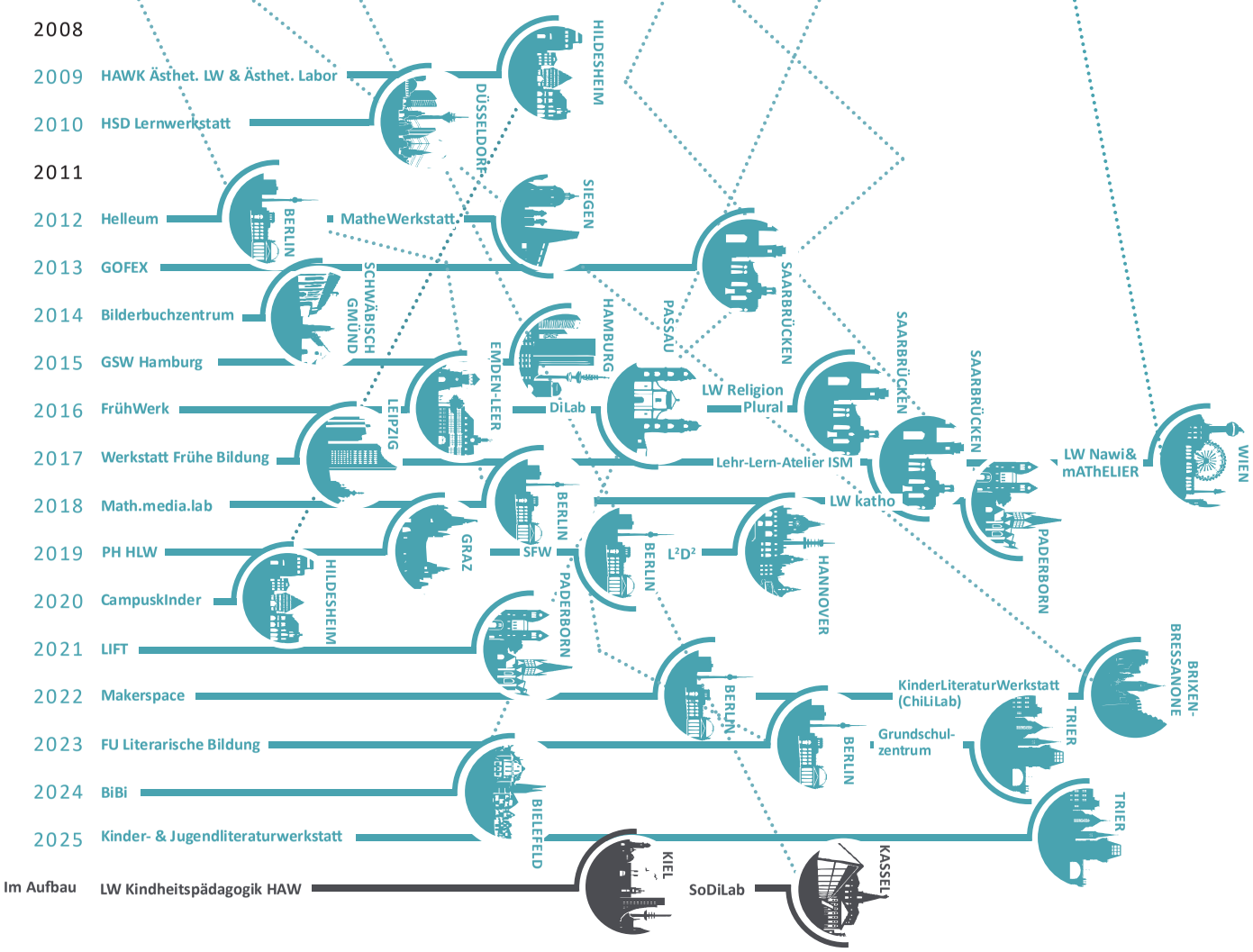
Geografische Übersicht der – Standorte im Atlas



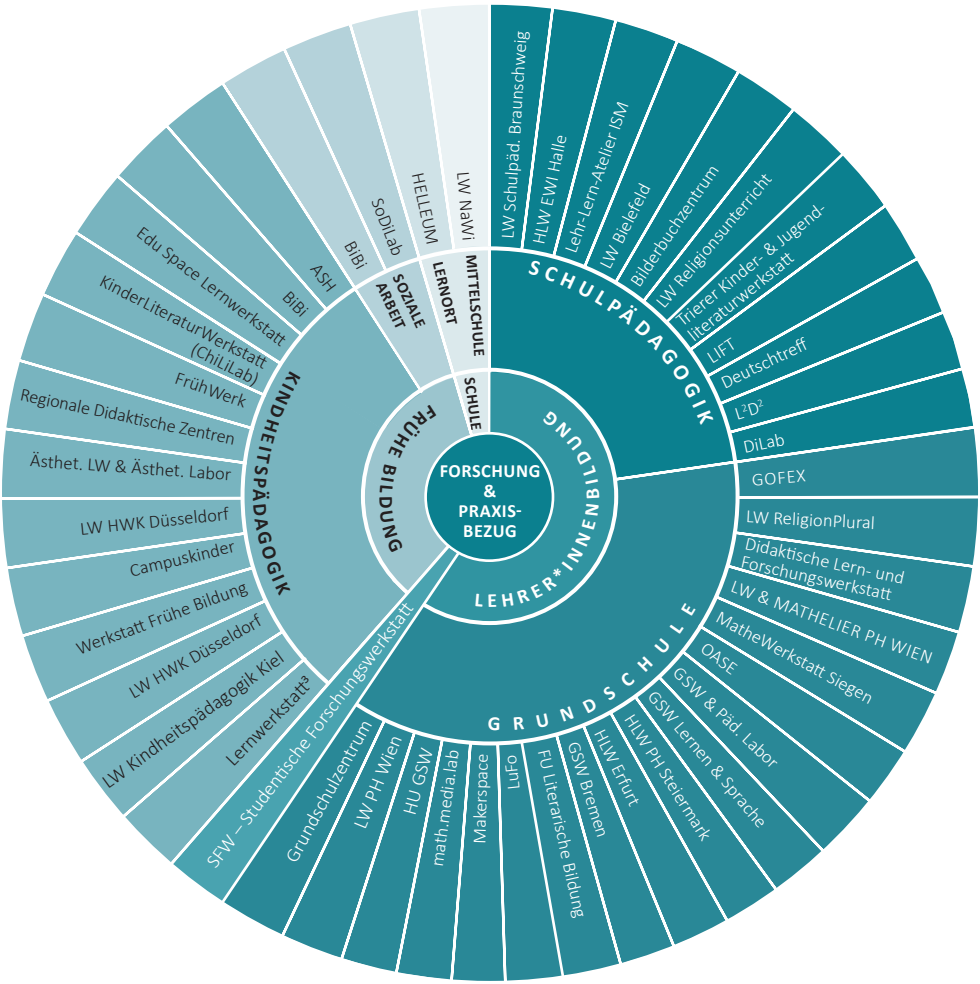
1	Berlin Mitte	GSW, Grundschullernwerkstatt Humboldt-Universität
2	Berlin Mitte	math.media.lab, Humboldt-Universität
3	Berlin Mitte	SFW, Studentische Forschungswerkstatt, Humboldt-Universität
4	Berlin Mitte/Prenzlauer Berg	Makerspace, Humboldt-Universität
5	Berlin Marzahn-Hellersdorf	Lernwerkstätten, Alice-Salomon-Hochschule
6	Berlin Marzahn-Hellersdorf	HELLEUM
7	Berlin Dahlem	Lern- & Forschungswerkstatt für Literarische Bildung, Freie Universität Berlin
8	Bielefeld Wellensiek	LWS BI, Lernwerkstatt Universität Bielefeld
9	Bielefeld Wellensiek	Bildungswerkstatt Bielefeld
10	Braunschweig	Lernwerkstatt Schulpädagogik
11	Bremen	GSW, Grundschullernwerkstatt, Universität Bremen
12	Brixen-Bressanone Südtirol, Italien	EduSpace Lernwerkstatt, unibz
13	Brixen-Bressanone Südtirol, Italien	KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab), unibz
14	Dresden	Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule TU Dresden
15	Düsseldorf	Lernwerkstatt der Hochschule, Düsseldorf
16	Emden-Leer	Hochschullernwerkstatt FrühWerk
17	Erfurt	Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt
18	St. Gallen, Schweiz	Regionale Didaktische Zentren
19	Graz, Österreich	Hochschullernwerkstatt Pädagogische Hochschule Steiermark
20	Halle	Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
21	Hamburg	Grundschullernwerkstatt Lernen & Sprache, Universität Hamburg
22	Hannover	LeibnizLernlandschaft L^2D^2
23	Kassel	Sozialpädagogisches Didaktiklabor: SoDiLab
24	Hildesheim	Ästhetische Lernwerkstatt & Ästhetisches Labor Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst
25	Hildesheim	Lernwerkstatt Campuskinder
26	Kiel	Lernwerkstatt Kindheitspädagogik
27	Kassel	Grundschulwerkstatt Universität Kassel
28	Leipzig	Werkstatt Frühe Bildung, Universität Leipzig
29	Osnabrück	Didaktische Lern- & Forschungswerkstatt Sachunterricht: DWS, Universität Osnabrück
30	Paderborn	Deutschtreff, Universität Paderborn
31	Paderborn, Technologiepark	LIFT- Lernwerkstatt Inklusion & individuelle Förderung, Technologiepark Universität Paderborn
32	Paderborn	Lernwerkstatt^3, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
33	Passau	Didaktische Innovationslabore: DiLab, Universität Passau
34	Passau	Lernwerkstatt Religionsunterricht
35	Saarbrücken	Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen & Mehrsprachigkeit: ISM, Universität des Saarlandes
36	Saarbrücken	Lernwerkstatt Religion Plural, Universität des Saarlandes
37	Saarbrücken	Grundschullabor für Offenes Experimentieren: GOFEX, Universität des Saarlandes
38	SchwäbischGmünd	Bilderbuchzentrum, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
39	Siegen	OASE Lernwerkstatt, Universität Siegen
40	Siegen	MatheWerkstatt, Universität Siegen
41	Trier	Grundschulzentrum, Universität Trier
42	Trier	Trierer Kinder- & Jugendliteraturwerkstatt, Universität Trier
43	Wien, Österreich	Lernwerkstatt Nawi, Pädagogische Hochschule Wien
44	Wien, Österreich	Lernwerkstatt- Naturwissenschaft, Schulzentrum Donaustadt

Gründungsjahre der Hochschullernwerkstätten im Atlas

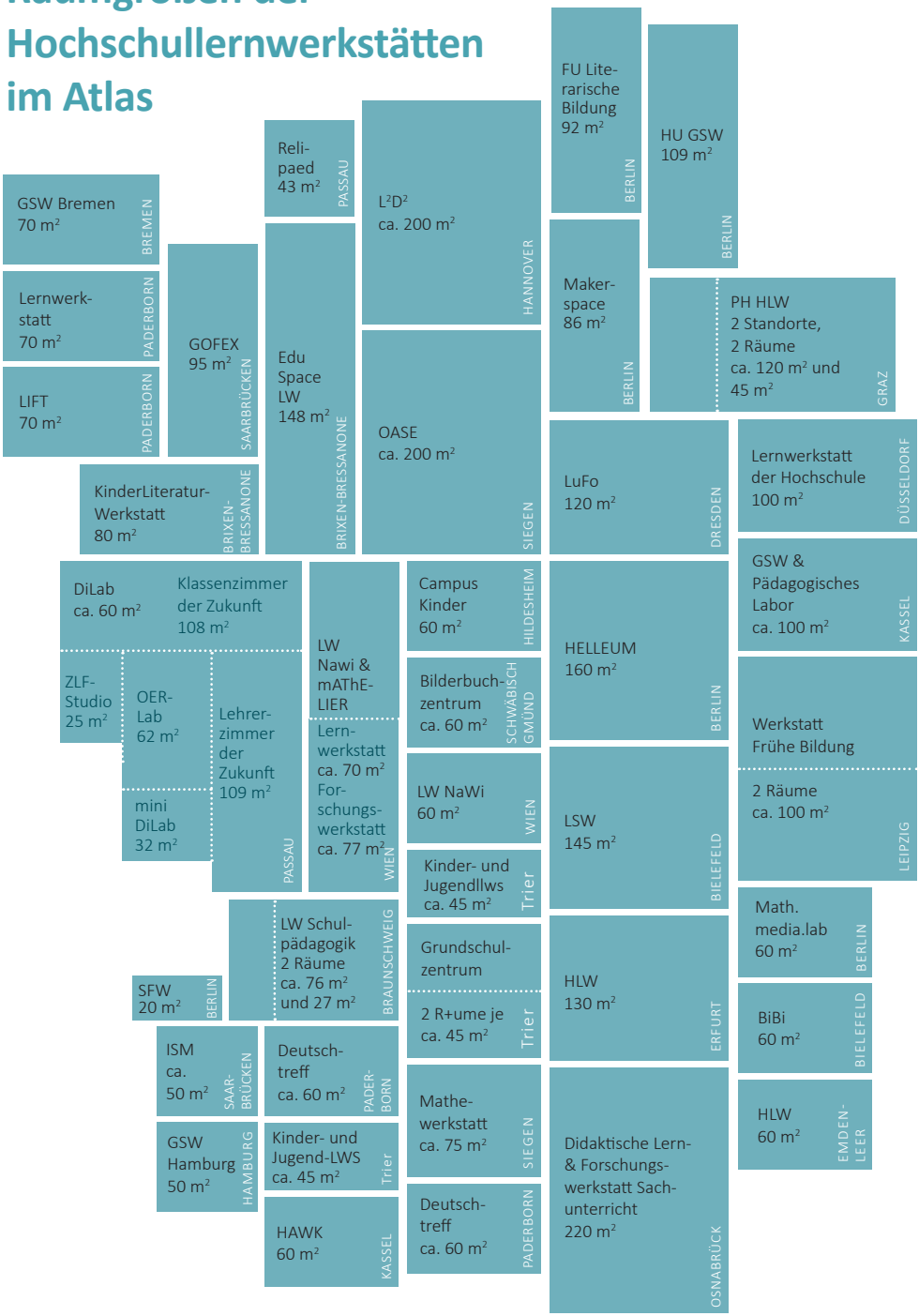



2008
2009
HAWK Ästhet. LW & Ästhet. Labor
2010
HSD Lernwerkstatt
2011
2012
Helleum
2013
GOFEX
2014
Bilderbuchzentrum
2015
GSW Hamburg
2016
FrühWerk
2017
Werkstatt Frühe Bildung
2018
Math.media.lab
2019
PH HLW
2020
CampusKinder
2021
LIFT
2022
Makerspace
2023
FU Literarische Bildung
2024
BiBi
2025
Kinder- & Jugendliteraturwerkstatt
Im Aufbau
LW Kindheitspädagogik HAW
DÜSSELDORF
HILDESHEIM
BERLIN
MatheWerkstatt
SIEGEN
SCHWÄBISCH GMÜND
EMDEN-LEER
HAMBURG
PASSAU
SAARBRÜCKEN
DiLab
LW Religion Plural
Lehr-Lern-Atelier ISM
LEIPZIG
GRAZ
BERLIN
SFW
L²D²
HANNOVER
LW katho
SAARBRÜCKEN
SAARBRÜCKEN
PADERBORN
LW Nawi& mAThELIER
WIEN
HILDESHEIM
PADERBORN
BERLIN
KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab)
BERLIN
Grundschul-zentrum
TRIER
BRIXEN-BRESSANONE
BIELEFELD
TRIER
KIEL
SoDiLab
KASSEL

Topoi der Hochschullernwerkstätten



Raumgrößen der Hochschullernwerkstätten im Atlas



Ulrike Stadler-Altmann und Hartmut Wedekind

Dass Lernwerkstatt wirklich Glück produziert, das ist das eigentliche Geschenk

Ein Gespräch zum Atlas der Lernwerkstätten und weit darüber hinaus.

*Lernwerkstätten in ihrer Vielfalt sichtbar zu machen und gleichzeitig einen Überblick über die Lernwerkstattlandschaft zu geben ist keine neue Idee. Karin Ernst und Hartmut Wedekind haben 1993 gemeinsam mit Kolleg*innen aus der Lernwerkstattszene eine Übersicht dazu erstellt. Geordnet nach den deutschen Bundesländern und mit Österreich als weiteren Bezugspunkt ist ein facettenreicher Einblick in Lernwerkstätten an den verschiedensten Standorten entstanden, der nun, etwas mehr als 30 Jahre später, den NeHle-Vorstand inspiriert hat, einen ähnlichen Band vorzulegen. Statt einer Einführung in den Atlas und einer umfangreichen Darstellung zu den Beweggründen des NeHle-Vorstandes, einen Atlas der Hochschullernwerkstätten zu kreieren, steht hier ein Gespräch zwischen Hartmut Wedekind als Vertreter der Herausgeber*innen der Übersicht von 1993 und Ulrike Stadler-Altmann als Vorsitzende des NeHle e. V. und Mitherausgeberin des vorliegenden Bandes von 2025.*
Der Dialog eröffnet Einblicke in die jeweilige Entstehung der Bände und macht Veränderungen, Gemeinsamkeiten sowie Entwicklungslinien nachvollziehbar. Allerdings erheben weder Hartmut Wedekind noch Ulrike Stadler-Altmann den Anspruch darauf, das gesamte Feld der (Hochschul-)Lernwerkstätten zu überblicken. Die jeweils eigene Tätigkeit in Werkstätten, das Lebensalter und der wissenschaftliche Zugriff auf das Feld trüben die Blicke, laden aber gleichzeitig zum Austausch und weiterführenden Gesprächen ein.

Ulrike Stadler-Altmann (UStA): Für unser Gespräch habe ich mir euren Band, den du, Hartmut, gemeinsam mit Karin Ernst herausgegeben hast (Ernst & Wedekind 1993) nochmal angesehen und bin neugierig geworden: Was war denn euer Anlass, was war die Grundidee, die ihr verfolgt habt? Über die Gründe hinaus, die ihr im einleitenden Kapitel ausgeführt habt?

Hartmut Wedekind (HW): Also der Anlass war ein ganz einfacher. Renate Valtin hat mich angesprochen, ob ich nicht einen Band zu Lernwerkstätten für den Grundschulverband machen möchte, da ich ja die Grundschullernwerkstatt an der Humboldt-Universität als Leiter mitaufgebaut habe. Ich war damals aber erst seit 1989 im Lernwerkstattumfeld aktiv und wollte auch deshalb den Band nur

doi.org/10.35468/6148-02

zusammen mit Karin Ernst machen. Denn Karin Ernst war diejenige, die hier die Werkstattidee nach Berlin gebracht hat.
Eigentlich gab es die Idee, zwei Bände zu konzipieren. Einen ersten Band, mit dem wir zusammenstellen wollten, wie viele Lernwerkstätten es überall so gibt und wie sie sich selber beschreiben. Im Anschluss daran wollten wir einen zweiten Band schreiben, in dem es um die Inhalte von Lernwerkstattarbeit geht. Ja, und dann haben wir angefangen zu recherchieren und haben in jedem Bundesland Ansprechpartner:innen gefunden, die das vor Ort – soweit es ihnen möglich war – gemacht haben. Also, es ist ein Band, der informieren sollte, wo welche Lernwerkstätten existieren, wie deren Raumgestaltung aussah und in welchen pädagogischen Kontexten sie tätig waren, nicht mehr und nicht weniger.

UStA: Deswegen habt ihr den Band auch in Länderberichte mit Kurzportraits und Adressen der Lernwerkstätten in den Bundesländern Deutschland aufgeteilt.

HW: Genau, die Länderberichte hatten wir vorstrukturiert, sodass die Verantwortlichen in den Ländern einen Anhaltspunkt hatten und die Berichte entsprechend ähnlich erstellt haben. In dem Band sind dann insgesamt nach einem gleichen Schema 139 Lernwerkstätten aufgelistet worden.

UStA: Sehr viele Lernwerkstätten, hauptsächlich in Fortbildungseinrichtungen, oder?

HW: Ja, ein Überblick über Lernwerkstätten in vielen Kontexten, insbesondere der Lehrerbildung, es war so die Idee einen Überblick zu schaffen. Der zweite Band sollte ein Inhaltsband werden, in dem die Lernwerkstattarbeit vorgestellt und diskutiert werden sollte.

UStA: Den gibt es aber nicht, oder?

HW: Ja, diesen Band haben wir nicht mehr begonnen. Gemeinsam mit Herbert Hagstedt und Angelika Speck-Hamdan hatten wir eine Struktur dafür entwickelt, welche leider von uns dann nicht umgesetzt wurde. 2014 wurde dann von Herbert Hagstedt und Ilse-Marie Krauth die Idee nochmals aufgegriffen. Eigentlich entspricht der Band der Idee, die wir gleich am Anfang nach unserem Überblicksband hätten schreiben wollen. Das wäre vielleicht gar nicht gut gewesen. Der Band von Hagstedt und Krauth ist sehr interessant, den finde ich inhaltlich richtig gut. Nicht alle, aber die meisten Artikel sind wirklich lesenswert. Wahrscheinlich hätten Karin Ernst und ich damals diese Tiefe nicht erreichen können, da wir selbst noch in der Aufbauarbeit hier in Berlin waren. Herbert Hagstedt und Ils-Marie Krauth hatten bis zum Erscheinen ihres Bandes mehr als 20 Jahre Zeit die Entwicklungen in der Lernwerkstattlandschaft genau zu verfolgen. Herbert war ja einer der wesentlichen Promoter dieser Idee.

UStA: Deshalb also der eine Übersichtsband zu den Lernwerkstätten. Herausfordernd war doch bestimmt, die große Anzahl der Lernwerkstätten im Band zu

doi.org/10.35468/6148-02

organisieren und, trotz einer vergleichbaren Darstellung, die Vielfalt der Lernwerkstätten zu zeigen. Eine gewisse Auswahl liegt ja in der Fokussierung auf die Bundesländer und die Autor:innen, die die Länderberichte verfasst haben: Wie habt ihr denn die Verantwortlichen für die Länderberichte gefunden? Habt ihr da jeweils Personen an Universitäten bzw. Hochschulen angesprochen, oder seid ihr auf Praktiker:innen zugegangen?

HW: Das waren in der Regel die Praktiker:innen an ihren Standorten, also die Personen, die in den Lernwerkstätten aktiv waren. Wir hatten die Möglichkeit, durch die Jahrestreffen der Lernwerkstätten mit unterschiedlichen Verantwortlichen in den Ländern Kontakt herzustellen, sowohl an Hochschulen als auch an Schulen. Ausschlaggebend waren schon persönliche Kontakte und unsere Einschätzung, dass die angesprochenen Personen einen Überblick an ihren Standorten und in ihren Bundesländern haben, bzw. sich den erarbeiten können.

Wie habt ihr das für den Atlas der (Hochschul)-Lernwerkstätten gemacht? Wen habt ihr angesprochen?

UStA: Sehr ähnlich und doch ganz anders. Wir haben das Netzwerk der Hochschullernwerkstätten genutzt, da wir den Band als Vorstand von NeHle e. V. herausgeben. Damit also persönliche Kontakte, die auf unserer Vereinsarbeit beruhen aktiviert. Die Idee des Atlasses haben wir in den Mitgliederversammlungen angesprochen – tatsächlich habe ich diese Idee auch schon bei meiner Vorstellung zur Wahl bei der MV auf der Online-Tagung Saarbrücken (2021) ins Plenum geworfen … und Wahlversprechen sollten eingelöst werden … und dann haben wir ganz klassisch einen Call for Papers im Juli 2023 über unseren NeHle-Mail-Verteiler und die erweiterte Fachcommunity verschickt, also zusätzlich zur persönlichen Ansprache im NeHle e. V. professionelle Kontakte genutzt.

Dadurch unterscheidet sich unser Band auch von eurem, wir haben nun fast ausschließlich Hochschullernwerkstätten, die sich selbst beschreiben und natürlich auch ihre individuellen Kooperationen und Netzwerke darstellen.

HW: Habt ihr vor, über diese Erfassung der Hochschullernwerkstätten auch noch mehr zu erfahren, u. a. wie sie vernetzt sind mit Lernwerkstätten, die in der Region sind? Ist das mit geplant?

UStA: Der Aspekt ist mitberücksichtigt. Wir haben eine Struktur vorgegeben, damit die Beiträge vergleichbar sind und damit auch eine gewisse Einheitlichkeit in der Darstellung entsteht. Dabei haben wir auch nach Kooperationen gefragt und Aspekte der Vernetzung genannt. Wie in eurem Band finden wir eine mehr oder weniger durchgängige Struktur für einen Überblick wichtig.

Interessanterweise, allerdings überblicke ich jetzt nicht alle Beiträge im Detail, werden eher Kooperationen auf Ebene der Hochschullernwerkstätten angegeben oder Kooperationen in Forschungsprojekten. Nur wenige thematisieren eine Ko-

doi.org/10.35468/6148-02

operation mit Schule und/oder Kindertagesstätten. Aus diesem Eindruck ergibt sich fast ein kleiner Gap zwischen dem, was zum Tema Lernwerkstatt an Hochschulen gemacht wird, und dem, was in den Schulen dazu gemacht wird.

HW: Schade.

UStA: Finde ich auch sehr schade, aber wir hatten keine Idee, wie wir das für den Atlas überbrücken könnten. Denn zum einen wollen wir der Selbstdarstellung der Hochschullernwerkstätten viel Raum geben und nicht jedes Detail wie in einer quantitativen Befragung erfassen. Zum anderen verstehen sich viele der Hochschullernwerkstätten als Brücke zwischen Universität und Schule und haben sehr oft Schulklassen bzw. Kindergruppen in ihrer Lernwerkstatt. Diese Tatsache wird gar nicht mehr als Kooperation beschrieben, sondern als Normalzustand. Allerdings bleibt es dann bei punktuellen, von der Hochschule initiierten Begegnungen. Eine weiterführende Kooperation sähe meiner Ansicht nach anders aus, wäre z. B. strukturell verankert und in die Praktika integriert.

Nach der Erfahrung mit den Texten für den Atlas finde ich nun, dass es jetzt eine anstehende Aufgabe für den NeHle e. V. und seine Mitglieder ist, zu überlegen, wie hier mehr Austausch zwischen Hochschule und Schule bzw. Kindergarten stattfinden kann. In der Vorstandsarbeit und in den Gesprächen mit den verschiedenen Akteur:innen, z. B. auf der Tagung der europäischen Lernwerkstätten, habe ich gesehen, dass großes Interesse von beiden Seiten da ist. Es scheitert dann tatsächlich eher an Organisatorischem oder daran, wie man es inhaltlich angehen möchte. Eigentlich wäre das ja ein Mehrwert für das NeHle-Netzwerk und die Lernwerkstätten in der pädagogischen Praxis, da hier Synergien möglich sind.

HW: Genau, da besteht noch viel Potential für Austausch und gegenseitige Unterstützung. Jede Lernwerkstatt hat doch ein eigenes Profil und die Hochschullernwerkstätten könnten das Wissenschaftliche in der Praxis stärken und die Lernwerkstätten außerhalb der Hochschulen könnten aus ihrer Praxis Forschungsideen und -fragen einbringen sowie die Praxisperspektive an sich stärken.

UStA: Wie war dein Eindruck bei euren Länderberichten, bei eurer Übersicht der Lernwerkstätten zum Thema Vielfalt der Lernwerkstätten in der jeweiligen Ausrichtung und den jeweiligen Kooperationen? Gab es viel Vergleichbares oder doch viele Unterschiede?

HW: Naja, wir waren mit unserem Band relativ früh dran, 1993. Da gab es noch nicht so viele Lernwerkstätten. Die meisten Lernwerkstätten, die wir erfassen konnten, waren Lernwerkstätten in irgendwelchen Fortbildungskonstellationen. So waren es 75 Lernwerkstätten an Universitäten, Fortbildungseinrichtungen und Seminaren der 2. Phase. Es gab nur 49 Lernwerkstätten an Schulen und im Bereich der freien Träger. Aber, als das Manuskript bereits zur Veröffentlichung fertig war, erhielten wir viele Informationen über weitere Lernwerkstätten, die

doi.org/10.35468/6148-02

inzwischen entstanden waren oder bei der Recherche nicht mehr erfasst werden konnten. Die konnten wir leider nicht mehr mitaufnehmen. Es wäre gut, wenn neben dem Band zugleich auch eine aktive Internetseite vom Nehle e. V. aufgebaut werden könnte, die eine ständige Aktualisierung ermöglicht.

UStA: Sowas ähnliches passiert jetzt in der Schlussphase der redaktionellen Arbeit am Atlas auch gerade, dass ganz viele Lernwerkstätten noch etwas beitragen wollen. Deswegen verfolgen wir nach wie vor die Idee, eine Microsite über Klinkhardt aufzubauen und laufen zu lassen. Diese ist mit dem Atlas, der sowohl gedruckt als auch Open Access erscheint, abgestimmt und damit können auch weitere Lernwerkstätten sichtbar und weitere Aspekte der Lernwerkstattarbeit diskutiert werden. Diese Möglichkeit geht dann auch über die Liste, die wir in unserer aktuellen Homepage *lernwerkstatt.info* haben, deutlich hinaus. Das soll thematisch fokussierter werden, mehr an Forschungsfragen und Herausforderungen in der pädagogischen Praxis orientiert sein.

HW: Die Zufälligkeit der Auswahl und der Inhalte in eurem Atlas ist, glaube ich, auch nicht mehr so groß wie bei uns damals. Es waren alles großartige Leute, die da recherchiert haben, die konnten natürlich in so einem Bundesland auch gar nicht einen umfassenden Überblick haben. Wir sind nicht über die Regierungsstellen gegangen, sondern wir sind direkt an die Lernwerkstätten herangetreten, an die Personen, die wir kannten.

UStA: Ja, aber so ähnlich ist es bei uns auch gelaufen mit unserem Call. Der wird natürlich überwiegend dort zirkuliert sein, wo auch die an Lernwerkstätten Interessierten sind oder an Universitäten. Deswegen haben wir fast ausschließlich Hochschullernwerkstätten im Atlas und nur eine Schule aus Wien. Das wird dann wohl ein kleiner Exkurs im Atlas.

Wir haben uns im Team des NeHle-Vorstands viele Gedanken über die Anordnung und die Struktur des Atlasses gemacht. Kommentiere das doch mal aus deiner Perspektive, Hartmut: Zunächst werden alle Lernwerkstätten alphabetisch aufgelistet. Dann brauchen wir in einem Atlas natürlich Karten – zunächst eine geographische mit den Standorten der (Hochschul-)Lernwerkstätten, da werden sich auch Hotspots zeigen, z. B. Berlin, Siegen, Kassel, Saarbrücken und mittlerweile auch Brixen. Dann soll es eine philosophische Karte geben: Wie breitet sich der Lernwerkstattgedanke aus? Welche Foki haben die Lernwerkstätten? Eine historische Karte mit den Gründungsjahren der Lernwerkstätten wird es auch geben. Wie hat sich das so entwickelt und wer beeinflusst wen? Und eine Karte möchten wir machen, die das Raumthema aufgreift, weil wir uns an dem ja alle so ein bisschen abarbeiten. Wir haben auch bei allen abgefragt, wie groß seid ihr denn in m^2? Auch, um so die Diskussion anzuregen, wie sich der Raum der Lernwerkstatt im Digitalen entwickelt, oder eben nicht. Ein Beispiel dafür ist die studentische Forschungswerkstatt, die ich nun an der Humboldt-Universität in Berlin

doi.org/10.35468/6148-02

betreue, die funktioniert überwiegend über einen Moodlekurs mit Beratungen über Zoom. Da braucht es eigentlich keinen Lernwerkstattraum im Realen. Da stellt sich dann die Frage, ist das noch eine Lernwerkstatt? Diese Frage stelle ich mir übrigens auch bei einigen anderen Beiträgen im Atlas …

HW: Die Karten, das ist eine gute Idee – schön anschaulich, ein guter Lernwerkstattbezug. Ich finde, wie du das beschreibst hat das einen wirklichen Mehrwert und regt zu Gesprächen an.

Die Frage nach dem Raum, egal ob real oder virtuell, analog oder digital, finde ich prinzipiell immer spannend. Deswegen habe ich in meinem letzten Vortrag Bezug auf den Artikel von dir im Frankfurter Tagungsband (Stadler-Altmann, 2024) genommen. Mit Blick auf die internationalen Entwicklungen zu Innovative Learning Environments müssen wir uns schon immer wieder versichern, was eine Lernwerkstatt ausmacht. Was Raum für eine Lernwerkstatt bedeutet. Ich gehe nochmal aufs VeLW-Positionspapier (2009) zurück. Wir haben das geschrieben, weil es uns fürchterlich geärgert hat, nicht nur uns, sondern viele andere Kolleginnen und Kollegen, dass der Begriff Lernwerkstatt einfach inflationär benutzt wurde. VW machte Lernwerkstatt, AOL machte Lernwerkstatt. Da haben wir entschieden, wir müssen eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit herbeiführen. Leider ist uns eine Einzähmung nicht so wie beabsichtigt gelungen, der Begriff wird immer noch inflationär benutzt. Viele benutzen den Begriff Lernwerkstatt als Beschreibung einer Methode. Nach dem Positionspapier ist Lernwerkstatt ein real existierender Raum mit entsprechenden Eigenschaften, der es Lernenden und Lehrenden ermöglicht individuell und selbstbestimmt zu lernen.

UStA: Den Begriff zu schärfen und eine geteilte Definition zu den bedeutsamen Aspekten der Hochschullernwerkstatt zu haben, daran hat NeHle in den letzten Jahren intensiv gearbeitet. Franziska Herrmann und Pascal Kihm sind da federführend und haben die Begriffsbestimmung (Rumpf & Schmude 2021) zum einen weiterbearbeitet (Herrmann & Kihm 2024) und zum anderen die AG Begriffsbestimmung geleitet, die ein Glossar zu den Lernwerkstattbegriffen sehr basisdemokratisch und partizipativ mit vielen engagierten NeHle-Mitgliedern erstellt hat – hier im Atlas veröffentlicht.

Aber über den Raum müssen wir anders nachdenken, wenn es um Digitalisierung geht, ob der Raum tatsächlich real sein muss. Eigentlich sollten wir noch viel Grundsätzlicher über das Reale im virtuellen Raum nachdenken.

HW: Richtig, über virtuelle Realität. Und dann gibt es den zweiten Begriff der Lernwerkstattarbeit, die ist für mich viel bedeutender in der Gesamtdiskussion zur Bedeutung von Lernwerkstätten und deren Pädagogik. Da geht es nämlich um die Methode, das Didaktische, das Pädagogische. Leider ist der Begriff Lernwerkstattarbeit ein sehr sperriger Begriff. Da scheint mir Innovativ Learning Environ-

doi.org/10.35468/6148-02

ment (ILE) vielleicht ein griffigerer Begriff. Eigentlich ging es darum, so die damalige Grundorientierung in dem Positionspapier, dass wir den Raum brauchen als ein von Hagstedt beschriebenes Refugium in der Schulwirklichkeit, um dort eine Idee aufblühen zu lassen, aber nicht um dort zu enden, sondern es muss die Lernwerkstattarbeit raumunabhängig in die gesamte Schule fließen. Aus meiner Sicht ist uns das in der Breite noch nicht so gut gelungen.

UStA: In den Beiträgen, die für den Atlas vorliegen, wird auch sehr unterschiedlich mit dem Begriff der Lernwerkstatt umgegangen, aber sie würden fast alle sehr gut zur Idee von Hagstedt passen, als Refugium in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung an Hochschulen. Also wirklich ein Ort, in dem und mit dem man auch anders und neu denken kann. Und ich würde dir zustimmen, dass es uns (noch) nicht gelungen ist, die Idee der pädagogischen Werkstattarbeit wirklich in die Universität und in die Schulen zu bringen. Irgendwie ist die Türschwelle noch zu groß, aus der Lernwerkstatt raus und wieder rein.

HW: Ich habe im Buch mit dem Titel „Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben", herausgegeben von Schomaker und Stockmann 2007, festgestellt, dass es eigentlich davon abhängt, wie wir Hochschullehrer:innen die von uns in Seminaren und Vorlesungen oft gepriesenen innovativen Formen des individuellen und selbstverantworteten Lernens selber in unserer Lehrtätigkeit umsetzen. Für mich war hier an der Humboldt-Universität der Raum, die Lernwerkstatt oder Grundschullernwerkstatt haben wir ja gesagt, ein Schutzraum, um dieser Idee freien Lauf zu lassen. Zudem hatte ich großartige Kolleg:innen in meiner Zeit an der Humboldt, die das Lernwerkstattprinzip in ihre Lehrveranstaltungen trugen und experimentierfreudig immer wieder neu erfanden.

Du brauchst diese Räume, diese Lernwerkstätten zum einen als Schutz zum Experimentieren und du brauchst sie zum anderen als Inspiration, damit wir von dem Schulgebäude-Klassenzimmer-Denken wegkommen.

UStA: Absolut! Einer meiner Forschungsschwerpunkte ist Schulhausarchitektur, genau mit diesem schulpädagogischen Blick, diese Räume eigentlich zu sprengen und über den Raumbegriff nochmal anders nachzudenken. Und erst wenn du eine Lernwerkstatt erlebt hast, weißt du, wie du dich frei machen kannst vom Raum oder dann auch wieder von der Lernwerkstatt mit ihrer Materialfülle. Das merken wir bei den Texten für den Atlas, es ist sehr unterschiedlich ausdifferenziert, wie mit Raum und Material umgegangen wird.

HW: Oder wie viel da auch, sage ich es mal ein bisschen despektierlich, gebunkert, aber nicht verwendet wird. Hier gibt es noch viel zu tun, um die Bedeutung von Materialien im Kontext von Lernwerkstätten und darüber hinaus weiter näher zu beschreiben. Da hast du in deinem Artikel im Frankfurter Band unserer Reihe eine ganz interessante Idee geäußert, dass wir uns noch intensiver mit dem Pädagogischen, mit pädagogischen Prozessen und den darin agierenden Haupt-

doi.org/10.35468/6148-02

personen beschäftigen sollten. Aus dem Grund habe ich vor Jahren, ich glaube es war, nachdem ich einen Artikel von Labudde (2002) über didaktische Miniaturen gelesen hatte, diese zu festen Bestandteilen meiner Lehre hier an der Humboldt-Universität gemacht. Wobei das Didaktische im Mittelpunkt steht, das ist im Prinzip der Baustein, in dem es um alles geht. Hier geht es um Raum, um ansprechenden Raum, um inspirierenden Raum und um die Assoziativität der Materialanordnungen, aber zugleich auch um Begleitung und Reflexion in einem kleinen, überschaubaren Inhaltsbereich (Wedekind 2013). Ich fände es schön, wenn in dieser Richtung weiter an den Hochschule gearbeitet werden könnte.

UStA: So habe ich das tatsächlich auch verstanden und habe damals in Brixen didaktische Miniaturen in der EduSpace Lernwerkstatt dem Praktikumsamt vorgestellt. Die Lernwerkstätten, die sich in Brixen weiterentwickelt haben, in den EduSpaces, arbeiten ganz viel mit didaktischen Miniaturen, weil das so anschaulich ist für beide Seiten, sowohl für die Wissenschaftler*innen als auch für die Lehrer*innen und Kindergärtner*innen, die sich damit gut identifizieren können. Aber dazu braucht's dann wieder einen Raum, egal in welchem Zusammenhang, um das auszuprobieren. Und ich finde, da ist Lernwerkstatt wirklich was genuin Schulpädagogisches.

Als Schulpädagogin sehe ich genau dieses Experimentelle als relevant an: Nicht nur zu sagen, es muss innovativ sein, sondern in meiner Lehre selbst auch versuchen, innovativ zu sein. Was Neues auszuprobieren mit den Studierenden. Und wenn dann die Vorlesung schief geht, dann geht sie halt mal schief und dann wird nachgefragt, warum ist es denn schief gegangen?

HW: Das ist das Schöne und Spannende an unseren Berufen, allerdings muss man sich auch trauen.

UStA: Ich habe den Eindruck, die Lernwerkstättler:innen trauen sich ganz schön viel.

HW: Viel. Das merke ich auch im Rückblick. Ich habe einen Artikel geschrieben in dem vorletzten Tagungsband, in dem ich zurückschaue auf meine Erlebnisse mit und in Lernwerkstätten (Wedekind, 2023). Wesentlich ist die Ebene der persönlichen Begegnung mit Menschen, die fast alle unglaublich interessiert, innovativ sind und über sich nachdenken und diese kindliche Freude der Neugier immer noch in sich tragen. Das hat mich jung gehalten, sage ich mal so, zumindest gedanklich. Und das wäre doch schön, wenn wir diese Idee der Neugier mit der Lernwerkstatt und der Lernwerkstattarbeit beleben, erlebbar machen und unsere Studierenden ‚mit diesem Virus infizieren' könnten.

UStA: Aber was kommt nach der Lernwerkstatt, dem Labor, dem MakerSpace und dem Innovative Learning Environment?

doi.org/10.35468/6148-02

HW: Also ich kann von einem Traum reden. Mein Traum, den werde ich wahrscheinlich lebend nicht mehr realisiert sehen, ist, dass die Lernwerkstatt zwar als real existierender Raum noch in Schulen existiert, im Sinne von Hagstedt als Refugien (Hagstedt 2004), im Sinne von Ernst zum Erfahrungen sammeln, in dem Erwachsene lernen wie Kinder (Ernst 1990 & 1997), damit sie in der Lage sind, Kinder besser beim Lernen zu begeleiten und als Übungs- und Vergewisserungsraum für innovative Pädagogik.

UStA: Das ist ja die Grundidee von Lernwerkstatt. Aber gleichzeitig würde ich mir wünschen, dass es eigentlich gar keiner Lernwerkstatt mehr bedarf. Sondern, dass die Idee der Methode Lernwerkstatt in unseren Bildungsinstitutionen selbstverständlich wird, da bräuchte man einen schönen Begriff.

HW: Deswegen die Diskussion um die Begriffe, um einen Begriff zu finden, der nicht so sperrig ist, vielleicht ist es das von der OECD ab 2017 beschriebene Innovativ Learning Environment (ILE), was meiner Meinung zumindest in großen Teilen die Lernwerkstattarbeit beschreibt und ein Verständnis von Lernen, Lehren, Lernen begleiten umreißt, das in der gesamten Institution Schule umsetzt werden sollte. Und wer noch ‚Schiss' hat davor und sich nicht traut, der geht halt in die Lernwerkstatt und er probiert es mal aus. Wenn die Ängste genommen sind, fließt die Idee dann vielleicht in die gesamte Schule. Das wäre mein Traum.

UStA: Und in Kombination mit Digitalisierung, Demokratisierung, Inklusion. Als Hochschule können wir hier viel anbieten und nachstellen, theoretische Überlegungen anbieten und Umsetzungsmöglichkeiten nachstellen bzw. ausprobieren in der Lernwerkstatt. Da fehlt noch Einiges. Hochschulen sind immer auch ein Spiegel der gesellschaftlichen Ideen und Überzeugungen zu Bildung in relativ festen Strukturen.

HW: Ja, aber zugleich ist sie ja auch ein geschützter Ort. Wie Schule auch. Basisdemokratie ist so eine Idee, die in Lernwerkstätten wunderbar umgesetzt werden könnte. Und wenn ich als Persönlichkeit den Mut habe, dies für mich zu erkennen und dann auch leben zu können, dann ist das der Raum der Demokratiebildung, nach Hartmut von Hentig (1993). Seine Aussage hat große Bedeutung für mein pädagogischen Handeln. Ich bekomme ihn augenblicklich nicht wörtlich zusammen, aber die Botschaft ist: ich kann nur dann an Demokratie glauben, wenn ich erlebe, dass sie funktioniert. So sehe ich das auch für Lernwerkstatt und die pädagogische Werkstattarbeit: Ich kann nur dann daran glauben, wenn ich erlebe und erfahre, dass sie funktioniert und mir sie guttut.

UStA: Ja, aber das würde ich als Schulpädagogin für alle möglichen Unterrichtsmethoden sagen. Ich kann die Methoden nur glaubhaft umsetzen und anwenden, wenn ich sie selbst erlebt habe und für mich festgestellt habe, dass sie funktionieren, für die Kinder in der Lernsituation und auch für mich, für eine bestimmte Fragestellung, für ein bestimmtes Unterrichtsziel funktionieren. Und das verlangt

doi.org/10.35468/6148-02

eben eine andere Auseinandersetzung als einfach im Duktus der ‚allwissenden' Professorin in Vorlesungen und Seminare zu gehen. Das verlangt eine Arbeit, die an der pädagogischen Werkstattarbeit orientiert ist.

HW: Hm, und dazu würde ich die Lehrerausbildung gerade im Zusammenhang mit Lernwerkstatt, getragen von der Idee der Lernwerkstattarbeit als Glück definieren. Es kann nichts besser sein, als eine glückliche Interaktion zu gestalten, in der alle Glück empfinden. Die Lernwerkstatt bietet so etwas.

Immer dann, wenn ich hier [in der Geschwister-Scholl-Str. 7 an der Humboldt-Universität, Anm. d. Verf.*in] in diese Lernwerkstatt gegangen bin, dann bin ich von meinem Büro rübergegangen in den Raum des Glücks. Ich habe ganz, ganz selten da drüben Ärgernis erfahren. Erlebt habe ich manchmal Beschämungen, wenn ich mal wieder in alte pädagogische Muster verfallen bin, habe aber daraus immer wieder gelernt.

Zu meinem Geburtstag kamen zwei Student*innen und sagten: „es war so ein Glück, dass wir uns begegnet sind." Und das geht mir genauso. Ich bin genauso glücklich, dass ich den unterschiedlichsten Student*innen begegnen durfte und dass sie meisten ehrliche Signale zu meiner Lehrtätigkeit gegeben haben. Es belebt die Arbeit und macht sie besser.

UStA: Das stimmt, dieses wechselseitige, gemeinsame Lernen, Lehren und Sichentwickeln. Das ist ja auch vielleicht ein schönes Schlusswort.

HW: Dass Lernwerkstatt wirklich Glück produziert, das ist das eigentliche Geschenk und das möchte ich gern zu deinem Schlusswort ergänzen.

Literatur

Ernst, K. (1990), Das Einfache, das schwer zu machen ist. Erwachsene lernen „wie Kinder", in: Die Grundschulzeitschrift (4) 35, S. 29–32.

Ernst, K. (1997): Blütenstaub und Fibonaccifolge. Einblicke in das Entdeckende Lernen von Erwachsenen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg): Die Lernwerkstatt. Eine lebendige Verbindung von Kreativität und Lernen. Frankfurt am Main

Ernst, K.; Wedekind, H. (1993) (Hrsg.), Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Hagstedt, H.; Krauth, I. M. (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von Morgen. Grundschulverband: Frankfurt a. M.

Hagstedt, Herbert (2004): Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. Werkstattberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, H. 7. Kassel.

Herrmann, F.; Kihm, P. (2024), Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt, in: Weber, N.; Moos, M.; Kucharz, D. (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 285–296.

Labudde, P. (2002). Situiertes Lernen in fachdidaktischen Lern-Lehr-Veranstaltungen. In CD zur Frühjahrstagung des Fachverbandes Didaktik der Physik in der Deutschen Physikalischen Gesellschaft Bremen 2001. Berlin: Lehmanns Fachbuchhandlung.

doi.org/10.35468/6148-02

Rumpf, D.; Schmude, C. (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Holub, B.; Himpsl-Gutermann, K.; Mittlböck, K.; Musilek-Hofer, M.; Varelija-Gerber, A.; Grünberger, N. (Hrsg.): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–69

Stadler-Altmann, U. (2024), Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich, in: Weber, N.; Moos, M. & Kucharz, D. (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum: Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–40.

VeLW, Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009), Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, Bad Urbach, Berlin: tifbv

von Hentig, H. (1993). *Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München: Hanser.

Wedekind, H. (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für froschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, H., Müller Naendrup, B. (Hrsg,): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS

Wedekind, H. (2023): Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In: Kihm, P.; Kelkel, M.; Peschel, M. (Hrsg.): Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 305–325

Autor*innen

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

Wedekind, Hartmut, Prof. Dr.
ehedem Alice Salomon Hochschule Berlin,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: naturwissenschaftlich-technische und mathematische frühe Bildung, STEAM, Lernen in Lernwerkstätten, ehemaliger wissenschaftlicher Begleiter des Kinder- und Jugendforscher*zentrums HELLEUM, und seit 2018 wissenschaftliche Begleitung des BONNEUM-Projekts in Bonn
wedekindh@ash-berlin.eu

doi.org/10.35468/6148-02

AG Begriffsbestimmung NeHle e. V.

Definition und Glossar zum Begriff Hochschullernwerkstatt

1 Einführende Erläuterung

Der Beitrag zeigt das Arbeitsergebnis der AG Begriffsbestimmung des NeHle e. V., die 2018 gegründet wurde, um den Begriff *Hochschullernwerkstatt* zu klären (zur Historie der Begriffsbestimmung vgl. Rumpf & Schmude 2021; Herrmann & Kihm 2024a, 285ff.). Dabei waren u. a. folgende Fragen von Bedeutung:

- Brauchen Hochschullernwerkstätten einen festen Raum in der Hochschule?
- Was ist das Besondere an Lernwerkstattarbeit im Kontext von Hochschulen im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen?
- Wie definieren wir Lernwerkstattarbeit an Hochschulen?
- Welche Ziele verfolgen wir mit Hochschullernwerkstätten?
- Welche Theorie liegt der Praxis in Hochschullernwerkstätten zugrunde und wie kann diese Praxis erforscht werden? (vgl. Rumpf & Schmude 2021, 55f.)

In den Jahren 2018–2021 wurde unter der Leitung von Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude in einem kollaborativen Prozess eine Arbeitsdefinition entwickelt, die die Grundlage für die Weiterarbeit der AG Begriffsbestimmung nach dem Wechsel des Vorstands bildete (vgl. ebd., 288). Unter der Leitung von Franziska Herrmann und Pascal Kihm wurde diese Arbeitsdefinition unter der Beteiligung vieler interessierter Mitwirkender (s. u.) im Rahmen der AG Begriffsbestimmung in den Jahren 2022–2024 zur Definition ausgearbeitet und mit einem Glossar verknüpft. Dieses hat die Funktion, wesentliche Begriffsverständnisse zu entfalten, die mit dem Begriff Hochschullernwerkstatt in Verbindung stehen (z. B. Raum, Lernen, Offenheit). Definition und Glossar dienen der Selbstvergewisserung von Akteur*innen innerhalb von Hochschullernwerkstätten wie auch der Orientierung für Außenstehende. Sie zeigen den aktuellen Stand der Diskussion auf und sind offen für eine Weiterentwicklung und Anpassung im Zuge gesellschaftlicher und hochschuldidaktischer Entwicklungen (z. B. im Hinblick auf technologische Innovationen) wie auch durch zukünftige Forschungsergebnisse (z. B. zum Lernen in Hochschullernwerkstätten).

Im Rahmen des Atlas der Hochschullernwerkstätten bieten sie einen theoretischen Rahmen, innerhalb dessen die Darstellungen der Praxis in Hochschullern-

doi.org/10.35468/6148-03

werkstätten gelesen werden können. Geleichzeitig bieten die im Atlas beschriebenen Varianten der Gestaltung von Hochschullernwerkstätten einen Spiegel dafür, inwiefern die Definition ihrem Anspruch gerecht wird, der Vielfalt von Hochschullernwerkstätten zu entsprechen und gleichzeitig deren spezifische Merkmale herauszustellen (vgl. Rumpf & Schmude 2020; 2021).

Definition und Glossar wurden durch folgende Mitglieder der AG Begriffsbestimmung (2022–2024) erstellt und diskutiert: Eva-Kristina Franz, Annika Gruhn, Franziska Herrmann, Jeanette Hoffmann, Kathrin Hormann, Pascal Kihm, Brigitte Kottmann, Daniela Longhino, Nadin Meyer, Barbara Müller-Naendrup, Markus Peschel, Sandra Puddu, Dietlinde Rumpf, Corinna Schmude, Alina Schulte-Buskase, Ulrike Stadler-Altmann, Hartmut Wedekind und Tanja Wittenberg-Frasch.

Für die regelmäßigen Treffen der AG Begriffsbestimmung hat jeweils eine der oben genannten Personen einen Glossartextentwurf zu einem Stichwort erstellt. Dieser wurde dann gemeinsam diskutiert, überarbeitet und ergänzt. Der dabei entstandene Glossartext ist damit von der Diskussionsgruppe verantwortet und von einer Person federführend für den Glossar bereitgestellt worden.

Wir danken allen Mitgliedern der AG Begriffsbestimmung sowie weiteren Personen, die sich im Rahmen der Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten in Frankfurt (2022), Trier (2023) und Graz (2024) an den Diskussionen in den Foren zur Begriffsbestimmung beteiligt haben.

In der folgenden *Definition* wird mittels markanter Merkmale der Begriff *Hochschullernwerkstatt* erläutert. Dabei sind diese markanten Merkmale durchaus erklärungsbedürftig und in den Kontext der Debatte um eine präzise begriffliche Fassung im Feld der Lernwerkstätten (vgl. Kottmann 2024; Müller-Naendrup 2020) einzufügen. Deshalb werden diese, in der *Definition Hochschullernwerkstatt* hervorgehobenen Begriffe, im anschließenden *Glossar* in der Reihenfolge ihres Erscheinens erläutert.

2 Definition Hochschullernwerkstatt

Hochschullernwerkstätten sind strukturell und räumlich in der Institution Hochschule verankert. Charakteristisch ist die theoretisch-konzeptionelle Begründung der *Raum*gestaltung und der *materiellen Ausstattung*. Für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten sind Prozesse der *Forschung* und *Reflexion* unabdingbar. Im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags tragen Hochschullernwerkstätten spezifisch zur Professionalisierung von Pädagog*innen bei, indem sie das eigene *Lernen* und die *Begleitung des Lernens* anderer zum zentralen Gegenstand von Studium, Weiterbildung und Forschung machen. *Professionalisierung* bezieht sich dabei als begleitete und reflektierte Selbsterfahrung auf die Gestaltung *offener* Lernsettings, auf die Qualifizierung in der Rolle der

doi.org/10.35468/6148-03

Lernbegleitung sowie auf weitere *Rollen* und die Reflexion von *Rollenwechseln* in Lehr-Lern-Prozessen. In Auseinandersetzung mit dem Raum und den vielfältigen Materialien, die Eigeninitiative herausfordern, können Lehr-Lern-Prozesse wahrgenommen, expliziert, dokumentiert und theoriegeleitetet reflektiert werden. Die Inhalte, anhand derer Lehr-Lern-Prozesse verdeutlicht werden, können curricular in das Studienprogramm eingebunden sein oder individuell aus persönlichem Interesse gewählt werden. Hochschullernwerkstätten sind auf eine statusgruppen- und studiengangsübergreifende Beteiligung, Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation.

3 Glossar

Raum (Federführung Ulrike Stadler-Altmann)
Der Raum ist in mehrfacher Hinsicht in einer Hochschullernwerkstatt konstituierendes Element. Dabei erfüllt der Raum verschiedenste Funktionen: Zum einen bietet der physisch begehbare Raum den sichtbaren, erfahrbaren und gestaltbaren Rahmen einer Hochschullernwerkstatt und unterscheidet sich durch Ausstattung und Raumgestaltung von den üblichen Räumen einer Bildungsinstitution. Zum anderen eröffnet eine Hochschullernwerkstatt einen Interaktionsraum für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Materialien, Themen, Phänomenen und anderen Akteur*innen. Dabei ist der Raum multifunktional und partizipativ den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend flexibel nutzbar. Deshalb ist eine Hochschullernwerkstatt ein Möglichkeits- und Ermöglichungsraum, im Sinne von *Enabling Spaces* (Peschl & Fundneider 2012; Müller-Naendrup 2012). Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Kultur der Digitalität (Stalder 2016) gilt es, den Hochschullernwerkstattraum in neue Richtungen zu denken und weiterführend zu reflektieren (z. B. Stadler-Altmann 2024; Ninnemann & Jahnke 2018).

Materielle Ausstattung (Federführung Franziska Herrmann)
Die materielle Ausstattung ist ein fester Bestandteil der Gestaltung einer Hochschullernwerkstatt. Die Auswahl, Zusammenstellung und Präsentation der Ausstattung orientiert sich an dem jeweiligen Konzept, d. h. den Adressat*innengruppen, spezifischen Zielen wie auch der pädagogischen und didaktischen Ausrichtung. Zur materiellen Ausstattung gehören einerseits Gegenstände wie Möbel, Geräte und Werkzeuge und andererseits Materialien wie Alltagsmaterialien, Naturmaterialien, Verbrauchsmaterialien, didaktische Materialien, Medien und Literatur sowie „Spuren", die Lernende hinterlassen (z. B. Werke von Studierenden oder Kindern).

doi.org/10.35468/6148-03

Wesentlich sind die Reflexion und Weiterentwicklung der materiellen Ausstattung im Hinblick auf die Auswahl, Anordnung, Präsentation, Flexibilität, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Materialien und Gegenstände im Rahmen eines unabschließbaren Konzeptentwicklungsprozesses. Diese Auseinandersetzung berührt häufig folgende Spannungsfelder: das Verhältnis zwischen Materialangebot und Raumgestaltung, zwischen Zuwenig und Zuviel, zwischen ästhetischen Ansprüchen und praktischem Nutzen, zwischen Wohlfühl- und Arbeitsatmosphäre, zwischen Kindorientierung und Studierendenorientierung, zwischen Partizipation und festen Regeln, zwischen Ordnung und produktiver Unordnung, zwischen Orientierung und Irritation wie auch zwischen analog und digital. Überlegungen zur materiellen Ausstattung finden vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Diskurse um Räume und Materialien und deren Bedeutung für das Lehren und Lernen unter Bezug auf unterschiedliche Disziplinen statt.

Forschung (Federführung Dietlinde Rumpf)
Forschung in Hochschullernwerkstätten ist unumgänglich für deren Konzeptentwicklung und trägt darüber hinaus zur erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion bei. Sie orientiert sich an allgemeinen Prinzipien empirischer Sozialforschung, greift auf deren Methodologien und Methoden zurück und entwickelt diese auch weiter. Unter Forschung wird der nachvollziehbare Prozess der Gewinnung neuer Erkenntnisse, der Überprüfung bestehender Theorien, der Entwicklung innovativer Ideen sowie der Schärfung von Begriffen verstanden. Die wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse werden publiziert und kritisch diskutiert.
Forschung in Hochschullernwerkstätten hat einerseits die Funktion, grundlegende Erkenntnisse hervorzubringen und andererseits zur Weiterentwicklung konkreter Praxis beizutragen. Im Sinne des Wertfreiheitspostulats nach Max Weber kann durch Forschung „kein anwendbares Interventionswissen, jedoch Reflexionswissen“ (Böhme 2013, 739) erbracht werden. Je nach Einbindung ins Feld, als Praktiker*innen im eigenen pädagogischen Arbeitsgebiet oder aus distanzierter, handlungsdruckentlasteter Sicht, unterscheidet Prengel Wissenschafts- von Praxisforschung, denn die „unterschiedliche Zielsetzung, Erkenntnisreichweite, professionelle Identität und Expertise sind folgenreich.“ (Prengel 2013, 787) Im Rahmen von Hochschullernwerkstätten treten beide Formen auf. Wesentlich in diesem Zusammenhang sind die transparente Darstellung von Forschungszielen wie auch der jeweiligen Rollen der am Forschungsprozess Beteiligten.
Perspektivisch könnte die Entwicklung spezifischer Forschungsansätze an Bedeutung gewinnen, die sich durch eine Nähe zur Lernwerkstattarbeit auszeichnen, wie z. B. der partizipative Forschungsansatz Forschende Lernwerkstatt (Grell 2013), die ethnografische Praxisforschung (Gruhn 2021) oder narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen (Hoffmann & Herrmann 2024).

doi.org/10.35468/6148-03

Reflexion (Federführung Franziska Herrmann)
Reflexion stellt im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Pädagog*innen eine wichtige Form der thematischen Auseinandersetzung in Hochschullernwerkstätten dar. Sie ist auf vier Ebenen zu verorten:

(1) Prozessorientierte Reflexionen unterstützen die konzeptionelle Weiterentwicklung in Hochschullernwerkstätten, indem die Beteiligten gemeinsam über die Gestaltung der Räume, die materielle Ausstattung, die Einnahme von Rollen usw. diskutieren.
(2) Handlungen, Tätigkeiten, Interaktionen und Prozesse werden natürlicherweise von Selbstreflexionen begleitet, indem die beteiligten Personen für sich selbst darüber nachdenken.
(3) Reflexion erfolgt initiiert, meist durch Dozierende, die durch Fragen oder andere Anregungen (z. B. Dokumentationen, Fotos, Beschreibungen von Prozessen oder von Lernumgebungen) einen Raum zum Erinnern, Erzählen, Schreiben oder (z. B. szenischem) Gestalten von Erfahrungen eröffnen. Dieser Raum kann aber auch durch Studierende oder durch andere geschaffen werden. Die Reflexion kann dabei auf vergangene und zukünftige Erfahrungen und Prozesse bezogen sein: z. B. auf miterlebte pädagogische Praxis, auf selbst durchgeführte pädagogische Praxis, auf eigene Lernerfahrungen, auf Lernerfahrungen von anderen (z. B. von Studierenden oder Kindern, die beim Lernen begleitet wurden), auf Rollen und Rollenwechsel oder auch auf andere biografische Erfahrungen und Prozesse im Rahmen von Schule, Studium bzw. der Hochschullernwerkstatt.
(4) Reflexion wird zum Gegenstand der Vermittlung und Auseinandersetzung, indem Methoden wissenschaftlicher Reflexion thematisiert, diskutiert und erprobt werden.

Im Rahmen von Hochschullernwerkstätten ist die Qualität von Reflexion wesentlich, die sich in der Tiefe der Auseinandersetzung zeigt. Das intensive Nachdenken und Verstehen kann von einer analytisch distanzierten Perspektive aus angestrebt werden (vgl. Kekeritz & Graf 2017, 9), kann mit Theoriebezug erfolgen, kann als ästhetisch-gestalterische Annäherung an die Erfahrung angeregt werden oder auch aus einer erfahrungsnahen Erzählung hervorgehen (vgl. Herrmann 2023, 381ff.). Alle Varianten zielen darauf, Details bewusst wahrzunehmen und zu beschreiben, Unsicherheiten, Unschärfen und Unklarheiten zuzulassen und auszuhalten, sich Unbequemes, Flüchtiges oder Befremdliches anzuschauen, und diese der Reflexion zugänglich zu machen.

Lernen (Federführung Markus Peschel)
Wesentlich für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ist die Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Lernen als Prozess und dem Lernen als Gegenstand der Reflexion. Dabei orientiert sich der Lernbegriff in Hochschullernwerkstätten an den

doi.org/10.35468/6148-03

Interessen und Intentionen von Individuen, indem er das Lernen von Subjekten in individuellen Aneignungsprozessen und in Interaktionen fokussiert und in Bezug zu biografischen Erfahrungen setzt. Diese Aneignungsprozesse „manifestieren sich in aller Regel nicht als linearer Prozess […], sondern […] in Auseinandersetzung mit Widerständen und Umgehungen, mit Brüchen, Sprüngen" (Hagstedt 2016, 30), Irritationen und Hindernissen, die Lernen auslösen (Dewey 2002).
Bei den Zugängen zum Lernen, die auf die Praxis des Lernens in Hochschullernwerkstätten bezogen sind oder deskriptiv Hochschullernwerkstätten beschreiben, sowie bei Zugängen, die im Kontext der Erforschung des Lernens in Hochschullernwerkstätten gewählt werden, findet sich eine Vielfalt an lerntheoretischen Bezügen (vgl. Tänzer 2021; Herrmann 2023): z. B. der *moderate Konstruktivismus* (VeLW 2009), die *subjektwissenschaftliche Lerntheorie* (Peschel et al. 2021), die *pädagogische Phänomenologie* (Herrmann 2023) oder die *Interaktionstheorie* und *Kognitionspsychologie* (Hoffmann 2020). Außerdem werden verschiedene Methoden bzw. Konzepte referenziert, z. B. *Forschendes Lernen* (Bolland 2011), *Entdeckendes Lernen* (Wedekind & Schmude 2017), *Narratives Lernen* (Hoffmann 2020) und *Ästhetisches Lernen* (Egerer et al. 2021). Um der Vielfalt und Komplexität der Ansprüche an das Lernen in Hochschullernwerkstätten gerecht zu werden bzw. dieses zu beschreiben, reicht der alleinige Bezug auf *ein* Lernverständnis nicht aus. Einigkeit besteht darin, dass das Lernen in Hochschullernwerkstätten immer vor dem Hintergrund der Impulse durch den Raum, durch die eingesetzten Materialien, die Aufgaben bzw. dem Agieren der Lernbegleiter*innen sowie durch Anregungen aus der Sache heraus zu sehen ist.

Lernbegleitung (Federführung Franziska Herrmann & Annika Gruhn)
Der Begriff Lernbegleitung beschreibt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei geht es sowohl um eine pädagogische Haltung als auch um das konkrete Handeln von Lehrenden in der Interaktion mit Lernenden. Studierende werden im Rahmen der Hochschullernwerkstatt für die ihnen oft noch unvertraute Rolle der Lernbegleitung qualifiziert (vgl. Herrmann & Kihm 2024b). Das Verständnis von Lernbegleitung im Kontext von Hochschullernwerkstätten knüpft an reformpädagogische Diskurse (z. B. Freinet-Pädagogik) an und wurde in der Definition von VeLW (2009) als Gegenentwurf zu ‚traditionellem' (schulischem) Lehren konzeptualisiert. Handlungsempfehlungen leiten daraus häufig die Norm ab, „nicht einzugreifen" (vgl. Gruhn 2021). In den letzten Jahren hat sich das Verständnis von Lernbegleitung durch die Reflexion auf Basis empirischer Forschung erweitert. Demnach kann die Funktion der Lernbegleitung als Rolle von Dozierenden und Studierenden in Hochschullernwerkstätten reflexiv genutzt bzw. zugeschrieben werden (vgl. Peschel & Kihm 2020). Zur Professionalisierung dieser Rolle bedarf es der intensiven Reflexion. Die AG Begriffsbestimmung konkretisiert Lernbegleitung wie folgt (vgl. Herrmann & Kihm 2024b, 231):

doi.org/10.35468/6148-03

- als *Gestalter*in von Lernarrangements*, die eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und einen pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Orientierungsrahmen bieten,
- als *Beobachter*in*, die Fragen stellt und Impulse setzt,
- als *Reflexionspartner*in* zur Unterstützung im Prozess und zur Unterstützung der Prozessbetrachtung, sowohl retrospektiv als auch prospektiv.

Professionalisierung (Federführung Dietlinde Rumpf)
Das Ziel der Arbeit in Hochschullernwerkstätten ist die Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen. Sie bereitet u.a. auf die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, wie z.B. das Schaffen von Lernumgebungen und die Wissensvermittlung, zudem auf die Reflexion dieser Interaktionen vor. Bei der Organisation von Lehr-Lernprozessen wird von einem „Problem der Differenz zwischen Handlungsintention und Handlungsergebnis" (Combe & Kolbe 2008, 857) und damit verbundenen Ungewissheiten ausgegangen. Es geht einerseits darum, handlungsentlastet Praxis („fremde Fälle" oder auch eigene Praxis) zu rekonstruieren und schwierige oder auch frustrierende Reflexionserlebnisse zu bewältigen. Andererseits geht es darum, mit Selbstbewusstsein und Optimismus „das unmögliche Geschäft" (Helsper 2004, 49) der Beziehungsarbeit in der unvorhersehbaren und komplexen Praxis zu leisten, was einen autonomen und reflexiven Umgang mit unauflösbaren Antinomien einschließt.
Hochschullernwerkstätten bieten Studierenden als Schutz- und Schonraum Gelegenheiten für begleitete Selbsterfahrungen im pädagogischen Probehandeln und für deren Reflexion. Zur Professionalisierung gehört die Auseinandersetzung mit Rollen und Rollenwechseln (vgl. Peschel & Kihm 2020, 306f.). Diese Auseinandersetzung umfasst folgende Aspekte:
- das Ausprobieren und Gewahrwerden verschiedener spezifischer Rollen,
- die Rekonstruktion eigener Rollenverständnisse,
- die Reflexion von erlernten Rollenmustern,
- die Reflexion von Rollenwechseln,
- die Bearbeitung von Rollenkonflikten.

Rollenabwägungen, -wechsel und -konflikte sollten situationsbezogen thematisiert werden, um ein Bewusstsein für die Vielfalt eigener Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der genannten Rollen und Situationen zu gewinnen.

Offenheit (Federführung Pascal Kihm)
Offenheit wird in der Literatur zu Hochschullernwerkstätten häufig angesprochen (vgl. Franz 2012; Hildebrandt et al. 2014; Gruhn 2021) und als zentrales Merkmal gesehen (vgl. Rumpf & Schmude 2021, 67). Gleichzeitig wird der Begriff oft reduziert und verkürzt verwendet (Kihm & Peschel 2021, 70).

doi.org/10.35468/6148-03

Theoretisch-konzeptionelle Beschreibungen, empirische Forschungen oder praktische Umsetzungen von Offenheit in Hochschullernwerkstätten (z. B. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Grummt et al. 2019; Schöps & Rumpf 2020; Stadler-Altmann et al. 2020) nehmen häufig auf pädagogisch orientierte Modelle einer stufenweisen Öffnung von Unterricht Bezug (u. a. Lipowsky 2002; Bohl & Kucharz 2010; F. Peschel 2019). Je nach Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt lassen sich diese Modelle auch fachdidaktisch wenden. Die Modelle beziehen Öffnung auf verschiedene Dimensionen:

- organisatorische Dimension: Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge, -zeit bzw. -dauer und -ort, Materialienzugang,
- methodische Dimension: Lernziele, Materialiennutzung, Bearbeitungs- und Lernwege,
- inhaltliche Dimension: Lerngegenstand, Themen, Fragen,
- soziale Dimension: (Selbst-)Verwaltung der Lerngruppe, z. B. hinsichtlich der Arbeitsweise oder Regelfindung,
- persönliche Dimension: pädagogische Haltung, die sich in der Kommunikations- und Interaktionsgestaltung manifestiert (z. B. Umgang mit Macht).

Empirische Untersuchungen zum Thema Offenheit in Hochschullernwerkstätten zeigen, dass sich Lernsituationen in Hochschullernwerkstätten häufig nur oberflächenstrukturell als ‚offen' erweisen (vgl. Gruhn 2021; Stadler-Altmann & Lang 2023, 186; Kihm 2023, 25). Auf tiefenstruktureller Ebene weisen die zwischenmenschlichen Interaktionen dagegen vielfach lenkende verbale und insbesondere nonverbale Mikroprozesse auf. Ebenso können Aspekte der Material- sowie Raumzugänglichkeit und -nutzung die Offenheit der Lernsituation deutlich einschränken (vgl. Müller-Naendrup 2013, 193; Peschel 2014; Stadler-Altmann 2016).

Rollen und Rollenwechsel (Federführung Pascal Kihm)
In Hochschullernwerkstätten nehmen verschiedene Personen(-gruppen) sowohl verschiedenen Rollen als auch – in den Rollen – verschiedene, alternierende Funktionen ein. Die verschiedenen Personen(-gruppen) sind u. a. Studierende, Kinder und Jugendliche, Pädagog*innen, Eltern, Dozierende.
Die Rollen und Funktionen sind durch das Setting Hochschullernwerkstatt bestimmt. Sie divergieren je nach Ausrichtung des Lehr-Lern-Arrangements bzw. der begleitenden Forschung. Der aus dem Theaterwesen entlehnte Begriff der Rolle bezeichnet „mehr oder weniger komplexe Systeme von Erwartungen […], die eine Gruppe oder die Gesellschaft gegenüber dem Inhaber einer sozialen Position (z. B. einem Lehrer oder Dozenten) geltend macht" (Perrez et al. 2006, 394). Der Begriff der Funktion bezieht sich auf die Tätigkeiten (vgl. Hildebrandt et al. 2014), die die Personen übernehmen. Rolle und Funktion existieren unabhängig

doi.org/10.35468/6148-03

von Personengruppen und subsumieren Handlungsmuster, die den Inhaber*innen in bestimmten sozialen Situationen zugeschrieben werden.
Es gibt zahlreiche Ausdifferenzierungen und Nuancierungen der Rollen und Funktionen einzelner Personen(-gruppen), was nachfolgend mit Bezug auf die Personengruppe der Studierenden in Hochschullernwerkstätten exemplifiziert wird (zur Personengruppe der Dozierenden vgl. Peschel & Kihm 2020, 303f.):

- Die Personengruppe der Studierenden tritt in Hochschullernwerkstätten u. a. in der Rolle „Lernbegleitung (lehrend)" auf und übernimmt dabei die Funktion, das Lernen anderer nach den Prinzipien der Lernwerkstattarbeit zu begleiten.
- In der Rolle „Lernbegleitung (lernend)" agieren die Studierenden als Lernende im Rahmen der Hochschullernwerkstatt und sammeln (Lehr-)Lernprozess-Erfahrungen (Funktion).
- In der Rolle „Student*in" werden das eigene Lernen, das Lernen anderer und das Begleiten des Lernens anderer im Zusammenspiel mit anderen Rollen und Funktionen auf einer Metaebene reflektiert (Funktion), um Bildungspotenziale von Hochschullernwerkstätten zu reflektieren.
- In der Rolle „Forscher*in" nutzen die Studierenden die Hochschullernwerkstatt als Feldzugang, um die dort vollzogenen handlungsnahen pädagogischen Realsituationen unter verschiedenen Schwerpunkten (z. B. der Kommunikationsgestaltung oder der Rolleneinnahmen) methodisch fundiert zu erforschen (Funktion).

Die Rolle „Schüler*in" meint, dass Studierende in der Lernwerkstattarbeit selbst (auch) Sach-Erfahrungen sammeln, wobei hierbei weniger die Metaebene des eigenen Lernprozesses (wie in der Rolle „Student*in"), sondern die fachliche Erkenntnisgewinnung selbst im Mittelpunkt steht. Es gibt Situationen, in denen verschiedene Rollen und Funktionen erfüllt werden (müssen, sollen) was auch zu Konflikten führen kann.
Die Übernahme und Zuweisung von Rollen erfolgt dabei nicht immer transparent, auch nicht konsequent oder zielorientiert, sondern wird in einer Situation in der Interaktion zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Ziel der Ausbildung in Hochschullernwerkstätten ist es daher nicht nur, Rollen zu erkennen und auszufüllen, sondern insbesondere Rollen zu wechseln und bewusst zu reflektieren, was bei diesen Rollenwechseln passiert.

Literatur

Böhme, J. (2013). Schul- und Unterrichtsforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Unterrichtsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 733–743). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung.* Weinheim, Basel: Beltz.

doi.org/10.35468/6148-03

Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewey, J. (2002). *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen*. Zürich: Pestalozzianum.

Egerer, K.; Herrmann, F. & Hoffmann, J. (2021). Sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen im digitalen Raum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand,* 14/1, 170–182.

Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.) (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V.

Fischer, M. & Peschel, M. (2023). Phänomenbasiertes Experimentieren in (Hochschul-) Lernwerkstätten. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 102–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Franz, E.-K. (2012). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften der Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grell, P. (2013). Forschende Lernwerkstatt. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Unterrichtsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 887–896). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grummt, M.; Schöps, M. & Veber, M. (2019). Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 57–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.) (2014). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen.* Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch: Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 27–36). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herrmann, F. & Kihm, P. (2024a). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In: N. Weber, M. Moos, Michelle & D. Kucharz (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 285–296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herrmann, F. & Kihm, P. (2024b). Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten – zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung. In: E.-K. Franz & J. Dörner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 221–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (2014). Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, J. (2020). Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung. In: R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 61–89). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6148-03

Hoffmann, J. & Herrmann, F. (2024). Vom Lernen erzählen – Narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen von Studierenden und Kindern. In: R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 55–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.

Huber, L. (2017). Reflexion. In: H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 101–111). Frankfurt, New York: Campus.

Jansa, A., Kaiser, L. & Jochums, A. (2019). Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 32–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, L. & Wittenberg, T. (2023). Dinge, Du & Ich – Verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien in der Lernwerkstatt mit Kindern und Studierenden der Kindheitspädagogik. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 58–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kekeritz, M. & Graf, U. (2017). Einleitung. In: M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 9–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule: Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer VS.

Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien (S. 24–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. 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. 321–335). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kihm, P. & Peschel, M. (2021). „Komplexität wagen!" – Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 70–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kottmann, B. (2020). Lernwerkstätten. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 997–1008). Springer VS: Wiesbaden.

Kramer, K. (2020). Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit. 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. 182–196). 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.

Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. In: U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Frankfurt am Main: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule.

Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkst*ätten *an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Müller-Naendrup, B. (2012). Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: H. Schröteler von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 275–284). Bielefeld: Transkript.

doi.org/10.35468/6148-03

Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer VS.

Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721–726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ninnemann, K. & Jahnke, I. (2018). Den dritten Pädagogen neu denken. Wie CrossActionSpaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern. In: B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 135–147). Münster, New York: Waxmann.

Perrez, M., Huber, G. L. & Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: A. Kapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 357–421). Weinheim: Beltz PVU.

Peschel, F. (2019). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Allgemeindidaktische Überlegungen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Peschel, M. (2014). Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 67–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peschel, M. (2016). Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 120–129). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20/3, 96–105.

Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296–309). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peschl, M. F. & Fundneider, T. (2014). Designing (and) enabling interfaces for collaborative knowledge creation and innovation. *Journal for Computers and Human Behavior* 37, 346–359.

Prengel, A. (2013). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Unterrichtsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785–801). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 73–85). Wiesbaden: Springer VS.

Rumpf, D. & Schöps, M. (2013). Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 31–40). Wiesbaden: Springer VS.

Rumpf, D. & Schmude, C. (2020). NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnis. 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.

Rumpf, D. & Schmude, C. (2021). Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 53–69).Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-03

Schöps, M. & Rumpf, D. (2020). Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik. 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. 23–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U. (2016) (Hrsg.). *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer.* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Stadler-Altmann, U. (2024). Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich. In: N. Weber, M. Moos, Michelle & D. Kucharz (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 25–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U., S. Schumacher, E.A. Emili, G. Winkler & E. Dalla Torre (2020). Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen. 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. 55–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U. & Lang, A. (2023). Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten – zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 186–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp/Insel.

Steinführer, H. & Kramer, K. (2023). Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung. In: P. Kihm, M. Kelkel & M Peschel (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 173–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.
Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 14.04.2023).

Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel*, 4/2006.

Wedekind, H., Kihm, P. & Peschel, M. (2021). Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In: M. Peschel (Hrsg.), *Didaktik der Lernkulturen* (S. 104–121). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

AG Begriffsbestimmung NeHle e. V.

doi.org/10.35468/6148-03

Juliane Gröber, Martin Guljamow, Laura Röbenack, Gerald Blaschke-Nacak und Stephanie Kutzer

Die Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität zu Berlin

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Grundschulwerkstatt (GSW) existiert seit 1993 am Institut für Erziehungswissenschaften der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist angebunden an die Studiengänge Bildung an Grundschulen (BaGs) und Lehramt an Grundschulen (LaGs) und die sieben am Grundschullehramt beteiligten Professuren. Auf 109 m² bietet die GSW vielfältige Möglichkeiten für unterschiedlichste Lehr-Lernformate und Raum für Vernetzung und Kooperation. Institutionell war die GSW bisher an die drei Arbeitsbereiche Mathematik, Deutsch und Sachunterricht angebunden. Im zugehörigen Institut für Erziehungswissenschaften konnten entsprechende Lehrdeputatsreduzierungen eingerichtet werden, sodass drei Mitarbeitende aus den jeweiligen Arbeitsbereichen kooperativ die Organisation und Betreuung (Raum- und Veranstaltungskoordination, Beschaffungen, Abrechnungen etc.) der GSW verantworten. Bedeutsam für die Betreuung vor Ort ist die Stelle der studentischen Mitarbeitenden im Umfang von 40 Stunden im Monat. In der konzeptionellen Arbeit wird das Organisationsteam durch einen Mitarbeitenden des Bereichs Allgemeine Grundschulpädagogik unterstützt.
Da *„… die Hochschulwerkstatt auf eine statusgruppen-, studiengangs- und lernort-, campus-/communityübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in der Hochschulorganisation"* (AG Begriffsbestimmung NeHle 2020, 255) ist, wurde in der Neukonzeption der GSW 2022 mit einer Steuergruppe ein weiteres Gremium geschaffen, in dem alle an der Lehramtsbildung Beteiligten aus den verschiedenen Statusgruppen, insbesondere Studierende und Dozierende, die Möglichkeit haben, aktiv an der Gestaltung und Angebotsentwicklung mitzuwirken. Die Steuergruppe trifft sich zweimal jährlich zur inhaltlichen und organisatorischen Vernetzung, insbesondere um über Ausstattungswünsche, Angebotsentwicklungen zu beraten und die Jahresplanung gemeinsam abzustimmen, die dann dem Professorium vorgestellt werden. Die Finanzierung der GSW erfolgt über die beteiligten Professuren, die jährlich Mittel aus ihrem Haushalt dafür bereithalten.

doi.org/10.35468/6148-04

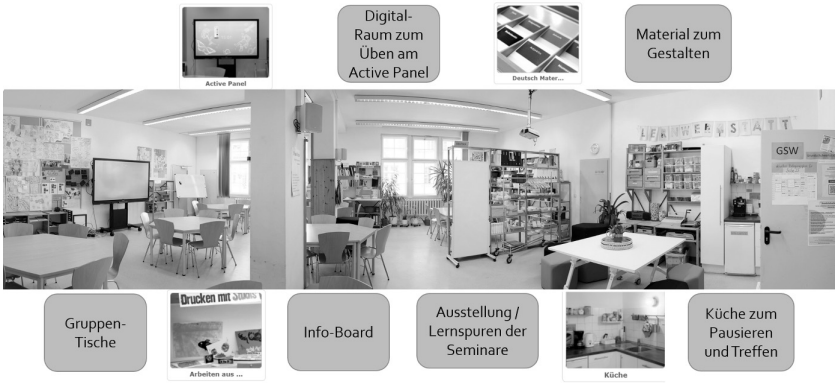


Abb. 1: Die Grundschulwerkstatt (© Stephanie Kutzer)

2 Die Grundschulwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die GSW, etabliert von Hartmut Wedekind, steht in der Tradition der Gründergeneration der Hochschullernwerkstattbewegung. Durch ihre übergreifende Anbindung an die Studiengänge BaGs/LaGs mit der Beteiligung aller sieben Professuren des Grundschullehramts und der Professur Schulpädagogik ab 2023 sowie der institutionellen Verortung am Institut für Erziehungswissenschaften ist die GSW bedeutsam für eine innovative und zukunftsorientierte Lehrkräftebildung. Dabei orientieren wir uns an dem Konzept von (Hildebrandt et al. 2014), in welchem in der Lernwerkstatt (LWS) als didaktisch gestaltetem Raum *unterschiedliche Lehr-Lernformate* wie Erstbegegnungen, thematische Kurzworkshops zum Kennenlernen der Werkstattarbeit, Regelstudienangebote zur Vertiefung, offene Beratung und Begleitung ermöglicht werden. Damit bietet die LWS für die Studierenden u. a. die Möglichkeit, in räumlich, didaktisch und methodisch ausgestalteten Formaten Erfahrungen zu sammeln, die sie auch in körperlich-praktischer Weise besonders involvieren und somit lernbiografisch eine besondere Bedeutsamkeit erlangen können (Holub 2018). Durch die Orientierung an diesem recht offenen Konzept kann den Anforderungen des sehr großen Studiengangs mit vielfältigsten Bedarfen sowohl der Studierenden als auch der beteiligten Bereiche und der Professuren mit den jeweiligen Schwerpunkten in Forschung und Lehre entsprochen werden. Grundlage der (Neu-)Konzeption der GSW, welche 2021 entwickelt und 2023 anlässlich des 30-jährigen Bestehens veröffentlicht wurde, ist die Orientierung am Verständnis des internationalen Netzwerkes für Hochschullernwerk-

doi.org/10.35468/6148-04

stätten e. V. (NeHle). Damit versteht sich die GSW als empiriegestützten Ort der Professionalisierung von Studierenden und Lehrenden. Unter Professionalisierung verstehen wir den Prozess des Erwerbs und der Entwicklung von Fähigkeiten, die einen präzisen Umgang mit praxisrelevantem, interdisziplinärem Wissen ermöglichen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, in immer wieder neuen Praxissituationen erfolgreich zu handeln sowie Handlungssituationen möglichst theoriegeleitet, begründet und differenziert zu planen und zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Damit kommt der GSW eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Erlangens professionsspezifischen Wissens, professioneller Haltungen und/oder Fähigkeiten im Rahmen Studiengänge BaGS und LaGS zu, wobei sie insbesondere auf Interdisziplinarität und Kooperation sowie die Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen abzielt, was sich wiederum in ihren vielfältigen Angeboten zeigt. Grundlegend ist die Kooperation der einzelnen am Grundschullehramt beteiligten Bereiche z. B. in der Entwicklung und Gestaltung von bereichsübergreifenden Projektseminaren, die derzeit gemeinsam erarbeitet werden.
Im Fokus steht die Entwicklung von Angeboten, die einen Transfer sowohl von theoretischen Wissensbeständen als auch von praktischem Handlungswissen ermöglichen (siehe 2.4.3). Wedekind et al. (2021, 194) schlagen vor, dass hierfür der Empirie eine besondere Rolle zukommt, da diese ermöglicht, „ausgehend von einer erlebten, selbst gestalteten, reflektierten und empirisch erschlossenen Praxis – Theorie zu verifizieren oder zu falsifizieren (…) und damit Handlungswissen zu generieren". Damit werden für die Konzeption der GSW-Angebote als *Lern-, Begegnungs- und Forschungswerkstatt* folgende Säulen wesentlich: Kooperation und Austausch, Transfer von theoretischem Wissen in Handlungswissen mit dem Fokus der Reflexion sowie die Beforschung dieser Vermittlung von Theorie und/in die Praxis, wobei einem *doing theory* (Chaudhuri & Thakur 2018) eine besondere Relevanz zukommen soll. In einer solchen Empirie gestützten Ausrichtung werden Forschungsvorhaben im Kontext der Angebote der GSW explizit angebahnt. Die Vorhaben werden im Rahmen der jährlichen NeHle-Fachtagung vorgestellt und ggf. publiziert.

2.2 Raum und Raumgestaltung

„Lernwerkstätten an Hochschulen sind strukturell in der Institution Hochschule verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität (mulitfunktionelle/analoge, digitale, didaktische u. a. Materialien und Fachliteratur)" (AG Begriffsbestimmung NeHle 2020, 249). Die GSW wird Wedekind (2006, 10) folgend einerseits als didaktischer Raum verstanden und andererseits als Konzept der „Personalisierung, Materialisierung und Institutionalisierung einer partizipativen Lehr- und Lernkultur". In diesem Verständnis sehen wir die GSW als einen didaktisch gestalteten Raum, in welchem entsprechend des Contextual Model of Learning (Falk & Dierking 2012) sowohl personale sowie soziokulturelle Kontexte, Hintergründe

doi.org/10.35468/6148-04

und Erfahrungen als auch die physikalische Beschaffenheit des gestalteten Raumes und der dort vorzufindenden Materialien bedeutsam werden. Diese drei Ebenen bestimmen das Raumverständnis. Mit Blick auf den soziokulturellen Kontext werden in der GSW vielfältige soziale Interaktionsmöglichkeiten durch verschiedene Kommunikationsangebote und -bereiche, z. B. über Präsentationsflächen, Orte des analogen und digitalen Austauschs sowie gemeinsamer analoger und virtueller Erfahrungen ermöglicht (siehe Abb. 1). Der personale Kontext wird im Verständnis der GSW vor allem durch die Berücksichtigung zu konzipierender Angebote entlang oder ausgehend von eigenen Erfahrungen, Themen und Fragestellungen der an der LWS-Arbeit Beteiligten beachtet, die dann sowohl in Form analoger als auch digitaler Medien in die gemeinsame Gestaltung des Raumes eingebracht werden können. Dadurch werden die personalen und soziokulturellen Kontexte in Form einer digitalen und analogen Raumarchitektur zu einem sinnlich erleb- und erfahrbaren physischen Kontext transformiert. (Franz 2012) konnte in ihrer Studie zeigen, dass durch das Lernen und Lehren in der LWS Lernspuren hinterlassen werden, indem die Lernumgebungen durch alle Beteiligten immer wieder angepasst, neu geordnet und ergänzt werden. Für die GSW gilt es, diese Lernspuren in didaktischer Art und Weise über deren digitale und analoge ‚Materialisierung' sichtbar und im Kontext von Lehrveranstaltungen (wie der ggf. semesterweise stattfindenden Projektseminare) und weiteren Angebote als Impulse und Potenziale nutzbar zu machen. Der Raum erhält so durch die in ihm stattfindenden Prozesse eine ihm eigene Lerngeschichte, womit dem physischen Kontext des Raumes eine wesentliche Bedeutung für das Lehren und Lernen zukommt.

2.3 Lernen und Lehren in der Grundschulwerkstatt

Die Lehrenden der GSW orientieren sich an einem Rollenverständnis im Sinne der AG Begriffsbestimmung NeHle (2020, 249): „Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter und als Fachexpertinnen und Fachexperten in offenen Lernsettings". Wesentlich ist dabei, dass sich Lehrende in ihrem Selbstverständnis nicht als zwingend mehr oder besser wissende Instanz verstehen, sondern sich konsequent auf die in der LWS stattfindenden Lern- und Problemlösungsprozesse aller Beteiligten – d. h. auch ihrer eigenen – einlassen (Kliebe 2020). Durch diesen Anspruch gilt es, das diesem Verständnis immanente Spannungsfeld von Lernbegleitung und Fachexpertinnen und Fachexperten möglichst hierarchiesensibel und gleichsam reflexiv-analytisch transparent zu gestalten. Die explizite Reflexion der in der LWS stattfindenden Prozesse – aus verschiedenen Positionen oder Perspektiven der (inklusiven) Grundschulpädagogik sowohl vor dem Hintergrund bereichsspezifischer Theorien, Modelle und Konzepte als auch hinsichtlich eigener Erfahrungen und Haltungen – ist grundlegend für die Ausrichtung von Angeboten in der GSW.

doi.org/10.35468/6148-04

Die Aspekte der Kooperation, des Wissenstransfers in und über Handlungssituationen sowie die Reflexion dessen bedingen eine partizipative Lehr- und Lernkultur, der im Kontext des Lehrens und Lernens an LWS eine besondere Rolle zukommt. Dabei verstehen sich alle Beteiligten gleichermaßen als Lernende und für ihr Lernen „selbstverantwortliche und reflexive Subjekte", denen in „teilnehmerorientierte[n] Lernarrangements" eine „aktive Rolle übertragen und [die] im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozeß [sic!] selbst gestalten" (Müller-Naendrup 1997 , 133). Durch die Ausrichtung der GSW an den Grundprinzipien der LWS-Arbeit – Partizipation und Wertschätzung – werden zugleich inklusive Werte beachtet (Schöps 2016) und die Ausrichtung der Angebote inklusiv gedacht, so dass wir entsprechend (Hinz 2010, 191) „Vielfalt willkommen … heißen". Daraus haben wir folgende Leitlinien entwickelt, die zur Orientierung für alle Beteiligten sichtbar präsentiert werden. „Lernen und Lehren in der Lernwerkstatt bedeutet für uns:

- eine partizipative Lernkultur – Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung,
- im Mittelpunkt stehen eigene Fragen, dabei unterstützen die Dozierenden lernbegleitend mit ihrer Fachexpertise,
- ein offenes, diskriminierungs- und hierarchiesensibles Miteinander,
- die intensive Nutzung und Weiterentwicklung der Materialien im Raum,
- entstehende eigene Lernspuren und Lerngeschichten sichtbar für alle zu präsentieren,
- sich über die Seminare hinweg auszutauschen und miteinander zu kooperieren,
- die Beforschung der Angebote im Kontext von Hochschullernwerkstattarbeit." (GSW 2023)

2.3.1 Die offene Grundschulwerkstatt

Zentral für die GSW ist die Öffnung an zwei Tagen der Woche mit insgesamt acht Stunden für Studierende und Dozierende. Von September 2022 bis Januar 2024 nutzten 249 Studierende und Dozierende das Angebot „Offene GSW". Die Anliegen sind vielfältig: neben von Studierenden organisierten Tutorien sowie Sprechstunden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden diese freien Öffnungszeiten vor allem für Einzel- und Gruppenarbeiten der Studierenden, zu Prüfungsvorbereitungen, Beratungen (z. B. hinsichtlich Stundenplan oder Materialeinsatz) sowie zur Materialausleihe, zum Drucken und Laminieren, aber auch zur Durchführung von Forschungsarbeiten wie Interviews für Abschlussarbeiten sowie für Netzwerk- und Kooperationstreffen genutzt. Regelmäßige Veranstaltungen wie Winterfeste, Veranstaltungen im Rahmen der Tage der offenen Tür, Erstsemester-Einführungen und Kennenlernangebote (z. B. Spieleabende) ergänzen das Angebot „Offene GSW".

doi.org/10.35468/6148-04

2.3.2 Seminare in der GSW

Die GSW ist durch ihre zentrale Lage und den attraktiven Raum für die Lehre stark nachgefragt. Um die GSW nicht nur als Lehrraum für materialbasierte Lehre zu nutzen, sondern als Hochschullernwerkstatt (HLWS) kontinuierlich weiterzuentwickeln, ist es bedeutsam, dass in der GSW stattfindende Seminare methodisch am Konzept der Werkstattarbeit orientiert sind. Lehrende, die für ihre Veranstaltungen die GSW nutzen wollen, müssen sich dafür bewerben. Die Bewerbung erfolgt semesterweise und schriftlich mittels eines Bewerbungsformulars. Die eingegangenen Bewerbungen werden vom Organisationsteam gesichtet und in Abstimmung mit der Steuergruppe wird beraten, welche Veranstaltungen für die Vergabe des Raumes berücksichtigt werden können.

2.3.3 GSW-Netzwerke

Entsprechend des Verständnisses von HLWS als Orte „studiengangs- und lernort-, campus-/communityübergreifende[r] Kommunikation, Kooperation und Vernetzung“ (AG Begriffsbestimmung NeHle 2020, 253) ist die An- und Einbindung der GSW in verschiedene Netzwerke eine wesentliche Säule der Arbeit. Hervorzuheben ist dabei auch die Kooperation mit Grundschulen, institutionellen und nicht institutionellen Bildungsakteuren.

2.3.4 An die GSW angebundene Werkstätten und Labore der Humboldt-Universität zu Berlin

An die GSW sind räumlich und personell die Druckwerkstatt sowie das Mathelabor angegliedert, so dass sich vielfältige Synergien ergeben.

Im Rahmen der Weiterentwicklung des Bereichs Grundschulpädagogik wurde mit Beginn des Wintersemesters 2009/10 ein (weiterer) Satellit der Grundschulwerkstatt eröffnet, das *Mathelabor*. Es ist die Anlaufstelle für alle an der universitären Primarstufenausbildung im Fach Mathematik beteiligten Personen und beherbergt einen umfangreichen Material- und Literaturfundus. Das Mathelabor schließt räumlich an die GSW an und ist durch eine Tür sogar direkt mit ihr verbunden. Dieser Zugang wird nicht nur in gemeinsamen Öffnungszeiten genutzt, sondern auch in Lehrveranstaltungen, Fortbildungs- sowie Kooperationsprojekten und bereichert somit das Handlungs-, Begegnungs- sowie Lernpotential von Mathelabor und GSW. Als Beispiel sei der „Mathetreff“ genannt, welcher sich an alle Interessierte sowie an mathematikbegeisterte Grundschulkinder richtet. Bei den vierzehntägig stattfindenden Treffen lernen die Kinder gemeinsam mit einer Gruppe Studierender von- und miteinander. Die von den Studierenden vorbereiteten kniffligen und herausfordernden Aufgaben bieten dabei die Möglichkeit zur vertieften Auseinandersetzung mit mathematischen Themen. In Lerntandems oder Kleingruppen findet der Austausch zwischen den Teilnehmenden während des Mathetreffs statt. Auf diesem Wege wird einerseits die Förderung bzw. Forderung der Kinder ermöglicht und andererseits ein Beitrag zu einer praxisnahen

doi.org/10.35468/6148-04

Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte geleistet, sodass beide Seiten von den Treffen profitieren.
Die *Druckwerkstatt* befindet sich auf derselben Etage wie die GSW, gleich neben dem Mathelabor. Sie ist konzeptionell an der Reformpädagogik von Célestin Freinet (1896–1966) orientiert. Verschiedene Angebote verknüpfen erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Perspektiven. Sie beabsichtigen eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis und ergänzen damit die Lernwerkstattarbeit in der GSW. Neben dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Austausch über das Drucken und die Freinet-Pädagogik, der Betreuung von Bachelor- und Masterarbeiten, die Nutzung der Handbibliothek und des Druckarchivs zu den angebotenen Öffnungszeiten (Druckerzeugnisse aus der eigenen Produktion sowie aus anderen Druckwerkstätten), die individuelle Planung und Durchführung eigener didaktischer Druckvorhaben sowie moderierte Druckworkshops im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Grundschulpädagogik als auch Werkstattkurse „Drucken mit Kindern" – als Kooperationsprojekte mit Berliner Schulen und Vereinen werden vom Arbeitsbereich „Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch" auch eintägige Fortbildungsangebote zur Schuldruckerei für Interessierte angeboten. Einen besonderen Schwerpunkt der LWS-Arbeit stellt die alljährliche Durchführung der Bachelor-Seminare „Praxiskonzepte des Schriftspracherwerbs und der pädagogischen Unterstützung bei LRS" im Sommersemester dar: Ca. 360 Studierende besuchen dann diese Lehrveranstaltung. Gelernt wird zur Präsenzzeit kooperativ in Kleingruppen anteilig in der GSW und anschaulich-praktisch in der Druckwerkstatt – begleitend von einem Tandem aus mindestens einer Lehrperson und den studentischen Mitarbeitenden zur Unterstützung in der Druckwerkstatt.

2.3.5 Berliner Lernwerkstätten-Netzwerk

Die GSW ist aktiv im selbstorganisierten Berliner Lernwerkstätten-Netzwerk (o. J.). In diesem Zusammenhang nehmen Lehrende der GSW an den Treffen teil und organisieren seit 2023 für interessierte Studierende und Lehrende Besuche verschiedener LWS in Berlin. 2024 findet in der GSW mit Unterstützung des Berliner Netzwerkes erstmalig ein LWS-Fachtag statt. An diesem Fachtag bieten Lehrende der HU Berlin sowie Netzwerkmitglieder verschiedene Workshops zur LWS-Arbeit an. Zudem gibt es Angebote zum Kennenlernen, Austausch und zur Vernetzung. Diese Fachtage sollen auch zukünftig regelmäßig stattfinden. Im Rahmen von Veranstaltungen und Tagungen bringen Mitarbeitende der GSW in Vorträgen und Workshops ihre LWS-Expertise ein. So konnte u. a. Stopmotion als digitales methodisches Setting im Kontext von LWS-Arbeit vorgestellt und untersucht werden (Renger & Gröber 2022). Mitarbeitende der GSW sind weiterhin ehrenamtlich wissenschaftlich beratend für die Fortbildungsreihe „Lernen begleiten" tätig. Diese Fortbildungsreihe ist eine von der Serviceagentur Ganztag Berlin durchgeführte und von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

doi.org/10.35468/6148-04

sowie der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zertifizierte Fortbildung, die zur Lernbegleitung in Lernwerkstätten qualifiziert (SAG Berlin o. J.)
Durch die Kooperation mit LWS des Netzwerkes wie z. B. dem „Kinderforscher*zentrum HELLEUM" (siehe Beitrag in diesem Band) bieten sich vor allem für Seminare und empirische Forschungsvorhaben viele Möglichkeiten. So haben Studierende und Lehrende die Möglichkeit LWS-Arbeit durch den Besuch des HELLEUM in der Praxis mit Grundschulkindern kennenzulernen und u. a. in derzeit zwei Masterarbeiten und einem Seminar zur multiprofessionellen Zusammenarbeit zu beforschen.

2.3.6 LWS-Vernetzung durch das Seminar: „Multiprofessionelle Teams (mPTs) in inklusiven Lernwerkstattsettings zum Thema Kinderrechte und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)."

Um Studierende auf die Arbeit in mPTs vorzubereiten, arbeiten der Bereich Sachunterricht und seine Didaktik der Humboldt-Universität zu Berlin und der Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit (EBK) der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) in einem Seminar zusammen. Ziel des Seminars ist der praxisnahe Austausch zwischen Bachelorstudierenden der Kindheitspädagogik (KiPäd) und Sachunterrichtsstudierenden des Masterstudiengangs LaGs über ein bereits entwickeltes Lernwerkstattsetting zu BNE und Kinderrechten. Diese Lernumgebung konnten die Studierenden selbst erkunden, adaptieren und mit einer Grundschulklasse begleiten und ihre eigene Entwicklung reflektieren. Folgende Synergieeffekte standen im Fokus:

- die Studierenden lernen verschiedene Lernwerkstätten (LWS) in Berlin und die praktische Arbeit in LWS-Settings kennen,
- die LaGs-Studierenden können von den praktischen Erfahrungen der KiPäd-Studierenden profitieren, die bereits in mehreren Seminaren in der Arbeit mit Kindern in den Lernwerkstätten der ASH tätig geworden sind,
- die KiPäd-Studierenden können von der fachlichen und fachdidaktischen Expertise der LaGS-Studierenden profitieren.

Das Seminar orientiert sich hochschuldidaktisch an der Methode der HLWS-Arbeit (Peschel 2020), die in Konzepten beider Institutionen aufgegriffen wurde (Gröber et al. 2023; ASH Berlin 2023).
Die wissenschaftliche Begleitung des Seminars hat zum Ziel, auf Basis empirischer Erkenntnisse dieses Angebot weiterzuentwickeln und anzupassen, um dem Desiderat hinsichtlich der Wirkung von Multiprofessionalität im Kontext schulischer Bildung zu begegnen. In den Gruppendiskussionen verweisen die Studierenden darauf, dass für die Arbeit in mPTs u. a. gegenseitiges Vertrauen und Respekt nötig sind. Weiterhin berichten sie von einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Renger & Gröber u. R.). Im Gegensatz zu Studienergebnissen von Buchna et al. (2016), wonach mPTs mit Lehrkräften oftmals ein hierarchisches Verhältnis produzieren,

doi.org/10.35468/6148-04

scheint diese Hierarchie im Ausbildungskontext noch keine Rolle zu spielen. Darüber hinaus haben sich die Studierenden positiv und im Einklang mit den Erkenntnissen von Peschel (2020) geäußert, dass die Lernwerkstattarbeit durch das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand eine geeignete Methode darstellt, um sich in der Arbeit in mPTs auszuprobieren.

2.4 Ein Blick in die Zukunft

Mit der Einrichtung der Professur für Schulpädagogik am Institut bietet sich die Möglichkeit, die dort vorhandene Expertise zur Forschung von innovativen Lernumgebungen und den Blick auf die Sekundarstufe aufzugreifen und auszuweiten. Insbesondere die Erforschung der Verbindung von analogen und digitalen Medien sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Gestaltung von Lernumgebungen in der Lernwerkstatt kann für die Weiterentwicklung der GSW bedeutsam sein. Hierbei gilt es vor allem die technische und räumliche Ausstattung anzupassen sowie das Zusammenspiel in der Entwicklung und Erprobung von innovativen Seminarkonzepten zu reflektieren und zu beforschen.

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden …

„…weil ich so viel von der GSW profitiere, sowohl als Mitarbeiterin als auch Studentin. Die Arbeit ist vielseitig und ich freue mich besonders, wenn ich anderen Studierenden helfen und auch mal Sorgen nehmen kann. Außerdem organisiere ich gern mit anderen studentischen Mitarbeitenden verschiedenste Social-Events und bin dankbar dafür, dass ich oft Teil von spannenden Projekten sein darf. Als Studentin schätze ich vor allem den Austausch mit anderen Studierenden und Dozierenden." (Stephanie)

„…weil vor allem die Studierenden materialbasiert individuell und kooperativ sich orientierend am gemeinsamen Lerngegenstand professionelle Wissensbestände auf differenzierten Lernwegen erschließen können." (Laura)

„Deswegen fand ich das jetzt mit der Lernwerkstatt total angenehm zu sehen, wie offen das gestaltet werden kann und wie die selber rangehen können und selber sich das so aneignen können." (Studierende)

„…weil ich die Lernwerkstatt immer mit einem Wir-Gefühl assoziiere, als etwas Verbindendes aller Beteiligten auf Augenhöhe." (Martin)

„Weil ich die wertschätzende Zusammenarbeit mit Dozierenden der Fachdidaktiken zur Entwicklung innovativer Lehr-Lernarrangements in der Grundschulwerkstatt als sehr gewinnbringend empfinde." (Gerald)

„(F)ür uns auch interessant nochmal zu sehen, dass man diese Lernwerkstattarbeit auch anders gestalten kann. Also nicht nur im naturwissenschaftlichen Bereich, sondern eigentlich halt in jeder Form des Unterrichts oder in jeder Form des fachlichen Bereichs." (Studierende)

doi.org/10.35468/6148-04

„…weil die persönlichen Begegnungen mit Studierenden, mit Kindern, mit LWS Begleitenden zum Nachdenken darüber bringen, wie Lernen orientiert an eigenen Fragen, räumlich, offen, hierarchiesensibel und begleitend gestaltet werden kann." (Juliane)

Literatur

AG Begriffsbestimmung NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration.* (S. 249–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ASH Berlin. (2023). *Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung der ASH Berlin*. www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt/[13.02.2024].

Berliner Lernwerkstätten-Netzwerk. (o. J.). *Lernwerkstätten in Berlin.* Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. https://www.forschendes-lernen.net/lernwerkstaetten-in-berlin.html [05.02.2024].

Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36*(3), 281–297.

Chaudhuri, M. & Thakur, M. (Hrsg.). (2018). *Doing theory. Locations, hierarchies and disjunctions*. Hyderabad, India: Orient BlackSwan.

Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2012). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.

Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt: Peter Lang.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen, 19: Ausbildung). München: DJI.

Gröber, J., Blaschke-Nacak, G., Röbenack, L., Guljamow, M. & Kutzer, S. (2023). *Neukonzeption und Neuausrichtung der Grundschulwerkstatt 21. Präambel.* Humboldt-Universität zu Berlin. https://hu.berlin/GSW-Konzept.

Grundschulwerkstatt (GSW) der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2023). *Lehren und Lernen in der Lernwerkstatt*. https://hu.berlin/grundschulwerkstatt [13.02.2024].

Hildebrandt, E., Nieswandt, M., Schneider, R., Radtke, M. & Wildt, J. (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 80–99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert" gegenüber Integration? In S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Enabling community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (1. Aufl., S. 191–202). Hamburg: Alsterdorf-Verl.

Holub, B. (2018). Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 213–226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kliebe, L. (2020). *Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess"*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-04

Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung* (Studien zur Pädagogik der Schule, Bd. 25). Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1997. Frankfurt am Main: Lang.

Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. Journal für LehrerInnenbildung, (3), 96–105.

Renger, A. & Gröber, J. (2022). Stopmotion als digitales methodisches Setting im Kontext von Lernwerkstattarbeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Anwendung und Praxis in der Hochschulbildung* (S. 63–73). Berlin: Springer.

Renger, A. & Gröber, J. (under Review | 2024). Multiprofessionalität, Handlungsansätze und – Methoden. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Das große Handbuch der Kindheitspädagogik.* Carl Link Verlag.

SAG Berlin (Serviceagentur Ganztag Berlin, Hrsg.). (o. J.). *Fortbildung „LERNEN BEGLEITEN"*. https://www.sag-berlin.de/angebot/fortbildung-lernen-begleiten/[05.02.2024].

Schöps, M. (2016). Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion? In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 65–78). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel*, (6.), 9-13

Wedekind, H., Kihm, P. & Peschel, M. (2021). Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In M. Peschel (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 153, S. 104–121). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.

Autor*innen

Gröber, Juliane
ORCID: 0009-0008-0467-7963
Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Sachunterricht und seine Didaktik; Team der Grundschulwerkstatt Arbeitsschwerpunkte: (Hochschul)Lernwerkstattarbeit, BNE, Arbeit in multiprofessionellen Teams
juliane.groeber@hu-berlin.de

Guljamow, Martin
ORCID: 0009-0004-0061-5360
Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Mathematik in der Primarstufe; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung; Mathematikdidaktik
martin.guljamow@hu-berlin.de

Röbenack, Laura
ORCID: 0009-0005-2591-935X
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik; Demokratisches Sprachhandeln; Kinder- und Jugendpartizipation
laura.roebenack@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-04

Blaschke-Nacak, Gerald, Dr.
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Allgemeine Grundschulpädagogik; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie; Performativitäts- und Ritualtheorie; Leistungskonzept der Grundschule
gerald.blaschke-nacak@hu-berlin.de

Kutzer, Stephanie
Humboldt-Universität zu Berlin
Studentische Mitarbeitende der Grundschulwerkstatt
grundschulwerkstatt@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-04

Frederik Grave-Gierlinger, Katja Eilerts und Steven Beyer

math.media.lab – Lernwerkstatt für einen digital unterstützten Mathematikunterricht in der Grundschule[1]

1 Lernwerkstatt – wo & wer

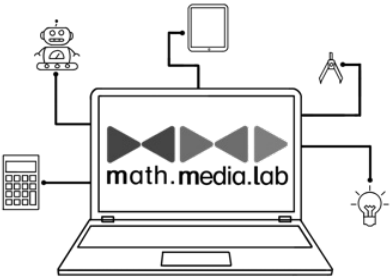


Abb. 1: Logo des math.media.lab (© *math.media.lab*)

Das math.media.lab ist eine auf den Mathematikunterricht der Grundschule (Kl. 1–6) ausgerichtete Lernwerkstatt. Der Schwerpunkt der Lernwerkstatt liegt auf dem Einsatz digitaler Technologien zur Unterstützung und Bereicherung mathematischer Lehr- und Lernprozesse. Die Lernwerkstatt befindet sich an der Humboldt-Universität zu Berlin im Lehrgebäude am Hegelplatz (Dorotheenstraße 24). Das math.media.lab wurde von Prof.in Dr.in Katja Eilerts ins Leben gerufen und wird seit dessen Gründung 2018 von dieser geleitet.

Kontakt
Telefon: (030) 2093–2613
E-Mail: math.media.lab@hu-berlin.de
Website: https://hu.berlin/math-media-lab

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Hintergrund

Mit der Veröffentlichung des Strategiepapiers „Bildung in der digitalen Welt" durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2016) und der darauf aufbauenden

1 Auszüge des vorliegenden Beitrags wurden aus vorangegangenen Veröffentlichungen übernommen und inhaltlich aktualisiert; vergleiche Beyer et al. (2020) und Grave-Gierlinger et al. (2021).

doi.org/10.35468/6148-05

Anpassung der Lehrpläne sind die Schulen verpflichtet worden, die Entwicklung digitaler Kompetenzen von Schüler:innen auf geeignete Weise zu fördern. Aufgrund des Fehlens eines Unterrichtsfachs Informatik sehen sich die Grundschulen dabei der besonderen Herausforderung gegenüber, die geforderte Entwicklung digitaler Kompetenzen fächerintegrativ bzw. fächerübergreifend zu gestalten. Lehrkräfte der Grundschule sind mit anderen Worten dazu angehalten, digitale Medien auf solche Weise in ihrem Fachunterricht einzusetzen, dass Schüler:innen im Rahmen der Bearbeitung fachlicher Inhalte gleichzeitig Gelegenheit erhalten, digitale Kompetenzen zu entwickeln.

Studien belegen die besondere Bedeutung, die der Lehrkraft für den Erwerb digitaler Kompetenzen durch Schülerinnen und Schülern zukommt (Schibeci et al. 2008) und weisen darauf hin, dass Umfang und Art des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht wesentlich von Überzeugungen der Lehrkraft bestimmt wird (Tondeur et al. 2008). Insbesondere konnte in der Vergangenheit gezeigt werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die Nutzung digitaler Medien in direktem Bezug zu Umfang und Art des Einsatzes digitaler Medien im Klassenzimmer steht (Kreijns et al. 2013; Sang et al. 2010; Mumtaz 2000): Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die Nutzung digitaler Medien setzen digitale Medien häufiger und zielgerichteter im Unterricht ein als Kolleg:innen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung. Aus diversen Erhebungen der letzten Jahre wissen wir zudem, dass die Zahl der Lehrkräfte, die in Deutschland im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht sammeln konnten, gering ist und eine große Zahl an Lehrkräften eine im internationalen Vergleich niedrige Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die Nutzung digitaler Medien besitzt (vgl. Fraillon et al. 2019; Schmid et al. 2017; Thom et al. 2017). Diesen Befunden folgend, gilt der Erwerb digitaler Kompetenzen durch Lehrkräfte als eine zentrale Herausforderung der erfolgreichen Digitalisierung deutscher Schulen (Reinhold & Reiss 2020).

Die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten für (angehende) Grundschullehrkräfte zum angemessenen Einsatz von digitalen Medien ist entsprechend ein wichtiges Handlungsfeld, um zeitgemäßen Unterricht an Schulen zu ermöglichen (vgl. Roth et al. 2022). Das Ausmaß, in dem digitale Technologien unseren Alltag prägen sowie die Geschwindigkeit, in der sich digitale Technologien verändern, machen zudem eine fortwährende Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien im Mathematikunterricht notwendig. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept des 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin eröffneten math.media.lab vor, welches als Brückenprojekt zwischen Analogem und Digitalem einen gleichermaßen offenen wie geschützten Ort des Ausprobierens und Experimentierens mit digitalen Technologien bietet und als regionales Leuchtturmprojekt digitalen Lehrens und Lernens initiiert wurde.

doi.org/10.35468/6148-05

2.2 Zielsetzung

Das math.media.lab wurde mit dem Ziel ins Leben gerufen, einen fachdidaktisch fundierten und an den Grenzen analoger Lernarrangements orientierten Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe zu fördern und eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit damit verbundenen Themen der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung zu initiieren. Das math.media.lab setzt sich zu diesem Zweck aktiv mit den Bedingungen und der Bedeutung der Digitalisierung für einen modernen Mathematikunterricht in der Primarstufe auseinander und untersucht in seinen Forschungsprojekten multiperspektivische Fragestellungen auf den Ebenen der Lernenden, der Lehrenden sowie der Unterrichtsmaterialien. Im Zentrum der Aktivitäten steht die multimediale Lernwerkstatt, über deren Angebote eine breite Auswahl digitaler Medien in alle Phasen der Lehrkräftebildung integriert wird.

Sowohl angehende als auch berufstätige Grundschullehrkräfte erhalten im Rahmen der durch das math.media.lab bereitgestellten Angebote die Möglichkeit, sich intensiv mit den Potenzialen digitaler Medien für den erfolgreichen Erwerb von inhalts- und prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen von Schüler:innen auseinanderzusetzen. Damit unterscheidet sich das math.media.lab von Lernwerkstätten und Projekten, die vorrangig allgemein medienpädagogische Ziele im Sinne eines Lernens über (digitale) Medien verfolgen. Konkret bietet das math.media.lab Studierenden und Lehrkräften der ersten bis sechsten Klassen einen Ort, an dem digital unterstützte Lernumgebungen für den Mathematikunterricht der Grundschule erkundet, erprobt, entwickelt, adaptiert und evaluiert werden können. Ausgangspunkt allen Handelns sind dabei die Herausforderungen und Grenzen analogen Lernens, die durch den Einsatz von digitalen (Unterstützungs-) Elementen überwunden werden können und sollen. Dazu werden mathematikdidaktische, informatische, grundschulpädagogische sowie medienpädagogische Expertisen gebündelt, um interdisziplinär bei Auswahl, Gestaltung und Einsatz digital unterstützter Lernangebote moderieren und begleiten zu können.

2.3 Didaktische Prinzipien und Grundsätze

Die vielfältigen Aktivitäten des math.media.lab ruhen auf einem breiten wissenschaftlichen Fundament, wobei dem Konzept der Lernumgebung besondere Bedeutung zukommt. Im mathematikdidaktischen Diskurs wird unter einer Lernumgebung in der Regel ein konkretes und flexibel im Unterricht einsetzbares Aufgabenpaket verstanden, welches den Kriterien guten Mathematikunterrichts genügt, eine nachhaltige, am Verstehen orientierte Kompetenzentwicklung ermöglicht und der Leistungsheterogenität der Schüler:innen durch natürlich differenzierende Aufgabenstellungen begegnet (Wittmann 1998; Hengartner et al. 2006; Wollring 2009). Traditionell handelt es ich bei Lernumgebungen um analoge Lernarrangements. Das math.media.lab widmet sich diesen in kritisch-konst-

doi.org/10.35468/6148-05

ruktiver Absicht und erkundet Möglichkeiten, digitale Technologie zu nutzen, um bestehende Lernumgebungen neu zu denken, zu erweitern und/oder zu ergänzen (vgl. Eilerts et al. 2022).
Wissenschaftlich fundiert ist die Entwicklung und Gestaltung digital unterstützter Lernumgebungen im math.media.lab zunächst durch den mathematikdidaktischen Diskurs zu den besonderen Potenzialen digitaler Medien zur Überwindung bekannter Grenzen analoger Lernarrangements (Krauthausen 2012; Roth 2015; Moyer-Packenham 2016; Walter 2018; Eilerts & Huhmann 2018; Ladel 2018). Darüber hinaus wird das SAMR-Modell von Ruben Puentedura (2006) als heuristisches Werkzeug herangezogen, um den im Rahmen einer Lernumgebung geplanten Einsatz digitaler Technologie innerhalb der vier Stufen des Modells zu verorten und davon ausgehend mögliche Verbesserungen des Technologieeinsatzes zu erkunden.
Ein besonderer Schwerpunkt der Entwicklung, Gestaltung und Erweiterung von Lernumgebungen, die auf digitale Technologien zurückgreifen, liegt im math.media.lab auf der Förderung von Computational Thinking (vgl. Beyer et al. 2023). Zur Strukturierung der Lernpfade wird dabei auf den theoretischen Rahmen von Kotsopoulos et al. (2017) zurückgegriffen. Dieser Rahmen sieht vier aufeinander aufbauende Phasen für den Erwerb von Kompetenzen in der Nutzung, Anpassung und Erstellung algorithmischer Problemlösungen vor: Die erste Phase wird als „unplugged" bezeichnet und beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der Problemstellung ohne digitale Mittel und dient dem Verstehen relevanter Aspekte des anvisierten Problems. Die zweite Phase ermöglicht im Anschluss daran das spielerische Erkunden und Erproben des vorab ausgewählten digitalen Werkzeugs im Rahmen der Problemstellung und wird als „tinkering" bezeichnet. In der dritten Phase, dem „making", wird das aus den ersten beiden Phasen gewonnene Verständnis genutzt, um das digitale Werkzeug zielgerichtet zur Lösung des Problems einzusetzen. Die vierte und letzte Phase wird „remixing" genannt und meint die lösungsorientierte Verbindung und Rekombination bereits bestehender Programme oder Programmteile zu einem neuen Zweck. Aufgrund der zunehmenden Komplexität der vier Phasen, hat es sich als wertvoll erwiesen, in der Planung und Gestaltung von Aufgabenpaketen Unterstützungssysteme (Scaffolding) mitzudenken, die eine flexible Adaption der Lernumgebung an die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kompetenzen der Lernenden ermöglichen. Die Angebote des math.media.lab greifen hier vorrangig auf das Use-Modify-Create Konzept von Lee et al. (2011) zurück. Dieses sieht vor, Lernenden zunächst funktionierende Algorithmen zur Lösung eines Problems zu zeigen und gemeinsam einzusetzen („use"). Im Anschluss daran lässt sich die Aufgabe stellen, das gegebene Programm derart anzupassen, dass damit ein anderes Problem gelöst werden kann („modify"); so lässt sich etwa mit Blick auf den Geometrieunterricht der Grundschule die Aufgabenstellung denken, ein vorgegebenes Programm zum Zeichnen eines

doi.org/10.35468/6148-05

Rechtecks so zu verändern, dass anstelle eines Rechtecks ein Quadrat gezeichnet wird. Auch die Vorgabe eines fehlerhaften Programms, das von Lernenden analysiert und korrigiert werden muss, stellt eine mögliche Variante dieses Vorgehens dar. Der letzte Schritt („create") erfordert, dass Lernende ein Programm ohne weitere Unterstützung lösen. Auf dem Weg dorthin können stille Programmvorlagen genutzt werden, die zwar eine Programmstruktur vorgeben, die Auswahl und Reihenfolge der einzelnen Befehle jedoch den Lernenden überlässt.

An diesem Punkt ist zu betonen, dass die im math.media.lab auf den soweit skizzierten didaktischen Prinzipien entwickelten Lernumgebungen zwar vorrangig für den Mathematikunterricht in der Grundschule gestaltet sind, aber auch angehende und aktive Lehrkräfte aufgrund fehlender Vorerfahrungen die einzelnen Lernumgebungen im Rahmen von Aus- und Fortbildungsangeboten in der Regel zunächst als Lernende durchlaufen, bevor der Wechsel zurück in die Rolle der Lehrperson und Lernbegleitung möglich ist. Zugleich weisen Erwachsene aufgrund der längeren und komplexeren Lern- sowie der spezifischen Berufserfahrung Besonderheiten auf, die es notwendig machen, Lehr- und Lernprozesse nach anderen Mustern zu organisieren, als das schulische Lernen von Schüler:innen (Gerstenmeier & Mandl 2011; Törner 2015). Die Angebote des math.media.lab stellen deshalb nicht nur auf die Vermittlung von Professionswissen, sondern auch auf die Förderung des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Freude sowie den Abbau von Vorbehalten und ggf. Ängsten beim Einsatz digitaler Medien ab. Verschiedene Maßnahmen haben sich als vorteilhaft zur Erreichung dieses Ziels erwiesen: Zu nennen sind etwa das selbstständige Experimentieren mit digitalen Medien (Somekh 2008), das Erleben von eigener Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien (Ottenbreit-Leftwich 2007) sowie die Zusammenarbeit mit erfahreneren Peers (Ertmer et al. 2006). Der folgende Abschnitt gibt Auskunft über die konkrete Umsetzung dieser Maßnahmen im Rahmen der Angebote des math.media.lab.

2.4 Angebote

Ein niedrigschwelliges Angebot für Lehramtsstudierende und berufstätige Lehrkräfte sind die offenen Sprechzeiten, in denen die Lernwerkstatt ohne Voranmeldung besucht werden kann (Abb. 2). Die Sprechzeiten finden mehrmals in der Woche statt, werden durch das Team des math.media.lab begleitet und sollen vor allem dem freien Experimentieren mit digitalen Medien in Kooperation mit anderen dienen. Es wird sichergestellt, dass die vorhandene Hard- und Software zugänglich ist, ohne Probleme genutzt werden kann und helfen bei Fragen oder der Entwicklung von Ideen weiter. Es besteht außerdem die Möglichkeit der Ausleihe von einzelnen Geräten oder einem Komponentenverbund, um selbstentwickelte Ideen oder empirisch validierte Best-Practice-Materialien in der Unterrichtspraxis zu erproben.

doi.org/10.35468/6148-05



Abb. 2: Lehramtsstudierende im Rahmen der Öffnungszeiten (© *math.media.lab*)

Zudem kann das Lehr-Lern-Labor von (angehenden) Lehrkräften als Klassenraum für die Durchführung digital unterstützten Unterrichts gebucht werden, um dadurch Herausforderungen des schulischen Alltags wie fehlender, veralteter oder nicht funktionsfähiger Technik, zu begegnen (Abb. 3) Dies trägt dazu bei, Vorbehalte und Ängste abzubauen, weil sich (angehende) Lehrkräfte vorrangig um die Unterrichtsplanung bzw. -durchführung kümmern können, sich nicht zusätzlich um die Funktionstüchtigkeit der Ausstattung sorgen müssen und in Absprache mit dem Team vor Ort während der Unterrichtsdurchführung unterstützt werden (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich 2010).

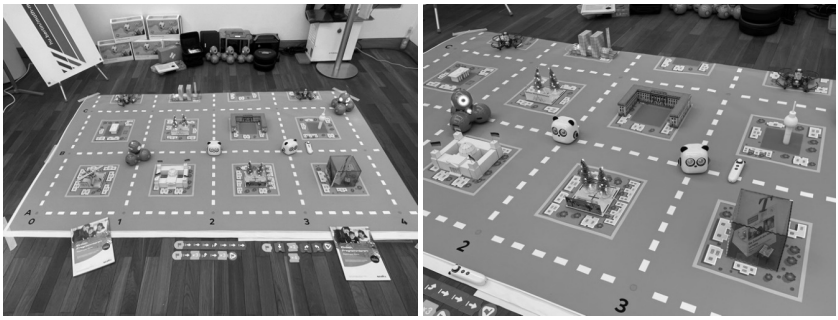


Abb. 3: Vorbereitete Materialien für die Arbeit mit Robotern in Eckenstadt (© *math.media.lab*)

Eine zweite Angebotskategorie stellen die berufsbegleitenden Lehrkräftefortbildungen und die universitären Lehrveranstaltungen (inkl. Praxissemester) dar, die ebenfalls durch die Ideen der Selbsttätigkeit, Offenheit und der Verantwortung für den eigenen Lernprozess geprägt sind (Abb. 4 und 5). Ausgangspunkt der Ver-

doi.org/10.35468/6148-05

anstaltungen ist stets die vergleichende Erkundung und Analyse von analogen und digital unterstützten Lernumgebungen. Die Angebote orientieren sich an den Merkmalen wirksamer Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte (vgl. Lipowsky 2019) und werden durch begleitende Untersuchungen im Sinne des *Design-Based-Research* (Gravemeijer & Cobb 2006) iterativ weiterentwickelt. Zentrales Ziel aller Maßnahmen dieser Angebotskategorie ist, dass die Teilnehmenden ein vertieftes mathematikdidaktisches sowie technologiebasiertes Wissen anhand prototypischer Lernumgebungen aufbauen und in die Lage versetzt werden, digital unterstützte Lehr-Lern-Prozesse effektiv zu gestalten und durchzuführen.



Abb. 4: Vorbereitete Stationen für eine Fortbildung (© *math.media.lab*)



Abb. 5: Lehrkräfte während der Stationsarbeit (© *math.media.lab*)

Eine dritte Angebotsgruppe stellt die Begabtenförderung im Rahmen des Mathetreffs dar. Die vierzehntätig stattfindenden Treffen richten sich an Kinder im Grundschulalter und werden von Studierenden des Grundschullehramts begleitet (Abb. 6 bis 9). Der Mathetreff bietet begabten Schüler:innen einen Raum für die vertiefte Auseinandersetzung mit mathematischen Themen und leistet gleichzeitig einen Beitrag zu einer praxisnahen Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte. Bei der Zusammenstellung der regelmäßig wechselnden Lernangebote,

doi.org/10.35468/6148-05

wird großer Wert auf einen effektiven und lernzielorientierten Einsatz digitaler Technologien gelegt, der Schüler:innen dazu einlädt mit mathematischen Mitteln Probleme zu lösen, Entdeckungen zu machen und Erkenntnisse zu kommunizieren. Im selben Zug lernen die teilnehmenden Studierenden konkrete Fördermöglichkeiten für leistungsstarke Schüler:innen kennen und erhalten Gelegenheit, diese in Kleingruppen praktisch zu erproben.

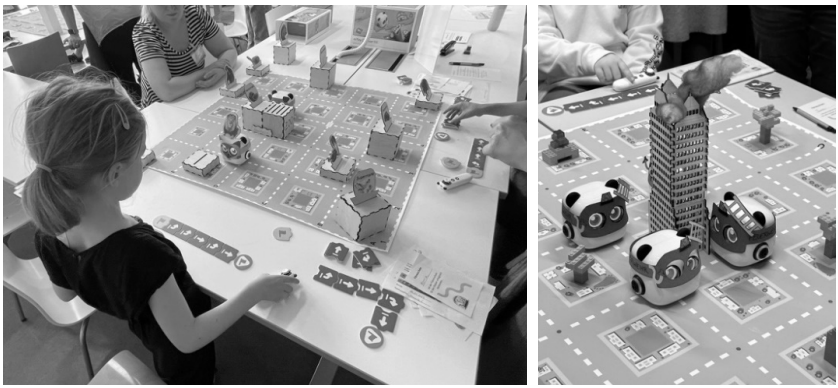


Abb. 6: Algorithmisches Denken und mathematisches Problemlösen mit Robotern in Eckenstadt 7 (© *math.media.lab*)



Abb. 7: Modellierung geometrischer Körper und Herstellung am 3D-Drucker (© *math.media.lab*)



Abb. 8: Von der Ebene zum Raum anhand von Karten und Wegbeschreibungen (© *math.media.lab*)

doi.org/10.35468/6148-05



Abb. 9: Begleitung der Grundschüler:innen durch Lehramtsstudierende (© *math.media.lab*)

2.5 Begleitforschung

Die Angebote des math.media.lab als multimedialer Lernwerkstatt werden von einer Reihe von Forschungsprojekten gerahmt. Im Folgenden soll ein Überblick über Ziele, Methoden und bereits vorliegende Ergebnisse einiger Teilprojekte gegeben werden.

Kompetenzerwerb und -entwicklung

Die im math.media.lab angebotene und auf Grundlage der Gestaltungsprinzipien des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (Barzel & Selter 2015) entwickelte Fortbildungsreihe „Mündigkeit in der digitalen Welt" setzt an der Kompetenz schulischer Akteure an. Die Fortbildung wird von einem Forschungsprojekt begleitet, welches in einer erste Phase Einflussfaktoren auf die Selbstwirksamkeitserwartung (digitale Medien effektiv im Mathematikunterricht einzusetzen) von Grundschullehrkräften untersucht hat (vgl. Jenßen et al. 2021, 2023). Die Befunde heben die besondere Bedeutung von digitalen Lernwerkstätten wie dem math.media.lab als Orte hervor, an denen vielfältige Gelegenheiten geschaffen werden können, Kontroll- und Werterfahrungen zum Einsatz digitaler Medien zu machen. Aktuell wird daran anknüpfend in einer zweiten Phase die Entwicklung eines Testinstrumentes verfolgt, welches auf dem TPACK-Modell (Mishra & Koehler 2006, Roth et al. 2022) aufbaut und die Erfassung der domänenspezifischen, digitalen Kompetenzen von Lehrkräften erlauben soll.

doi.org/10.35468/6148-05

Unterstützung in schulpraktischen Lerngelegenheiten

Die bereits beschriebenen Aktivitäten in den unterschiedlichen Angeboten des math.media.lab im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung und der erfolgreiche Transfer in unterrichtliches Handeln verlangen von den Beteiligten ein nicht zu unterschätzendes Maß an Selbstorganisations- und Mediennutzungskompetenzen (Beyer & Eilerts 2020). Um den Transfer von Aus- und Fortbildungsinhalten in konkretes unterrichtliches Handeln zu unterstützen, untersucht das Projekt MATCHED anhand der Angebote des math.media.lab, auf welchem Wege man Chatbots für das Lehrkräftelernen einsetzen kann. Auf Grundlage von Konzepten des mobile-learning und des micro-learning (vgl. de Witt & Gloerfeld 2018) werden konversationsbasierte Unterstützungselemente entwickelt, auf die die (angehenden) Lehrkräfte mittels eines Chatbots unmittelbar und zeitlich sowie örtlich entgrenzt zugreifen können (Beyer 2022). Ausgehend von den Herausforderungen schulpraktischer Prozesse wurden ko-konstruktiv mit den Beteiligungsgruppen verschiedene Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und evaluiert (ebd.). Ziel des Forschungsprojektes ist es, darauf aufbauend einen mobilen Lernbegleiter zu entwickeln, der im Sinne eines hybriden Lernraums den handlungsbezogenen Wissenserwerb und schließlich den erfolgreichen Transfer von der individuellen Lern-Aktivität hin zu erweitertem unterrichtlichem Handeln unterstützt (ebd.).

Inklusion und Heterogenitätssensibilität

Ein weiteres Teilprojekt, welches an das math.media.lab angebunden ist, stellt die inklusionsorientierte Qualifizierung angehender Lehrkräfte in Form des Projektes FDQI-MINT[2] dar. Bei diesem, durch das Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Projekt, entwickeln die Fachdidaktiken der MINT-Fächer in Kooperation mit den Rehabilitationswissenschaften sowie der Medien- und Sprachbildung gemeinsam und theoriegeleitet inklusionsorientierte Seminarkonzepte, in denen Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Unterstützungselemente mit dem Ziel heterogenitätssensibleren MINT-Unterrichts, vorgestellt, erprobt und evaluiert werden (Bechinie et al. 2020). Aus der interdisziplinären Zusammenarbeit entstand u. a. die App *Getch,* die Lernende bei der Dokumentation, Strukturierung und Präsentation ihrer Lernprozesse unterstützt und dazu beiträgt, den Lernfortschritt von Schüler:innen sichtbar zu machen.

2.6 Kooperationen

Das math.media.lab pflegt Beziehungen zu Vertreter:innen aus Schulpraxis, Wissenschaft, Bildungsverwaltung, Wirtschaft und Politik. Dieses Netzwerk wird vorrangig durch das gemeinsame Interesse an einer kontinuierlichen Modernisierung und Entwicklung der mathematischen Bildung in Deutschland zusammengehalten und vom Wunsch angetrieben, eine Lehr- und Lernkultur an deutschen Schulen zu etablieren,

2 https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu

doi.org/10.35468/6148-05

die um die besonderen Potenziale digitaler Technologien weiß und dieses Wissen effektiv zur Förderung mathematischer Kompetenzen von Schüler:innen nutzt.

Besonderheiten des math.media.lab

Das Ausmaß, in dem digitale Technologien unseren Alltag prägen sowie die Geschwindigkeit, in der sich digitale Technologien verändern, machen eine umfangreiche und fortwährende Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien im Mathematikunterricht notwendig. Für das math.media.lab ergibt sich daraus die Besonderheit, dass Angebote und Aktivitäten der Lernwerkstätte kontinuierlich angepasst werden, um aktuell zu bleiben. In regelmäßigen Abständen werden bereits bekannte Geräte oder Anwendungen mit neuen oder anderen Funktionen versehen; neue Produkte werden erhältlich, die fachdidaktische geprüft und eingeordnet werden müssen, während andere vom Markt verschwinden. Das vorhandene Wissen zum Einsatz digitaler Technologien muss mit dieser Dynamik des Technologiesektors schritthalten und das macht eine der besonderen Reize des math.media.lab aus, denn beinahe bei jedem Besuch warten neue Geräte, neue Ideen und neue Lernumgebungen für den Mathematikunterricht auf einen.

Literatur

Barzel, B. & Selter, Ch. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal der Mathematikdidaktik*, (36), 259–284.

Bechinie, D., Eilerts, K., Frohn, J., Marsch, S., Upmeier zu Belzen, A., Mayer, S. & Priemer, B. (2020). Inklusionsorientierte Qualifizierung angehender Lehrkräfte – Das Projekt FDQI-HU-MINT der HU Berlin, *Mitteilungen der GDM,* (109), 6–9.

Beyer, S., Grave-Gierlinger, F. & Eilerts, K. (2020). math.media.lab – Ein mathematikdidaktischer Makerspace für die Aus- und Fortbildung von Grundschullehrkräften. *Medienimpulse*, 58 (4).

Beyer, S. & Eilerts, K. (2020). Mit mobile learning Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Mathematik-Lehrkräften in Fort- und Ausbildung unterstützen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 395–400). Waxmann.

Beyer, S. (2022). Innovieren unter Druck: Qualitative Exploration von Lernwegen und Entwicklung eines Chatbots zur Unterstützung von schulpraktischen Erprobungen im Kontext einer Lehrkräftefortbildung. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 5 (1), 454–467. https://doi.org/10.11576/hlz-4788

Beyer, S., Dreher, U., Grave-Gierlinger, F., Eilerts, K. & Schuler, S. (2023). Entwicklung von Lernumgebungen zum Computational Thinking im Mathematikunterricht und ihr Einsatz in Lehrkräftefortbildungen. In J. Roth, M. Baum, K. Eilerts, G. Hornung & T. Trefzger (Hrsg.), *Die Zukunft des MINT-Lernens – Band 1* (S. 73–90). Springer Spektrum.

de Witt, C. & Gloerfeld, Ch. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Mobile Learning.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

doi.org/10.35468/6148-05

Eilerts, K. & Huhmann, T. (2018). Ein interdisziplinäres Projekt zur Entwicklung und Erforschung digital unterstützter Lehr-Lernumgebungen für den Inhaltsbereich Raum und Form im Mathematikunterricht der Primarstufe. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 497–500). Münster: WTM-Verlag.

Eilerts, K., Beyer, S., Grave-Gierlinger, F., Bechinie, D. & Wissneth, A. (2022). *Einfach Programmieren: Raum und Form. Zentrale Kompetenzen mit Robotern und Coding-Apps im Mathematikunterricht innovativ schulen.* Scolix.

Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A. & York, C.S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23 (2), 55–61.

Ertmer, P.A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42 (3), 255–284.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D. & Friedman, T. (2019). *IEA international computer and information literacy study 2018 international report.* Cham: Springer Nature.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2011). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 169–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grave-Gierlinger, F., Beyer, S. & Eilerts, K. (2021). Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht der Grundschule. *GDM-Mitteilungen*. 111, 32–37.

Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 17–51). London: Routledge.

Hengartner, E., Hirt, U., Wälti, B. & Primarschulteam Lupsingen (2006). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte: Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht.* Klett und Balmer.

Jenßen, L., Gierlinger, F. & Eilerts, K. (2021). Pre-Service Teachers' Enjoyment and ICT Teaching Self-Efficacy in Mathematics – An Application of Control-Value Theory. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*.

Jenßen, L., Eilerts, K. & Grave-Gierlinger, F. (2023). Comparison of pre- and in-service primary teachers' dispositions towards the use of ICT. *Education and Information Technologies*.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*.

Kotsopoulos, D., Floyd, L., Khan, S., Namukasa, I.K., Somanath, S., Weber, J. & Yiu, C. (2017). A pedagogical framework for computational thinking. *Digital experiences in mathematics education*, 3, 154–171.

Krauthausen, G. (2012). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule*. Springer Spektrum.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Kirschner, P.A., van Buuren, H. & Van Acker, F. (2013). Adopting the integrative model of behavior prediction to explain teachers' willingness to integrate ICT in their pedagogical practices: A perspective for research on teachers' ICT usage in pedagogical practices. *Technology Pedagogy and Education*, 22, 55–71.

Ladel, S. (2018). Kombinierter Einsatz virtueller und physischer Materialien. Zur handlungsorientierten Unterstützung des Erwerbs mathematischer Kompetenzen. In B. Brandt & H. Dausend (Hrsg.) *Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen* (S. 53–72). Münster: Waxmann

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J. & Werner, L. (2011) Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2 (1), 32–37.

Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In Ch. Donie, F. Förster, M. Obermeyer, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, Jahrbuch Grundschulforschung 23* (S. 170–174). Wiesbaden: Springer Fachmedien,

Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge – A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.

Moyer-Packenham, P.S. (2016). *International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives*. Springer.

doi.org/10.35468/6148-05

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, (9), 319–341.

Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2007). *Expert technology-using teachers: Visions, strategies, and development.* West Lafayette: Purdue University.

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education [Blog], abgerufen am 30. Januar 2024 von http://hippasus.com/resources/tte/.

Reinhold, F. & Reiss, K. (2020): Relevanz, Selbstwirksamkeit und Ängstlichkeit bezogen auf das Unterrichten von Mathematik mit digitalen Medien. Eine Interventionsstudie mit Lehrkräften aus Deutschland und Kolumbien. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 96–107). Münster: Waxmann.

Roth, J. (2015). Lernpfade – Definition, Gestaltungskriterien und Unterrichtseinsatz. In J. Roth, E. Süss-Stepancik & H. Wiesner (Hrsg.), *Medienvielfalt im Mathematikunterricht – Lernpfade als Weg zum Ziel* (S. 3–25). Heidelberg: Springer Spektrum.

Roth, J., Eilerts, K., Baum, M., Hornung, G. & Trefzger, T. (2022). Die Zukunft des MINT-Lernens – Herausforderungen und Lösungsansätze. Band 1: Perspektiven auf (digitalen) MINT-Unterricht und Lehrkräftebildung. Heidelberg: Springer Spektrum.

Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers Education*, (54), 103–112.

Schibeci, R., Lake, D., Phillips, R., Lowe, K., Cummings, R. & Miller, E. (2008). Evaluating the use of learning objects in Australian and New Zealand schools. *Computers Education*, (50), 271–283.

Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Hrsg.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 449–460). New York: Springer.

Thom, S., Behrens, J., Schmid, U. & Goertz, L. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Grundschulen.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers Education*, (51), 212–223.

Törner, G. (2015). Verborgene Bedingungs- und Gelingensfaktoren bei Fortbildungsmaßnahmen in der Lehrerbildung Mathematik – subjektive Erfahrungen aus einer deutschen Perspektive. *Journal der Mathematikdidaktik*, (36), 195–232.

Walter, D. (2018). *Nutzungsweisen bei der Verwendung von Tablet-Apps: Eine Untersuchung bei zählend rechnenden Lernenden zu Beginn des zweiten Schuljahres*. Springer.

Wittmann, E. C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 16 (3), 329–342.

Wollring, B. (2009). Zur Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule, In Peter-Koop, A. (Hrsg.), *Lernumgebungen–Ein Weg zum kompetenzorientierten Mathematikunterricht in der Grundschule*, 9–23.

Autor*innen

Grave-Gierlinger, Frederik, Dr.
ORCID: 0000-0002-2909-2821
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften in der Primarstufe, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe, mathematikdidaktische Entwicklungsforschung
frederik.gierlinger@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-05

Eilerts, Katja, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-8414-3177
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe und mathematischen Modellieren im Mathematikunterricht der Primarstufe.
katja.eilerts@hu-berlin.de

Beyer, Steven
ORCID: 0000-0002-2644-2531
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Design Research in der (digitalisierungsbezogenen) Lehrkräftebildungsforschung, mobile learning & Lehrkräfteprofessionalisierung, Makerspaces und Lehr-Lern-Labore in der Lehrkräftebildung
steven.beyer@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-05

Jurik Stiller, Petra Anders, Anna-Lena Demi, Katja Eilerts, Frederik Grave-Gierlinger, Detlef Pech und Ulrike Stadler-Altmann

Grundschulpädagogischer Makerspace an der Humboldt-Universität zu Berlin

Abb. 1: Logo (© Makerspace)

1 Grundschulpädagogischer Makerspace an der Humboldt-Universität zu Berlin

Sitz: Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin), Dienstgebäude Schönhauser Allee 10, 10119 Berlin
Postanschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6,10099 Berlin

Der grundschulpädagogische Makerspace an der HU Berlin ist eine Kooperationseinrichtung der Arbeitsbereiche Mathematikunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe, Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe sowie Sachunterricht und seine Didaktik und wird seit dem Sommersemester 2022 genutzt. Seit dem Sommersemester 2024 beteiligt sich der Arbeitsbereich Schulpädagogik an der fach- und nun schulformübergreifenden Kooperation.
Die Projektbeteiligten sind im Einzelnen:

- Mathematikunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe: Prof. Dr. Katja Eilerts, Dr. Frederik Grave-Gierlinger
- Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe: Prof. Dr. Petra Anders, Anna-Lena Demi
- Sachunterricht und seine Didaktik: Prof. Dr. Detlef Pech, Jurik Stiller
- Schulpädagogik: Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann, Nicky Zunker

Alle zuständigen Kolleg:innen sind über makerspace.gsp@hu-berlin.de erreichbar.

doi.org/10.35468/6148-06

2 Lernwerkstatt im Detail

An der Humboldt-Universität zu Berlin werden im Grundschullehramt aktuell ca. 500 Studierende pro Wintersemester zugelassen. Im Drei-Fach-Studium mit Studienziel Lehramt an Grundschulen werden Mathematik und Deutsch als Pflichtfächer belegt sowie Sachunterricht als drittes Fach der Grundschule.
Dazu kommen rund 300 Studierende mit dem Studienziel Sekundarstufe, die von den innovativen Konzepten aus grundschulpädagogischen Lehr-Lernsituationen profitieren sollen.



Abb. 2: Sitzmobiliar mit Greenscreen, © Makerspace

Eingerichtet durch diese drei grundschulbezogenen Fächer, wird im Makerspace das Ziel verfolgt, Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrkräftebildung bei der Entwicklung von Partizipationsfähigkeit und Mündigkeit in einer von Digitalität geprägten Gesellschaft zu unterstützen. Leitend ist dabei der Gedanke „Vom User zum Maker“ (Anders 2018).
Vorgehalten werden verschiedene Design-Thinking-Arbeitsbereiche von der Videoproduktion und Coding mit Laptops sowie Tablets über die Konstruktion mit 3D- Drucker und Lasercutter bis hin zur Robotik und Elektronik mit Lernrobotern und Mikrocontrollern.
Bedeutsam ist darüber hinaus der Ansatz der pädagogischen Werkstattarbeit mit dem Ansatz des Didaktisch-denken-Lernens (vgl. Stadler-Altmann 2018), der den überfachlichen Aspekt der didaktischen Expertise als Baustein einer professionellen Lehrperson einbezieht und die Kombination von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik herausarbeitet (Stadler-Altmann & Pahl 2019).

2.1 Konzeption

Mit Blick auf eine digital geprägte Gesellschaft müssen Studierende gleichwohl wie Schüler:innen in geeigneter Weise auf neue Anforderungen vorbereitet werden. Unter Rückgriff auf die Möglichkeiten digitaler Medien sollen verstärkt Kompetenzen in den Bereichen Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken aufgebaut werden. Zu diesem Lernen mit Medien tritt im Kontext einer Kultur der Digitalität das Lernen über Medien, in dessen Kontext Lehrkräfte die Durchdringung alltäglicher Phänomene mit digitaler Technik, Algorithmen und etwa Computational Thinking im Unterricht aufgreifen müssen.

doi.org/10.35468/6148-06

Entsprechend besteht Bedarf, Lehrkräften in allen Phasen der Lehrkräftebildung Gelegenheiten zu bieten, entsprechende Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien in ihrem Fachunterricht und zur Reflexion über deren Einfluss auf die Gesellschaft aufzubauen.
Vor diesem Hintergrund wird mit dem Makerspace ein Raum geboten, in dem Studierende nicht nur Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht kennenlernen und diese auch als Phänomen in kindlichen Lebenswelten reflektieren, sondern darüber hinaus Erfahrungen in der gemeinschaftlichen und produktiven Nutzung digitaler Werkzeuge zur Umsetzung eigener Ideen und Projekte sammeln können. Mit diesem Kernaspekt von Making geht der Anspruch einher, insbesondere konstruktivistisches, selbstgesteuertes, fächerübergreifendes und vernetzendes Lernen zu bieten.
Mit dem grundschulpädagogischen Makerspace verfolgen wir dabei das Ziel, den Besonderheiten der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht gerecht zu werden, gleichzeitig aber im Sinne einer transdisziplinären Zusammenarbeit diese Fachgrenzen mit einem gemeinsamen Verständnis sowohl von Bildung in einer von Digitalisierung geprägten Gesellschaft als auch von Lernwerkstattarbeit zu verknüpfen.
Unser Verständnis von Making basiert dabei auf dem selbstregulierten und kreativen Umgang mit (auch) digitalen Werkzeugen (Schön et al. 2020).
Unser Verständnis von transdisziplinärer Zusammenarbeit in universitären (Lehr-)Projekten basiert auf einer gemeinsamen Planungsphase (Albiez, König & Potthast 2018: 200) und einem gemeinsamen Thema (ebd.: 201; in erster Umsetzung 2022 „Berlin“).
Bislang wurden digitalisierungs- bzw. nachhaltigkeitsbezogene Lehrveranstaltungen aller drei Fächer, für die eine Schwerpunktsetzung dieser Art ermöglicht werden konnte, unter einem gemeinsamen Schirm im Makerspace konzeptionell zusammengeführt. Wie im folgenden Beispiel „Berlin City“-Projekt verdeutlicht wird.

2.2 Transdisziplinäres „Berlin City“ – Projekt

Im interdisziplinären Crossover-Seminar zum Thema „Berlin City“ folgt, ausgehend von den jeweiligen Fachperspektiven, aber intensiviert durch gemeinsame Arbeitsphasen, die Bearbeitung selbst gewählter Aufgabenstellungen mit dem Ziel der Materialerstellung.
Im Studienfach Deutsch nähern sich Studierende im Seminar Literalität und Medienumgebungen des Masterstudienganges Lehramt an Grundschulen in diesem Zusammenhang dem Thema „Berlin“ mithilfe der Ausstellung „Nach der Natur“ im Berliner Humboldt-Forum. Dazu werden mit Nutzung von Lasercutter und 3D-Druck multimodale Texte (Anders 2023) produziert, die Kindern der 5. Klasse einen anschaulichen Zugang zu den Exponaten der Ausstellung ermöglichen.

doi.org/10.35468/6148-06

Im Studienfach Mathematik entwickeln Masterstudierende des Seminars Umgang mit Heterogenität Lernumgebungen zum Thema „Berlin City" für Grundschulkinder der Klassen 1–6 auf der Basis der Lernumgebung Eckenstadt (vgl. Eilerts et al. 2022: 64f.).

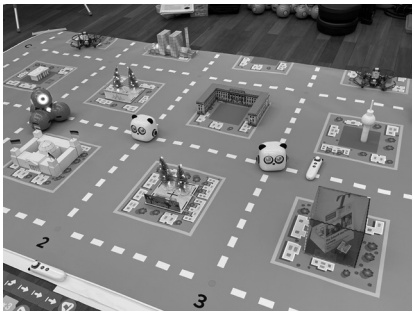


Abb. 3: Roboter und Drohnen bewegen sich durch Eckenstadt, © Makerspace

In dieser digital unterstützten Lernumgebung wird die Raumvorstellung, insbesondere die räumliche Orientierung, angesprochen. Sie setzt sich aus Aufgaben zum kartengebundenen und intrinsischen Bezugssystem zusammen und fordert von den Kindern durch die Steuerung eines Roboters einen Wechsel zwischen den Bezugssystemen. Dabei werden Merkmale geometrischer Figuren und Körper genutzt, das räumliche Vorstellungsvermögen gestärkt sowie das problemlösende, algorithmische Denken geschult.

In den Seminaren im Studienfach Sachunterricht werden über das Lernen mit Medien hinaus der Technikeinsatz, die Mensch-Maschine-Relation sowie Technikfolgen im Kontext Informatischer Bildung einbezogen und somit auch insbesondere das Lernen über Medien ermöglicht. Darüber hinaus wird sich im Studienfach Sachunterricht vertieft mit Nachhaltiger Entwicklung auseinandergesetzt. Zum Abschluss des Semesters stellen alle Studierenden im Rahmen einer Konferenz ihre Projekte und Produkte unter Bezugnahme auf Fachspezifik und den einheitlichen Kontext Berlin vor. Sie erhalten Einblick in die anderen studentischen Arbeiten und reflektieren über die eigene Professionalisierung und den angebahnten Kompetenzerwerb bei Schüler*innen, zur Praxisintegration und auch zur schulorganisatorischen Umsetzung.

Die Bildung studienfachübergreifender Studierendengruppen ist für Folgedurchführungen geplant, ebenso die studienorganisatorische Zusammenführung der Seminare, etwa im gemeinsam genutzten Kurs im universitären Kursmanagementsystem oder im gemeinschaftlich verantworteten Blog. In dieser Ausweitung soll zudem die schulpädgogische Perspektive hinzugenommen werden, die den Transfer der im Seminar erworbenen Zugänge zur Unterrichtsplanung und -durchführungen in den Kontext der allgemeinen Prinzipien der Gestaltung von Lernumgebungen in den Blick nimmt.

Inhaltlich bleibt das Oberthema Making im Zentrum, das durch fächerübergreifende Projekte zu den (beispielhaften) Themen Lebenswelt, Zugänge oder Nach-

doi.org/10.35468/6148-06

haltigkeit fachspezifisch ausdifferenziert wird und hinterfragt wie das Prinzip Making die pädagogische und didaktische Arbeit in Schule und Unterricht verändert.

2.3 Lernen und Lernwerkstattarbeit im Makerspace

Im Einklang mit der bestehenden Tradition (hoch)schulischer Lernwerkstattarbeit an der Humboldt-Universität (siehe Gröber et al. in diesem Band) werden die entsprechenden zentralen Gestaltungsprinzipien berücksichtigt: Fragen lernen, selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, individuelles und gemeinsames Arbeiten sowie Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses (Gabriel et al. 2009: 7).
Ziel ist es, Studierenden die Möglichkeit zu geben, gestaltend und in Produkten denkend an einer digital gestaltenden Welt teilzuhaben und damit Selbstwirksamkeit zu erleben, sowie diese Erfahrungen vor einem fachspezifischen theoretischen Hintergrund zu reflektieren (Holub et al. 2021)
Fächerübergreifend wird dabei die Frage diskutiert, wie der Umgang mit Digitaler Kultur gelehrt werden kann und dabei selbstwirksame kulturelle Teilhabe an der Digitalität möglich ist. Anknüpfend an den Literacy-Begriff, der konkrete Fertigkeiten und Praktiken sowie die Reflexion darauf umfasst, richtet die sogenannte Maker-Literacy (Meißner, 2022) ihr Augenmerk auf Kulturtechniken, die sowohl in Digitale Kultur einüben als auch mit ihr gestaltend umzugehen erlauben und vermittelt folglich über Orientierungsmöglichkeiten hinaus konkrete Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten.
Making als Prozess bietet ein besonderes Potenzial für erfahrungsorientiertes, konstruktivistisches, selbstgesteuertes, fächerübergreifendes und vernetzendes Lernen (Martinez & Stager 2019) und soll positive Effekte auf höherstufige Bildungsziele wie Chancengleichheit und Partizipationsfähigkeit aufweisen (Sheffield et al. 2017).

3 Raum und Raumgestaltung

Der grundschulpädagogische Makerspace in der Schönhauser Allee 10 ist ein 86 m² großer Multifunktionsraum. Die bereits erwähnten Design-Thinking-Arbeitsbereiche dienen dem Erwerb der auf dem 4 K-Konzept basierenden Kompetenzen Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritisches Denken.
Neben eher klassischen Terminals, Laptops und Tablets für Videoproduktion und Coding werden Konstruktionsprozesse mit 3D-Drucker und Lasercutter ermöglicht. Ein eigener Werkstattbereich befindet sich im Aufbau. Hinzu kommen Lerngelegenheiten rund um ein vielfältiges Angebot von Robotik und Elektronik mit Lernrobotern und Mikrocontrollern.
Aufgrund seiner zahlreichen Komponenten bietet der Raum verschiedene Einstiegsgrade und Flexibilität bei der Nutzung. Die Bereiche laden explizit zur aktiven Nutzung und zum Ausprobieren ein.

doi.org/10.35468/6148-06

Die variable Möblierung und Bestuhlung ermöglichten überdies kollaborativen und kreativen Austausch sowie die Nutzung auch für Veranstaltungen ohne unmittelbaren Making-Bezug.
Im Makerspace steht die aktive, selbsttätige und gemeinsame Auseinandersetzung mit Lerninhalten und -produkten im Vordergrund. Dem Embodiment-Ansatz gemäß soll der Raum demnach dazu anregen, Barrieren abzubauen und sich zu trauen, kreativ denkend, schnell selbst tätig zu werden.
Die Anordnung im Raum darf entsprechend trotz der Größe des Mobiliars und der Geräte nicht statisch bleiben. Vielmehr wird der Makerspace, je nach Anliegen seiner Benutzer:innen, flexibel und anregend gestaltet, so dass Nutzer:innen schnell ins Making kommen.
Die inhaltliche, an iterativen Lernprozessen ausgerichtete Konzeption und die zum Teil variable Möblierung und Bestuhlung sowie die Größe des Raumes begünstigen dies.

4 Lernen, Spielen, Forschen und Arbeiten im Makerspace

Über die transdisziplinäre Ausrichtung hinaus, bringen sich die einzelnen grundschulbezogenen Fachdidaktiken auf vielfältige Art und Weise in den Makerspace ein.

4.1 Sachunterricht und seine Didaktik

Der Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik hat als ein fachspezifisches Projekt die sogenannte Digitale Grundschulwerkstatt etabliert. Diese ist ein mehrteiliges offenes Angebot zur Informatischen Bildung, insbesondere, aber nicht ausschließlich für Sachunterrichtsstudierende. Sie wird u. a. in den Räumlichkeiten des grundschulpädagogischen Makerspace angeboten.
Hintergrund ist die zuletzt mit dem Gutachten „Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule." (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) 2022: 10). zugespitzte Zuschreibung von Zuständigkeit des Faches Sachunterricht zur Grundlegung von Informatischer Bildung im Bildungsverlauf neben der Etablierung auch als fächerübergreifender Lerngegenstand.
Dies geht einher mit auch konzeptionellen Zugängen in der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts selbst (Stiller et al. 2023). Hier hat sich Sachunterricht der Aufgabe angenommen, Kinder zur mündigen Erschließung ihrer Lebenswelt und zur Teilhabe an einer von Digitalisierung geprägten Gesellschaft zu befähigen.
Die Digitale Grundschulwerkstatt ist ein hybrides Lehr- und Lernangebot, bestehend aus drei Bausteinen (A-B-C).
Baustein A ist eine wöchentliche, offene Sprechstunde, bei der Studierende die Gelegenheit erhalten, informatische (Lehr-)Materialien zu explorieren und

doi.org/10.35468/6148-06

deren Einsetzbarkeit im Unterricht zu diskutieren. Angeboten werden unter anderem verschiedene Roboter, 3D-Drucker, Lasercutter, Plotter und Einplatinen-Computer. Die Sprechstunde wird durch studentische Tutor:innen begleitet. Ziel ist es, Studierende bestmöglich auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte vorzubereiten und für die Lehre in einer von Digitalität geprägten Welt zu befähigen.

Baustein B ist ein blended-learning-Angebot. Der Kurs „Digitale Grundschulwerkstatt" im HU-Lernmanagementsystem „Moodle" ermöglicht eine eigenständige Erschließung informatischer Lerngegenstände und digitaler Tools. Inhalte sind beispielsweise wissenschaftliche Texte zu informatischer Bildung in der Primarstufe, Unterrichtsmaterialien sowie digitale Materialsammlungen, beispielsweise Online-Plattformen.

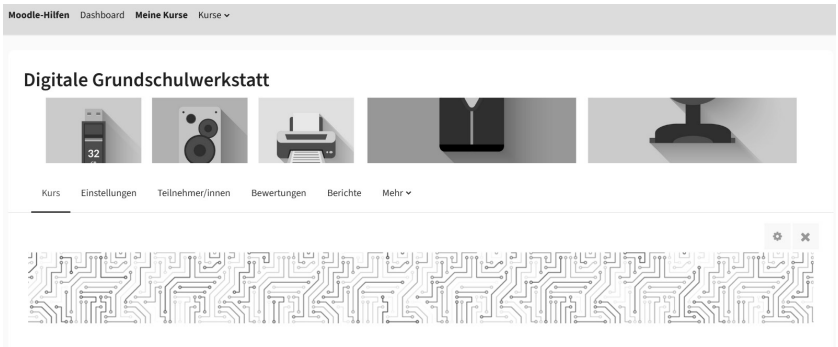


Abb. 4: Startseite des blended-learning-Angebots „Dgitale Grundschulwerkstatt" (Baustein B), © Makerspace

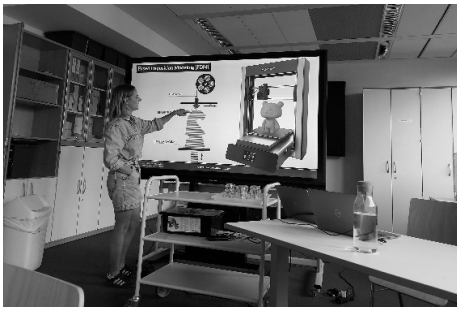


Abb. 5: Kompaktkurses zur Informatischen Bildung im Sachunterricht, „Digitale Grundschulwerkstatt" (Baustein C), © Makerspace

Baustein C der Digitalen Grundschulwerkstatt sind Kompaktkurse, die zumeist während der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden. Die in der Regel dreitägigen Kurse bestehen aus Materialexploration (Tag 1), Einführung ins Making (Tag 2) und der Konzeption, Erprobung und Diskussion der Anwendbarkeit im Unterricht (Tag 3). Die Kurse richten sich vorrangig an Studien-

doi.org/10.35468/6148-06

anfänger:innen und ermöglichen eine erste Auseinandersetzung mit Informatischer Bildung in der Primarstufe.

4.2 Deutschunterricht und seine Didaktik

Der Arbeitsbereich Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe ist derzeit schwerpunktmäßig durch Lehrveranstaltungen aller Module des Bachelor- und Masterstudiengangs im Makerspace vertreten.

Einem Verständnis von Maker-Literacy folgend, das über einen engen Lese- und Schreibbegriff hinausgeht und durch ästhetische Praktiken bestimmt ist, werden nicht nur Einblicke in den Deutschunterricht in der Digitalität gegeben, sondern insbesondere Selbstwirksamkeit und das Empowerment Studierenden zur selbstgestaltenden Teilhabe an der digitalen Kultur gefördert.

Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Lerngegenständen und -inhalten, wie Literatur im Medienverbund, Lyrik und digitale Medien. Nach den Prinzipien des Making geht es darum, Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks zu schaffen, die eigene Ideen und Gedanken dazu zu organisieren und an die Theorie rückzubinden, sich kreativ auszudrücken und dies mit anderen zu teilen. Die Lehrveranstaltungen, in denen sich Studierende beispielsweise mit kollaborativem und multimodalem Gestalten auseinandersetzen, orientieren sich am Ansatz der sogenannten Creative Learning Spiral (Resnick 2017) und dem empowernden Verständnis, Lernende vom User zum Maker zu befähigen (Anders 2018). Studierende aller Semester imaginieren und gestalten im Makerspace eigene Projekte, die sie zum Teil mit Berliner Grundschüler:innen erproben und im Anschluss gemeinsam reflektieren. Dabei werden zum einen genuin fachspezifische Anforderungen wie Schreiben und Verfassen von Texten, Lesen und Zuhören, Kommunizieren und Diskutieren sowie Produzieren und Inszenieren umgesetzt. Zum anderen finden aber auch neue Aktivitäten wie das Programmieren mit Scratch oder Robotern und das multimodale Gestalten zu Literatur und Lyrik mittels 3D-Druck und Lasercutter ihren Platz im Makerspace.

Die in den Lehrveranstaltungen vielfältig realisierten ästhetischen Praktiken verstehen sich als Formen des Making.

Im Wintersemester 2023/2024 wurde beispielsweise in sechs Masterseminaren des Moduls Literalität und Medienumgebungen ein produktiver Umgang mit Lyrik in der Digitalität erprobt. Gemeinsam mit Berliner Grundschulkindern erschlossen sich die Studierenden multimodale Kinderlyrik und interpretierten diese mittels Internet-memes, die anschließend in die Lern- und Programmierumgebung Scratch übertragen und in der digitalen Partizipationskultur reflektiert wurden.

doi.org/10.35468/6148-06

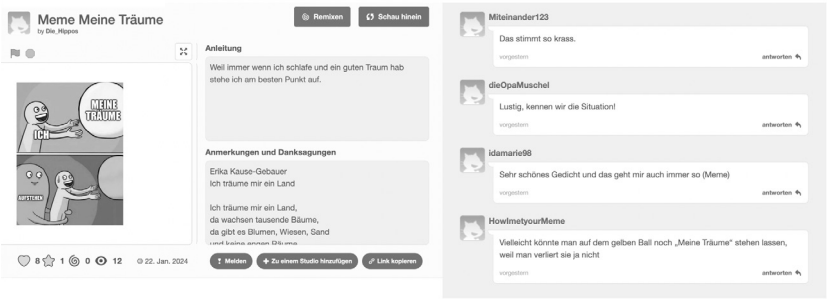


Abb. 6: Meme zu einem Gedichte in Scratch (Grundschüler:innen Klasse 5), © Makerspace

4.3 Mathematikunterricht und seine Didaktik

Der Arbeitsbereich Mathematikunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe baut in seiner Beteiligung am grundschulpädagogischen Makerspace auf bereits vorhandener Expertise zum Einsatz digitaler Technologien aus dem math.media.lab auf. Der Arbeitsbereich verfolgt vorrangig zwei Ziele: (1) fachdidaktisch fundierte Entwicklung und Evaluation von digital unterstützen Lernumgebungen zur Förderung mathematischer Kompetenzen von Schüler:innen in der Grundschule, (2) forschungsbegleitete Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Professionalisierung von Mathematiklehrkräften mit besonderem Blick auf die Kompetenz, digital unterstützte Lernumgebungen effektiv und lernzielorientiert durchführen zu können.

Studierende des Grundschullehramts erhalten in allen mathematikspezifischen Modulen des Bachelor- und Masterprogramms konkrete Hinweise zu Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zur Unterstützung mathematischer Lehr-Lern-Prozesse. Ein besonderer Schwerpunkt auf projektorientiertes Arbeiten mit digitalen Technologien wird in den Seminaren „Umgang mit Heterogenität" und „Forschungsfragen" für Masterstudierende gelegt. Seit dem SoSe 2023 werden regelmäßig mehrere solcher Seminare angeboten, in denen Studierende in Projektgruppen Gelegenheit erhalten, analoge Lernumgebungen mit Hilfe digitaler Technologien zu erweitern oder zu adaptieren, um Schüler:innen entlang der 21st century skills zu fördern (Roth et al. 2022) und Lernende effektiv und individuell zu unterstützen, etwa indem spezielle Unterrichtsmaterialien für Kinder mit Sehbehinderung hergestellt werden. Die Lernumgebungen werden mit Schüler:innen der Klassen 1–6 im Makerspace erprobt und weiterentwickelt. Dabei kommen neben Grafik- und Modellierungsprogrammen für die Arbeit mit 3D-Drucker und Lasercutter auch Mikrocontroller, Educational Robotics und ausgewählte Apps zum Einsatz. Die folgenden Fotos geben Einblick in zwei Seminare zu den

doi.org/10.35468/6148-06

Themen „Mathematische Abenteuer – Modelle aus dem echten Leben“ und „Coding and Robotics for Kids“ in denen mit Kindern der 1.-6. Klasse zusammengearbeitet wurde.



Abb. 7: Grundschüler:innen erkunden die vorbereitete digital unterstützte Lernumgebung „Eckenstadt“, © Makerspace



Abb. 8: Grundschüler:innen bauen eigene Gebäude und lösen mathematische Problemstellungen, © Makerspace

Neben den bereits bestehenden Angeboten für Lehramtsstudierende, sind Fortbildungsangebote für bereits aktive Lehrkräfte als auch Workshops für Schulklassen in Entwicklung, die das projektorientierte Lernen mathematischer Inhalte noch stärker in den Blick nehmen sollen.
Im Zusammenhang mit der Aufnahme des Arbeitsbereichs Schulpädagogik in die Makerspace ist geplant die in diesem Bereich verantworteten Seminar in der Vor- und Nachbereitung des ersten Praktikums aller Lehramtsstudierenden in der BA-Phase in der Makerspace durchzuführen. Dabei wird der inhaltliche Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung der Bedeutung von Digitalität und digitalen Medien für den Unterricht an sich sein und der zentralen Frage nachgehen welche Mehrwert digitale Tools für das Lernen und Lehren haben (Schumacher & Stadler-Altmann 2021; Schumacher, Stadler-Altmann & Emili 2021).

4.4 Kooperationen

Seit der Entstehung des Makerspace pflegen wir Kooperationen mit anderen Lernwerkstätten, Bildungseinrichtungen und weiteren Partner*innen.
Zum einen arbeiten wir eng mit unseren drei fachspezifischen Lernwerkstätten der beteiligten Fachdidaktiken (Math Media Lab, Primarstube, Sachunterrichts-

doi.org/10.35468/6148-06

satellit) zusammen. Zum anderen pflegen wir Kooperationen mit dem Kinder- und Jugendforscherzentrum HELLEUM Berlin, den Jungen Tüftler:innen, dem GRIPS-Theater und zahlreichen Berliner Grundschulen. Die Verstetigung des Austauschs mit weiteren Kooperationspartnern ist in Planung.
Überdies ist ein regelmäßiger halbjährlicher Austausch mit Lehrer:innen, die an sogenannten Berliner Siegelschulen „Exzellente digitale Schule" arbeiten, geplant. Im Rahmen von Round Table Making- Treffen verständigen sich Universität und Schule und machen sich gemeinsam auf den Weg in die digital geprägte Welt. Damit werden schon bestehende Schulkooperationen nachhaltig vertieft.

5 Entwicklungsperspektiven



Abb. 10: Studierende und Schulkinder arbeiten gemeinsam im Makerspace, © Makerspace

Maker Education kann einen für die Grundschullehrkräftebildung hoch produktiven Zugang bieten. Nicht nur knüpft das Konzept an die Tradition der pädagogischen Werkstattarbeit an, wenn selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten, das Arbeiten in Gruppen und die Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses fokussiert werden. Darüber hinaus treten Fächergrenzen in den Hintergrund, wenn Informatiksysteme für 3D-Druck genutzt, Roboter programmiert oder die Nachhaltigkeit einer Problemlösung diskutiert werden. Für eine mündige Teilhabe an einer von Digitalität geprägten Gesellschaft werden zudem relevante Haltungen und Fähigkeiten gefördert.
Künftig soll auch die Forschungsperspektive stärker im Makerspace verortet werden. So sollen die Seminare vor dem Hintergrund der Erschließung und Nutzung des Makerspace durch die Studierenden, evaluiert werden, sowie die Perspektive der didaktischen Entwicklungsforschung als Forschungsstrategie (Stadler-Altmann 2024).
Überdies sollen Forschungsprojekte der einzelnen Fächer auch noch sichtbarer gemacht werden, beispielsweise aktuell das Forschungsprojekt zur Poetischen Bildung in der Digitalität im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital. Berücksichtigt wird dabei auch die allgemeine bildungstheoretische Perspektive der gemeinsamen Arbeit an einer Sache, des Transfers zwischen Theorie und Praxis, sowie die kooperative Weiterentwicklung des Lernwerkstattgedankens (Stadler-Altmann et al. 2020) in einer und für eine digitale Welt.

doi.org/10.35468/6148-06

Literatur

Albiez, M., König, A., Potthast, T. (2018). Transdisziplinarität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehre an der Universität Tübingen: Konzeptionelle Fragen mit Bezug auf Lehraktivitäten des „Energielabors Tübingen". In: Leal Filho, W. (eds) Nachhaltigkeit in der Lehre. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_12

Anders, P. (2018): Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In: Dausend, H.; Brandt, B. (Hg.): *Lernen digital – Fachliche Lernprozesse im Elementar- und Primarbereich anregen.* Münster: Waxmann. 17–36.

Eilerts, K.; Beyer, S.; Grave-Gierlinger, F.; Bechinie, D. & Wissneth, A. (2022). *Einfach Programmieren: Raum und Form. Zentrale Kompetenzen mit Robotern und Coding-Apps im Mathematikunterricht innovativ schulen.* Scolix.

Holub, B.; Himpsl-Gutermann, K.; Mittlböck, K.; Musilek-Hofer, M.; Varelija-Gerber, A.; Grünberger, N. (2021) (Hrsg): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kompetenzzentrum Poetische Bildung in der Digitalität: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/grundschulpaed/abteilung-grundschulpaedagogik/lern-bereiche/deutsch-primarstufe/forschung-1/kompetenzzentrum-diaes-1 [31.01.2024]

Martinez, S. L. & Stager, G. (2019): Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom (2nd ed.), Constructing Modern Knowledge Press.

Meißner, S. (2021): Maker-Literacy. Digitale Kulturelle Bildung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: https://www.kubi-online.de/artikel/maker-literacy-digitale-kulturelle-bildung [31.01.2024] – https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.28.X

Resnick, M. (2017): *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play.* Cambridge, MA: MIT Press.

Roth, J.; Eilerts, K.; Baum, M.; Hornung, G. & Trefzger, T. (2022). *Die Zukunft des MINT-Lernens – Herausforderungen und Lösungsansätze. Band 1: Perspektiven auf (digitalen) MINT-Unterricht und Lehrkräftebildung*. Heidelberg: Springer Spektrum.

Schön, S., Ebner, M. & Narr, K (2020). Werkzeugkoffer „Making in der Schule": Einführung und Praxisprojekte.IQES online. URL: https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtspraxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/werkzeugkoffer-making-in-der-schule/

Schumacher, S.; Stadler-Altmann, U. (2021), Reflections on Offers and Use of Digital Media for Transferring Knowledge in Teacher Education, in: Carmo, M, (ed.), END 2021, International Conference Education and New Developments Book of Abstracts, WIARS Portugal, Science Press, pp. 44.

Schumacher, S.; Stadler-Altmann, U.; Emili, E. A. (2021), Piktogramme als Unterstützungsmedien. Studien zu Effekten von Symbolbüchern im Kindergarten, in: in: Holub, Barbara; Himpsl-Gutermann, Klaus; Mittlböck, Katharina; Musilek-Hofer, Monika; Varelija-Gerber, Andrea; Grünberger, Nina (Hrsg): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 248–270.

Sheffield, R., Koul, R., Blackley, S. & Maynard, N. (2017). Makerspace in stem for girls: A physical space to develop twenty-first-century skills. Educational Media International, 54 (2), 148–164. https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1362812.

Stadler-Altmann, U. (2024), Zirkulärer Theorie-Praxis-Transfer in Lernräumen. Didaktische Entwicklungsforschung in Hochschullernwerkstätten. In: Ralf Schneider, Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Mark Weißhaupt, Sandra Tänzer & Hendrikje Schulze (Hrsg.): *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119–138.

doi.org/10.35468/6148-06

Stadler-Altmann, U.; Schumacher, S.; Emili, E. A.; Dalla Torre, E. (2020) (Hrsg.), Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184329 (Open Access).

Stadler-Altmann, U. (2018), EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, in: Peschel, M.; Kelkel, M. (Hrsg.), Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–245.

Stadler-Altmann, U.; Pahl, A. (2019) (Hrsg.), MINT-Didaktik und Allgemeine Didaktik im Gespräch. Problemlösen und Differenzieren als Planungsprinzipien, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hg.) (2022): *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Zusammenfassung.* Bonn: SWK. – DOI:10.25656/01:25274

Stiller, J.; Anders, P.; Demi, A.; Eilerts, K.; Grave-Gierlinger, F.; Pech, D. (2023): Making in der Primarstufe und ihrer Didaktik – Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in einer von Digitalität geprägten Welt. In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Größinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Jahrbuch Grundschulforschung, 27), 209–213.

Autor:innen

Stiller, Jurik
ORCID: 0000-0001-5650-7167
Humboldt-Universität zu Berlin, Didaktik des Sachunterrichts
Informatische Bildung, Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung, Pädagogische Diagnostik, Transformative Bildung
jurik.stiller@hu-berlin.de

Anders, Petra, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0003-1994-6322
Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multimodaler Deutschunterricht , Poetik der Digitalität, Spoken Word Poetry, Spielfilmdidaktik.
petra.anders@hu-berlin.de

Demi, Anna-Lena
ORCID: 0009-0004-9465-153X
Freie Universität Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik, Inklusiver Literaturunterricht, Symmedialer Deutschunterricht, Deutschunterricht in der Digitalität
anna-lena.demi@fu-berlin.de

Eilerts, Katja, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-8414-3177
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe und mathematischen Modellieren im Mathematikunterricht der Primarstufe.
katja.eilerts@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-06

Grave-Gierlinger, Frederik, Dr.
ORCID: 0000-0002-2909-2821
Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften in der Primarstufe, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe, mathematikdidaktische Entwicklungsforschung
frederik.gierlinger@hu-berlin.de

Pech, Detlef, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5491-0021
Humboldt-Universität zu Berlin; Sachunterricht und seine Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktion kindlicher Perspektiven auf Zeitgeschichte – Konturierung einer Theorie zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule; Erfahrungsgebundene Eigentheorien von Kindern im Kontext sozialwissenschaftlicher Fragestellungen – Grundlagen Gesellschaftlicher Bildung; Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik; Kindbilder und ihre Bedeutung für Bildungsvorstellungen
detlef.pech@hu-berlin.de

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof. Dr.,
ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-06

Ulrike Stadler-Altmann, Corinna Lautenbach,
Heike Schaumburg, Sara Sune Lenge und Giulio Giani

Forschen üben in der Studentischen Forschungswerkstatt



1 SFW – die studentische Forschungswerkstatt

Eingerichtet wurde die Forschungswerkstatt am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Wintersemester 2019/2020, um den Studienerfolg im Lehramtsstudium zu unterstützen. Die Idee, Studierende bei der Arbeit an ihren Praxisforschungsprojekten konkrete Hilfen durch Studierende anzubieten, haben Thomas Koinzer und Heike Schaumburg entwickelt. Umgesetzt wird die Unterstützung für Studierende von zwei studentischen Tutor*innen, die von der Abteilung Schulpädagogik (Ulrike Stadler-Altmann) und der Abteilung empirische Methodenlehre (Hans Anand Pant) finanziert und fachlich unterstützt werden. Bisher war Corinna Lautenbach für organisatorische Fragen zuständig und Ansprechperson für die studentischen Mitarbeitenden, seit dem Wintersemester 2024/25 übernimmt Sara Sune Lenge diese Aufgaben.
Seit ihrem Anfang verfügt die SFW über einen Büroraum in der Geschwister-Scholl-Str. 7 am Standort Mitte der Humboldt-Universität. Da der Raum auch anderen studentischen Mitarbeitenden zur Verfügung steht, eignet sich dieser nur bedingt für individuelle Beratungsgespräche, deshalb werden zunehmend mehr Onlineberatungen angeboten, die von den Lehramtsstudierenden ohnehin oft präferiert werden. Für Workshopangebote wird auf andere Räume im Institut ausgewichen, z. B.werden die Räume der Grundschullernwerkstatt (siehe Beitrag Gröber et al. im Atlas) genutzt.
Auf der Internetseite: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/lehre/forschungswerkstatt finden sich weiterführende Hinweise zum aktuellen Angebot und weitere Hilfestellungen für Studierende.

2 Forschungswerkstatt von Studierenden und für Studierende im Lehramt

Die studentische Forschungswerkstatt (SFW) ist ein Beratungsangebot für alle Lehramtsstudierenden im Bachelor oder Master. Die SFW bietet Studierenden Hilfe bei

doi.org/10.35468/6148-07

Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum wissenschaftlichen Forschungsprozess an.
Mit diesem Eröffnungstext auf der Homepage der SFW wird das Anliegen der Forschungswerkstatt auf den Punkt gebracht. Hier werden Lehramtsstudierende in allen Phasen ihres Studiums unterstützt, um sich in das wissenschaftliche Arbeiten einzufinden, dieses zu üben und um entsprechende Abschlussarbeiten, sei es eine Modulabschlussarbeit, die Bachelor- oder Masterarbeit erfolgreich bewältigen zu können.

2.1 SFW – der Entstehungsgedanke

Zunächst war die Forschungswerkstatt nur für Studierende im Praxissemester in der Masterphase des Lehramtsstudiums gedacht, wurde dann aber schnell auch für Studierende in der Bachelorphase geöffnet. Der Beratungsbedarf der Studierenden war und ist hoch und korrespondiert mit den auf das Praktikum bezogenen und am Forschenden Lernen (Stadler-Altmann et al. 2022) sowie an der Frage der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen (Stadler-Altmann 2024) orientierten Angeboten der Schulpädagogik im bildungswissenschaftlichen Studienanteil für das Grundschullehramt und das Lehramtsstudium für weiterführende Schulen (Integrierte Sekundarschule & Gymnasium) an der Humboldt-Universität (Schaumburg & Saunders 2017).

2.1.1 Ausrichtung & Konzept

Am Anfang stand kein bestimmtes Konzept des Forschenden Lernens hinter der Gründungsidee, sondern eher die Beobachtung, dass manche Studierende an allen Punkten des Forschungsprozesses – vom Finden einer Forschungsfrage zur Berichtlegung –intensivere Betreuung benötigen als diese in einem Seminar angeboten werden kann. Außerdem wurde angenommen, dass es ggf. Studierende gibt, die sich lieber an andere Studierende mit ihren Fragen wenden als an die jeweiligen Dozierenden. Das Angebot einer Beratung von und für Studierende sollte also die Hemmschwelle absenken, Beratung überhaupt in Anspruch zu nehmen.
Die Beratungsangebote sind nach wie vor umfangreich und umfassen alle Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens genauso, wie konkrete Beratung bei individuellen Einzelfragen im Zuge der Arbeit an Abschlussarbeiten. Dabei beinhaltet die Unterstützung explizit das empirische wissenschaftliche Arbeiten mit Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie Ergebnisdarstellung und -diskussion. Gerade in diesem Bereich ist der Beratungsbedarf der Studierenden groß.
Konzeptionell orientiert ist die studentische Forschungsarbeit an den Anforderungen in den die jeweiligen Praktika rahmenden Seminaren.
In der Bachelorphase besuchen alle Lehramtsstudierenden das Modul „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ das das erste, sechswöchige Praktikum mit einer

doi.org/10.35468/6148-07

Vorlesung, einem Vor- und einem Nachbereitungsseminar umrahmt und in dem der forschende Blick auf die pädagogische Praxis geschult werden soll. Ziel des Moduls ist, Studierenden eine Möglichkeit zu bieten ihr zukünftiges Berufsfeld aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu erkunden und sich, in einem ersten wesentlichen Schritt der Professionalisierung, aus ihrer Schüler*innenrolle zu lösen (Schaumburg & Saunders 2017). Die Modulabschlussprüfung besteht aus einer an die Portfolioidee angelehnten Modulabschlussprüfung in der, für manche Studierende das erste Mal, wissenschaftlich, empirisch gearbeitet werden muss. Unterstützung finden die Studierenden hier in der SFW in den Angeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben. Mit dem Wintersemester 2024/25 tritt eine neue Studienordnung in Kraft, mit geänderten Anforderungen für Studierende hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeitsweisen und entsprechend werden sich die Angebote der SFW anpassen (siehe 2.3 SFW – die Entwicklungsperspektiven).

In der Masterphase absolvieren die Lehramtsstudierenden ein Praxissemester an Berliner Schulen und besuchen parallel dazu das Modul „Lehr- und Lernforschungsprojekt im Praxissemester". Diese setzt sich aus zwei Vorlesungen zu qualitativer oder quantitativer Bildungsforschung, von der eine belegt werden muss, dem Forschungsprojektseminar „Schule und Unterricht erforschen" und, im Studiengang Lehramt an integrierten Sekundarschulen und Gymnasien, einem Seminar zur Sprachbildung im Fachunterricht zusammen. Im Forschungsprojektseminar müssen die Studierenden eine Forschungsfrage entwickeln, mit dieser in ihre schulische Praxis gehen, dort Daten sammeln, diese aufbereiten und durch Hilfestellungen im Seminar auswerten und interpretieren. Neben der Anleitung im Seminar benötigen viele Studierende ganz konkrete Unterstützung bei der Formulierung der Fragestellung, des empirischen Forschungsdesigns und dem Verfassen des Forschungsberichts. Diese kann, ergänzend zum Forschungsprojektseminar, in der SFW geleistet werden.

Idealerweise sollte aus dem Forschungsbericht die Masterarbeit entstehen und auch hier leistet die SFW wertvolle Unterstützung, die den Studierenden, neben der Beratung durch die Masterarbeitsbetreuenden, Sicherheit in der Arbeit an ihrer Abschlussarbeit bietet.

In beiden Modulen wird das Konzept des Forschenden Lernens (Stadler-Altmann et al. 2022) kombiniert mit der Variante des Forschenden Lernens (Stadler-Altmann et. al 2018a & b), bei der das Erlernen des fachspezifischen, empirischen Forschungshandelns im Zentrum steht, angeleitet und umgesetzt. Übergeordnetes Ziel ist dabei die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung (Vollmer 2021: 56ff.) bei den Studierenden, die im Zuge der Praxisphasen des Studiums eingeübt, im Vorbereitungsdienst vertieft und in der beruflichen Praxis zur Alltagsroutine werden sollte. Deshalb ist der Bezug zwischen den Modulen „Schule als pädagogisches Handlungsfeld" und „Lehr- und Lernforschungsprojekt im

doi.org/10.35468/6148-07

Praxissemester“ wesentlich und wird durch die konzeptionelle Verankerung im Forschenden Lernen sichtbar. Die Forschungswerkstatt ist dabei ein wesentlicher Baustein, nicht nur für die Verknüpfung der beiden Module, sondern in der Unterstützung der Entwicklung einer forschenden Haltung bei den Studierenden. Herausfordernd ist dabei, dass das Konstrukt „Forschende Haltung“ zwar vielfach verwendet, aber theoretisch nicht ausgeschärft ist (Kullmann 2011). Deshalb schlagen Fichten und Meyer (2014) eine Definition vor, die sich an der Definition von Kompetenzen (Weinert 2001: 27ff.) anlehnt und sich für eine Einbettung in ein universitäres Lernkonzept eignet:

> Eine forschende Haltung bezeichnet die volitionalen, kognitiven, sozialen und ethischen Grundlagen der selbstreflexiven Begleitung der eigenen Berufsarbeit. (Fichten & Meyer 2014, 21)

Überlegungen und Studien dazu, wie eine forschende Haltung im Studium angeregt und eingeübt werden kann, gibt es einige (gebündelt dargestellt in Feyerer et al. 2014), allerdings findet sich kaum empirische Evidenz dafür, was eine forschend-reflexive Haltung wirklich bedingt. Zudem fehlt es noch an Studien dazu, wie eine forschende Haltung im Kontext der wissenschaftlichen Arbeit im Studium eingeübt und über den Vorbereitungsdienst in die berufliche Praxis der Lehrer*innen transferiert werden kann. Eine Befragung von Studierenden an der Humboldt-Universität vor und nach dem ersten Schulpraktikum in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen zeigte, dass die Freiheitsgrade bei der Wahl von Forschungsfrage, -methode und Untersuchungsinstrument für ihr Praxisforschungsprojekt eine forschend-reflexive Haltung insbesondere mit Blick auf die Beurteilung der Sinnhaftigkeit eigener Praxisforschung begünstigt (Nikolov, Saunders & Schaumburg, 2020). Gerade diese Freiheitsgrade bei der Entwicklung und Durchführung eines eigenen schulbezogenen Forschungsprojekts stellen für viele Studierende jedoch auch eine Herausforderung dar. Die SFW unterstützt die Entwicklung der forschenden Haltung hier durch passende Beratung und Coaching für wissenschaftliche Schreibanlässe, sowie in der entsprechenden Auseinandersetzung mit Theorie und Praxiserfahrungen.

Im Angebots-Nutzungs-Modell des Forschenden Lernens (Fichten & Meyer 2014) nimmt die SFW deswegen einen wichtigen Platz ein und füllt eine Leerstelle im universitären Lehrangebot. Wenn, wie in Abbildung 1 zu sehen, vielfältige Bausteine für den „Prozess eines selbstregulierten Lernens in einer forschenden Gemeinschaft“ nötig sind, dann leistet die SFW in allen elf Bausteinen Unterstützung. Durch den Peer-zu-Peer-Beratungsprozess setzen sich die Studierenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen auseinander, indem sie ihr thematisches Interesse (1.) begründen müssen und sich dadurch auch ihrer Leistungsfähigkeit (2.) und Motivation (3.) bewusst werden. Diese Auseinandersetzung findet in den entsprechenden Lehrveranstaltungen mit den Dozierenden statt. Die SFW

doi.org/10.35468/6148-07

ist dann eine ergänzende Unterstützungsleistung für Studierende, die umfangreicheren Beratungsbedarf oder große Unsicherheiten in Bezug auf ihre individuelle Forschungsidee haben. In den oben beschriebenen Seminaren wird eine Gratifikation der studentischen Leistungen (4.) geboten und es werden Rahmenbedingungen für den Aufbau einer lernenden Gemeinschaft (5.) und eines Forschungscurriculums (6.) geschaffen. Umsetzbar für Studierende in ihrer Vor- und Nachbereitung der Praktika sowie in der wissenschaftlichen Arbeit werden diese Aspekte aber erst, wenn es dazu über den Seminarkontext hinaus Beratung (7.) und Ressourcen (8.) gibt. Diese werden in der SFW angeboten und können von den Studierenden genutzt werden. Dabei unterscheiden sich die Lernaktivitäten im Grunde nicht zwischen Lehrveranstaltungen und SFW. Aber der Vorteil in der SFW besteht darin, dass die sinnstiftende Kommunikation (9.), die perspektivierte Forschung (10.) und die Reflexionsprozesse zwischen Studierenden erfolgten. Damit wird für die Studierenden, die die Angebote der SFW nutzen, auch ein Schutzraum geschaffen, in dem sie ihre eigenen Forschungsideen diskutieren und weiterentwickeln können.



Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell zum Forschenden Lernen (Fichten & Meyer 2014, 28)

In einem idealen hochschuldidaktischen Setting würden die Angebote der SFW sowie die Lehre in den Modulen eng ineinandergreifen und diese Verzahnung wäre zugleich Anlass für die Erforschung dieses hochschuldidaktischen Konzepts

doi.org/10.35468/6148-07

zu einem Praktikum. Daran muss noch gearbeitet werden und auch entsprechende Veränderungen in den Modulen mitgedacht werden (siehe 2.3 SFW – die Entwicklungsperspektiven). Zentral bleibt jedoch der Gedanke, dass die Angebote im B. A.-Lehramt und im M. Ed. mit einem Spiralcurriculum verknüpft sind und die SFW hier eine weitere Verknüpfungsmöglichkeit bietet.

2.1.2 Raum und Raumgestaltung

Korrespondierend mit den Angeboten verfügt die SFW über einen Institutsraum für individuelle Beratungsgespräche, der allerdings auch für andere Zwecke genutzt wird. Je nach Bedarf werden außerdem Räume für Workshops im Institutsgebäude gebucht. Mit dem Angebot einer Beratung im digitalen Raum kann den Bedürfnissen der Studierenden und den organisatorischen Rahmenbedingungen an der Humboldt-Universität als einer Universität mit verschiedenen z. T. weit auseinanderliegenden Standorten entsprochen werden. Zentral genutzt wird dafür ein Moodlekurs und Beratungen per Zoom und E-Mail.

In Hinblick auf Raum und Raumgestaltung, wie sie im Kontext der Hochschullernwerkstätten diskutiert werden (Herrmann & Khim 2024), hat die SFW noch Entwicklungsbedarf, sowohl in konzeptioneller als auch organisatorischer Hinsicht. Wünschenswert wäre ein digitaler und virtueller Raum, der sich für möglichst viele Angebote der SFW eignet, offen steht für Studierende als individueller Studienraum, forschungsbezogene Materialien bereithält und Dozierende in die inhaltliche Ausgestaltung der SFW einbezieht.

2.2 SFW – die aktuellen Angebote

Aktuell wird die SFW von zwei Tutor*innen, je einer/s Student*in aus der Schulpädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre betreut, so stehen ca. 80 Stunden pro Monat für die Betreuung der Studierenden, inklusive Vor- und Nachbereitung und konzeptioneller Weiterentwicklung, zur Verfügung. Die aktuellen Angebote reichen von einer offenen Sprechstunde in Präsenz und digital über Beratung via E-Mail, eine Informationsbörse als Moodlekurs bis zu gezielten Workshopangeboten. Giulio Giani steht derzeit als studentische Ansprechperson zur Verfügung, darüber hinaus unterstützt er Sara Sune Lenge bei der Weiterentwicklung der SFW.

2.2.1 Arbeitsweise

Unkompliziert können sich Studierende über die SFW-Homepage informieren und per E-Mail Kontakt aufnehmen. Um das Angebot der SFW bekannt zu machen, wird auf verschiedene Kommunikationskanäle zurückgegriffen:

- Werbung durch die Dozierenden in den jeweiligen Seminaren (mit Ankündigungen auf Moodle)

doi.org/10.35468/6148-07



Abb. 2: Poster zur SFW (© SFW)

- Vorstellung durch die Tutor*innen in den virtuellen Seminaren und wenn möglich in den Präsenzseminaren
- Aushänge im Institutsgebäude und den Seminargebäuden
- Vorstellung im Rahmen von Erstsemesterveranstaltungen z. B. im Master of Education

Insbesondere wenn Dozierende auf die Angebote der SFW aufmerksam machen und Studierende gezielt in die SFW schicken, dann wird die SFW auch als Angebot von den Studierenden wahrgenommen und genutzt.

doi.org/10.35468/6148-07

Im Allgemeinen werden alle Anliegen, die sich um wissenschaftliches Schreiben, quantitative und qualitative Methoden drehen, von den Tutor:innen beratend unterstützt. Auch Fragen zu bestimmten Auswertungsprogrammen wir Excel, SPSS und MAXQDA können meist umfassend beantwortet werden. Für Rückfragen der Tutor*innen stehen die Modulverantwortlichen für das Praxissemester, derzeit in erster Linie Corinna Lautenbach und stellvertretend Ute Suhl, und für das berufsfelderschließende Praktikum, derzeit Tanja Mayer, zur Verfügung.
Bei der Betreuung von Studierenden legen die Tutor*innen besonderen Wert auf eine offene und differenzierte Haltung, die

- sich eng an den Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens orientiert (oft ist es ausreichend, die eigene Erkenntnisgewinnung der Studierenden durch bestimmte Fragen einzuleiten und zu strukturieren und somit nur eine Stütze zum eigenständigen Problemlösen zu bieten).
- den Anspruch verfolgt, konstruktive Kritik zu üben.

Anfragen zu technischer Hilfestellung hinsichtlich der einschlägigen Programme erreichen die SFW ebenso.
Typischerweise werden folgende Anliegen in der SFW gemeinsam mit den Tutor*innen bearbeitet:

- Formulierung von Forschungsfragen: Ist bereits ein Thema oder der Entwurf einer Fragestellung vorhanden, wird versucht, die Fragestellung durch Eingrenzung zu präzisieren.
- Literaturrecherche: Die Studierenden erhalten Hinweise, wo und wie sie erziehungswissenschaftliche Literatur und Literatur zu Arbeitstechniken/-methoden finden.
- Wissenschaftliches Schreiben und Zitieren: Diese Anfragen häufen sich insbesondere in den ein bis zwei Monaten vor der Abgabe der jeweiligen Arbeit. Dafür schicken die Studierenden den Tutor*innen meist einen Auszug ihrer Arbeit mit Fragen zu den zu beachtenden Aspekten (korrektes Zitieren, wissenschaftlicher Ton, etc.). Diese Dokumente werden zeitnah kommentiert und zurückgeschickt. In einigen Fällen werden Studierende auch über einen längeren Zeitraum betreut, in dem neuere Versionen des Dokuments und dazugehöriges Feedback ausgetauscht werden.
- Struktur und roter Faden: Einige Studierende haben Schwierigkeiten, eine durchgängige Argumentationslogik in ihren schriftlichen Ausarbeitungen einzuhalten. Besonders die Verbindung zwischen Theorie, Methode und Auswertung stellt eine Herausforderung dar. Dafür bieten die Tutor*innen an, sich über den konkreten Text auszutauschen und die inhaltliche Kohärenz zu überprüfen.
- Forschungsmethode: Unterstützung bei der Wahl der Forschungsmethode wird in einem diskursiven Austausch geboten. Hier werden Forschungsfrage und entsprechend mögliche Forschungsmethoden abgewogen. Zusätzlich wird eine Literatur- und Linksammlung zu Forschungsmethoden zur Verfügung gestellt.

doi.org/10.35468/6148-07

- Datenaufbereitung und -auswertung: Bezogen auf das individuelle Forschungsprojekt der Studierenden werden hier die entsprechenden Arbeitsweisen erläutert.
- Darstellung der Ergebnisse in schriftlicher Form für den Bericht im B. A.-Modul sowie der Gestaltung der wissenschaftlichen Poster: Beide Formate dienen zur Präsentation der Forschungsergebnisse und sind als Arbeitsleitung im M. Ed.-Modul verpflichtend. Studierende erhalten hier vielfältige Unterstützung und Hinweise zu den formalen Anforderungen schriftlicher Hausarbeiten und wissenschaftlicher Poster, wobei die Unterstützung in diesem Bereich nicht ganz einfach ist (s. u.)
- Besondere Herausforderungen: Manchmal werden einzelne Studierende von Dozierenden explizit in die SFW geschickt. Dann wird gemeinsam nach den bestehenden Problemen zum wissenschaftlichen Arbeiten gesucht und individuelle Herausforderungen bearbeitet. Besonders sensibel ist die Beratungssituation, wenn Studierende bereits bei Modulprüfungen durchgefallen sind und darauf hin die Beratung der SFW in Anspruch nehmen.

Da viele Studierende ihre Forschungsberichte aus dem Lehr-Lern-Forschungsprojekt auch für ihre Masterarbeit nutzen, kommen ebenfalls Fragen zur Masterarbeit auf. Hier werden die Studierenden zunächst an ihre jeweiligen Betreuer*innen verwiesen und Planungsgespräche zum Aufbau einer Masterarbeit in der SFW angeboten.
Kompliziert wird die Beratung in der SFW zu Modulprüfungen, da die Leistungsanforderungen in den verschiedenen Seminaren nicht standardisiert sind und deshalb nicht immer eindeutig einzuschätzen ist, welches Vorgehen die Dozierenden in den Forschungsprojekten präferieren. Deshalb wäre hier ein engerer Austausch zwischen der SFW und den Dozierenden wünschenswert.
Seit dem Wintersemester 2021/22 häuften sich darüber hinaus Anfragen zum ausführlichen Korrigieren von kompletten Forschungsberichten mit dem Schwerpunkt auf sprachlicher Korrektur und Grammatik. In diesen Fällen wird nur ein grobes Feedback zu sprachlicher Korrektheit angeboten. Ein detailliertes Lektorat ist nicht die Aufgabe einer SFW, in der die Hilfe zur Selbsthilfe konzeptionell im Mittelpunkt steht.
Damit wird in der SFW eine Beratungsstrategie verfolgt, die für Hochschullernwerkstätten und des darin verankerten Konzepts des Lerncoachings und der sozialen Interaktion in Lernwerkstätten (Herrmann & Khim 2024) entspricht.

2.2.2 Workshopangebote

Neben der oben ausgeführten Arbeitsweise der SFW sind die Workshopangebote ein weiterer fester Bestandteil. Alle Themen des wissenschaftlichen Arbeitens werden hier durch die studentischen Mitarbeitenden und Expert:innen verdeutlicht und in Präsenz gemeinsam erarbeitet. Im Sommersemester 2024 wurden

doi.org/10.35468/6148-07

beispielweise Workshops zum Verfassen eines Exposés und zur Erstellung eines Forschungsberichts angeboten.

2.3 SFW – Entwicklungsperspektiven

Einige Anknüpfungspunkte für Entwicklungen in der SFW sind schon in den obigen Ausführungen deutlich geworden. So stehen nicht nur Überlegungen zum Raum und dessen Nutzungen an, sondern auch, wie die Zusammenarbeit zwischen der SFW und den vielen Dozierenden im Lehramtsstudium der HU angelegt und gestärkt werden kann. Dafür wären Kommunikationsmöglichkeiten zu durchdenken und vermutlich muss die SFW auch unter den Dozierenden noch besser bekannt gemacht werden.

Da sich die Angebote der SFW an Lehramtsstudierende richten und einen Bezug zu den entsprechenden bildungswissenschaftlichen Modulen im B. A. und M. Ed. haben, wirken sich Änderungen in der Studienordnung indirekt auch auf die SFW aus. Zum Wintersemester 2024/25 tritt eine Änderung der Studienordnung für den B. A im Lehramt in Kraft, die sich auf das Modul „Schule als pädagogisches Handlungsfeld" bezieht. Wie bisher werden in diesem Modul das Konzept des Forschenden Lernens und die Erarbeitung einer forschenden Haltung verfolgt. Neu hinzu kommt eine Fokussierung auf die Entwicklung der Reflexionskompetenz, die aus der Perspektive der Professionalisierungsforschung (Kilimann, Krüger & Winter 2020; Stender et al. 2021) zentral für Lehrkräfte ist und deren Agieren in Schule und Unterricht maßgeblich verbessern kann. Für die Beratungssituation in der SFW ist entsprechend zu erwarten, dass Studierende nun mit neuen Fragen auf die Tutor*innen zukommen. Sicherlich muss immer wieder erklärt und diskutiert werden, was mit Reflexion im Kontext von Schule und Unterricht gemeint ist und wie sich Reflexionskompetenz aufbauen lässt.

Deshalb müssen dieser Veränderung im Modul auch eine Information und ein Austausch mit der SFW folgen bzw. wäre auch zu überlegen, ob die SFW nicht enger in die Lehrentwicklungen in der Abteilung Schulpädagogik und erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre einbezogen werden müsste.

2.4 Kooperationen

Eine Kooperation der SFW besteht mit dem Projekt „MultiLehrLern" (Projektleitung: Corinna Lautenbach, Lisa Niendorf, Thomas Koinzer; Humboldt-Universität zu Berlin), in dem eine digitale Lernumgebung entwickelt wird, um Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens im Lehramtsstudium interaktiv zu vermitteln. Durch multimediale Lernelemente wird die Vermittlung der Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens gefördert und die praktische Umsetzung eines Forschungsprojektes aus Studierendenperspektive durch einen Podcast „hörbar" gemacht. Somit soll neben der Wissensvermittlung auch die Möglichkeit eines Reflexionsprozesses eröffnet werden. Die multimediale Lernumgebung dient der Unterstüt-

doi.org/10.35468/6148-07

zung der Studierenden während der forschungsorientierten Lehrveranstaltungen, denn die einzelnen Elemente können im Rahmen von Lehrveranstaltungen von Dozierenden genutzt werden. Gleichzeitig wird eine zeit- und ortsunabhängige Wiederholung von Grundlagen zum jeweils individuell benötigten Zeitpunkt und eine Vertiefung von spezifischen Aspekten, wie z. B. wissenschaftstheoretischen Grundlagen, ermöglicht. Somit stellt die Lernumgebung eine für die SFW hilfreiche Ressource da für die Beratung der Studierenden. Nach Fertigstellung sollen die Lernumgebung und ihre Bausteine in Zukunft noch enger mit der SFW verzahnt und so Teil des Spiralcurriculums zum Forschenden Lernen werden.

3 Benefit der SFW

Unsere Motivation in und mit der SFW zu arbeiten und diese weiterzuentwickeln liegt darin, dass wir immer wieder erleben, wie erleichtert Studierende nach der Beratung sind. Darin spiegelt sich unser Ansatz der SFW. Hier werden Studierende mit ihren Anliegen ernst genommen. Durch die Unterstützung der Studierenden kann die SFW einen konkreten Beitrag zum Ausbau der Chancengleichheit, z. B. bei firstgen students, liefern, es kann dem Studienabbruch entgegengewirkt werden und die SFW ist eine Ressource für Studierende und Dozierende.

Literatur

Fichten, W.; Meyer, H. (2024). Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung, in: Freyer, E.; Hirschenhauser, K.; Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Beiträge zur Bildungsforschung Bd. 1, Münster, New York: Waxmann, S. 11–42.

Kilimann, V., Krüger, S., Winter, K. (2020). Theoriegeleitete Praxisreflexion als Pro-fessionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspe-zifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. *HLZ –Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 325–344. https://doi. org/10.4119/hlz-2502

Nikolov, F., Saunders, C. & Schaumburg, H. (2020). Pre-Service Teachers on Their Way to Becoming Reflective Practitioners: The Relevance of Freedom of Choice in Research-Based Learning. *Scholarship and Practice in Undergraduate Research (SPUR)*, 3 (4), 46–54.

Schaumburg, H. & Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: R. Schüssler et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 119–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U. (2024), Wissenschaftliches Wissen vermitteln: Wie Wissensdiversität im formatierten Bildungsraum ‚Lehramtsstudium' entstehen kann, in: Beinsteiner, A.; Dittrich, A.-K.; Hug, Th. (Hrsg.): *Wissensdiversität und formatierte Bildungsräume*. Innsbruck: unipress. S. 173–186.

Stadler-Altmann, U.; Resinger, P.; Asgari, M.; Mischi, G.; Pulyer, U. (2023), Action Research in Lehrteams – wie neue Lehr- und Prüfungsformen entstehen. *Empirische Pädagogik* 37 (3), S. 300–316.

Stadler-Altmann, U., Resinger, P. & Pulyer, U. (2022). Forschendes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten als Bausteine der Professionalisierung: Praxisbericht aus einem universitären Lehrsetting im Rahmen der Lehrerbildung. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL22241W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre, S. 579–586.

doi.org/10.35468/6148-07

Stadler-Altmann, U.; Herzer, G.; Keiner, E. et al. (2018a), Perspektivwechsel: Forschendes Lernen in einem Modul? Hochschuldidaktische Lehrkooperation zwischen Universität, Schule und Kindergarten in Südtirol, in: N. Neuber, W. Paravicini, M. Stein (Hrsg.): Forschendes Lernen – The wider view. Münster: WTM Verlag, S. 297–300.

Stadler-Altmann, U.; Herzer, G.; Keiner, E.; Resinger, P. Saxalber, A.; Videsott, G. (2018b), Hybrid Spaces: Forschendes Lernen – Forschen lernen, in: Pilypaitytè, L.; Siller, St. (Hrsg.), Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 199–205.

Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C. & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? HLZ –Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4 (1), 229–248. https://doi.org/10.11576/hlz-4057

Vollmer, M. (2021) Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der forschenden Haltung von Sachunterrichtsstudierenden im Praxissemester: Konzeption und Evaluation eines Begleitseminars. DOI: 10.17879/23099643741.

Weinert, F. E. (2001) (Hrsg). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz.

Autor*innen

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof.in Dr.
ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

Lautenbach, Corinna, Dr.
ORCID: 0000-0003-1522-4819
Humboldt-Universität zu Berlin, Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildung, Forschendes Lernen, Bildungsungleichheit, außerunterrichtliche Lehr-Lern-Settings
Corinna.lautenbach@hu-berlin.de

Schaumburg, Heike, Dr.
ORCID: 0000-0003-4612-2145
Humboldt-Universität zu Berlin;
Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Digitale Medien in Unterricht und Schule, Schulentwicklung, Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung
Heike.schaumburg@hu-berlin.de

Sune Lenge, Sara
Humboldt-Universität zu Berlin, Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Forschendes Lernen, (Hochschul-) Lernwerkstätten
Sara.sune.lenge@hu-berlin.de

Giani, Giulio
Humboldt-Universität zu Berlin
Student des Grundschullehramts/Studentische Hilfskraft in der Studentischen Forschungswerkstatt (SFW)
giulio.giani@student.hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-07

Corinna Schmude, Francesco Cuomo, Claudia Hruska und Christian Widdascheck

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in den Studiengängen „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin



1 Einführung

Die Hochschullernwerkstatträume an der Alice Salomon Hochschule Berlin sind zentrale Lernorte in den Studiengängen „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ (vgl. Schmude & Wedekind 2018; Dreyer et al. 2021). Die institutionelle und curriculare Einbindung der Lernwerkstätten und des Formates Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule kann mit vier thematischen Lernwerkstätten als besonderes Merkmal des Hochschulstandortes Berlin angesehen werden (vgl. Schmude & Wedekind 2019) und ist ein wesentlicher Baustein der engen Verzahnung von Theorie, Praxis und Forschung in der kompetenzorientiert und interdisziplinär angelegten Lehre in den Studiengängen. Die personelle, konzeptionelle, räumlich-materiale Ausstattung des Studiengangs bietet Studierenden vielfältige Möglichkeiten für eine handlungsorientierte und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Inhalten der Bildungsbereiche und den eigenen Bildungsprozessen. Neben dem Bewegungsraum und dem Beobachtungslabor ermöglichen insbesondere die verschiedenen Lernwerkstätten die kontinuierliche Reflexion eigener Lern- und Bildungsprozesse und so die erfahrungsbasierte Anbahnung und Erweiterung eigener Handlungskompetenzen im Verlauf des Studiums.

doi.org/10.35468/6148-08

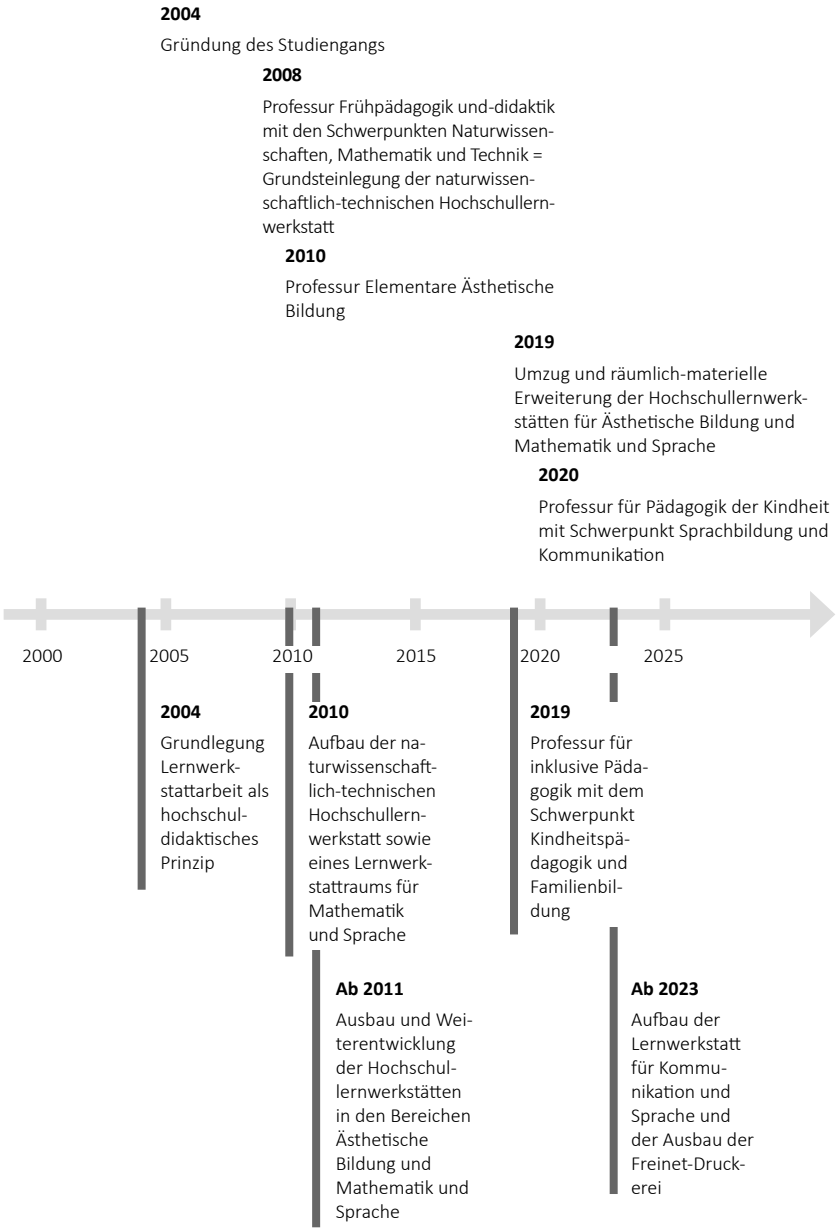


Abb. 1: Zeitstrahl der Entwicklung der Hochschullernwerkstätten an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6148-08

Neben den in den Hochschullernwerkstatträumen stattfindenden Seminaren und Vorlesungen werden wöchentlich offene Lernwerkstattzeiten angeboten. Die multifunktional nutzbaren Räume laden Studierende (kohorten- und studiengangsübergreifend) und Besucher*innen dazu ein sich vertiefend mit dem eigenen Lernen zu beschäftigen, sich mit den in den Räumen zur Verfügung stehenden Materialien auseinanderzusetzen, eigenen Ideen und Fragen nachzugehen und diese in der praktischen Umsetzung zu erproben, eigene Lernumgebungen zu entwickeln – allein oder im Austausch miteinander, mit und ohne Begleitung von Tutor*innen. Des Weiteren werden die Hochschullernwerkstätten für Weiter- und Fortbildungen sowie Netzwerktreffen genutzt.

2 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Räume werden fachwissenschaftlich, korrespondierend mit den jeweiligen Denominationen, von Professor*innen der beiden Studiengänge geleitet und von Tutor*innen begleitet. Die Ansprechpersonen sind auf den sich weiterentwickelnden Webseiten ausgewiesen. Die vier Hochschullernwerkstätten befinden sich in der ersten Etage des Hauptgebäudes der ASH in drei nebeneinander liegenden mit ca. 120 qm großen Räumen.

- Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung [LÄB] unter dem Dach der Werkstatt für ästhetische Praxis_Theorie [WÄPT] – Wissenschaftliche Leitung und Konzeption: Prof. Dr. Christian Widdascheck (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/werkstatt-fuer-aesthetische-praxis-waep)
- Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung – Wissenschaftliche Leitung und Konzeption: Prof. Dr. Francesco Cuomo (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt)
- Zwei Lernwerkstätten unter einem Dach: Lernwerkstatt Mathematik – Wissenschaftliche Leitung und Konzeption: Prof. Dr. habil Corinna Schmude (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt-mathematik/) sowie Lernwerkstatt Kommunikation und Sprache mit integrierter Freinet-Druckwerkstatt – Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Claudia Hruska (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt-kommunikation-und-sprache/)

3 Die Lernwerkstätten an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Grundlegend für die Arbeit in unseren Lernwerkstätten ist der Anspruch, angehenden Kindheitspädagog*innen in ihrem Professionalisierungsprozess (eigenes) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer zugänglich zu machen (vgl. NeHle e. V. 2022). Das Studieren in Lernwerkstattformaten bietet in besonde-

doi.org/10.35468/6148-08

rer Weise Lern- und Erfahrungsräume, in denen Handeln zum Ausgangspunkt der Wissensaneignung wird und die Inhalte des Studiums sowohl auf der Sachebene (Bildungsbereiche) als auch auf der Metaebene (pädagogisch-didaktische Lernbegleitung) handelnd erfahrbar werden. Dies ist die Grundlage sowohl dispositioneller als auch performativer Aspekte der Kompetenzentwicklung berücksichtigender Qualifizierungsprozesse (vgl. Schmude & Wedekind 2018). Ziel des entdeckenden Lernens und forschenden Handelns im Rahmen des Lehrens und Lernens in den Hochschullernwerkstätten ist es, pädagogische Interaktionen im Sinne von ‚sich in Beziehung setzen' sowie die Grundbedürfnisse von Lernenden ebenso erfahrbar und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen, wie die Anforderungen an den Lernraum und an die Gegenstände (ebd.), um so inklusive pädagogische Handlungskompetenzen anzubahnen (vgl. Schmude & Wedekind 2019). Zudem soll der Transfer in die Praxis mit der Praxis gemeinsam gestärkt werden.
Die folgenden Ausführungen stellen nun vor, wie dieser verbindende Rahmen konkret in den vier Hochschullernwerkstätten ausgelegt und ausgestaltet wird.

3.1 Ausrichtung und Konzept

Die Konzeption der *Lernwerkstatt Ästhetische Bildung (LÄB)* unter dem Dach der *WÄPT* begreift Ästhetische Bildung einerseits als bildungsbereichsübergreifende elementare Grundlage von Bildung und andererseits, insbesondere ab dem Grundschulalter, zusätzlich als eigenen Bildungsbereich der ästhetisch-künstlerischen Bildung. Die konkrete Lernwerkstattarbeit mit den Studierenden fokussiert – vor dem Hintergrund dieser doppelten Perspektive auf Bildung und auf eine Praxis von Bildung – Lernen *als* Erfahrung in seiner existentiellen Bedeutung der Interdependenz von Selbst- und Welterfahrung (vgl. Merleau-Ponty 1976; Mayer-Drawe 2003). Die Werkstattseminare und die durch studentische Tutor*innen begleiteten offenen Werkstattzeiten dienen der Erarbeitung dieser bildungstheoretisch-anthropologischen Grundorientierung durch reflektierende und theoretisch rückgebundene Selbsterfahrung von ästhetischen Bildungsprozessen. Auf dieser Grundlage werden kontinuierlich Grundprinzipien einer konkreten ästhetischen Didaktik für verschiedene Altersgruppen und institutionelle Bildungskontexte erarbeitet. Zentrale Aspekte einer ästhetischen Bildungsdidaktik sind dabei: Zeit-Raumgestaltung, Impulssetzung, teilnehmende Erfahrung, Materialauswahl/Inszenierung und die Setzung offen-dichter Themenfelder.
Die Konzeption der *Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung* beruht auf einer soziokulturellen Perspektive auf die beiden Disziplinen. In dieser Perspektive werden die beiden Disziplinen vor dem Hintergrund einer Teilnahme und Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft verstanden, in der spezifische Praktiken, Werte und (epistemische) Normen bestehen. Zwei zusammenhängende fachspezifische pädagogische Ansätze liegen der Gestaltung, Zusammensetzung und

doi.org/10.35468/6148-08

Arbeitsweise dieser Lernwerkstatt zu Grunde. Nach dem Ansatz der *inquiry-based science education* (vgl. NRC 1996, 2000; Rocard et al. 2007) und dem des dreidimensionalen Lernens (vgl. NRC 2012; NGSS Lead States 2013) sollen sich Bildungsprozesse in diesen Bereichen eher auf die fachspezifischen Wege der Erkenntnisgewinnung als auf die fertigen Produkte der beiden Disziplinen fokussieren. Die Materialien der Werkstatt sind dafür gedacht, den Lernenden vielfältige Möglichkeiten des Handelns anzubieten, wodurch vielfältige Wege der Sinnstiftung (vgl. Bruner 1996; Odden & Russ 2018) entstehen. Im pädagogischen Geschehen werden diese von Alltagsmaterialien zu Mitteln der semiotischen Mediation (vgl. Vygotsky 1934/1962) zwischen Alltags- und kulturell stabilisiertem Wissen unter Mitgliedern einer *community of inquiry* (vgl. Schifter 1996). Lernende werden dabei als autonome Akteure verstanden, die ihre Fragen über Naturphänomene oder Lösungen auf technische Probleme entwickeln, einfache Untersuchungen planen und durchführen, Lösungen entwerfen, empirisch begründete Erklärungen oder Lösungsstrategien entwickeln. Über eine oft missverstandene Zentralität des Experimentierens hinweg geraten hier die kulturellen Praktiken des Argumentierens (vgl. Osborne et al. 2004) und des Modellierens (siehe Valeeva et al. 2023 für eine aktuelle Übersicht) in den Fokus, wobei insbesondere die letztere als zentrale, charakterisierende Praktik der Naturwissenschaften und der Technik angesehen werden kann (vgl. Windschitl et al. 2008; Passmore et al. 2009; Lehrer & Schauble 2015).

Die Lernwerkstatt für Mathematik und die Lernwerkstatt Kommunikation und Sprache (KoSe) befinden sich in einem gemeinsamen Raum, der die konzeptionelle und stetig in den Lehr-Lern-Angeboten mitgedachte Durchlässigkeit und Verwebung der Bildungsbereiche räumlich erfahrbar macht.

Die *Konzeptionen beider Lernwerkstätten – für Mathematik und Kommunikation und Sprache* – laden zu einer kritisch-reflektierenden Begegnung mit didaktischen und methodischen Ansätzen früher Bildung in diesen beiden großen Themenfeldern ein (vgl. Dreyer et al. 2021; Schmude & Hruska 2022). In der Ausrichtung und dem Nutzungskonzept der beiden Lernwerkstätten „unter einem Dach" werden die auf Ordnungsprinzipien und Regeln bezogenen Strukturen von Mathematik und Sprache als verbindende Gerade und sich wechselseitig beeinflussend expliziert und damit exemplarisch die bildungsbereichsübergreifende Vernetzung der Themen und Lerngegenstände sichtbar gemacht.

Im Zentrum der Konzeption der Lernwerkstatt für Mathematik stehen die Begegnung und intensive Beschäftigung mit der Mathematik als der Wissenschaft von Mustern und Strukturen (vgl. Thielbeer 2011; Matter 2017), die Erfahrung, selbst mathematisch tätig zu sein (vgl. Bartnizky et al. 2009; Fthenakis 2009), sowie die Auseinandersetzung mit der Rolle als Lernbegleitung (vgl. VeLW 2009). Der Fokus liegt zunächst auf der Auseinandersetzung und der Reflexion der eigenen Haltung gegenüber der Mathematik unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Lern-

doi.org/10.35468/6148-08

und Bildungsbiographie in diesem Bildungsbereich. Die Arbeit in der Werkstatt eröffnet Zugänge, Mathematik als im Laufe der Menschheitsgeschichte entwickelte Antwort auf die Komplexität, Vielfalt, chaotisch erscheinende oder seiende Umwelt des Menschen zu erfahren. Der Mensch, so hebt D'Ambrosio, der „Vater der Ethnomathematik" (2006, 6), hervor, „ist die einzige Spezies, die den Kampf ums Überleben auch mit theoretischen Mitteln führt. Diese sind in hohem Maße orts- und kulturabhängig." Vor diesem Hintergrund ist konzeptionell ein diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Blick auf das europäisch/nord-amerikanisch dominierte Verständnis von Mathematik und ein erweiterter mathematikgeschichtlicher Blick verankert. Neben der Reflexion der eigenen Lern- und Bildungsbiographie ist das Sammeln eigener mathematischer Grunderfahrungen (Klassifizieren, Sortieren, Reihen bilden und fortsetzen und sich im Raum orientieren können, um Muster, z. B. Formen und Mengen erkennen zu können; vgl. Fthenakis 2009) bedeutsamer Baustein der Konzeption. Ausgehend von der gemachten Erfahrung, werden diese sprachlich gefasst und durch die Vertiefung des Verständnisses der entdeckten Muster und Strukturen (vgl. Fthenakis 2009) durch das eigene mathematische Tätigsein – Entdecken, Erforschen, Erklären, Muster erkennen, Problemlösen, Kommunizieren/Darstellen, Argumentieren und Modellieren (vgl. Bartnizky et al. 2009) – in der direkten Auseinandersetzung mit Materialien als Gegenstand von Lernprozessen thematisiert. Aufbauend auf diese in der Lernwerkstattarbeit selbst gemachten Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichsten Materialien werden diese, theoriegeleitet und fachwissenschaftlich gerahmt, in Wissen über die grundlegenden kognitiven Operationen, mit denen sich bereits sehr junge Kinder die Welt erschließen, überführt.

Ein ebenso bedeutsamer konzeptioneller Ansatz ist das erfahrungsbasierte Kennenlernen von und die ebenfalls erfahrungsbasierte, fachliche und theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Handlungsentwürfen im Bereich früher mathematischer Bildung (vgl. Hauser et al. 2015). Ziel ist es hier, die Kompetenz anzubahnen, (weiter-)zuentwickeln und auszudifferenzieren, mathematische Bildungsprozesse von Kindern sensibel und unter Beachtung der jeweiligen individuellen Besonderheiten der Kinder sowie aktueller mathematikdidaktischer und -methodischer Ansätze professionell zu begleiten.

Neben der sich aktuell im Aufbauprozess befindenden *Lernwerkstatt KoSe*, in der tragbare Holztruhen mit thematischen Materialien die Auseinandersetzung mit diesen Themen anregen, wird über die Freinet-Druckerei ein erweiterndes Angebot des Buchdrucks geschaffen. Diese Materialien werden in partizipativen und ko-kreativen Lern-Lehrprozesen erweitert und nutzbar gemacht.

Die konzeptionell gewünschte räumliche Verbindung aller Lernwerkstatträume ist aus bautechnischen Gründen nicht realisierbar. Angestrebt wird, dass zumindest durch die Gestaltung des Flurbereiches die bereichsübergreifende Verbindung aller Lernbereiche sichtbarer wird.

doi.org/10.35468/6148-08

3.2 Raum und Raumgestaltung

Die Ausstattung der Räume bietet die Möglichkeit der Begegnung mit einer Vielzahl von Themen und deren Phänomen in den verschiedenen Bildungsbereichen: naturwissenschaftliche, technische, mathematische, sprachliche und ästhetische Bildung. Sie lädt zum Hinterfragen und Reflektieren dieser Themen und Phänomene in der Auseinandersetzung mit ihnen sowie auch mit bestehenden und erlebten Konzepten in der früh- und grundschulpädagogischen Praxis zu diesen Themen und Phänomenen ein.
Die konkrete Raumgestaltung der Werkstatt für Ästhetische Praxis_Theorie (WÄPT) orientiert sich an fünf Dimensionen, mit denen je nach konkreter Situation in der Werkstatt (Seminararbeit im Kontext der Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung/Offene Werkstatt/Ausstellungspraxis) gestalterisch-variierend umgegangen wird.
So gibt es:

- viel freien Raum für eigensinniges ästhetisch-bildnerisches Arbeiten,
- Lagerungsmöglichkeiten für Werke im Entstehungsprozess,
- eine sich an den Hauptraum angrenzende Remida mit einem vielfältigen Angebot von Materialien, Dingen, Werkzeugen und Gegenständen in einer ansprechenden und übersichtlichen Darbietung,
- Präsentationsflächen für die Entwicklung von Ausstellungsformaten im Sinne von Bildungsprozessdokumentation, -reflexion, -anregung,
- spezielle Tische und Wagen zur Präsentation und Inszenierung von Materialarrangements zur offen-dichten themenbezogenen ästhetischen Bildungsarbeit.

Im zentralen Bereich der Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung befinden sich Tische, die modular in trapezförmigem Design konzipiert sind, sodass sie je nach didaktischem Bedarf unterschiedlich arrangiert werden können. Dieser Bereich ist von Regalen umgeben, die eine große Vielfalt von Materialien enthalten. Dazu gehören Alltags- und strukturierte Materialien, die Möglichkeiten für eine didaktische Anwendung entsprechen. Einige sind thematisch (z. B. nach Themenbereichen wie Licht und Schatten, Magnetismus, Schall/Klang/Musik), andere nach Typologie geordnet. Zur zweiten Kategorie gehören z. B. Verbrauchsmaterialien wie Knete, (Lebensmittel-)Farben, Pasta, Reis, Bohnen usw. oder didaktisch multifunktionale Materialien wie z. B. Glasmurmeln, Luftballons, Behälter unterschiedlicher Art, Münzen, Knöpfe usw. Wichtige Werkstattmaterialien sind auch Werkzeuge, Messinstrumente, Mikroskope und Bauklötze unterschiedlicher Art. Ein Teil der Regale ist einer fachspezifischen Büchersammlung gewidmet. Im Küchenbereich, der mit drei breiten Waschbecken mehrere Möglichkeiten des Arbeitens mit Wasser bietet, befinden sich typische Alltagsmaterialien wie Geschirr, Töpfe, Schneidebretter, Alu- und Frischhaltefolie etc. sowie Geräte wie Wasserkocher, Herd, Geschirrspüler, Handmixer usw. Ein

doi.org/10.35468/6148-08

wesentlicher Teil der Materialien und der gesamte Bücherkatalog sind digital dokumentiert und im Internet zugänglich (siehe https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt).

Der gemeinsame Raum der Lernwerkstatt für Mathematik und der Lernwerkstatt Kommunikation und Sprache folgt in den Gestaltungsmerkmalen den beiden bereits vorgestellten Räumen hinsichtlich der frei zugänglichen Bereitstellung von multifunktionalen und strukturierten Alltags- und Verbrauchsmaterialien, der flexiblen Möblierung und der Präsentationsmöglichkeiten. Zudem gibt es weitere Werkstattmaterialien wie Werkzeuge, Messinstrumente, Bausteine aus unterschiedlichen Materialien, Materialien für Rollenspiele und Materialien für kreatives Gestalten, die alle in offenen Regalen und durchsichtigen Kisten zugänglich sind. Insgesamt erzeugen die vielfältigen Materialien einen sortierten und auch chaotisch-anregenden Zustand. Ebenso findet sich im gemeinsamen Raum eine Fachbuchsammlung, vorrangig zum Thema Mathematik/Mathematische Bildung und Kommunikation und Sprache sowie eine sich stetig erweiternde Sammlung ausgewählter Konzepte, Materialien und Programme früher mathematischer Bildung. *Die Lernwerkstatt für Mathematik* bietet Studierenden und interessierten Besucher*innen so verschiedene Möglichkeiten, sich in einen Dialog mit dem Thema Mathematik zu begeben. Die Materialien der vielfältigen Themenbereiche der *Lernwerkstatt Kommunikation und Sprache* sind in Holztruhen sortiert, die systematisch geordnet in Regalen zugänglich sind. Hierbei können die Materialien miteinander verbunden werden, wie bspw. der Unterstützenden Kommunikation und dem Selektiven Mutismus. In den Thementruhen befinden sich neben ausgewählter Fachliteratur und Materialien zur Einschätzung/Identifikation von Kompetenzen und Phänomenen auch Materialien zur Anregung der spezifischen Förderung im Rahmen der pädagogischen Arbeit. Diese werden partizipativ mit Studierenden sukzessive erweitert. Darüber hinaus wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Professionen gestärkt. Somit bieten die Themenkisten Anregungen zum Aufbau verschiedener Aspekte der fachpraktischen Kompetenzen, wie Theoriewissen, analysieren, pädagogische Handlungen planen und durchführen, reflektieren und evaluieren, um die pädagogischen Kompetenzen zu erweitern.

3.3 Arbeitsweise

Als Grundlage der Arbeit im Kontext der *Lernwerkstatt Ästhetische Bildung (LÄB)* wird zunächst eine ästhetische Perspektive auf Bildung erarbeitet, über die deutlich wird, dass Bildung immer auch (Trans-)Kulturelle Bildung ist, weil sie Kultur bildet und durch Kultur gebildet wird (vgl. Duncker 2010; Nießeler 2010). Darauf aufbauend werden über eine angeleitete sich kontinuierlich ausdifferenzierende Reflexion der Selbsterfahrung von ästhetischen Bildungsprozessen exemplarisch unterschiedliche thematische Möglichkeiten Ästhetischer Bildung erarbeitet. Da-

doi.org/10.35468/6148-08

durch wird deutlich, dass das Thema Ästhetischer Bildung ein Material (bspw. Farbe, Papier, Tonerde, Draht), ein Phänomen (bspw. Wasser, Schatten), ein Themenfeld (bspw. Winter, Nacht) oder ein Natur-/Kulturding (bspw. Blätter, Gullideckel) sein kann. Insbesondere im Kontext der Arbeit an Themenfeldern oder mit Natur-/Kulturdingen spielt in der LÄB das Konzept Ästhetische Forschung (vgl. Kämpf-Jansen 2001) eine besondere Rolle, das in seiner Bildungsprojektarbeit einen erweiterten Erkenntnis- und Kulturbegriff realisiert. Zentraler theoretisch-konzeptioneller Ankerpunkt in den verschiedenen ästhetischen Bildungsformaten und Rahmungen, die in den Seminaren erarbeitet werden, ist die Perspektive der *Medialität der Erfahrung*. Die Perspektive der Medialität der Erfahrung fokussiert den ästhetischen Zusammenhang von Handlungsweisen, Wahrnehmungsweisen und Be_deutungsweisen, im Sinne eines ästhetisch-symbolischen ErkenntnisGestalten (vgl. Nießeler 2010; Schirmer 2015).

In der Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung und in der Lernwerkstatt für Mathematik wird mit „Didaktischen Miniaturen" gearbeitet (vgl. Wedekind & Schmude 2016; Wedekind & Schmude 2020). Grundidee ist, dass Studierende sich aktiv an der inhaltlichen Gestaltung der Seminare beteiligen, in dem sie zu ausgewählten Themen Lernumgebungen gestalten, die ihren Kommiliton*innen die Möglichkeit eröffnen, sich erfahrungsbasiert mit einer Fragestellung, einem Thema oder Gegenstand auseinanderzusetzen. Orientiert an der Beschreibung der Rollen von Lernenden und Lernenbegleitenden im Kontext von Lernwerkstattarbeit (vgl. VeLW 2009) werden so Erfahrungs-, Übungs- und Erprobungsräume eröffnet, die es ermöglichen, sich auf der Erfahrungsebene und auf einer Metaebene mit der Gestaltung pädagogischer Interaktionen, den Grundbedürfnissen Lernender sowie den Gelingensbedingungen der Gestaltung von Lernumgebungen und Lernbegleitungen theoriegeleitet und fachlich fundiert auseinanderzusetzen. Diese Form der Präsentation verlangt den Studierenden eine ausführliche schriftliche Reflexion sowie eine theoretische Fundierung ab. Letztere umfasst eine fachliche und didaktische Rahmung, bestehend aus einer gründlichen Sachanalyse, der Festlegung von Zielen, der Begründung der eingesetzten Methoden und der Beschreibung der Durchführung der Miniatur. So wird es möglich, neben den fachwissenschaftlichen Inhalten selbst, auch der Frage nach der Art und Weise der Darbietung dieser fachwissenschaftlichen Inhalte sowohl bei der Erarbeitung der Miniatur als auch bei deren Präsentation besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Zeyer & Welzel 2006).

In der *Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung* finden die bildungsthematisch entsprechenden Seminare sowie einige fächerübergreifende Seminare statt, die z. B. ästhetische und naturwissenschaftliche Herangehensweisen miteinander verknüpfen und kontrastieren. Die Konzeption dieser Lehrveranstaltungen strebt eine pädagogische Kohärenz zwischen den geförderten und den angewandten Ansätzen an. So werden hier nicht nur Naturphänomene, sondern

doi.org/10.35468/6148-08

auch das pädagogische Geschehen untersucht. Dozierende und Studierende arbeiten dabei gleichzeitig auf den zwei Ebenen der Kognition und der Metakognition. Während z. B. das Verhältnis zwischen Licht und Schatten untersucht wird, stehen im authentischen Kontext eines durch Kleingruppen von Studierenden konzipierten Lehr-Lern-Arrangements auch „empirische Daten" zum pädagogischen Geschehen im Fokus, wie z. B. die Interaktionen zwischen Lernenden, Materialien und Lernbegleitung und ihre Wirkung auf die entsprechenden Lernprozesse.
In der *Lernwerkstatt für Mathematik* wird vorrangig mit vorbereiteten Lernumgebungen gearbeitet. Diese laden Dozierende und Studierende ein, auf unterschiedlichste Art und Weise in den Dialog mit den konzeptionell verankerten Themen zu gehen. So gibt es vorbereitete Szenarien für die Beschäftigung mit der Geschichte der Mathematik, die dazu einladen, selbst gewählten oder durch die Lernumgebung initiierten Fragen nachzugehen. Eine weitere Lernumgebung – ausführlich dargestellt in Schmude & Wedekind (2018) – gestaltet ein Lehr-Lern-Arrangement zur Erschließung der Komplexität des Zahlbegriffs. Weitere Materialsammlungen eröffnen die Zugänge zu mathematischen Grunderfahrungen im Bereich des Klassifizierens, Sortierens, Reihenbildens und -fortsetzens und des sich im Raum Orientierens, der Auseinandersetzung mit Mustern, Formen und Mengen. Des Weiteren werden von den Studierenden im Verlauf der Semester im Rahmen der didaktischen Miniaturen Lernumgebungen entwickelt, dokumentiert und reflektiert, die einen erfahrungsbasierten Zugang zu den verschiedenen Konzepten, Materialien und Programmen früher mathematischer Bildung ermöglichen. Die im Zuge der Ausarbeitung der didaktischen Miniaturen entstandenen Dokumentationen, Begleitmaterialien, gestalteten Impulsen für Lernanlässe und weiterführende Fragen erweitern und bereichern stetig die Materialsammlung.
Die *Lernwerkstatt für Kommunikation und Sprache (KoSe)* greift verschiedene Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Sprachentwicklung sowie der pädagogischen Begleitung und Förderung von Sprachbildungsprozessen auf. Explizit wird auch auf Hürden der Sprachentwicklung im verbalsprachlichen Bereich als auch in der Schriftsprache eingegangen. Konzeptionell werden zu verschiedenen Themen spezifische Themenkisten erstellt, die zum einen aktuelle Grundlagenliteratur sowie zum Teil Anregungen der Identifikation und zum anderen pädagogische Unterstützungsimpulse beinhalten. Diese werden durch Studierendengruppen aufgearbeitet und in interaktiven Workshops an die erweiterte Seminargruppe herangetragen. Dies beinhaltet einen reflexiven Prozess der Auseinandersetzung mit den Materialien. So können Impulse in die Praxis getragen und ein enger Austausch über Erfahrungen und die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis innerhalb der Seminargruppen und auch mit Vertreter*innen der Praxis angeregt werden.
Zusätzlich besteht die Möglichkeit, in Zusammenhang mit der Lernwerkstattarbeit der kindheitspädagogischen Studiengänge Tablets zu nutzen. Hier wurden sprach- und kommunikationsrelevante Apps installiert, videographische Aufnah-

doi.org/10.35468/6148-08

men von pädagogischen Interaktionen sowie Beratungssituationen können simuliert, analysiert und reflektiert werden.

3.4 Kooperationen

Lernwerkstatt für Ästhetische Bildung
- SFBB (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg)
- Kita Nord/Ost
- Fröbel e. V.
- Netzwerk Frühe Kulturelle Bildung

Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung
- Institut für Produktives Lernen in Europa
- Università degli Studi di Napoli Federico II
- Bücherwurm-Grundschule (Berlin)
- Kita Rosengarten (Berlin)
- Grundschule Wilhelm-Busch (Berlin)
- Kita zu den Seen (Berlin)

Lernwerkstatt „Mathematik"
- Kinderforscher*zentrum HELLEUM

Lernwerkstatt für Kommunikation und Sprachentwicklung
- HAWK Hildesheim
- Dialogwerk Braunschweig
- Kinderforscher*zentrum HELLEUM
- Arbeitsbereich Sachunterricht in der Grundschule der Freien Universität Berlin
- Beratungszentrum für Sprachbehinderung in Reinickendorf
- Verein Mutismus.de

Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM ist nicht nur auf der inhaltlichen Ebene Kooperationspartner. Es besteht eine ganz besondere Verbindung zu dieser außerschulischen Lernwerkstatt, da die wissenschaftliche Leitung, Koordination und Teamleitung dieses außergewöhnlichen Kooperationsprojektes des Bezirksamtes Marzahn-Hellersdorf/Abteilung Schule, Sport, Finanzen und Personal, der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Außenstelle der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, von der ASH Berlin/Fachbereich II und insbesondere vom Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit" verantwortet wird. Dieser ganz besondere Lernort wird in dem hier vorliegenden Atlas unter der Überschrift „Kinderforscher*zentrum HELLEUM" ausführlich vorgestellt.

3.5 Entwicklungsperspektiven

Der aktuell laufende Aufbau der Lernwerkstatt für Kommunikation und Sprache und der Ausbau der Freinet-Druckerei erweitern schon jetzt das facettenreiche Angebot der vorgestellten Lernwerkstätten. Ein wichtiger Entwicklungsimpuls ist

doi.org/10.35468/6148-08

der Austausch mit anderen Lernwerkstätten darüber, wie der Transfer in die Berufsfelder gelingen kann, so dass pädagogische Fachkräfte in Kitas und Lehrkräfte in Schulen inspiriert werden und diese Ideen in den pädagogischen Alltag hineintragen (vgl. Hruska et al. 2024).
Als zentrale Lernorte spielen die Lernwerkstätten im Rahmen der Weiterentwicklung unserer Studiengangskonzepte eine zentrale Rolle. Insbesondere zwei Spannungsfelder fordern uns heraus, neu, weiter und vielleicht auch konzeptionell anders zu denken: Das erste Spannungsfeld ergibt sich aus der institutionellen und curricularen Einbindung der Lernwerkstätten und des Formates Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule auf der einen und den Grundprinzipien der Lernwerkstattarbeit auf der anderen Seite. Gleichfalls bedeutsam ist für uns das wahrgenommene Spannungsfeld zwischen bereichsübergreifendem Bildungshandeln von Kindern und der baulich bedingten räumlichen Trennung der Lernwerkstätten. Beide Spannungsfelder gilt es in der Weiterentwicklung der Studiengangskonzepte zu bearbeiten. Es stellen sich dabei eine Vielzahl von Fragen, u. a. nach einer stärkeren inhaltlichen (Module, Studienbereiche, Querschnittsthemen wie Inklusion, Partizipation, Demokratiebildung, BNE) und organisatorischen Vernetzung der Angebote und Aktivitäten in den Lernwerkstätten – innerhalb der Studiengänge, aber auch studiengangs- und hochschulübergreifend gedacht. So wäre z. B. eine Vernetzung mit den Angeboten der Servicestelle zur Förderung von Schreib- und Studienkompetenzen der ASH Berlin denkbar oder eine noch besser sichtbare Öffnung der Lernwerkstätten als Orte selbst gestalteter Bildungsprozesse außerhalb von Lehrveranstaltungsformaten, gebunden an Fragen, u. a. nach der Barrierefreiheit der Zugänge, der Partizipation unterschiedlicher Akteur*innen sowie beispielsweise der denkbaren sozialräumlichen Vernetzung (Netzwerken in das Berufsfeld, Teil des Bildungscampus Kastanie [vgl. https://helle-promenade.de/Bildungscampus-Kastanie/Ueber-uns]).

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden …

Lernwerkstattarbeit ist in besonderer Art und Weise durch explorierend-erfahrungsbasierte Lern- und Bildungsprozesse für Studierende gekennzeichnet.
Das bedeutet gleichzeitig jedoch auch, dass im Rahmen von Lernwerkstattarbeit die Verschränkung von geteilten Lehr-Lernprozessen zwischen Dozierenden und Studierenden besonders intensiv ist. Dadurch kommt es immer wieder auch zu Lern- und Bildungssituationen für die Dozierenden, in denen sich ihnen situativ immer wieder auch unvorhersehbare Fragen stellen, die neue Antworten und Vorgehensweisen erfordern. Insofern ist Lernwerkstattarbeit nicht nur für die Studierenden ein besonders intensives Theorie-Praxis und Praxis-Theorie verschränktes und verschränkendes kompetenzorientiertes

doi.org/10.35468/6148-08

Lern- und Bildungsformat, sondern birgt auch für Lehrende das Potential, einer sowohl kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung in der Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen von Studierenden als auch der eigenen fachlich-theoretischen Ausdifferenzierung.

Literatur

Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzel, F., Schönknecht, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2009). *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

D'Ambrosio, U. (2006). In 80 Mathematiken um die Welt. *Spektrum der Wissenschaft Spezial Ethnomathematik*, 2, 6–9.

Dreyer, R., Schmude, C., Hruska, C., Brodowski, M., Widdascheck, C. & Cuomo, F. (2021). Kindheitspädagogik – Entwicklungslinien und Perspektiven. *Soziale Arbeit SPEZIAL. Schriftenreihe zur Theorie und Praxis DZI Eigenverlag Berlin*, 58–64.

Duncker, L. (2010). Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In: L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 12–17). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2009). *Natur-Wissen schaffen* (Bd. 2: Frühe mathematische Bildung). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hruska, C., Theisselmann, O. & Eckoldt, J. (2024). Mit dabei statt nebenbei. *NeHle-Tagung in GRAZ, 2024*.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg: Tectum-Verlag.

Lehrer, R. & Schauble, L. (2015). The development of scientific thinking. In: L. S. Liben, U. Müller & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (S. 671–714). Hoboken, NJ: Wiley.

Matter, B. (2017). *Lernen in heterogenen Lerngruppen. Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik.* Wiesbaden: Springer Spektrum.

Mayer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. In: M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (S. 423–434). Heidelberg: Springer.

Merleau-Ponty, M. (1976). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

NeHle e. V. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. (2022). *AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt"* Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten (zuletzt geprüft am 14.02.2024)

NGSS Lead States Next Generation Science Standards Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, by States*. Washington, DC: National Academies Press.

Nießeler, A. (2010). Symbolische Formen in der kindlichen Weltaneignung. In: L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 38–42). Seelze: Kallmeyer/Klett

NRC National Research Council. (1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

NRC National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.

doi.org/10.35468/6148-08

NRC National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education*. Washington, DC: National Academies Press.

Odden, T. O. B. & Russ, R. S. (2018). Defining sensemaking: Bringing clarity to a fragmented theoretical construct. *Science Education,* 103/1, 187–205.

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching,* 41/10, 994–1020.

Passmore, C., Stewart, J. & Cartier, J. (2009). Model-based inquiry and school science: Creating connec-tions. *School Science and Mathematics,* 109/7, 394–402.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brüssel: European Commission.

Schifter, D. (Ed.) (1996). *What's happening in math class? Reconstructing professional identities* (Vol. 2). New York, NY: Teachers College Press.

Schirmer, A.-M. (2015). *ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung im bildnerischen Tun*. München: Kopaed.

Schmude, C. & Hruska, C. (2022). Hochschullernwerkstätten an der ASH Berlin. Kinder und Jugendliche im Fokus. *ALICE*, 43, 34–35.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2018). Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In: M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). 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: Verlag Julius Klinkhardt.

Thielbeer, R. (2011). Gute Aufgaben = guter Mathematikunterricht? *Grundschule aktuell*, 113, 13–16.

Valeeva, R., Biktagirova, G., Lesev, V., Mikhailenko, O., Skudareva, G. & Valentovinis, A. (2023). Exploring the impact of modeling in science education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19* (6), em2284.

VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 14.02.2024)

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wedekind, H. & Schmude, C. (Hrsg.) (2016). Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik* (Reihe Lernen und studieren in Lernwerkstätten, Bd. 2, S. 81–105). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wedekind, H. & Schmude, C. (2020). Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit" an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & St. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernort* (S. 68–81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education,* 92/5, 941–967.

Zeyer, A. & Welzel, M. (2006). Didaktische Miniaturen zur integrierten Naturlehre in der Lehrerbildung. In: A. Pitton (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit neuen Medien* (S. 207–209). Berlin u. a.: LiT.

doi.org/10.35468/6148-08

Autor*innen

Schmude, Corinna, Prof. Dr.
Alice Salomon Hochschule Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache“, mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

Cuomo, Francesco, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-0401-6347
Alice Salomon Hochschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: MINT-Bildung in der Kindheit; Modeling; inquiry-based science education; Basiskonzepte; Lernprogressionen; Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte im MINT-Bereich
cuomo@ash-berlin.eu

Hruska, Claudia, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0001-0558-6464
Alice Salomon Hochschule
Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sprachbildungsprozesse; Auffälligkeiten im Spracherwerb – Selektiver Mutismus; Mehrsprachigkeitserwerb; Interaktionsprozesse professionalisieren; Reflexions- und Mentalisierungskompetenz; Eyetracking
hruska@ash-berlin.eu

Widdascheck, Christian, Prof. Dr.
Alice Salomon Hochschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Forschung als hochschul- und elementardidaktische Bildungskonzeption; phänomenologisch-leibliche Ansätze ästhetischer Bildung; Kulturelle Bildung, Konzeptentwicklung mit Kitas; Weiterbildungen für Pädagog*innen und Künstler*innen
widdascheck@ash-berlin.eu

doi.org/10.35468/6148-08

Olga Theisselmann, Anke Renger und Corinna Schmude

Kinderforscher*zentrum HELLEUM

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM ist eine außerschulische Lernwerkstatt, die in Kooperation zwischen dem Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf zu Berlin (BA Marzahn-Hellersdorf), der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH Berlin) und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) betrieben wird. Das HELLEUM befindet sich im Berliner Bezirk Marzahn-Hellersdorf. Die wissenschaftliche Leitung, Koordination und Teamleitung verantwortet die ASH Berlin/Fachbereich II (Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit"). Das Gebäude gehört dem Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf, das u. a. die Kosten für die Lehr-/Lernmaterialien deckt. Die SenBJF stellt zwei abgeordnete Lehrer*innen- und eine Erzieher*innenstelle zur Verfügung. Der 2016 gegründete Förderverein des HELLEUM realisiert u. a. die Nachmittagsangebote wie Arbeitsgemeinschaften oder die Offene Lernwerkstatt und ist außerdem ein wichtiger Ankerpunkt für verschiedene Kooperationsprojekte im Bereich Praxis und Forschung in der frühkindlichen Bildung und Grundschulbildung.





Abb. 1 und 2: Lernwerkstattarbeit im HELLEUM (© HELLEUM)

doi.org/10.35468/6148-09

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Außer naturwissenschaftlich-technischer Bildung besteht das HELLEUM-Konzept aus weiteren Säulen wie Potenzial-/Begabungsförderung, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Kunst und Theater (The „A" of STEAM (vgl. Yakman 2010).

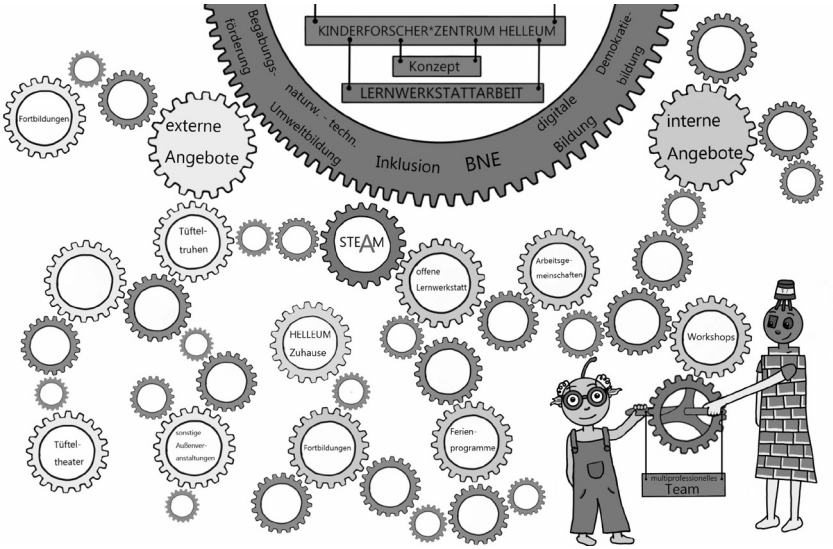


Abb. 3: Gesamtkonzept HELLEUM (2020)

Zielgruppen

Die Zielgruppen des HELLEUM sind:

- Kitagruppen und Grundschulklassen (5–12 Jahre);
- Kinder im Alter von 3–12 Jahren und ihre Bezugspersonen;
- Angehende und praktizierende Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte.

Pädagog*innen werden zunehmend zu einer der wichtigsten Zielgruppen: Wenn sie vom HELLEUM-Konzept begeistert werden können, profitieren davon alle Kinder, die von ihnen unterrichtet bzw. im Hort begleitet werden. Den Pädagog*innen wird hier der Raum angeboten, sich selbst als Lernende wahrzunehmen und selbst aktiv, forschend, entdeckend, kreativ und offen zu lernen, um anschließend Kindern in der Kita oder in der Schule die Möglichkeit zu geben, partizipativ, kreativ und stets motiviert zu lernen.

doi.org/10.35468/6148-09

Lernumgebungen

Das Lernwerkstattkonzept wird insbesondere durch die Gestaltung der Lernumgebungen realisiert. Die ersten sechs entwickelten Lernumgebungen hatten außer Naturwissenschaften und Technik auch Umwelt und Nachhaltigkeit als Schwerpunkte. Die weiteren Lernumgebungen wurden sowohl parallel zum laufenden Betrieb als auch projektbezogen entwickelt. Aktuell verfügt das HELLEUM über insgesamt 10 Lernumgebungen: „Sonne satt!“, Wind lüftet!“, „Wasser marsch!“, „Müll macht‘s!“, „Boden schätzen!“, „Arbeit schafft`s“, „Mathema`ticken“, „Verbindungen: ganz gelöst?!“, „Kugel mal!“ und „Helliversum überAll“.

Angebote

In diesen Settings, die alle 5–6 Wochen gewechselt werden, werden vormittags für Vor- und Grundschulkinder Workshops angeboten. Nachmittags nehmen Kinder, Jugendliche und Familien die kostenlosen Angebote in der „Offenen Lernwerkstatt“ wahr oder gehen ihrer Forschungsfrage in einer Arbeitsgemeinschaft nach. Ein hybrides Angebot „HELLEUM Zuhause“, ein wechselseitiges Fortbildungsangebot für Pädagog*innen zu Lernwerkstattarbeit sowie mobile Aktivitäten wie „Tüfteltruhen“ und „Tüfteltheater“ runden das HELLEUM-Programm ab.

Forschergeister Helle & Leum mobil als Tüfteltruhen, Tüfteltheater und HELLEUM Zuhause

Helle & Leum sind die Maskottchen und Forschergeister des HELLEUM. Ihre „Geburt“ basiert auf einem Malwettbewerb für Grundschulkinder in Marzahn-Hellersdorf im Jahr 2013. Anhand einer Kurzgeschichte sollten die Kinder den beiden mit Fantasie Gestalt geben, sie sichtbar machen und ihnen somit als immerwährendes Logo des HELLEUM Leben einhauchen. Alles, was die Kinder an Information hatten, waren deren Charakter und Farben, Helle ist blau und Leum ist rot (die Farben der ASH Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin). Helle ist der Theoretiker, Leum ist der Praktiker. Zusammen sind sie die Theopraktiker*innen und Namensgeber*innen für die im HELLEUM konzipierten mobilen Angebote: Helle & Leum Tüfteltruhen und Helle & Leum Tüfteltheater.

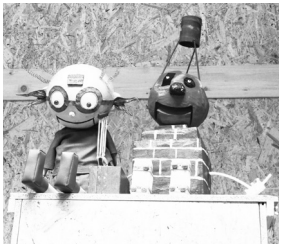


Abb. 4: Helle & Leum (© HELLEUM)





Abb. 5 und 6: Tüfteltruhe „Wasser marsch!“ (© HELLEUM)

doi.org/10.35468/6148-09

Helle & Leum Tüfteltruhen wurden v. a. im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu folgenden Themen entwickelt: „Wasser marsch!“, „Luft lüften – Wind bringt's“, „Boden schätzen“, „Leise-Lauter-Lärm“, „Forsches Viertel – Erkunde deine Umgebung!“, „Rohstoffreise – Entdecke was in den Dingen steckt“ und „Na, wi(e) – Kunst?“. Die ausleihbaren Tüfteltruhen ermöglichen den Pädagog*innen, ohne großen Arbeitsaufwand Lernumgebungen aufzubauen, und die Kinder zu ermutigen, entsprechend ihren Interessen und Vorerfahrungen, Phänomene allein oder in der Gruppe zu erkunden und zu erforschen und über aktuelle Umweltthemen nachzudenken. Sie bieten damit vielfältige Angebote für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse. Der Alltagsbezug stellt für die konzeptionelle Ausrichtung der Truhen sowie für die Auswahl der darin bereitgestellten Materialien ein wichtiges Kriterium dar.

Ausgehend von den vielen Ideen im HELLEUM, entwickelte Holger Haas, von Beginn an Teil des HELLEUM Teams, ein innovatives, interaktives naturwissenschaftliches Mitmachtheater für Kinder: Helle & Leum Tüfteltheater. Die beiden Maskottchen des Kinderforscher*zentrums HELLEUM, Helle & Leum, standen Pate für die von Holger Haas (Helle) und seiner Kollegin Inka Pabst (Leum) gespielten Hauptfiguren der Theaterstücke. Die Interaktion zwischen den beiden Figuren Helle & Leum und den Kindern ermöglicht ein gemeinsames Tüfteln, Vermuten und Erforschen naturwissenschaftlicher Phänomene. Folgende Stücke wurden bisher mit Unterstützung verschiedener Fördergelder entwickelt: „Die (un)erhörte Welle“, „Die (un-)dichte Krone“, „Die ver(d)rückte Luft“ und „Der ko(s)mische Ausflug. Das Helle & Leum Tüfteltheater wird erfolgreich in Schulen, Kindergärten, Universitäten und Science Centern aufgeführt.





Abb. 7 und 8: Helle & Leum Tüfteltheater (© HELLEUM)

Mit den *Broschüren „HELLEUM Zuhause“* kommen Helle & Leum seit dem Jahr 2021 zu allen neugierigen Familien nach Hause. Diese zeigt die konzeptionelle Weiterentwicklung des HELLEUM in Corona-Zeiten. Die Seiten der Hefte sind so gestaltet, dass neben kleinen Impulsen die Kinder kleine Filme mit QR-Codes

doi.org/10.35468/6148-09

ansehen können. In den Videos wurde bewusst darauf verzichtet, Ergebnisse der Experimente zu zeigen und den Forschungsweg dorthin detailliert zu beschreiben (vgl. Wedekind et al. 2020).

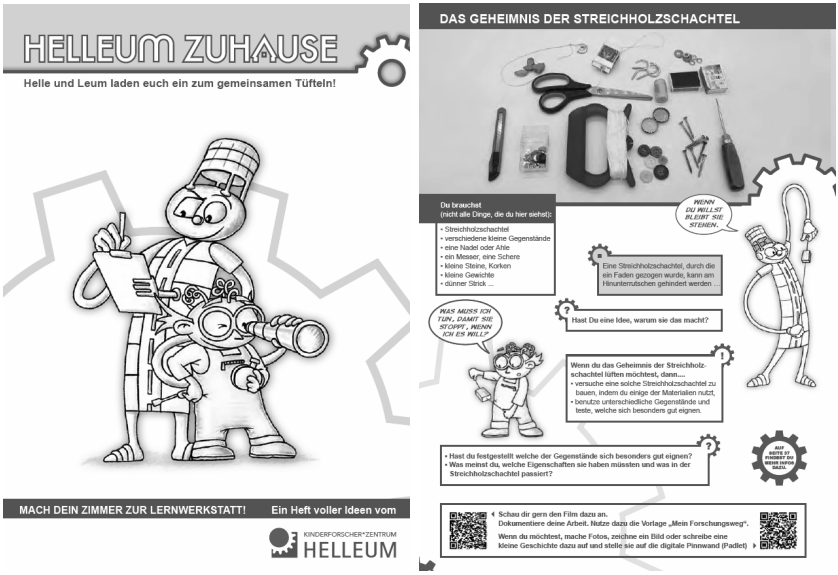


Abb. 9 und 10: „HELLEUM Zuhause": Titelblatt und ein Experiment (© HELLEUM)

Unser Verständnis von Lernen und Lernbegleitung

Im Kinderforscher*zentrum wird *Lernen* als kommunikativer Austausch verstanden, an dem Kinder und Erwachsene gleichwertig und aktiv beteiligt sind und bei dem gemeinsam Wissen ko-konstruiert wird (vgl. Reich 2008). Dies setzt eine wertschätzende Haltung des Erwachsenen dem Kind gegenüber voraus, die ihm ermöglicht, seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend sein eigenes Wissen und seine Erfahrungen einzubringen, um daran selbstwirksam und eigenständig anknüpfen zu können. Die Qualität der Lernbegleitung ist die entscheidende Bedingung für nachhaltige und erfolgreiche Lernprozesse der Kinder. Es bedarf einer grundlegenden Qualifikation, die sowohl didaktisch-methodische, lerntheoretische als auch Haltungsfragen gegenüber Kindern in den Fokus stellt.

HELLEUM-Team

Das HELLEUM-Team ist multiprofessionell (vgl. Renger et al. 2024): Die Lehrkräfte und Naturwissenschaftler*innen vertreten unterschiedliche Fachbereiche (Mathematik, Biologie, Physik, etc.) und harmonieren mit den anderen Päda-

doi.org/10.35468/6148-09

gog*innen, die zahlreiche Erfahrungen aus anderen pädagogisch-künstlerischen Bereichen einbringen. Der gesamte Ablauf der Angebote im Kinderforscher*zentrum ist geprägt von Bildungsanregungen durch die Lernbegleiter*innen und von den vielfältigen Anregungen der vorbereiteten Lernumgebungen. Zu den zentralen Handlungsfeldern der Lernbegleiter*innen gehören die aktive Einbeziehung der Kinder, die Begleitung und Initiierung von Forscher*innendialogen, Explorieren und Experimentieren und die fortwährende Bereitstellung neuer anregender und animierender Lernumgebungen. Das HELLEUM-Team qualifiziert sich stets weiter, u. a. in den Bereichen Digitalisierung, Inklusion und Potenzialförderung, und trägt die Erfahrungen aus Theorie und Praxis im Rahmen der internen Konzepttage zusammen, die zweimal im Jahr stattfinden.

2.2 Raum und Raumgestaltung

Das HELLEUM wurde nach den konzeptionellen Erkenntnissen der Lernwerkstattarbeit gebaut und im Dezember 2012 eröffnet. Die erlebbare Struktur der unverkleideten Holzkonstruktion und lange Fensterbänder verleihen dem Haus einen lichten, inspirierenden Werkstattcharakter, einen wohnlichen Raum zum Experimentieren und Forschen. Eine Veranda zieht sich auf der Süd- und Ostseite um das Haus. Im Haus sind neben dem großen Werkstattraum weitere Räume für Technik und Verwaltung untergebracht.



Abb. 11: Kinderforscher*zentrum HELLEUM (© HELLEUM)

doi.org/10.35468/6148-09

Das Herzstück des HELLEUM ist eine 160 m² große multifunktionale und lichtdurchflutete Lernwerkstatt. Eine lange, 80 cm tiefe Einbauschrankwand mit Experimentiermaterialien, Werkzeugen und Geräten, eine Küchenzeile, eine multifunktional zu nutzende Wasserlandschaft, die gemeinsames freies Explorieren und Experimentieren ermöglicht, sowie flexible Möblierung zeichnen die gesamträumliche Ausrichtung der Lernwerkstatt aus. Energieampeln für die Stromversorgung ermöglichen einen unkomplizierten und gefahrlosen Zugang zu Strom, in dem die Arbeitstische problemlos von oben mit Energie versorgt werden. Auch stabile Werkbänke, an denen die Kinder Materialien mit Werkzeugen bearbeiten können, sind fester Bestandteil der HELLEUM-Lernwerkstatt.





Abb. 12–13: Lernwerkstattraum und Eingangsbereich (© HELLEUM)

Abb. 14: Experimentieren draußen (© HELLEUM)

Neben den alltäglichen Materialien bereichern themenspezifische Objekte und Materialien die vorbereiteten Lernumgebungen und bieten vielfältige Möglichkeiten zum Explorieren und Experimentieren. Eine weitere Besonderheit des HELLEUM besteht darin, dass auch der Eingangsbereich und das Außengelände für das Experimentieren genutzt werden – das ganze Haus und das Außengelände folgen dem Prinzip der „Please touch me"-Atmosphäre der denkenden Hand (vgl. Wedekind & Theisselmann 2020).

doi.org/10.35468/6148-09

2.3 Arbeitsweise

Angelehnt an das Forschende Lernen nach Reitinger (2013) bietet das HELLEUM verschiedene Lernumgebungskonzepte an:

1. Eine wechselnde thematische und didaktisch vorbereitete Lernumgebung, die sich für die Durchführung von Workshops mit Kindern und anderen Lernenden eignet. Hier findet Forschendes, jedoch durch die thematische Rahmung der Lernumgebung teils „vorstrukturiertes" Lernen statt. Fragen entstehen bei der Orientierung in der Lernumgebung.
2. Eine offene Lernumgebung, in der in der Regel das Angebot „Offene Lernwerkstatt" stattfindet. Die Fragen entstehen hier im Rahmen des selbstentdeckenden und selbstbestimmten Lernens interessengeleitet und ihnen wird selbständig nachgegangen.
3. Die Kombination aus beiden Formaten, die z. B. als „Arbeitsgemeinschaft" angeboten wird. Hier findet selbstentdeckendes, strukturiertes, forschendes Lernen statt, indem eigene, interessengeleitete Fragestellungen innerhalb eines Projektes strukturiert und systematisch selbständig bearbeitet werden.

Workshops in der didaktisch vorbereiteten Lernumgebung

Die konzeptionelle partizipative Vorbereitung der Lernumgebung und die besondere Rolle der Lernbegleiter*innen sind wichtige Kriterien für die Förderung der Lernprozesse und deren Reflexion in einer Lernwerkstatt (vgl. Gabriel et al. 2017). Am Anfang steht die Idee zu einem Thema, das im Team besprochen und nach intensiver Literaturrecherche auf verschiedene Schwerpunkte eingegrenzt wird.

Trotz aller Offenheit und dem Anspruch, bei den Lernenden möglichst wenig Instruktionen innerhalb der Lernumgebung zu geben, werden Kompetenzen anhand des Berliner Bildungsprogramms (vgl. BBP 2014) sowie der Rahmenlehrpläne (vgl. BRL 2014) festgelegt, die in den Workshops entwickelt und gefördert werden können. Beispielsweise werden durch die gemeinsame kollaborative Arbeit an einem Gegenstand oder Sachverhalt die sozialen Kompetenzen gefördert. Auf der Sachkompetenzebene werden einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge erkannt und erfahren. Auf der lernmethodischen Ebene werden Dinge mit allen Sinnen erfasst und Vorgänge beobachtet und verändert. Thematisch orientieren sich die Lernumgebungen absichtlich nicht an Rahmenlehrplänen. Dennoch bieten sie durch viele lebensweltliche Perspektiven und unterschiedliche Zugänge zu naturwissenschaftlich-technischen Themen ausreichend Anschlussmöglichkeiten mit dem Sach- oder NaWi-Unterricht sowie Impulse zum fächerübergreifenden Arbeiten.

Bei der Gestaltung der Lernumgebungen im HELLEUM werden Kinder partizipativ eingebunden. Dies erfolgt sowohl indirekt, z. B. über die Reflexion am Ende des Workshops sowie aus den Beobachtungen der Kinder und dem Feedback der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte, die zu einer fortlaufenden Anpassung

doi.org/10.35468/6148-09

der Lernumgebung führen, als auch direkt in Form der Gestaltung einzelner Lernbereiche der Lernumgebungen.
Der Forschungsprozess bei Kindern besteht aus mehreren Phasen, die jedoch ineinander übergehen und nicht als starres Konstrukt angesehen werden (Abb. 15).

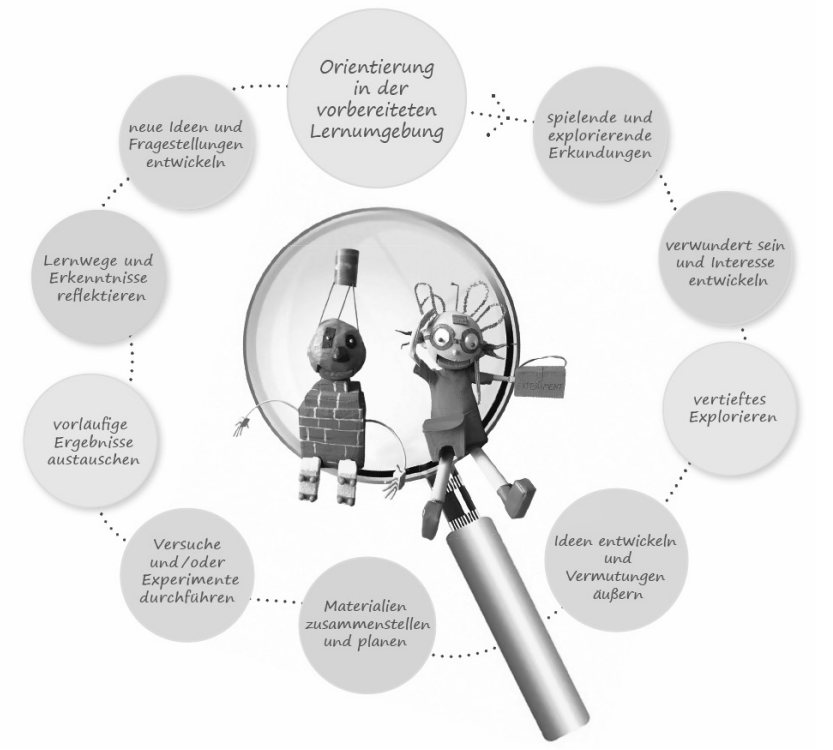


Abb. 15: Im HELLEUM praktizierter Forscher*kreis (Wedekind & Theisselmann 2020)

Im HELLEUM ermöglicht die sinnliche Begegnung der Kinder mit Materialien und Sachverhalten in einer vorbereiteten Lernumgebung den Beginn des Forschungsprozesses, der anschließend in spielerische und explorierende Erkundungen mündet. Diese führen über Momente des Verwundertseins zu ersten eigenen Interessen und Ideen sowie expliziten oder auch impliziten Fragen. Auf der Suche nach Antworten werden die Kinder durch professionell agierende Lernbegleiter*innen unterstützt und reflektieren gemeinsam mit ihnen ihre Lernprozesse. Die gemeinsame Reflexionsrunde am Ende des Workshops ermöglicht, dass sich die Lernenden rückblickend mit dem eigenen Forschungsprozess beschäftigen

doi.org/10.35468/6148-09

können. Sie können eigene Erkenntnisse sowie Herausforderungen vorstellen sowie Strategien beschreiben, wie damit umgegangen wurde. Ihre Ideen und Fragen werden wertschätzend wahrgenommen und thematisiert (vgl. Schmude & Wedekind 2018; Wedekind & Theisselmann 2020). Die begleitenden pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte beobachten ihre Klasse anhand des im HELLEUM entwickelten Beobachtungsbogens und spiegeln ihre Erkenntnisse an die Kinder zurück.
Neben der didaktisch vorbereiteten thematischen Lernumgebung gibt es im HELLEUM weitere Formate einer offenen Lernumgebung, in denen Kinder stärker selbstbestimmt den eigenen Interessen nachgehen können.

Das Format der „Offenen Lernwerkstatt" und eine offene Lernumgebung
Die „Offene Lernwerkstatt" („OLW") ist ein offenes freiwilliges Lernangebot und findet zweimal in der Woche statt. Sie ist nicht themenspezifisch, die Kinder kommen entweder mit einem festen Plan oder lassen sich von den vielen Dingen, die sie im HELLEUM finden, inspirieren. Aus dieser Inspiration kann sich eine eigene Fragestellung entwickeln.

> „Als ich letzte Woche hier war, hatte ich keine Frage und wusste nicht daher, was ich machen soll. Heute habe ich drei Fragen und weiß gerade nicht, mit welcher Frage ich anfangen soll." (freie Beobachtung in der „OLW", Mädchen 8 Jahre).



Abb. 16: Forschendes Miteinander in der „OLW" (© HELLEUM)

Immer wieder kommt es vor, dass die Forscherkinder mit dem gleichen Ausgangsmaterial völlig andere Dinge entstehen lassen. Mal ist der Druckluftkompressor eine Wasserraketenabschussbasis, ein anderes Mal wird damit eine Luftballontestreihe mit Hilfe von Einzelteilen eines vorher auseinandergelegten Computers ge-

doi.org/10.35468/6148-09

startet. Kreativität, Forschergeist und Freude am unmittelbaren Tun sind in der „OLW“ keine Grenzen gesetzt.

> „Sind Gießkannen nur zum Gießen da?“ fragt sich Maximilian. Er schüttet die Kanne so, dass der Wasserstrahl in Wellen herausschießt. „Wow, ich kann damit auch Wasserwellen in der Luft machen! Gießen und Wellenerzeugen? Also Wellengießen… oder Gießwellen?“ Mit Hilfe der Nebelmaschine lässt es sich auch gießen und bleibt sogar alles trocken. „Könnte man also auch Nebelwellengießen?“ (freie Beobachtung in der „OLW“)

Im Gegensatz zum Workshop-Format findet in der „OLW“ eine Reflexion des Lern- und Forschungsprozesses individuell mit den Lernenden statt. Mit Anregungen und Impulsen, wie der Untersuchungsgegenstand oder das Thema zuhause mit Alltagsmaterialien weiterzubearbeiten wäre, baut das „OLW“-Format eine wichtige Brücke zum Elternhaus.
Wenn sich aus dem einfachen Beobachten komplexere Fragen entwickeln, deren Beantwortung mehr Zeit benötigen, dann können die Kinder in eine der angebotenen Arbeitsgemeinschaften gehen.

Das Format „Arbeitsgemeinschaft“ und halboffene Lernumgebung

Eine vertiefende Potenzialförderung durch die Begleitung von eigenen Forschungsprojekten der Kinder findet im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft („AG“) im HELLEUM statt. Hier wird selbstständiges Forschen an einem eigenen Projekt mit einer intensiveren Beobachtung der Lernprozesse durch Lernbegleiter*innen gefördert und unterstützt. Die Teilnehmenden der „AG“ sind überwiegend Schüler*innen der 5. bis 7. Klasse eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums, die eine große Affinität zu Naturwissenschaften besitzen und sich sehr intensiv mit ihren eigenen naturwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen möchten.
Für die verschiedenen Projekte wird hier FreiForscher*Raum geschaffen: an einem Tisch befinden sich z. B. Laptops, eine Calliope-Station mit Programmiermaterialien für die Kinder, die sich mit dem Thema „Programmieren“ beschäftigen und als nächsten Schritt ihres Projekts eine digitale Anzeige für ihr Stadtmodell programmieren wollen. Am anderen Tisch liegen Holzplatten, eine Säge, ein Messstab, Kleber und weiteres – hier wird ein Forscherkind heute weiter an seiner „Wurmkiste“ bauen.
Die „AG“-Kinder durchlaufen in ihrem Lern- und Forschungsprozess bewusst die verschiedenen Schritte im HELLEUM Forscher*kreis (vgl. Abb. 15) – manchmal sogar wiederholend. Sie besprechen ihre Schritte untereinander, stellen sich gegenseitig die Projektfortschritte vor und bitten um Austausch und Ideen, wenn sie einmal nicht weiterkommen. Eine Reflexion der Erkenntnisse sowie der Lernprozesse findet sowohl individuell mit den Lernenden durch die Lernbegleitung während der „AG“ als auch am Ende durch eine gemeinsame Reflexionsrunde statt und wird von den Forschenden im eigenen Forschungsjournal (siehe Abb.17) dokumentiert.

doi.org/10.35468/6148-09



Abb. 17: Forschungsjournale der AG-Kinder (© HELLEUM)

Einer besonders intensiven Reflexion bedarf es, wenn die Schüler*innen mit ihren Projekten an Wettbewerben, z. B. „Schüler experimentieren", teilnehmen. Hierzu wird im Vorfeld mit den Kindern anhand der Forschungsjournale überlegt, mit welchen für sie wichtigen Schritten sie den Prozess ihres Projektes der Wettbewerbsjury präsentieren wollen.

Die Rolle der Lernbegleitung in den unterschiedlichen Formaten

Lernbegleiter*innen sind empathische und wertschätzende Dialogpartner*innen für die Lernenden. Ihre Aufgabe besteht darin, Lernumgebungen zu konzipieren, zu strukturieren und zu arrangieren, den Lernenden individuelle, barrierefreie und somit inklusive Zugänge zu Inhalten zu ermöglichen. Dabei übernehmen die Lernbegleiter*innen nicht die Verantwortung für das Lernen (vgl. Gabriel et al. 2017).

Insgesamt wird im HELLEUM dabei im Sinne des moderaten Konstruktivismus nach Reich (2008) auf die Interessen der Kinder auf unterschiedliche Weisen eingegangen. Zum einen wird bei der Gestaltung der thematischen Lernumgebung versucht, für die Lernenden unterschiedliche Zugänge zum Thema zu ermöglichen. Im „OLW"-Format gehen die Lernbegleiter*innen ebenfalls sehr wertschätzend mit allen Fragen und Ideen der Kinder um, sie stellen Material zur Verfügung, geben Impulse zur Problemlösung und sorgen für die sichere Umgebung zur Realisierung der Versuchsprojekte, unabhängig davon, ob das Kind draußen gerade Feuer entzünden oder drinnen „Eisbügeln" testen möchte. Die Lernbegleiter*innen sind aktive Beobachter*innen und Zuhörer*innen. Im „AG"-Format werden die Lernbegleiter*innen durch die intensive und individuelle Begleitung oftmals zu Forschungspartner*innen. Ideen werden ausgetauscht, ausprobiert, verworfen, neu gedacht und fortwährend umgesetzt. Im Vergleich zu den ande-

doi.org/10.35468/6148-09

ren beiden Formaten wird hierbei das Interesse der Kinder am stärksten berücksichtigt. Die Lernbegleiter*innen nehmen deren Interessen wahr und geben ihren Fragen Raum und Zeit sowie die Möglichkeit, selbstwirksam tätig zu werden. Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation (vgl. Fadel et al. 2017) fördern die vertiefende Exploration der eigenen Fragestellungen.

2.4 Kooperationen

Das HELLEUM ist lokal, national und teilweise international gut vernetzt. Die Mitgliedschaft in mehreren Netzwerken auf lokalen, regionalen Ebenen sowie auf Bundesebene, zahlreiche Initiativen, Projekte und Qualifizierungsmaßnahmen für und mit den Studierenden, pädagogischen Fachkräften sowie Kolleg*innen aus den Hochschulen und Universitäten aus dem In- und Ausland, Teilnahme in Kooperationsprojekten im Bereich Bildung und Forschung tragen nicht nur dazu bei, dass das Model „HELLEUM" von der Kastanienallee in Hellersdorf bis zum Inselstaat Taiwan erfolgreich verbreitet wird, sondern geben unzählige und wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung des HELLEUM-Konzepts.
Auf lokaler Ebene wirkt das HELLEUM als Mitglied im Netzwerk Umweltbildung, im Bildungscampus Kastanie sowie im Netzwerk „Demokratiebildung" mit. In Fragen zur Begabungs- und Potenzialförderung arbeitet das HELLEUM regelmäßig mit dem schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) zusammen. Einzelne Nachmittagsangebote, wie Arbeitsgemeinschaften, werden in Kooperation mit lokalen Schulen gestaltet.
Auf Landesebene ist das HELLEUM Mitglied im Netzwerk der Berliner Lernwerkstätten, im Netzwerk Frühe MINT-Bildung und ein aktiver Kooperationspartner der MINT-Bildungsinitiative der SenBJF „junior1stein". Im Rahmen der Weiterentwicklung der Lernumgebung „Mathema`ticken" besteht seit mehreren Jahren eine Kooperation mit dem Marie-Curie-Gymnasium in Oranienburg. Die 12.Klässler*innen entwickelten im Rahmen eines Leistungskurses viele Experimentierstationen sowie mobile Matheangebote.
Auf Bundesebene agiert das HELLEUM im Verbund der Schülerlabore „LeLa-Lernort Labor" sowie im Netzwerk der Schülerforschungszentren und im GENAU-Netzwerk (Schülerlabore Berlin-Brandenburg).

2.5 Entwicklungsperspektiven

Das HELLEUM wächst, erweitert seine „Transfergebiete", Partnerschaften, Schwerpunkte, Horizonte und Zielgruppen (vgl. Theisselmann & Renger 2023). Einen wichtigen Schwerpunkt dabei bildet die Konzeption von Forschungsprojekten zur wissenschaftlichen Evaluation der Wirkung des HELLEUM. Des Weiteren spielen Angebote wie z. B. Fortbildungen, die die Transferansätze vom HELLEUM in Kita und Schule ermöglichen, eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus bietet das HELLEUM Studierenden kontinuierlich einen praktischen Einblick

doi.org/10.35468/6148-09

in verschiedene Aspekte der Lernwerkstattarbeit sowie frühkindlicher MINT-Bildung. Dies erfolgt bspw. im Rahmen von Praktika, studentischer Mitarbeit, Forschungsarbeiten oder von Hochschulseminaren (z. B. „Naturwissenschaftliche Bildung", „Multiprofessionelle Teams", „Vertiefungsmodul Sachunterricht").
Aktuell wird an der nachhaltigen Verstetigung des HELLEUM an der ASH Berlin und im Bezirk als Vorbild für den gelebten Transfer von Wissenschaft, Forschung und Berufsfeld gearbeitet. Wir entfernen uns von dem Leuchtturm-Gedanken und bewegen uns konsequent hin zum Konzept eines Transfer- und Kompetenzzentrums, in dem nicht nur Kinder, sondern v. a. auch die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte Ideen und Inspirationen für ihren schulischen Alltag sammeln und diese in ihren Bildungseinrichtungen konsequent umsetzen.
Die HELLEUM-Vision, die im Team im Jahr 2023 erarbeitet und abgestimmt wurde, lautet: „*Das Forschende Lernen soll aus den Erfahrungen der Lernwerkstattarbeit im Kinderforscher*zentrum HELLEUM zu einem wichtigen Prinzip des pädagogischen Alltags in Kita und Schule werden.*" Dies geschieht auf Grundlage der vier Dimensionen der Bildung im 21. Jahrhundert: Wissen, Charakter, Kompetenzen und Meta-Lernen (vgl. Fadel et al. 2017).

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM ist ein Ort, der stets selbst lernt, bildet, vernetzt, überzeugt und begeistert.

HELLEUM lernt und die Teammitglieder nehmen sich als Lernende wahr. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die reflektierte Haltung, die zur Weiterentwicklung der Angebote und des Gesamtkonzepts des HELLEUM führt.
HELLEUM bildet in Workshops und in Fortbildungen zu verschiedenen Schwerpunkten lernbegleitend und beobachtend fort. Das Team bietet zudem Expertise im Rahmen der Kooperationsprojekte mit Bildungspartnern, v. a. mit Kitas und Schulen.
HELLEUM STEAMt (vgl. Yakman 2010) und fokussiert sich somit auf Themen- und Bildungsbereichsübergreifende Konzepte. Dazu tragen insbesondere das Helle & Leum Tüfteltheater sowie die Helle & Leum Tüfteltruhen bei. Seit Herbst 2023 wird eine Fortbildungsreihe zur künstlerisch-kreativen Erforschung naturwissenschaftlicher Phänomene erprobt. Damit wird das Ziel verfolgt, Ideen, Impulse, Ansätze in die Schule zu transportieren, um kreativ und künstlerisch für den eigenen Unterricht zu werden, sei es Deutsch, Naturwissenschaften, Sport, Kunst oder Mathematik.

doi.org/10.35468/6148-09

HELLEUM forscht, indem es Möglichkeiten für zukünftige Pädagog*innen bietet, ihre Forschungsaufträge und -arbeiten im Feld durchzuführen. Auf der Webseite des HELLEUM befindet sich die Übersicht der bisher im HELLEUM durchgeführten Forschungsvorhaben.
HELLEUM verbindet und dient als Begegnungsort für verschiedene Netzwerke im pädagogischen Bereich. Es ist ein wichtiger Ansprechpartner im Bezirk für z. B.:

- Eltern, deren Kinder großes Interesse an Naturwissenschaften haben und einen Ort des Austauschs suchen.
- Für Beratungseinrichtungen z. B. dem SIBUZ, wenn es um Schüler*innen mit naturwissenschaftlicher Begabung geht und darum, wie sie gefördert werden können.
- Kitas und Schulen, wenn es um die Einrichtung und Konzeptentwicklung von Lernwerkstätten geht.

HELLEUM bleibt weiterhin wissbegierig und gespannt auf das Neue.

Literatur

Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZLL21 e. V.

Gabriel E., Schreibeis, K., Temp, A., Todt, R., Enzinger, M. & Wedekind, H. (2017). *LERNEN BEGLEITEN, Eine Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten*. Serviceagentur „Ganztägig lernen" Berlin Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, (DKJS), Regionalstelle Berlin (Hrsg.).

Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 (kurz: BRL 2014): Teil A Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10 SenBJF (Hrsg.) (2014): *Grundsätzen für die elementare Bildung der Länder Berlin und Brandenburg*. Verlag das Netz.
Abgerufen von: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung (zuletzt geprüft am 11.01.2024).

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz.

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog-Verlag.

Renger, A., Gröber, J. & Theisselmann, O. (*under review* | 2024). *Multiprofessionalität, Handlungsansätze und – Methoden.* In: Schmude, C. & Brodowski, M. (Hrsg.), *Das große Handbuch der Kindheitspädagogik.* Carl Link Verlag.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.* Weimar-Berlin: Verlag das netz.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2018). *Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln*. In: Peschel, M. & Kekel, M. (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten (S. 35–50). Verlag Julius Klinkhardt.

Theisselmann, O. & Renger, A. (2023). 10 Jahre HELLEUM: Gemeinsam Bildungsgeschichte schreiben. *alice Magazin*, Ausgabe 45/2023, 16–17.
Abgerufen von: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/alice-Magazin/2023/alice_45_web.pdf (zuletzt geprüft am 25.01.2024).

doi.org/10.35468/6148-09

Wedekind, H. & Theisselmann, O. (2020). „Boden schätzen“ im Kinderforscher*zentrum HELLEUM. *KiTa aktuell spezial*. Heft 1/2020, 33–36. Köln: Carl Link.
Wedekind, H., Theisselmann, O., Haas, H. (2020). Experimentieren zu Hause. *Grundschule aktuell*. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 152, 26–28. Verlag Grundschulverband e. V.
Yakman, G. (2010). What ist the point of STEAM? – a Brief Overview. Abgerufen von: https://www.researchgate.net/publication/327449281_What_is_the_point_of_STEAM-A_Brief_Overview (zuletzt geprüft am 26.01.2024).

Autor*innen

Theisselmann, Olga
Alice Salomon Hochschule Berlin; Kinderforscher*zentrum HELLEUM
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Koordination Kinderforscher*zentrum HELLEUM, wissenschaftliche Anbindung der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule, Lernwerkstattarbeit für den und im Grundschulbereich
theisselmann@ash-berlin.eu

Renger, Anke, Dr.
Kinderforscher*zentrum HELLEUM
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich, Lernwerkstattarbeit zur Potentialentwicklung und Begabungsförderung im MINT-Bereich an außerschulischen Lernorten
renger@ash-berlin.eu

Schmude, Corinna, Prof. Dr.
Alice Salomon Hochschule Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache“, mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

doi.org/10.35468/6148-09

Lis Schüler, Franziska Herrmann und Anna-Lena Demi

Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung an der Freien Universität Berlin – Ein Raum für (vorgestellte) Erfahrung



1 Initiative und Entstehung

Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* wurde 2023 am Arbeitsbereich *Didaktik Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung* an der Freien Universität Berlin von Lis Schüler gegründet. Sie befindet sich in der „Silberlaube", Habelschwerdter Allee 45, in der 1. Etage, Raum KL 24/222. Ein regulärer Seminarraum (92 qm) wurde als Werkstatt umgestaltet, um einen Raum für (vorgestellte) Erfahrungen im Umgang mit Literatur für Studierende und Lehrende der Grundschulpädagogik wie auch für Grundschulkinder und ihre Lehrer:innen zu schaffen. Seminare und offene Werkstattzeiten ermöglichen die Rezeption und Analyse ausgewählter Kinderliteratur und -medien, die theoretische, praktische und kreative Auseinandersetzung mit didaktischen Ansätzen zum Umgang mit Literatur, die Forschung mit Kindern wie auch die Reflexion der didaktischen und räumlichen Gestaltung von Lernarrangements. Die Werkstatt ist ein begehbarer Ort an der Freien Universität Berlin und gleichzeitig ein konzeptionell gestalteter Raum, der mit außeruniversitären Lernorten, wie Schulen, Museen oder anderen Bildungsträgern, und Personen, wie Autor:innen, Illustrator:innen oder Erzähler:innen in Verbindung steht.

2 Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung im Detail

2.1 Konzeption

Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* ist als partizipativer Raum konzipiert, an dessen Entwicklung, Ausgestaltung und Nutzung sowohl Studierende als auch Lehrende des Arbeitsbereichs teilhaben können. Dies wird u. a. durch die AG Werkstatt ermöglicht, in deren Rahmen regelmäßig Fragen zur Werkstattkonzeption gemeinsam beraten werden. Die konzeptionelle Entwicklung der Werkstatt speist sich aus mehreren Bezugspunkten: Deutschdidaktisch schließt sie u. a. an

doi.org/10.35468/6148-10

Diskurse um literarische und mediale Bildung, Schriftkultur, Narration und Mehrsprachigkeit an. Hochschuldidaktisch orientiert sie sich am Stand der Diskussion um das Lehren und (forschende) Lernen in Hochschullernwerkstätten.
Hauptadressat:innen der *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* sind Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin. In deutschdidaktischen Seminaren lernen sie die Werkstatt als einen Ort der Enkulturation und Inspiration, des (literarischen) Lernens und Forschens kennen und können diesen in offenen Werkstattzeiten eigenständig nutzen, um Bücher und Medien zu rezipieren, Materialien zu gestalten oder (Unterrichts-)Projekte zu entwickeln. Ferner dienen die Medienangebote auch der Inspiration für eigene Forschungsarbeiten, wie Bachelor- und Masterarbeiten oder andere wissenschaftliche Projekte. Im Rahmen von Seminaren werden auch Grundschulkinder in die Werkstatt eingeladen. Sie und (ihre) Lehrer:innen profitieren von der Werkstatt und den darin entstehenden Ideen, indem sie innovative Lernarrangements erleben und dabei wichtige literarische Erfahrungen sammeln können.
Für das Ziel der Professionalisierung von Studierenden versteht sich die Werkstatt als ein Ort, an dem Studierende anregende Vorstellungen dazu gewinnen können, wie es ist, eine inspirierte Lehrperson zu sein, die neugierig auf den Umgang von Kindern mit Literatur und Medien ist und sich auch selbst für Kinderliteratur und -medien interessiert. Ermöglicht wird dies u. a. durch Erfahrungen mit Literatur und deren didaktische Reflexion (Jantzen et al. 2024), durch die Arbeit mit Szenen aus der Schule (Schüler et al. 2023) und mit deutschdidaktischen Vignetten (Herrmann & Agostini 2025) wie auch durch die Forschung mit Kindern. Dabei kommt der Gestaltung und dem Ausdruck von Vorstellungen, Gedanken oder Empfindungen besondere Bedeutung zu. Durch narrative, szenische, bildliche oder multimodale Gestaltungsformen werden subjektive Zugänge zu Literatur vorstellbar gemacht und ein sprachlicher Austausch dazu ermöglicht. Die Gestaltung von Erfahrung dient einerseits dazu, eine Erfahrung überhaupt als Erfahrung wahrnehmen zu können (vgl. Herrmann 2023, 87f.), andererseits ermöglicht sie eine reflexive Distanznahme, um an der Erfahrung Neues zu lernen (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013, 13). Individuelle Zugänge zu literarischen Texten und Medien ermöglichen die Teilhabe an diesen sowie an literarischen Praktiken (vgl. Demi 2021). Die Lernwerkstatt ist ein Ort, der zur literarischen Begegnung einlädt und in dem das Wahrnehmen, das Teilen und das Gestalten zu zentralen Prozessen der Auseinandersetzung mit Literatur werden (Demi, 2025).

2.2 Lernverständnis

Im Verständnis von Lernen orientieren wir uns an einem pädagogischen Lernbegriff, der die Relationalität des Lernens betont (vgl. Brinkmann 2020; Engel & Klepacki 2019). Demnach erfolgt Lernen bezogen auf Inhalte, die im Zusammen-

doi.org/10.35468/6148-10

hang mit anderen Menschen, z. B. in gemeinsam erlebten Situationen, bedeutsam werden. Weiterhin kommt dem Vorwissen bzw. der Vorerfahrung eine große Bedeutung zu, diese wird im Prozess des Lernens transformiert, was mit einer Veränderung des Verhältnisses des Lernenden zu sich und zur Welt einhergeht.
Ein wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Fragilität von Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2019).

> „Lernvorgänge manifestieren sich in aller Regel nicht als linearer Prozess auf überschaubaren Schnellstraßen, sondern auf verschlungenen, manchmal abenteuerlichen Wegen – in Auseinandersetzung mit Widerständen und Umgehungen, mit Brüchen, Sprüngen, Fallen." (Hagstedt 2016, 30)

Ermutigung, Unterstützung und Fehlertoleranz bilden die notwendige Basis, um Verunsicherung und Irritation auszuhalten und das Vertrauen zu finden, ein Wagnis eingehen zu können (vgl. ebd.). Manchmal verhält es sich jedoch auch so, dass die Macht der Gewohnheit Lernen verhindert. „Das Vertraute fungiert als Blockade im Lernprozess." (Meyer-Drawe 2013, 96) In diesem Fall sind Lehrende gefragt, Sicherheiten zu entziehen und Neugier zu entfachen (vgl. ebd., 92).
Kern des pädagogischen Lernverständnisses ist der Gedanke, dass Subjektpositionen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden erst in der gemeinsam erlebten Situation zur Entstehung gebracht werden (vgl. Engel & Klepacki 2019, 82). Die Werkstatt bildet in diesem Sinn einen Raum, in dem Prozesse der Interaktion zwischen Menschen, Dingen und Inhalten initiiert werden, die sich für den Einzelnen und die Gemeinschaft zu einer produktiven Lernsituation entwickeln können (vgl. ebd., 83).

2.3 Deutschdidaktisches Profil

Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* ist eine deutschdidaktisch ausgerichtete Werkstatt, die in literatur- und schreibdidaktischer Perspektive anstrebt, einen diversitätssensiblen Umgang mit und durch Kinderliteratur und -medien zu befördern. Mit *Literarischer Bildung* meinen wir „den fortdauernden Prozess der Bildung durch und zur Literatur auf dem Weg über literarische Erfahrungen" (Rank & Bräuer 2008, 68). Ziel dabei ist es, Erfahrungspotenziale von Literatur durch individuelle Erfahrungen aufzuschließen und durch Einblicke in die Erfahrung von anderen mit demselben literarischen Gegenstand zu erweitern und zunehmend selbstständig auszuschöpfen (vgl. Bräuer & Wiprächtiger-Geppert 2019, 212f.).
Vier Schwerpunkte kennzeichnen aktuell das deutschdidaktische Profil. Der erste liegt in der Entwicklung von Lernumgebungen, die Kindern literarische Zugänge zu *Elementarer Schriftkultur* (Dehn u. a. 1996; Schüler 2021) eröffnen. Diese ermöglichen, „Schrift im sozialen Kontext als persönlich bedeutsam zu erfahren" (ebd., 7). Elementare Schriftkultur erfahren Kinder durch den Gebrauch von

doi.org/10.35468/6148-10

Schrift, indem sie Geschriebenes wahrnehmen, lesen und schreiben oder ihre Aufmerksamkeit auf den Umgang mit Schrift bei anderen richten. Zugänge zu schriftkulturell geprägten Welten bieten neben Zweckformen insbesondere literarische Inhalte und Erzählstrukturen in unterschiedlichen Medien. In diesem Sinne lädt die Werkstatt dazu ein, zentrale Zugänge von Kindern zu narrativen Welten durch Vorlesen, Erzählen und (diktierendem) Schreiben zu erkunden und dabei in didaktischer Perspektive das Potenzial literarischer Kontexte für den Schriftspracherwerb, für literarisches Lernen und für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in den Blick zu nehmen.

Für einen *mehrsprachigkeitssensiblen Deutschunterricht* ist der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen eine grundlegende Voraussetzung. In einer sich durch Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt auszeichnenden Stadt, in der etwa die Hälfte aller Grundschüler:innen neben Deutsch noch weitere Sprachen sprechen und diese zum Teil auch lesen und schreiben können, setzt die Werkstatt einen zweiten Schwerpunkt auf die Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Unterrichtsideen und didaktischen Konzepten, die sprachliches und literarisches Lernen mit Bilderbüchern initiieren, die eine Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen, Schriften und Kulturen ermöglichen.

Der dritte Schwerpunkt liegt darauf, Prozesse literarischen, sprachlichen und kulturellen Lernens durch das *Schreiben zu Literatur* zu anzuregen. Epistemische, heuristische und schöpferische Potenziale des Schreibens (Berning 2002; Herrmann 2023) werden bewusst genutzt, um implizite, narrative und reflexive Zugänge zu literarischen Gegenständen zu finden, literarisches Lernen anzuregen und im Austausch zu den geschriebenen Texten zu vertiefen. Indem zu Literatur geschrieben wird, werden implizite Sprachbildungsprozesse im Sinne eines Sich-Einschreibens in narrative Muster angeregt (vgl. Schüler 2019; 2020), die sich auch auf medial geprägte Muster beziehen können (vgl. Schüler 2023). Darüber hinaus findet durch das Schreiben zu thematisch gehaltvoller Literatur eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den angesprochenen Themen statt (vgl. Dehn et al. 2011; Ritter 2012; Herrmann demn.a).

Vor dem Hintergrund inklusiven und medialen Lernens bildet die Auseinandersetzung mit einer breiten Vielfalt kinder- und jugendliterarischer Medienangebote einen vierten Schwerpunkt der Werkstatt. Die *Orientierung am symmedialen Literaturunterricht* (Demi 2021) berücksichtigt wesentliche Prinzipien inklusiven Lehrens und Lernens wie Kommunikation, Partizipation, Reflexion und Kooperation. Ein besonderer Fokus liegt auf aktuellen Kindermedienwelten. Durch die explorative Beschäftigung mit verschiedenen Formaten wie Medienverbünden, Filmen, Serien, Computerspielen und Apps werden vielfältige Rezeptions- und Produktionsmöglichkeiten für den Deutschunterricht der Grundschule erkundet. Dabei rezipieren Studierende und Kinder nicht nur literarische Medien, sie gestalten mithilfe digitaler Medien auch eigene literarische Textwelten.

doi.org/10.35468/6148-10

2.4 Raum für (vorgestellte) Erfahrung

Als *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* liegt der Schwerpunkt der konzeptionellen Überlegungen zur räumlichen und materiellen Ausstattung auf dem Zugänglichmachen ausgewählter (Kinder-)Literatur und Medien, darauf bezogener didaktischer Kontexte wie auch von Szenen und Vignetten, die Erfahrungen des Lehrens und Lernens in literarischen Kontexten thematisieren.

Ein besonderes Merkmal von Geschichten ist, dass sie ermöglichen, gedanklich in eine Welt einzutauchen und Erfahrungen zu machen, als wären es die eigenen. Vor dem Hintergrund narratologischer Forschung, die diese „Erfahrungshaftigkeit" (experientiality) als das entscheidende Merkmal einer Erzählung betrachtet (Fludernik 1996), erscheint insbesondere Narration zur Vermittlung von Erfahrung geeignet. Als Form der Darstellung menschlicher Erfahrung eröffnet Literatur Zugänge zu vorgestellter Erfahrung – und zwar unabhängig davon, ob man dieselbe Erfahrung schon einmal gemacht hat (vgl. Schüler 2019, 13f.). Die Arbeit in der Werkstatt ist darauf ausgelegt, Literatur inhärente Zugänge zu vorgestellter Erfahrung für literarisches und sprachliches Lernen didaktisch zu erschließen sowie Erfahrungen des Lehrens und Lernens zu reflektieren.

Der Werkstattraum gliedert sich in drei Bereiche: einen Gesprächskreis mit Sitzwürfeln und Präsentationswand, einen Arbeitsbereich mit Gruppentischen, und mehrere Nischen, die ein Stöbern und vertieftes Rezipieren oder auch den Austausch in Kleingruppen ermöglichen (Abb. 1).



Abb. 1: Gruppenarbeitstische und Gesprächskreis (Foto: eigene Darstellung)

Das Mobiliar erfüllt mehrere Funktionen gleichzeitig: Regale mit Fächern präsentieren die ausgewählte Literatur wie auch Arbeiten von Studierenden. Leere Fächer geben Raum für eigene Vorstellungen und neue Ideen. Sofas und Sitzwürfel laden zum Lesen und zum Austausch, zum Imaginieren und Verweilen ein. Gruppenarbeitstische und verwendungsoffene Materialien ermöglichen die Gestaltung

doi.org/10.35468/6148-10

von Vorstellungen zu literarischen Inhalten und die Konzeption von Lernarrangements. Durch das flexible Mobiliar kann der Raum verwandelt werden: Der lila Teppich wird zur Bühne, das Sofa wird zum Podium, die Arbeitstische werden zu Schreibplätzen. Zusätzliche Hocker ermöglichen den Besuch von Kindergruppen und die Erprobung von Lernarrangements mit Kindern. In diesem Zusammenhang entstehen durch forschendes Lernen bei Studierenden (vorgestellte) Erfahrungen vom Lernen der Kinder und vom eigenen Lehrer:insein.

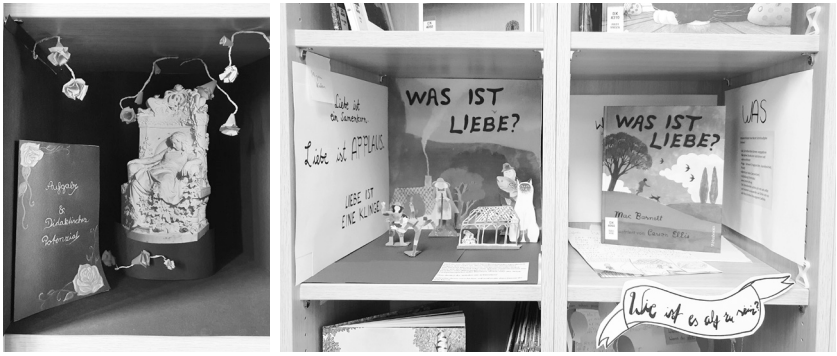


Abb. 2 und 3: *Didaktisches Fach* zur Skulptur „Dornröschen" (Sussmann-Hellborn 1878) von Annabell Eikholt und Charlotte Eitner zum Bilderbuch „Was ist Liebe?" (Barnett 2022) von Mirjam Kaden (Foto: eigene Darstellung)

Neben Regalfächern, die Kinderliteratur und -medien zugänglich machen, eröffnen von Studierenden im Rahmen von Seminaren gestaltete *Didaktische Fächer* Zugänge zum didaktischen Potenzial literarischer Gegenstände, indem sie ein literarisches Werk ästhetisch ansprechend präsentieren, zur Auseinandersetzung mit dem Buch oder Medium anregen oder Einblicke in Arbeiten von Kindern im Grundschulalter dazu geben. So regt z. B. ein Fach dazu an, mit Kindern zur Skulptur „Dornröschen" (Sussmann-Hellborn 1878) in der Alten Nationalgalerie (Staatliche Museen zu Berlin) zu schreiben und zu sprechen (Abb. 2). Zwei andere *Didaktische Fächer* präsentieren ausgewählte philosophische Fragen aus dem Bilderbuch „Was ist Liebe?" (Barnett 2022) und Texte, die Kinder im Grundschulalter zu dem Bilderbuch geschrieben haben (Abb. 3).
Im Sinne Elementarer Schriftkultur (Dehn u. a. 1996; Schüler 2021) laden in der Werkstatt befindliche Medien (Bilderbücher, Erstleseliteratur, Lesespiele, Hörmedien etc.) und Materialien (Schmuckpapier, Stempel, Schneidemaschine, Buchbindemaschine, etc.) dazu ein, Lernarrangements zu konzipieren, zu erproben und zu präsentieren, die Kindern am Schulanfang ermöglichen, Schrift im sozialen Kontext als persönlich bedeutsam zu erfahren.

doi.org/10.35468/6148-10

Etliche im Raum zugängliche Bücher und Medien eröffnen zwei- oder mehrsprachige Zugänge zu kulturell vielfältiger Literatur. Angehende Grundschullehrer:innen können hier Erfahrungen im Umgang mit Schriften und Sprachen machen, die sie selbst nicht sprechen, lesen und schreiben, und Einblicke in Bücher und Medien aus ihnen zunächst fremden Kulturen gewinnen.
Um die Vielfalt narrativer und literarischer (Kinder-) Medien und deren Potenzial für den Deutschunterricht erkunden, erfahren und reflektieren zu können, stehen Hörmedien wie Tonie-Boxen oder digitale Lesestifte, audiovisuelle Medien wie Filme und Serien oder ganze Medienverbünde ebenso wie digitale Anwendungen, wie (Bilderbuch-) Apps zur Verfügung. Gleichsam stellt der Raum Möglichkeiten bereit, selbst gestaltend aktiv zu werden, zum Beispiel durch die Produktion eigener Kurzfilme oder multimodaler Bildangebote. Entstandene Produkte können gemeinsam rezipiert und kritisch reflektiert werden. Die Kultur der Digitalität (Stalder 2016) wird damit in den analogen Raum integriert.
Im Aufbau befindet sich eine Sammlung von grundschulspezifischen (auch digital zugänglichen) literarischen Medien und Materialien, die Studierenden des Grundschullehramts eine mehrperspektivische und (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Antisemitismus und Holocaust Education sowie die anschließende eigenständige Herausarbeitung von didaktischen Konzepten für den Deutschunterricht in der Grundschule ermöglichen.
Ebenfalls im Entstehen sind Sammlungen von Szenen, von Vignetten und von Texten von Kindern im Grundschulalter, die einen Fundus für didaktische Reflexionen im Rahmen forschenden Lernens bieten.

2.5 Seminarbeispiele, Forschung & Kooperationen

Folgend werden drei ausgewählte Seminarbeispiele dargestellt, die sich durch Forschung und/oder Kooperationen auszeichnen.

Schreiben zu Literatur

Das Seminar-Forschungsprojekt *Schreiben zu Literatur* widmet sich der Frage, welche Bedeutung dem Schreiben für literarische Bildung zukommt. Dazu werden unterschiedliche literarische Vorgaben gewählt, zu denen Kinder im Grundschulalter schreiben. Als Vorgaben erprobt werden z. B. die Sage von „Orpheus und Eurydike“ (vgl. Schüler 2024; Hoffmann et al. 2025) oder das Gemälde „Flachsscheuer in Laren“ von Max Liebermann (1887, Staatliche Museen zu Berlin, Alte Nationalgalerie). Die Schreibaufgabe zielt jeweils auf die Vorstellungsbildung zur literarischen Vorgabe (Dehn et al. 2011) und ermöglicht, sich in narrative Muster einzuschreiben (Schüler 2019) und den Rezeptionsprozess zu vertiefen. Die Studierenden beobachten die Kinder beim Schreiben (Abb. 4 und 5) und verfassen Vignetten zu den Schreibprozessen (Agostini et al. 2023; Herrmann 2023). Im Anschluss sprechen sie mit den Kindern über ihre Texte (Schüler & Dehn 2018).

doi.org/10.35468/6148-10



Abb. 4: Studierende beobachten Kinder beim Schreiben zu Literatur (Foto: eigene Darstellung)



Abb. 5: Anfang von Justus Text zum Gemälde „Flachsscheuer in Laren“

Justus kommt zum Tisch gelaufen und lässt sich auf den Stuhl fallen, während er ein nachdenkliches „Hm“ äußert. Er nimmt einen Stift in die Hand, schaut um sich und braucht nur einen kurzen Moment, bis er seinen ersten Satz beginnt: ‚Heute musste ich mal wieder spinden‘. Er schaut auf den Satz, hebt den Stift an und fragt: „Gibt es auch einen Radiergummi?“ Noch bevor ich antworten kann, dass die Tinte nicht radierbar ist, beantwortet sich Justus selbst die Frage: „Ah, durchstreichen!“ Er streicht das Wort ‚spinden‘ durch und schreibt säuberlich ‚spindeln‘ daneben. Er setzt ein Komma und überlegt, wie der Satz weitergehen könnte. Doch stattdessen beschließt er, den Satz zu beenden und wandelt das Komma in einen großen Punkt um.

Eifrig fährt er mit dem Schreiben fort und beendet den nächsten Satz, ehe er sich erneut zu mir wendet. „Darf ich auch was schreiben, was man nicht im Bild sieht? Also das Bild bewegt sich ja nicht, aber ich stell mir vor, dass sich da jemand mit einer Nadel sticht.“ „Na klar, wenn du dir das so vorstellst“, antworte ich. Justus setzt den Stift wieder an und schreibt weiter.

(Auszug aus der Vignette zu Justus Schreibprozess von Aline Schmiedler).

doi.org/10.35468/6148-10

Die Texte der Kinder werden zu einem Buch gebunden und sowohl in der Klasse als auch in der Werkstatt veröffentlicht. Das Forschungsprojekt untersucht, inwiefern sich beim Schreiben zu Literatur bei Kindern im Grundschulalter literarische Erfahrungen, insbesondere Anfänge literarischen Verstehens in den Texten, Schreibprozessen und Gesprächen zu den Texten der Kinder zeigen.

Sprachliches und literarisches Lernen mit mehrsprachigen Bilderbüchern

Die Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern bietet vielfältige Möglichkeiten, sprachliche und literar-ästhetische Lernprozesse im Grundschulalter anzuregen (u. a. Scherer & Vach 2019). Als Medium, das in Wort und Bild sowohl mehrsprachig als auch einsprachig aufwachsende Kinder „zur Entdeckung von weiten und nahen Welten der kulturellen Vielfalt und zum Erforschen von Sprachen" (Vishek 2019, 29) und Schriften (vgl. Herrmann demn.b) einlädt, kann es zu einem diversitätssensiblen Deutschunterricht beitragen. Das Seminar regt Lehramtsstudierende dazu an, anhand von Bilderbüchern ihnen unbekannte Sprachen und Geschichten aus ihnen fremden Kulturen zu erkunden (Abb. 6 und 7) und Unterrichtsformate zu entwickeln, die sprachliches und literarisches Lernen mit diesen Bilderbüchern in Grundschulklassen anregen (vgl. Becker et al. 2022). Die Kooperation mit einer Berliner Grundschule ermöglicht, dass die entwickelten Formate in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Jg. 1–3 und 4–6) erprobt werden können.

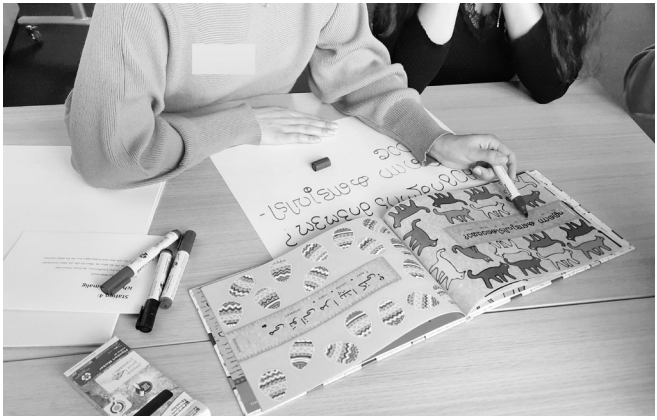


Abb. 6: Studierende erkunden eine ihnen unbekannte Schrift im Bilderbuch „Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?" (Manjula Padmanabhan), (Foto: eigene Darstellung)

doi.org/10.35468/6148-10

Die Dokumentation und Reflexion der Erprobung wird u. a. anhand von *Szenen aus der Schule* (Schüler et al. 2023) angeregt, indem die Studierenden prägnante, didaktisch relevante Momente aus dem erprobten Unterricht in Form einer Szene aufschreiben. So entsteht in der Werkstatt eine Sammlung von Szenen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht, die Inspiration für weitere Projekte ist.

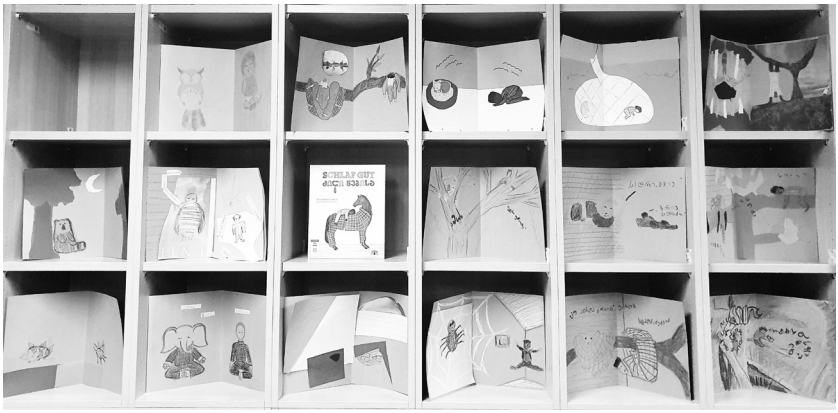


Abb. 7: Arbeiten von Studierenden zum zweisprachigen Bilderbuch „Schlaf gut" (Tatia Nadareischwili), (Foto: eigene Darstellung)

Das Bilderbuch „Schlaf gut" (Tatia Nadareischwili) erzählt die Geschichte eines Jungen, der nicht einschlafen kann, auf Georgisch und Deutsch. Auf jeder Seite trifft er ein anderes Tier, das ihm einen Vorschlag macht. Die Kinder dürfen sich ein Tier aus dem Buch aussuchen, zu dem sie zeichnen und schreiben, was das Tier wohl träumt, wenn es schläft. Ein Mädchen malt eine Ente und schreibt dazu auf Russisch:

У УТКИ
СОН
РЫБа

Anschließend liest sie mir ihren Text vor. Es klingt ungefähr so: *u utki son riba*. Sie übersetzt *utki* mit *Ente*, *son* mit *Traum* und *riba* mit *Fisch*. Den ganzen Satz übersetzt sie mit *Die Ente träumt von Fisch*. Im Nachhinein fällt mir etwas Spannendes auf: *son* übersetzt sie mit dem Nomen *Traum*, aber im Satz ist es plötzlich das Verb *träumen*. Ich muss nachforschen, warum das so ist. Die Umformulierung beeindruckt mich nachdrücklich.
(Szene zum Schreiben zum Bilderbuch „Schlaf gut", Tatia Nadareischwili von Katharina Schorn)

doi.org/10.35468/6148-10

Phänomenologisch orientierte Praxisforschung im Deutschunterricht
Im Rahmen von Seminaren zu phänomenologisch orientierter Praxisforschung im Deutschunterricht üben sich Studierende in der Beobachtung und Miterfahrung (Rathgeb & Schwartz 2021) von Grundschulkindern in deutschdidaktischen Unterrichtssituationen an Berliner Schulen. Sie schreiben Vignetten (Agostini et al. 2023) und deuten diese im Schreiben diskursiver Lektüren mit deutschdidaktischem Fokus (Rathgeb et al. 2024). Die Vignetten werden gesammelt und für die Arbeit in der *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* zur Verfügung gestellt. Sie bieten vielfältige Einblicke in den Deutschunterricht an Berliner Schulen und weisen auf Erfahrungsmomente in Annäherung an die Perspektive der Kinder hin (vgl. Herrmann & Agostini demn.).

> Der Klassenraum ist erfüllt von einem gespannten Schweigen, während die Kinder ihre Bücher öffnen und in ihre Lektüre eintauchen. Doch Lara bleibt eine Ausnahme. Sie sitzt auf ihrem Platz und starrt verträumt aus dem Fenster. „Lara, es ist Zeit zu lesen", erinnert die Lehrerin sie sanft. Lara verdreht die Augen und antwortet: „Lesen ist doch langweilig. Ich habe keine Lust." Die Lehrerin setzt sich neben Lara und fragt: „Ist etwas los, Lara?" Lara seufzt und zuckt mit den Schultern. „Ich finde die Bücher hier einfach nicht spannend." Die Lehrerin lächelt. „Wie wäre es, wenn du dir ein Buch aus der Bibliothek aussuchst? Vielleicht findest du dort etwas, das dir mehr zusagt." Lara überlegt kurz, bevor sie nickt. Sie verlässt den Klassenraum und kehrt mit einem bunten Buch mit Abenteuergeschichten zurück. Mit einem verschmitzten Lächeln beginnt sie, die Seiten zu durchblättern.
> (Auszug aus einer Vignette aus dem Deutschunterricht von Linda Herrmann)

2.5 Vision

Es ist uns ein Anliegen, an der Freien Universität Berlin einen Raum zu schaffen, in dem sich Lehre und Forschung auf schulische Wirklichkeit beziehen. In diesem Sinne werden Kooperationen mit Berliner Grundschulen ausgebaut und vertieft sowie Forschungsmethoden weiterentwickelt, die Einblicke in Erfahrungen bei der Erprobung von Lernarrangements und bei der Beobachtung von Grundschulkindern im Umgang mit Literatur und Medien gewähren.
Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* möchte sich etablieren als Raum, der an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis Begegnungen mit und Austausch zu Kinderliteratur und -medien ermöglicht. Dazu ist geplant, regelmäßig Autor:innen, Illustrator:innen oder Erzähler:innen in die Werkstatt einzuladen, um Einblicke in literarische Schaffensprozesse zu erhalten und Studierende zum Schreiben, Gestalten und Erzählen zu inspirieren (Abb. 8). So wird der Raum perspektivisch mit literarischem Leben gefüllt. Die Werkstatt bietet aber auch Rückzugsmöglichkeiten für das eigenständige Lesen literarischer Texte, das Hören eines Hörbuches oder die Beschäftigung mit einer App. Die Werkstatt ist

doi.org/10.35468/6148-10

als inspirierender Ort gedacht, an dem Menschen miteinander lernen, zu Literatur schreiben, erzählen und gestalten, sich austauschen und gemeinsam forschen, an dem diversitätssensible Unterrichtsideen entwickelt und diskutiert, erprobt, dokumentiert und reflektiert werden.



Abb. 8: Lesung mit dem Autor und Illustrator Sebastian Meschenmoser (Foto: eigene Darstellung)

3 Besonderes

Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* weist im Rahmen der Landschaft der Hochschullernwerkstätten vier Besonderheiten auf:

(1) Schon beim Betreten der Werkstatt fallen die *Didaktischen Fächer* ins Auge, die in Prozessen des Auswählens, Gestaltens und Vertiefens durch Studierende entstehen und als sichtbares Werk andere Studierende didaktisch inspirieren können.

(2) Als eine der wenigen literarisch orientierten Werkstätten setzen wir den Schwerpunkt darauf, literarische Bildung mit dem Schreiben zu verbinden. Dadurch wird der Forschungsfokus auf das Schreiben und seine Potenziale für Lernprozesse gelenkt, was im bisherigen Diskurs wenig Berücksichtigung findet, obgleich in allen Hochschullernwerkstätten zu Lernzwecken geschrieben wird.

(3) Im Sinne medialer Bildung konstituiert sich in der Werkstatt ein Erfahrungsraum, der neue, auch digitale, Zugänge zu Literatur schafft. Zentrale digitale Lernprozesse der Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und des kritischen Denkens werden erprobt und im analogen Raum in Bezug zu fachdidaktischen Inhalten gesetzt.

doi.org/10.35468/6148-10

(4) Seit 2023 ist die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* ein Standort im Rahmen des Netzwerks der Vignetten- und Anekdotenforschung (https://vigna.univie.ac.at/). Die Arbeit mit Szenen und Vignetten bildet ein wesentliches Element, um Studierende für die Perspektiven von Kindern zu sensibilisieren. Unser Anliegen ist es, diese Formen methodisch weiterzuentwickeln und mit anderen Werkstätten zu kooperieren, um gemeinsam weiterzudenken.

Primärliteratur

Barnett, M.; Ellis, C. (2022). *Was ist Liebe?* Frankfurt a. M.: Weissbooks.

Herrmann, L. (2024). *Vignette aus dem Deutschunterricht.* Seminar: *Aktuelle Forschungsfragen Deutsch – Phänomenologische Praxisforschung im Deutschunterricht*, Freie Universität Berlin.

Liebermann, M. (1887). *Flachsscheuer in Laren*. Staatliche Museen zu Berlin, Alte Nationalgalerie.

Nadareischwili, T. (2021). *Schlaf gut*. *ძილი ნებისა (Dsili nebisa*). Aus dem Georgischen übersetzt: R. Gratzfeld. 2. Auflage. Basel: Baobab Books.

Padmanabhan, M. (2017). *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?* Hannover: Talisa.

Schmiedler, A. (2024). *Vignette zu Justus, Schreibprozess.* Seminar: *Aktuelle Forschungsfragen Deutsch – Schreiben zu Literatur*, Freie Universität Berlin.

Schorn, K. (2024). *Szene zum Schreiben zu einem zweisprachigen Bilderbuch.* Seminar: *Aktuelle Forschungsfragen Deutsch – Sprachliches und literarisches Lernen mit mehrsprachigen Bilderbüchern*, Freie Universität Berlin.

Sussmann-Hellborn (1878). *Dornröschen*. Staatliche Museen zu Berlin, Alte Nationalgalerie.

Sekundärliteratur

Agostini, E.; Peterlini, H. K.; Donlic, J.; Kumpusch, V.; Lehner, D. & Sandner, I. (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Becker, S.; Heinzel, F.; Kruse, N. & Schüler, L. (2022). Lernformate zur Beobachtung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Grundschulklassen. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 273–292). Stuttgart: Springer VS.

Berning, J. (2002). *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Bräuer, C. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt & R. Olson (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Weinheim, Basel: Beltz.

Brinkmann, M. (2020). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 61–83). Wiesbaden: Springer VS.

Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2013). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Dehn, M. (1996). Zur Entwicklung der Textkompetenz im Unterricht. In M. Dehn, P. Hüttis-Graff & N. Kruse (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept* (S. 112–121). Weinheim, Basel: Beltz.

Dehn, M.; Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer.

doi.org/10.35468/6148-10

Demi, A-L. (2021). Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht – Potenziale aus inklusiver Perspektive. In *MiDU – Medien Im Deutschunterricht*, *3* (1), 1–23. https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3

Demi, A-L. (2025). *Inklusiver und symmedialer Literaturunterricht in der Grundschule. Design research-basierte Studie zur Entwicklung eines Lehr- und Lernarrangements.* Berlin: J. B. Metzler.

Engel, J. & Klepacki, L. (2019). Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fludernik, M. (1996). *Towards an ‚Natural' Narratology*. London, New York: Routledge.

Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch: Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 27–36). Wiesbaden: Springer VS.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herrmann, F. (i. V. a). Texte von Kindern als Ausgangspunkt für literaturdidaktische Zugänge zum Bilderbuch „Adrian hat gar kein Pferd". In A. Kliewer & J. Mikota (Hrsg.), *„Arme Kinder"? Soziale Ungleichheit(en) in Kinder- und Jugendmedien.* Beltz Juventa.

Herrmann, F. (i. V. b). Ein ganz besonderes Geschenk. Chinesische Schriftzeichen im Deutschunterricht. *Grundschule Deutsch,* 85.

Herrmann, F. & Agostini, E. (2025). Phänomenologische Vignettenforschung in Hochschullernwerkstätten. In E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino, C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, J.; Egerer, K.; Herrmann, F.; Schüler, L.; Vishek, S. & von Leon, E. (2025). Vernetzung literarischer Werkstätten: Sprachen und Medien, Literaturen, Schreiben verbinden. In E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino, C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen* (S. 153–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jantzen, C.; Ritter, A. & Ritter, M. (2024). *Literarische Bildung für die Grundschule. Kind – Literatur – Didaktik.* Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89–97). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Meyer-Drawe, K. (2019). Lernen als Erfahrung (2003). In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie.* (S. 423–434). Wiesbaden: Springer VS.

Rank, B. & Bräuer, C. (2009). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), „Sich bilden, ist nichts anderes, als frei werden." *Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–87). Baltmannsweiler: Schneider.

Rathgeb, G.; Schwarz, J. F. (2021). Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 103–116). Innsbruck: Studienverlag.

Ritter, M. (2012). Kindern Schreibspielräume eröffnen. Überlegungen zu einer ästhetischen Schreibdidaktik. In C. Jantzen & D. Merklinger (Hrsg.), *Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen.* 2. Auflage (S. 35–59). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Scherer, G. & Vach, K. (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Berlin: J. B. Metzler.

doi.org/10.35468/6148-10

Schüler, L. (2020). Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. *Leseräume,* 7/6, 1–23.
Schüler, L. (2021). Elementare Schriftkultur. In L. Schüler (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit* (S. 7–26). Hannover: Klett/Kallmeyer.
Schüler, L. (2023). Mediale Spuren in schriftlichen Erzählungen von Kindern im Grundschulalter. In J. Heins, C. Jantzen, N. Masanek & P. Schmerheim (Hrsg.), *Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive* (S. 191–217). Würzburg: Königshausen & Neumann.
Schüler, L. (2024). Muster in Geschichten. Narrative Musterbildung erkennen und begleiten. *Grundschule Deutsch*, 83, 8–11.
Schüler, L. & Dehn, M. (2018). Perspektiven der Grundschulkinder auf „besondere Worte" in ihren Geschichten. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 41–61). Fillibach bei Klett.
Schüler, L.; Dehn, M. & Merklinger, D. (2023). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten.* Hannover: Klett/Kallmeyer.
Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.
Vishek, S. (2019). Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Schüler, Lis, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0006-8661-4434
Freie Universität Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Bildung, Schreib- und Erzähldidaktik, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Szenen aus der Schule
lis.schueler@fu-berlin.de

Herrmann, Franziska, Dr.
ORCID: 0009-0004-8156-4189
Freie Universität Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, Phänomenologische Schreibforschung, Kindertextforschung
franziska.herrmann@fu-berlin.de

Demi, Anna-Lena
ORCID: 0009-0004-9465-153X
Freie Universität Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik, Inklusiver Literaturunterricht, Symmedialer Deutschunterricht, Deutschunterricht in der Digitalität
anna-lena.demi@fu-berlin.de

doi.org/10.35468/6148-10

Milena Förster und Helen Knauf

Bildungswerkstatt Bielefeld – Digitalität (auch) analog erfahren

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Bildungswerkstatt Bielefeld (BB) befindet sich im Hauptgebäude der Hochschule Bielefeld (HSBI). Sie ist zentral gelegen am Zugang zu den Seminarräumen und Büros des Fachbereichs Sozialwesen, dem die BB zugeordnet ist.
Die Gründung der BB wurde im Frühjahr 2023 initiiert und sie befindet sich aktuell noch im Aufbau. Dabei wird die Entwicklungs- und Anlaufphase durch das hochschulinterne Förderprogramm „Innovative Curriculums- und Lehrentwicklung (ICL)" der HSBI unterstützt. Die BB richtet sich derzeit an Studierende und Lehrende des Fachbereichs Sozialwesen der HSBI.

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ziele und Schwerpunkte

Ziel der Bildungswerkstatt Bielefeld (BB) ist es, einen Raum für innovative Lehr- und Lernformen zu schaffen und so zur Reflexion über Bildung in der Kindheitspädagogik und in der Sozialen Arbeit anzuregen.
Als besonderen Schwerpunkt nimmt die BB die Förderung digitaler Kompetenzen in den Blick. Diese werden in Verbindung mit anderen (kindheits-)pädagogischen Bildungsbereichen gesetzt. Die Förderung digitaler Kompetenzen wird zudem in einen räumlich-leiblichen Zusammenhang gestellt, so dass Digitalität auch sinnlich erfahrbar wird (vgl. Weißhaupt et al. 2021).
Diese Elemente versucht die BB durch die konzeptionellen Schwerpunkte Digitalität, Raum und Material zu vereinen. Auf diese Weise fordert sie zur Reflexion über *ganzheitliche* Bildungsprozesse auf und regt zur Entwicklung von Ideen für die kindheitspädagogische und sozialarbeiterische Praxis an. So können in der BB Gestaltungsansätze für die Begleitung von Bildungsprozessen im digitalen Zeitalter erarbeitet, erprobt und kritisch reflektiert werden. Zugleich ist die BB durch ihre Gestaltung ein Ort, der sich von anderen Räumen am Fachbereich Sozialwesen abhebt. Mit seinem flexiblen und zur individuellen Gestaltung einladenden Charakter bietet der Raum Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit, einen je eigenen räumlichen Rahmen für Bildungsprozesse zu schaffen.

doi.org/10.35468/6148-11

2.2 Forschendes Lernen in doppelter Perspektive

Die BB soll ein Ort werden, an dem das hochschuldidaktische Prinzip des Forschenden Lernens ermöglicht wird. Forschendes Lernen verstehen wir als die aktive Entdeckung und Aneignung der physischen, sozialen und kulturellen Umgebung durch Beobachtung, Fragen- und Hypothesenbildung, Untersuchung und Reflexion. Dabei wird Forschendes Lernen als ein ko-konstruktiver Prozess verstanden, bei dem die handelnden Personen miteinander in Interaktion treten und so zu neuen Erkenntnissen gelangen (vgl. Messner 2009, Pfrang et al. 2023, 251ff.).
Die Bildungswerkstatt lädt Studierende dazu ein, selbst aktiv zu werden und auf diese Weise konkrete Erfahrungen zu sammeln. So vollziehen sie Erfahrungen nach, die auch ihre Adressat*innen in der Praxis machen können. Indem die Studierenden selbst mit programmierbaren Objekten oder Konstruktionsmaterial arbeiten, erleben sie, mit welchen Gedanken, Gefühlen und Herausforderungen es Kinder möglicherweise zu tun haben, wenn sie diese verwenden. Einer solchen „doppeldidaktischen Ebene" (Jansa & Kaiser 2019, 146) bzw. diesem „pädagogischen Doppeldecker" (Wahl 2013, 65) wird ein großes Potenzial in Hinblick auf Erkenntnisgewinn und langfristiger Verankerung von Bildungsprozessen zugeschrieben.

2.3 Verbindung von Raum, Material und Bildung

Bildung ist der für die Kindheitspädagogik zentrale Begriff und gewinnt auch für die Soziale Arbeit an Bedeutung (vgl. Thiersch 2008). Er bleibt jedoch häufig abstrakt und ist im Kontext des Studiums für viele Studierende schwer zu fassen. Um Bildung besser be-greifbar zu machen, setzen wir Bildung in der Bildungswerkstatt in Beziehung zu Raum und Material (siehe Abbildung 1).

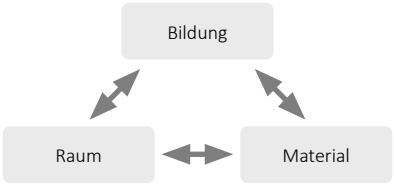


Abb. 1: Verbindung von Bildung mit Raum und Material (eigene Darstellung)

Der Raum soll angesichts dieser Triangulation nicht nur ein Ort sein, sondern selbst als Bildungsinstrument und als Methode wirken.
Die Lehr-Lernforschung hat gezeigt, dass ein positives Lernklima wesentlich durch den Raum beeinflusst wird, in dem Bildungsprozesse stattfinden. Eine angenehme und anregende Gestaltung des Raums ist demnach ein wichtiger Faktor, der

doi.org/10.35468/6148-11

sich auf die Nachhaltigkeit des Lernens auswirkt (vgl. Brooks 2011; Kritchevsky, Prescott & Walling 2023). Zudem prägen Räume die subjektive Wahrnehmung und bilden einen Rahmen für verschiedenste Beziehungen und Bildungsprozesse (vgl. Wilk 2016).

Die Raumgestaltung in frühpädagogischen Einrichtungen kann als wesentlicher Teil aktiven pädagogischen Handelns verstanden werden. Denn in ihr spiegeln sich pädagogische Haltungen und Vorstellungen von Lernen und Bildung wider. Vor diesem Hintergrund wird der Raum in der Arbeit auch als „dritter Erzieher" bezeichnet (vgl. Schäfer & Schäfer 2009).

Ein Raum ist zugleich Ausdruck der physischen Welt, in seiner Materialität lädt er zum konkreten Denken ein (vgl. von der Beek 2012), wohingegen die Hochschule typischerweise ein Ort des symbolischen Denkens ist. Die Bildungswerkstatt soll es Studierenden zum einen ermöglichen, konkretes Denken schon allein durch die Raumerfahrung zu erleben. Mit Hilfe forschenden Lernens können Studierende in der BB eben diese Erfahrungen mit symbolischem Denken in Verbindung bringen (etwa im Kontext pädagogischer Diskurse). Im Idealfall entstehen auf dieser Grundlage Reflexionsprozesse, die Studierende in ihrer Fähigkeit stärken, Bildungsprozesse fachlich und adressatengerecht zu begleiten.

Ausgehend von diesen konzeptionellen Grundgedanken zur pädagogischen Bedeutung des Raums, ist die Raumgestaltung der BB selbst entsprechend didaktisch durchdacht. Die Mehrzahl der Seminarräume an der Hochschule Bielefeld ist neutral gestaltet (in Grau und Weiß gehaltene glatte Oberflächen an Boden und Wand sowie bei den Möbeln) und bietet keine zusätzlichen Reize. Hiervon unterscheidet sich die Bildungswerkstatt als „anderer Ort" in der Hochschule: Die Beschaffenheit der Möbel ist vielfältiger und durch das bereitstehende Material sind unterschiedliche sinnliche Reize vorhanden. Zudem verändert sich die Raumgestaltung bzw. der Raum muss von den jeweiligen Nutzenden zunächst vorbereitet und gestaltet werden, also auch unter Beteiligung der Studierenden. So soll der Raum für die Studierenden Bedeutung erhalten, weil sie zu ihm in eine subjektive Beziehung treten. Auf diese Weise kann und soll eine spezifische Atmosphäre entstehen, die nachhaltige Lernprozesse ermöglicht (vgl. Kühn 2019).

Statt über gewohnte Tische und Stühle verfügt die Bildungswerkstatt über ein modulares Mobiliarsystem, das aus kubusförmigen Grundbausteinen besteht. Diese können unterschiedlich kombiniert werden, so dass beispielsweise (Steh-) Tische, (Hoch-)Stühle, Bänke, Präsentationsflächen oder Regale entstehen. Das Baukastensystem ermöglicht durch diese Flexibilität eine individuelle Gestaltung des Lehr- und Lern-Raumes durch die Anwesenden. Zugleich laden die Grundbausteine zur kreativen Raumgestaltung ein.

doi.org/10.35468/6148-11



Abb. 2, Abb. 3: Flexible Möbel und offene Regale mit Material (Foto: Förster & Knauf)

Eine lange Reihe an offenen Regalen enthält diverse verwendungsoffene (Alltags-) Materialien. Die Materialien stehen allen Lehrenden, Lernenden und Interessierten zur Verfügung, um sie in unterschiedlichsten Lehr-Lernsettings zu nutzen. Den Grundgedanken der Phänomenologie folgend wird bewusst der Aufforderungscharakter der Materialien (vgl. Stieve 2008) in den Fokus gerückt, indem sie in transparenten Aufbewahrungsboxen präsentiert werden. Das Material soll dadurch zum Dreh- und Angelpunkt von forschenden Lernprozessen werden (vgl. Hildebrandt et al. 2014).
Um die Vielfalt der Lebenswelten angemessen zu berücksichtigen, wird darauf geachtet, dass das Material möglichst facettenreich ist, um alle Bildungsbereiche anzusprechen, wie z. B. Sprache, Digitalität, Naturwissenschaft, Gesundheit und Bewegung oder (inter-)kulturelle Bildung.
Auf übergreifender Ebene soll die aktive Nutzung und Auseinandersetzung mit den Elementen im Raum „Bildungswerkstatt" bei Studierenden Reflexionsprozesse darüber initiieren, welche Bedeutung die Raumgestaltung als pädagogisches Instrument in ihrem zukünftigen beruflichen Alltag haben kann. Ganz konkret regt die Bildungswerkstatt in diesem Zuge an, Raumgestaltungsmöglichkeiten in Institutionen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit zu entwickeln, die Impulse für selbstinitiierte Bildungs- und Lernprozesse beinhalten.

2.4 Fokus Digitale Kompetenz

Digitalität spielt in immer mehr Lebensbereichen eine fundamentale Rolle und äußert sich nicht nur im Vorhandensein von digitaler Technik (z. B. Tablet, Smartphone, Apps, Plattformen), sondern verändert das menschliche Denken und Handeln sowie

doi.org/10.35468/6148-11

das soziale Miteinander grundlegend (vgl. Stalder 2016). Dies betrifft auch die Lebenswelt von Kindern. Deshalb legt die Bildungswerkstatt Bielefeld ihren Schwerpunkt auf die Förderung digitaler Kompetenzen (Knauf 2024). Digitale Kompetenzen werden dabei in Anlehnung an den „Digital Competence Framework DigComp" der EU (vgl. Voukari et al. 2022) als umfassend verstanden. Zu diesem umfassenden Verständnis gehören nicht nur medientechnische Basiskompetenzen (Nutzung digitaler Geräte), sondern ebenso Kommunikation und Kollaboration, die Erstellung von Inhalten, das Lösen von Problemen, die risikobewusste und sichere Nutzung sowie kritische Analyse und Reflexion. Studierende erhalten in der BB Anregungen, um ihre eigene Digitalkompetenz (weiter) zu entwickeln und sich mit Möglichkeiten der Förderung dieser Kompetenzen z. B. bei Kindern auseinanderzusetzen. Diese Kompetenzebenen sind nicht an ein bestimmtes Alter oder eine bestimmte Zielgruppe gebunden, sondern können sowohl auf die Studierenden selbst als auch auf ihre späteren Adressat*innen bezogen sein (pädagogischer Doppeldecker, siehe oben).
In kindheitspädagogischen Kontexten steht die die Förderung digitaler Kompetenzen vor der Herausforderung, Digitalität als abstraktes Prinzip und die abstrakte Funktionsweise digitaler Technik sinnlich erfahrbar zu machen (vgl. Weißhaupt et al. 2021). Mit diesem Ziel stehen in der Bildungswerkstatt insbesondere auch Materialien für die Auseinandersetzung mit Digitalität zur Verfügung: Programmierbare Spielzeuge (z. B. BeeBot) und Objekte (z. B. AnyBookReader) sowie analoge Spiele zu informatischen Prinzipien wie Algorithmen und Pixel. Mit dem Prototyp der AnyCubes bereichert zudem eine leicht zugängliche und auch von Kindern programmierbare Form der künstlichen Intelligenz die BB (vgl. Scheidt & Pulver 2019).



Abb. 4: Material zur Förderung digitaler Kompetenzen (Foto: Förster & Knauf)

Neben spezifisch für die Förderung digitaler Kompetenzen entwickelten Objekten steht außerdem das verwendungsoffene Material für diese Bildungsprozesse zur Verfügung: Klassische Werkstattmaterialien wie Korken, Strohhalme, Steine oder Stoff bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Digitalität. So kann die Kombination unterschiedlicher Materialien für die Arbeit mit Mustern und dem Schaffen von Ordnungen verwendet werden oder sie können bei der Erstellung von digitalen Inhalten (z. B. Foto und Film) zum Einsatz kommen (vgl. Buchner & Kerres 2021). Zahlreiche Anknüpfungspunkte bieten hier die von Stadler-Altmann und Schumacher (2019) entwickelten Toolboxen.

doi.org/10.35468/6148-11

2.5 Arbeiten in der Bildungswerkstatt Bielefeld

Für Studierende und Lehrende am Fachbereich Sozialweisen bietet die BB verschiedene Formate an, in denen der Raum „Bildungswerkstatt" mit seinen Besonderheiten erfahrbar werden kann.

Vorrangig dient die BB als Seminarraum im Kontext der Bachelor-Studiengänge „Kindheitspädagogik" und „Soziale Arbeit". Wie ein Labor oder eine Holzwerkstatt in anderen Studiengängen ergänzt die BB so das Raumprogramm des Fachbereichs Sozialwesen. Die BB kann hierbei gezielt als Lehr-Lern-Raum gestaltet und genutzt werden, der sich von anderen Räumen der HSBI unterscheidet. Das modulare Mobiliarsystem und das verwendungsoffene Material sind Elemente, die Lehrende und Studierende während ihrer Veranstaltungen aktiv einbinden können. Zugleich ist diese Ausstattung nicht für alle Lehrveranstaltungen passend – für eine reine Vorlesung etwa kann die klassische Möblierung mit Tischen und Stühlen zuträglicher sein. Deswegen wird die BB gezielt als Seminarraum für solche Veranstaltungen vergeben, in denen diese spezifische Raumgestaltung Sinn ergibt. Dies kann auch für einzelne Termine im Rahmen einer Lehrveranstaltung zutreffen.

Ein Beispiel hierfür ist eine Seminarsitzung zum Thema „Raum in der Kindheitspädagogik", die im Rahmen des Seminars „Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit" für Studierende im 1. Semester im Studiengang Pädagogik der Kindheit stattfindet. Im Zentrum des Termins steht die aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit der Frage, wie kindliche Bedürfnisse in die didaktische Raumgestaltung aufgenommen werden können. Das Ergebnis der studentischen Überlegungen waren in diesem Semester selbstgestaltete Bildungsräume im Miniaturformat, für die sie das verwendungsoffene Material der BB genutzt haben. Aber auch das modulare Mobiliar wurde während der Arbeitsphase von den Studierenden individuell kombiniert, um die Qualität der Zusammenarbeit zu erhöhen (siehe Abbildung 5 und 6). Während einer Abschlussdiskussion im Plenum (siehe Abbildung 7) wurden im Nachgang gemeinsam Implikationen für die Raumgestaltung in der pädagogischen Praxis abgeleitet. In diesem Sinne bildet diese Seminareinheit auch ein Beispiel für die doppeldidaktische Perspektive, die die BB anzuregen versucht.





Abb. 5 und Abb. 6: Zusammenarbeit und Kommunikation (Fotos: Förster & Knauf)

doi.org/10.35468/6148-11



Abb. 7: Plenum (Fotos: Förster & Knauf)

Ein weiteres Beispiel ist das Seminar „Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen", welches jeweils für Studierende des 4. Semesters im Studiengang Kindheitspädagogik angeboten wird. Das Seminar wird als mehrtägige Blockveranstaltung durchgeführt und während seiner Dauer wechseln sich unterschiedliche Lehr-Lernsettings ab, insbesondere Vortragselemente und Gruppenarbeiten. Bei einem Wechsel wird jeweils die Anordnung der Möbel verändert – ähnlich wie bei der Veränderung des Bühnenbildes im Theater zwischen zwei Akten. Daran werden die Studierenden jeweils beteiligt. In diesem Seminar wird auch das Materialangebot der BB ausgiebig genutzt: Programmierbares Spielzeug, Informatik-Spiele und Kinderbücher zum Thema Medien und Computertechnik sind nur einige Beispiele. Die Studierenden können zudem die verwendungsoffenen Materialien nutzen, beispielsweise für die Erprobung von digitalen Film- und Fotoprojekten.
Neben regulären Lehrveranstaltungen finden in der BB darüber hinaus für alle Interessierten themenspezifische Veranstaltungen statt, wie z. B. Film- und Diskussionsabende oder Workshops. Die BB dient dann als Begegnungsort, an dem gemeinsam über Themen nachgedacht, diskutiert und reflektiert wird – ganz im Sinne des forschenden Lernens.
Nicht zuletzt soll die BB ein inspirierender und „anderer" Arbeits- und Lernort für die Studierenden sein. Vor diesem Hintergrund ist die BB wöchentlich zu bestimmten Zeiten geöffnet und kann dann von Studierenden entsprechend ihrer individuellen Bedarfe genutzt werden: zum Lernen, zum Austauschen, um Impulse für eigene Praxis-Projekte zu sammeln oder für eine Pause. Die Studierenden erhalten so die Chance, sich den Raum „Bildungswerkstatt" mit seinen Elementen ganz zu eigen zu machen.

doi.org/10.35468/6148-11

2.6 Perspektiven

Aktuell befindet sich die BB noch im Aufbau. Dennoch gibt es schon jetzt Entwicklungsperspektiven, um den Charakter der Bildungswerkstatt Bielefeld deutlicher zu konturieren.
Langfristig soll die BB als fester Bestandteil im Seminarangebot der Studiengänge am Fachbereich Sozialwesen verankert werden. Die Entwicklung von spezifischen Lehrveranstaltungen zu den Themen Digitalität, Raum oder Material kann eine wichtige Voraussetzung sein, um die BB in die Studiengänge zu integrieren.
Angesichts ihres besonderen Schwerpunkts im Bereich der Digitalität soll die BB perspektivisch zu diesem Thema Forschung und Entwicklung anstoßen. Denkbar sind hier z. B. die Erarbeitung und Erprobung neuer Materialien und Verfahren zur Förderung digitaler Kompetenzen in der frühen Kindheit.
Eine weitere Entwicklungsperspektive für die BB ist außerdem die Integration in ein größeres Netzwerk. Durch Kooperationen mit Bildungs- und Betreuungseinrichtungen etwa können weitere Zielgruppen, wie pädagogische Fachkräfte und auch Kinder, erreicht werden. Hieraus können und sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Theorie und Praxis enger miteinander zu verbinden. So könnten Fachkräfte die BB etwa als Weiterbildungsort nutzen. Denkbar wäre es zudem, dass Studierende direkt mit Praktiker*innen zusammenarbeiten, sodass gemeinsam pädagogische Fragestellungen diskutiert und Lösungsmöglichkeiten konstruiert werden können.

3 Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden

Die Bildungswerkstatt Bielefeld nimmt mit den Schwerpunkten Raum, Material und Digitalität zentrale pädagogische Themen in den Blick. Diese stellt sie in den Kontext von Bildung (siehe Abbildung 8). Damit werden Aspekte miteinander verbunden, deren Kombination sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bislang noch unzureichend beachtet wurde. Dadurch entsteht ein innovativer Ansatz, der sowohl für Studium und Hochschule als auch für die Praxis fruchtbar werden kann.

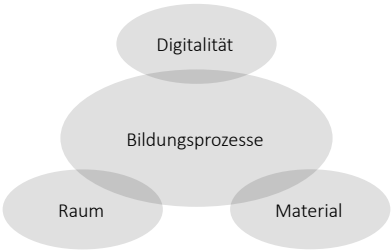


Abb. 8: Themenstränge der Bielefelder Bildungswerkstatt (eigene Darstellung).

doi.org/10.35468/6148-11

Dennoch bleibt die Arbeit in der Bildungswerkstatt mit hochschuldidaktischen Herausforderungen konfrontiert, wie etwa mit einer begrenzten Raumfläche oder eng gesteckten hochschulinternen Regularien. Die BB kann insofern auch als ein typisches Beispiel für viele pädagogische Praxisfelder verstanden werden, in denen pädagogische Arbeit sich immer wieder an vorhandenen Rahmenbedingungen reibt. Die BB kann hier einen Anlass bieten, nicht nur die darin liegenden Begrenzungen zu sehen, sondern auch die vorhandenen Möglichkeiten und Spielräume für das eigene pädagogische Handeln. Im Mittelpunkt kann dabei die insbesondere für die Praxis fruchtbare Frage stehen, wie ganzheitliche Bildungsprozesse im digitalen Zeitalter auch mit wenig Material und auf einer kleinen Bewegungsfläche angeregt werden können.
Auf diese Weise hat die Bildungswerkstatt Bielefeld das Potenzial, zu einem Inspirationsort für die Kindheitspädagogik und die Soziale Arbeit zu werden.

Literatur

Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, *42* (5), 719–726.

Buchner, J. & Kerres, M. (2021). Lernwerkstattarbeit in der digital vernetzten Welt. Die Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Verlija-Gerber & N. Grünberger l. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 137–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Daly, L. & Beloglovsky, M. (2014). *Loose parts: Inspiring play in young children*. Redleaf Press.

Hildebrandt, E., Nieswandt, M., Schneider, R., Radtke, M. & Wildt, J. (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätig-Sein* (S. 80–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jansa, A. & Kaiser, L. (2019). Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: R. Baar, A. Feindt, S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 145–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knauf, H. (2024). Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde und konzeptionelle Grundlegung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 57. München

Kritchevsky, S., Prescott, E. & Walling, L. (2023). Planning environments for young children: Physical space. In *Alternative Learning Environments* (S. 311–320). Routledge.

Kühn, C. (2019). Atmosphären des Lehrens und Lernens. Annäherung an ein soziales Phänomen. *Forum Erwachsenenbildung* 2019 (2), 17–20. https://doi.org/10.25656/01:24697

Messner, R. (2009): Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In: Ders. (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30). Hamburg: Körber-Stiftung.

Pfrang, A., Griesel, C., Schneider, R. & Weißhaupt, M. (2023): Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 251–261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-11

Schäfer, L. & Schäfer, G. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer.

Scheidt, A. & Pulver, T. (2019). Any-cubes: A children's toy for learning ai: Enhanced play with deep learning and MQTT. In *Proceedings of Mensch und Computer 2019*, 893–895.

Stadler-Altmann, U. & Schumacher, S. (2022). I'm not a robot. Report on the implementation of ai in early childhood education. Carmo, M. (Hrsg.). *Proceedings of the International Conference on Education and new developments* (S. 155–159). Lissabon: inScience Press.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Stieve, C. (2019). *Von den Dingen Lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.

Thiersch, H. (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T. (Hrsg.). *Die andere Seite der Bildung* (237–252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von der Beek, A. (2012). Raum als erster Erzieher. In: Wehrmann, I. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). *Raum braucht das Kind: Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 11–19). Berlin & Weimar: Verlag das Netz.

Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376, JRC128415.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Stuttgart: Klinkhardt.

Weißhaupt, M., Schneider, R., Griesel, C., Pfrang, A. (2021). Digitale Erfahrung? Über das Lernen zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Verlija-Gerber & N. Grünberger l. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 87–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wilk, M. (2016). *Der Raum als Erzieher: Die Bedeutung des Raumes für die kindliche Bildung und Entwicklung* (1. Aufl.). Marburg: Tectum.

Autor*innen

Förster, Milena
Hochschule Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, Bildungsräume
milena_michelle.foerster@hsbi.de

Knauf, Helen, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7690-6218
Hochschule Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und Medienbildung, Bildungsdokumentation, Bildungsräume
helen.knauf@hsbi.de

doi.org/10.35468/6148-11

Brigitte Kottmann und Mona Stets

Die Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld: Ein gemeinsamer Ort, ein Ort für gemeinsames Lernen



1 Die Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld – LWS BI

Die Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld blickt bereits auf eine über 30-jährige Geschichte zurück. Sie wurde von Prof.'in Dr. Dagmar Hänsel initiiert und im Jahr 1992 mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung und intensiveren Theorie-Praxis-Verzahnung im Grundschullehramtsstudium gegründet (vgl. Hänsel 1996). Seitdem stellt sie einen zentralen Bestandteil der Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld dar und ist strukturell als Dauereinrichtung an die Fakultät für Erziehungswissenschaft bzw. die *Arbeitsgruppe 3 „Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen*" bei Prof.'in Dr. Susanne Miller angebunden.

Die Bielefelder Lernwerkstatt (LWS BI) befindet sich auf dem Campus der Universität. Dort hat sie mehrmals die Räumlichkeiten gewechselt, aber mit jedem Wechsel eine größere Grundfläche bekommen, was auf ihre wachsende Relevanz und Institutionalisierung hinweist. Nach fast 30 Jahren im Universitätshauptgebäude erfolgte im Jahr 2021 ein Umzug in das neue Gebäude Z, in dem die Fakultät für Erziehungswissenschaft in Gänze verortet ist (Raum Z1–518).

Das Team der LWS BI ist multiprofessionell und statusübergreifend zusammengesetzt. Neben der Leitung in Form einer unbefristeten Akademischen Ratsstelle, mehreren aus der Schulpraxis abgeordneten Lehrer*innen im Hochschuldienst, gehören zwei studentische Mitarbeiter*innen der Arbeitsgruppe 3 der Fakultät dazu. Aktuell zählen zwei Grundschullehrerinnen, zwei Lehrerinnen, die über die Qualifikation als Grundschullehrerin *und* Sonderpädagogin verfügen, sowie drei Sonderpädagog*innen zum Team, was auch mit dem Bielefelder Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik (ISP) zusammenhängt. Die mitarbeitenden Studierenden sind in der Regel in das Lehramt Grundschule oder Grundschule mit ISP eingeschrieben.

Die Leitung in Form einer wissenschaftlichen Mitarbeiter*innenstelle übernahmen in chronologischer Folge Dr. Christa Röber-Siekmeyer (1992–1994), Dr. Susanne Miller (1994–2004), Dr. Brigitte Kottmann (2005–2021), kommissarisch Dr. Katrin Velten (2021–2022) und seit 2023 Dr. Mona Stets. Alle (ehe-

doi.org/10.35468/6148-12

maligen) Leitungen eint die grundständige Qualifikation als Grundschullehrerin und die damit verbundene Expertise für die Primarstufe.
Die folgenden Fotos illustrieren die Arbeit in der LWS BI:



Abb. 1: Studierende arbeiten gemeinsam mit einer Lehrerin an einem Sachunterrichtsprojekt (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/aktuelles/mediathek/mediathek_node.html)



Abb. 2: Lehrende bereiten ihre Seminare vor und greifen auf Materialien der LWS BI zurück; (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/aktuelles/mediathek/mediathek_node.html)

doi.org/10.35468/6148-12



Abb. 3: Studierende erproben die Schuldruckerei nach Freinet im Rahmen eines Workshops. (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)



Abb. 4: Gemeinsam entstehen Projekte mit der Druckwerkstatt. (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)

doi.org/10.35468/6148-12



Abb. 5: Die Lernwerkstatt lädt ein, zu erproben und sich inspirieren zu lassen. (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)



Abb. 6: Die Lernwerkstatt bietet Raum zum Arbeiten und Forschen, ebenso wie individuelle Rückzugsmöglichkeiten. (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)

doi.org/10.35468/6148-12

2 LWS BI im Detail

Die LWS BI versteht sich als Hochschullernwerkstatt (vgl. NeHle e. V.) und verfolgt den „Anspruch einer Qualitätsverbesserung von Lehr-Lernkulturen in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (Müller-Naendrup 2020, 724).

2.1 Ausrichtung und Konzept

Kennzeichnend für die LWS BI ist ihre Orientierung an der Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder und eine enge Verknüpfung mit dem ebenfalls von Dagmar Hänsel als Reformmodell initiierten Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik (ISP): Sonderpädagogische Inhalte werden in die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums integriert und ermöglichen einen doppelten Abschluss, das Lehramt für die Grundschule (oder Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) *und* das für Sonderpädagogik. Der seit 2002/03 angebotene Studiengang folgt der grundlegenden Idee der Qualifizierung von Lehrkräften für eine Schule für alle Kinder und setzt sich auch in kritischer Perspektive mit der Sonderpädagogik und der Kategorisierung von Kindern als „sonderpädagogisch förderbedürftig" auseinander. Die curriculare, institutionelle und personelle Integration der Sonderpädagogik in die allgemeine Erziehungswissenschaft bietet Studierenden die Möglichkeit der Doppelqualifikation, wodurch ein Fundament für Mehrperspektivität und inklusive Lehrer*innenausbildung geschaffen wird (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014; Hänsel 2015; Kottmann & Miller 2022).
In der LWS BI spiegeln sich diese fundierenden Prinzipien wider und werden zur leitenden Prämisse, u. a. dadurch, dass auf eine Differenzierung zwischen den Lehrämtern und eine damit assoziierte Rollenzuweisung oder Zwei-Gruppen-Theorien weitgehend verzichtet wird. Vielmehr stehen Fragen der Orientierung am Kind und an pädagogischer Förderung im Fokus.

2.2 LWS BI als gemeinsamer Ort

Die LWS BI als Kommunikations- und Kooperationszentrum richtet sich an „Studierende mit dem Berufswunsch Lehrer/in und alle, die an der Lehrerbildung beteiligt und/oder in Schulen tätig sind" (Homepage 2023, o. S.[1]). Studierenden bietet sie einen anregungsreichen Raum für Vernetzung und Austausch – sowohl untereinander als auch mit Schulen, Lehrkräften und regionalen Bildungs- und Kulturakteur*innen. Leitend ist die Überzeugung, dass in einem multiprofessionellen, status-, phasen- und disziplinübergreifenden bzw. interdisziplinären Austausch (vgl. Kottmann 2020) und einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit Ansätzen, Konzepten und Materialien besondere Potentiale zur theoriegeleiteten Reflexion verbindender wie divergierender Zugänge für die Professionalisierung liegen, auch im

1 https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/studium-und-lehre/einrichtungen/lernwerkstatt/

doi.org/10.35468/6148-12

Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags (vgl. NeHle 2022). Mit dem Schwerpunkt auf Mehrperspektivität zielt sie somit auch auf die (zukünftige) Aufgabe der professionellen Kooperation im Kontext Schule.
Für (Hochschul-)Lernwerkstätten (vgl. Hagstedt & Krauth 2014; Schmude & Wedekind 2016; Müller-Naendrup 2020) wie die LWS BI ist das Verständnis eines ‚veränderten' Lernens, das umgesetzt, erfahren und reflektiert werden kann, konstitutiv. Ihr Anspruch ist es, sowohl eine Lernwerkstatt gemäß dem Selbstverständnis der Lernwerkstättenbewegung darzustellen als auch einen Ort für Lernwerkstattarbeit zu bieten. Beidem liegen eine Orientierung an einem konstruktivistischen Lernverständnis zugrunde und eine demokratische und partizipative Ausrichtung und Überzeugung (vgl. Müller-Naendrup 2020; NeHle 2022).
Feindt et al. (2020) betonen für forschendes Lernen die Notwendigkeit „zielbezogener und konzeptioneller Schärfungen sowie Reflexionen" (ebd., 2) und fordern „ein Beratungsnetzwerk (Orte Forschenden Lernens), in dem unterschiedliche inhaltsbezogene und methodische Expertise sowie Austauschmöglichkeiten in kleinen studentischen Forschungsteams eröffnet werden" (ebd.). Hochschullernwerkstätten können genau solche Orte sein, benötigen dafür aber entsprechende Rahmenbedingungen hinsichtlich der personellen, professionellen, räumlichen und institutionellen Anbindung. Sie stellen keinen Automatismus für gelingende Begleitungs- und Beratungsprozesse dar, können aber ein entsprechendes Forum für die Reflexion und den Austausch bieten.
Dabei sind die Begriffe Lern- und Forschungswerkstatt zu differenzieren (vgl. Wedekind & Schmude 2017). Für die LWS BI gilt daher die Positionierung, dass sie kein Ort (r)einer Methoden- und Forschungskompetenzschulung ist und modulare Überschneidungen (u. a. Praxissemester, Forschungsmethoden) reflektieren muss, diese produktiv einbindet, jedoch keinesfalls ersetzt. Die Forschung in der LWS BI soll gerade deshalb auch zur Generierung solcher Erkenntnisse beitragen, die nicht zwangsläufig für Dritte interessant sein müssen, sondern subjektiv neu und bedeutsam sind (vgl. ebd.; Huber 2009; Kottmann 2013; 2020) und sich insofern in das Verständnis forschenden Lernens und der Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses einfügen, das dem Bielefelder Studienmodell zugrunde liegt.
Die LWS BI stellt somit einen gemeinsamen Ort dar, an dem ein veränderter Lernbegriff umgesetzt, erfahren und reflektiert werden kann und einen Ort, an dem gemeinsam eine theoriegeleitete und -gestützte Auseinandersetzung mit Material, Praxiserfahrungen, Fragen und Irritationen stattfinden kann.

2.3 Raum- und Materialkonzept

Der Raum der LWS BI (Z1–518) ist ca. 145 qm groß. Bei der Konzeption des neuen Raumes im Jahr 2021 konnte sowohl auf langjährige Erfahrungen als auch auf die vom Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW 2009) und vom Netzwerk europäischer Hochschullernwerkstätten (NeHle) diskutierten Qualitätskriterien zurückgegriffen werden.

doi.org/10.35468/6148-12

Die unterschiedlichen Nutzungen und intendierten Zielstellungen wurden dahingehend berücksichtigt, dass *erstens* insbesondere die Multifunktionalität des Raumes und die Ermöglichung vielfältiger, eigener Zugänge relevant waren. Die LWS BI ermöglicht daher Seminararbeit (bis 25 Personen), Workshops, Kleingruppen- und Einzelarbeit, sie bietet Gelegenheiten des kollaborativen Arbeitens, Entdeckens, Forschens, Diskutierens und Produzierens ebenso wie Rückzugsmöglichkeiten und Raum zum Selbststudium. Der Raum beinhaltet neben offenen Regalen und Schränken mit Materialien eine Küchenzeile mit Stehtisch, eine Werkbank, eine Büroecke und eine technisch-digitale Ausstattung.
Wichtig ist *zweitens*, dass sich der vorhandene Materialfundus übersichtlich und themengebunden präsentiert und der Raum insgesamt einladend wirkt. Regelmäßige Ausstellungen greifen wechselnde Schwerpunkte auf und laden zur vertieften Auseinandersetzung ein, präsentieren Neuanschaffungen, Workshop- oder Seminarthemen und korrespondieren nach Möglichkeit mit dem Format des „Material des Monats" auf dem Social-Media-Account (Instagram @lernwerkstatt.uni.bie).
Thematisch gliedert sich die LWS BI in grundlegende Lern- und Fachbereiche (Abb. 7) der inklusiven Grundschule sowie angrenzender Institutionen.



Abb. 7: Raumplan der LWS BI ((© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)

doi.org/10.35468/6148-12

Als vorstrukturierter Raum eröffnet die LWS BI somit vielfältige Lerngelegenheiten. Insbesondere durch die Vielfalt der Materialien setzt sie Impulse für eine theoriegeleitete und -gestützte Auseinandersetzung, regt zur kritischen Reflexion an und zielt auch auf die Eigeninitiative der Studierenden (Kottmann & Lensker 2020, 219f.; NeHle 2022). Bereits räumlich und materiell wird deutlich, dass ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten ist. Häufig sind diverse Lehrwerke, didaktische Handreichungen, reformorientierte und weitere Lehr-/Lern-Materialien zu finden. Der Vermittlung vermeintlichen Rezeptwissens und dem Wunsch der Identifizierung *einer* richtigen Herangehensweise wird hiermit begegnet.

2.4 Arbeitsweisen

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Raumbelegung und die unterschiedlichen Nutzungen und Formate entlang der drei Kernbereiche Öffnungszeiten, Workshops und Seminarveranstaltungen.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8–10	Seminar: Sachunterricht inklusiv		Förderdiagnostische Fallstudienseminare	Seminartermine der zweiten Phase der Lehrerbildung in Kooperation mit dem ZfsL.	Begleitseminar Praxissemester
10–12	Öffnungszeit	Forschungskolloquium		Seminare: Vorbereitung auf das Praxissemester	Öffnungszeit
12–14	Öffnungszeit	Öffnungszeit		Öffnungszeit	Öffnungszeit
14–16	Teamsitzung der Arbeitsgruppe der Fakultät	Kooperstionsprojekt „Lernen durch Spielen“	Workshops	Öffnungszeit	Projekttreffen
16–18	Workshops	Einführung in die LSW: Angebote für Erstsemesterstudierende	Workshops	Workshops	Workshops
18–20	Methodenkolloquium		Studentische Initiative „Räume schaffen“	Einführung in die LSW: Angebote für Erstsemesterstudierende	

An Wochenenden und in der vorlesungsfreien Zeit finden auch Blockseminare in der LWS BI statt, bspw. Grundlagen der Lern- und Leistungsdiagnostik; Diagnostik und individueller Förderung im Schriftspracherwerb; Methoden der Diagnose, Differenzierung und Leistungsbeurteilung; Sprachförderung mehrsprachiger Kinder in inklusiven Schulen mit Musik und Bewegung; Multiprofessionelle Kooperation; Geschichtsdidaktik für den Sachunterricht; Sonderschule im Nationalsozialismus. Ebenso wird die LWS BI für offene Arbeitstreffen, Gastvorträge, die gemeinsame Teilnahme an digitalen Vorträgen und Webinaren oder auch von praxisorientierten Forschungsprojekten als Ort des gemeinsamen Austauschs genutzt.

Abb. 8: Raumbelegung der LWS BI (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)

doi.org/10.35468/6148-12

Die *Öffnungszeiten* bieten Gelegenheit zum selbstbestimmten Aufenthalt. Von den Studierenden werden diese Zeiten u. a. für individuelle Recherchen oder einen themen- sowie materialgebundenen Austausch in Kleingruppen genutzt, für ein Arbeiten mit und an den Materialien. Auch Lehramtsanwärter*innen und Lehrer*innen nutzen die Öffnungszeiten, was für den phasen- und statusübergreifenden Austausch besonders gewinnbringend ist. Während der Öffnungszeiten sind ein bis zwei Teammitglieder vor Ort, die beraten, Auskünfte und Unterstützung geben. Dem Team obliegt dabei die Verantwortung der Gestaltung und Reflexion der offenen Lernumgebung (NeHle 2022), etwa mit Blick auf die Aktualität und Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. Kottmann & Lensker 2020, 217). Hier ist eine kontinuierliche und gleichzeitig zurückhaltende Lernbegleitung gefordert, die auf Augenhöhe erfolgt, aber auch eine fachliche und beratende Perspektive einnimmt (vgl. VeLW 2009, 8). Die LWS BI und das Didaktische Labor des Instituts für die Didaktik der Mathematik[2] nutzen ein gemeinsames digitales Katalogisierungsprogramm, so dass bei der Recherche sämtliche Materialien gesichtet und aufeinander verwiesen werden kann. Während der Öffnungszeiten ist auch eine zeitlich auf i. d. R. eine Woche begrenzte Ausleihe vieler Materialien möglich.

In jedem Semester bietet die LWS BI rund 15–20 *Workshops* an. Sie stellen ein offenes Angebot für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaft, (angehende) Lehrer*innen bspw. aus Kooperationsschulen und weitere Interessierte dar und forcieren eine Vernetzung zwischen der Lehrer*innenausbildung in der ersten und zweiten Phase sowie der -fortbildung. Der phasen-, status-, disziplin- und auch professionsübergreifende Charakter ist konstitutiv und für die verschiedenen Akteur*innengruppen bereichernd (vgl. Kottmann & Lensker 2020). Themen- und materialgebunden kommen diese ins Gespräch, tauschen Erfahrungen aus und können Kontakte knüpfen.

Das Programm ist auf der Homepage zugänglich und wird zu Beginn des Semesters sowohl an Studierende als auch an die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) sowie die Grund- und Förderschulen in Bielefeld verschickt. Die Workshops haben einen zeitlichen Umfang zwischen zwei und vier Stunden und finden überwiegend im Nachmittagsbereich statt. Sie werden vornehmlich durch das Team der LWS BI gestaltet, binden aber auch externe Expert*innen ein, z. B. eine Ergotherapeutin, regionale Kulturakteur*innen (siehe 2.5) oder eine Vertreterin der Fachstelle Kinderschutz des Bielefelder Jugendamtes. Auch werden Workshops von Studierenden konzipiert, wodurch sich insgesamt ein vielseitiges Angebot ergibt (vgl. ausführlich ebd., 221f). Dies spiegelt sich auch im aktuellen Workshopprogramm (Abb. 9). Neben grundschulpädagogischen Schwerpunkten werden an dieser Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik (vgl. Kottmann 2013, 189) auch konkrete fachdidaktische Angebote abgebildet. Weiterhin erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Materialien der LWS BI, etwa

2 https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/mathematik/fakultaet/idm/angebote/didaktisches-labor/

doi.org/10.35468/6148-12

mit der Druckwerkstatt, in deren Rahmen auch technische Kompetenzen vermittelt oder in konkrete Konzeptionen eingeführt wird. Letztere bieten allen Studierenden – unabhängig vom Lehramtstyp – einen inhaltlichen Zugewinn, beispielsweise für didaktische oder diagnostische Fragen, so dass individuelle Lernprozesse und domänenspezifische Entwicklungsmodelle transparenter bzw. greifbarer gemacht werden und eine Reflexion über Lernen und Lernbegleitung entsteht.

Oktober	16.10.: 16-18 Uhr	Alte Knüpftechnik neu entdeckt: Makramee
	24.10.: 16-19 Uhr	Entspannung im Klassenzimmer
	26.10.: 12-14 Uhr	Wir stellen Geräusche-Memories her!
	31.10.: 16-18 Uhr	Wie funktioniert ein Sprachstandserhebungstest? Sprachentwicklungsdiagnostik mit dem SET 5-10
November	07.11.: 16-18 Uhr	Printing by hand – Letterdruck zur Weihnachtszeit – Teil 1
	14.11.: 16-18 Uhr	Printing by hand – Letterdruck zur Weihnachtszeit – Teil 2
	17.11.: 14-16 Uhr	Digital durchs Studium
	20.11.: 17-19 Uhr	Wie funktioniert eigentlich ein Intelligenztest? Entwicklungsdiagnostik mit den Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche (IDS-2)
	21.11.: 16-18 Uhr	Singen mit Kindern in der Grundschule: Hilfen für den fachfremden Musikunterricht!
	22.11.: 15-17 Uhr	Förderdiagnostische Instrumente für den Bereich Lesen und Rechtschreiben
	28.11.: 10-12 Uhr	Ein Koffer voll Demokratie und Kinderrechte*
Dezember	01.12.: 09-13 Uhr	Was dir nicht im Studium beigebracht wird?! Lernschwierigkeiten und Elterngespräche aus psychologischer Sicht von Psychologie-Studierenden für Studierende mit dem Berufsziel Lehrer:in
	04.12.: 12-14 Uhr	Sachunterricht schnell geplant: Spannende physikalische Phänomene mit den Klasse(n)kisten entdecken
	12.12.: 10-12 Uhr	Kooperatives Lernen im fächerübergreifenden Unterricht: Eine Prüfungsstunde des Referendariats in den Fächern Deutsch und ESE
	14.12.: 16-19 Uhr	Escape-Rooms und digitale Rallyes in der (Grund-)Schule
Januar	10.01.: 14-16 Uhr	Digitale Medien im Unterricht (inklusiv) nutzen: IPad „diklusiv“
	12.01.: 12-14 Uhr	Bühne frei: Geschichten erzählen mit dem Kamishibai Erzähltheater
	12.01.: 15-16 Uhr	Visualisiere dein 2024: Wir gestalten Vision Boards
	16.01.: 16-19 Uhr	Stimme und Sprechen*
	18.01.: 14-16 Uhr	Niveaudifferenzierte Ganzschriften
	22.01.: 16-18 Uhr	Aufgabenfächer: Wir entwickeln eigene vielfältige Aufgaben zu (fremdsprachigen) Bilderbüchern

* in Kooperation mit dem LakkBi-Projekt, gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen, seit 2024 durch eine universitätsinterne Förderung, https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungs-wissenschaft/forschung/projekte/lakkbi/

Abb. 9: Workshopprogramm Wintersemester 2023/24 (© Lernwerkstatt Universität Bielefeld)

Regelmäßig finden in der LWS BI *Seminarveranstaltungen* statt, angefangen von einzelnen Sitzungen bis zu Blockseminar-Wochen. Als Gegenentwurf zu eher

doi.org/10.35468/6148-12

referent*innenenorientierter Lehre steht die handlungsorientierte, aktive, kritische und kreative Auseinandersetzung mit Materialien, theoretischen Modellen, Ansätzen und Konzepten im Mittelpunkt. Einige Seminare beinhalten Kooperationsprojekte mit Schulen oder reformpädagogische Bezüge, etwa zu Maria Montessori oder Célestine Freinet (siehe ausführlich 2.5). Neben deren Grundgedanken – auch in kritischer Reflexion – werden konkrete Arbeitstechniken und -materialien erprobt und auf heutige mediale und methodische Anforderungen übertragen. Weitere Seminare greifen auf fallbasierte Zugänge zurück, bei denen individuelle Lernstände, -ausgangslagen und -voraussetzungen von Schüler*innen etwa im Kontext des Schuleintritts erhoben und weiterführende Förderideen oder mögliche Bezüge zu den individuellen Lebenswelten der Kinder entwickelt werden. Diagnostische Inventare für die Schuleingangsphase ebenso wie zur Feststellung mathematischer und sprachlicher Lernvoraussetzungen und auch der Selbstkonzepte der (künftigen) Schüler*innen können so praktisch erprobt, z. T. weiterentwickelt, an Fallbeispielen diskutiert sowie daran anknüpfend in didaktische Lernarrangements überführt werden.

Damit Studierende die LWS BI mit ihren besonderen Potentialen für den eigenen Professionalisierungsprozess bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ihres Studiums kennenlernen und einen niedrigschwelligen Zugang erhalten, erfolgt neben den offenen Angeboten der Öffnungszeiten sowie der Workshops eine Einbindung bereits im ersten Semester in die Einführungsseminare bzw. -tutorien in das bildungswissenschaftliche Lehramtsstudium. Im gesamten Studienverlauf ist die LWS BI systematisch eingebunden, so bspw. im Bachelorstudium im Rahmen der Orientierenden und Berufsfeldbezogenen Praxisstudien, in Seminaren zu Grundlagen der Lern- und Leistungsdiagnostik und individuellen Förderung, im Masterstudium in die Vorbereitungs- und Begleitseminare des Praxissemesters, in die Module *Grundlagen des Elementar- und Primarbereichs* (siehe 2.5), *Diagnostik und Förderplanung* sowie *Kooperation, Profession und Beratung*. Darüber hinaus bieten Lehrende des Teams regelmäßig ihre Sprechstunden und Beratungstermine zu Abschlussarbeiten und Studienprojekten des Praxissemesters vor Ort an. Ebenso wird die LWS BI für Gastvorträge, die Teilnahme an digitalen Vorträgen und Webinaren oder auch von praxisorientierten Forschungsprojekten als Ort des gemeinsamen Austauschs genutzt.

2.5 Kooperationen

Es bestehen zahlreiche interne und externe Kooperationsbeziehungen in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, der Universität Bielefeld und mit der Bielefeld School of Education (BiSEd), dem ZfsL Bielefeld, den Schulen der Region und einer Vielzahl regionaler Bildungs- sowie Kulturakteur*innen. Die LWS BI ist über NeHle zudem mit anderen (Hochschul-)Lernwerkstätten verbunden. In der Region steht sie etwa mit der im Aufbau befindlichen Bildungswerkstatt an der

doi.org/10.35468/6148-12

Hochschule Bielefeld im Bereich „Pädagogik der Kindheit“ (vgl. Förster & Knauf in diesem Band) sowie der LIFT – „Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung im Technologiepark der Universität Paderborn“ im Austausch (vgl. Ellersiek, Kottmann et al. in diesem Band).

Auf Ebene der *inneruniversitären Kooperation* lässt sich die Zusammenarbeit an konkreten Beispielen darstellen:

Die Druckwerkstatt ist seit 2011 ein Kooperationsprojekt der LWS BI mit der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Initiiert durch Prof. Dr. Michael Ritter wurde die vorhandene Schuldruckerei nach Célestine Freinet um eine Rollenpresse und weitere Drucklettern aufgestockt. Diese kann vor Ort und im Rahmen von Workshops oder Seminaren erprobt und genutzt werden, wie z. B. in der Vertiefungsveranstaltung im Modul „*Grundlagen des Elementar- und Primarbereichs*“. Hier ist die LWS BI auch curricular eingebunden und so können Prüfungsleistungen im Rahmen der Lernwerkstattarbeit erbracht werden. In Kooperation mit der Laborschule Bielefeld[3] erproben Studierende die Schuldruckerei, setzen gemeinsam mit Schüler*innen der Eingangsstufe Druckprojekte um und reflektieren deren Bedeutung unter der Perspektive zunehmender Digitalisierung in Schulen.

Mit dem Projekt „Lehrer*innenbildungsatelier für künstlerisch-kulturelle Bildung“ (LakkBi) (vgl. Massek et al. 2021), welches zunächst durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW und seit 2024 universitätsintern gefördert wird,, verbindet die LWS BI seit 2020 eine enge Kooperation. Das Projekt realisiert als einen Baustein „Praxisprojekte für und mit Studierenden in Zusammenarbeit mit Kulturakteur*innen und Lehrkräften an Bielefelder Grundschulen“ (Homepage, 2023[4]). Dadurch finden in der LWS BI pro Semester etwa drei Workshops statt, die von regionalen Kulturakteur*innen und -institutionen (u. a. Kindermuseum OWL, Naturkundemuseum, das Bielefelder Alarm-Theater, freie Theaterpädagog*innen) veranstaltet werden.

Weiterhin ist die LWS BI mit *(außer-)schulischen Kooperationspartner*innen* wie dem Verein „Lernen durch Spielen e. V.“ verbunden (vgl. Letmathe-Henkel et al. 2019; Kottmann et al. 2024). Masterstudierende setzen sich z. B. mit dem sogenannten „Regel-Spiel-Paket für Kita und Grundschule“[5] auseinander. Zum Abschluss der handlungs- und produktionsorientierten Seminarkonzeption erstellen sie eigene Spiele oder Videotutorials zu Spielen und möglichen Einsatzszenarien des Pakets.

An der Schnittstelle universitärer und schulpraktischer Lehrer*innen(aus)bildung besteht zudem eine Kooperationsbeziehung mit dem ZfsL in Bielefeld. Regelmä-

3 https://laborschule-bielefeld.de/de/home

4 https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/forschung/projekte/lakkbi/

5 https://lernendurchspielen.de

doi.org/10.35468/6148-12

ßig kommen Fachleiter*innen mit ihren Seminargruppen, um auch Lehramtsanwärter*innen die LWS BI zu erschließen.

Wenngleich die Darstellung der Kooperationen keine Vollständigkeit beanspruchen kann, ist festzuhalten: Die Breite der Angebote der LWS BI spiegelt sich in den vielfältigen, variantenreichen Kooperationsformaten und der Vernetzung mit internen, externen und/oder regionalen Akteur*innen wider. Auch unter Berücksichtigung oben skizzierter Angebote ist die LWS BI somit maßgeblich an der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums, dessen Entwicklung und Qualität beteiligt und lässt sich damit als Motor von Hochschulentwicklung – insbesondere im Rahmen von Lehrer*innenbildung – interpretieren (vgl. Kottmann & Lensker 2020).

3 Entwicklungsperspektiven

Skizzieren wir die Zielperspektive und Vision: Die LWS BI wird von Studierenden als Ort forschenden Lernens *wahrgenommen*, als „Stätte […] des Fragens und Infragestellens" (NeHle 2022, o. S.), als anregende und von ihnen mit- und aus‚gestaltete Lernlandschaft'. Kritisch ließe sich hinterfragen: Weshalb ist dies eine „Vision"? Ist sie das denn nicht längst? Sind dies nicht fundierende Prinzipien der Lernwerkstattarbeit insgesamt?
Die Antwort liegt einerseits in dem Selbstverständnis und Format begründet: Die LWS BI bewegt sich in Spannungsfeldern und muss diese beständig reflektieren, etwa hinsichtlich der Antinomie von Freiheit und Verbindlichkeit (vgl. Kottmann & Lensker 2020). Der Wunsch nach freiwillig, situativ und nach Interesse gewählten Workshops kann mit dem organisatorischen Erfordernis verbindlicher Zusagen konfligieren. Das angestrebte „zeitvergessene Lernen" ist an einen festen Zeittakt im Wochenrhythmus gekoppelt. Sollen Angebote freiwillig „on top" oder verpflichtend und mit entsprechenden Creditpoints verknüpft sein?
Lernwerkstattarbeit bedeutet daher auch, im Abgleich der Intentionen und eigenen (normativen) Erwartungen mit der tatsächlichen Nutzung und *Wahrnehmung* der LWS BI durch Studierende mögliche Entwicklungsperspektiven zu identifizieren, etwa auf Basis von Evaluationen z. B. im Rahmen von Masterarbeiten. Da sich Studierendenperspektiven übergreifend als Desiderat der Lernwerkstattforschung darstellen (vgl. Gruhn 2021), liegt hier ein möglicher Anknüpfungspunkt. Eine zweite Perspektive bezieht sich auf die Weiterentwicklung eines Digitalisierungskonzepts und – nicht zuletzt im Sinne des avisierten *Wahrnehmens* der LWS BI durch Studierende – das Bemühen um digitale Sichtbarkeit.

doi.org/10.35468/6148-12

4 Fazit: „Bleibt alles anders!“

Warum wir nie ermüden? Etwas pathetisch formuliert sind wir von der Idee überzeugt und uns zugleich bewusst, dass diese aufgrund des permanenten Wandels stets reflektiert und modifiziert werden muss. Darin liegt der Anspruch: Die Grundprinzipien umzusetzen, ihnen „treu zu bleiben“ und zugleich auf veränderte Curricula und gesetzliche Vorgaben, Räume und -möglichkeiten, regelmäßige Änderungen in der Teamzusammensetzung, gewählte Schwerpunkte, gesellschaftliche und schulpädagogische Entwicklungen und nicht zuletzt pandemiebedingte veränderte Anforderungen an das Studium zu reagieren. „Lernwerkstattarbeit findet sich somit zwischen Kontinuität und Wandel und zwischen Aktualisierungs- und Handlungsdruck“ (Kottmann et al. 2024). Es gilt fortwährend Traditionen, Arbeitsweisen sowie zukunftsorientierte Aufgaben aufeinander abzustimmen. Dass wir uns beständig in diesem Prozess befinden, hängt mit der über 30-jährigen Geschichte der LWS BI zusammen und motiviert als gemeinsame Daueraufgabe.

Auch im Team sind verschiedene Bedarfe auszubalancieren – z. B. hinsichtlich der „Serviceorientierung“ der Lernbegleiter*innen oder der Lernenden (vgl. Müller-Naendrup 2020) – wie viel und wie intensive Begleitung wird als richtig angesehen? Aber auch hinsichtlich der Raumgestaltung – wie voll sollen/dürfen Regale sein? Wie voll soll/darf der Raum sein? Der Grat zwischen einem breiten Angebot an Materialien und Unübersichtlichkeit ist schmal. Schließlich hinsichtlich der Aktualität der Materialien und permanenter Neuerscheinungen: Es bedarf vorhandener und geteilter Kriterien, um „alten Wein in neuen Schläuchen“ zu erkennen, ein älteres Material gilt nicht automatisch als überholt, für neue Materialien oder Ansätze sind Offenheit und aufgeschlossene Betrachtungen notwendig. In der letzten Zeit wurde deshalb beispielsweise der Aufdruck „Achtung“ entwickelt, um kenntlich zu machen, dass bestimmte Materialien der Reflexion – z. B. hinsichtlich stereotyper Darstellungen – bedürfen, eine diskursive Auseinandersetzung im Abgleich mit aktuelleren oder anderen Ansätzen aber durchaus lohnenswert sein kann. Sich austauschen, erproben, diskutieren, reflektieren, positionieren – dies kennzeichnet für uns die LWS BI als gemeinsamen Ort und Ort des gemeinsamen Lernens.

Literatur

Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U. &Winkel, J. (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium: Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung,* 2/1, 1–10.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-12

Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.) (2014). *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von Morgen*. Grundschulverband: Frankfurt a. M.

Hänsel, D. (1996). Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 165–175). Weinheim: Beltz.

Hänsel, D. (2015). Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. *Pädagogik*, 67/3, 38–42.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: H. Huber (Hrsg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.

Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 183–191). Wiesbaden: Springer VS.

Kottmann, B. (2020). Lernwerkstätten. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, H. U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 997–1008). Wiesbaden: Springer VS, Wiesbaden.

Kottmann, B. & Lensker, A. (2020). Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik" an der Universität Bielefeld. Impulse, Synergien und Reflexionen. 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. 216–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kottmann, B., Letmathe-Henkel, B. & Wohnhas, V. (2024). „Lernen durch Spielen" in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen. In: C. Fuchs, D. Kucharz & N. Weber (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* (S. 142-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kottmann, B. & Miller, S. (2022). Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 163–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Letmathe-Henkel, B., Rathmer, B. A. & Ruh, D. (2019). Spielexperten in der Schule. Von- und miteinander Lernen – jahrgangübergreifend und kooperativ. In: *gruppe & spiel*, 4, 12–14.

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit,* 6/1, 69–84.

NeHle e. V. (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten) (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt" – Fassung vom 08.03.2022.* Abgerufen von: https://www.lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 30.01.2024).

Massek, C., Miller, S. & Josting, P. (2021). (Literar-)Ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung. Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4/1, 196–213.

Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721–726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2016) (Hrsg.). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattsarbeit.* Abgerufen von: http://forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 30.01.2024).

Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen. Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-12

Autorinnen

Kottmann, Brigitte, Prof'in Dr.
ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen"
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernwerkstätten in der Lehrer:innenbildung.
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Stets, Mona, Dr.
Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schüler*innenfragen, Lernwerkstätten in der Lehrer:innenbildung, Inklusion und Digitalisierung
mona.stets@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6148-12

Carolin Bätge

Inklusion, Diversität und Bildungsmedien. Die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik der TU Braunschweig



1 Heterogenität und Unterricht – die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik

Die Lernwerkstatt Schulpädagogik besteht seit 2004 am jetzigen Standort und wurde mit dem Wintersemester 2022/23 konzeptuell neu ausgerichtet. Sie verfolgt nun das Ziel, mittels forschendem Lernen Lehramtsstudierenden bei der Herausbildung der eigenen Diversitätssensibilität, eines kritischen Umgangs mit Bildungsmedien und der Selbstreflexivität zu unterstützen. Auch wird ein Blick auf innovative, teils digitale, sprach- und diversitätssensible Unterrichtskonzepte und -materialien geworfen. Die Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge Lehramt für Grundschulen, Lehramt für Haupt- und Realschule sowie Gymnasiales Lehramt und der Erziehungswissenschaft werden insbesondere durch Seminarangebote der Lernwerkstatt in ihrer didaktischen und theoriebasierten Ausbildung unterstützt. Sie können im Rahmen ihrer Module der Bildungswissenschaft die diversen Angebote der Lernwerkstatt wahrnehmen (siehe Kapitel 2.2), die mehrheitlich am Nordcampus der TU stattfinden – aufgrund der Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut (GEI) werden einzelne Angebote auch an dessen Standort in Braunschweig durchgeführt. Ein digitaler Ort als Erweiterung der Angebote der Lernwerkstatt befindet sich derzeit im Aufbau und soll perspektivisch auch didaktische Empfehlungen für den Unterricht sowie selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien und -konzepte zur Verfügung stellen. Die Lernwerkstatt ist der Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Institutes für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig zugeordnet. Die Leitung der Lernwerkstatt obliegt Dr. Carolin Bätge, die auch Ansprechpartnerin für konzeptuelle Belange, Kooperationen, das Lehrangebot und perspektivische Planungen ist. Unterstützt wird sie durch ein kleines Team studentischer Hilfskräfte, die sich insbesondere um die Öffnung der Räume vor Ort kümmern und darüber hinaus bei vielen Arbeitspaketen rund um Öffentlichkeitsarbeit und Inventarisierung mitarbeiten. Orga-

doi.org/10.35468/6148-13

nisational ist die Lernwerkstatt der Professur von Katja Koch, Vizepräsidentin für Organisationsentwicklung & Lehrkräftebildung, zugeordnet.

2 Aktuellen Herausforderungen in der Schule begegnen

2.1 Verzahnung von Theorie und Schulpraxis, von Forschung und Transfer, von Aus- und Weiterbildung

Einführend ist zu erwähnen, dass Lernwerkstätten einen historischen Bezug zu Reformbestrebungen aufweisen (vgl. Biermann & Wittenbruch 1997) und sich somit seit Beginn aktuellen pädagogischen Herausforderungen gestellt haben. In der heutigen Bildungs- und Schullandschaft sehen sie sich zudem mit der Digitalisierung, der gesellschaftlichen Vielfalt und mit heterogene(n) Schüler*innenschaften und Leistungsständen diversen Herausforderungen gegenübergestellt. Darauf bezugnehmend ergeben sich Fragen zur Gestaltung einer inklusiven Bildung, die der Heterogenität und Diversität der Kinder und Jugendlichen Rechnung trägt. Diese Fragen prägen den Diskurs rund um die Konzeption von Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien (vgl. Pietzonka 2016; Rath et al. i. V.), zu didaktisch-methodischen Zugängen in der Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Spielhaus et al. 2022; Lücke 2017; Messerschmidt & Lücke 2020) sowie im Bereich der (Weiter-) Qualifizierung von Lehrkräften (vgl. Pietzonka 2016; Möhlen et al. 2024; Lanfranchi 2008). Mit Blick auf die in der Schulpraxis benötigten Kompetenzen des Unterrichtens, Erziehens und Beurteilens nach Floß (2012), zu welchen auch Diversitäts- und Sprachförderkompetenzen nach Möhlen et al. (2024) zu zählen sind, stellt sich überdies die Frage, was Hochschulen und somit an der Lehrkräfteausbildung angeschlossene Lernwerkstätten im Spezifischen für eine möglichst gut vorbereitende Ausbildung angehender Lehrkräfte beitragen können. Diese Orientierung an den Bedarfen (angehender) Lehrkräfte weist ebenfalls eine historische Parallele zu den ersten Lernwerkstätten in England auf (vgl. Biermann & Wittenbruch 1997). An dieser Schnittstelle von Lehramtsstudium, Bildungswissenschaft, Lehrkompetenzen, Diversitätssensibilität und Schule setzt die Lernwerkstatt Schulpädagogik an. Ausgangspunkt ist hierbei das Axiom, dass es an einer systematisch in den Lehrbetrieb eingebetteten, auf die Heterogenität in der Schule vorbereitenden sowie einer den kritischen Umgang mit Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien fördernden Verzahnung dieser einzelnen Bereiche mangelt (vgl. Dokumentenanalyse für niedersächsische Lehramtsstudiengänge nach Möhlen et al. 2024). Rückmeldungen von Studierenden des Masterstudienganges „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ an der TU Braunschweig bestätigen die Notwendigkeit einer Zusammenführung der Bereiche des aktuellen Wissens aus der Forschung, darauf aufbauende pädagogisch-didaktische Ansätze mit entsprechender theoretischer Unterfütterung und innovative Ideen und Konzepte zur Gestaltung des Unterrichtes.

doi.org/10.35468/6148-13

Um an diesen aufgezeigten inhaltlichen wie systemischen Schnittstellen und Bedarfen ansetzen zu können, befasst sich die neue Lernwerkstatt folglich mit den Fragen: Welche theoretischen Ansätze und pädagogischen Zugänge zu einer diversitätssensiblen Gestaltung des Unterrichts gibt es? Was umfassen die Begriffe der Heterogenität und Diversität? Was ist aus der didaktischen Lehr-Lern- und aus der bildungswissenschaftlichen Forschung über diversitäts- und sprachsensible Lernsettings, über inklusionsorientierte Lehre sowie über Vielfaltsthemen und Differenzierung in Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien bekannt? Wie können Übergänge im Bildungssystem mit Blick auf soziale Ungleichheit gelingen und wie können Schule, Lehrkraft und Unterricht zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen?

Verfolgt werden mit der Umstrukturierung der Lernwerkstatt die Ziele des Kennenlernens und Auseinandersetzens mit neuen didaktischen Methoden und Impulsen, des Herausbildens einer Diversitätskompetenz durch Forschen und (kooperatives) Arbeiten am sowie Entwickeln eines Objekt(s) unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven mit ihrer je eigenen Biografie (vgl. Kottmann 2013) sowie darüber hinaus das Ziel der Reflexion der eigenen Haltung sowohl mit Blick auf Diversität als auch auf sprach- und diversitätssensible Materialien. Zudem zielt die Lernwerkstatt darauf ab, neue innovative Ansätze, Empfehlungen, Medien und Materialien für einen diversitäts- und sprachsensiblen Unterricht zu entwickeln, einen Austausch zu theoretischen Fragen ebenso wie zum praxisorientierten Lernen auch mithilfe des Netzwerkes an Kooperationspartnern zu ermöglichen sowie ein verstetigtes Angebot an Dienstleistungen zu offerieren, die sowohl die Beratung schriftlicher Arbeiten im Bereich der Bildungsmedienforschung als auch Methoden und Möglichkeiten der Unterrichtskonzeption und –durchführung im Rahmen von Seminaren und zusätzlich angebotenen Workshops, der Projektarbeit zu sprach- und diversitätssensiblen Medien und einen strategisch fokussierten Medienverleih umfassen. Dabei werden die studentischen Mitarbeiter*innen insbesondere beim Medienverleih und bei der organisatorischen Planung und Durchführung der Workshops eingesetzt. Die geplanten Workshops sollen in Kooperation mit dem KLBS – Kompetenzzentrum Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig angeboten werden, um so die beiden Zielgruppen der angehenden und bereits ausgebildeten Lehrkräfte für einen konstruktiven Austausch zusammenbringen zu können.

Sowohl mit dem übergeordneten Ziel der Unterstützung bei der Herausbildung der Lehrkompetenz bei den Studierenden und bei der Vorbereitung auf heterogene, diverse Klassenzimmer als auch mit den zuvor definierten Teilzielen und Verortung steht die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik einerseits durch Förderung der Reflexion, des Austausches zum praxisorientierten Lernen, durch Dienstleistungen zur Unterrichtsgestaltung sowie aufgrund der Kooperationen in Tradition mit den historischen Wurzeln der Lernwerkstätten (vgl. Biermann& Wittenbruch

doi.org/10.35468/6148-13

1997), setzt jedoch mit dem Blick auf notwendige Kompetenzen im Lehrberuf und der Verzahnung von Forschung, pädagogisch-didaktischer Ausbildung und Transfer auch neue Impulse. So wird ausgehend von dem Modell der inklusiven Schule nach Möhlen, von Dapper Saalfels und Bätge und dem Axiom der multiprofessionellen Kompetenzen (vgl. Möhlen et al.2024) im Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/25 unter den Masterstudierenden der Lehramtsstudiengänge an der TU Braunschweig erhoben, ob bzw. inwiefern sie sich auf den Unterricht in heterogenen Klassenzimmern vorbereitet fühlen. Ebsenso wird gefragt, welche Kompetenzen sie gerne noch ausbauen würden (vgl. Bätge/Gorr i. V.) Auf Grundlage dieser Daten könnte u. a. das Angebot der Lernwerkstatt Schulpädagogik im Rahmen ihrer Ausrichtung noch stärker auf die Bedarfe der Studierenden zugeschnitten werden. Darüber hinaus ergeben sich durch die Kooperation mit dem GEI neue Möglichkeiten für Forschung und Lehre: Im Wintersemester 2024/25 werden drei Seminare der Lernwerkstatt an ein aktuelles Forschungsprojekt des GEI zu Queerness in Bildungsmedien angedockt sein.[6]

2.2 Forschendes Lernen in Seminaren

Konzeptuell bedeuten die skizzierten Schwerpunkte für die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik, dass das Werkstattkonzept mit seinem Fokus auf praktische Tätigkeiten wie das Konzept der Zukunftswerkstatt, manuelle Tätigkeiten, Selbsttätigkeit und handlungsorientierte Lernsituationen mit dem Ziel neuer Impulse für Lernsituationen (vgl. ebd. 1997) lediglich einen Teil des Gesamtkonzeptes ausmacht. Neben anvisierten Materialentwicklungen für einen sprach- und diversitätssensiblen Unterricht werden Kernpunkte eines Studienlabors bzw. einer Forschungswerkstatt in das Gesamtkonzept integriert. Somit folgt die neue Lernwerkstatt keiner rein praktischen Ausrichtung, sondern ermöglicht mit der Förderung der Analyse- und Evaluationsfähigkeit im Umgang mit Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien, der Förderung der methodischen Kompetenz bzgl. pädagogischer und didaktischer (Forschungs-)Vorhaben sowie der Erprobung von Lernformen theoriegeleitete und zugleich handlungsorientierte Möglichkeiten und Angebote (vgl. Schubert 2003) wahrzunehmen. Durch diese soeben skizzierten Möglichkeiten sollen neue Zugänge zum späteren Berufs- oder Forschungsfeld der Studierenden angeboten und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ihm ermöglicht werden. Als Lernwerkstatt bleibt sie situations- und raumgebend; sie bietet weiterhin Material an, mit dem und an dem gelernt werden kann, und sie fördert überdies eine offene Lernumgebung und die Prinzipien der Reflexion und der Kooperation.

6 Weitere Beispiele für die Kooperation der Lernwerkstatt mit dem GEI können dem Beitrag „Diversität, Bildungsmedien und Lehrer*innenausbildung – Vernetzung als Mehrwert für Schulpädagogik und Bildungsmedienforschung“ (i. E.) von Carolin Bätge entnommen werden.

doi.org/10.35468/6148-13



Abb. 1: Material und Tätigkeit in der Lernwerkstatt Schulpädagogik (© Lernwerkstatt Schulpädagogik)

Als Forschungswerkstatt will die Lernwerkstatt Schulpädagogik schul- und bildungsmedienspezifische forschungsmethodische Grundlagen in Seminarformaten vermitteln sowie als ein Ort zum Erlernen und Erproben von forschungsbezogenem Denken und Handeln fungieren. Ferner sollen etwaige Perspektivenwechsel unterstützt und eine Erkenntnishaltung bzw. ein -prozess angeregt werden. Dies bedeutet, dass den Studierenden Raum gegeben wird, eigene (Forschungs-) Fragen und Erkenntnisinteressen zu formulieren und zu beantworten, wodurch Forschen lernen ebenso gefördert wird wie forschendes Lernen (vgl. Schneider & Schwarzkopf). Ermöglicht wird dies neben der Einbindung der Lernwerkstatt in die Seminarangebote der Abteilung durch die bereits angedeutete Verzahnung von Wissenschaft, Lehre, Praxis und Transfer sowie der Verzahnung der Aus- und Weiterbildung. Dies geschieht auch mithilfe von Kooperationen wie mit dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut.
Eine theoriegeleitete und zugleich praxisbegleitende Lernwerkstatt kann zudem folgende Bedeutung für die Professionalisierung der Ausbildung einnehmen:

> „Die aktuellen bildungspolitischen Diskussion [sic!] um Inklusion und Partizipation erfordern barrierefreie und selbstbestimmt Zugänge zu Bildungsangeboten, die allen Lernenden, egal wie unterschiedlich ihre Vorerfahrungen, ihr implizites und explizites Wissen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet sind, individuelle Lernprozesse ermöglichen. Die Begleitung solcher […] Lernprozesse verlangen von PädagogInnen nicht nur didaktische und methodische Kompetenz. Sie verlangen von ihnen zugleich auch hohe analytische Fähigkeiten […]. Didaktische Miniaturen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit können dazu einen wesentlichen Beitrag leisten." (Wedekind 2013, 28)

doi.org/10.35468/6148-13

Forschendes Lernen gilt hierbei seit Beginn als eins der Grundprinzipien von Lernwerkstätten: Angehenden Lehrkräften soll im Laufe ihrer Qualifizierung eine für die spätere Schulpraxis fragende und forschende sowie sich selbst reflektierende Grundhaltung als Rüstzeug an die Hand gegeben werden (vgl. Kottmann 2013). Dies bildet die Grundlage für den in der neuen Lernwerkstatt Schulpädagogik anvisierten Wissenstransfer: Anwendungswissen soll generiert und eine eigene Position zu Herausforderungen unserer Zeit, insbesondere mit Bezug zu gesellschaftlicher Vielfalt, herausgebildet werden. Auf dieser Basis kann eine kritisch hinterfragende, reflexive Grundhaltung aufgebaut werden, sprach- und diversitätssensibel Unterricht gestaltet, (Bildungs-)Medien analysiert und eigene Unterrichtskonzepte und Materialien entwickelt werden. Kottmann schlussfolgert diesbezüglich:

> „Forschendes Lernen kann somit einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Alltagstheorien, Halbwissen und die Selbstwahrnehmung kritisch zu hinterfragen. Das in der Universität erworbene Wissen kann so als bedeutsam und gewinnbringend angesehen und vor allem als relevant für die eigene Professionalisierung und Kompetenzentwicklung angesehen werden." (ebd. 184)

Folglich versteht sich die neue Lernwerkstatt der Abteilung Schulpädagogik der TU Braunschweig als Schnittstelle innerhalb der drei Bereiche der universitären Lehre mit der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften und -didaktiken sowie der Bildungswissenschaft (1), der hochschulinternen wie -externen Forschung im Bereich Unterricht, Schule und Bildungsmedien (2) und des Transfers der durch die Bereiche 1 und 2 herausgebildeten Kompetenzen und des erworbenen Wissens in die Phase der Lehrausbildung (3), welche sich nicht nur auf die universitären Angebote beschränkt, sondern Verbindungen zu weiteren Phasen der Lehrerinnenbildung schafft (vgl. Modell möglicher Schnittstellen nach Kottmann 2013).

Für die Lernwerkstatt bedeutet dieser Zugang, dass regelmäßig Bachelor- und Masterseminare für Studierende des Lehramtes sowie im Bachelor auch für angehende Erziehungswissenschaftler*innen Angebote unterbreitet werden, die an der Schnittstelle von Forschung und Schulpraxis ansetzen, Bildungsmedien mit Blick auf heterogene Klassenzimmer analysiert und konkrete Empfehlungen für einen sprach- und diversitätssensiblen Unterricht herausgearbeitet werden. So konnten in den ersten 3 Semestern seit Neuausrichtung der Lernwerkstatt im Wintersemester 2022/23 bereits 7 Seminare angeboten werden, in denen anhand eines konkreten Themas Bildungsmedien diskursanalytisch beforscht und dank Gastreferent*innen aus der Schulbuchforschung sowohl Einblicke in neuste Erkenntnisse aus der Bildungsmedienforschung als auch ein Eindruck der Konzeption sprach- und diversitätssensibler Unterrichtskonzepte gewonnen werden konnten. Je nach Seminarfokus werden aus didaktischen Gründen einzelne Ziele

doi.org/10.35468/6148-13

der Lernwerkstatt priorisiert. Ein Beispiel sowohl für die Umsetzung der konzeptuellen Ziele der Lernwerkstatt als auch für die Kooperation mit dem GEI ist das zweisemestrige Bachelorseminar „Menschen mit Beeinträchtigung und Inklusion in Bildungsmedien. Die Schulbuchforschung als Arbeitsfeld?", das im Wintersemester 2022/23 und im Sommersemester 2023 durchgeführt worden ist. Ausgehend von den Fragestellungen „Wie greifen Schulbücher gesellschaftliche Vielfalt auf? Welche Bilder und Narrative werden den Schüler*innen angeboten und über welche Wissensquellen werden die Lehrinhalte vermittelt?" und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Ereignisse 13 Jahre nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat dieses Seminar am Beispiel des Themenkomplexes Inklusion und Menschen mit Beeinträchtigung Antworten auf diese und weitere Fragen gefunden. Basierend auf den theoretischen Zugängen der Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel und der Diversity Education sowie nach eingehenden Auseinandersetzungen mit den Disability Studies, der Behindertenrechtsbewegung, dem Konzept der Inklusion und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen haben die Studierenden mittels eigens durchgeführter Schulbuchanalysen einen vertiefenden Einblick sowohl in die Darstellungen von Inklusion, Menschen mit Beeinträchtigung und Euthanasie in Schulbüchern unterschiedlicher Bundesländer, Fächer, Klassenstufen und Epochen als auch in Bildungsmedienforschung und die Arbeit mit Bildungsmedien als Beispiel für einen Arbeitsort im Handlungsfeld Schule gewinnen können. Hierzu war das Seminar dreimal zu Gast am GEI, besuchte die Ausstellung zur Geschichte der Bildungsmedienforschung, erhielt eine Führung durch die umfangreiche Forschungsbibliothek und war im März 2023 für eine Woche im digital Lab des Institutes, wo Workshops zu innovativen neuen Ansätzen im Bereich digitaler Unterrichtsgestaltung durchgeführt wurden. Die Studierenden konnten sich dadurch nicht nur mit einem Forschungsthema von hoher Relevanz und Aktualität bezogen auf das später beruflich zu nutzende Medium auseinandersetzen und kritisch hinterfragen, sondern erhielten darüber hinaus wertvolle Einblicke in die Arbeit an einem Bildungsmedienforschungsinstitut. Insbesondere die Workshops zur Nutzung von VR zu geschichtlichen wie politischen Themen und Fragestellungen in Bildungskontexten erweiterten die Horizonte der Studierenden. Dieses Seminar zeigt eindrucksvoll einige Möglichkeiten, die sich durch die enge Verknüpfung mit dem GEI ergeben.

2.3 Kooperationen der Institutionen, niedrigschwellige Zusammenarbeit auf Abteilungsebene

Um die zuvor benannten Ziele und das soeben vorgestellte Seminar realisieren zu können, braucht die Lernwerkstatt Schulpädagogik strategisch Partner, die in den Bereichen Bildungsmedienforschung und Weiterbildung von Lehrkräften unterstützen können. Ein wichtiger Partner ist hier das bereits erwähnte Leibniz-

doi.org/10.35468/6148-13

Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Das GEI ist ein international renommiertes Forschungsinstitut für Bildungsmedien und existiert in seiner jetzigen Form seit 1975. Seine Forschungen erstrecken sich von Fragestellungen aus historischer oder aktuell gesellschaftlicher Perspektive bis hin bis hin zu methodologischen und medienpädagogischen Fragen und der Konzeption digitaler Unterrichtskonzepte und Lehrmethoden. Das Institut ist sehr engagiert in der internationalen Schulbucharbeit und knüpft dabei an seine frühen Wurzeln und an die teils andauernden bilateralen Schulbuchgesprächen ab 1949 mit Frankreich, Polen, Tschechien und Israel an. Die Forschungsbibliothek des GEI bietet einen Komplettbestand deutscher Schulbücher, inklusive dem ältesten deutschen Schulbuch, für die Fächer Politik/Sozialkunde, Ethik/Religion, Geschichte, Erdkunde und den Sachunterricht an. Zudem umfasst sie einen großen bestand an Fibeln und Deutschbüchern. Darüber hinaus kommen internationale Forschende ans GEI, um Schulbücher aus über 173 Ländern zu analysieren (vgl. Fuchs & Sammler 2015).

Eine Kooperation zwischen dem GEI und der TU Braunschweig bestand bereits zuvor, jedoch war diese auf Ebene der Abteilungen und somit auch für die Ausbildung der Studierenden wenig greifbar, weshalb zwischen der Lernwerkstatt und Abteilung Schulpädagogik der TU Braunschweig auf der einen mit den Abteilungen Wissen im Umbruch, Mediale Transformation und dem Basement – digital Lab auf der anderen Seite gegenseitige Absichtserklärungen im Rahmen eines letters of intent verabredet worden sind. Ziel ist, die Kooperation auf institutioneller Ebene in die Abteilungen, Lehre und Projekte zu tragen, sodass hier Synergieeffekte genutzt, von aktuellen Forschungen rund um Bildungsmedien, Unterricht und Schule profitiert, gemeinsame Vorhaben auf den Weg gebracht und ein vertiefter Austausch aller Beteiligten angeregt werden können. Die Studierenden selbst profitieren nicht nur von Gastvorträgen der Forschenden, erhalten aktuelle Einblicke in die Bildungsmedienforschung und bei Abschlussarbeiten eine kostenlose Beratung, sondern werden angeregt, sich selbst vertiefend mit Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien auseinanderzusetzen, an ihnen neue didaktische Konzepte auszuprobieren und ggf. auch in der Schule zu pilotieren. Zudem bietet diese Kooperation die Möglichkeiten der Verknüpfung aller Bereiche der Aus- und Weiterqualifizierung (angehender) Lehrkräfte sowie die Verzahnung von Forschung und Transfer in Lehre und Praxis, die mit Blick auf die benötigten Kompetenzen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung eine mögliche Antwort bzw. Interimslösung für zukünftige Lehrkräfte sein könnte. Diese fühlen sich nicht ausreichend bzgl. des Lehrens in heterogenen Klassenzimmern geschult und äußern, dass sie das Studium oftmals einem zu geringen Maße auf heterogene Klassenzimmer vorbereitet (vgl. Georgi et al. 2022, Rohde & Schick 2021; Schwab 2021; Vodafone Stiftung 2012).

doi.org/10.35468/6148-13

2.4 Mission – Vision: Entwicklungsperspektiven der Lernwerkstatt Schulpädagogik

Obgleich sich die Lernwerkstatt Schulpädagogik noch im Beginn eines Wandlungsprozesses befindet, können perspektivische Themenschwerpunkte und Vernetzungen benannt werden. So wirkt sich die neue Ausrichtung der Lernwerkstatt auf ihre Sammelgebiete, Materialien und angesprochenen Themen aus. Die neue Profilierung sieht die Sammelgebiete und Themenbereiche Inklusion und Vielfalt mit Wissen zu Inklusion und Schule/Unterricht, zur Diversity Education und zur Pädagogik der Vielfalt, Bildungsmedien und Unterrichts-/Fördermaterialien, Sprachliche Heterogenität und Sprachförderung mit dem Fokus auf Einfache/Leichte Sprache, Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien, zu Didaktik, Pädagogik und inklusive Bildung sowie Informationen zu Lernwerkstätten vor.

Begründet wird dieser neue Zuschnitt mit der strategischen Weiterentwicklung und den inhaltlich neu gesetzten Schwerpunkten der Lernwerkstatt sowie einzelner Module in der Lehre. Ziel ist die gegenseitige Bezugnahme der einzelnen Themengebiete, die untereinander teilweise im engen Zusammenhang stehen, was am Beispiel Einfache Sprache und Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache als auch exemplarisch an der Anbindbarkeit des Themenkomplexes Inklusion, Vielfalt und Diversität mit Medien und Materialien deutlich wird. Auch wird derzeit die Möglichkeit geprüft, gemeinsame Workshops für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende mit dem Kompetenzzentrum Lehrkräftefortbildung Braunschweig (KLBS) zum Themenprofil und den dargelegten Zielen der Lernwerkstatt in Zusammenarbeit mit Fortbildungsinstitutionen anzubieten. Zudem ermöglicht die Kooperation der Lernwerkstatt und Abteilung Schulpädagogik mit dem GEI auch gemeinsame Forschungsprojekte, die sich bspw. im Bereich der Lehr-Lern-Forschung dem Einsatz (selbst konzipierter) Unterrichtskonzepte in der Schule widmen.

Die neue Lernwerkstatt fungiert als physischer Ort der Forschung, der Lehre, des Austauschs und der Kreativität. Dieser wird unterstützt durch digitale Strukturen (bspw. eigene Webseite als Ort für in Seminaren entwickelte Unterrichtskonzepte und pädagogisch-didaktische Empfehlungen) und ihr Netzwerk an Kooperationspartnern. Dabei verbindet die LWS über die wissenschaftlich-theoretische, didaktische Erstellung und spätere Erprobung von Unterrichtskonzepten Forschung, Lehre und Praxistransfer, Aus- und Fortbildung. In ihrer Funktion als Schnittstelle zur Bildungsmedienforschung können sowohl Voraussetzungen für eine gemeinsame Betreuung von Abschlussarbeiten als auch eine Beratungsfunktion der Abteilungsleiterin von Wissen im Umbruch für Studierende, die in diesem Bereich eine Qualifikationsarbeit schreiben möchten, eruiert werden. Die Lernwerkstatt kann folglich perspektivisch als erste Anlaufstelle für an Bildungsmedienforschung interessierte Studierende fungieren und eine Vermittlerfunktion einnehmen.

doi.org/10.35468/6148-13

3 Bedarfe in der Lehramtsausbildung als Ausgangslage

Die Notwendigkeit der Überwindung der zumeist voneinander segregierten Bereiche der Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrkräfte, die Verzahnung von Forschungserkenntnissen, Lehre und schulischer Praxis sowie die Sensibilisierung für Diversität, Heterogenität, inklusive Bildung und Bildungsmedien wird immer wieder durch Lehramtsstudierende in den durchgeführten Seminaren und durch ausgebildete Lehrpersonen (vgl. Rath et al. i. V.) bekräftigt. Um diesen geäußerten Bedürfnissen ebenso wie den aktuellen Entwicklungen und Herausforderung im schulischen Bereich Rechnung zu tragen, sieht es die Lernwerkstatt Schulpädagogik als ihre Aufgabe an Angebote bereitzustellen, die Studierenden bestmöglich auf die genannten Bereiche vorzubereiten. Dank der Kooperationen der genannten Einrichtungen und Institute können bereits jetzt attraktive Seminare konzipiert und durchgeführt werden. Zukünftig soll das Angebotsspektrum erweitert und bspw. mit Workshops für Lehrende, Lehramtsstudierende und weiteres pädagogisches Personal an Schulen aufgestockt werden. Auch der Vernetzung zum Zwecke der Forschung wird angestrebt.

Literatur

Bätge, C. (i. E.). *Diversität, Bildungsmedien und Lehrer*innenausbildung – Vernetzung als Mehrwert für Schulpädagogik und Bildungsmedienforschung*. In: E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Ctöckl (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bätge, Carolin/Gorr, Nelli (i. V.). *Diversitätssensibilität in Ausbildung und Praxis. Theoretische Grundlagen und empirische Impulse*. In: S. Garbade & P. Cloos (Hrsg.),*Diversität, Materialien, Kindheit. Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Fuchs, E. & Sammler, S. (2015). *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*. Braunschweig.

Floß, P. (2012) Beruf Lehrerin/Lehrer. In: P. Floß, C. Gleser, M. Rotermund & A. Winter (Hrsg.), *Das allgemeindidaktische Schulpraktikum* (81–100*)*. Berlin: Raabe Verlag.

Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (183–190). Wiesbaden: Springer VS.

Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: G. Auernheimer, (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 231–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lücke, M. (2017). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (136–146). Band 1. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Messerschmidt, A. & Lücke, M. (2020). Diversität als Machtkritik. In: S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger, Christoph & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (54–70*)*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Möhlen, L., von Dapper-Saalfels, T. & Bätge, C. (2024). Multiprofessionelle Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Studium des allgemeinen Lehramts – Perspektiven aus Niedersachsen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3/1, doi: 10.21248/QfI.ID

Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Pietzonka, M. (2016). *Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung?* Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/331225155_Diversity-Kompetenz_als_Lernziel_der_Hochschulbildung (zuletzt geprüft am 23.11.2023).

Rath, I., Bätge, C. & Atzeroth, J. (i.V.): Ermöglichung individueller Bildungsprozesse durch sprachliche Differenzierung in digitalen Bildungsmedien. In: C. Ott, Christine & B. Bock (Hrsg.), *Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Barrierefreiheit: Sprachbezogene Rezeptionsherausforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien.* Lausanne/Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Schneider, R. & Schwarzkopf, T. (2013). Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (171–181). Wiesbaden: Springer VS.

Schubert, E. (2003). *Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung*. Bochum/Freiburg: projekt verlag.

Schwab, S. (2021). Herausforderungen und Chancen Inklusiver Bildungsforschung am Beispiel der sozialen Teilhabe von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. In: C. Bätge, P. Cloos, K. Riechers & F. Gerstenberg (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (207–215). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Spielhaus, R., Bätge, C. & Rath, I. (2022). Perspektiven, Narrativen, Zwischentöne – Impulse für den schulischen Geschichtsunterricht In: V. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (349–360). Bielefeld: transcript.

Vodafone Stiftung Deutschland (2012). *Lehre(r) in Zeiten der Bildungspanik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. Berlin. Abgerufen von https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2012/07/allensbach_studie_24042012.pdf (zuletzt geprüft am 23.11.2023).

Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: H. Coelen, Hendrik & B. Müller-Naendrup (Hrsg), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (21–29). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Bätge, Carolin, Dr.
Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Braunschweig
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedien, Inklusion und inklusive Bildung, gesellschaftliche Diversität und Ableism
carolin.baetge1@tu-braunschweig.de

doi.org/10.35468/6148-13

Robert Baar, Sven Trostmann und das GSW-Team

Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen

1992 BREMEN



1 Lernwerkstatt – wo, wer & seit wann

Die Grundschulwerkstatt (GSW) an der Universität Bremen ist am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften angesiedelt. Sie ist Teil des Arbeitsbereichs Elementar- und Grundschulpädagogik, der seit 2016 von Prof. Dr. Robert Baar geleitet wird. Als Wissenschaftlicher Mitarbeiter begleitet Sven Trostmann seit 2015 das studentische Team in den Bereichen Konzeption und Organisation mit einem halben Stellendeputat. Als *primus inter pares* arbeitet er gemeinsam mit den in der GSW aktiven Studierenden, die aus dem Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften im Elementar- und Primarbereich oder aus dem Masterstudiengang Grundschule stammen und sich auf freiwilliger Basis in ihr und für sie engagieren.

Die Bremische Grundschulwerkstatt existiert seit dem Jahr 1992. Entstanden ist sie aus einer Raumbesetzung durch Lehramtsstudierende: Um das Verhältnis von Theorie und Praxis besser auszuloten und den studentischen Professionalisierungsprozess selbstverantwortlich sowie entlang eigener Interessen und Bedürfnisse gestalten zu können, sollte eine Lernumgebung geschaffen werden, die im Kontrast zu den als fremdgesteuert und praxisfern empfundenen regulären Angeboten universitärer Lehrer*innenbildung stand. Die Hochschullehrenden unterstützten die Initiative und es gelang den Studierenden bereits ein Jahr später, den Raum in einen offiziellen, von der Universitätsleitung tolerierten Modellversuch zu überführen. Es dauerte dann allerdings weitere vier Jahre, bis sich die Grundschulwerkstatt als Lernort durch die erstmalige Zuweisung einer festen, zunächst befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innenstelle konsolidieren konnte. Dass sich durch die damit verbundene Institutionalisierung des bis dahin ausschließlich studentisch selbstverwalteten Raums Verschiebungen in dessen Charakter und Ausrichtung ergaben, ist im Detail nicht dokumentiert, dennoch offensichtlich: Das aktive, autonom und selbstverantwortete Sich-Beteiligen der Studierenden wandelte sich zumindest in Teilen zu einem eher als partizipativ zu verstehenden Beteiligt-Werden (vgl. Groß et al. 2024).

Dieser Prozess setzte sich nach der Jahrtausendwende weiter fort, als die Grundschulwerkstatt von einem Modellversuch zum integralen Bestandteil des Fachbereichs und damit noch stärker an offizielle universitäre Strukturen angebunden wurde. Heute beansprucht die Grundschulwerkstatt für sich, ein nach wie vor weitgehend

doi.org/10.35468/6148-14

autonomer Raum zu sein, dessen Eigenständigkeit allerdings unter dem Einfluss Anderer (gemeint sind damit sowohl Strukturen als auch Personen) steht. Das dahinterliegende Selbstverständnis kann daher auch als *kollektiv-partizipative Autonomie* (vgl. ebd.) bezeichnet werden. Für die studentischen Nutzer*innen bedeutet dies, dass sie nicht einfach beteiligt werden oder sich beteiligen *dürfen*, sondern dass sie sich aktiv-gestalterisch einbringen, und zwar immer dann, wann sie selbst es wollen und für notwendig erachten. Dies ist allerdings weniger den offiziellen Strukturen geschuldet, in die die GSW mittlerweile eingebunden ist, sondern der Interpretation dieser durch die offiziell verantwortliche Professur, den wissenschaftlichen Mitarbeiter sowie den gesamten Arbeitsbereich Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen. So sieht die formale Leitung der Hochschullernwerkstatt beispielsweise ihre Aufgabe vor allem darin, den Raum und sein Konzept als verantwortlicher Hochschullehrer gegenüber anderen, zuweilen gegenläufigen Interessen und/oder universitären Sparmaßnahmen zu schützen. Die organisatorische, inhaltliche und konzeptionelle Ausgestaltung wird bewusst dem GSW-Team überlassen, in das der wissenschaftliche Mitarbeiter integriert ist. Die eigene Funktion wird weitgehend auf die Rolle eines Impulsgebers, wie bspw. zur Einrichtung einer Schreibwerkstatt (siehe Abbildung 1) oder den Einbezug des Elementarbereichs in das Materialangebot und eines Ansprechpartners bei Fragen und Problemen beschränkt, um die kollektiv-partizipative Autonomie der Einrichtung zu wahren.



Abb. 1: Schreibwerkstatt in der Grundschulwerkstatt (Foto: GSW Bremen)

doi.org/10.35468/6148-14

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Konzept

Als Raum *von Studierenden für Studierende* folgt die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen einem fluiden Konzept. Zwar ist durch die oben beschriebene Institutionalisierung durchaus eine gewisse personelle und konzeptionelle Konstanz gegeben, dennoch führt die sich kontinuierlich verändernde Zusammensetzung des studentischen Teams immer wieder zu einer Überprüfung, Bestätigung, Anpassung, Weiterentwicklung, Verwerfung oder Neuausrichtung bestehender Konzepte.

> „Das Besondere an diesem Raum ist die Selbstverwaltung durch Studierende in einer kooperativen und in hohem Maße partizipativen Teamstruktur, eine gelebte Freiwilligkeit und Interessenorientierung, sowie der Servicecharakter durch die Bereitstellung von Fachliteratur, Unterrichts-, sowie Gestaltmaterial, das in den meisten Fällen auch ausleihbar ist." (GSW 2024)

Eine kritische, empirische Analyse des Internetauftritts der Grundschulwerkstatt zeigt, dass vor allem die Dimensionen *Raum und Material* sowie *Transparenz und Vielfalt* das aktuelle Selbstverständnis der Hochschullernwerkstatt prägen. Fachlichkeit und Theoriebezug spielen dahingegen eine zunächst nachgeordnete Rolle. Denn es wird davon ausgegangen, dass die Werkstatt, verstanden als offener Kommunikations- und Serviceraum, Professionalisierungsprozesse *per se* unterstützt. Weniger Systematik und Struktur, sondern vielmehr Neugier und Entdeckung können als tragende Leitkategorien studentischen Lernens identifiziert werden. Im Internetauftritt bildet sich ein ko-konstruktivistisches Lernverständnis ab, das vor allem den interpersonalen Austausch in den Mittelpunkt rückt. Dieser bezieht sich eher auf praxis- und anwendungsorientierte Fragestellungen, die oftmals vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen verhandelt werden. Eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen und/oder grundschulpädagogischen Fragen findet – dank eines entsprechenden Literaturangebots, das eine solche stützen kann – dennoch statt; dies vor allem dann, wenn Studierende schriftliche Arbeiten verfassen. Zudem kann aus dem medialen Auftritt der GSW eine Besonderheit und Abgrenzung zu anderen universitären Lernformaten rekonstruiert werden, die vor allem von der Betonung der materiellen Ausgestaltung des Raumes (siehe Abbildung 2) getragen ist (vgl. Baar 2023, 146).

doi.org/10.35468/6148-14



Abb. 2: Vielfältige Materialien in der GSW (Foto: GSW Bremen)

Auf Grundlage einer Gruppendiskussion mit Studierenden aus dem GSW-Team, die im Jahr 2022 geführt wurde (vgl. Baar 2024a), kann darüber hinaus festgestellt werden, dass – neben den im Raum vorhandenen Materialien – die in der Grundschulwerkstatt erfahrene Gemeinschaft einen wesentlichen Aspekt der dort stattfindenden Arbeit darstellt. Der Begriff der Gemeinschaft bezeichnet dabei zum einen ein eher privates Miteinander, das von persönlichen Freundschaften geprägt ist. Zum anderen entsteht sie durch gemeinsame Aktivität. Diese umfasst neben den weiter unten geschilderten speziellen Aktionen vor allem den auf das Studium bezogenen Austausch mit anderen Studierenden, die ähnliche Vorstellungen von Erziehung, Bildung, Selbstbildung und Professionalisierung haben. Der Austausch muss dabei nicht in organisierter Form stattfinden, er kann auch informell und spontan erfolgen, wie das folgende Zitat aus der Gruppendiskussion zeigt:

> „*Dieses tägliche Dasein und also alles, was da so an Zufälligkeiten und Spontanität und irgendwie: Ich sehe was und bin inspiriert oder ich treffe jemanden oder es guckt jemand kurz zur Tür rein.*“ (GD 2022, 155–158)[1]

1 Transkription der Gruppendiskussion (GD) mit Studierenden der GSW Bremen aus dem Jahr 2022, Zeile 155 bis 158

doi.org/10.35468/6148-14

Besonders während der Corona-Pandemie wurde die Bedeutung der Gemeinschaft für den Raum deutlich: Erst durch die Begegnung mit anderen im realen Raum wird dieser zum Leben erweckt, findet Austausch und Lernen statt, kann die eigene Professionalisierung vorangetrieben werden (vgl. ebd.).
Grundsätzlich steht die Arbeit in der Grundschulwerkstatt im Zeichen von Freiwilligkeit und Eigenverantwortung. Die Studierenden bestimmen selbst, welche Angebote sie nutzen oder selbst gestalten und in welcher Weise sie sich im und für den Raum engagieren. Die Angebote und Aktionen werden dabei sowohl individuell als auch gemeinschaftlich entwickelt und anschließend im Team verhandelt. Über ihre Umsetzung wird konsensual abgestimmt und sie finden entsprechend selbstverantwortet statt.

2.2 Adressat*innen

Zuallererst adressiert die Grundschulwerkstatt Studierende der Elementar- und Grundschulpädagogik. Mit bestimmten Veranstaltungen, beispielsweise mit Vorträgen oder Workshops, werden auch Studierende anderer Lehramtsstudiengänge (Inklusive Pädagogik, Oberschule und Gymnasium) sowie Dozierende angesprochen. Teilweise finden auch ehemalige Studierende, die nun als Vertretungslehrkraft oder als Referendar*in an Schulen arbeiten, den Weg in die Werkstatt, um nach Materialien zu suchen, selbst welches zu erstellen oder in den Austausch mit anderen zu treten. Grundsätzlich ist jede*r willkommen, die*der sich mit Lernwerkstattarbeit, Bildung, Erziehung, Schule und Unterricht oder anderen studienrelevanten Inhalten beschäftigen möchte. Studierende anderer Fachbereiche nutzen zum Beispiel die ‚Lange Nacht der Hausarbeit' (s. u.) und verbringen Zeit in der Grundschulwerkstatt.

2.3 Raum und Raumgestaltung

Angesiedelt ist die Grundschulwerkstatt an einem zentralen Ort im selben Gebäude, in dem sich der Großteil der Räumlichkeiten des Fachbereichs (Seminarräume, weitere Werkstätten, Dozierenden- und Verwaltungsbüros) befindet. Mit einer Größe von ca. 70 Quadratmetern bietet er Raum für 20 Regale für unterschiedliche Fachliteratur und vielfältige Arbeits- und Unterrichtsmaterialien. Des Weiteren verfügt der Raum über ein festinstalliertes Interaktiv-Display (siehe Abbildung 3), eine Dokumentenkamera und unterschiedliche Drucker. Zwei feste PC-Arbeitsplätze, eine Sofaecke, eine Freinet-Druckerei (siehe Abbildung 4) und flexible Trapeztische gehören ebenfalls zur Ausstattung. Ein Informationstresen, Regale, Stellwände und das übrige Mobiliar unterteilen den Raum in verschiedene (Funktions-)Bereiche, die entsprechend dem Kontext unterschiedlich genutzt werden. So bilden die Bücherregale eine natürliche Abgrenzung zwischen dem Bereich, der konzentriertes Arbeiten erlaubt, einem weiteren, der für kooperatives Arbeiten bereitsteht, sowie der Sofaecke, die eher dem informellen Austausch dient und in der die Pausen verbracht werden können. Trotz der Aufteilung in ver-

doi.org/10.35468/6148-14

schiedene Bereiche zeigt sich die Raumgestaltung sehr offen und mit einem hohen Grad an Zugänglichkeit. Auf Schränke mit geschlossenen Fronten wird bewusst verzichtet: Alles soll transparent, alle Materialien sollen jederzeit zugänglich sein. Produkte, die in Seminaren oder Workshops im Raum entstehen, werden ausgestellt und präsentiert. Damit wird zum einen das Erarbeitete und Geleistete gezeigt, zum anderen werden bei den Betrachter*innen Reflexionsprozesse angeregt.

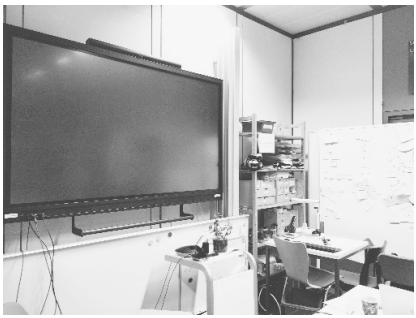


Abb. 3: Interaktiv-Display (Foto: GSW Bremen)



Abb. 4: Freinet-Druckerei (Foto: GSW Bremen)

2.4 Angebote und Arbeitsweisen

Mitglieder der Grundschulwerkstatt haben jederzeit Zugang zur Werkstatt und können den Raum für sich oder gemeinsam mit anderen Studierenden nutzen. Für alle anderen Besucher*innen stehen unterschiedliche Nutzungsangebote zur Verfügung: Während offener Werkstattzeiten kann der Raum von allen Interessierten frei genutzt werden. Halboffene Angebote bedeuten, dass zwar bestimmte Aktionen wie beispielsweise die Schreibwerkstatt oder Workshops (siehe Abbildung 5) im Raum stattfinden, dieser anderen Personen aber dennoch (z. B. für Stillarbeit) zur Verfügung steht. Unter geschlossene Angebote werden Seminare gefasst. In dieser Zeit kann der Raum nur durch die an ihnen teilnehmenden Studierenden genutzt werden.

Offene Werkstätten werden von den aktuellen Mitgliedern des Teams angeboten. Diese sind zum einen fest in den Wochenplan (siehe Abbildung 6) integriert. Zum anderen werden zusätzliche, sich spontan ergebende Öffnungszeiten durch Aushänge an der Tür, auf der Homepage oder über Social-Media-Kanäle bekannt gegeben. Zu diesen Zeiten kann jedes universitäre Mitglied in der GSW vorbeischauen, sodass immer ein Austausch stattfindet – privat oder bezogen auf das Studium. Daneben existieren verschiedene themenbezogene Angebote, die als ‚Mit-Mach-Aktionen' bezeichnet werden und an denen sich alle Interessierten beteiligen können. Diese Angebote können einmalig sein, oder aber sie finden wöchentlich oder in anderen regelmäßigen Abständen statt.

doi.org/10.35468/6148-14



Abb. 5: Workshop (Foto: GSW Bremen)



Abb. 6: Belegungsplan (Foto: GSW Bremen)

„Die Gitarren-Werkstatt bietet die Möglichkeit, sich mit der Gitarre auseinanderzusetzen. Die Teilnehmer*innen können mit Vorerfahrungen, oder auch gänzlich ohne mitmachen. Es geht dabei vor allem darum, gemeinsam das Bekannte zu teilen und keine klassische Lehrkraft zu haben, die etwas anleitet. Die Strickwerkstatt (siehe Abbildung 7) findet in einem ähnlichen Stil statt. Dabei gibt es zwar eine Person, die Erfahrung mitbringt, aber keinen Unterricht gibt, sondern gemeinsam mit den Teilnehmer*innen das Stricken erlernt/verbessert und auch selbst noch etwas lernt. Wichtig ist dabei auch, dass immer Platz für ein schönes Gespräch, eine Tasse Kaffee oder etwas Ablenkung vom Alltag besteht." (GSW-Team 2024)[2]



Abb. 7: Strickwerkstatt in der Grundschulwerkstatt (Foto: GSW Bremen)

2 Das Statement wurde vom studentischen GSW-Team speziell für diesen Beitrag verfasst.

doi.org/10.35468/6148-14

Einmal im Monat findet in den Räumlichkeiten der GSW ein pädagogischer Kino-Abend statt, bei dem Filme, die vorher per Abstimmung von den Studierenden ausgewählt wurden, präsentiert werden. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, über das Gesehene und Erlebte ins Gespräch zu kommen. Die Filme werden im Team der Werkstatt vorbesprochen und dann zur Auswahl gestellt. Allen ist gemein, dass in ihnen das Pädagogische als ein komplexer und vielschichtiger Gegenstand deutlich wird.
Ebenfalls einmal im Monat findet ein Spiele-Abend in der Lernwerkstatt statt (siehe Abbildung 8), bei dem in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen und in einer ungezwungenen Atmosphäre gemeinsam gespielt wird. Dabei werden zwar von den Verantwortlichen aus dem GSW-Team Spiele vorgehalten, aber das Konzept sieht vorrangig die Öffnung für Spiel-Ideen der Besucher*innen vor, die diese selbst einbringen und die dann gemeinsam ausgehandelt werden.
Zweimal pro Woche findet in der Grundschulwerkstatt eine jeweils zweistündige Schreibwerkstatt mit integrierter Peer-Schreibberatung statt. Diese richtet sich an Student*innen, die Unterstützung beim Verfassen von Seminararbeiten, der Erstellung von Papieren oder während des Schreibprozesses im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten benötigen bzw. sich eine solche wünschen. Auch ein Austausch untereinander zu im Rahmen des Studiums zu leistenden Forschungsvorhaben, zu eigenen Texten und dem Schreibprozess insgesamt findet in der Schreibwerkstatt statt. Das Setting als Peer-to-Peer-Angebot bietet dabei einen niederschwelligen Raum, um Fragen und Unsicherheiten zu adressieren. Im Weiteren besteht das Potenzial der Werkstatt im Sich-gegenseitig-Unterstützen, in der Vernetzung mit anderen Schreibenden sowie in der Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens. In die Schreibwerkstatt eingebettet ist auch ‚Die lange Nacht der ungeschriebenen Hausarbeit', die ein- bis zweimal pro Semester stattfindet. Hier haben Studierende die Möglichkeit, über mehrere Abend- und Nachtstunden in einem kommunikativen, dennoch konzentrierten Rahmen an den Studienarbeiten, bei denen sie allein und zu Hause nicht so recht weiterkommen, zu arbeiten.
Wie oben bereits benannt, bietet die Grundschulwerkstatt auch einen Raum für bestimmte Lehrveranstaltungen, vorzugsweise aus den Studiengängen Grundschulpädagogik und Inklusive Pädagogik. Über die Vergabe des Raumes entscheidet vor jedem Semester das GSW-Team. Dafür müssen Dozierende eine Interessensbekundung einreichen sowie ein Bewerbungsformular ausfüllen. Auf diesem werden u. a. das Seminarthema, das didaktisch-methodische Konzept, die Beteiligungsmöglichkeiten der Studierenden und die potentielle Nutzung der in der Grundschulwerkstatt vorhandenen Materialien erfragt.
Die beschriebenen Angebote werden nicht zwingend jedes Semester in gleicher Weise in das Programm der Werkstatt aufgenommen. Sie werden vielmehr im Rahmen eines vor jedem Semester stattfindenden Reflexions- und Planungstreffens (siehe Ab-

doi.org/10.35468/6148-14

bildung 9) besprochen und es wird konsensual darüber befunden, ob und auf welche Weise sie weitergeführt werden. Dadurch schafft das GSW-Team Raum für neue Impulse, die bestehende Angebote ablösen und in das zukünftige Programm integriert werden können. Interessent*innen am aktuellen Programm erhalten Informationen zu den Angeboten über den vor der Werkstatt aushängenden Belegungsplan, den Instagram-Account, Messanger-Dienste und über die Homepage der GSW.



Abb. 8: Spieleabend (Foto: GSW Bremen)



Abb. 9: Reflexions- und Planungstreffen (Foto: GSW Bremen)

Die wöchentliche Sitzung des GSW-Teams, an dem neben den Studierenden auch der wissenschaftliche Mitarbeiter teilnimmt, folgt festgelegten Protokollpunkten. Für jede Sitzung werden Rollen für die Moderation, die Protokollführung sowie das Zeitmanagement verteilt. Seit der Pandemie werden die Teamtreffen mithilfe eines Interaktiv-Displays hybrid durchgeführt. Entscheidungen werden über ein spezielles Konsensverfahren herbeigeführt (vgl. Groß et al. 2024). Nach jedem Semester erfolgt ein ganztägiges Reflexions- und Planungstreffen, um Angebote, Aktionen, Arbeitsweisen und besondere Vorkommnisse Revue passieren zu lassen und individuelle Einschätzungen hierzu sowie Teambelange zu diskutieren. Zudem wird auf diesem Treffen bereits mit der Planung des Programms für das nächste Semester begonnen. Das Treffen bietet neben den organisatorischen Aspekten Raum für Austausch und Gemeinschaftsbildung.

doi.org/10.35468/6148-14

„Durch die Herausforderung, innerhalb der Teamstrukturen zwischen den eigenen Interessen und den Interessen der Anderen zu vermitteln und zu konsentieren, [werden] vielfältige Lerngelegenheiten zur Entwicklung einer anerkennenden und achtsamen Haltung ermöglicht." (Trostmann et al. 2016, S. 59)

2.5 Kooperationen und Zusammenarbeit

Eine Welt in der Schule

Das Team der Grundschulwerkstatt organisiert für jedes Semester Workshops, die in den Räumlichkeiten der GSW abgehalten werden. In diesem Rahmen finden auch Kooperationen statt, so zum Beispiel mit dem Projekt ‚Eine Welt in einer Schule', das aus einer Initiative des Grundschulverbands hervorgeht und an die Universität Bremen angegliedert ist.[3] Aufgrund des nachdrücklichen Interesses der aktiven Studierenden in der GSW an den themenbezogenen Materialkisten des Projekts wird seit mehreren Semestern jeweils eine davon in einem von der GSW organisierten Workshop näher betrachtet. Die Projektmitarbeiter*innen, die die Unterrichtsmaterialien entwickelt und hergestellt haben, stellen diese vor. Im Anschluss daran werden sie vom Team und weiteren Workshopteilnehmer*innen erprobt und diskutiert.

Studierwerkstatt



Abb. 10: Raum für Kooperation (Foto: GSW Bremen)

Auch mit der Studierwerkstatt, einer zentralen Institution der Universität, erfolgt ein regelmäßiger Austausch. Sie unterstützt Studierende mit Techniken und Methoden zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, zur Studienorganisation und Prüfungsvorbereitung, zum Lernen an der Universität sowie zu Kommunikation und Präsentation. Mit ihr finden gemeinsam organisierte Workshops in der GSW statt, die durch ihre räumliche Ausstattung für kooperative Formate besonders geeignet ist (siehe Abbildung 10), oder aber Mitglieder des GSW-Teams nehmen gezielt an Angeboten und Schulungen der Studierwerkstatt teil. So wurden zum Beispiel die Schreibcoaches der GSW-Schreibwerkstatt in diesem Kontext geschult.

Studierendenausschuss

Eine intensive Kooperation besteht mit dem Studierendenausschuss für den Studiengang Bildungswissenschaften des Elementar- und Primarbereichs (StugA Bi-

3 Nähere Informationen zum Projekt finden sich unter https://www.weltinderschule.uni-bremen.de/.

doi.org/10.35468/6148-14

PEb). So wird beispielsweise die Orientierungswoche für die Studienanfänger*innen zentral vom Team der GSW gemeinsam mit dem StugA BiPEb organisiert und ausgerichtet. Aktionen wie z. B. Stundenplanberatungen, studiumsbezogene Gesprächsrunden und weitere Campus-Aktionen werden gemeinsam entwickelt, geplant und umgesetzt.

Grundschulverband
Als weiterer Kooperationspartner für die GSW ist der Grundschulverband zu nennen, speziell der Junge Grundschulverband. Die Zusammenarbeit besteht in einem regelmäßigen Austausch über anstehende Aktionen und deren gegenseitige Bewerbung in Form von Instagram-Posts, Emails und Aushängen. In der Vergangenheit fanden auch gemeinsame Workshops, z. B. zu den ‚Bremer Mathetaschen'[4], statt.

NeHle e. V.
Im Jahr 2017 richtete die Grundschulwerkstatt die 10. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten zum Thema „Ich tu' was! Lernwerkstatt als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum", aus.[5] In diesem Rahmen wurde das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) gegründet. Seither beteiligen sich Studierende der Grundschulwerkstatt, unterstützt aus Mitteln der GSW, regelmäßig mit eigenen Beiträgen (Vorträgen, Workshops, Postern) an den Tagungen des Vereins. Auch zuvor besuchten Studierende der GSW ab und zu die Tagungen des Verbunds europäischer Lernwerkstätten. Hieraus ergeben sich ein reger Austausch und zahlreiche Kontakte zu Vertreter*innen anderer Hochschullernwerkstätten.

3 Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Die Bedeutung der Grundschulwerkstatt für Studierende wird im nachfolgenden Zitat einer ehemaligen Studentin, die sich jahrelang in dieser engagiert hatte, besonders deutlich:

> „Und dann hat die GSW mich durch mein ganzes Studium begleitet und ich bin mir ziemlich sicher, dass ich das Studium nicht ohne die GSW gemacht hätte. Weil sie einfach für mich wie so eine kleine Insel war für reformpädagogische Gedanken. Wir machen uns auch unsere Lehre so ein bisschen selber, wir gucken, was brauchen wir noch." (GD 2022, 19–24)

Die Hochschullernwerkstatt stellt einen besonderen Ort im universitären Umfeld dar, an dem die Verantwortung für Lernprozesse selbst übernommen wer-

4 Weitere Informationen hierzu finden sich unter https://grundschulverband-bremen.de/bremer-mathetasche/

5 Der Tagungsband „Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung" ist über die Homepage des Vereins (https://lernwerkstatt.info) im Open Access frei einsehbar.

doi.org/10.35468/6148-14

den kann, um den eigenen Lernbedürfnissen nicht nur nachzugehen, sondern entsprechende Lerngelegenheiten selbst zu gestalten (vgl. Baar 2024b, 241). Als „Insel" hebt sie sich deutlich vom sonstigen universitären Umfeld ab, für einige scheint sie sogar den Ausschlag dafür zu geben, das Studium zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Besonders markiert werden soll an dieser Stelle die mit dem Konzept *Von Studierenden für Studierende* verbundene Rolle der Student*innen in der Grundschulwerkstatt: Sie engagieren sich *freiwillig* in der GSW, das heißt, sie tun dies ohne Hilfskraftverträge oder eine andere Art der Vergütung oder Bonierung beispielsweise in Form von Credit Points. Aus dem begrenzten Budget der Werkstatt werden nur ab und an Hilfskraftstunden generiert, um die ein oder andere Verwaltungstätigkeit (Materialbestellungen tätigen, Materialausleihe verwalten o. ä.) zu honorieren. Eingeworbene Mittel für bestimmte Projekte (z. B. die Einrichtung einer Schreibwerkstatt) werden in Absprache mit dem Team weitergegeben.

Der Grundschulwerkstatt ist es wichtig, Studierenden Raum zu geben, eigene Ideen einzubringen, sodass immer wieder neue und aktuelle Impulse entstehen. So wurde beispielsweise vor drei Jahren der *Instagram-Account* der GSW eingerichtet, um eine moderne Plattform als Informationsmedium zu nutzen und Studienanfänger*innen als potentielle Interessent*innen an den GSW-Angeboten noch einfacher zu erreichen. Der Kontakt zu Studierenden aus höheren Semestern oder zu Absolvent*innen stellt gerade für Studienanfänger*innen einen großen Anreiz dar, Teil des Teams zu werden. Durch gemeinsame Aktionen entsteht ein starkes Gemeinschaftsgefühl zwischen allen Studierendengenerationen. Hierzu ein Zitat aus der bereits oben erwähnten Gruppendiskussion:

> „Also, dass man sich mit Leuten ab dem ersten Semester austauschen kann, mit Leuten, die gerade schon im Master sind und kurz bevor sie fertig, aber eben auch mit Leuten aus dem gleichen Semester und dass man aus unterschiedlichen Perspektiven angefangen hat, fachliche Diskussionen zu führen." GD 2022, 32–37

Die Teammitglieder identifizieren sich sehr stark mit der Grundschulwerkstatt, die sie vor allem als Raum der Begegnung zwischen verschiedensten Personengruppen wahrnehmen und den sie mitgestalten und mit Leben füllen können. Er ist ein Ort, an dem Professionalisierungsprozesse manchmal geplant, oft aber auch spontan und im informellen Austausch stattfinden. Dass die GSW für die Studierenden dabei ein ganz besonderer Ort ist, wird aus einem weiteren Zitat aus der Gruppendiskussion mit Teammitgliedern deutlich:

> „Der Raum selbst hat auch so eine Magie durch die Vielfältigkeit. […] Und das ist eine Kraft und eine Magie, die kein anderer Raum [hat]." GD 2022, 336–341

Letztendlich sind es der Raum, die Materialien, die Aktionen und die Personen in ihrer Kombination und ihrem Aufeinander-Bezogensein, die die Grundschul-

doi.org/10.35468/6148-14

werkstatt an der Universität Bremen zu dem machen was sie heute ist und die die an ihr Beteiligten nicht ermüden lässt, sich in und für sie zu engagieren.

Literatur

Baar, R. (2024a): Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung. In C. Fuchs, D. Kucharz & N. Weber (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* (S. 43–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baar, R. (2024b): Beteiligt werden//Sich beteiligen: Zugangswege und Voraussetzungen für Partizipation in Hochschullernwerkstätten. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz, (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 237–247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baar, R. (2023): Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend den eigenen Ansprüchen genügen? In P. Kihm, P., M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Groß, S.; Trostmann, S. & Baar, R. (2024): Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Entwicklungen zwischen Autonomie und Partizipation. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz, (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 37–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grundschulwerkstatt (GSW) (2024): Grundschulwerkstatt. Abgerufen von https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/grundschulwerkstatt (zuletzt geprüft am 15.02.2024).

Trostmann, S.; Binder, K. A.; Schäfer, E.; Gramberg, N. & Zekaj, D. (2016): Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Demokratisches (Ver-Handeln) und kooperatives Gestalten in einem studentischen Werkstattteam. In: H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 53–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autor*innen

Robert Baar, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-7484-4984
Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht
baar@uni-bremen.de

Sven Trostmann
ORCID: 0009-0007-2779-3361
Universität Bremen
Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Lektor
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Reformpädagogik, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination
svetro@uni-bremen.de

Das Team der Grundschulwerkstatt
Universität Bremen
Grundschulwerkstatt/GW2 A 1.180/1.190
gsw@uni-bremen.de
instagram: gsw_uni_bremen

doi.org/10.35468/6148-14

Susanne Schumacher und Eva E. Moser

EduSpace Lernwerkstatt – Ein INzwischenRaum der unibz

1 EduSpace Lernwerkstatt – Strukturmerkmale einer universitären Arbeitseinheit

Die EduSpace Lernwerkstatt der Freien Universität Bozen (unibz) ist an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen verortet. Von 1999 bis 2016 hatte die Lernwerkstatt ihren Platz im St.-Josefs-Missionshaus. In dem 1891 eingerichteten, deutschsprachigen Hauptsitz der Mill-Hill-Missionare wurden sowohl Priester ausgebildet als auch Arbeiter*innen für landwirtschaftliche Betriebe geschult. Nach dem Rückgang der Mitgliederzahlen in der Ordensgemeinschaft wurden Teile des Gebäudes einer neuen Nutzung zugeführt (Wiater et al., 2002). Heute ist die EduSpace Lernwerkstatt architektonisch und strukturell in die Universitätsbibliothek am Campus Brixen eingebettet. Dies erforderte über die Multidimensionalität in der Raumfunktionsplanung hinaus auch die Kooperation inneruniversitärer Arbeitseinheiten sowie eine konzeptionelle Neuausrichtung im Zusammenhang des Masterstudiengangs *Bildungswissenschaften im Primarbereich* (Stadler-Altmann & Winkler, 2020, 55ff.; Stadler-Altmann & Winkler, 2021).

Wer ist Ansprechpartner*in? Wer trägt Verantwortung?

Die funktionelle Zusammensetzung des EduSpace Lernwerkstatt Teams besteht aus einer wissenschaftlichen Leitung, themenspezifischen Berater*innen und der Lernbegleitung. Neben der akademischen Lehrtätigkeit für den Schwerpunkt Allgemeine Didaktik kommt der wissenschaftlichen Leitung die Verantwortung für die Budgetplanung in Absprache mit der Fakultätsleitung zu. Sie ist ferner Ansprechpartner*in für die inneruniversitäre Kollaboration mit Kolleg*innen aller Fachbereiche. Darüber hinaus obliegt ihr auf bildungspolitischer Ebene die Zusammenarbeit auf mit der Landesdirektion, die regionale Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, die nationale Vernetzung sowie die internationale Repräsentation. Die Berater*innen sind i. d. R. promovierte Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaftler*innen. Sie unterstützen die wissenschaftliche Leitung und verbinden ihre Forschungsinteressen mit dem didaktischen Konzept der EduSpace Lernwerkstatt. Die Lernbegleitung ist die zentrale Ansprechpartnerin vor Ort.

doi.org/10.35468/6148-15

2 Ausrichtung und Konzept der Lernwerkstatt im Laufe der Zeit

Die Lernwerkstatt war nach ihrer Gründung im Jahr 1999 durch den Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik, Werner Wiater, über die praxisorientierten Seminare inhaltlich eng mit dem Studiengang verknüpft (Stadler-Altmann et al, 2020, 57). Sichtbar wird das durch die bis 2010 entstandenen Themenkisten. Die mit Materialien und didaktisch ausgearbeiteten Lernangeboten bestückten Kisten können in der EduSpace Lernwerkstatt z. T. heute noch genutzt und über die Bibliothek ausgeliehen werden (Stadler-Altmann & Winkler, 2020, 60).
Mit der ersten Studiengangreform 2010/11 wurde die Priorität gemäß den Vorgaben aus Rom auf die Fachdidaktik gelegt. Das grundlegende Nachdenken über Bedingungen und Prozesse des Lehrens und Lernens geriet aus dem Fokus, was durch den Umzug der Fakultät in den benachbarten Neubau und der damit einhergehenden räumlichen Trennung der Lernwerkstatt vom universitären Alltagsleben verstärkt wurde (siehe Abb. 1).



(a) Missionshaus links im Bild

(b) Spiegelung des Missionshauses in der Front der Fakultät

Abb. 1: Missionshaus und unibz am Campus Brixen

Das zeitliche Zusammenfallen zweier Ereignisse führte zu Reaktivierung des curricular verankerten Theorie-Praxis Transfers in der Lernwerkstatt. Infolge des italienischen Staatsgesetzes 107/2015 wurde der Studiengang vom zeitlichen Umfang und der inhaltlichen Ausgestaltung reformiert. Hinzu kam, dass die Neubesetzung des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik mit Ulrike Stadler-Altmann an ein Forschungsprojekt geknüpft war, das die Idee des forschenden Lernens und der kooperativen Projektentwicklung im Realraum der Lernwerkstatt dokumentieren und evaluieren sollte (vgl. Stadler-Altmann et al., 2018).
Durch die Kooperation mit der Universitätsbibliothek als öffentliche Einrichtung (siehe Stadler-Altmann & Winkler, 2016) kann die Lernwerkstatt nicht nur von Angehörigen der Universitätsgemeinschaft vor Ort genutzt werden, sondern auch von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften aller Bezirks-

doi.org/10.35468/6148-15

gemeinschaften Südtirols. Diese Dienstleistung wird möglich durch den Lieferservice der Bibliothek an die Standorte Bruneck, Bozen, Meran und Schlanders. So können Lehrer*innen und Kindergärtner*innen die Literaturbestände in deutscher, italienischer und ladinischer Sprache sowie die Materialien der EduSpace Lernwerkstatt über den Online-Katalog anfordern und für ihre pädagogische Arbeit nutzen.
Die Sichtbarkeit der EduSpace Lernwerkstatt in der (Bildungs-)Region Südtirol wird überdies durch öffentliche Angebote erhöht:

- Interessierte konnten in der Spickzettel-Ausstellung (10/2016–10/2017) einen Einblick in die Techniken des Schummelns sowie in die damit zusammenhängende Schulkultur gewinnen.
- Die von der EduSpace Lernwerkstatt ausgerichtete der Jahrestagung der Hochschullernwerkstätten (02/2019) richtete sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte mit Interesse an den didaktischen Elementen der Ko-Konstruktion in Lern-, Arbeits- und Spielsituationen sowie der Reflexion von Realsituationen.
- Die interaktive Lern- und Spielumgebung Matheland (10/2019–03/2020) bot vielfältige Möglichkeiten das Interesse der Kinder an Mathematik spielerisch zu fördern.
- Das Event „Libri in festa“ (03/2023) in Kooperation mit dem Stadtmarketing Brixen ermöglichte Familien, die Kunst des Schreibens aus längst vergangenen Zeiten zu erleben, Buchstaben mit der Gänsefeder aufs Papier zu bringen oder die Tastatur der Schreibmaschine *Olympia SM2* zu betätigen.
- Das Wissenschaftsfestival „Science Life“ (10/2023) lud Entdeckungsfreudige Kinder und Eltern ein, Zusammenhänge zwischen Forschungsprojekten und Alltagsnutzen gemeinsam mit Wissenschaftler*innen nachzuvollziehen.

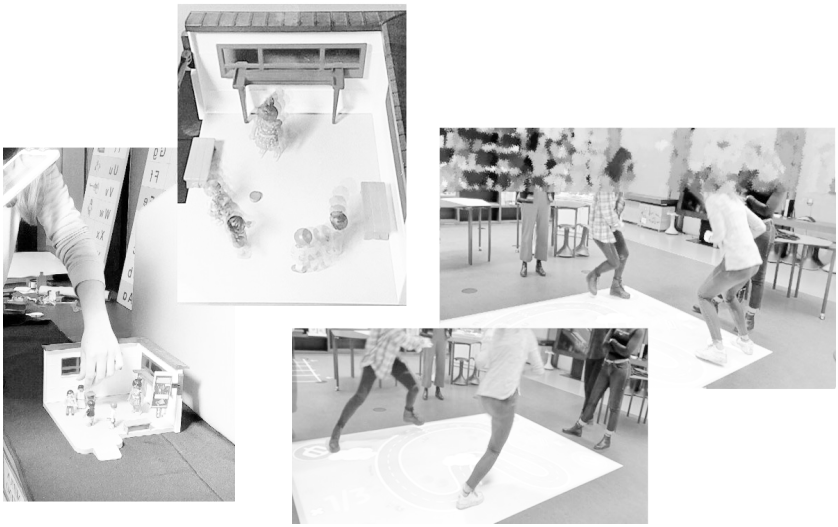
2.2 Konzeptionelle Basis

Das Konzept der offenen Lernumgebung spiegelt sich sowohl in der Raumkonzeption der EduSpace Lernwerkstatt als auch in dem Zugang zu Lerngegenständen wider. Die Bestände laden alters- und institutionenübergreifend zum Entdecken, Ausprobieren und Hinterfragen ein. Das didaktische Durchdenken von Bildungsaktivitäten im Kindergarten und Lernsituationen in der Schule können in der EduSpace Lernwerkstatt inhaltlich reifen, variiert, erprobt und evaluiert werden (siehe Abb. 2). Der in den ersten beiden Studienjahren internalisierte theoriegeleitete Denk- und Handlungszyklus wird im 3. Studienjahr fachdidaktisch angereichert und im direkten Praktikum im 4. Studienjahr umgesetzt. Die Verknüpfung der wissenschaftlichen mit der berufspraktischen Perspektive gelingt durch die kriteriengeleitete Auswertung der Praktika sowie die Ausarbeitung einer Abschlussarbeit im 5. und letzten Studienjahr (Praktikumsamt, 2023).

doi.org/10.35468/6148-15

Im Rahmen der fakultätsinternen und interdisziplinären Zusammenarbeit werden die Themenschwerpunkte der EduSpace Lernwerkstatt periodisch geprüft und überarbeitet oder erweitert:

- Augmented Reality und 3D-Druck in der Geschichtsdidaktik
- Spielbasiertes Lernen als Möglichkeit inklusiver Didaktik
- Sensomotorisches Lernen verschiedener Laut-Varianten für Deutsch als Zweitsprache
- Entrepreneurship Education & game-based Learning



(a), (b) Studierende kreieren einen Film in Stop-Motion-Technik (© Schumacher)
(c), (d) Studierende erproben Spielformate (© Stadler-Altmann)

Abb. 2: Spielen, Lernen und Arbeiten in der EduSpace Lernwerkstatt;

2.3 Lernwerkstattarbeit: Lernen und Lernbegleitung

Der Diskurs um Forschungsnahes Lehren und Lernen (Huber, 2014; Ludwig, 2000; Stang, 2017) beschreibt unterschiedliche Erscheinungsformen und Begrifflichkeiten, wie etwa forschungsbasiertes Lernen (FBL), Forschungsorientiertes Lernen (FOL) und Forschendes Lernen (FL). Folgt man der Systematisierung von Schneider und Wildt (2009) ist ein Lernprozess mit alltäglichen Erfahrungen verknüpft. Anlässe für einen eigenständig initiierten Lernprozess können Unstimmigkeiten im Ablauf von Ereignissen sein, über deren Zustandekommen nachgedacht wird. Im Unterschied zum gewöhnlichen Grübeln, kann die Praxis in akademischen Lerngemeinschaften theoriegeleitet reflektiert werden. Diese Reflexion orientiert sich dann an einem klassischen Forschungsablauf, beginnend

doi.org/10.35468/6148-15

mit der Entwicklung einer Forschungsfrage, dem Aufstellen von Hypothesen bei einem quantitativen Forschungsdesign, der Datenerhebung durch geeignete Methoden, einer anschließenden Auswertung sowie der Interpretation der Daten und schließlich dem Transfer der Erkenntnisse zur Anwendung in der Praxis (vgl. Wild, 2009).

Tremp und Hildbrand (2012, 105) empfehlen in dem Zusammenhang, dass das an Forschungsprozessen ausgerichtete Lernarrangement Referenzpunkte zu anderen Lehrveranstaltungen haben sollte. Neben der Verankerung im Curriculum sowie der Abstimmung wissenschaftlicher mit schulpraktischen Studienelemente besteht die wesentliche hochschuldidaktische Leistung in der Ausgestaltung einer konkreten Lernsituation. Innerhalb des für das forschende Lernen skizzierten Handlungsrahmens und unter Berücksichtigung der Autonomie der Studierenden im selbstgesteuerten Lernprozess differenziert eine Lernbegleitung situativ ihr Unterstützungsangebot (siehe Abb. 3; vgl. Huber & Reinmann, 2019).

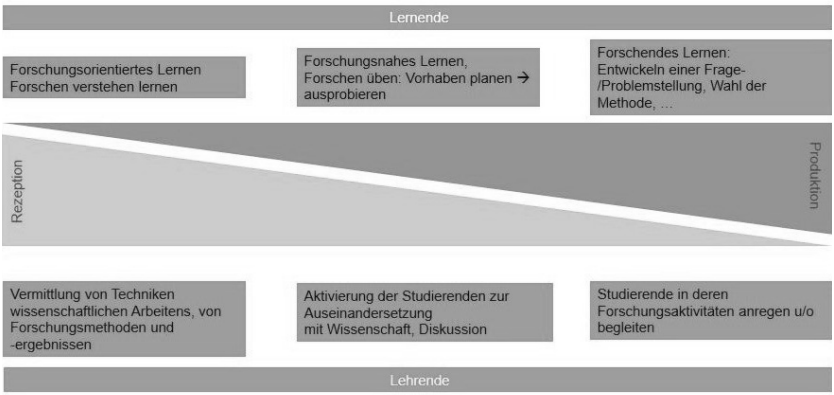


Abb. 3: Modellvorschlag zur Ordnung Forschungsnahen Lehren und Lernens (eigene Darstellung in Anlehnung an Huber & Reinmann, 2019, 95)

2.4 Was uns außerdem wichtig ist in Bezug auf das Arbeiten, Spielen und Lernen in unserer Lernwerkstatt.

Um die individuellen Ergebnisse des forschenden Lernens in der EduSpace Lernwerkstatt zu dokumentieren, eignen sich insbesondere schriftliche Produkte. Das Format der Ergebnisdemonstration kann zugleich die Funktion eines Leistungsnachweises erfüllen (Huber & Reinmann, 2019, 621f.), an der sich die erworbene Fachkompetenz beurteilen lässt. Da eine Professionalisierung notwendig mit (Selbst-)Reflexion einhergeht, empfiehlt es sich, den formativen Aspekt in die Aufgabenstellungen einzubinden (Feder et al., 2019). Koch-Priewe (2013, 47ff.)

doi.org/10.35468/6148-15

schreibt dem Portfolio hohes Innovationspotential zu, insofern es bei Studierenden eine neue Lern- und Leistungskultur evozieren kann. Huber und Reinmann (2019, 623) argumentieren für ein Prüfen in Mitbestimmung, indem Lernende Wahlaufgaben bearbeiten können und mit der Anmeldung zur Prüfung bestimmen, wann sie ihre Leistungen zur Bewertung freigeben wollen.

2.5 Raum und Raumgestaltung

Eine Universität zählt städtebaulich gesehen zu den Bildungsbauten. Im Gebäude selbst sind die verschiedenen Räume anwendungsorientiert zugewiesen. Zu den strukturell definierten Lernorten zählt neben der Turnhalle und den Seminarräumen die Bibliothek. Inwiefern in diese Funktionsräume auch Bildungsräume sind oder tatsächlich Lernen stattfindet, hängt ab von der individuellen Raumaneignung durch Akteur*innen sowie die damit einhergehende Handlungsbestimmung durch sie (vgl. Stadler-Altmann & Winkler, 2019).

Wie sind unsere Räumlichkeiten konzipiert?

Kennzeichnend für die Bibliothek am Campus Brixen ist, dass sich im Erdgeschoss ein Bereich zur Lektüre der Neuerwerbungen sowie der lokalen Tageszeitung befindet, der von Einwohner*innen Brixens wie auch der Universitätsgemeinschaft genutzt werden kann. Um den pädagogischen Ansatz der Offenheit für die EduSpace Lernwerkstatt umsetzen zu können, war im ersten Stockwerk der Rückbau von vier Regalsystemen notwendig, der vorher zum Freihandbereich der Bibliothek gehörte (siehe Abb. 4).

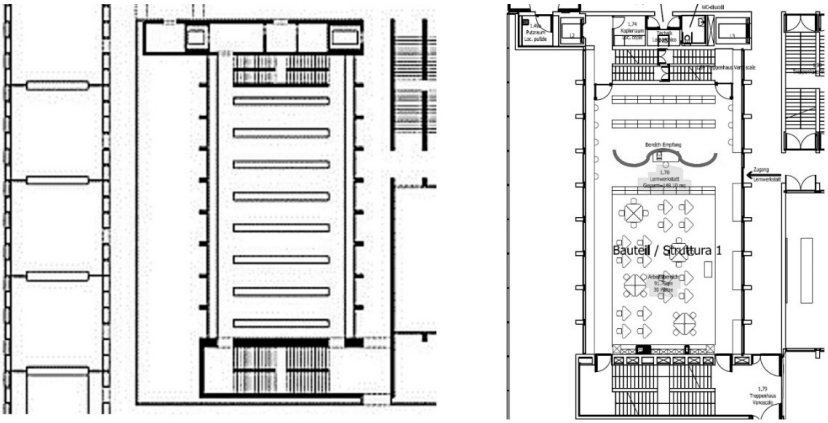


Abb. 4: Umbaumaßnahmen in der Bibliothek für die EduSpace Lernwerkstatt

doi.org/10.35468/6148-15

Bei der Neumöblierung der insgesamt 148,10 qm wurde darauf geachtet, eine größtmögliche Flexibilität zu gewährleisten, um den Raum multifunktional nutzen bzw. situationsgerechte Lernumgebungen gestalten zu können. Mit den Stauraum- und Sitzmodulen können differenzierte Zonen innerhalb des Raums gebildet werden (siehe Abb. 5). Der von John Harding entworfene Hocker aus stabilem, strapazierfähigem Polypropylen (siehe Abb. 6) ermöglicht eine freie Beweglichkeit durch abgerundete Stellflächen, die den gesamten Bewegungsapparat zum aktiven Sitzen anregen. Das Greifen und Tragen des Möbels wird vereinfacht durch ergonomisch geformten, wellenförmigen Sitzflächenrand.



Abb. 5: Stauraummodul (© Schumacher)

Die asymmetrischen Mehrecktische (siehe Abb. 6) bestehen aus einer Zarge mit verschweißten Tischbeinen aus Rund-Stahlrohr. Die Tischbeinenden sind kombiniert aus jeweils zwei höhenverstellbaren Gleitern und feststellbaren Rollen, wodurch eine stabile Parkposition garantiert werden kann. Die 19mm starke melaminharzbeschichtete Tischplatte zeichnet sich durch abgerundete Ecken aus.

doi.org/10.35468/6148-15



Abb. 6: Asymmetrische Mehrecktische und ergonomische Sitzmöbel (© Schumacher)

Was sind Herausforderungen/Lösungen in der konkreten Raumgestaltung?
Eine nachhaltig und prozessorientiert ausgerichtete (Hoch-)Schulraumentwicklung zeichnet sich durch die Planung in einem interdisziplinären Team von Pädagog*innen und Architekt*innen aus. Im Idealfall bestimmen die (didaktischen) Funktionen das Raumformat. Durch die nachträgliche Umwidmung der Bibliothek im ersten Obergeschoss des Fakultätsgebäudes sind einige Herausforderungen baulicher und verwaltungstechnischer Art entstanden.

- Dazu gehören Arbeitssicherheitsaspekte, wie das jederzeit einzuhaltende Freihalten der 1,20 m breiten Fluchtwege. Das stellt insofern eine Herausforderung dar, als die Mehrheit der Studierenden mit digitalen Endgeräten arbeitet und zwischen den Arbeitsplätzen und den ortsfesten Lademöglichkeiten der Fluchtweg verläuft.
- Befestigungen in der Decke wie auch an den Wänden müssen stets bauliche Anforderungen erfüllen, die vorab durch das Facility Management (FM) geprüft werden. Wird der Installation zugestimmt, führt das FM den Einbau sachgerecht durch.
- Die Deckenbeleuchtung besteht aus acht Doppelreihen mit Leuchtstoffröhren, die synchron geschaltet sind und deren Helligkeit sich graduell nicht abstufen lässt.

doi.org/10.35468/6148-15

- Die Präsentationsinfrastruktur muss sowohl der Flexibilität der Raumnutzung berücksichtigen wie auch die ungünstigen Lichtverhältnisse einbeziehen.
- Um die Vielfalt der Raumnutzung, wie etwa neben der curricularen Einbindung für Studierende auch den veranstaltungsunabhängigen Zugang gewährleisten zu können, werden Raumreservierungen in Abstimmung zwischen Fakultätssekretariat, wissenschaftlicher Leitung und der Universitätsbibliothek so vorgenommen, dass die EduSpace Lernwerkstatt vor allem in den späteren Stunden des Nachmittags frei zugänglich ist.

2.6 Arbeitsweise

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen rückt die EduSpace Lernwerkstatt als Erfahrungsraum in den Mittelpunkt. Studierende werden aufgefordert, innerhalb einer festgelegten Zeit den Gegenstand aus dem Bestand auswählen, der sie am stärksten affiziert. In dieser Phase geht es primär darum, die Dinge möglichst zweckfrei anzuschauen. In einem zweiten Moment werden die Studierenden danach gefragt, was genau die Aufmerksamkeit ausgelöst hat. Dieser Schritt dient dazu, sich die subjektive Verbindung zu einem Objekt zu vergegenwärtigen und sich die Perspektive eines Lernenden bewusst zu machen. Abschließend überlegen die Studierenden gemeinsam, in welchem fachdidaktischen Kontexten der Gegenstand für alle zum Lerninhalt werden kann.
Die in der EduSpace Lernwerkstatt angebotenen mediendidaktischen Workshops erweitern den Schwerpunkt der Seminare um einen gezielt technisch-handwerklichen Aspekt. Studierende können sich so umfassende Kompetenzen aneignen, um im darauffolgenden Praktikum bzw. ihrer Berufstätigkeit eigene mediengestützte Projekte zu realisieren (Schumacher & Stadler-Altmann, 2024b).
Damit der Wissenstransfer zwischen der EduSpace Lernwerkstatt und der pädagogischen Praxis gelingt, werden adressatenabgestimmte Projekte konzipiert (Schumacher et al., 2021). Berücksichtigung dabei finden die vier von Hameyer (2010, 191ff.) beschriebenen Leitkriterien einer partnerschaftlichen Theorie-Praxis-Kooperation.

Wie wird Lernen begleitet?

Versteht man Lernprozesse als Erfahrungsvollzüge, so sind insbesondere die Momente der Neugier, der Irritation oder des Staunens relevant (vgl. Meyer-Drawe, 2008; Rumpf, 2008). Im Dialog über Gegenstände werden Vorwissen und Interpretationsmuster offenbart. Darüber hinaus können durch die freie Kombination mit Erfahrungsäußerungen anderer Lernender neue Wahrnehmungshorizonte entstehen, Lernzugänge verglichen, Inhalte erarbeitet, sowie alternative (Handlungs-) Möglichkeiten methodisch entwickelt und evaluiert werden (vgl. Stadler-Altmann, 2018). Die Lernbegleitung kann Lernprozesse auf fachlicher, methodischer und organisatorischer Ebene unterstützen, indem sie die Impulse zur Auseinandersetzung

doi.org/10.35468/6148-15

mit Inhalten setzt, zu Reflexionen anregt oder diese moderiert sowie Überlegungen resultierender pädagogischer Handlungsformen strukturiert.

2.7 Kooperationen

Die Kooperation der EduSpace Lernwerkstatt mit der Deutschen Bildungsdirektion der Südtiroler Landesregierung wird durch Netzwerkarbeit, bedarfsorientierte Projekte und den persönlichen Kontakt gepflegt:

- In dem Gemeinschaftsprojekt der Pädagogischen Abteilung, der Landesschuldirektion und der EduSpace Lernwerkstatt (2016/19) wurde es Grund-, Mittel-, Berufs- und Oberschulen Südtirol ermöglicht, Varianten *alternativer*, *kompetenzorientierter Bewertungskonzepte* zu diskutieren, den rechtlichen Rahmen auszuloten und Umsetzungsstrategien zu entwickeln (Schumacher, 2023).
- Ziel des *INbook-Projekts* (2019/20) war der Kompetenzaufbau von pädagogischen Fachkräften im Bereich der Inklusion durch unterstützte Kommunikation (Schumacher et al., 2021).
- Neu im ausleihbaren Bestand der EduSpace Lernwerkstatt sind Toolboxen und pädagogischen Handreichungen zur Auseinandersetzung mit dem Thema *Künstliche Intelligenz und Gestaltung von Aktivitäten im Kindergarten* (Stadler-Altmann & Schumacher, 2022).
- Seit 2023 ist die EduSpace Lernwerkstatt Fördermitglied im Verein NeHle e. V. (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten)

2.8 Entwicklungsperspektiven

Eine Funktion der EduSpace Lernwerkstatt ist die Förderung der multidirektionalen Verflechtung von Lernräumen. Dies gelingt in struktureller Hinsicht durch die curriculare Verankerung der Lernwerkstatt, der Zusammenarbeit mit der Bibliothek, der Kollaboration mit dem Praktikumsamt sowie der Vernetzung der EduSpaces untereinander. Eine verstärkte An- und Rückbindung der Praxiserfahrungen durch das *EduSpace Mobil* der Lernwerkstatt kann nach pandemiebedingtem Stillstand wieder aufgegriffen werden. Vorgesehen sind aufsuchende und an den Interessen der Adressat*innen orientierte Bildungsangebote im Rahmen der Praktika. Durch die kommunikativen Rückkopplungsschleifen zu den Interventionen zwischen Studierende, Mentor*innen, Dozent*innen und Praktikumskoordinator*innen kann der Lernerfolg der/des Einzelnen zum Lernerfolg jeder einzelnen Organisation werden (Schumacher & Stadler-Altmann, 2022; Schumacher et al., 2020).
Eine von der EduSpace Lernwerkstatt bislang kaum erschlossene Möglichkeit kollaborativen Wertschöpfung innerhalb der „Peer-to-Peer Innovation" (Erdmann & Dönitz., 2016, 21ff.) ist das Teilen von Gestaltungs-, Produktions- und Produktwissen mit italienischsprachigen FabLabs, Makerspaces oder Tinkering Zones[1].

1 La piattaforma di didattica innovative dell'instituto nazionale di astrofisica https://play.inaf.it

doi.org/10.35468/6148-15

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Versteht man das Staunen als produktive Irritation bzw. eine Infragestellung von alten Wissensbeständen, liegt genau darin das Potenzial sowie die beständige Motivation das Widerfahrene mit dem Selbst- und Weltverständnis neu in Verhältnis zu setzen (Waldenfels, 2002).
Aktuell ist der *ActiveFloor* Gegenstand produktiver Irritation im Seminar *Didaktische Technologien.* Der *ActiveFloor* ist ein digitales Medium und zur Gestaltung gamifizierter Lernsetting (vgl. Schumacher & Stadler-Altmann, 2024a). Studierende können nach dem Login auf der Online-Plattform eine Spielvorlage auswählen und die zu vermittelnden fachlichen Inhalte adressatenspezifisch anpassen. Die am Laptop entworfene Spielidee wird auf den Boden projiziert und ein eingebauter Tracker registriert die Bewegungen auf dem Spielfeld. So wenden Studierende ihre fachdidaktischen Kompetenzen und pädagogisch-organisatorischen Fähigkeiten an, eignen sich medientechnische Kenntnisse an und entwickeln ihr ästhetisches Bewusstsein weiter (Sangiorgio, 2020).

Literatur

Erdmann, L. & Dönitz, E. (2016). Zukunftsbilder für Offene Werkstätten. In J. Wulfsberg, T. Redlich & M. Moritz (Hrsg.). *1. interdisziplinäre Konferenz zur Zukunft der Wertschöpfung*. Konferenzband. Hamburg

Feder, L., Cramer, C., Bohl, T. & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"* (S. 40–47). Berlin: BMBF.

Hameyer, U. (2010). Transforming the school curriculum in Germany. In H.E. Law & N. Nieveen(Eds.). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (pp. 217–238). Rotterdam: Sense.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In *Das Hochschulwesen* (HSW), 62 (1+2). Bielefeld.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.

Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung: Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.). P*ortfolio in der LehrerInnenbildung (S*. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ludwig, J. (2000). Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann.

Meyer-Drawe, Käte (2008). Diskurse des Lernens. Paderborn: Fink, Wilhelm.

Praktikumsamt, deutsche Abteilung. (2022). Handbuch Praktikum [Unveröffentlichtes Dokument]. Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen.

doi.org/10.35468/6148-15

Rumpf, H. (2008). Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. Breinbauer, (Hrsg.). *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 21–32

Sangiorgio, A. (2020). A manifesto for creative interactions in music education. In A. Sangiorgio & W. Masternak (Hrsg.). *Creative Interactions. Dynamic Process in Group Music Activities*. Hochschule für Musik und Theater München. https://d-nb.info/1218638842/34

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 8–36.

Schumacher, S. & Stadler-Altmann, U. (2024a). Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting. In E. Franz (Hrsg.). *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 52–64

Schumacher, S. (2023). Ricontestualizzazione dei modelli di valutazione orientati alle competenze – Indagine sullo sviluppo scolastico nelle scuole altoatesine. Lecce: Pensa MultiMedia Editore ISBN 9791255680376

Schumacher, S. & Stadler-Altmann, U. (2024b). Transformer – diskursive Konfigurationen von Wissen in analogen und digitalen Lernräumen der EduSpace-Lernwerkstatt. In M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehl (Hrsg.) *Digitale und analoge Lernräume–Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schumacher, S. & Stadler-Altmann (2022). EduSpaceMobile – South Tyrol's Next Role Model for Multidirectional Exchange of Educational Knowledge. *Formazione & Insegnamento*, *20* (1 Tome I), S. 460–467. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_40

Schumacher, S., Stadler-Altmann, U. & Emili, E. A. (2021). Piktogramme als Unterstützungsmedien. Studien zu Effekten von Symbolbüchern im Kindergarten. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer; A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg). *lern.medien.werk. statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 248–270.

Schumacher, S., Stadler-Altmann, U. & Riedmann, B. (2020). Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. EduSpace Lernwerkstatt: stationär – ambulant – digital, In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. DallaTorre (Eds.) *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184–195.

Stadler-Altmann, U. & Schumacher, S. (2022). I'm not a Robot –Report on the implementation of AI in Early Childhood Education. https://doi.org/10.36315/2022v1end033

Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2021). Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Hochschullernwerkstatt. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer; A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg). *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 121–136.

Stadler-Altmann, U., Schumacher, S., Emili, E. A., Winkler, G. & DallaTorre, E. (2020). Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrerbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, S. Winter, (Hrsg.). Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Verlag Julius Klinkhardt

Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2020). Spielen, Lernen und Arbeiten–Modi der Raumnutzung in Lernwerkstatt und Bibliothek. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (2020) (Hrsg.). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 54–63. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184329

Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2019). Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.). *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–184. https://doi.org/10.35468/5773_14

Stadler-Altmann, U. (2019), EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–213.

Stadler-Altmann, U. (2018). EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227–245.

Stadler-Altmann, U., Herzer, G., Keiner, E., Resinger, P., Saxalber, A. & Videsott, G. (2018). Hybrid spaces: forschendes Lernen – Forschen lernen. In L. Pilypaitytė & HS Siller (Hrsg.). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–205. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_12

Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2016): EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library. *Proceedings of the IATUL Conferences.* Paper 12. http://docs.lib.purdue.edu/iatul/seminarbolzano/2016/12

Stang, T. (2017). Systematisierung Forschungsnahen Lehrens und Lernens. In H. Laitko, H. A. Mieg & H. Parthey (Hrsg.). Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin

Tremp, P. & Hildbrand, Th. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework" zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 101–116.

Waldenfels, B. (2002). Bruchlinien der Erfahrung. 3. Auflage. Suhrkamp

Wiater, W.; Dalla Torre, E. & Müller, J. (2002). Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. München: Ernst Vögel Verlag.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format" der Forschung. In *Journal Hochschuldidaktik.* 20 (2), S. 6.

Abbildungsnachweis

Abb. 1: https://www.provinz.bz.it/bauen-wohnen/oeffentliche-bauten/abgeschlossene-projekte/brixen-universitaet.asp [zuletzt geprüft am 26.01.2024]
https://www.unibz.it/assets/Documents/University/unibz-siteplan-BZ-BX-BK-2013.pdf [zuletzt geprüft am 26.01.2024]

Abb. 4: https://hicarquitectura.com/2013/02/kohlmayeroberst-architekten-libera-universita-di-bolzano/[zuletzt geprüft am 26.01.2024]

Autorinnen

Schumacher, Susanne, Dr.
ORCID: 0000-0002-8943-9292
Freie Universität Bozen; Fakultät für Bildungswissenschaften
Multimediale Lehr-Lernumgebungen, Schulentwicklung
Susanne.Schumacher@unibz.it

Moser, Eva Elisabeth,
Freie Universität Bozen; Fakultät für Bildungswissenschaften
Lernbegleitung in der EduSpace Lernwerkstatt
Eva-Elisabeth.Moser@unibz.it

doi.org/10.35468/6148-15

Jeanette Hoffmann

Die KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab) an der Freien Universität Bozen



1 KinderLiteraturWerkstatt – Ort und Team

Die fachdidaktisch ausgerichtete KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab) ist ein literarästhetisch anregender Ort rund um Kinderliteratur, ihre Rezeption und Didaktik, der Lernenden und Lehrenden Möglichkeitsräume für sprachliche, literarische und ästhetische Erfahrungen im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext eröffnet. Sie ist einer von neun EduSpaces der Fakultät für Bildungswissenschaften am Campus Brixen der Freien Universität Bozen (unibz). Diese liegt in der mehrsprachigen alpinen Region Südtirol im Norden Italiens und bildet im dreisprachigen Masterstudiengang *Bildungswissenschaften für den Primarbereich* Pädagog*innen und Lehrer*innen für Kindergarten und Grundschule aus.
Die 2022 gegründete KinderLiteraturWerkstatt wird von Jeanette Hoffmann, Professorin für Didaktik der deutschen Literatur, als Direktorin geleitet. Entsprechend der Dreisprachigkeit der Universität (Deutsch, Italienisch, Englisch) und der Mehrsprachigkeit der Autonomen Provinz Südtirol (Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch) ist das Team mehrsprachig zusammengesetzt und vereint Professorinnen und Forscherinnen, die die verschiedenen Sprachen in Forschung und Lehre vertreten: Maria Teresa Trisciuzzi (Italienisch), Alessandra Basile (Deutsch), Ruth Videsott (Ladinisch) und Martina Irsara (Englisch). Koordiniert wird sie durch die Forschungsassistentin Elisabeth von Leon.

2 KinderLiteraturWerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Das Konzept der KinderLiteraturWerkstatt spiegelt sich bereits in ihrem Namen wider, ist theoretisch fundiert, auf verschiedene Verhältnisbestimmungen ausgerichtet und basiert auf einem (ko-)konstruktivistischen und interaktionistischen Lernverständnis.

doi.org/10.35468/6148-16

2.1.1 Kinder – Literatur – Werkstatt

Im Namen KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab, Abb. 2) sind zentrale Aspekte des Konzepts enthalten: Ausgangspunkt sind die mit Geschichten aufwachsenden und sich Welt und Selbst narrativ aneignenden *Kinder* und ihre literarischen, sprachlichen und ästhetischen Lernprozesse, ob unter erzähltheoretischen, literaturdidaktischen oder (schrift-)spracherwerbstheoretischen Fragestellungen. Mit Bezug auf den Studiengang *Bildungswissenschaften für den Primarbereich* werden Kindergarten- und Grundschulkinder (3–11 Jahre) in den Blick genommen.

Im Zentrum steht die *Literatur*. Das Angebot umfasst analoge und digitale Medien und erstreckt sich von Bilder- und Erstlesebüchern, Kinder- und Jugendromanen, Comics und Sachbüchern über Hörspiele, Hörbücher und Kinderfilme bis zu Bilderbuch-Apps und interaktiven Spielgeschichten. Der Schwerpunkt liegt auf zeitgenössischer Kinderliteratur, die handlungsleitende Themen von Kindern aufgreift und verschiedene mediale Erzählformen umfasst. Die Mehrsprachigkeit Südtirols und der Universität aufgreifend ist das Angebot vielsprachig und umfasst auch autochthone und allochthone Minderheitensprachen.

Die Werkstatt als *Stätte* ist ein Ort, ein gestalteter Raum mit ästhetisch anregendem Charakter zum *Werken*, zum Handeln mit Dingen ausgehend von ihrem Aufforderungscharakter. Insofern wird nicht nur der Literaturrezeption in Form des Lesens, Hörens und Sehens Aufmerksamkeit geschenkt, sondern auch der produktiven Auseinandersetzung mit ihr in multimodalen Formen des Erzählens, Inszenierens, Schreibens, Druckens, Stanzens und Gestaltens von und zu Geschichten, dabei literarische, sprachliche und ästhetische Zugänge miteinander verbindend.

2.1.2 Theoretische Grundlegung

Das pädagogisch-didaktische Konzept der KinderLiteraturWerkstatt ist eingebunden in den theoretischen Kontext narrativer Resonanz (Rosa 2020), Multilingualität und Interkulturalität (Franceschini 2011), Sozialität und Materialität (Kalthoff 2021) sowie Intermedialität und Multimodalität (Naujok 2023). Diese theoretischen Bezugspunkte sind ausschlaggebend für den Aufbau des Literaturbestands, die Konzeption des Raums und die didaktische Gestaltung der Interaktionen.

Im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis (Ertl-Schmuck & Hoffmann 2020) gilt es, Möglichkeitsräume der Verbindung von praktischem Handeln und theoriegeleiteter Reflexion zu ergründen und empirisch zu erforschen (Stadler-Altmann 2018). Dazu werden die Perspektiven unterschiedlicher Beteiligter an der KinderLiteraturWerkstatt erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt (Hoffmann & von Leon 2024). Des Weiteren wird der deutschdidaktischen Trennung zwischen Literatur und Sprache entgegengetreten, indem Verbindungslinien

doi.org/10.35468/6148-16

zwischen literarischem und sprachlichem Lernen im ästhetischen Kontext aufgezeigt werden (Wieler 2018).
Das zugrunde liegende Lernverständnis ist (ko-)konstruktivistisch und interaktionistisch und bewegt sich zwischen literaturdidaktischer und -pädagogischer Lerntheorie. Zentral sind Ansätze des literarischen, sprachlichen und ästhetischen Lernens (Spinner 2007; Wieler 2018), die die Imagination, die Sensibilisierung für sprachliche Gestaltung, die Übernahme von Figurenperspektiven, das Gespräch über Literatur und die Offenheit literarischer Deutungsprozesse betonen. Weitere Bezugspunkte sind das Forschende Lernen und die Aneignung einer forschenden Haltung sowie das Dialogische und Narrative Lernen (Hoffmann 2020; Nentwig-Gesemann 2022).

2.2 Raumgestaltung und Materialausstattung

2.2.1 Raum: Funktionsbereiche – Multimodale Inseln – Möglichkeitsräume

Die Raumgestaltung (Abb. 1) greift Aspekte der theoretischen Grundlegung auf und schließt an die internationale Lernwerkstattarbeit an.

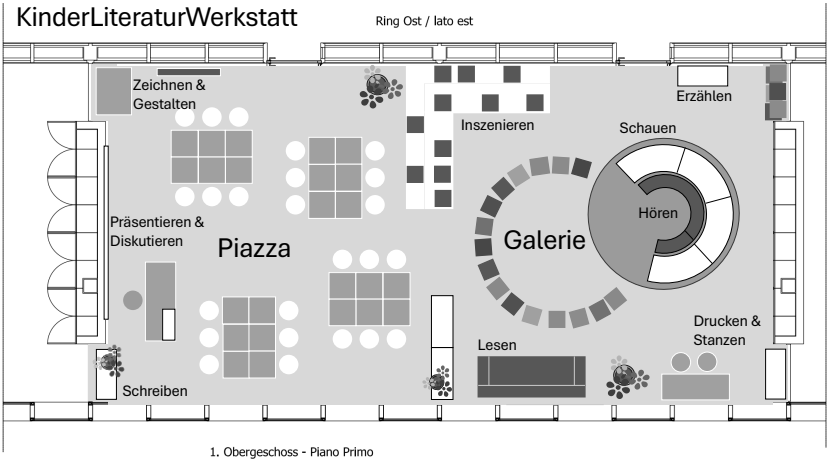


Abb. 1: Raumplan (© eigene Darstellung)

Der Raum der KinderLiteraturWerkstatt, als Doppelraum auf einer Etage mit anderen EduSpaces, ist in *Funktionsbereiche* (Wagener 2001; Müller-Naendrup 2013) eingeteilt: In einer Raumhälfte, der *Piazza,* sind Tische und Stühle zu Gruppenarbeitsplätzen arrangiert, die Orte der Begegnung, des Austauschs und kollaborativen Arbeitens in Gruppen eröffnen. Andere Anordnungen ermöglichen andere Sozialformen: Kreis-, quadrat- oder U-förmige Anordnungen bieten sich für gemeinsame Gespräche, Betrachtungen und Diskussionen an, während reihenförmige Anordnungen oder Konzertbestuhlungen geeignet sind für Insze-

doi.org/10.35468/6148-16

nierungen, Filmrezeptionen oder Autor*innenlesungen. In der anderen Raumhälfte, der *Galerie* (Abb. 2), gibt es verschiedene Nischen individueller und gemeinsamer Rezeption von und kreativer Auseinandersetzung mit Literatur. Dazu lädt vielseitig verwendbares Mobiliar ein wie Podeste, Sitzwürfel, Sitzbänke, ein Sofa, eine historische Schulbank sowie gerade und gebogene Regale auf Rollen.
Innerhalb der Funktionsbereiche sind den verschiedenen multimodalen Zugängen zu Literatur durch ausgewähltes Mobiliar oder Geräte *multimodale Inseln* gewidmet. So laden zu einem Kreis angeordnete Sitzwürfel zum *Erzählen*, eine durch einen Halbkreis von Medienregalen umgebene Sitzecke zum *Hören* ein. Die ausgestellten Bilderbücher im Rundregal regen zum *Schauen*, ein Sofa umgeben von (Bilder-)Buchregalen zum *Lesen* an. Die mit einer Schreibmaschine und einem Stanzgerät ausgestattete Schulbank fordert zum *Stanzen* und *Drucken* auf, Schreibutensilien sowie Bücher und Materialien rund um die Schrift zum *Schreiben*. Podeste und Theaterkoffer laden zum *Inszenieren*, ein Materialwagen mit Zeichen- und Malutensilien sowie Staffeleien zum *Zeichnen* und *Gestalten* ein. Eine ausrollbare Leinwand, festinstallierte Beamer und Lautsprecher unterstützen beim *Präsentieren* und *Diskutieren*.

ChiLiLab.
KinderLiteratur Werkstatt
Children's LiteratureLaboratory
Laboratorio di letteratura per l'infanzia
Laboratore de leteratura per l'infanzia



Abb. 2: Logo und multimodale Inseln in der *Galerie* (Foto © J. Hoffmann)

Grundlegend für das Möblierungskonzept sind die Eröffnung von *Möglichkeitsräumen* durch Flexibilität und Ästhetik (Müller-Naendrup 2013; Godau et al. 2018). Leicht verstellbare Möbel (Sitzwürfel und -elemente, quadratische und stapelbare Tische, Regale, Materialwagen und Stellwände auf Rollen) eröffnen nicht nur vielfältige Gestaltungen des Raumes, sondern auch unterschiedliche soziale Interaktionsformen und lassen sich sowohl an verschiedene Seminarkonzepte als auch Phasen innerhalb von Seminaren anpassen. Die Ästhetik der Raumgestaltung ist einer Studie zur *Lernwerkstatt* der Universität Erfurt zufolge für Student*innen und Dozent*innen gleichermaßen bedeutsam (Godau et al. 2018).

doi.org/10.35468/6148-16

In Anlehnung an die Berliner *Bilderbuchwerkstatt* der Universität der Künste gilt es, in einem ästhetischen Umfeld Rückzugsräume zur individuellen Lektüre oder zum konzentrierten Schreiben zu schaffen (Winderlich 2017).

2.2.2 Ausstattung: Kinderliteratur – Geräte – Materialien

Im Zentrum der KinderLiteraturWerkstatt steht die Kinderliteratur, darüber hinaus sind Geräte und Materialien für vielfältige literarische Tätigkeiten von Bedeutung (Abb. 3).



Abb. 3: Kinderliteratur und literaturdidaktische Geräte und Materialien (© J. Hoffmann)

Bei der Auswahl der *Kinderliteratur* wird der Fokus auf zeitgenössische und literarästhetisch anregende Titel gelegt, die handlungsleitende Themen sowie vielfältige Sprachen von Kindergarten- und Grundschulkindern in verschiedenen multimodalen und intermedialen Erzählformen aufgreifen. Insbesondere wird auf nominierte und preisgekrönte Titel für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* des Arbeitskreises für Jugendliteratur (https://www.jugendliteratur.org/) sowie den *Premio Andersen* (https://www.andersen.it/premioandersen/) zurückgegriffen. Diese Preise zeichnen Literatur in deutscher bzw. italienischer Sprache aus dem internationalen Kontext (d. h. auch ins Deutsche bzw. Italienische übersetzte Literatur) aus. Mit diesem sprachkulturell übergreifenden Verständnis von Literatur werden Möglichkeitsräume interkultureller Verständigung eröffnet.

Der Mehrsprachigkeit in Südtirol (Glück et al. 2019) mit den Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch, den Migrationssprachen Albanisch, Urdu, Rumänisch, Arabisch oder Ukrainisch und der (Grundschul-)Fremdsprache Englisch wird durch mehrsprachige, textlose oder verschiedensprachige Literatur Rechnung getragen, die allen Kindern Erzähl-, Gesprächs- und Schreibanlässe eröffnet und Student*innen für einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit sen-

doi.org/10.35468/6148-16

sibilisiert. Multimodale Erzählweisen in Bildern und Texten bilden einen Schwerpunkt, sind Bilder doch zentral für den kindlichen Rezeptionsprozess und können insbesondere lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Kindern Zugänge zu Geschichten auch in ihrer Zweitsprache bieten (Winderlich 2017; Wieler 2018). Des Weiteren werden multimediale Erzählweisen wie Buch, Film, Hör- oder Spielmedien gewählt, um unterschiedliche kindliche Rezeptionserfahrungen zu berücksichtigen und Student*innen zum Aufgreifen dieser anzuregen (Ballis & Burkard 2014). Das literatur- und sprachdidaktische Konzept *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* (Dehn et al. 2011) räumt dem Schreiben zu literarischen Texten und Bildern einen zentralen Stellenwert bei der Aneignung von *Literalität* und *Literarität* (ebd.) ein. Daher sind neben verschiedenen Papieren und Stiften auch analoge (Schreib-)*Geräte* wie eine Schreibmaschine, ein Buchstabenstanzgerät, eine Freinet-Druckerei, eine Schiefer- oder Wachstafel vorhanden. Dies mag in digitalen Lebenswelten antagonistisch erscheinen, ist aber eine bewusste didaktische Entscheidung für haptische, sinnliche und leibliche (Schreib-)Erfahrungen (Herrmann 2023). Verschiedene Hochschullernwerkstätten der Universitäten Erfurt, Dresden und Halle haben empirisch das Interesse von Student*innen und Kindern an antiquarischen Schreibgeräten oder didaktisch die Bedeutung des analogen Werkens beim Textdrucken aufgezeigt (Godau et al. 2018; Hoffmann et al. 2019; Ritter & Ritter 2020).
In den multimodalen Inseln sind verschiedene *Materialien* für literaturdidaktische Arrangements in offen zugänglichen Regalen vorhanden (Tab. 1) und werden laufend um Ideen der Student*innen und Dozent*innen ergänzt.

Tab. 1: Materialien für literaturdidaktische Arrangements

Tätigkeiten	**Materialien**
Inszenieren	Koffertheater, Handpuppen, Geräuschekoffer, Orff-Instrumente, Decken, Tücher, Kissen, Wäscheklammern, Hüte, Umhänge …
(Vor-)Lesen	Tierfiguren, Globus, Posttasche, Koffer, Regenschirm, Topf, Kochlöffel, Stoffgemüse und weitere Gegenstände aus Bilderbuchgeschichten …
Erzählen	Kamishibai (Japanisches Papiertheater), Scherenschnitttheater, Bildkarten, Erzähldosen, Alltagsgegenstände, Naturmaterialien …
Gestalten	Staffeleien, Bildständer, Pinnwände, Papier, Tonkarton, Filzmatten, Bunt- und Wachsstifte, Fineliner, Pinsel, Wasser- und Acrylfarben, Schere, Klebstoff, Lineal, Locher, Tacker …
Schreiben	Tafel, Papier, Bleistifte, Radiergummi, Anspitzer, Feder, Tusche, Kreide, Kohle, Holzbuchstaben, Bleilettern, bewegliches Alphabet …

Die natürlichen und ästhetisch ansprechenden Materialien sind möglichst offen und wenig didaktisch vorgeprägt, um Anregungspotenzial zu bieten und Gestaltungsspielräume zu eröffnen.

doi.org/10.35468/6148-16

2.3 Arbeitsweise

Die KinderLiteraturWerkstatt ist in den Bereichen *Forschung*, *Lehre* und *Third Mission* aktiv und trägt zu einer Verbindung dieser bei.

2.3.1 Forschung

In der *Forschung* leistet die KinderLiteraturWerkstatt einen wichtigen Beitrag zur Kinderliteratur-, Rezeptions- und Professionsforschung.

Die *Kinderliteraturforschung* widmet sich literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Analysen und hat den Aufbau des Literaturbestands und das Bereitstellen didaktischer Konzepte zum Ziel. Die Literaturauswahl orientiert sich an handlungsleitenden Themen der Kinder, der Erfahrungshaftigkeit und Literarästhetik der Literatur sowie an aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. So wurde Kinderliteratur verschiedener Sprachkontexte zu Demokratie und Partizipation (Hoffmann et al. 2024), zu Krieg und Frieden (Trisciuzzi 2023) und zu grenzüberschreitenden Bilderbüchern (Hoffmann 2025) analysiert. Des Weiteren wurden Lernszenarien zur grafisch erzählten Erfahrung von Alltagsrassismus entworfen (Hoffmann & Vishek 2023) und das partizipative und komische Potenzial von Spielbilderbüchern aufgezeigt (von Leon 2024). Es gilt, Studierende zu ermutigen, Kinder mit ihren Fragen und Ängsten, aber auch ihrer Freude und Agilität ernst zu nehmen und sie im Gespräch (über Literatur) und beim Spiel (mit der Fiktion) zu begleiten.

Im Rahmen der *Rezeptionsforschung* widmet sich die empirisch-qualitative Studie IMAGO (*Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol*) der Rezeption verschiedener literarischer Erzählformen in unterschiedlichen Bildungskontexten. Ziel ist es, literarische Handlungspraxen zu rekonstruieren und Gelingensbedingungen für literarisch-sprachlich-ästhetisches Lernen in einer mehrsprachigen Umgebung zu ergründen. Erste Ergebnisse aus deutsch- und italienischsprachigen Grundschulen zeigen u. a. Potenziale dialogischer Vorlesegespräche zu gereimten Bilderbüchern im Erst- und Zweitsprachunterricht vor dem Hintergrund innerer und äußerer Mehrsprachigkeit sowie Herausforderungen mehrsprachiger Bilderbücher in einer durch sprachgetrennte Bildungssysteme geprägten mehrsprachigen Region (Hoffmann 2023, 2024).

In der *Professionalisierungsforschung* werden in der Studie LiDiMi (*LiteraturDidaktischeMiniaturen*) Literaturdidaktische Miniaturen im Rahmen eines fachdidaktischen Praktikums (s. Kap. 2.3.2) forschend begleitet. Es wird ein Korpus an schriftlichen Reflexionstexten von Student*innen aufgebaut und mithilfe der Key Incident-Analyse ausgewertet. Erste Analysen zeigen die heuristische Funktion des Schreibens und die Erkenntnisse der Studierenden in Bezug auf Gesprächsführung, Raumgestaltung und die Anbahnung kindlicher Lernprozesse (Hoffmann et al. 2023). In der Interviewstudie LITERATURpur (*KinderLiteraturWerkstatt – Partizipation und Raum*) werden Perspektiven verschiedener Beteiligter erforscht

doi.org/10.35468/6148-16

(Student*innen und Dozent*innen, Grundschul- und Kindergartenkinder, Pädagog*innen und Lehrer*innen) bezüglich der Raumwahrnehmung, Medien-, Material- und Raumnutzung und der Partizipationsspielräume. Erste Interviews mit Student*innen dokumentieren, wie sie sich durch die Ästhetik des Raumes angesprochen fühlen, welche Anziehungskraft historische Schreibgeräte auf sie ausüben, wie sie die Mehrsprachigkeit der Kinderliteratur wahrnehmen und den Ort als Begegnungsraum zwischen Student*innen und Dozent*innen imaginieren (Hoffmann & von Leon 2024).

2.3.2 Lehre

In der *Lehre* spielt die KinderLiteraturWerkstatt eine zentrale Rolle bei der Ausbildung von Student*innen im Studiengang *Bildungswissenschaften für den Primarbereich*, der für die Arbeit in Kindergarten und Grundschule qualifiziert. Insbesondere im Modul *Literatur und Kinderliteratur* der deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Abteilung, aber auch darüber hinaus, steht sie allen Dozent*innen offen, die sich mit sprachlich-literarisch-ästhetischen Lernprozessen von Kindern beschäftigen und das Materialangebot nutzen möchten, etwa in Veranstaltungen zum Storytelling, zum (Schrift-)Spracherwerb, zur Inklusions- und Interkulturellen Pädagogik. Zudem ist es möglich, den Raum für einzelne thematisch spezifische Lehrveranstaltungen zu nutzen wie etwa Erzählwerkstätten in der frühkindlichen Bildung o. a. Student*innen bietet der Ort in den wöchentlichen Öffnungszeiten eine literarästhetische Lehr- und Lernumgebung mit einem anregungsreichen Literatur- und Materialangebot. Sie können während ihres Studiums zeitgenössische Kinderliteratur kennenlernen und sich einen Geschichtenfundus aufbauen (Dehn et al. 2011).

Im Rahmen *Literaturdidaktischer Miniaturen* (Hoffmann et al. 2023) in Anlehnung an *Deutschdidaktische Miniaturen* (Schmidt et al. 2017) und *Didaktische Forschungswerkstätten* (Hoffmann et al. 2019) können Student*innentandems im Praktikum in der KinderLiteraturWerkstatt literaturdidaktische Arrangements zu textlosen Bilderbüchern gestalten und diese mit Kindern in Kindergärten und Grundschulen erproben. Im Sinne des forschenden Lernens (Nentwig-Gesemann 2022) rekonstruieren sie anhand ihrer Beobachtungen, transkribierter Gespräche, Kinderzeichnungen und -texte sprachlich-literarische Lernprozesse der Kinder und reflektieren ihre eigenen literaturdidaktischen Lernprozesse (Hoffmann 2020).

In *Kinderliteratur*-Seminaren gestalten die Student*innen *Literaturbegegnungen* zu nominierten Bilder-, Kinder- und Sachbüchern des Deutschen Jugendliteraturpreises mit Kindergruppen aus Kindergarten und Grundschule, die sie in die KinderLiteraturWerkstatt einladen. Deren sprachlich-literarisch-ästhetische Erfahrungen versuchen sie schreibend in Form von Vignetten einzufangen (Agostini et al. 2023).

doi.org/10.35468/6148-16

Lesungen und Werkstattgespräche wie 2023 mit dem Illustrator Jörg Mühle (Moritz Verlag, Frankfurt) und 2024 mit der Autorin Susanna Mattiangeli und der Illustratorin Vessela Nikolova (Verlag Topipittori, Mailand) sowie Literaturdidaktische Gastvorträge wie 2022 von Natascha Naujok (Evangelische Hochschule Berlin) oder 2024 von Franziska Herrmann (Freie Universität Berlin) runden das Lehrangebot ab.

2.3.3 Third Mission

Für die *Third Mission* bietet die KinderLiteraturWerkstatt mit ihrer Veranstaltungsreihe *Literaturforum* einen Ort der Begegnung zwischen Universität, Bibliotheken, Praktikumsamt, Kindergärten, Grund- und Mittelschulen, Bildungsdirektionen, Literaturinstitutionen und allen literarisch Interessierten.

Eine enge Kooperation besteht zur Universitätsbibliothek durch die Ausstattung mit Kinderliteratur, eine gemeinsame Beteiligung an den *Brixner Tagen des Buches/ Libri in festa* zum Welttag des Buches am 23. April und gemeinsame *Kinderliteraturausstellungen*, wie 2022 „In der Kinderliteratur vom Frieden erzählen in Zeiten des Krieges/Raccontare la pace in tempi di guerra attraverso la letteratura per l'infanzia" (Trisciuzzi 2023) oder 2024 zum Bilderbuch „Al museo/Ein Museumstag" (Mirandola 2024).

Ebenso zentral ist die Zusammenarbeit mit dem Praktikumsamt, etwa im Fachdidaktischen Praktikum (s. o.), in dem Fachdidaktiker*innen und Praktikumskoordinator*innen gemeinsam Student*innen bei der Entwicklung ihrer *Literaturdidaktischen Miniaturen* begleiten (Hoffmann et al. 2023).

Kooperationen mit Kindergärten und Grundschulen werden durch die Einladung von Kindergruppen zu den *Literaturbegegnungen* im Rahmen der *Kinderliteratur*-Seminare (s. o.) an die Universität sowie durch das Angebot literaturdidaktischer Fortbildungen für Pädagog*innen, Lehrer*innen und Tutor*innen in Zusammenarbeit mit dem Praktikumsamt und den deutschen und italienischen Bildungsdirektionen angebahnt.

Zu jährlichen *Leseförderungskonferenzen* werden Referent*innen vom JUgendKInderBUchZentrum (Jukibuz) des Südtiroler Kulturinstituts und vom Amt für Bibliotheken und Lesen aus Bozen, vom ÓPLab des Archivs für Kinder-Künstler*innenbücher ÓPLA aus Meran oder von der OEW Fachbibliothek *Eine Welt* und der Stadtbibliothek Kathi Trojer aus Brixen zur Präsentation ihrer Institutionen in die *Kinderliteratur*-Vorlesungen eingeladen.

Zum *Welttag der kulturellen Vielfalt für Dialog und Entwicklung* am 21. Mai beteiligen sich mehrsprachige Studierende des bildungswissenschaftlichen Studiengangs am *#multilingual Vorlesetag/ Giornata di letture #multilingual* der Koordinierungsstelle für Integration mit mehrsprachigen Vorlesegesprächen für Kinder von 3–9 Jahren (Abb. 4).

doi.org/10.35468/6148-16



Abb. 4: *#multilingual Vorlesetag* 2024 (Foto © J. Hoffmann)

2.4 Kooperationen

Die KinderLiteraturWerkstatt arbeitet mit verschiedenen Kooperationspartner*innen auf internationaler und regionaler Ebene zusammen.

2.4.1 National und International

Die Einbindung in den *Arbeitskreis für Kinder- und Jugendliteratur* (AKJ), die *Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* (GKJF), das *Netzwerk Bilderbuchforschung*, die Arbeitsgruppe *Letteratura per l'infanzia* der *Società Italiana di Pedagogia* (SiPed), das *European Network of Picturebook Research* sowie das *Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten* (NeHle) bietet (inter-)nationale Vernetzungs-, Kooperations- und Publikationsmöglichkeiten.

Mit der *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (LuFo) der Technischen Universität Dresden (Hoffmann et al. 2019) sowie dem *Research Centre LETIN unipd* der Universität Padua (Campagnaro et al. 2021) bestehen bereits enge Forschungsbeziehungen, zur 2023 entstandenen *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* an der Freien Universität Berlin werden sie aufgebaut (Hoffmann, Egerer et al. 2025). Kontakte zu weiteren literaturdidaktischen Werkstätten, z. B. zur *Bilderbuchwerkstatt* der Universität der Künste Berlin (Winderlich 2017), zum *Bilderbuchzentrum BUFO* der Pädagogischen Hochschule Schwä-

doi.org/10.35468/6148-16

bisch-Gmünd (Vorst & Dichtl 2017) oder zum *Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia (CRLI)* der Università di Bologna (Bernardi 2022), wären interessant.

2.4.2 Lokal und regional

Lokal werden aktuell Lehr- und Forschungskooperationen innerhalb der EduSpaces der Fakultät aufgebaut (Hoffmann, Corni et al. 2025), wie etwa mit der allgemeindidaktisch ausgerichteten *Lernwerkstatt* (Stadler-Altmann 2018), dem naturwissenschaftlich orientierten *MultiLab* (Corni 2023) oder dem Bildungsräume gestaltenden *EDENlab* (Weyland 2022). Verbindungslinien liegen im Bereich des Erzählens, des narrativen Lernens, der Imagination und der ästhetischen Raumgestaltung.
Durch die Veranstaltungen des *Literaturforums*, die Praktika, die *Kinderliteratur*-Seminare und Forschungsprojekte (s. o.) besteht eine regionale Verbindung zu Südtiroler Literaturinstitutionen und Leseförderungsinitiativen, Kindergärten und Grundschulen sowie den deutschen, ladinischen und italienischen Bildungsdirektionen.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Entwicklungsperspektiven liegen im Ausbau des mehrsprachigen Buchangebots, des sprachübergreifenden Arbeitens und im Aufbau (inter-)nationaler Kooperationen.
Nachdem das mehrsprachige Buchangebot bereits ein vielfältiges Themenspektrum in den Landes- und Universitätssprachen umfasst, wird dies aktuell ergänzt durch Publikationen in Familiensprachen neu zugewanderter Kinder (z. B. albanisch, rumänisch, ukrainisch) sowie durch digitale Erzählformen und Trägermedien.
Bislang wird der Studiengang *Bildungswissenschaften für den Primarbereich* weitestgehend in drei voneinander getrennten Sprachabteilungen angeboten. Für dessen aktuelle Remodulation wäre es wünschenswert, die Zusammenarbeit zwischen den Sprachabteilungen zu intensivieren bzw. diese zu integrieren. Dies wird bereits in der Veranstaltungsreihe *Literaturforum* umgesetzt, an der im Rahmen der Vorlesung *Kinderliteratur* Studierende aller drei Abteilungen teilnehmen.
Nachdem lokal die Zusammenarbeit zwischen den EduSpaces der Fakultät gestärkt, regional ein Netzwerk mit Südtiroler Literaturinstitutionen sowie international mit literarischen Werkstätten initiiert wurde, gilt es zukünftig, das (inter-)nationale Netzwerk literaturdidaktischer Werkstätten im deutsch- und italienischsprachigen Raum zu stärken, wobei dieser Atlas einen wichtigen Schritt darstellt.

3 Besonderes

Das Besondere an der KinderLiteraturWerkstatt sind ihre Mehrsprachigkeit sowie ihr literaturdidaktischer Schwerpunkt.
Die *Mehrsprachigkeit* bezieht sich zum einen auf das Kinderliteraturangebot, zum anderen auf die Zusammensetzung des Teams. Diese multilinguale Kooperation

doi.org/10.35468/6148-16

eröffnet vielfältige Möglichkeiten gegenseitiger Inspiration. Gleichzeitig ist sie eine Herausforderung für die Kollaboration in trotz multilingualem Kontext monolingual ausgerichteten Gesellschaften und Bildungssystemen (Gogolin 2008; Glück et al. 2019) sowie einer bislang auf die deutsche Sprache konzentrierten internationalen Zusammenarbeit im Hochschullernwerkstättennetzwerk. Die Einbeziehung des Englischen als *lingua franca* und die internationale und interkulturelle Öffnung auch über den deutschsprachigen Raum hinaus wären erstrebenswert.
Der *literaturdidaktische Schwerpunkt* und die interne Interdisziplinarität (Literaturwissenschaft, Pädagogik, Linguistik – Fachdidaktiken als Disziplinen gibt es in Italien nicht) eröffnen neue Perspektiven, bergen aber auch Herausforderungen. Intern wird die Zusammenarbeit durch eine disziplinär getrennte Wissenschaftskultur in Italien erschwert, die gemeinsame Publikationen in Fachzeitschriften kaum möglich macht (Hoffmann, Corni et al. 2025). International nehmen literaturdidaktische Werkstätten im Netzwerk der Hochschullernwerkstätten mit ihren eher allgemein- oder sachunterrichtsdidaktischen Profilen bislang eher eine Randstellung ein (Hoffmann, Egerer et al. 2025). Die stärkere Einbeziehung verschiedener Fachdidaktiken in das Netzwerk würde die Interdisziplinarität des Austauschs stärken.

Literatur

Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner D. & Sandner, I. (Hrsg.) (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:26127

Ballis, A. & Burkard, M. (2014). *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt.

Bernardi, M. (2022). Formazione in letteratura per l'infanzia e „temi difficili". La parola metaforica e la complessità letteraria. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 25* (1), 163–170. https://doi.org/10.13128/ssf-13513

Campagnaro, M., Daly, N. & Short, K. G. (2021). Teaching Children's Literature in the University. New Perspectives and Challenges for the Future. *Journal of Literary Education, 4* (4), 1–5. https://doi.org/10.7203/JLE.4.21403

Corni, F. (2023). The Role of Metaphors in Teacher Education in Physics. In: J. Borg Marks & P. Galea (Hrsg.), *Physics Teacher Education: More About What Matters* (S. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44312-1_1

Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Ertl-Schmuck, R. & Hoffmann, J. (Hrsg.). (2020). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerinnenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven.* Weinheim: Beltz Juventa.

Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence. A Conceptual View. *The Modern Language Journal, 95* (3), 344–355.

Glück, A., Leonardi, M. M. V. & Riehl, C. M. (2019). Südtirol. In: R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und* Mehrsprachigkeitskonstellationen (S. 245–280). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Lingemann, J. & Mannhaupt, G. (2018). Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen/bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. *GDSU-Journal*, *8* (8), 47–65.

doi.org/10.35468/6148-16

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster u. a.: Waxmann.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:27133

Hoffmann, J. & Vishek, S. (2023). *Jeden Tag Spaghetti* – Literarische Lernszenarien zu interkulturellen Fragen in mehrsprachigen Kontexten. *Germanistische Mitteilungen, 49* (49), 53–82. https://doi.org/10.33675/GM/2023/49/7

Hoffmann, J. & von Leon, E. (2024). Partizipationsspielräume in der KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen. In: V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E. K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 273–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:28933

Hoffmann, J. (2020). Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung. In: R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerinnenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 61–89). Weinheim: Beltz Juventa.

Hoffmann, J. (2023). *Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28* (1), 57–85. https://doi.org/10.48694/zif.3603

Hoffmann, J. (2024). Mehrsprachige Bilderbücher im mehrsprachigen Südtirol? Spannungsfelder und Desiderate aus Sicht von Grundschullehrer:innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29* (2), 45–75. https://doi.org/10.48694/zif.4002

Hoffmann, J. (2025): Bilderbuchkünstler:innen aus, in und zu Schlesien und ihre Rezeption im deutschsprachigen Kontext. *Germanistische Werkstatt, 27* (13). (i. Dr.)

Hoffmann, J., Alber, B. & Fischnaller, G. (2023). Literaturdidaktische Miniaturen zu textlosen Bilderbüchern in Kindergärten Südtirols. In: D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XVI: Early Literacy* (S. 147–175). Freiburg i. Br.: FEL.

Hoffmann, J., Corni, F., Cardinaletti, C., Mirandola, G., Schumacher, S. & Weyland, B. (demn.). *EduSpaces*: Multilingual and interdisciplinary networking of the educational laboratories at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz). In: E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen* (S. 181–196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, J., Dorigo, J. A., Leonardi, M. M. V., Mastellotto, L. & Trisciuzzi, M. T. (2024). Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen. In: V. S. Franz, J. K. Langhof, J., Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 75–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:28918

Hoffmann, J., Egerer, K., Herrmann, F., Schüler, L., Vishek, S. & von Leon, E. (2025). Vernetzung literarischer Werkstätten. Literaturen, Schreiben, Sprachen und Medien verbinden. In: E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen* (S. 153–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, J., Herrmann, F. & Schweda, M. (2019). Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen … und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostman (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 173–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:26481

Kalthoff, H. (2021): Sozialität und Materialität der Schrift und des Schreibens. *Leseforum.ch, 21* (2), 1–17. https://doi.org/10.58098/lfll/2021/2/729

Mirandola, G. (2024). *Vedere, guardare osservare: un Laboratorio di letteratura per l'infanzia*. Abgerufen von https://www.topipittori.it/it/topipittori/vedere-guardare-osservare-un-laboratorio-di-letteratura-l%E2%80%99infanzia (zuletzt geprüft am 21.12.2024).

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.

Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28* (1), 35–56. https://doi.org/10.48694/zif.3610

Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 51–62). Paderborn: Brill. https://doi.org/10.30965/9783657726059_004

Ritter, A. & Ritter, M. (2020). Drucken wie ‚von gestern' in der Schule der Zukunft. Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstätten in Halle und andernorts* (S. 113–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rosa, H. (2020). Vom Wunder narrativer Resonanz. In: K. Raabe & F. Wegner (Hrsg.), *Warum Lesen? Mindestens 24 Gründe* (S. 196–217). Berlin: Suhrkamp.

Schmidt, R., Riegler, S. & Dupke, A. (2017). „Deutschdidaktische Miniaturen" – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung. In: M. Kekertz, U. Graf, A. Brenne, M. Friegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 123–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m, 59* (3), 3–10.

Stadler-Altmann, U. (2018). EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer: Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 227–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:21430

Trisciuzzi, M. T. (2023). La luna di Kiev. Pace e guerra nella letteratura per l'infanzia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 13* (1), 105–121. https://doi.org/10.30557/MT00251

von Leon, E. (2024). Spaß machen. Wie allein durch das partizipative Lesen von Spielbilderbüchern Komik konstruiert wird. In: J. Benner, G. von Glasenapp, C. Lötscher, E. O`Sullivan & A. Stemmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Komik* (S. 81–93). Frankfurt: GKJF.

Vorst, C. & Dichtl, E.-M. (2017). Per Drehtür in die Praxis und zurück. Studierende initiieren und erforschen literarästhetische Aneignungsprozesse von Grundschulkindern. In: S. Grosser, K. Köller & C. Vorst (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung* (S. 125–146). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wagener, M. (2001). Die Bedeutung des Klassenraums für die Musisch-Ästhetische Erziehung. In: G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung. Band 1: Perspektiven* (S. 80–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Weyland, B. (2022). *EDEN educare (ne) gli spazi con le piante*. Milano: Corraini.

Wieler, P. (2018). Sprachlich ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 5 (4),* 35–48. https://leseräume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf

Winderlich, K. (2017). *Bilder bilden. Zeitgenössische Bilderbücher für die Arbeit in Willkommensklassen*. Berlin: Wamiki.

Autor*innenangaben

Hoffmann, Jeanette, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-1959-3718
Freie Universität Bozen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten
Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien
jeanette.hoffmann@unibz.it

doi.org/10.35468/6148-16

Matthea Wagener und Carolin Bornschein

Die Lern- und Forschungswerkstatt (LuFo) Grundschule der TU Dresden

1995 DRESDEN

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die universitäre Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden (TU Dresden) befindet sich am Institut für Erziehungswissenschaft, welches wiederum zur Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden gehört. Die Einrichtung liegt in den Räumen 43 bis 47 im Erdgeschoss des Teilgebäudes Weberplatz Süd und ist unter der Adresse Weberplatz 5, 01217 Dresden erreichbar.
Voraussichtlich im Herbst 2025 wird der Umzug der Fakultät Erziehungswissenschaften in ein neues Gebäude stattfinden, wodurch die LuFo eine räumliche Veränderung erfahren wird.
Aktuell beteiligen sich die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, die Professuren Grundschulpädagogik/Deutsch, Grundschulpädagogik/Mathematik und Grundschulpädagogik/Sachunterricht an der Ausgestaltung der LuFo.



Abb. 1: Raumansicht der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (entnommen aus Herrmann 2023, S. 61)

Die LuFo setzt sich aus drei Räumen zusammen, die wiederum schwerpunktmäßig in folgende Fachgebiete unterteilt sind: Grundschulpädagogik und Sachunterricht mit einer Raumgröße von 35 m² (siehe Abb. 1, links), Arbeits- und Mate-

doi.org/10.35468/6148-17

rialraum mit einer Raumgröße von ca. 12 m² (siehe Abb. 1, Mitte) und Deutsch und Mathematik mit einer Raumgröße von ca. 65 m² (siehe Abb. 1, rechts).
Ansprechpartner*innen sind sowohl die jeweiligen Professor*innen als auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen pro Struktureinheit. Zudem sind vier studentische Mitarbeiter*innen in der LuFo beschäftigt. Darüber hinaus ist ein Sekretariat in Teilzeit für administrative Aufgaben zuständig.
Der Internetauftritt https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/einrichtungen/lufo gibt weiterführende Auskünfte.

2 Lernwerkstatt im Detail

Zuerst wird ein kurzer Überblick über die Entstehung und Entwicklung von der Lernwerkstatt bis zur Lern- und Forschungswerkstatt gegeben. Daran anschließend wird die spezifische Ausrichtung der LuFo im Wechselspiel von pädagogischem Raum und pädagogischer Praxis theoretisch verortet. Ein Blick auf bereits bestehende Kooperationen und ein Ausblick auf Entwicklungsperspektiven runden dieses Kapitel ab.

2.1 Lernwerkstatt im Wandel: Von der Lernwerkstatt zur Lern- und Forschungswerkstatt

Die Lernwerkstatt an der TU Dresden wurde im Mai 1995 eröffnet, knapp zwei Jahre nach der Gründung der Fakultät Erziehungswissenschaften. Initiiert und verantwortet wurde die Lernwerkstatt von Professor Dr. Uwe Sandfuchs, der bis 2008 den Lehrstuhl für „Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik“ innehatte.
Ausgehend von einem Lernverständnis, „in dessen Zentrum die Erziehung zur Selbstständigkeit steht“ (Sandfuchs 2005, 1), wurde die Lernwerkstattarbeit verstanden als

- Beitrag zur inneren Schulreform durch die Entwicklung von Unterrichtskonzepten für selbstgesteuertes Lernen,
- materialreiche Lernlandschaft, die zum Handeln auffordert,
- Schnittstelle zwischen didaktischer Theorie und schulischer Praxis in Form einer Begegnungsstätte für pädagogisch Tätige,
- hochschuldidaktische Möglichkeit zur aktiven Erarbeitung und Erprobung eines reformpädagogisch orientierten Grundschulunterrichts im Sinne des forschenden Lernens (vgl. ebd.).

Die Lernwerkstatt wurde in zwei Räumen im Untergeschoss des Gebäudes eingerichtet, die wiederum thematisch in Bereiche zum Experimentieren, Entdecken, Werken, Gestalten, Spielen und zur Auseinandersetzung mit Diagnostik am Computer unterteilt waren.

doi.org/10.35468/6148-17

Im Laufe der Zeit wurden nicht nur Grundschulklassen und Lehrkräfte zu Fortbildungen eingeladen, sondern es fand auch eine von Studierenden durchgeführte individuelle Förderung von Kindern in Deutsch und Mathematik statt, sodass die Lernwerkstatt einen Schwerpunkt als Förderwerkstatt ausbildete (vgl. Sandfuchs 2005, 3). Im Zuge zahlreicher bildungspolitischer Veränderungen (Einführung von Bachelor- und Masterstudium, Abwicklung des Studiengangs für Lehramt Grundschule) wurde im Wintersemester 2012/2013 das Arbeitsgebiet der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der TU Dresden wiederaufgebaut. Mit der Besetzung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik durch Prof. Dr. Matthea Wagener wurde die „Wiederbelebung" der Lernwerkstatt vorangetrieben. Durch die Einstellung weiterer neuer Professor*innen in den Grundschuldidaktiken Deutsch, Mathematik und Sachunterricht entstanden weitere Möglichkeiten, die Lernwerkstatt auszubauen. Damit war ein Umzug ins Erdgeschoss verbunden und die neue Werkstatt wurde durch studentische Mitarbeiter*innen bereichert, sodass die zahlreichen Aufgaben des Neuaufbaus besser bewältigt werden konnten.
Eine weitere Unterstützung erfolgte im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, gefördert vom BMBF. Mit den Projektmitteln wurde das Forschungsprojekt „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten" initiiert und durchgeführt (vgl. Hoffmann & Herrmann 2024). In diesem Zusammenhang entwickelte sich die Lernwerkstatt konzeptionell in Orientierung an das Forschende Lernen zur Lern- und Forschungswerkstatt.
Als Raum des Lernens und Forschens lässt sich die LuFo anhand ihres Logos, das einen Eisvogel darstellt, veranschaulichen.



Abb. 2: Logo der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (© LuFo)

Der Eisvogel fällt durch sein bunt schillerndes Gefieder auf, das Vielfalt und Lebendigkeit symbolisiert. Als „fliegender Edelstein" (vgl. Bunzel-Drüke & Drüke 1996) ist er ein Hingucker, wie auch die LuFo durch ihre Materialvielfalt zum

doi.org/10.35468/6148-17

Betrachten einlädt. Zum Überleben benötigt der Eisvogel saubere Gewässer, was durch das Ziel der Entwicklung einer „klaren" pädagogischen Haltung symbolisiert werden kann. Sein Jagdverhalten zeichnet sich durch intensives Beobachten aus, eine wichtige Voraussetzung für forschendes Lernen.
In den letzten zehn Jahren haben sich folgende Schwerpunkte entwickelt:

- Öffnung für Studierende und (pädagogisch) Interessierte,
- Innovation der Lehrer*innenbildung durch Werkstattseminare: Reflexion von Lehrer*innenprofessionalität, Erstellung und Analyse von Unterrichtsmaterialien,
- Vernetzung nach außen mit Schulen und weiteren Kooperationspartner*innen,
- Vernetzung nach innen durch Partizipation studentischer Mitarbeiter*innen in Arbeitsgruppen, Forschungskolloquium von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen.

2.2 Die LuFo als erlebter Raum

Die Sichtweise, die LuFo als erlebten Raum zu betrachten steht im Zusammenhang mit der anthropologischen Sichtweise von Otto Friedrich Bollnow. Bollnow (1963) unterscheidet den *erlebten* Raum vom *mathematischen* Raum, woraus sich für die LuFo folgende konzeptionellen Überlegungen ergeben:
Mit dem *mathematischen* Raum ist der „abstrakte" Raum gemeint, insbesondere im Hinblick auf die Messbarkeit der drei Dimensionen (Länge, Breite, Höhe). Der mathematische Raum spielt für die LuFo unter anderem dann eine Rolle, wenn es um die Ausstattung mit materiellen Dingen im Hinblick auf ihre räumliche Passung geht.
Der *erlebte* Raum hingegen ist der unmittelbar erfahrene Raum, der Raum, „in dem sich unser Leben abspielt" (ebd., 19). Der erlebte Raum ist nach Bollnow (ebd.) wiederum als *gestimmter Raum,* als *Handlungsraum* und als *sozialer* Raum zu charakterisieren. Der *gestimmte* Raum bezeichnet die spezifische Raumatmosphäre (z. B. Größe, Farbe, Licht, aber auch Stimmungen wie beispielsweise die Arbeitsatmosphäre, Konzentration oder Bewegungsabläufe). Stimmungen sind also keine feststehende Größe, sondern können sich immer wieder wandeln.
Eng verbunden ist der gestimmte Raum mit dem Raum als *Handlungsraum.* Damit ist sein Aufforderungscharakter gemeint, Handlungen anzuregen oder zu ermöglichen. In der LuFo spielen diesbezüglich nicht nur die zur Verfügung stehenden Materialien eine wichtige Rolle, sondern auch das Erlernen forschungsbezogenen Handelns und Denkens. Ein persönlich bedeutsames und authentisches Lernen (vgl. Bolland 2011, 121) soll angeregt werden, indem eigene Fragen gestellt und bearbeitet sowie Ideen hinsichtlich der Unterrichts- und Materialgestaltung entwickelt, erprobt und bewertet werden (z. B. durch Seminare mit Schulklassen, Beobachtungen von Kindern). Damit ist intendiert, zur Reflexion eigener wie auch kindlicher Lernprozesse beizutragen. Gleichzeitig zielt die LuFo

doi.org/10.35468/6148-17

darauf ab, (studentische) Forschungsprojekte zu entwickeln und zu realisieren. Zwischen Studium, Wissenschaft und Praxis, schulnaher Praxisforschung und weiteren Kooperationspartner*innen sollen Synergien freigesetzt werden, die zu weiteren Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen beitragen.

Hier zeigt sich der Aspekt der LuFo als *sozialer Raum,* in dem sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen erlebt und erlebbar werden. In den wechselseitigen Aushandlungsprozessen können Probleme aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden. Dadurch können Wissensbestände erweitert und Lernprozesse angestoßen werden (vgl. Wagener 2022, 60). Einen besonderen Stellenwert haben dabei die Reflexion pädagogischer Spannungsfelder, gegenseitige Beratungen in den Öffnungszeiten und die Zusammenarbeit in den regelmäßig stattfindenden LuFo-Sitzungen.

Der Zusammenklang der beschriebenen Merkmale des erlebten Raumes verweist auf die wechselseitige Bedingtheit von Wahrnehmung, Handlung und sozialer Interaktion. Die LuFo, konzipiert als pädagogischer Raum, rahmt und bedingt einerseits die pädagogische Praxis. Andererseits bringt die pädagogische Praxis den (pädagogischen) Raum hervor. Ein „pädagogischer Raum" ist Michael Göhlich (2016, 40) zufolge ein „inszenierter" Raum, weil mit seiner Gestaltung, Einrichtung und Materialfülle bestimmte Handlungen und Handlungserwartungen verbunden sind (vgl. ebd.). Mit anregenden Materialien zum Stöbern, Recherchieren, Experimentieren und Ausprobieren sollen Studierende und Lehrende die Möglichkeit haben, Materialien kennen zu lernen, eigene (Unterrichts-)Ideen zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren.

Ein Raum, der zum Zwecke des Lernens und Forschens bzw. zu dessen Anregung und Förderung gestaltet wird, wird nach Göhlich erst und nur in dem Maße zum Lernraum, wie er und seine Gegenstände sich im Vollzug des Lernens aktivieren (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass nicht nur die Nutzung, sondern auch die Gestaltung des Raumes von großer Bedeutung ist.

Dennoch bietet die LuFo – wie auch andere Lernumgebungen – keine Garantie für Lernprozesse. Das heißt, dass die pädagogische Gestaltung des Raumes um die Autonomie (und das heißt immer auch um das Selbstbildungs- bzw. Identitätsbildungsmoment) menschlichen Lernens wissen und mit ihr statt gegen sie arbeiten muss (vgl. ebd., 48). Gerade deshalb sollte die LuFo immer wieder daraufhin überprüft werden, inwieweit sie Erfahrungsprozesse initiieren und Handlungsspielräume erweitern kann und wie sie erlebt wird.

Die aktuellen Herausforderungen zeigen sich darin, dass sich die LuFo nach wie vor in „Interimsräumen" befindet, das heißt, das Platzangebot ist begrenzt. Hinzu kommt, dass die Materialvielfalt in den letzten Jahren enorm zugenommen hat, sodass die Gefahr einer Reizüberflutung besteht, die das Recherchieren und Stöbern eher hemmt. Dieser Problematik kann zum einen durch den bevorstehenden

doi.org/10.35468/6148-17

Umzug in ein neues Gebäude, in dem mehrere Räume zur Verfügung stehen, begegnet werden. Zum anderen ist jedoch konzeptionell zu diskutieren, welchen Stellenwert die Materialvielfalt in Zukunft haben soll, um die LuFo nicht einseitig als Ausleih- und Sammelstelle für Materialien erscheinen zu lassen. Geplant ist diesbezüglich ein intensiver Austausch zwischen allen in der LuFo engagierten Personen.

2.3 Ausrichtung und Arbeitsweise

In der LuFo finden unterschiedliche Formate Raum. Diese lassen sich in drei Teilbereiche (1) Freie Öffnungszeiten und Materialangebot, (2) Werkstattseminare und (3) besondere Veranstaltungen gliedern.

(1) Freie Öffnungszeiten und Materialangebot

Während der Vorlesungszeit werden an jedem Wochentag von 13.00 bis 14.30 Uhr freie Öffnungszeiten angeboten. In diesem Zeitraum können die Räumlichkeiten der LuFo für die Bearbeitung eigener Anliegen genutzt werden. Während der freien Öffnungszeiten befinden sich in der Regel zwei studentische Mitarbeiter*innen vor Ort. Diese begleiten die gesamte Öffnungszeit und ermöglichen sowohl eine Beratung als auch das Ausleihen von Materialien.



Abb. 3: Beratungssituation während der freien Öffnungszeiten (© L. Volke)



Abb. 4: Arbeit in der Kleingruppe (© M. Wagener)

Der Zeitraum bietet den Besucher*innen aber auch die Gelegenheit, die LuFo als eigenen Arbeitsraum zu entdecken und unter Inanspruchnahme der Materialien zum Selbststudium oder Arbeit in einer Kleingruppe zu nutzen.

Die studentischen Mitarbeiter*innen stellen außerdem ein monatlich wechselndes Material vor Ort in der LuFo sowie in schriftlicher Form auf der Website vor. Somit können alle Interessierten einen spezifischen Einblick in das Angebot und insbesondere in neue Anschaffungen erhalten.

doi.org/10.35468/6148-17



Abb. 5: Materialien des Monats (© S. K. Schöne)

Das bisherige Angebot der „Materialien des Monats" soll künftig durch regelmäßige Veranstaltungen vor Ort ergänzt und vertieft werden, sodass eine interaktive Auseinandersetzung mit den Materialien und ein fachlicher Austausch angeregt werden.

(2) Werkstattseminare

Im Rahmen der LuFo finden regelmäßig Werkstattseminare statt. Als abgeschlossenes Dissertationsprojekt ist die „Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben" (Herrmann 2023) zu nennen.

Das Werkstattseminar „Dimensionen des Selbst und des sozialen Miteinanders" wird aktuell im Rahmen des Studiums des Lehramtes an Grundschulen angeboten. Im Zusammenspiel der Beschreibung von Grundlagen und der konkreten Umsetzung wird der Ablauf des Werkstattseminars näher beleuchtet.

Grundlegende Orientierung erfährt dieses Format durch die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit nach Müller-Naendrup (1997). „Mit diesem Ordnungsversuch werden am Beispiel einzelner Lernaktivitäten vier prinzipielle Hauptgruppen bestimmt, die allerdings nicht trennscharf zu unterscheiden sind und die sich teilweise überschneiden" (ebd., 148f.). In der Vorstellung des Seminars werden Lernaktivitäten besonders herausgestellt und mit inhaltlichen Bezügen versehen, die auf entdeckendes und handelndes, autonomes und kooperatives sowie reflexives Lernen abzielen, um zukunftsorientierte Lernprozesse (im Sinne innovativen Lernens) zu ermöglichen. Für das Werkstattseminar ist die abwechslungsreich gestaltbare Lernumgebung der LuFo essenziell. Das offene Setting mit flexibler Möblierung und die umfassende Literatur- und Materialausstattung inspirieren zur interessengeleiteten Erkundung (siehe Abb. 6) und zur praktischen Erprobung.

doi.org/10.35468/6148-17

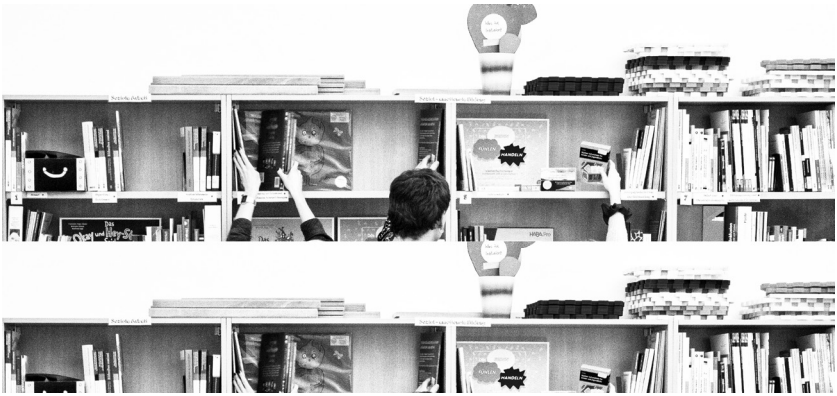


Abb. 6: Materialerkundung im Seminar (© C. Bornschein)

Ergänzend zu den Möglichkeiten des realen Raums wird das kollaborative, digitale Tool „Miro“ eingesetzt. Durch die Dokumentation auf „Miro“ (siehe Abb. 7) können individuelle Lernwege in Echtzeit partiell sichtbar gemacht, miteinander in Beziehung gesetzt und auch im Nachhinein von den Lernenden und der Lernbegleitung nachvollzogen werden. Es dient über das gesamte Seminar der Unterstützung autonomer sowie kooperativer Lernaktivitäten sowohl während der Seminareinheiten als auch im Rahmen der Selbststudienzeit.

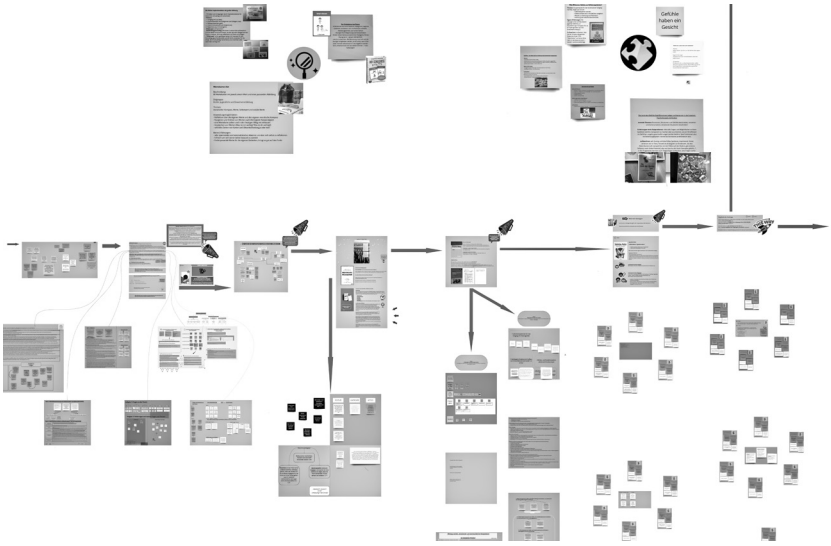


Abb. 7: Ausschnitt aus der Seminardokumentation bei Miro (© C. Bornschein)

doi.org/10.35468/6148-17

Die Arbeitsweise im Werkstattseminar wird gegenüber den Studierenden transparent gemacht. Sie werden bestärkt, sich selbst als aktiv Lernende (im Sinne entdeckenden Lernens) einzubringen. Handlungsleitend ist die Suche nach eigenen Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten im Lernprozess. Durch die Reflexion bisheriger Erfahrungen und den Ansporn, im Rahmen des Seminars neue Erfahrungen sammeln zu können, erlangen die Inhalte für die Studierenden individuelle Bedeutung.
Durch eine doppelte Adressierung des Lehr-Lern-Formats ergibt sich eine komplexe inhaltliche und didaktisch-methodische Gesamtstruktur. Auf inhaltlicher Ebene nehmen die Förderung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter (vgl. Hellmich & Günther 2011) und die Entwicklung emotionaler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen (vgl. de Boer 2014) sowie deren besondere Relevanz in Bezug auf Kinder in Risikolagen (vgl. Miller 2014) eine impulsgebende Funktion ein. Die theoretische Beschäftigung mit der Resonanzpädagogik (Rosa & Endres 2016) wiederum eröffnet den Studierenden eine Vorlage zur kritischen Auseinandersetzung mit Konzepten der Kompetenzorientierung. Während sich die Studierenden theoretische Inhalte erschließen und in Bezug zur Schulpraxis setzen, kann häufig eine (Re-)Konstruktion von Perspektiven beobachtet werden, die es den Studierenden ermöglicht, jene Erkenntnisse auch in Bezug auf ihre *eigenen* biographischen und derzeitigen Erfahrungen zu reflektieren. Im Seminar bieten sich unterschiedliche Zugänge (z. B. Übungen zur Selbsterfahrung, Beschäftigung mit Fachliteratur und Praxismaterialien) zur sensiblen Auseinandersetzung mit dem eigenen (berufsbezogenen) Selbstkonzept. Es besteht die Möglichkeit zur (Weiter-) Entwicklung von Selbstkompetenzen als zentrale Dimension im Bildungsprozess (vgl. Solzbacher 2014). Künne und Kuhl 2014 weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer das Selbst öffnenden und fördernden Beziehungsgestaltung für die Entwicklung der Selbstkompetenz hin (vgl. ebd., 28f.).



Abb. 8: Auseinandersetzung mit Praxismaterial und Austausch in der Kleingruppe (© C. Bornschein)

Um die Beziehungsgestaltung zu unterstützen, bilden beständige Kleingruppen eine entscheidende Grundstruktur im Seminaraufbau. Durch die Zusammenarbeit kön-

doi.org/10.35468/6148-17

nen sich die Arbeitsbeziehungen intensivieren und eine gemeinsame Vertrauensbasis kann entstehen. So können theoretische Inhalte zur Beziehungsdidaktik (vgl. Miller 2011) und Beziehungskompetenz (vgl. Bauer 2008; Leitz 2015) auf praktischer Ebene erprobt und anschließend reflexiv verhandelt werden.
Die Dozentin unterstützt dieses Vorgehen, indem sie die Rolle als Lernbegleitung einnimmt. Der gesamte Lehr-Lern-Prozess wird als „Pädagogischer Doppeldecker" (Geissler 1985) organisiert. Die Studierenden können sich zeitweise als Lernbegleitung ausprobieren und diesen Rollenwechsel anschließend reflektieren.
Zum Ende des Seminars rücken individuelle Themen zunehmend in den Fokus. Einige Studierende gehen beispielsweise der Frage nach, wie das Selbstkonzept von Schüler*innen durch die Lehrkraft positiv unterstützt werden kann. Andere beschäftigt die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen und Lehrpersonen als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Resilienzförderung schließt sich inhaltlich an.
Aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt das Werkstattseminar eine innovative Form des Lehrens und Lernens dar. Nicht selten jedoch führt die skizzierte Vorgehensweise und die Prozesshaftigkeit bei Studierenden zu Unsicherheiten und Irritationen, die zunächst aufgefangen werden müssen. Die kontinuierlichen Reflexionsangebote (siehe Abb. 9 und 10) unterstützen Studierende dabei, subjektive Empfindungen und Erfahrungen zu verbalisieren, als individuelle Phänomene einzuordnen, aber auch anteilig als kollektive Erfahrung im Rahmen der Seminargruppe zu thematisieren und somit eine professionelle pädagogische Haltung herauszubilden.

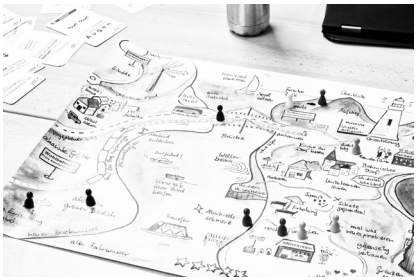


Abb. 9: Positionierung zum Arbeitsstand in Bezug auf eine selbstgewählte Aufgabe im Seminarkontext (© C. Bornschein)



Abb. 10: Austausch eigener Lehr-Lern-Erfahrungen im Werkstattseminar (© C. Bornschein)

(3) Veranstaltungen
Im Rahmen der LuFo finden auch einige Sonderveranstaltungen statt, welche sich meist am Jahresverlauf orientieren. Dazu zählen die Werkstattführungen für Erstsemesterstudierende, in deren Rahmen diese die Einrichtung kennenlernen können. In der Adventszeit wird mit „Weihnachten in der LuFo" eine Nachmittags-

doi.org/10.35468/6148-17

veranstaltung angeboten, die die kreative Beschäftigung mit Materialien der LuFo ermöglicht und gleichzeitig der internen Vernetzung Studierender und Lehrender im Rahmen des geselligen Zusammenseins dient.
Eine weitere Möglichkeit zur Vernetzung für Lehrende und insbesondere wissenschaftliche Mitarbeitende wird durch das im Rahmen der LuFo angebotene Forschungskolloquium (FoKo-LuFo) geschaffen. Das FoKo-LuFo ist als offene Veranstaltung konzipiert und soll eine Plattform zum fächerübergreifenden, wissenschaftlichen Austausch über laufende Forschungsvorhaben bieten.
Mit einem stärkeren Fokus nach außen beteiligt sich die LuFo im Sommer an der stadtweiten Langen Nacht der Wissenschaften. Passend zum jeweiligen Jahresthema wurde bisher ein fächerverbindendes Projekt für die Zielgruppe Familien durch Studierende und Lehrende erarbeitet und der Öffentlichkeit vorgestellt.



Abb. 11: Lange Nacht der Wissenschaften 2023 – Bilderbuchkino zum Thema „Zeit" (© L. Volke)



Abb. 12: Lange Nacht der Wissenschaft 2023 – Was ist Zeit? (© L. Volke)



Abb. 13: Lange Nacht der Wissenschaften 2023 – Wege & Zeit (© M. Wagener)



Abb. 14: Lange Nacht der Wissenschaften 2023 – Gestaltung einer zukünftigen Wegelandschaft (© M. Wagener)

doi.org/10.35468/6148-17

2.4 Kooperationen

Austausch mit Lernwerkstätten
Mit den Lernwerkstätten der Freien Universität Bozen (Südtirol) besteht ein Austausch im Rahmen des Erasmus-Programms (Studierende und Lehrende) sowie eine intensive Kooperation mit der EduSpace KinderLiteraturWerkstatt, die sich insbesondere auf den Forschungsaustausch konzentriert.

Universitäre Arbeitsgruppen
Seit 2017 beteiligt sich die LuFo außerdem als Fördermitglied im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.).
Die LuFo pflegt eine enge Zusammenarbeit mit dem TU Dresden internen Arbeitskreis Grundschule, dem alle Lehrenden des Studiengangs des Lehramts an Grundschulen angehören.

Lernpatenschaften in Grundschulen
Das Projekt StarK (Studierende arbeiten mit Kindern), das derzeit vom Sächsischen Ministerium für Kultus gefördert wird, dient dazu, Kinder, die Grundschulen in prekarisierten Wohngebieten Dresdens besuchen, professionell zu unterstützen. Entsprechend ihrer individuellen Bedarfe werden ausgewählte Kinder durch Bildungspatenschaften von Studierenden unterstützt.
Durchgeführt wird das Projekt von einer Seminarleitung und Studierendentandems, die eine Bildungspatenschaft für etwa fünf Grundschulkinder mit besonderem Unterstützungsbedarf für mindestens zwei Semester in stabil bleibender Gruppenkonstellation übernehmen. Die Studierenden werden durch ein Seminar an der TU Dresden inhaltlich und reflexiv begleitet. Dort wird der Unterstützungsbedarf diagnostiziert, das Unterstützungsangebot in der LuFo vorbereitet und die Bildungspatenschaft prozessbegleitend reflektiert. Das Projekt wird zwischenzeitlich und abschließend mit den beteiligten Schulen und den Studierenden evaluiert.

Angebot der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung
Das Mentoringprogramm „Balu und Du“ findet in Kooperation zwischen der Diakonie Dresden als Projektträger und der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der TU Dresden statt. Konzeptionell und strukturell angebunden ist das Programm im bundesweiten Netzwerk des Balu und Du e. V. Bei „Balu und Du“ übernehmen Studierende ehrenamtlich ein Jahr lang eine Patenschaft für jeweils ein Kind im Grundschulalter. Einmal in der Woche gestalten sie aktiv als Tandem ihre Freizeit. Im Zentrum steht das Anregen informeller Lernprozesse. Begleitet wird das Engagement der Mentor*innen durch eine fortlaufende Dokumentation in Form eines Online-Tagebuches und eine wöchentliche pädagogische Begleitveranstaltung, die als interdisziplinäres Seminar im Rahmen der LuFo konzipiert ist. Für die beteiligten Kinder, wel-

doi.org/10.35468/6148-17

che insbesondere durch Lehrpersonen und weitere pädagogische Fachkräfte für die Teilnahme am Programm vorgeschlagen werden, stellt dies eine Möglichkeit zur Förderung von Chancengleichheit dar. Die Studierenden übernehmen Verantwortung für ein Kind und erwerben pädagogische und andere Kompetenzen.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Die LuFo wird in Kürze neue und erweiterte Räumlichkeiten beziehen. Diese Tatsache birgt die Herausforderung und die Chance, sich auf Basis der bisherigen Erfahrungen erneut mit der Konzeptionierung der Räumlichkeiten auseinanderzusetzen. Weitere und flexiblere Räumlichkeiten geben wiederum neuen Formen des Lehrens und Lernens und außergewöhnlichen Angeboten die notwendigen Voraussetzungen. Gleichzeitig bedarf es einer stärkeren Sensibilisierung für das Potenzial der LuFo, damit sie bewusster wahrgenommen wird.
Die Erfassung und die Analyse des Ist-Standes erscheinen diesbezüglich als erste wichtige Schritte. Bereits aktive Einzelpersonen und Gruppen sollen in Bezug auf ihre Erfahrungen aber auch Wünsche, Bedarfe oder Anforderungen im Kontext der LuFo befragt werden. In einem zweiten Schritt kann die Kontaktaufnahme zu einem persönlichen Austausch erweitert werden. Idealerweise kann die LuFo auf diese Weise eine Lücke schließen und sich als Netzwerkstelle sowohl für Studierende als auch für Lehrende stärker etablieren. Als voraussetzungsvoll lassen sich hierfür die Ermöglichung individueller Beteiligung, das Beteiligt-Werden und der soziale Austausch herausstellen. Das Zulassen eigenverantwortlicher Tätigkeiten (von Studierenden), die Mitsprache auf Augenhöhe und die Beteiligung an der konzeptionellen Arbeit gilt es zu nutzen und zu fördern (vgl. Wagener 2024, 138). Nicht zuletzt sollen auch Grundschullehrer*innen angesprochen und eingebunden werden, sodass der Transfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis beidseitig gefördert wird.

3 Warum uns die Lufo-Arbeit in Bewegung und beweglich erhält

Wie sich anhand des Beitrages nachvollziehen lässt, zeigt sich die LuFo der TU Dresden als ein Ort steten Wandels. Aufgrund vielfältiger Akteur*innen entwickelten und entwickeln sich weiterhin kontinuierlich neue Zugänge, Schwerpunkte und Perspektiven. Besonders ist jedoch, dass die LuFo den nötigen Freiraum für diese Innovationen bereithält. Diese Agilität motiviert die Akteur*innen, sich einzubringen.
Ferner ermöglicht und fördert NeHle e. V. – beispielsweise im Rahmen der internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten – den Austausch mit anderen Lernwerkstätten und setzt somit Impulse, sich über die eigene Arbeit hin-

doi.org/10.35468/6148-17

aus gegenseitig zu inspirieren. Zudem werden durch die Publikationen der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten" (Klinkhardt) Beiträge zur Arbeit in Lernwerkstätten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Literatur

Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren.* München: Heyne.

Bolland, A. (2011). *Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bollnow, F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bunzel-Drüke, M. & Drüke, J. (1996). *Eisvögel. Faszinierende Meeresfischer in bedrohten Lebensräumen*. Karlsruhe: Verlag G. Braun.

De Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 23–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen"*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In: C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hellmich, F. & Günther, F. (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 17–46). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hoffmann, J. & Herrmann, F. (2024). Vom Lernen erzählen – Narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen von Studierenden und Kindern. In: R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 55–71). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Künne, T. & Kuhl, J. (2014). Warum die Beziehung so wichtig ist… Selbstkompetenz aus Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 21–35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Miller, S. (2014). Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In: C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 243–260). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.* Weinheim, Basel: Beltz.

Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2005). *10 Jahre Lernwerkstatt „Ideenwecker". Eine Bilanz. Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Historische Pädagogik*, Technische Universität Dresden. Dresden: Eigendruck.

doi.org/10.35468/6148-17

Solzbacher, C. (2014). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie lernen (besser) gelingen kann. In: C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (S. 1–20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wagener, M. (2022). *Jahrgangsübergreifender Unterricht. Didaktische Grundlagen und Konzepte.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wagener, M. (2024). Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten: Zwischen pädagogisch inszeniertem Raum und Mitbestimmung. In: V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 131–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen

Wagener, Matthea, Prof.in Dr. phil. habil.
ORCID: 0000-0003-3821-0786
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule, Übergänge, Pädagogische Beobachtung, Unterrichtsforschung
matthea.wagener@tu-dresden.de

Bornschein, Carolin
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Pädagogische Beobachtung
carolin.bornschein@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6148-17

Anna Kölzer

Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Auf dem Weg zum Raum der Wünsche

1 Lernwerkstatt – wo & wer



Abb. 1: Blick in den Materialraum der HSD Lernwerkstatt (Foto: Anna Kölzer)

Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf (HSD) ist als Hochschullernwerkstatt am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften angesiedelt, der mit rund 2.900 Studierenden den größten Fachbereich der HSD darstellt (HSD Zahlenspiegel 2022). Die Lernwerkstatt wurde 2010, zwei Jahre nach Gründung des BA- Studiengangs „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung" (heute „Kindheitspädagogik und Familienbildung"), eingerichtet und wird derzeit durch Prof. Dr. Irene Dittrich und Prof. Dr. Michaela Hopf verantwortet. Die Konzeptentwicklung und Begleitung der Lernwerkstattangebote ist seit 2023 an die Stelle der

doi.org/10.35468/6148-18

Koordination des BA- Studiengangs „Kindheitspädagogik und Familienbildung" gebunden. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin ist Anna Kölzer zuständig.

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Ziel, Zweck und zentrale Aufgabe der Lernwerkstatt ist es, innovative Lehr-Lernformate zu entwickeln und zu begleiten, um die Eigeninitiative Studierender zu fördern und selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen, im Sinne konstruktivistischer Lehr- und Lerntheorien, zu stärken (vgl. 2019 Reich). Die Anregung zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien, methodischem Vorgehen und deren Umsetzung in praktisches pädagogisches Handeln erfolgt in projektorientierten und praxisnahen Lernsettings, die oftmals Materialien einbeziehen. Die Studierenden werden dabei unterstützt, sich auszuprobieren und ihre eigenen Fragestellungen an Theorie und Praxis zu entwickeln. Ihre Erfahrungen in und aus der Praxis werden reflektiert, theoretisch rückgebunden und ermöglichen so die Bildung von Handlungssicherheit im Berufsfeld. Die Lehr-Lernformate der Lernwerkstatt orientieren sich an demokratischen, inklusiven und partizipativen Prinzipien und verfolgen die Professionalisierung Studierender in ihren jeweiligen Handlungsfeldern (AG Begriffsbestimmung 2020, 254). Als theoretischer Bezugspunkt des hochschuldidaktischen Konzepts der HSD-Lernwerkstatt dient das allgemeine Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011). Den Studierenden eröffnet sich in der Lernwerkstatt die Möglichkeit, sich als angehende Pädagog*innen, unterstützt durch eine Lernbegleitung, auszuprobieren und Selbsterfahrungen mit Material, Methoden und im Tun mit Kommiliton*innen und/oder Kindern zu machen. Dieser Erfahrungsraum ist für angehende Pädagog*innen deshalb besonders bedeutsam, da sich Kommunikation und Handlungen für pädagogische Settings aufgrund der Überkomplexität des pädagogischen Alltags nicht umfassend vorbereiten lassen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et.al 2011, vgl. Wedekind 2013)

Seit Anfang 2021 befindet sich die Lernwerkstatt im konkreten Weiterentwicklungsprozess und öffnet sich infolgedessen sukzessive für alle Interessierten des gesamten Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften. Einer der ersten zentralen Schritte im Prozess war die Entscheidung, die Lernwerkstatt nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive der Kindheitspädagogik zu denken. Die Öffnung für andere Studiengänge, Lehrende und Lernende des Fachbereichs ist ein wichtiges Anliegen und soll die Zusammenarbeit über Disziplinen hinweg fördern. Die Lernwerkstatt steht Lehrenden offen, die den Raum, das Material oder die Zusammenarbeit mit der Lernbegleitung in ihren Seminaren und Projekten nutzen möchten. Seitdem hat sich eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem BA-Studien-

doi.org/10.35468/6148-18

gang „Sozialpädagogik/Soziale Arbeit“ und dem MA-Studiengang: „Soziale Arbeit und Pädagogik mit Schwerpunkt Psychosoziale Beratung“ ergeben.
Die Lehr-Lernformate aus der Lernwerkstatt nehmen sowohl aktuelle Interessen und (Forschungs-) Fragen Lernender und Lehrender als auch Bedingungen und Handlungsanforderungen aus der Praxis mit auf. In der konkreten Gestaltung dieser Angebote sollen sich Themenschwerpunkte der Zielgruppen aus Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik und Familienbildung wiederfinden. Hierin begründet sich ein dynamischer und sich ständig neu ausrichtender Modus der Lernwerkstatt. Die vielfältigen Angebote zeigen einen hohen Projektcharakter und sollen dem Anspruch auf Flexibilität entsprechen. Wie bei einer forschenden Suchbewegung ist die Herangehensweise experimentell und stets orientiert an Nachfrage und Beteiligung. Partizipation als hochschuldidaktisches Prinzip ist handlungsleitendes Motiv und wird in der Konzeptionierung und Umsetzung von Projekten ausbuchstabiert.

2.2 Grundsätze unserer Lernwerkstatt

- Lernen als lebendigen und inspirierenden Prozess begreifen
- Sinnliches Wahrnehmen als Grundlage allen Lernens zu betrachten
- Entdeckendes, forschendes Lernen fördern
- Aufmerksamkeit für aktuelle Themen aus Forschung und Praxis schaffen
- Austausch mit Studierenden, Lehrenden und Praxisvertreter*innen suchen und deren Lerninteressen und Fragen als Anlass für Lehr-Lernformate nutzen
- Angebote dynamisch und flexibel ausrichten
- Offenheit für eine Vielfalt an Lernzugängen zeigen
- Lernen in sozialen Bezügen unterstützen
- Alle am Lernprozess Beteiligte als Lernende betrachten
- Fehlerfreundlichkeit leben

2.3 Lernen, Lernbegleitung, Lernwerkstattarbeit

Die Überzeugung, dass Lernen ein inspirierender Prozess ist, der zur Auseinandersetzung, Eigeninitiative und Selbsttätigkeit anregt, liegt der Lernwerkstatt und der Arbeit darin zugrunde. Im Sinne Hüthers, „Lernende einzuladen, zu inspirieren und zu ermutigen“ (Hüther 2015, 16), werden über den gesamten Studienverlauf stets neue Gelegenheiten geschaffen, um den Weg in die Lernwerkstatt zu finden. Persönliche Ansprache, Interesse und Aufmerksamkeit für die Lernenden, eine vertrauensvolle und wertschätzende Zusammenarbeit, sowie Freiräume für Entwicklungen sind Rahmenbedingungen, die selbstorganisiertes Lernen unterstützen (vgl. Schäfer 2021). Gleichermaßen stellen sie die Grundlage und Haltung unserer Lernwerkstattarbeit dar. Die Doppelfunktion der Lernwerkstattbegleitung und Studiengangskoordination ist dabei förderlich, denn so entstehen regelmäßige Kontakte zu Studierenden und ein gutes Verständnis über Aufgaben

doi.org/10.35468/6148-18

und Herausforderungen des Studiums. Eine gründliche Recherche der Rahmenbedingungen aller partizipierenden Studiengänge, der Modulhandbücher und Vorlesungsverzeichnisse geben Einblick und Aufschluss über angestrebte Lernziele. Die Hospitation in verschiedenen Seminaren ist nützlich, um Studienbedingungen zu erleben und einen Eindruck der Atmosphäre zu erlangen. Dabei sind sowohl die Inhalte als auch Studierende und Lehrende, räumliche Begebenheiten, Prüfungsformate, Arbeitsweisen und das jeweilige Verständnis von Lehre in den Blick zu nehmen. Die Lerninteressen, Forschungsschwerpunkte, Probleme, Hindernisse und Chancen aller Beteiligten werden zusammengetragen, um daran anzuknüpfen.

Maßgebliche Gelingensbedingung für die Belebung der Lernwerkstatt ist die von Offenheit geprägte und vertrauensvolle Kommunikation und Kooperation im Team der Kindheitspädagogik. Die Schnittstellenfunktion der Lernbegleitung setzt die Zusammenarbeit mit allen Stakeholdern im System Hochschule voraus. Nähe zu Studierenden und Lehrenden, Feldkompetenz in der beruflichen Praxis, Kontakte zu Trägern frühkindlicher Bildung und Kinder- und Jugendhilfe, Kenntnisse über Bedarfe von Zielgruppen aus Kindheitspädagogik und Sozialarbeit/Sozialpädagogik und ein regelmäßiger Austausch im Netzwerk der Lernwerkstätten sind gleichermaßen wichtig.

Die Balance zwischen strukturierter Anleitung und ausreichendem Freiraum für selbsttätiges und eigenverantwortliches Lernen ist im Kontakt mit Lernenden stets auszutarieren. Inspiration und Ermutigung für die Auseinandersetzung mit Lernthemen sind aussichtsreich, wenn Studierende einen eigenen Umgang damit finden und ihnen die Lernaufgaben bedeutsam erscheinen oder sie gar emotional berühren (vgl. Hüther 2015, vgl. Schäfer 2017). Die Aufgabenstellungen dürfen aber herausfordernd sein, wenn sie anschlussfähig bleiben und Lernende einen Zugang zu den Voraussetzungen finden (vgl. Reich 2019, 19).

2.4 Raum und Raumgestaltung

Die Räumlichkeiten der Lernwerkstatt bestehen aus einem etwa 100 qm großen Seminar- und einem kleineren Material- und Besprechungsraum, die miteinander durch eine Einwegscheibe verbunden sind. Die bodentiefen Fenster sorgen für Helligkeit. Der größere Raum ist rechteckig und wurde mit leicht zu verschiebenden Tischen und hellen Stühlen möbliert. Zwei Schränke bieten Platz für Moderationsmaterial, ein Medienwürfel verfügt über alle technischen Anschlüsse für Präsentationen. Die Einwegscheibe wurde zur Nutzung bei verschiedenen Beobachtungssettings oder für Praxisforschungsprojekte eingerichtet. Der kleinere, hinter der Scheibe gelegene Materialraum, wirkt aufgrund zahlreicher Möbel voll, aber gemütlich. Hier finden sich Sofa, Arbeitsplatz, Besprechungstisch, Regale und etliche Schränke für die Materialien, die einen Einblick in die Theorien und Konzepte der Kindheitspädagogik (vgl. Braches-Chyrek 2021) geben. Es finden

doi.org/10.35468/6148-18

sich Montessori- und Fröbelmaterial, therapeutische Handpuppen, Materialien zum Einsatz in naturwissenschaftliches Arbeiten, Bilderbücher, ein großer Satz Tierfiguren und ein Leuchttisch der Reggiopädagogik. Ergänzend wurde bedeutungsoffenes Material angeschafft, sowie solches aus dem Konzept „Gleiches Material in großen Mengen" (vgl. Lee 2010). Aktuelle pädagogische Materialien wie Stapelsteine und mehrere Kamishibai-Erzähltheater stehen ebenso zur Verfügung. Zum Einsatz in systemischen Beratungssettings oder Fallsupervision können große Aufstellungsfiguren und zahlreiche Bildkartensets genutzt werden. Weiterhin wurden Materialien angeschafft, die sich mit Themen des Kinderschutzes befassen. Ziel ist es, das Material so weit auszubauen, dass verschiedene Disziplinen des Fachbereichs die Lernwerkstatt als gewinnbringenden Lehr-Lernort nutzen können. Für Interessierte besteht die Möglichkeit sich mit den Materialien vertraut zu machen, sie auszuleihen und in der Praxis auszuprobieren. Dem partizipativen Gedanken entsprechend geben Lerninteressen, Fragestellungen oder Forschungsprojekte von Studierenden und Lehrenden auch Anlass zu Materialanschaffungen.

2.4.1 Herausforderungen in der konkreten Raumgestaltung?

Die größte Herausforderung für die Lernwerkstatt ist die räumliche Enge am Fachbereich und die darin begründete Doppelnutzung als Seminarraum. Für den Seminarbetrieb müssen 25 feste Sitzplätze vorgehalten werden. Aufgrund des vorhandenen Mobiliars sind die Möglichkeiten für spontane Gruppenarbeiten, Beratungssettings oder raumgreifende Materialerkundungen begrenzt. In Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der Fachbereiche Sozial- und Kulturwissenschaften und Architektur wurde daher ein interdisziplinäres Seminar zur Umgestaltung der Lernwerkstatt ins Leben gerufen, das hier unter 2.5.5 näher erläutert wird.

2.5 Arbeitsweise – Wie genau wird bei uns gespielt, gelernt, gearbeitet?

Unsere Lernwerkstatt

- bietet einen Raum als Lernort, für Austausch und Beratung zur Vorbereitung von Referaten, besonderen Prüfungsleistungen etc.
- bietet verschiedene Materialien zur Erprobung und zum Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern
- nutzt curricular verankerte didaktische Lernwerkstatt-Bausteine zum Einsatz in Seminaren insbesondere im Studiengang Kindheitspädagogik und Familienbildung
- fördert Netzwerkarbeit zur Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers, wie z. B. Exkursionen oder Praxisbesuche im Seminar
- stößt interdisziplinäre Projekte an
- unterstützt Praxis- Forschungsprojekte
- engagiert sich in extracurricularen Formaten, wie Ausstellungen, Dialogabende etc.

doi.org/10.35468/6148-18

Bei der Belebung des Lernwerkstattkonzepts wurde der Fokus zunächst noch auf den kindheitspädagogischen BA-Studiengang gelegt. Darüber hinaus wurden bereits erste Formate für den BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik umgesetzt. Eine Zusammenarbeit mit Studierenden des MA-Studiengangs „Soziale Arbeit und Pädagogik mit Schwerpunkt Psychosoziale Beratung" wird im Sommersemester 2025 erprobt.
Im Folgenden werden verschiedene Lernwerkstatt-Bausteine skizziert, die die curriculare Vernetzung von Lernwerkstatt und kindheits- und sozialpädagogischer Lehre aufzeigen.

2.5.1 Lernwerkstatt- Baustein im Seminar „Kommunikation mit Kindern"



Abb. 2: Kamishibai Kita-Projekt einer Studentin (Foto: Anna Kölzer)

In diesem Seminar werden Studierende der Kindheitspädagogik theoriegeleitet und praxisnah auf sprachförderliches Handeln in komplexen Situationen vorbereitet (vgl. Dittrich 2024, vgl. König 2010, vgl. Whitehurst 1988). Dazu braucht es neben umfassendem Wissen Handlungswissen, das über Lernwerkstattarbeit erlangt werden soll. Der theoretische Teil des Seminars wird in der Lernwerkstatt daher durch praktische Anteile ergänzt. Die Einheit wird durch die Lernbegleitung mit einer Übung zur eigenen Bilderbuchbiografie eingeleitet. Die Studierenden erinnern sich dabei an Lieblingsfiguren aus Geschichten ihrer Kindheit und tauschen sich dazu aus. Mithilfe dieser wiedergewonnenen Figuren sollen neue Geschichten entstehen, wobei verschiedene Methoden der Sprachförderung genutzt werden. In Kleingruppen werden die Geschichten für das Kamishibai- Erzähltheater illustriert, Geschichtenwürfel genutzt, dialogisches Lesen eingeübt, oder mit Handpuppen zur Unterstützung von Interaktionshandeln gespielt. Die Bilderbuchbibliothek dient im Seminar als weitere Inspirationsquelle. Studierende zur Auseinandersetzung mit Kinderliteratur und dem Kennenlernen kreativer Erzählideen zu inspirieren, ist Ziel dieses Lernwerkstatt-Bausteins. Die Freude an und in Geschichten (wieder) zu finden trägt dazu bei, gelingende Sprachförderung in der Praxis umzusetzen.

doi.org/10.35468/6148-18

2.5.2 Lernwerkstatt- Baustein im Modul „Bildungsbereiche: Exemplarische Vertiefung“

Die verschiedenen Seminare innerhalb dieses Moduls adressieren variierend verschiedene Bildungsbereiche der Kindheitspädagogik, u. a. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Naturwissenschaftlich- technische Bildung oder Medienpädagogik. Im Sommersemester 2023 wurde erstmals das Seminar „Lernwerkstatt“ durchgeführt. Die Studierenden konnten dabei zwischen zwei Prüfungsvarianten wählen, ein Teil entschied sich für das Seminar mit Prüfung und übernahm die Rolle einer forschenden Person, der andere Teil wählte das Seminar als Testat und erhielt somit die Rolle der Lernbegleitung. Aus beiden Teams fanden sich jeweils Duos zusammen, in denen die Seminaraufgaben bewältigt werden sollten. Für die Forschenden lag der Fokus auf der Erfahrung forschenden Lernens (vgl. Mieg 2017, vgl. Huber 2009, vgl. Ernst 2008). Zunächst wurden Forschungsfragen kindlichen Interesses gesammelt, wie z. B.: „Wieso können Insekten an der Wand sitzen?“ „Welche Farbe hat Wasser?“ etc. Die Studierenden konnten sich davon inspirieren lassen und dann für sie interessante Fragen entwickeln. Die Themenwahl war nur insofern begrenzt, dass sich ein Bezug zur Kindheitspädagogik herstellen lassen sollte. Die Themenbreite war groß und umfasste die Erprobung der Reißfestigkeit von Papier bis hin zur Frage, „wo die Socken in der Waschmaschine verschwinden“. Bei allen Phasen der Bearbeitung dieser Fragen stand die Lernbegleitung jeweils im Seminar zur Seite und übte sich darin Fragen zu formulieren, Die Anforderung, selbst zu entscheiden, was auf welche Weise bearbeitet werden sollte, wurde als herausfordernd wahrgenommen. Die Freiheit und Verantwortung im Lernprozess, Ablauf, Förderliches, Hemmnisse, die eigene Motivation u. v. m. gaben Anlass zur Reflexion. Die Lernbegleitungen setzten sich insbesondere mit den Erfahrungen der neu erprobten Rolle auseinander.

2.5.3 Lernwerkstatt- Baustein im Seminar „Theorien und Methoden der Erwachsenen- und Familienbildung“

In Projektgruppen erarbeiten Studierende innerhalb dieses Seminars Fortbildungsangebote für Studierende, Eltern, oder pädagogische Fachkräfte in der Praxis. Neben der theoretischen Einführung ins Thema und der fachlichen Begleitung, besuchen die Studierenden auch die Lernwerkstatt. Mithilfe der Lernbegleitung dort machen sie sich auf den Weg, ein Fortbildungsangebot als praktische Umsetzung des Gelernten zu entwickeln. Die Nutzung der Lernwerkstatt findet u. a. in der Seminarzeit statt, gemeinsam werden je nach Bedarf Fragen aufgeworfen, Themen entwickelt oder der Aufbau des Angebots erarbeitet. Die Angebote werden im Anschluss durchgeführt. Es besteht zusätzlich die Möglichkeit, die Erstsemestereinführungswoche als erwachsenenpädagogisches Angebot zu planen und anzuleiten.

doi.org/10.35468/6148-18

2.5.4 Lernwerkstatt- Baustein im Seminar „Kinderrechte“

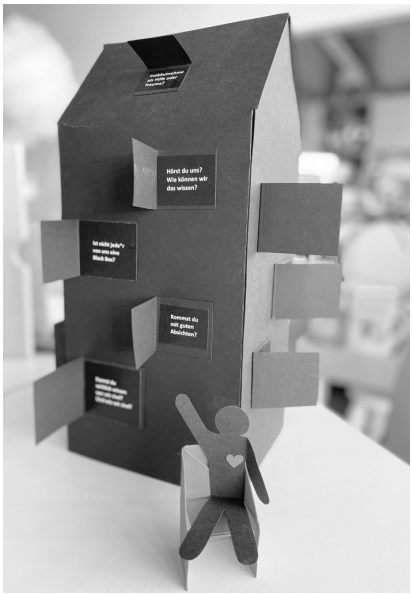


Abb. 3: Ergebnis einer Auseinandersetzung zur sozialpädagogischen Arbeit im Zwangskontext (Foto: Anna Kölzer)

Ein weiteres Lehr-Lernformat adressiert Studierende aus beiden BA-Studiengängen des Fachbereichs. In Zeiten pandemiebedingter digitaler Lehre wurde in den Seminaren „Kinderschutz“ und „Kinderrechte“ ein Teil der Prüfungsleistung als „Lernwerkstattarbeit remote“ entwickelt. Die Studierenden waren aufgefordert, Ihre Auseinandersetzung mit einem Seminarthema in Material auszudrücken. Von kreativ-künstlerischen Formaten über informative Flyer bis hin zu neu konzeptionierten Spielen waren hier in der Gestaltung keine Grenzen gesetzt. Vonseiten der Lernwerkstatt wurden digital durchgeführte Beratungsstunden angeboten und gemeinsam überlegt, welche Materialien oder Angebote zu den ausgewählten Seminarthemen zusammengestellt werden könnten. Nach Rückkehr zur Präsenzlehre wurde das Format weiterentwickelt, so dass die Studierenden ihre Materialangebote mit der von ihnen gewählten Zielgruppe praktisch erproben und reflektieren. Didaktisch erarbeitet werden diese u. a. im Seminar, so dass die Lernbegleitung zu Rate gezogen werden kann. Besonders gelungene Angebote ergänzen auch das Materialangebot der Lernwerkstatt. Einige Ergebnisse waren im Sommersemester 2023 Teil der interaktiven Ausstellung „Echt fair!“, die vom Jugendamt der Stadt Düsseldorf initiiert wurde. Schüler*innen der Unter- und Mittelstufe wurden dabei von Studierenden durch die Ausstellung geführt und testeten deren Angebote.

2.5.5 Interdisziplinäres Projekt: Umgestaltung der Lernwerkstatt

Innerhalb eines interdisziplinären Seminars mit den Fachbereichen Architektur und Sozial- und Kulturwissenschaften wurde die Gestaltung der Lernwerkstatträume im Sommersemester überarbeitet. Studierende waren aufgefordert, sich mit Gelingensbedingungen von Lehre und Lernen auseinander zu setzen. Sie entwickelten und formulierten Anforderungen, die Lehrende und Lernende an den Raum stellen und stellten diese zahlreichen Bedürfnisse den Studierenden der Architektur vor. Einen besonderen Schwerpunkt legten die Studierenden auf die Atmosphäre, sie wünschten sich eine freundliche, inspirierende und anregende

doi.org/10.35468/6148-18

Gestaltung. Der Raum solle verschiedene Lernformate ermöglichen, wie z. B. den Austausch in der Kleingruppe, Diskussionen im Plenum, als auch einen Rückzugsraum, um sich auf ein Thema zu konzentrieren. Die Präsentation von Materialien und Plakaten ist häufig Seminarinhalt, dafür wünschten sich die Studierenden entsprechende Flächen. Ebenso bedürfe es zur Durchführung und Erprobung in Beratungssettings einer Sitzecke für zwei bis vier Personen. Außerdem wurde die Berücksichtigung von Nutzer*innen mit körperlichen Einschränkungen betont. Sowohl Kinder als auch Erwachsene sollen den Raum benutzen können, so dass er zu einem inklusiven Bildungsraum wird.

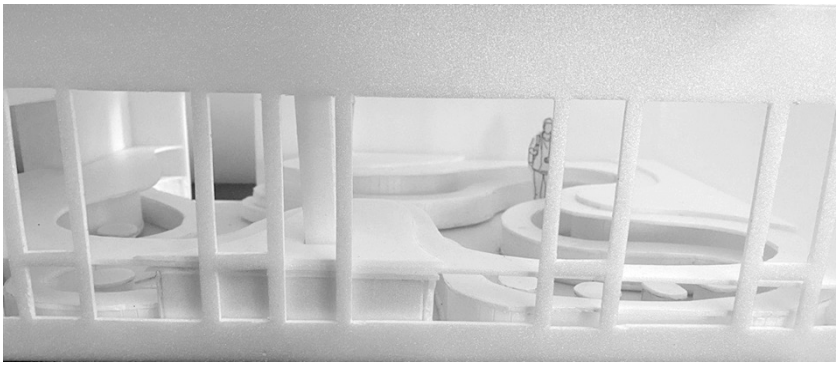


Abb. 4: Blick ins Fenster des Lernwerkstattmodells (Foto: Anna Kölzer)

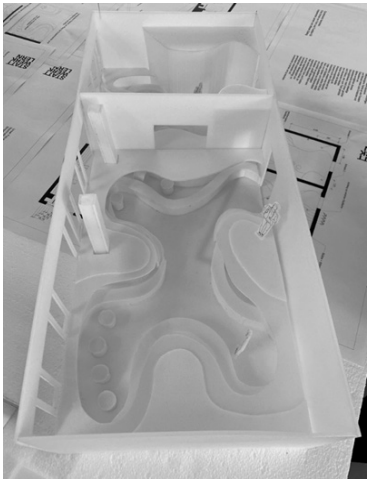


Abb. 5: Lernwerkstattmodell aus der Vogelperspektive (Foto: Anna Kölzer)

Die Studierenden der Architektur erstellten daraufhin Modelle, die die Anforderungen gestalterisch umsetzten. Nach der Präsentation wurde der gelungenste Entwurf von den „Bauherren", den Studierenden des FB SK, ausgewählt. Im nächsten Schritt und einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Gewinner-Modell wurden Lehrende nach ihren Vorstellungen befragt, ob und wie sie den Raum so nutzen könnten und wollten. Welche Lehr- und Lernformen und Veranstaltungsformate könnten sinnvoll integriert werden? Derzeit befindet sich die Entwicklung der Lernwerkstatt in der weiteren Konkretisierung des Entwurfs. Sobald alle Anpassungen umgesetzt worden sind, werden die Studierenden

doi.org/10.35468/6148-18

beider Fachbereiche Möbel in der Holzwerkstatt des Fachbereichs Architektur fertigen und in der Lernwerkstatt montieren. Ende des Jahres 2024 wird die Lernwerkstatt dann, dank einer multifunktionalen Möblierung, verschiedene Arbeits- und Lernsettings ermöglichen. Wir freuen uns auf Lernwerkstatträume, die Anwesende durch ihre Gestaltung ansprechen und inspirieren.

2.6 Kooperationen

Kooperationen erweitern fachlich-theoretisches Wissen um praktisches Handlungswissen, sie liefern Studierenden realistische Einblicke in Möglichkeiten und Herausforderungen praktischer Arbeit und leisten dabei einen Beitrag zur verstärkten Kompetenzorientierung (vgl. Egger 2020). Wir verstehen es als Aufgabe der Lernwerkstatt, diese praktischen Zugänge zu schaffen und arbeiten zurzeit mit einigen Kooperationspartnern zusammen. Darunter befinden sich Kindertagesstätten, Einrichtungen der Frühförderung, Ganztagsgrundschulen und außerschulische Bildungsangebote. Die enge Zusammenarbeit mit Lehrbeauftragten, die auch außerhalb der Hochschule in der Praxis tätig sind, fördert die Anbahnung von Kooperationen. Unterstützend ist dabei auch der Austausch mit den Kolleginnen des Praxisreferats. Darüber hinaus werden Studierende auch dazu angeregt bei kleineren Praxisforschungsprojekten mitzuwirken. Die Mitgliedschaft im NeHle e. V.-Netzwerk schafft inspirierende Verbindungen zu anderen (Hochschul-) Lernwerkstätten.

2.7 Entwicklungsperspektiven

Ziel ist es,

- die Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Konzept im Fachbereich stärker zu etablieren und weitere Lehrende im Fachbereich für Kooperationen zu gewinnen.
- entwickelte Angebote curricular fest zu verankern und
- im Sinne der Wirksamkeit individuell und anwendungsorientiert zu begleiten (vgl. Egert 2019).
- Projektseminare mit höheren Personalkapazitäten auszustatten.
- Kooperationen mit Praxisstellen auszubauen, so dass praktische Lerngelegenheiten stattfinden, wie z. B. Diagnostiksettings der Frühförderung, Sprachförderung, Schreiambulanz etc.
- die interdisziplinäre Zusammenarbeit auszubauen und weitere Projekte umzusetzen, z. B. mit dem Zentrum für Digitalisierung und Digitalität der HSD.

Der Umbau beider Lernwerkstatträume Ende des Jahres 2024 wird Lehrenden und Lernenden ein neues Raumgefühl und eine im besten Sinne irritierende Lernwerkstatt (vgl. VeLW e. V. 2009) bieten. Die Gestaltung soll die Nutzer*innen des Raums stärker zu Austausch und Diskussion anregen, Lernen auf Augenhöhe ermöglichen und Eigeninitiative fördern. Welchen Einfluss die Gestaltung tatsächlich auf Lernprozesse nimmt und wie sich diese innerhalb der Lernwerkstatt

doi.org/10.35468/6148-18

verändern ist für die weitere Konzeptentwicklung von großem Interesse. Darüber hinaus freuen wir uns über eine stärkere Wahrnehmung der Lernwerkstatt im Fachbereich und damit einhergehend über weitere Ideen zur Nutzung.

Warum wir in unserer Lernwerkstatt nie ermüden…

Zur Antwort auf diese Frage dient ein Blick in die Belletristik: J. K. Rowling beschreibt in ihren Harry Potter-Romanen den „Raum der Wünsche" oder im Original „Room of Requirement". Die besondere Eigenschaft des Raumes ist, das sich dieser nur zeigt, wenn die an ihm vorübergehende Person einen sehr dringlichen Wunsch hat. In diesem Fall öffnet sich eine mächtige Tür und wie von Zauberhand beherbergt der dahinterliegende Raum passendes Mobiliar und Funktionen. Mal dient der Raum als Unterschlupf, mal als Übungsraum oder auch als dringend benötigte Toilette.
Für den Weiterentwicklungsprozess der Lernwerkstatt nutzen wir diese Analogie, und beziehen uns auf Bedarfe und Wünsche, die sich an der Hochschule Düsseldorf zeigen. Unsere Lernwerkstattarbeit beginnt mit dem Interesse für die Bedarfe pädagogischer Praxis und ihrer Zielgruppen, mit den Fragen von Studierenden und Forschungsinteressen von Lehrenden. Sie orientiert sich, entwickelt sich kreativ- dynamisch und sucht nach passenden Rahmenbedingungen, mal mit – mal ohne Material, um Möglichkeitsräume zu schaffen und Lerngelegenheiten hervorzulocken. So bleiben die Projekte unserer Lernwerkstatt immer lebendig und neu.

2.8 Interessantes?

Die möglichen Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz und die damit notwendigerweise zu überdenkenden Prüfungsformate werden im Kontext kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse diskutiert. Aufgrund der technischen Entwicklung verändert sich die Gesellschaft rasant von einer Wissens- zur Kompetenzgesellschaft und damit justieren sich auch die Anforderungen an Studierende neu. Welche Inhalte und Fähigkeiten rücken dabei in den Fokus und wie gelingt es die Professionalisierung angehender Pädagog*innen abzusichern? Die Lernwerkstatt kann hierfür einen begleitenden Rahmen für die Gestaltung bieten.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – *ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses.* In U. Stadler-Altmann, S. Schuhmacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lehrwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaborationen* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 249–561). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

doi.org/10.35468/6148-18

Braches-Chyrek, R. (2021). *Theorien, Konzepte und Ansätze in der Kindheitspädagogik*. Frankfurt a. M.: UTB.

Dittrich, I., Hopf, M. (2024). *Kommunikation mit Kindern*. In R. Braches-Chyrek, I. Dittrich (Hrsg.) *Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik.* (S. 51–78) Frankfurt a. Main: Wochenschau Verlag für UTB

Egert, F., Kappauf, N. (2019). *Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen?* Pädagogische Rundschau. 73/2, S. 139–154.

Egger, R., Hummel, S. (2020). *Stolperstein oder Kompetenzstufe? Die Studieneingangsphase und ihre Bedeutung für die Wissenschaftssozialisation von Studierenden*. Bd. 16. Wiesbaden: Springer VS.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, (Bd.19). München

Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É., Dreier, A. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. Frühe Bildung. 2/5, 82–90.

Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.

Huber, L. (2009). *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist.* In L. Huber (Hrsg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.

Hüther, G. (2015). *Etwas mehr Hirn, bitte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten.* In A. König (Hrsg.), *Pädagogische Grundsätze, Bildung von Anfang an*. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.

Lee, K. (2014). *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*. (2. Aufl.). Weimar: Verlag Das Netz.

Mieg, H. A., Lehmann, J. (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt Main/New York: Campus Verlag

Reich, K. (2019). *Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit.* In I. Schenker (Hrsg.) *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Rowling, J. K. (2009). *Harry Potter und der Orden des Phönix*. (28. Aufl.). Hamburg: Carlsen Verlag.

Schäfer, E. (2017). *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Kritisch hinterfragt*. Berlin: Springer.

Schäfer, E. (2021). *Das Konzept des lebenslangen Lernens.* In S. Bajus, U. Blum, J. Gabathuler (Hrsg.) Weiterbildungsmanagement in der Praxis: Psychologie des Lernens. (S. 17–46) Berlin: Springer.

Schenker, I. (2019) (Hrsg.) *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Scholkmann, A. (2016). *Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips.* In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, J. Wildt (Hrsg.) *Neues Handbuch Hochschullehre Teil: A 3.17 Lehren und Lernen. Neue Lehr- und Lernkonzepte.* (S. 1–36) Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus

Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.: Positionspapier (2009). Bad Urach

Wedekind, H. (2013). *Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen.* In H. Coelen, B. Müller- Naendrup, (Hrsg.) Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. (S. 21–29) Wiesbaden: Springer

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). *Accelerating language development through picture book reading.* In *Developmental Psychology, 24* (4), 552–559.

Zahlenspiegel HSD 2022 abgerufen von https://www.hs-duesseldorf.de/hochschule/verwaltung/finanzen/budgetierung-controlling/Documents/Zahlenspiegel_Allgemein_2022.pdf (zuletzt geprüft am 6.2.2024)

doi.org/10.35468/6148-18

Autorin

Kölzer, Anna
BA Soz.-Päd., Supervisorin (DGSv), Wiss. Mitarbeiterin am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Hochschule Düsseldorf
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Weiterentwicklung & Organisation der Lernwerkstatt, Studiengangskoordination „Kindheitspädagogik & Familienbildung“
anna.koelzer@hs-duesseldorf.de

doi.org/10.35468/6148-18

Annika Gels, Edita Jung und Helene Paschek

Kindheitspädagogischen Fragestellungen hochschuldidaktisch durch Werkstattarbeit begegnen: Hochschullernwerkstatt *FrühWerk*

2016 EMDEN/LEER

1 Ort und Menschen

Die Frühpädagogische Werkstatt (*FrühWerk*) ist im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Emden/Leer verortet. Zum konstanten *FrühWerk*-Team gehören Prof. Dr. Edita Jung (Leiterin des B. A. Kindheitspädagogik), Annika Gels (M. A., LfbA im B. A. Kindheitspädagogik) sowie zwei studentische Hilfskräfte, aktuell Helene Paschek und Julia Eisenhauer.



Abb. 1: FrühWerk als Raum (Foto: Hochschule Emden/Leer)

2 Hochschullernwerkstatt *FrühWerk* im Detail

An der Hochschule Emden/Leer wurde im Jahr 2004 einer der bundesweit ersten kindheitspädagogischen Studiengänge eingerichtet. In Anknüpfung an die dynamischen Entwicklungen mit Blick auf die Disziplin, Profession und Handlungsfelder der Kindheitspädagogik erfuhr die Studienkonzeption in ihrer inzwischen 20-jährigen Geschichte ebenfalls bedeutsame Veränderungen. So begleitete die Neukonzipierung des Studienangebotes im Wintersemester 2016/17 die Zielsetzung, den Studierenden spezifische(re) Formen einer handlungsorientierten und zugleich hochschuldidaktisch abgesicherten Auseinandersetzung mit didaktischen

doi.org/10.35468/6148-19

Grundlagen der Kindheitspädagogik zu ermöglichen (vgl. Jung & Waldschmidt 2019). In diesem Kontext wurde im Sommersemester 2016 die Hochschullernwerkstatt *FrühWerk* eröffnet. Die konzeptionellen, strukturellen und organisatorischen Eckpfeiler der Werkstatt sind auf verschiedenen, miteinander verwobenen Ebenen verortet (vgl. Abb. 2) und werden im Beitrag jeweils näher dargelegt.

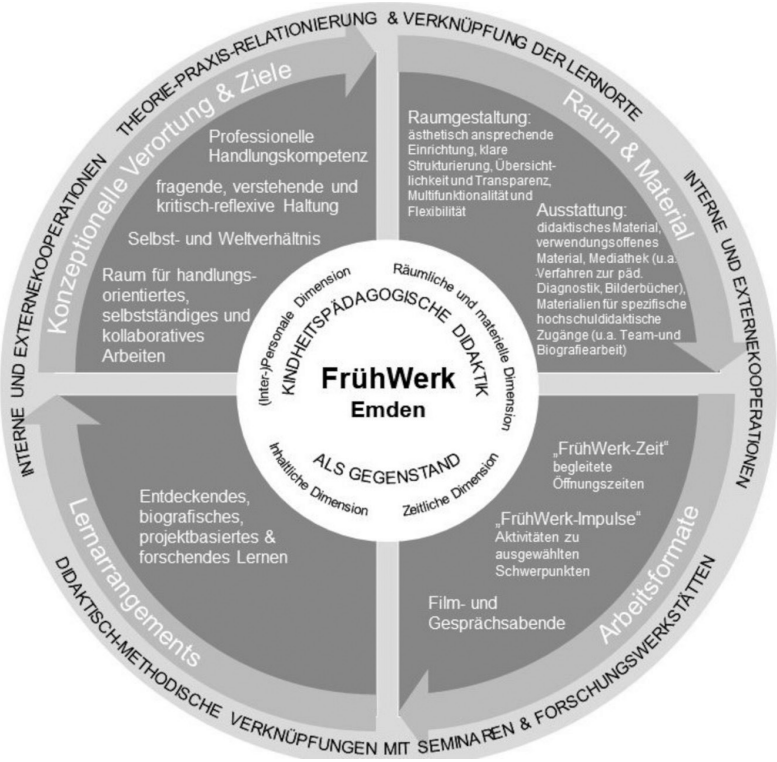


Abb. 2: Konzeptionelle Merkmale des FrühWerks (© eigene Darstellung)

2.1 Konzeptionelle Verortung, Ziele und Lernen in der Werkstatt[1]

Den *fachwissenschaftlichen Kern* der Arbeit in der Werkstatt bildet die kindheitspädagogische Didaktik. Allen *FrühWerk*-Aktivitäten ist somit zunächst einmal die Frage nach den Merkmalen kindlicher Erschließung der dinglichen sowie sozialen Umwelt und den damit verbundenen Lern- und Bildungsprozessen inhärent.

1 Dieser Abschnitt basiert im Wesentlichen auf der nachfolgenden Veröffentlichung: Jung, E./Waldschmidt, A. (2019): Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer. Hintergründe und Merkmale (Kurzbericht zum Projekt). Emden.

doi.org/10.35468/6148-19

Diesem wird ein Verständnis vorangestellt, das „die freie Subjektivität des Kindes, seine selbsttätige Erschließung von Welt und Selbst und seine Partizipation an der Deutung und Gestaltung von Wirklichkeit wie an einer sozialen gesellschaftlichen Praxis“ (Stieve 2013, 67) in den Fokus stellt. In Anknüpfung daran werden in unterschiedlichen Lehr-/Lernarrangements die (inter-)personale, räumlich-materielle, zeitliche und inhaltliche Dimension des pädagogischen Geschehens (vgl. Liegle 2010) in ihrer didaktisch-methodischen Relevanz und gegenseitiger Bedingtheit exemplarisch betrachtet und reflektiert. Dieses schließt auch eine kritisch-reflexive Betrachtung von Bedingungen des Aufwachsens sowie der gesellschaftlichen Eingebundenheit von pädagogischen Prozessen und Settings ein. Somit geht es insgesamt um eine Didaktik der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die jenseits der programmatischen Herangehensweisen verortet ist bzw. die selbigen kritisch-reflexiv in den Fokus stellt.

Die Arbeit im *FrühWerk* soll insgesamt zu einer systematischen Verzahnung des wissenschaftlich-theoretischen Wissens mit weiteren Komponenten einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz beitragen. Damit wird u. a. die Anbahnung und Stärkung einer fragenden, verstehenden und kritisch-reflexiven Haltung intendiert. Daher geht es im *FrühWerk* auf der übergeordneten Ebene stets darum, wie die Werkstattarbeit aus der *hochschuldidaktischen Perspektive* konzipiert und umgesetzt sowie mit den kindheitspädagogischen Lehrveranstaltungen sinnstiftend verknüpft werden kann. Die im *FrühWerk* realisierten formellen und informellen Lehr-/Lernarrangements sollen durch die Ermöglichung eines handlungsorientierten und selbstverantwortlichen Arbeitens zum einen eine differenzierte Aufmerksamkeit und systematisch fragende Herangehensweise an die Beschaffenheit von Lern- und Bildungsprozessen in der Kindheit stärken. In einem doppeldidaktischen Sinne werden hierbei methodische Settings der kindheitspädagogischen Praxis erfahrbar und durch metakommunikative Phasen und Verknüpfungen mit theoretischen Grundlagen für studentische Reflexionsprozesse erschließbar gemacht (vgl. Wahl 2013, 64ff.). Zum anderen wird eine Analyse und reflexive Betrachtung auch eigener Deutungs- und Handlungsmuster intendiert. Das räumliche und konzeptionelle Setting der Werkstatt unterstützt dabei konstruktivistisch gestaltete Lernsituationen, indem subjektive Deutungsweisen und individuelle Lernwege in kollaborative Arbeits- und Reflexionsräume eingebettet werden (vgl. Jung, Kaiser & Waldschmidt 2019). Die Materialität des Raumes wird dabei nicht nur als Medium oder bloßes Handwerkzeug für diese Prozesse verstanden. Dinge und Materialien werden vielmehr als eine der didaktischen Dimensionen selbst erkundend zum Gegenstand gemacht, verbunden mit der Zielsetzung einer kritischen Urteilsfähigkeit mit Blick auf deren Einsatz in der pädagogischen Arbeit.

doi.org/10.35468/6148-19

Die hochschuldidaktischen Impulse und Arbeitsweisen im FrühWerk oder in Anknüpfung an die Werkstatt können unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Dieses ist von den durch die Studierenden gewählten Zugängen und angebotenen Lehr-/Lernformaten abhängig. Dabei kommen verschiedene Formen und Prozessmerkmale des Lernens jeweils stärker zum Tragen. Eine sehr bedeutsame Rolle kommt im *FrühWerk* dem *Entdeckenden Lernen* (Bruner 1973) zu. Den Studierenden wird in unterschiedlichen Settings die Möglichkeit eröffnet, individuelle Lern- und Bildungsprozesse durch eine selbstgesteuerte Verfolgung von Fragestellungen in Bezug auf die inhaltlichen Gegenstände zu gestalten. Hochschuldidaktisch relevant sind sodann Wege zu einer systematischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und den Fragen, wie beispielsweise rund um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen und/oder Irritationen mit ihren Ursachen und Wirkungen. Die entsprechenden Erarbeitungsweisen werden zwar von Lehrenden in die Prozesse eingebracht, jedoch in kooperativer Form zwischen ihnen und Studierenden eingesetzt und ggf. modifiziert (vgl. Jung & Waldschmidt 2019).
Im Rahmen der Arbeit in der Werkstatt wird auch den biografischen Erfahrungen der Studierenden eine bedeutsame Rolle beigemessen (vgl. Jung & Kaiser 2020): Die komplexe Beziehung sowie ein Wechselwirkungsgefüge zwischen Biografien von Individuen und ihrer jeweils aktuellen Erfahrungs- und Lernprozesse (vgl. Alheit 2003) bilden den Anlass für Methoden und Formate zum *Biografischen Lernen* (Dausien 2011). In diesem Rahmen werden Verknüpfungen zwischen biografischen Erfahrungen von Lernenden und inhaltlichen Lerngegenständen im Studium hergestellt und reflektiert.
Eine stärkere Strukturierung sowie zum Teil längere Bearbeitungsprozesse mit abschließender Ergebnispräsentation gehen mit dem *Projektbasierten Lernen* einher (vgl. Markowitsch et al. 2004). Hierbei werden praxisnahe Aufgabenstellungen bearbeitet, die entweder durch Lehrende vergeben oder durch Studierende generiert werden. In Anknüpfung an das *FrühWerk* kann es sich dabei beispielsweise um fachdidaktische Fragen hinsichtlich der Prinzipien der Lernwerkstattarbeit handeln. Umfang, Komplexität und das Anspruchsniveau der Aufgaben variieren dabei in Abhängigkeit von der curricularen bzw. modulbezogenen Verortung des Projektorientierten Lernens. Die Arbeit im *FrühWerk* kann ebenfalls mit Forschungswerkstätten des Studiengangs oder mit der Erarbeitung von Qualifikationsarbeiten der Studierenden verknüpft werden, wodurch *Forschendes Lernen* zum leitenden Prinzip wird. In Anlehnung an Huber (2009, 11) ist damit gemeint, dass Studierende alle Schritte und Phasen eines Forschungsprozesses eigenständig planen, gestalten und reflektieren. In diesem Rahmen setzen sie sich intensiv mit kindheitspädagogischen Themen auseinander und eigenen sich zugleich wissenschaftliche Methoden zu deren Analyse und Aufarbeitung an.

doi.org/10.35468/6148-19

2.2 Werkstattraum und -material

Der Werkstattraum befindet sich im Erdgeschoss des Fachbereichs Soziale Arbeit und Gesundheit, dem der Studiengang Kindheitspädagogik angehört und weist eine Größe von ca. 60m² auf. An seinen Wänden befinden sich Regale und Schränke zur Aufbewahrung von Materialien und zu Ausstellungszwecken von Arbeitsergebnissen. In der Mitte des Raums befindet sich eine große Tischfläche mit ungefähr 12 Sitzplätzen, die zu Treffen und zum gemeinsamen Arbeiten einladen. Gerade weil dies maßgeblich zur einladenden Atmosphäre des Raumes beiträgt, sollte an dieser Stelle die Kaffee- und Teestation des *FrühWerks* nicht unerwähnt bleiben. Gegenüber der Tür ist das umfangreiche Literatur- und Medienrepertoire der Werkstatt zu finden, dass sowohl kindheitspädagogische Literatur als auch Methoden, Arbeits- und Hilfsmittel aus dem pädagogischen Bereich bereithält. Vor diesem Regal sind zwei Sessel platziert.

Weiterer Stauraum steht gegenüber des Werkstattraums in Form eines kleinen Lagerraums zur Verfügung. Obwohl das FrühWerk eine Vielzahl an Schwerlastregalen und Aufbewahrungsmöglichkeiten bietet, ist der Stauraum schnell ausgeschöpft, sodass weitere Schränke auf dem Flur genutzt werden. Dies hängt mitunter auch damit zusammen, dass im Werkstattraum Materialien geordnet und sortiert aufbewahrt werden, damit das Angebot einladend auf Nutzer*innen wirken kann. Vor allem das verwendungs- und bedeutungsoffene Material wird in durchsichtigen Kisten aufbewahrt, die ihren Inhalt aufgrund der Sichtbarkeit leicht preisgeben und das Material vor Verschmutzungen und Staub schützen. Bei diesem Material handelt es sich vor allem um Überreste und Produktionsüberschüsse aus Handel, Industrie und Handwerk, die der Werkstatt zur Verfügung gestellt wurden und gereinigt sind. In diesem Bereich sind beispielsweise Dosen, Deckel, Flaschen, Stanzreste, Stoffmusterbücher, Schläuche, Plastikbänder in verschiedenen Breiten und vieles mehr zu finden. Hier finden sich allerdings auch „Dinge", deren Sinn und Zweck sich nicht sofort erschließen, was einerseits damit zu tun haben kann, dass sie nicht in Vollständigkeit vorliegen oder es sich andererseits um Komponenten eines Produktionsprozesses handelt, die ihren Zweck nach dem Produktionsende verlieren. Der Sinn ihres Ursprungs bleibt ohne genaue Kenntnis des Produktionskontextes und -prozesses somit verborgen. Besonderen Aufforderungscharakter und auch Interesse für das Material entsteht zudem dadurch, dass es in großer Menge vorliegt. In der Symmetrie und Gleichzeitigkeit ihrer Präsenz strahlen sie eine besondere Ästhetik aus, die zur Interaktion einlädt. Neben den verwendungs- und bedeutungsoffenen Materialien wird das Alltagsmaterial aufbewahrt, das beispielsweise aus Korken, Knöpfen, Papprollen usw. besteht.

Weitere offene Schränke an den gegenüberliegenden Wänden werden im Laufe der Semester immer wieder zu Ausstellungszwecken mit neuen Arbeitsergebnissen bestückt, die beispielsweise innerhalb von Seminaren in einem bestimmten inhaltlichen Kontext entstehen. Auch werden, angelehnt an gerade stattfindende

doi.org/10.35468/6148-19

Seminare, thematische Ecken eingerichtet, die durch die studentischen Hilfskräfte mit verfügbarer Literatur und Medien bestückt werden. Des Weiteren befindet sich neben der Tür ein Waschbecken, an einem Fenster ein Leuchttisch und auf der Fensterbank eine Sandkiste. Neben dem bereits erwähnten Material sind auch Utensilien vorhanden, die typischerweise dem pädagogischen Bereich zugeordnet werden, wie beispielsweise Kepla-Steine, Fröbel- und Montessori-Material.
Die Materialien des Raums zeichnen sich durch ihre Vielfältigkeit aus, die sich sowohl aus ihren Verwendungsmöglichkeiten ergeben als auch aus dem Kontext, dem sie entstammen. Sie sollen vor allem Studierenden als Erfahrungswerkzeug ihrer Selbst, ihrer professionellen Rolle in der Praxis und zur eigenen kritischen Reflexion dienen. Da der Raum für den Austausch von Studierenden und für die Hochschullehre unterschiedlichen Zwecken dienen muss, sind neben den fest installierten Möbeln vor allem mobile Möbelstücke vorhanden, die Tisch- und Arbeitsflächen ergänzen können. Sie ermöglichen allerdings auch schnelles Umstellen des Raumes, wenn beispielsweise Stuhlreihen für Filmabende oder Freiflächen benötigt werden.



Abb. 3: Räumliche und materielle Merkmale (Foto: Hochschule Emden/Leer)

doi.org/10.35468/6148-19

2.3 Arbeitsformate

Die räumliche und materielle Ausstattung bildet eine sehr bedeutsame Dimension für „Lehr-Lern-Architekturen" (Rhein 2010, 30), die einerseits unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden Rechnung tragen und andererseits vielfältige Settings für den Kompetenzerwerb ermöglichen. Im *FrühWerk* handelt es sich dabei um die festen, fakultativen Formate *FrühWerk-Zeiten*, *FrühWerk-Impulse* sowie *Film- und Gesprächsabende*. Diese werden durch curricular verankerte Aktivitäten rund um die kindheitspädagogischen Lehrveranstaltungen gerahmt. Die Arbeit im *FrühWerk* ist in ausgewählten Modulen des Studiengangs Kindheitspädagogik spezifisch verankert und ausgewiesen. Dieses betrifft insbesondere die Bereiche, die eine grundlegende (elementar-)didaktische Ausrichtung aufweisen oder in Verbindung damit forschungsbezogene Fragestellungen als einen genuinen Schwerpunkt haben. Auf diese Weise lernen alle Studierenden das *FrühWerk* und die Werkstattarbeit kennen, wobei individuell gewünschte Vertiefungen in weiteren rahmenden Settings stattfinden können.

Selbstgesteuerte Arbeitsphasen werden vor allem in der wöchentlich stattfindenden *FrühWerk-Zeit* realisiert. In dieser eineinhalbstündigen Öffnungszeit kann die Werkstatt von Studierenden der Kindheitspädagogik sowie weiteren Interessierten frei genutzt werden, insbesondere um die Studieninhalte handlungsbasiert zu vertiefen oder durch eine Recherche in der Mediathek zu erweitern. Die Materialien und Dinge der Werkstatt können auch ausgeliehen werden. Dies ermöglicht unter anderem eine Erkundung und Reflexion gemeinsam mit Kindern im Rahmen von Praxisphasen. Die *FrühWerk-Zeiten* werden durch die Tutor*innen der Werkstatt begleitet. Sie stehen den Besucher*innen der *FrühWerk-Zeiten* beratend zur Seite, organisieren den Verleih der Materialien und geben ggf. Impulse für eine aktive Auseinandersetzung mit den in der Werkstatt vorhandenen Materialien. Das Herzstück der *FrühWerk-Zeit* ist der Austausch unter den Studierenden unterschiedlicher Semester, wodurch individuelle Erfahrungs- und Lernprozesse bei Kaffee, Tee und Keksen in soziale, kommunikative Kontexte eingebettet werden. Anlassbezogen können diese Treffen auch unter einen thematischen Schwerpunkt gestellt und ein entsprechender Erfahrungsaustausch initiiert werden.

Zweimal im Semester finden sogenannte *FrühWerk-Impulse* statt, bei denen jeweils ein spezifischer inhaltlicher Schwerpunkt in den Blick genommen wird. Die Themen werden aus Befragungen der Studierenden generiert oder durch das *FrühWerk*-Team eingebracht. Den Gegenstand können unter anderem Dinge (z. B. Spiegel, Schlüssel, Kartons), Phänomene (beispielsweise Fliegen, Licht und Schatten) oder schöpferische Prozesse (beispielsweise Konstruieren, Papierschöpfen, Kerzengießen) bilden. Die *FrühWerk-Impulse* werden vom Werkstatt-Team methodisch-didaktisch aufgearbeitet und begleitet. Dabei geht es stets um die Frage, welche Bedeutung die jeweiligen Dinge oder Themen für Kinder haben könnten, welche Wege der Auseinandersetzung diese bei ihnen möglicherweise

doi.org/10.35468/6148-19

evozieren und auch wie eine impulsgebende Umgebung für Kinder geschaffen werden kann. Die konkrete Ausgestaltung der Impulse ist vom Thema bzw. der Fragestellung abhängig, in der Regel gehören aber zu den festen Bestandenteilen auch die Reflexion biografischer Erfahrungen der Studierenden sowie ein metakommunikativer Austausch über die Prozesse.

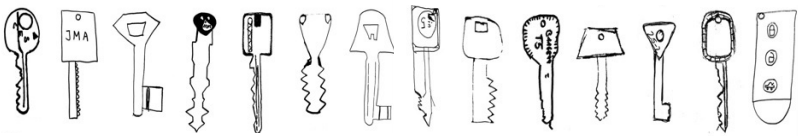
Neben den *FrühWerk-Impulsen* findet einmal im Semester ein *Film- und Gesprächsabend* statt, bei welchem ein aktueller Dokumentar- oder Spielfilm gezeigt wird, der kindheitspädagogische Bezüge und Verbindungen zu Seminarthemen aufweist. Hiermit werden audiovisuelle Medien hochschuldidaktisch herangezogen, um u. a. komplexe inhaltliche Gegenstände oder den Alltag von Kindern in bestimmten zeitlichen, sozialen und gesellschaftlichen Kontexten zu diskutieren, zu analysieren und auf diese Weise für die Lernprozesse der Studierenden fruchtbar zu machen (vgl. Baumann & Jahn 2016).



FrühWerk-Zeit mit dem Schwerpunkt „Pädagogische Projekte“:

Im Rahmen des Studiums konzipieren Studierende ein Projekt mit Kindern oder Kita-Teams, führen dieses durch und evaluieren seine Umsetzung. Im *FrühWerk* wird dazu eine niedrigschwellige Peer-Beratung angeregt und ermöglicht. Dabei stellen Studierenden in höheren Fachsemestern ihre Projekte vor und berichten über die Erfolge und auch Herausforderungen. Weiteren Studierenden bietet dies anschauliche Praxisbeispiele und Anregungen für verschiedene methodische Zugänge und grundsätzliche Fragen hinsichtlich der Gestaltung ihrer Projekte. In einer dieser Runden spielten beispielsweise die Partizipation von Kindern im Krippenalter sowie das Spannungsfeld zwischen Planung und Offenheit im Kontext der Projektarbeit eine zentrale Rolle.

doi.org/10.35468/6148-19



FrühWerk-Impuls „Schlüssel als Schlüssel zur Welt“:

Schlüssel begleiten unseren Alltag, haben eine bestimmte Funktionalität und sind selbstverständlich. Doch für Kinder auch? Hinter diesen Türöffnern verbirgt sich durchaus eine vielschichtige Symbolik, die mit Blick auf kindliche Welterschließung Themen wie bspw. geheimnisvolle Räume oder Selbstwirksamkeit tangiert. Im Rahmen eines *FrühWerk*-Impulses haben sich Studierende mit ihren subjektiven Assoziationen sowie verschiedenen Bedeutungen, Funktionen und der Symbolkraft von diesen Alltagsgegenständen auseinander-gesetzt. Unter anderem wurden unterschiedliche Schlüsselarten erkundet, fotografiert und gezeichnet. Auch formulierten Studierende Fragen, welche die Gespräche mit Kindern als Zugang zu unterschiedlichen Themen leiten könnten (bspw. „Hast Du schon einmal durch ein Schlüsselloch geschaut?“ oder „Warum gibt es keinen Schlüssel, mit welchem alle Türen aufgeschlossen werden können?“)



Film- und Gesprächsabende:

Zu den im *FrühWerk* rezipierten Filmen gehört u.a. der 2021 erschienene Dokumentarfilm „Good Enough Parents“ von Domenik Schuster. Elternschaft wird hier als ein Balanceakt zwischen Intuition, Zweifeln, eigenen Ansprüchen und den Erwartungen der Umwelt dargestellt. Daraus wurden gemeinsam Implikationen für eine professionelle Begleitung von Eltern abgeleitet. Im Austausch entlang von ausgewählten Szenen und prägnanten Aussagen des Films wurde aber auch die im Film präsente, kritische Sicht auf eine frühe Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen diskutiert. Gefragt war eine kritisch-reflexive, an die im Studium erarbeiteten Inhalte anknüpfende Positionierung.

Abb. 4: FrühWerk als Begegnungs- und Arbeitsraum (Foto: Hochschule Emden/Leer)

doi.org/10.35468/6148-19

2.4 Kooperationen

Das *FrühWerk* als verdinglichter und materialisierter Ausdrucks- und Verwendungsraum des Studiengangs Kindheitspädagogik erfährt in dieser Form eine besonders greifbare und stark wahrnehmbare Präsenz innerhalb und außerhalb der Hochschule. Es scheint fast so, als wenn der Raum einen niedrigschwelligen Zugang zum Studiengang und Anknüpfungspunkt für die Praxis bietet, da Kooperationsanfragen aus der Region oftmals im Kontext des *FrühWerks* entstehen. Einerseits werden Studierende in Praxisphasen und Absolvent*innen zu Botschafter*innen des Studiengangs und des *FrühWerks* im Feld und ebnen Kommunikationswege in die Hochschule. Vor allem während der Praxiszeiten bezieht der Studiengang das *FrühWerk* systematisch in den Austausch mit Mentor*innen ein. Darüber hinaus sind die Studiengangsvertreterinnen regional gut mit übergeordneten Stellen des Kita-Feldes vernetzt, wie beispielsweise Jugendämtern, Abteilungsleitungen, Fachberatungen und weiteren Fachinstitutionen. Zum anderen ist der Studiengang überregional in landes- und bundesweiten Gremien, Arbeitsgruppen und Kooperationskontexten eingebunden, die persönliche Kontakte und Kommunikationswege entstehen lassen und wiederum im Sinne der Werkstattarbeit an der Hochschule genutzt werden. Zu guter Letzt sorgt auch regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit über die Sozialen Medien für eine Verbildlichung und damit eine größere Bekanntheit im Feld.

Kooperationen entstehen somit auf unterschiedlichen Wegen und aufgrund unterschiedlicher Anlässe. Dabei werden oftmals konkrete Ideen an den Studiengang und an das *FrühWerk* herangetragen und gemeinsam im Dialog weiterentwickelt oder sie ergeben sich durch Hospitationen. Beispielhaft zu nennen ist hierbei die Entwicklung von mobilen Lernwerkstätten – eine Idee, die im gemeinsamen Austausch mit Emder Kindertageseinrichtungen entstanden und umgesetzt wurde.

Zusammen mit Studierenden haben sich Lehrende und weitere Kooperationspartner*innen in einem weiteren mehrjährigen Projekt den Potentialen der verwendungs- und bedeutungsoffenen Materialien für die frühkindliche Auseinandersetzung mit der Welt beschäftigt. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Entwicklung der DVD *Den Dingen einen individuellen Sinn geben* (Pädagogisches Netzwerk Nordwest e. V. 2022), für die freundlicherweise Filmaufnahmen in Kitas angefertigt werden durften. Und auch das *FrühWerk* mit seinen konzeptionellen, räumlichen und materiellen Ressourcen spielte für die Entstehung des Films eine ausschlaggebende Rolle.

All diese Vorhaben und Kooperationskontexte haben gemeinsam zum Ziel, die Vielschichtigkeit und Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen im Sinne des Ko-Konstruktivismus anzuerkennen und mithilfe der Lernwerkstattarbeit in unterschiedlichen Bildungskontexten aufzugreifen, anzuregen und weiter zu entwickeln. Hierin befruchten sich alle Beteiligten mithilfe fachlicher, gestalterischer und materieller Inspiration und Erfahrung und begeben sich hierfür in gemeinsame Kooperationskontexte und die Zusammenarbeit.

doi.org/10.35468/6148-19

3 Resonanz und Inspiration als anspornende Faktoren

Abschließend betrachtet ist das *FrühWerk* sowohl ein Ort der Kooperation und des Lernens mit einer hochschuldidaktischen Rahmung als auch ein Raum für Begegnungen und konstruktivistisch hergestellte Hochschulkultur (vgl. Jung & Kaiser 2020). Diese beiden Merkmale ermöglichen dem *FrühWerk*-Team Erfahrungen, deren Basis und Eigenschaften sich am besten mit den Begriffen *Resonanz* und *Inspiration* umschreiben lassen.

Das *FrühWerk* ist ein Angebot und Impuls an Studierende, sich im Rahmen ihrer hochschulischen Qualifizierung in einer sehr spezifischen Weise zu sich selbst und der Welt ins Verhältnis zu setzen. Im Vergleich zu vielen weiteren Lehr-/Lernformaten haben bei einer potentiellen, hier verorteten Welterschließung die Aspekte der Leiblichkeit, Materialität der Welt und auch der sozialen Interaktionen einen ungleich hohen Stellenwert. Für das *FrühWerk*-Team ergibt sich die Notwendigkeit, sich selbst unter diesen Bedingungen in diese Resonanzräume (Rosa 2016) hineinbegeben zu können und zugleich auf (u. a. affektive) Antworten der Studierenden auf Dinge und das Geschehen im *FrühWerk* adäquat zu reagieren.

Es lässt sich auf verschiedenen Ebenen ablesen, dass es sehr oft und gut gelingt, ein „Knistern" (Rosa & Endres 2016) im Sinne einer Begeisterung für das Geschehen und die Sache hervorzubringen: bei dem gemeinschaftlichen Bau einer Murmelbahn und den fruchtbaren Reflexionen entsprechender Prozesse, über studentische Praxisprojekte mit dem Schwerpunkt Lernwerkstattarbeit bis hin zu Qualifikationsarbeiten, die unterschiedliche Facetten des thematischen Feldes aufgreifen. Dazu gehört aber auch die Erfahrung einer manchmal fehlenden Resonanz seitens der Studierenden. Die Frage danach, warum wir durch die Arbeit im *FrühWerk* nicht alle Studierenden gleichermaßen erreichen und hierfür begeistern können, bildet ein konstitutives Element für die Reflexion der eigenen Arbeit und spornt gleichermaßen zur Weiterentwicklung an wie die spürbaren Resonanzerfahrungen.

Es sind auch die Resonanz innerhalb der Hochschule sowie die positiven Reaktionen aus den weiteren Organisationseinheiten, die für das *FrühWerk*-Team im Sinne einer Weiterentwicklung motivierend wirken. Die materielle Präsenz, die von einem für die Hochschule immer noch ungewöhnlichen, sehr spezifisch eingerichteten Raum ausgehen kann, spielt dabei eine besondere Rolle. So wird die Werkstatt zunehmend als ein innovatives Lehr-/Lernsetting mitgedacht und im Rahmen von Hochschulaktivitäten entsprechend eingebunden. Das *FrühWerk* eröffnet auf diese Weise die Möglichkeit, durch den Werkstattraum und die Dokumentation der Arbeitsergebnisse auf die Komplexität und Bedeutsamkeit der professionellen Begleitung von Bildungsprozessen in der Kindheit aufmerksam zu machen. Damit wird auch eine hochschulweite Präsenz für den Studiengang Kindheitspädagogik geschaffen, welche ohne diesen Raum in dieser Weise sicherlich nicht herstellbar wäre.

doi.org/10.35468/6148-19

Aus den oben genannten Prozessen ergeben sich immer wieder neue Inspirationen, wodurch die konzeptionelle Entwicklung des *FrühWerks* zu einem stetig in dynamischer Entwicklung befindlichen Feld wird. Zum einen sind die Fragen rund um die kindheitspädagogische Didaktik breit gefächert und durch unsere bisherige Arbeit nur in Ansätzen erschlossen. Zum anderen eröffnet die Werkstattarbeit selbst neue Denkwege und regt zur Erschließung neuer Zugänge an. Zu den in der Planung befindlichen Perspektiven im *FrühWerk* gehört unter anderem die Entwicklung von Settings für eine digital unterstützte sowie methodisch abgesicherte Reflexion und Einübung von Interaktionsgestaltung von Studierenden mit Kindern im *FrühWerk*. Auch die Methoden in der Familienbildung sollen künftig durch die Schaffung von authentischen Umsetzungs- und Reflexionsräumen sowie erforderlichen Rahmenbedingungen im Kontext der Werkstatt entwickelt, erprobt und konzeptionell implementiert werden. In diesem Kontext sollte nicht unerwähnt bleiben, dass für die oben genannten zukünftigen Vorhaben auch weitere Ressourcen benötigt werden. Gerade für eine stärkere Systematisierung zwischen Werkstattnutzung und Seminarinhalten wird es im Sinne der Lehrqualität in Zukunft nötig sein, den Raum zu vergrößern, da der Platz und die Ausstattung momentan nur bedingt dazu geeignet sind mit größeren Seminargruppen in Werkstattatmosphäre zu arbeiten. Größere Räumlichkeiten würden außerdem die erwähnten Kooperationsmöglichkeiten mit Praxiseinrichtungen und lokalen Kooperationspartner*innen erweitern und vertiefen können.

Literatur

Alheit, P. (2003): „Biographizität" als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In *QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, H. 78, S. 7–22

Baumann, Ch. & Jahn, D. (2015). Film in der Hochschullehre. Wie audiovisuelle Medien in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können. In *Schriften zur Hochschuldidaktik*, 6/2015, https://www.fbzhl.fau.de/2016/12/01/filme-in-der-hochschullehre/

Bruner, J. S. (1973). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 15–27). Weinheim: Beltz.

Dausien, B. (2011). „Biografisches Lernen" und „Biografizität". Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung 02/2011. Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung*, S. 110–125.

Huber, L. (2009), Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit." Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. 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. 261–276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, DOI: http://dx.doi.org/10.35468/5858_21.

Jung, E., Kaiser, L. S. & Waldschmidt, A.-C. (2019). Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 43–56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, DOI: http://dx.doi.org/10.35468/5773_04.

doi.org/10.35468/6148-19

Jung, E. & Waldschmidt, A. (2019): *Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer. Hintergründe und Merkmale* (Kurzbericht zum Projekt). Emden, https://www.hs-emden-leer.de/studierende/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studiengaenge/kindheitspaedagogik-ba/fruehpaedagogische-werkstatt/entstehung.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2018). Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen" einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remida-Material. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik – Band 11. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (S. 97–135). Freiburg: FEL Verlag.

Jung, E. & Waldschmidt, A.-Ch. (2018). Lernwerkstätten in Kitas und in kindheitspädagogischen Studiengängen. Lernsettings im Rahmen einer Zusammenarbeit von Bildungsorten. In *KiTa aktuell* ND 2/2018, 37–39.

Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In K. Meiners, G. E. Schäfer & R.

Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M. (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: Facultas.

Pädagogisches Netzwerk Nordwest e. V. (Hrsg.) (2022). Den Dingen einen individuellen Sinn geben. Verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien in der krippenpädagogischen Arbeit. DVD für die pädagogische Praxis sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung. Emden.

Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg., Heft 3, S. 29–56.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Staege (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11–25). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung – Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.

Wahl, D. (2013), *Lernumgebunden erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen

Jung, Edita Prof. Dr.
Hochschule Emden/Leer
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern und hochschuldidaktische Aspekte in der Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen
edita.jung@hs-emden-leer.de

Gels, Annika
Hochschule Emden/Leer
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie konzeptionelle Mitarbeit im FrühWerk
annika.gels@hs-emden-leer.de

Paschek, Helene
Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, langjährige Mitarbeit als studentische Hilfskraft im FrühWerk

doi.org/10.35468/6148-19

Sandra Tänzer, Lea Kallenbach, Agnes Pfrang und Marcus Berger

Die Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt: (Um-)Lernen zwischen Erfahrungsorientierung, Situierung, Materialität und Ästhetik



Abb. 1: Standort der Hochschullernwerkstatt (Quelle: David Liuzzo/https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/Karte_Deutschland.svg)

1 Lernwerkstatt – wo & wer

- *Wo befindet sich unsere Lernwerkstatt?*
  Erfurt, Thüringen; Universität Erfurt
- *Wer ist Ansprechpartner:in?*
  Wer trägt Verantwortung?
  Prof. Dr. Sandra Tänzer &
  Dr. Lea Kallenbach
  sandra.taenzer@uni-erfurt.de
  lea.kallenbach@uni-erfurt.de
- *So sieht es in unserer Hochschullernwerkstatt aus:*



Abb. 2: Außenansicht (© Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt)



Abb. 3: Druckwerkstatt (© Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt)

doi.org/10.35468/6148-20

Entstanden ist unsere Lernwerkstatt vor über 10 Jahren – hervorgegangen aus der Initiative einer Sachunterichtsdidaktikerin (Sandra Tänzer) und eines Deutschdidaktikers (Gerd Mannhaupt): An der Universität Erfurt sollte wieder eine lebendige Werkstatt etabliert werden, in der Studierende eigenaktiv an berufsrelevanten Fragestellungen in einer offenen, anregenden Lernatmosphäre arbeiten. Dabei gab es bereits 1992 bis 2005 eine pädagogische Werkstatt auf dem Campus, die auf das Wirken von Ute Andresen zurückging. Doch als die bekannte Grundschulpädagogin in Pension ging, gerieten Konzept und Philosophie des Lehrens und Lernens in einer pädagogischen Werkstatt in Vergessenheit. Im Jahr 2012 sollte der Grundstein für die Entwicklung unserer Lernwerkstatt gelegt werden mit einem Seminar, in dem Sandra Tänzer und Gerd Mannhaupt mit Studierenden das Konzept von „Lernwerkstatt(arbeit)" intensiv diskutierten, Exkursionen zu Lernwerkstätten an anderen Universitäten durchführten und erste konzeptionelle Überlegungen für das Profil unserer Lernwerkstatt entwarfen, die dann in einem partizipativen Prozess mit Kolleg:innen unterschiedlichster Studienfächer diskutiert und verdichtet wurden (Tänzer & Mannhaupt 2014).
Aufgrund eines Brandes in jenem Gebäude, in das die geplante Lernwerkstatt einziehen sollte, stockte der Prozess wieder, bevor er dank der Drittmittelunterstützung durch das BMBF im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung fortgesetzt werden konnte: Die Implementation und Evaluierung einer Hochschullernwerkstatt wurde zu einem der Teilprojekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Erfurt und unsere Lernwerkstatt wurde zu der Institution, die sie heute ist.



Abb. 4: Studierende bei der Arbeit (1) © Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt)



Abb. 5: Studierende bei der Arbeit (2) © Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt)

doi.org/10.35468/6148-20

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Was ist uns wichtig in Bezug auf das Arbeiten, Spielen und Lernen in unserer Lernwerkstatt?

Sandra Hofhues und Mandy Schiefner-Rohs schreiben in ihrem Beitrag über „Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna" (2017, 9) nicht ganz unkritisch, dass Lernwerkstätten und Labore derzeit eine Renaissance erleben, weil vielfach davon ausgegangen wird, dass sie per se „gute Lehr-Lernräume" sind (ebd., 33) – verbunden mit dem normativen Anspruch, „Kreativität und neues Lernen zu versprechen" (ebd., 33). Gleichzeitig bleibt zum einen unklar, welche Lehr-Lern-Vorstellungen diesem Anspruch zu Grunde liegen (vgl. ebd., 36), zum anderen wird nicht hinreichend darüber diskutiert, „wie Studierende eigentlich in den neu geschaffenen Laboren mit Themen, Problemen oder Methoden konfrontiert werden" (ebd., 41). Diese Reflexion ist uns von Anfang an wichtig. Im Zuge der Implementation der Hochschullernwerkstatt haben wir deshalb Studierende, Lehrende und Vertreter:innen der Lehrerbildungsadministration der Uni Erfurt, der Erfurt School of Education (ESE), gefragt, was ihnen für das Arbeiten, Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt wichtig wäre und bislang an anderen Stellen der Lehrer:innenbildung in dieser Form nicht eingelöst werden kann. Unterstrichen wurden in diesen Befragungen die folgenden fünf Funktionsbereiche, die dann auch Grundlage der Konzeptentwicklung wurden (vgl. Godau et al. 2019): Die Hochschullernwerkstatt

- … soll *kollektivieren*, d. h. *Beziehungen stiften und intensivieren* zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer, Dozierenden und Studierenden, Dozierenden unterschiedlicher Fachbereiche,
- … soll den Blick „über den Tellerrand" ermöglichen und Fähigkeiten des *flexiblen Umgangs* mit auch ungewissen Situationen fördern und damit auf gesellschaftliche Herausforderungen berufsunspezifischer Art vorbereiten,
- … soll dazu anregen, dass sich Studierende mit weniger Themengebieten, aber *umfangreicher*, *länger* und *intensiver* beschäftigen,
- … soll *ästhetische Erfahrungen* ermöglichen, indem Lernumgebungen realisiert werden, die mehrere Sinne ansprechen. Damit sollen emotionale und rationale Zugänge, subjektbezogene sinnlich-leibliche Wahrnehmung und kognitive Reflexion und Bewertung Hand in Hand gehen,
- … soll als geschützter Raum fungieren, in dem Studierende durch das Erleben und Reflektieren des eigenaktiven, selbstbestimmten Lernens am eigenen Leibe in die Lage versetzt werden, *Lernwerkstattarbeit im schulischen Alltag umzusetzen.*

doi.org/10.35468/6148-20

Deutlich wird an diesen Funktionsbereichen, dass die Werkstatt weniger in ihrer Bedeutsamkeit für den Erwerb ganz konkreter fachlicher, fachdidaktischer oder auch pädagogischer Kompetenzen beurteilt wird, sondern eher prozessbezogen als Weg und Ausdruck von *Lerngelegenheiten mit bildendem Potential* (vgl. Bieri 2005, Liessmann 2016). Lerngelegenheiten, die es Studierenden ermöglichen, Neugier zu entwickeln und sich einer Sache mit Hingabe zuzuwenden, die Freiräume und Individualität eröffnen, die Zweifel (auch Selbstzweifel), Irritationen und Kreativität zulassen, zwischenmenschliche Begegnungen vertiefen und das selbstständige Nachdenken, das eigenständige Suchen nach und kritische Beurteilen von Informationen fördern. Die Hochschullernwerkstatt der Uni Erfurt soll so Arbeits-, Lern- *und* Bildungsraum sein und entsprechende Bedingungen dafür ermöglichen.

Darüber hinaus ist unsere Werkstatt *interdisziplinär ausgerichtet*. Dozierende aus verschiedenen Studienfächern – u. a. aus der Deutschdidaktik, der Mathematikdidaktik, der Didaktik des Sachunterrichts, der Förderpädagogik, der Grundschulpädagogik, der evangelischen Religionslehre, der Musikdidaktik und der Ethik – prägen mit ihren fachkulturellen Spezifika den Raum und die pädagogische Arbeit, und auch Studierende führen Workshops in der Werkstatt durch. So basiert das Arbeiten, Lehren und Lernen in der Werkstatt auf einem *partizipativen Miteinander*, das sich in einem regelmäßigen Austausch über organisatorische Fragen der Lehre, Regeln des Miteinanders, Aspekte der Raumgestaltung, Lehr- und Forschungsformate bzw. -erfahrungen sowie in der Planung und Durchführung gemeinsamer Vorhaben widerspiegelt. Mehrfach im Semester trifft sich deshalb die „Lernwerkstatt AG" – ein Zusammenschluss von Lehrenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, die sich im Sinne einer „Community of Practice" organisieren, um diesem partizipativen Anspruch handlungspraktisch gerecht zu werden.

Welche konzeptionellen Gedanken bewegen uns?

Hervorgegangen aus den beschriebenen systematischen Befragungen von Studierenden, Dozierenden und Vertreter:innen der Erfurt School of Education und unter Bezugnahme auf den Lernwerkstattdiskurs entwickelten wir das Konzept der Lernwerkstatt (Tänzer, Mannhaupt et al. 2021), das folgende vier Dimensionen miteinander verbindet:

Erfahrungsorientierung: Dem Arbeiten, Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt liegt mit dem Fokus auf erfahrungsorientiertem Lernen ein erziehungswissenschaftliches Lernverständnis zu Grunde, das insbesondere an Überlegungen von John Dewey (2011), Malte Brinkmann (2022) sowie Kai Wortmann und Axel Ohnesorge (2024) anknüpft.

doi.org/10.35468/6148-20

Situierung: Mit der Dimension des situierten Lernens respektive der Situiertheit des Lernens wird insbesondere von der Grundannahme ausgegangen, dass Lernen und Wissen situationsgebunden sind und Lern- und Anwendungssituationen sich demnach hinreichend ähneln müssen, um Wissen aktualisieren zu können (vgl. Godau 2024a).
Materialität: Mit der Sensibilisierung für Materialität – sie umfasst neben Naturmaterialien und analogen Technologien auch digitale Technologien – verbindet sich das Ziel, Dinge aktiv in didaktische Arrangements einzubeziehen und deren Auswirkungen inhaltlicher und lernmethodischer Art zu reflektieren. Denn, so Godau (2024b): Dinge machen mit und sind nie neutral!
Ästhetik: Die Sensibilisierung für die ästhetische Dimension des Arbeitens, Lehrens und Lernens ist mit dem Anspruch verknüpft, Lernwerkstätten als Orte der Selbsttätigkeit und sinnlichen Anregung zu gestalten (vgl. Foken 2024), in denen ein künstlerisch-handwerklicher Umgang mit Raum und Material ebenso zum Ausdruck kommt wie ein ästhetisches Vorgehen im Allgemeinen, das u. a. durch Empfindsamkeit und Neuschöpfung, Imagination und Phantasie gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).
Um unsere konzeptionellen Überlegungen handlungspraktisch werden zu lassen, entwickelten wir einen Steckbrief, der sich vor allem an Dozierende richtet, die formale Lernwerkstattseminare anbieten möchten: Er soll zur Reflexion der eigenen Seminarkonzepte einladen:

- *Erfahrungsorientierung:* Haben Studierende im Seminar die Gelegenheit, (1) Fachinhalte zu erkunden und/oder experimentell zu erforschen, (2) selbstständig fachbezogene und persönlich bedeutsame Problemstellungen zu bearbeiten und (3) ihren Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren?
- *Situiertes Lernen:* Ist das Seminar dafür geeignet, dass Studierende (1) gemeinsam in heterogenen Gruppen komplexe, anwendungsbezogene, inter- und transdisziplinäre Inhalte aufbereiten, (2) in Simulationen in bzw. für Bildungseinrichtungen pädagogische Inhalte erschließen und (3) zu Expert:innen in spezifischen Themenfeldern werden?
- *Materialität:* Können Studierende im Seminar (1) an unterschiedlichen Dingen, Materialien, Objekten, Artefakten, Technologien usw. fachbezogenes Wissen konstruieren und/oder in dieses einschreiben, (2) Gebrauchsgewohnheiten mit Dingen reflektieren und aufgreifen und/oder (3) Materialien selbst herstellen?
- *Ästhetik:* Haben Studierende im Seminar die Möglichkeit, (1) mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu bekommen und diese aus ästhetischer Perspektive zu beurteilen, (2) gestalterisch-schöpferisch-kreativ anstatt zweckrational zu handeln und (3) Gegenwelten zu visionieren, zu phantasieren bzw. zu imaginieren?

doi.org/10.35468/6148-20

Das Konzept der Hochschullernwerkstatt ist zudem auf der Homepage dieses Lern- und Bildungsraums einsehbar: www.uni-erfurt.de/go/lernwerkstatt

Wie verstehen wir Lernen, Lernbegleitung, Lernwerkstattarbeit?

Für unser Lernverständnis sind im Wesentlichen die beiden o. g. Dimensionen der Erfahrungsorientierung und Situierung zentral: Mit der Dimension des *erfahrungsorientierten Lernens* greifen wir sowohl programmatisch-konzeptuell als auch bei der konkreten Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der Hochschullernwerkstatt (vgl. dazu die Praxisbeiträge in Tänzer et al. 2024) ein pragmatistisches, phänomenologisch ausgerichtetes Lernverständnis auf, das Lernen *als* und *aus* Erfahrung beschreibt (Brinkmann 2022, Wortmann & Ohnesorge 2024). Es verknüpft die Diskussion und Reflexion der unterschiedlichen (Vor-) Erfahrungen der Lernenden mit Impulsen, die eine „Umwendung, Öffnung und Erweiterung für und zu neuen Erfahrungen sowie eine Umstrukturierung alter Gewohnheiten und Habitualitäten – kurz: bildende Erfahrungen – möglich" (Brinkmann 2022, 285) machen. Kai Wortmann sensibilisierte uns im Rahmen der universitätsinternen hochschuldidaktischen Fortbildung „Design your education", auf die wir an späterer Stelle noch genauer eingehen, die eigene Lehre dahingehend zu reflektieren, welche Erfahrungsmöglichkeiten diese potentiell eröffnet (oder auch verschließt). Leitend hierfür sind die sechs Kategorien Materialität, Leiblichkeit, Andere, Gegenstand, Kultur und Widerständigkeit (vgl. Wortmann & Ohnesorge 2024).

Eine zweite theoretische Linie unseres Lernverständnisses führt ins Feld des situierten Lernens. Wie Godau (2024a) skizziert, ist der wissenschaftliche Diskurs in diesem Bereich von heterogenen theoretischen Ansätzen geprägt. Maßgeblich für unsere Praxis der Planung und Gestaltung formaler Lerngelegenheiten ist zum einen ein Verständnis situierten Lernens, das sich „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet" (Wildt 2000, 9). Eine hochschuldidaktische Konzeption, die diesen Merkmalen entspricht und als theoretisch-konzeptioneller Rahmen in verschiedenen Seminaren unserer Werkstatt zu Grunde liegt, ist das Problem-based Learning (Weber 2007). Zudem rückt mit der Orientierung an der Situiertheit von Lernen aus der Perspektive der anthropologischen Lerntheorie des Situated Learning (vgl. dazu Godau 2024a mit Bezug auf Lave & Wenger 1991) die Bedeutung von Communities of Practice in den Mittelpunkt (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015), wie sie an der Uni Erfurt in Form der Lernwerkstatt AG existiert, um Erfahrungen aus der Lehre zu diskutieren, gemeinsam zu reflektieren und auf diese Weise mit- und voneinander zu lernen.

doi.org/10.35468/6148-20

Was verstehen wir unter Lernbegleitung?

Während unser Lernverständnis konzeptionell festgeschrieben und publiziert ist, gilt dies für den Begriff der Lernbegleitung so nicht. Und doch resultieren aus dem oben skizzierten Lernverständnis spezifische Anforderungen an die Begleitung von Lernen, die nicht beliebig sind. Um diese genauer zu spezifizieren, ist ein kleiner Exkurs notwendig: 2020 bis 2023 führten wir[1] an der Uni Erfurt in zwei Durchgängen unter dem Titel „Design your Education" eine dreisemestrige Fortbildung für Lehrerbildner:innen durch, die darauf abzielte, spezifische hochschuldidaktische Kompetenzen von Lehrenden im Kontext des Werkstattlernens zu fördern sowie entsprechende Lehr-Lern-Formate von Werkstattarbeit für die jeweiligen Studienbereiche der Lehrer:innenbildung zu entwickeln (vgl. Tänzer et al. 2024). Unter anderem setzten sich die Teilnehmenden mit den konzeptionellen Grundlagen des Werkstattlernens, wie sie oben ausgeführt sind, in theoretischen Workshops auseinander, entwickelten eigene Werkstattseminare, erprobten und optimierten diese – begleitet von regelmäßigen Treffen in der Gruppe, die vor allem Feedback und Reflexion gewährleisteten (vgl. dazu Berger et al. 2024). Im Zuge dieser Fortbildung legten die Teilnehmenden einen Schwerpunkt ihrer Reflexionsprozesse auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrendenrolle (vgl. ebd., 35f.) und entwickelten ein Verständnis ihrer Lehrendenrolle als „Lernbegleitung", das sie – wir zitieren einen Auszug aus Ergebnissen der evaluativen Begleitforschung – wie folgt kennzeichnen:

> „Haben sie ihre eigene Rolle als Lehrende bislang eher als ‚*Wissenslieferanten*', ‚*Entertainer*' und ‚*allwissende Kontrollinstanz*' charakterisiert, so verdichteten sie ihre Einsichten in eine veränderte Lehrrolle (nicht nur im Kontext des Werkstattlernens) in der Figur der Lernbegleitung, die selbst auch ein Teil der Gruppe ist. Lernbegleitende geben auf der Basis ihrer fachlichen Expertise Feedback, regen Reflexionen an und motivieren die Studierenden zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer (selbstgewählten) Fragestellung und zur Lernprozessgestaltung, aber sie halten sich mit eigenen Erklärungen oder Vorgaben zur Steuerung des Lernprozesses zurück, um auf diese Weise das aktive und selbstorganisierte Lernen der Studierenden zu fördern" (Berger et al. 2024, 35, Hervorheb. i. O.).

Dieses Verständnis von Lernbegleitung schließt unmittelbar an die lerntheoretischen Grundlagen unseres Lernwerkstattkonzepts an.

1 Verantwortlich für die Fortbildung war das Projektteam des Teilprojekts „Implementation und Evaluation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt": Prof. Dr. Sandra Tänzer und Prof. Dr. Gerd Mannhaupt als Projektleitende sowie Marcus Berger und Isabell Tucholka als wissenschaftliche Mitarbeitende. Die Konzipierung, Durchführung und Evaluation der Fortbildung bildete das Kernstück des Projekts in der 2.Phase der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" (2019–2023).

doi.org/10.35468/6148-20

Was verstehen wir unter Lernwerkstattarbeit?
Die von der AG Begriffsbestimmung des NeHle e. V. entwickelte Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt" in der Fassung vom 08.03.2022 ist auch für uns wichtige Orientierungsgrundlage für das Arbeiten und Forschen in der Hochschullernwerkstatt (vgl. NeHle 2022). Zugleich entwickelten wir mit dem oben beschriebenen Konzept ein eigenes Profil für Werkstattarbeit in der Erfurter Hochschullernwerkstatt, das sowohl offen genug ist für vielfältige formale Lernwerkstattangebote als auch für informelle Lernsettings. In der täglichen Arbeit nehmen wir immer wieder den Einfluss fachkultureller Spezifika und auch individueller Überzeugungen, Werthaltungen und Normen auf das hochschulpädagogische und -didaktische Handeln der Lehrerbildner:innen wahr, die zu Unterschieden in den formalen Lernsettings u. a. im Grad der Strukturierung und im Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden etc. führen. Daraus resultiert für uns die grundlegende Frage „Wo hört ‚Lernwerkstattarbeit' eigentlich auf?"– eine Frage, die theoretisch wie auch empirisch bedeutsam und herausfordernd zugleich ist.

2.2 Raum und Raumgestaltung

Wie sind unsere Räumlichkeiten konzipiert?
Die Grundlage der Konzeption und Gestaltung unserer Räumlichkeiten beruht – neben den vier konzeptionellen Dimensionen unserer Lernwerkstatt – auf den von Müller-Naendrup (2013) identifizierten Strukturierungsmerkmalen für Lernwerkstätten: Dezentralisierung, Mobilität, Kreativität, Werkstattcharakter, Offenheit, pädagogische Atmosphäre. In der Erfurter Lernwerkstatt wird Dezentralisierung durch verschiedene Arbeitsbereiche gewährleistet, z. B. durch einen Raum für Kommunikation und Diskussion, einen Raum für stilles Arbeiten und einen Raum, der die Begegnung mit unterschiedlichen Materialien und Medien zulässt. Mobilität wird durch flexible, anpassbare Möbel, z. B. flexibel zusammenstellbare Trapeztische, stapelbare Hocker oder verschiedene Arbeitsflächen gefördert. Kreativität findet Raum in speziell gestalteten Bereichen mit unterschiedlichen Materialien und Medien, die erst einmal keine klare fachliche Zuordnung erfahren. Werkstattcharakter wird durch die Einbindung von schulpraxisnahen Materialien und Arbeitsgeräten betont, wie etwa Ausstattung und Material für Tonwerkstätten. Offenheit wird durch transparente Raumstrukturen (durch Hinweisschilder gekennzeichnet) und kommunikationsfördernde Elemente (z. B. Gruppentische, eine Sofaecke) unterstützt. Eine pädagogische Atmosphäre wird durch eine ästhetisch ansprechende Raumgestaltung, die Berücksichtigung von Wohlfühlaspekten wie z. B. einer Teeküche und durch eine Willkommenskultur geschaffen. Die Studierenden werden in die Gestaltung der Lernwerkstatt einbezogen, die sie als „ihren" Raum betrachten können sollen. Das Team der Lernwerkstatt schafft durch regelmäßige Austauschmöglichkeiten die Gelegenheit für

doi.org/10.35468/6148-20

Studierende, Fragen zu stellen und eigene Ideen auch in die Raumgestaltung und -nutzung einzubringen.

Was sind Herausforderungen in der konkreten Raumgestaltung?
Die konzeptionelle Gestaltung von Lernumgebungen für Lehramtsstudierende birgt eine Vielzahl von Herausforderungen, insbesondere im Kontext der genannten Strukturierungsmerkmale. Ohne auf diese Strukturierungsmerkmale im Einzelnen einzugehen, stellt zum einen die kontinuierliche Pflege, Anpassung und Weiterentwicklung der räumlichen Ressourcen und Materialien eine Aufgabe dar, bei der es auch im laufenden Prozess gilt, immer wieder die konzeptionelle Basis zu reflektieren. Darüber hinaus erfordert die Integration moderner Technologien nicht nur finanzielle Mittel, sondern auch Schulungsmaßnahmen für Dozent:innen, um die effektive Nutzung der Technologien zu gewährleisten. Die Berücksichtigung von Sicherheitsaspekten in multifunktionalen Räumen erfordert aber auch klare Richtlinien, um Unfälle zu vermeiden und dennoch eine förderliche Lernatmosphäre zu bewahren. Insgesamt verdeutlichen diese Herausforderungen die Komplexität der kontinuierlichen Gestaltung von Lernumgebungen, die den Ansprüchen der Studierenden gerecht werden und gleichzeitig den modernen pädagogischen Anforderungen entsprechen sollen.

Was sind unsere Lösungen?
Diese Herausforderungen werden in der täglichen Praxis berücksichtigt, um eine effektive und an die Bedürfnisse der Studierenden angepasste Lernumgebung zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Eine Auswahl konkreter Maßnahmen und Werkzeuge mag dies verdeutlichen. Wir evaluieren die spezifischen Anforderungen der verschiedenen Fachbereiche und setzen dann ein flexibles Ressourcenmanagementsystem ein, das sicherstellt, dass räumliche Ressourcen ausgewogen und bedarfsgerecht allokiert werden. Die Integration von Kreativität in die Lernwerkstatt wird durch die kontinuierliche Aktualisierung von Materialien und Medien ebenso unterstützt wie durch Partnerschaften mit Expert:innen, um aktuelle Diskurse sowie praktische Anwendungsmöglichkeiten in die Lernwerkstatt zu integrieren. Kunst- und Kulturprojekte sowie informelle Austauschmöglichkeiten sind integraler Bestandteil der Lernumgebung. Die nachhaltige Beschaffung von Möbeln sowie Schulungen für die Integration moderner Technologien sind fest etabliert und werden kontinuierlich optimiert.

2.3 Arbeitsweise

Wie genau wird bei uns gespielt, gelernt, gearbeitet?
Abb. 7 und 8 zeigen in aller Übersichtlichkeit die unterschiedlichen Formate unserer Lernwerkstattangebote, die sowohl formalen als auch informellen Charakter haben.

doi.org/10.35468/6148-20



Abb. 7: Lehr-Lern-Formate der Hochschullernwerkstatt

doi.org/10.35468/6148-20

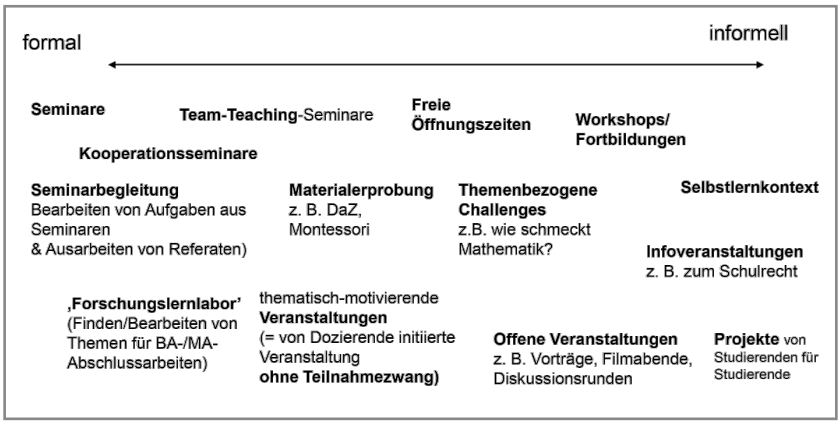


Abb. 8: Werkstattformate zwischen formalem und informellem Lernen

Unter dem Link www.uni-erfurt.de/go/lernwerkstatt sind im „Veranstaltungsarchiv" die Veranstaltungen der letzten Semester einzusehen, die einen guten Überblick über das thematische Workshopangebot in der Hochschullernwerkstatt geben.
Die Publikation „Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium" (Tänzer et al 2024) enthält zudem sechs Beiträge von Lehrerbildner:innen der Universität Erfurt, die ganz im Sinne der Frage „Wie wird bei uns gearbeitet, gelehrt und gelernt?" konkret und anschaulich Einblicke in ihre Seminarkonzepte sowie damit verbundene Herausforderungen geben.

Welche Projekte haben wir?
Ein Projekt resultiert aus unseren Erfahrungen mit der Fortbildung „Design your Education". Es hat sich gezeigt, dass diese ein großes Potential hat, Lehrerbildner:innen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit anzuregen, tradierte Muster des eigenen Lehrhandelns in Frage zu stellen und neue Lehr-Lern-Konzepte zu erproben. Von großer Bedeutung ist es deshalb, mit diesem Fortbildungsangebot „in die Breite" zu gehen und weitere Lehrende mit und durch die Fortbildung mitzunehmen. Ein solches Format ins hochschuldidaktische Portfolio zu implementieren, bedarf neben einer entsprechenden Finanzierung (u. a. zur Durchführung von Expert:innenworkshops und zur Finanzierung von Lehraufträgen als Ausgleich des reduzierten Lehrdeputats der Teilnehmenden) auch personeller Ressourcen zur Koordination und Durchführung des Fortbildungsangebotes. Diese Ressourcen waren im drittmittelgeförderten Projekt der Qualitätsoffensive gegeben und wir suchen derzeit Mittel und Wege, um unser Ziel unter Alltagsbedingungen zu erreichen.

doi.org/10.35468/6148-20

Mit Blick auf die Erweiterung der Lernwerkstattarbeit für Schüler:innen möchten wir in Kooperation mit der Stadt Erfurt, Schulen der Region und dem staatlichen Schulamt die Lernwerkstatt um ein Didaktisches Zentrum nach dem Vorbild der Regionalen Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) in der Schweiz (siehe den Punkt „Kooperationen") erweitern. Dazu suchen wir aktuell entsprechende Räumlichkeiten, in denen Lernarrangements für Kinder und Weiterbildungsangebote für Lehrer:innen, entwickelt von Teams aus Mitgliedern der Universität (Dozierende und Studierende), angeboten werden und Studierende im Rahmen ihrer bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung konkrete Lerngruppen begleiten.

2.4 Kooperationen

Seit 2017 besteht eine Kooperation mit der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen. Sie spiegelt sich u. a. in der Konzeption und Durchführung gemeinsamer Lehrveranstaltungen, deren Evaluation und Präsentation bzw. Publikation der Evaluationsergebnisse wider. Auch finden ein regelmäßiger intensiver inhaltlicher Austausch zu (hoch-)schuldidaktischen Themen, Vortragsbesuche sowie eine Unterstützung in Forschungsprozessen statt.
Seit 2018 besteht im Rahmen eines Forschungsnetzwerkes zu Hochschullernwerkstätten eine Kooperation mit der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel und der Lernwerkstatt SPIEL der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ziel ist es, Konzeptionen für die Lehre in Hochschullernwerkstätten interdisziplinär (weiter) zu entwickeln, zu evaluieren und mit einer breiten Community zu teilen, was durch zahlreiche gemeinsame Präsentationen auf Tagungen und Publikationen bislang realisiert wurde.
Seit 2022 pflegen wir eine intensive Kooperation mit Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, v. a. dem RDZ Gossau. Während wir aus Erfurt vielfältige Erfahrungen zur Einbettung der Hochschullernwerkstatt in konkrete Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden und Forschungen in der Lernwerkstatt einbringen, lernen wir von den Schweizer Kolleg:innen insbesondere, wie die RDZs mittels der Planung und Gestaltung anregungsreicher Lernumgebungen Schulen in ihrer Entwicklung stärken und Lehrer:innen bei ihrer Unterrichtstätigkeit unterstützen. Daraus resultiert für uns die Vision, auch in Erfurt ein Didaktisches Zentrum zu gründen – ein Vorhaben, das aktuell in Planung ist.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Was ist unsere Vision für unsere Lernwerkstatt? Welche Schritte liegen vor uns?
Erwachsen aus der Idee, eine Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt zu verankern, stand in den Jahren 2017 bis 2023 für uns die konzeptionelle Entwicklung, die Implementation und die Evaluation der Lernwerkstatt im Mittelpunkt.

doi.org/10.35468/6148-20

Diese Aufgabe wurde im Rahmen des Projekts „Implementation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt“ erfolgreich umgesetzt.
Neben der Verstetigung der Lernwerkstatt mit ihren vielfältigen Angeboten bildet nun deren kontinuierliche Weiterentwicklung unsere wesentliche Aufgabe. Hierzu zählt insbesondere die Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lern-Formaten mit einem Fokus auf biographische Selbstreflexion der Lehramtsstudierenden, die Weiterentwicklung und strukturelle Verankerung der Fortbildung „Design your Education“ sowie der Ausbau und die Verankerung von Formaten des fächerübergreifenden, kollaborativen Lernens in Lehrveranstaltungen – auch mit Blick auf die Implementation eines Didaktischen Zentrums.

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

In den mittlerweile neun Jahren Lernwerkstattarbeit an der Universität Erfurt ist bislang keine Ermüdung oder Langeweile aufgetreten. Aus dem ersten Entwurf ist der physische Raum entstanden. Mit den Möglichkeiten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte eine für uns sehr wichtige konzeptuelle Basis für unsere Aktivitäten gelegt werden, die auch aktuell unsere „Arbeit“ ausrichtet. Der tatsächliche Antrieb ergibt sich aber aus unserer Sicht daraus, dass alle Beteiligten und Akteur:innen in und um die Lernwerkstatt uns die Rückmeldung geben, dass wir mit diesem hochschuldidaktischen Raum und Angebot wichtige Impulse für die Lehrer:innenbildung der Lehrer:innenbildung an der Universität Erfurt setzen. Die Auswahl an Zitaten aus Rückmeldungen von Studierenden, Lehrenden und der Hochschulleitung darüber, was sie an der Lernwerkstatt besonders finden, lässt dies lebendig werden und verdeutlicht, dass die Ideen von Erfahrungslernen, situiertem Lernen, Materialität und Ästhetik auch von ihnen wahrgenommen und genutzt werden:

> „Dass es ein anderer Lernraum ist als der herkömmliche Lernraum, also sowohl auf Klassenzimmer als auch auf Seminarräume bezogen. Und dass es immer Kekse gibt. Und dass man den Raum auch *nutzen* kann, wenn man gute Veranstaltungen plant. (…) Und halt auch, dass es einfach eine Menge an Materialien gibt, die man nutzen kann, was ich sehr logisch und hilfreich finde und so sollte es halt sein.“ *Student:in der Universität Erfurt*

> „Ich biete gerne Lehrveranstaltungen in der Lernwerkstatt an, weil ich zum einen die Möglichkeiten des Umgangs mit den unterschiedlichen Materialien schätze. Die Studierenden können z. B. in die Materialien hineinschauen, experimentieren, konkrete Unterrichtssituationen nachspielen und ausprobieren, ob und wie eine Idee in der Schulklasse umgesetzt werden kann. Zum anderen bereichert die Flexibilität der Räumlichkeit meine Lehrveranstaltungen, weil sie sowohl Inputphasen als auch Gruppenarbeiten ermöglicht. Es ist einfach anders, intensiver und kommunikativer in der Lernwerkstatt.

doi.org/10.35468/6148-20

Hieraus ergibt sich ein großer Zugewinn in meiner Lehre und Lerngewinn für die Studierenden." *Dr. Antje Nitsch, Lehrende in der Lernwerkstatt*

„Die Lernwerkstatt ist ein Ort des gemeinsamen Lernens. Verschiedene Studierenden-Gruppen können sich hier auch außerhalb der üblichen Seminarzusammenhänge begegnen und zusammenkommen. Ein solcher Begegnungsort oder Ort des Austauschs hat an der Universität Erfurt vorher gefehlt.
Gleichzeitig bildet die Lernwerkstatt eine Mitte zwischen dem, was wir versuchen theoretisch anzubahnen, und dem, was man in der Praxis erleben kann. Man kann sich das wie eine Wippe vorstellen: Auf einer Seite ist die Theorie, auf der anderen die Praxis – und in der Mitte ist die Lernwerkstatt. Das Schöne daran ist, dass die Studierenden selber entscheiden können, in welche Richtung sie die Wippe kippen lassen wollen. Sie können selbst schauen: Brauche ich jetzt ein bisschen mehr Anwendungsbezug, ein paar Beispiele, Material, mit dem ich mich auseinandersetzen will, ein Seminar oder einen Workshop oder fehlt mir noch ein bisschen mehr Hintergrund? Neben den institutionalisierten Angeboten gibt es im Grunde sonst kaum einen Ort, der das leisten kann. […]
Darüber hinaus bekommen wir als Erfurt School of Education oft Anfragen, z. B.: „Was willst du denn mit dem Thema in der Lehrer:innenbildung?" „Wo könnte man das platzieren?". Hier ist eine Antwort „Man könnte es in der Lernwerkstatt platzieren, weil wir da einen Raum zum Experimentieren haben". *PD Dr. Benjamin Dreer-Göthe, Wissenschaftlicher Geschäftsführer der Erfurt School of Education*

„Die Hochschullernwerkstatt ermöglicht es, dass Studierende in projektorientierter universitärer Lehre etwas erleben, veranstalten und verursachen, von dem sie sich vorher kaum vorstellen konnten, dass das von ihnen kommt und sie dazu in der Lage sind. Im besten Falle sind sie nach solch einer Lehrveranstaltung über sich selbst motivierend überrascht. Dafür braucht es jedoch einen Ort, an dem sie an Gerätschaften, an den Dingen, am gesamten Equipment selbständig und kollaborativ breite Erfahrung sammeln. So lernen Leib, Seele und Kopf gleichzeitig. Der ganze Mensch kommt darin vor und bewegt sich gemeinsam mit anderen in ein unbekanntes und neues Gelände." *Prof. Dr. Walter Bauer-Wabnegg, Präsident der Universität Erfurt*

Literatur

Berger, M., Tänzer, S. & Tucholka, I. (2024). Die Fortbildung „Design your Education". In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium (S. 22–40). Weinheim: Beltz Juventa.

Bieri, P. (2005). Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern. Abgerufen von https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (zuletzt geprüft am 24.01.2024).

Brinkmann, Malte (2022). Lernen. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, K. Wortmann (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung (S. 277–286). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dewey, J (2011). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Aufage. Weinheim und Basel: Beltz.

doi.org/10.35468/6148-20

Foken, G. (2024). Mehr als ästhetisches Lernen – Lernen von der Kunst. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium (S. 105–123). Weinheim: Beltz Juventa.

Godau, M. (2024a). Situiertes Lernen in Communities of Practice. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium (S. 53–77). Weinheim: Beltz Juventa.

Godau, M. (2024b). Zur Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium (S. 78–104). Weinheim: Beltz Juventa.

Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Mannhaupt, G. & Knigge, J. (2019). Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung (S. 120–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (2017). Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In: C. Igel (Hrsg.), Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz (S. 32–43). Münster: Waxmann.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Liessmann, K. (2016). Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München: Piper.

Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschule. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung (S. 193–206). Wiesbaden: Springer.

NeHle (2022). Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt" – Fassung vom 08.03.2022. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten (zuletzt geprüft am 24.01.2024).

Tänzer, S. & Mannhaupt, G. (2014). An Ideen in der Hochschule ist kein Mangel. Werkstattbericht aus einem interdisziplinären Partizipationsprojekt. In: H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 251–263. (Beiträge zur Reform der Grundschule; Bd. 137).

Tänzer, S., Berger, M., Tucholka, I. & Mannhaupt, G. (Hrsg.) (2024). Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium. Weinheim: Beltz Juventa.

Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M. L., Schulze, H. & Winkelmann, C. (2021). Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In A. Jantowski (Hrsg.), Wirkung – Wirksam – Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie? (S. 31–49). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Weber, A. (2007). Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hep verlag.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of Practice. A Brief Introduction. Abgerufen von http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice (zuletzt geprüft am 24.01.2024).

Wildt, J. (2000). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: H.-P. Voll, J. Wildt et al.: Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten (S. 1–14). Berlin: Raabe.

Wortmann, K. & Ohnesorge, A. (2024). Erfahrungslernen in der Lehrer*innenbildung: Pragmatistische und phänomenologische Perspektiven auf die Gestaltung von Erfahrungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium (S. 42–52) Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6148-20

Autor*innen

Tänzer, Sandra, Prof. Dr.
0000-0002-3802-6658
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung von Sachunterricht, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrerbildung; Historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potentiale von Hochschullernwerkstätten für die Lehrer*innenbildung
sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Kallenbach, Lea, Dr.
0000-0002-7340-4781
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt, Biographisches Lernen im Lehramtsstudium, Schulentwicklung
lea.kallenbach@uni-erfurt.de

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.
0000-0002-4352-4563
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalisierung in Hochschullernwerkstätten, hochschuldidaktische Lehr-Lernsettigs zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung, Heterogenität und Differenz in der Grundschule
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Berger, Marcus
0009-0000-1373-6699
Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kollaboratives und problembasiertes Lernen, Hochschuldidaktik, Konzeption von Fort- und Weiterbildungsformaten
marcus.berger@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6148-20

Sandra Zehnder und Nicolai Kozakiewicz

Die Regionalen Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St. Gallen



1 Die Regionalen Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (RDZ-PHSG) – wo und wer

1.1 Kurze Wege durch fünf Standorte im Kanton St. Gallen

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen betreibt fünf Regionale Didaktische Zentren (RDZ-PHSG) an den Standorten Gossau, Rorschach, Sargans, Rapperswil-Jona und Wattwil. Die RDZ-PHSG gingen im Zuge der Tertiarisierung der Lehrerinnen und Lehrerbildung im Kanton St. Gallen z. T. aus den ehemaligen Seminarien für angehende Primar- und Kindergartenlehrpersonen der Region hervor[1]. Eine (politische) Gründungsidee der RDZ bestand darin, das Netzwerk an den geschlossenen Seminarstandorten weiterhin zu pflegen, bzw. den Austausch zwischen Volksschule in den Regionen und (neu gegründeter) Hochschule zu institutionalisieren. Die geographische Verteilung der fünf Standorte ermöglicht den Lehrpersonen und Schulklassen des gesamten Kantons sowie angrenzender Vertragskantone kurze Wege zu den Angeboten der Zentren (vgl. Abb. 1). Die RDZ Gossau und Rorschach sind in den Räumlichkeiten der Ausbildungsstandorte integriert, was für die Zusammenarbeit mit Studierenden und Dozierenden förderlich ist.

1 Die Seminarstandorte Heerbrugg, Wattwil, Sargans, KG-Seminar St.Gallen wurden mit der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule 2003 geschlossen. Infolgedessen entwickelte eine Projektgruppe mit Christian Birri, Kurt Hofacher, Max Feigenwinter, Werner Hangartner, Silvia Kühne, Thomas Rüegg und Sonja Sarbach das Konzept zum Aufbau von Regionalen Didaktischen Zentren. Die Inbetriebnahme der RDZ-PHSG erfolgte gestaffelt: 2003 RDZ Rorschach, 2004 RDZ Wattwil und RDZ Rapperswil-Jona, 2005 RDZ Sargans und RDZ Gossau.

doi.org/10.35468/6148-21

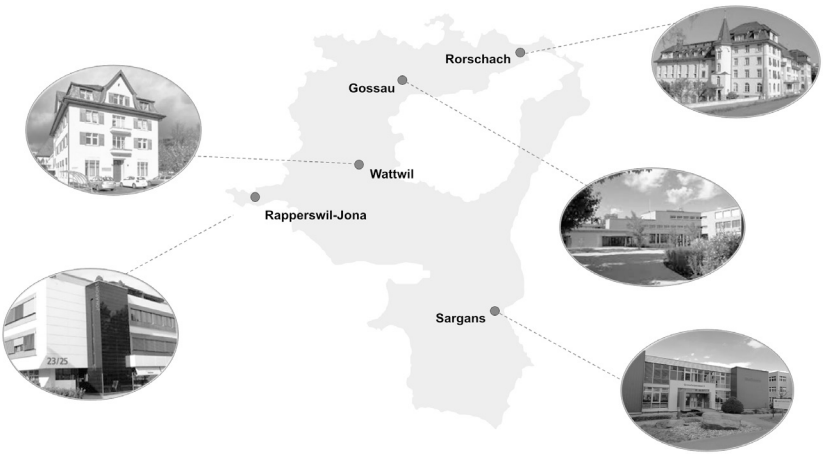


Abb 1: Die fünf Standorte der Regionalen Didaktischen Zentren der PHSG[2] (© RDZ-PHSG)

Die RDZ sollten Teile der berufspraktischen Ausbildung und der Weiterbildung sowie die Berufseinführung gewährleisten und ein breites Beratungs- und Unterstützungsangebot für Studierende, Lehrkräfte und Behörden in der Region zur Verfügung stellen wie auch niederschwellig erreichbar machen.
Zur Umsetzung dieser Ziele wurden an allen Standorten Lernwerkstätten und Mediatheken eingerichtet. Als Inspiration zur Realisierung der Lernwerkstätten dienten die Grundschulwerkstatt der Universität Kassel sowie die Lernwerkstatt der Technischen Universität Berlin. Nach fünf Jahren RDZ-Betrieb zeigte sich, dass die gestalteten Lernumgebungen als eine von mehreren Möglichkeiten, wie eine Lernwerkstatt genutzt werden kann, die zentralste Rolle spielten. Die Implementierung von Teilen der berufspraktischen Ausbildung sowie der Berufseinführung an den RDZ wurde nicht weiterverfolgt, da das Beratungsangebot zu wenig genutzt wurde (Hangartner, 2009).
Der Auftrag der RDZ-PHSG liegt weiterhin primär darin, Lehrpersonen, Schulteams und Studierende auf allen Stufen der Volksschule durch wissenschaftlich fundierte Angebote in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen (vgl. Regierung Kanton St. Gallen 2022). Dabei wird der Brückenschlag zwischen Berufspraxis und den Leistungsbereichen der PHSG zukünftig verstärkt angestrebt (vgl. Zehnder et al. 2021; 2023). Die Leistungen der Zentren werden pro Jahr von rund 9000 Personen genutzt.[3]
Der Kantonsrat spricht alle vier Jahre das Budget für die Dienstleistungen der RDZ, welches vom Kanton St. Gallen separat abgerechnet wird. Ebenso definiert

2 Sämtliche verwendeten Abbildungen sind Eigentum der RDZ-PHSG.
3 Zu den Besuchenden zählen Lehrpersonen und ihre Schulklassen, Studierende, Dozierende und weitere Besuchende.

doi.org/10.35468/6148-21

er den Leistungsauftrag für die jeweiligen Leistungsperioden.[4] Der politische Einfluss auf die RDZ hat sich im Zuge der Autonomisierung der Volksschulen vom Kantonsrat auf die Schulpräsidien und Schulgemeinden verlagert.

1.2 Wissenszirkulation zwischen Hochschule und Praxis

Um die Wissenszirkulation zwischen Hochschule und Praxis stärker zu fördern, wurde seitens Hochschulleitung die strategische Weiterentwicklung der RDZ in Auftrag gegeben (Projekt RDZ Futur). Im Rahmen der neuen Strategie fungieren die RDZ-Standorte zukünftig vermehrt als Drehscheibe, welche den Transfer von Wissen und Kompetenzen (Input und Output, vgl. Abb. 2) in beide Richtungen verantwortet (Zehnder et al. 2023, 5).

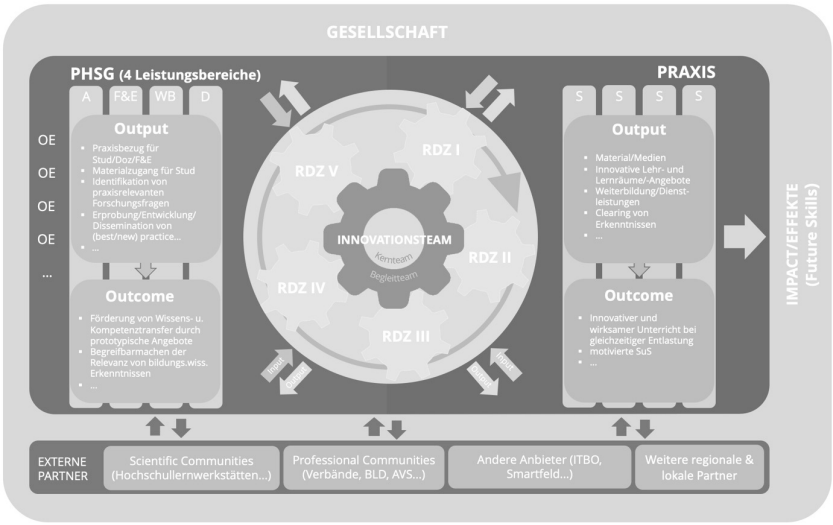


Abb. 2: Modell „RDZ Futur" (Zehnder et al. 2023, 5) (© RDZ-PHSG)

Die PHSG gliedert sich in vier Leistungsbereiche, die den vertikalen Balken entsprechen: A = Ausbildung, F&E = Forschung & Entwicklung, WB = Weiterbildung, D = Dienstleistungen. Diese Bereiche sind in den jeweiligen Organisationseinheiten (OE = Institute, Zentren, Fachstellen) verortet.

4 Die PHSG ist bezüglich Erfüllung des Leistungsauftrages rechenschaftspflichtig. In den allgemeinen Rechtsgrundlagen (Art. 12d*) ist die Kontrolle und Berichterstattung definiert (a. jährlicher Geschäftsbericht und b. alle vier Jahre Bericht über die Erfüllung des Leistungsauftrages und Verwendung des Kantonsbeitrags)

doi.org/10.35468/6148-21

In der Praxis sind die Schulen (S) ebenfalls mit vertikalen Balken repräsentiert. Externe Partnerschaften werden separat dargestellt (orange), da sie situativ und themen- bzw. aufgabenbezogen in das Wirken der RDZ integriert werden.
Das Innovationsteam, das bereichs- und disziplinenübergreifend agiert, ist als Motor der Drehscheibe tätig. Es fördert und verantwortet den Wissens- und Kompetenztransfer zwischen den RDZ, den Leistungsbereichen und Organisationseinheiten. Es setzt sich aus einem beständigen Kernteam (RDZ-Standortleitungen) und einem situativen Begleitteam zusammen, das beispielsweise Vertretungen aus Instituten/Zentren sowie externe Experten aus Wissenschaft und Praxis einschließt. Lernberatungspersonen[5] entwickeln zusammen mit Dozierenden die vielfältigen Dienstleistungen der RDZ-PHSG und begleiten Besuchende vor Ort.

2 Die Regionalen Didaktischen Zentren (PHSG) im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

In ihrer Ausrichtung orientieren sich die RDZ-PHSG sowohl an der langjährigen Tradition der Lernwerkstätten für die Volksschule als auch an derjenigen der Hochschullernwerkstätten. Dies bedeutet zum einen, dass in didaktisch innovativen Lernumgebungen die Schülerinnen und Schüler lernen, Fragen zu entwickeln sowie selbständig, selbstverantwortlich, individuell und gemeinsam zu arbeiten (vgl. Gabriel et al. 2009). Zum anderen ermöglichen die Zentren durch ihre materielle Ausstattung und flexible Raumgestaltung vielfältige Lernerfahrungen für Studierende (vgl. Abb. 3).



Abb 3: Wie kommt der Apfel an den Baum? Studierende erproben eine handlungsorientierte Lernaufgabe (© RDZ-PHSG)

5 Lernberatungspersonen sind in der Regel Lehrpersonen, die in der Volksschule unterrichten. Pro RDZ-PHSG sind 3–4 Lernberatungspersonen tätig, die jeweils einen Zyklus der Volksschule vertreten (Zyklus I: Kindergarten bis 3. Klasse, Zyklus 2: 1.–6. Klasse, Zyklus 3: 7.–9. Klasse).

doi.org/10.35468/6148-21

Des Weiteren nutzen verschiedene Akteure aus der Berufspraxis und Hochschule die Zentren als Erfahrungsraum, um zur Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen beizutragen (vgl. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. 2024a). Die Dienstleistungen beinhalten nebst Lernumgebungen Weiterbildungs- und Beratungsangebote, Mediatheken mit einem großen Fundus an Materialien für die Unterrichtsgestaltung sowie Medienwerkstätten mit Dienstleistungen im ICT-Bereich.

2.1.1 Entdeckend-forschendes Lernen als zentrales didaktisches Prinzip

In den Lernwerkstätten der RDZ-PHSG nimmt das entdeckend-forschende Lernen traditionell eine wichtige Rolle ein. Ergänzend dienen weitere und bisweilen eng miteinander verwandte Konzepte und Zugänge als theoretisches Fundament der Lernwerkstattarbeit, wie Meier (vgl. 2015) ausführlich darlegt. Darunter fallen: Erfahrungsbasiertes Lernen (Dewey 1916;1994), Konstruktivismus (Piaget 2016), Entdeckungslernen (Bruner 1981; Brunner et al. 2013), Problemlösen (Dunker 1935) sowie verstehensorientierter (Reusser & Reusser-Weyeneth 1994) bzw. kognitiv-konstruktivistisch orientierter (Meier 2015) Unterricht.

Bezüglich des entdeckend-forschenden Lernens ist für die Arbeit in den Zentren wesentlich, dass es sich nicht einfach um ein unstrukturiertes Lernen in (bisweilen endlos) offenen Lernumgebungen handelt. Erwartet wird von dieser Form des Lernens vielmehr, dass sich Lernende kritisch mit den relevanten Fragestellungen möglichst eigenständig und mit adäquaten Methoden auseinandersetzen. Dabei sollen sie Wissensbestände recherchieren und teilweise auch selbst generieren, die im Lernprozess schließlich für Problemlösungen nutzbar gemacht werden können (vgl. Huber & Reinmann 2019; Reitinger 2013). Die Unterstützung durch didaktisierte Materialien und die Lernbegleitung erfolgen hierbei adaptiv zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke & Schrader 2010).

2.1.2 Konsequente Orientierung am Lehrplan

Diesem Prinzip des entdeckend-forschenden Lernens folgend, orientieren sich die RDZ-PHSG in der Ausgestaltung der Lernumgebungen dezidiert am Deutschschweizer Lehrplan (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016) und den damit verbundenen Kompetenzzielen, sowohl den fachlichen wie den überfachlichen.

Diese starke Ausrichtung auf den Lehrplan ist zum einen dem Leistungsauftrag an die Zentren geschuldet – die Bereitstellung von hochwertigen Lerngelegenheiten für die schulische Praxis – zum anderen wird dieser Qualitätsanspruch auch in der Bewerbung und Beschreibung der Angebote und den damit verbundenen Zusatzleistungen gezielt eingesetzt.

Die konsequente Lehrplanorientierung führte in den letzten Jahren dazu, dass die Lernumgebungen an den RDZ-PHSG eher enger geführte Lerngelegenheiten zur Wissensvermittlung als Ausgangspunkt für Denk- und Handlungsprozesse ein-

doi.org/10.35468/6148-21

setzen und dabei systematisch mit möglichst hohen Offenheitsgraden die möglichen – und bisweilen erwünschten – Lernprozesse erweitern.

2.1.3 Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Leitidee

BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) ist eine überfachliche Leitidee, welche auf allen Stufen beheimatet ist. 2015 bestätigten und erweiterten Bund und Kantone die diesbezüglichen bildungspolitischen Ziele, die sie erstmals 2011 für den Bildungsraum Schweiz festgelegt hatten (Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung, 2015), und welche seither in den Westschweizer, Tessiner und Deutschschweizer Lehrplänen verankert waren. Obwohl viele Themen der BNE vorderhand im Fachbereich Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) zu verorten sind, richtet sich die BNE explizit an alle Fächer und soll von Lehrpersonen vielfältig umgesetzt werden.

Im Hinblick auf die Aktualität und Dringlichkeit von BNE ist seither bei der Entwicklung von neuen Lernumgebungen[6] die Orientierung an den leitenden pädagogischen Handlungsprinzipien von *éducation21*, dem nationalen Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für BNE, wesentlich (éducation21, 2016):

- *Visionsorientierung*: Sich an positiven Zukunftsvorstellungen sowie innovativem Denken orientieren
- *Vernetzendes Denken*: Zusammenhänge entdecken und den Blick aufs Ganze schulen
- *Partizipation und Empowerment*: Mitgestaltung ermöglichen und Eigeninitiative fördern
- *Chancengerechtigkeit*: Gerechte Entwicklungsmöglichkeiten für alle schaffen
- *Langfristigkeit*: Auf langfristige Wirksamkeit achten und Ressourcen umsichtig einsetzen
- *Wertereflexion und Handlungsorientierung*: Erfahrungen ermöglichen und eigene und kollektive Denkweisen aufspüren
- *Entdeckendes Lernen*: Bestehendes Wissen aktivieren und eigene Fragen ins Zentrum stellen
- Bei der Umsetzung dieser Prinzipien bietet das BNE-Planungsmodell gemäß Wüst et al. (2014) einen passenden Bezugsrahmen für den didaktischen Aufbau der Lernumgebungen, indem die Multiperspektivität sowie die Förderung des vernetzen Denkens durch die Arbeit mit Akteuren spezielles Augenmerk erfährt.

2.1.4 Integration/Berücksichtigung der Digitalisierungsstrategie

Im Rahmen der Digitalisierungsstrategie des Kantons St. Gallen sollen die RDZ-PHSG einen wesentlichen Beitrag leisten, Lehrpersonen auf die Herausforderungen der Digitalisierung in Schule und Unterricht vorzubereiten. Dabei dienen sie

6 Lernumgebungen „Was ist ein guter Apfel'", „Heute für morgen handeln" sowie „Future City – Zukunft (er)leben und gestalten"

doi.org/10.35468/6148-21

als regionale Stützpunkte rund um die Bildung im Bereich Medien und Informatik. Diesem Anspruch wird unterschiedlich Rechnung getragen:

- Entwicklung einer Lernumgebung mit Fokus Physical Computing und Programmieren („Mars Mission")
- konsequenter Einsatz von Blended Learning- Angeboten in allen Lernumgebungen (z. B. digitale Lernspuren, VR-Brillen) (vgl. Abb. 4, 5)
- Klassensätze I-Pads, Materialien für den digitalen Unterricht
- Entwicklung von Weiterbildungskursen (z. B. 3D-Druck)
- Bereitstellen von Materialien und Anleitungen zur Ausleihe (z. B. Robotikkisten)
- Infrastruktur zur Erprobung von Lernmedien (z. B. 3D-Drucker)



Abb 4: Lernende entwerfen, bauen und programmieren eigene Fahrzeuge (© RDZ-PHSG)



Abb 5: Einsatz von Virtual Reality in der Lernumgebung „Future City" (© RDZ-PHSG)

doi.org/10.35468/6148-21

2.2 Raum und Raumgestaltung

2.2.1 Konzipierung der Räumlichkeiten

Die räumliche Infrastruktur orientiert sich am Leistungsauftrag der RDZ-PHSG, die Lehrpersonen mit einem vielfältigen Angebot im Unterrichtsalltag zu unterstützen.

Die fünf RDZ-Standorte verfügen über die folgenden Räume:

- Lernwerkstatt mit Lernumgebung (zwei bis drei Räume zwischen 20 und 150 m^2)
- Mediathek zur Ausleihe von diversen Lernmedien und Materialien (zwischen 30 und 250 m^2)
- Kursräumlichkeiten (zwischen 45 und 105 m^2) An den Ausbildungsstandorten ist eine Medienwerkstatt integriert sowie am Standort Rorschach eine offene Werkstatt mit vielfältigen Verbrauchsmaterialien, die in Boxen verstaut sind (vgl. Abb. 6).

Das RDZ Sargans wird außerdem durch einen Außenlernraum ergänzt, welcher aus einem Schulzimmer im Freien sowie einer biodivers gestalteten, kognitiv und emotional aktivierenden Lernumgebung besteht.



Abb 6: Offene Werkstatt mit Verbrauchsmaterialien (rechts) für Studierende am RDZ Rorschach (© RDZ-PHSG)

Raumgestaltung

> „Die Einrichtung des RDZ ist sehr inspirierend. Man will sofort etwas machen!" (Studentin, 5. Semester, Studiengang Kindergarten- und Primarstufe)

Die Raumgestaltung nimmt bei der Konzeptionierung von Lernumgebungen einen zentralen Stellenwert ein.

doi.org/10.35468/6148-21

Als Beispiel einer speziell aufwändigen Raumgestaltung ist die Lernumgebung „Abenteuer Körper“ erwähnt. Die darin verfolgte Idee eines „begehbaren“ Köpers musste auf die jeweiligen Räumlichkeiten detailliert abgestimmt sein (vgl. Abb. 7, 8). Da künftig jede Lernumgebung nach rund einem Jahr den Standort und somit die Räumlichkeiten wechselt, ist eine erneute Abstimmung auf die Begebenheiten des neuen Standortes nötig.

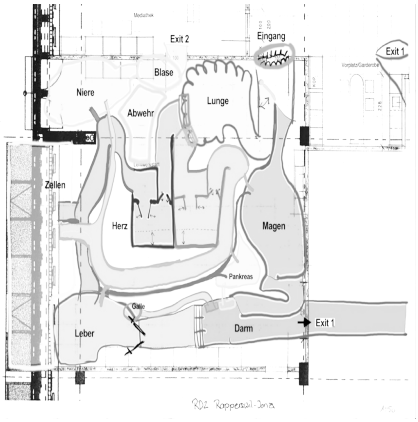


Abb. 7: Skizze Raumgestaltung der Lernumgebung „Abenteuer Körper“ (© RDZ-PHSG)



Abb. 8: Raumgestaltung der Lernumgebung „Abenteuer Körper“ (© RDZ-PHSG)

2.3 Arbeitsweise

2.3.1 Die Lernumgebungen als Herzstück der RDZ-PHSG

Seit ihrer Gründung steht die Entwicklung von Lernumgebungen für die Volksschule im Zentrum der Tätigkeiten der RDZ-PHSG. Die Schulklassen besuchen für einen halben oder ganzen Tag eine aufwändig gestaltete Lernumgebung und arbeiten weitgehend selbstgesteuert an den Lernangeboten (vgl. Abb. 9, 10).

> „Ich finde das Konzept des Lernarrangements sehr vielfältig und fördernd. Meiner Meinung nach ist die Idee auch auf andere Themen übertragbar. Mir gefällt es, dass sehr viel praxisnah geschieht und die Kinder in Gruppen miteinander zum Diskutieren und Problemlösen kommen.“ (Studentin, 5. Semester, Studiengang Kindergarten- und Primarstufe)

doi.org/10.35468/6148-21



Abb. 9: Lernende entdecken die Lernumgebung „Abenteuer Körper" (© RDZ-PHSG)



Abb 10: Lernende entdecken das Plus- und Malrechnen (© RDZ-PHSG)

Der Klassenbesuch wird durch hochwertige Konfrontations- oder Vorbereitungsaufgaben für die Lernenden sowie einen Einführungskurs für die Lehrperson vorbereitet. In Letzterem werden neben organisatorischen Belangen auch die fachlichen und didaktischen Überlegungen der Lernumgebungen dargelegt, welche die Lehrperson später vertieft in der praktischen Umsetzung beobachten sowie berücksichtigen kann.
Die Lehrpersonen sind zudem eingeladen, im Nachgang an den Klassenbesuch die online bereit gestellten Transferaufgaben mit den Lernenden durchzuführen. Dies soll zum einen zu einem nachhaltigeren Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen und Schülern beitragen, zum anderen soll für die Lehrperson ein zusätzliches Übungs- und Lernfeld im Gedankengut der RDZ-PHSG ermöglicht werden.

2.3.2 Entwicklung von Lernumgebungen

Bis 2023 wurden die Lernumgebungen jeweils in den Teams der einzelnen Standorte entwickelt. Jährlich wurden somit zwischen drei bis fünf neue oder überarbeitete Lernumgebungen lanciert. Zukünftig wird die Erarbeitung neuer Angebote standortübergreifend und in kleinerer Anzahl erfolgen, wobei die bestehenden Lernumgebungen noch systematischer zwischen den einzelnen Zentren weitergereicht werden.

doi.org/10.35468/6148-21



Abb. 11: Aufbau der Lernumgebung „Abenteuer Körper“ (© RDZ-PHSG)



Abb .12: Wandbilder zu Fibonacci der Lernumgebung „ZAHL:reich“ (© RDZ-PHSG)

Für die Entwicklung wird jeweils zwischen acht und zwölf Monate aufgewendet, wobei in dieser Phase parallel die Klassenbesuche im bestehenden Angebot zu betreuen sind. Normalerweise hat eine Lernumgebung rund elf Monate an einem Standort geöffnet. Anschließend wird es entweder direkt an ein anderes Zentrum weitergegeben und dort auf die räumlichen Gegebenheiten adaptiert, oder für eine allfällige spätere Wiederverwendung aufbewahrt.

Die thematische Ausrichtung einer neuen Lernumgebung orientiert sich nebst dem Lehrplanbezug an aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen, zum anderen an den Präferenzen der beteiligten Personen. Zukünftig werden vermehrt auch das Curriculum der Studiengänge sowie die Institute der PHSG in diese Entscheidungsfindung miteinbezogen. Dadurch soll der Kreis der Mitentwickelnden gezielt erweitert werden, um deren Expertise in die didaktische und fachliche Gestaltung der Lernumgebungen und begleitenden Angebote – wie etwa Vor- und Nachbereitungsaufgaben, Einführungskurse, fachliche und fachdidaktische Hintergrundinformationen, Website und Linkliste – einfließen zu lassen.

Die Lernumgebungen tragen erhebliches Potenzial, eine effektive Wissenszirkulation zwischen Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Praxiskontexten zu ermöglichen. Bei der Gestaltung oder Überarbeitung von Lernumgebungen werden deshalb zunehmend Themen und Kompetenzen berücksichtigt, bei welchen (auch) der Transfer von Wissenschaftswissen in die Unterrichtspraxis erreicht werden kann. Dadurch soll zum einen die oft als schwierig empfundene Umsetzung von fachdidaktischen Theorien und Modellen für Lehrpersonen erleichtert werden. Indem diese den Praxisnutzen unmittelbar erfahren, erhalten sie einen einfachen Zugang zu neuen Einsichten der Forschung. Zum anderen erhalten die beteiligten Dozierenden, Forschenden und Studierenden die Gelegenheit zur Erprobung und Evaluierung von prototypischen Lernaufgaben.

doi.org/10.35468/6148-21

2.3.3 Rolle und Bedeutung der Lernbegleitung

Während des Klassenbesuchs übernehmen die Lernberatungspersonen und gegebenenfalls anwesende studentische Mitarbeitende die Leitung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler. Der Schwerpunkt liegt auf der Beobachtung der Lernprozesse und der anregenden Unterstützung bei den selbstbestimmten und selbstorganisierten Lerngelegenheiten mit vielfältigen Materialien, die sowohl multifunktional als auch analog und digital didaktisch aufbereitet sein können (vgl. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. 2024). Ob diese Auseinandersetzung in der Lernumgebung „allein oder in Gruppen, (…) durch Versuch, Beobachtung oder Recherche geschieht, hängt [letztlich auch] von den Forscherinnen und Forschern selbst ab" (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2024).

Die Lehrpersonen haben die Gelegenheit, ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Schaffen zu beobachten. Dabei lassen sie sich nicht selten von der Freude am selbstständigen Entdecken und Erarbeiten beeindrucken. Abhängig von der Thematik der Lernumgebung sind die Lehrpersonen auch dazu aufgefordert, den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler durch gezielte Impulse zu begleiten.

Die Lernberatungsperson führt nach Möglichkeit mit der Lehrperson ein persönliches (Reflexions-)Gespräch über Beobachtungen der Lernprozesse. Das Ziel dabei ist, die angesprochenen berufsbezogenen Überzeugungen oder motivationalen Merkmale explizit zu benennen und gegebenenfalls Irritationen anzusprechen, um möglichst nachhaltig in den Unterricht der Lehrperson zu wirken.

2.3.4 Integration von studentischen Mitarbeitenden

In den letzten Jahren wurden verstärkt studentische Mitarbeitende der PHSG in der Co-Entwicklung von Lernumgebungen und als Tutorinnen und Tutoren in der Begleitung von Klassenbesuchen eingesetzt – an der Seite von Lernberatungspersonen oder auch alleinverantwortlich. Es zeigt sich, dass die Studierenden eine hohe Affinität für die didaktischen Prinzipien des entdeckenden und forschenden Lernens entwickeln und diese für ihren zukünftigen Unterricht nutzbar machen wollen.

Dies ist nicht nur bezüglich der Ausbildung der Studierenden von großem Mehrwert. Aus Sicht der RDZ-PHSG bietet dies eine wertvolle Entlastung der bestehenden Mitarbeitenden, welche ihre Expertise dadurch anderweitig nutzen können (vgl. Abb. 13).

doi.org/10.35468/6148-21



Abb. 13: Eine studentische Mitarbeitende (hinten) unterstützt die Lernenden (© RDZ-PHSG)

Aktuelle Projekte der RDZ-PHSG

Neben den oben genannten Schwerpunkten bearbeiten die RDZ-PHSG unregelmäßig und meist auf Anfrage von oder in Zusammenarbeit mit Dritten unterschiedliche Projekte mit Mehrwert für die Bildungslandschaft. Exemplarisch hierfür stehen aktuell die Überarbeitung der Lernkisten, die Gestaltung einer naturnahen biodiversitätsfördernde Lernumgebung und die ÖV-Rallye Rapperswil-Jona.

Seit den Anfängen der RDZ-PHSG wurden die Inhalte von bestehenden Lernumgebungen sowie weitere lehrplanrelevante Materialien in ausleihbaren Lernkisten verdichtet und für die Ausleihe in praktischen Boxen verstaut. Die Lernkisten können über den PHSG-übergreifenden Bibliothekskatalog angesehen und reserviert sowie am entsprechenden Standort in der Mediathek abgeholt werden. Im Rahmen von RDZ-Futur (s. o.) wurde das Projekt zur Überarbeitung der Lernkisten gestartet. Die standortübergreifend zusammengesetzte Arbeitsgruppe sichtet den Bestand, entwickelt und aktualisiert die didaktisierten und begleitenden Materialien und erarbeitet begleitend Qualitätskriterien und Beispielprozesse für die zukünftige Neuentwicklung von Lernkisten und ggf. einem weiterführenden innovativen Medien- und Materialangebot.

doi.org/10.35468/6148-21

Um den Dialog zwischen Natur und Bildung zu stärken, hat das RDZ Sargans mit dem Projekt *Von grün zu divers* seine Umgebung umgestaltet und biodiverse Lehr- und Lernräume geschaffen. Dabei entstanden ein Außenschulzimmer und eine naturnahe Lernumgebung. Das Projekt wurde in seiner Planung und Konzipierung zudem in die Ausbildung angehender Lehrpersonen der PHSG im Studiengang Kindergarten- und Primarstufe eingebunden (vgl. Abb. 14). Dabei setzten sich die Studierenden vertieft mit biodiversitätsfördernden Elementen auseinander und bauten diese vor Ort. Das Außenschulzimmer wie auch die Lernumgebung werden in Zukunft in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingesetzt, wie auch in Lernumgebungen und bei Weiterbildungskursen von Lehrpersonen. Außerdem dient die Umgebungsgestaltung als inspirierender Aufenthaltsort während der Pausenzeit von Besuchenden und Klassen bzw. der Öffentlichkeit. Damit geht das RDZ Sargans mit gutem Beispiel voran und zeigt auf, was für die Biodiversitätsförderung und deren Erhalt getan werden kann (vgl. RDZ-PHSG 2024a)



Abb. 14: Außenschulzimmer beim RDZ Sargans (© RDZ-PHSG)

Die *öV-Rallye RJ* ist ein kostenloses Angebot des RDZ Rapperswil-Jona für Schulklassen der 5. und 6. Klassenstufe der Schulgemeinde. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler das Netz des öffentlichen Verkehrs (öV) der Stadt spielerisch und lustvoll kennen, nutzen und schätzen lernen. Das Projekt ist eine Antwort auf ein Hauptanliegen, welches mehrfach von Kindern und Jugendlichen an die Stadt getragen wurde: die Reduzierung des privaten Autoverkehrs. Im Auftrag der städtischen Kinder- und Jugendbeauftragten und mit Unterstützung von Stadt, Kanton und Schulpräsidium wurde *2023–2024 die öV-Rallye RJ* entwickelt. Nach

doi.org/10.35468/6148-21

einer Einführung im Klassenzimmer bewegen sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, angeleitet durch eines der zur Verfügung stehenden Szenarien, zu Fuß und mit dem öffentlichen Verkehr in Rapperswil-Jona (vgl. RDZ-PHSG 2024b).

2.4 Kooperationen

Mit dem Bestreben, praxisnahe Unterstützung im Schulalltag zu bieten, gehen die RDZ-PHSG zahlreiche Kooperationen ein. Diese entstehen oftmals durch konkrete Anfragen zur Entwicklung und Durchführung von Angeboten für Schulen. Zu den Anfragenden gehören oftmals Standortgemeinden, aber auch der St. Galler Schulträgerverband, das Bildungsdepartement sowie weitere Anbieter im Feld. An dieser Stelle wird exemplarisch eine Auswahl von Angeboten genannt, die in Kooperationen entstanden sind:

- Entwicklung einer „öV-Rallye Rapperswil-Jona“ in Kooperation mit der Kinder- und Jugendbeauftragten der Gemeinde
- Umsetzung des MINT-Projekts „Lade dein Handy erneuerbar“ in Kooperation mit den Kraftwerken Buchs, dem Elektrizitätswerk Vilters-Wangs, dem NTB Buchs und der Oberstufe Sargans
- Entwicklung und Umsetzung eines 3D-Workshops in Kooperation mit dem Zentrum Digitalisierung und Bildung
- Förderung der Mobilitätsaktivitäten auf der Volksschule ab der 5. Klasse im Auftrag des Schulträgerverbands und des Bildungsdepartements
- Begabungsförderungsangebote in der Lernwerkstatt in Kooperation mit Schulgemeinden

Um den Anspruch an hohe fachdidaktische und inhaltliche Qualität einzulösen, kooperieren die RDZ-PHSG bei der Entwicklung und Evaluation von Lernangeboten mit den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik der PHSG. Diese Zusammenarbeit bietet punktuell Gelegenheit, Studierende im Rahmen von Lehrmodulen in die Entwicklung von Lernangeboten einzubinden.
Die Kooperation mit der Fachcommunity der Hochschullernwerkstätten ist in den RDZ-PHSG etabliert. Hierzu gehört die regelmäßige Teilnahme an Tagungen, Referate, Publikationsbeiträge sowie ein reger gegenseitiger Austausch.
Die internen Kooperationen mit den Organisationseinheiten der PHSG sollen in den nächsten Jahren ausgebaut werden und haben zum Ziel, die Wissenszirkulation zwischen Hochschule und Berufspraxis zu pflegen und innovative, fachwissenschaftlich fundierte Angebote zu entwickeln.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Neben den oben ausgeführten Bestrebungen in der Entwicklung von Lernumgebungen und Lernmedien und in Anlehnung an die Ausführungen zu RDZ Futur

doi.org/10.35468/6148-21

(vgl. Kapitel 1.2) wurden als Ergebnis eines Strategieentwicklungsprozesses 2023 acht Aktionsfelder ausgearbeitet, welche das Wirken der RDZ hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers langfristig rahmen und gleichzeitig einen deutlichen Bezug zur Strategie der PHSG (vgl. Rektorat PHSG 2020) aufweisen:
Die RDZ sollen

1. innovative Lernumgebungen entwickeln und vielfältig nutzen;
2. ein innovatives (mobiles) Medien- und Materialangebot entwickeln und vielfältig nutzen;
3. als Drehscheibe im Wissenschafts-Praxis-Dialog wirken;
4. kreativitätsfördernden Lernraum für Studierende und Dozierende bieten;
5. an praxisrelevanter Erkenntnisgewinnung mitwirken;
6. Weiterbildungsangebote bündeln und in den Regionen stärken;
7. Dienstleistungsangebote bündeln und in den Regionen stärken;
8. externe Partnerschaften stärken. (Zehnder et al. 2023)

Im Folgenden wird eine Auswahl kurz umrissen.

2.5.1 Als Drehscheibe im Wissenschafts-Praxis-Dialog wirken

Die Zentren sollen zukünftig vermehrt ein Ort sein, an welchem Lehrpersonen und Schulleitungen niederschwellig mit Wissenschaft und Forschung in Kontakt treten können. Umgekehrt sollen die RDZ einen Ort darstellen, an dem Wissenschaftlerinnen bzw. Forschende Einblicke ins Feld und Disseminationsmöglichkeiten erhalten können.
Durch das gezielte Schaffen von Austausch- und Netzwerktreffen zwischen Personen der schulischen Praxis und Personen der PHSG soll die Zusammenarbeit in der Bearbeitung relevanter Themen gestärkt und die Passung hinsichtlich gemeinsamer Entwicklungsbemühungen erhöht werden.
Des Weiteren soll die internationale Vernetzung im Kontext der Hochschullernwerkstätten aufrechterhalten und gezielt intensiviert werden, um auch in diesem Feld den Wissenschafts-Praxis-Dialog zu vertiefen.

2.5.2 Kreativitätsfördernden Lernraum bieten

Im Kontext von RDZ Futur sollen die Lernwerkstätten gezielt konzipiert und angereichert werden, um den Studierenden, Dozierenden und Lehrpersonen als kreativitätsfördernde Lernräume zur Verfügung zu stehen. Dabei soll die Erprobung und Entwicklung eines innovativen „4K-Lernraums" im Sinne des weit verbreiteten Modells relevanter Zukunftskompetenzen (vgl. Schleicher 2010) berücksichtigt werden. In enger Zusammenarbeit mit den Zielgruppen sollen analoge und digitale Materialien, Medien und Werkzeuge ausgewählt, aufbereitet und zugänglich gemacht werden. Diese sollen in einer inspirierenden und angenehmen Atmosphäre einen unmittelbaren Zugang zu Ideen, Materialien oder Gleich-

doi.org/10.35468/6148-21

gesinnten ermöglichen und Begegnungen mit Fachleuten fördern. Die Lernräume können während der Öffnungszeiten sowohl von Lernberatungspersonen als auch von studentischen Mitarbeitenden betreut werden.
Studierende sollen die RDZ als besonders geeignete Orte für die Gestaltung handlungsorientierter Unterrichtseinheiten im Rahmen ihrer berufspraktischen Ausbildung erkennen und nutzen. Zusätzlich können die Lernräume als Entwicklungs-Hub für die gemeinsame Gestaltung der RDZ-assimilierten Dienstleistungen i. w. S. fungieren.
Des Weiteren eignen sich die Lernräume für die vermehrte Nutzung durch Dozierende in ihren curricularen Ausbildungsmodulen oder Weiterbildungen für Praxislehrpersonen.

2.5.3 An praxisrelevanter Erkenntnisgewinnung mitwirken

Nicht zuletzt durch die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Forschenden der hochschulinternen Institute sollen zukünftig die Forschungsaktivitäten an und mit den RDZ-PHSG ausgebaut werden, um die Optimierung der Angebote durch eine notwendige Evidenzorientierung zu erreichen und sich verstärkt in den akademischen Diskurs einzubringen.
Darüber hinaus sollen vermehrt Bachelor- und Masterarbeiten im Kontext der RDZ-PHSG ausgeschrieben werden, was wiederum den Brückenschlag zur Ausbildung der Studierenden stärkt.

2.5.4 Weiterbildungsangebote bündeln und in den Regionen stärken

Die Regionalen Didaktischen Zentren haben die Möglichkeit und die Ressourcen, eigene thematische und didaktische Weiterbildungen oder Workshops anzubieten. Lehrpersonen haben dies in der Vergangenheit besonders an den drei dezentralen Standorten aktiv genutzt. Um Transfergelegenheiten systematischer zu gestalten, wird verstärkt angestrebt, eine engere Verknüpfung der Weiterbildungsangebote mit den Lernumgebungen und dem Medienangebot der jeweiligen Standorte herzustellen. Dadurch eröffnen sich zwei Vorteile: Erstens können die entwickelten Materialien breiter eingesetzt werden, und zweitens wird der erwünschte Kompetenzerwerb sowie der Transfer bei den Zielgruppen noch stärker ermöglicht. Dies geschieht beispielsweise durch maßgeschneiderte thematische und didaktische Weiterbildungen.
In diesem Zusammenhang haben vor allem vernetzte, aufeinander aufbauende oder modulare Vertiefungsangebote das Potenzial, Forschungsergebnisse und fachdidaktische Modelle in praxisrelevante Kontexte zu übertragen. Dadurch soll ein evidenzorientiertes Denken und Handeln der Lehrperson gefördert werden. Diese Wirkung verspricht besonders groß zu sein, wenn gezielt auf die Weiterbildungsbedürfnisse von Schulträgern eingegangen werden kann.

doi.org/10.35468/6148-21

3 Schlusswort

Die obenstehenden Ausführungen zeigen, dass die Regionalen Didaktischen Zentren der Pädagogischen Hochschule St.Gallen zum einen auf eine langjährige Tradition in der Bereitstellung und Optimierung von Dienstleistungen für die Volksschule zurückblicken können und zum anderen durch die vor Kurzem überarbeiteten strategischen Aktionsfelder spannende und zeitgemäße Entwicklungsfelder bearbeiten. Neben der Qualitätssicherung bestehender Angebote erwartet die Leitungs- und Lernberatungspersonen, Sachbearbeiterinnen und studentischen Mitarbeitenden ein bunter Strauß spannender Herausforderungen zugunsten eines ehrgeizigen Transfers von und zwischen Theorie und Praxis im Wirkungsgebiet – und darüber hinaus.

Literatur

Bruner, J. S. (1981). Some elements of discovery. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3/1, 26–31. https://doi.org/10.5840/thinking19813154

Brunner, W., Dörig, H.-P., Gunzenreiner, J., Schlittler, H., Sarbach, S. & Andreas, S. (2013). Entdeckendes Lernen. Ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 69–83). Wiesbaden: Springer.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. 2024. *Was ist eine Lernwerkstatt?* Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/was-ist-eine-lernwerkstatt.html (zuletzt geprüft am 25.01.2024)

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21.* Abgerufen von https://v-fe.lehrplan.ch/downloads.php (zuletzt geprüft am 25.01.2024)

Dewey, J. (1916/1994). *Erziehung durch und für Erfahrung* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dunker, K. (1935). *Zur Psychologie des produktiven Denkens.* Wiesbaden: Springer.

éducation21 (2016). BNE-Verständnis von éducation21. Abgerufen von https://www.education21.ch/de/bne-verstaendnis (zuletzt geprüft am 26.01.2024)

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung. (2015). *Chancen optimal nutzen: Bildungspolitische Ziele für den Bildungsraum Schweiz.* Abgerufen von https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-57292.html (zuletzt geprüft am 26.04.2024)

Gabriel, E., Gunzenreiner, J., Hagstedt, H., Hangartner, W., Kieweg, U., Krauth, I. Munk, W., Rangosch-Schneck, E., Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Bad Urach. Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 25.01.2024)

Hangartner, W. (2009). *5 Jahre Lernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen in Rorschach. Werkschrift 2009.* Internes Dokument.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). *Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur*, 1, 69–108.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer.

doi.org/10.35468/6148-21

Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. (2024a). *Begriffsbestimmung*. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. (2024b). *Übersicht über Hochschullernwerkstätten*. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/lernwerkstätten/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
Meier, A. (2015). *Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica.* Edizioni Studium S. r. l.
RDZ-PHSG. (2024a). *Naturnahe Lernumgebung.* Abgerufen von https://www.phsg.ch/de/naturnahe-lernumgebung-von-gruen-zu-divers (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
RDZ-PHSG. (2024b). *öV-Rallye Rapperswil-Jona – für Schulklassen!* Abgerufen von https://padlet.com/beda_brundelre/v-rallye-rapperswil-jona-f-r-schulklassen-xb1olz85sp2zluih (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
Regierung Kanton St.Gallen. (2022). *Grundauftrag RDZ und Auftrag RDZ Futur.* Internes Dokument.
Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 12). Prolog.
Rektorat PHSG. (2020). *Strategie PHSG 2021–2026. Finale Fassung vom 24. Juni 2020*. Pädagogische Hochschule St.Gallen. Abgerufen von https://nextra.phsg.ch/group/phsg/document-context-page/-/document_library/WdIovy86lH88/view_file/26562769 (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe.* Bern: Verlag Hans Huber.
Schleicher, A. (2010). *The case for 21st-century learning.* Abgerufen von https://web-archive.oecd.org/2012-06-14/61660-thecasefor21st-centurylearning.htm (zuletzt geprüft am 25.01.2024)
Wüst, L., Buchs, C., Muheim, V., Künzli, C. & Bertschy, F. (2014). *BNE-Lernlandschaften: Phasen- und Planungsmodell. In: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung unterstützen. Instrumentenbox*. Aus der Reihe „Querblicke". Herzogenbuchsee: Ingold.
Zehnder, S., Eckstein, B., Locher, F., Paraskevopoulos, I., Höhener, D., Jent, M., Kozakiewicz, N. & Wunder, U. (2021). *Projektbericht RDZ Futur I* [Internes Dokument]. Pädagogische Hochschule St.Gallen.
Zehnder, S., Locher, F., Kugler, R., Obendrauf, M. & Zgraggen, J. (2023). *Leistungsportfolio. RDZ Futur II* [Internes Dokument]. Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Autor*innen

Zehnder, Sandra, lic. phil. I, Universität Zürich
Leiterin Regionale Didaktische Zentren PHSG, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaften, Entdeckend-forschendes Lernen, Motivations- und Lernpsychologie, Berufspraktisches Lernen
sandra.zehnder@phsg.ch

Kozakiewicz, Nicolai, M. A. HSG, Dipl. Wipäd
ORCID: 0009-0004-1405-9617
Leiter Regionales Didaktisches Zentrum Gossau, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozioökonomische Bildung, Politische Bildung, Entdeckend-forschendes Lernen, Service Learning
nicolai.kozakiewicz@phsg.ch
Kozakiewicz, Nicolai

doi.org/10.35468/6148-21

Daniela Longhino und Claudia Stöckl
unter der Mitarbeit von Caroline Breyer, Eva Frauscher, Michaela Frieß, Christina Imp, Elisabeth Herunter, Leanne Hill und Michaela Reitbauer

Hochschullernwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Derzeit sind an der Pädagogischen Hochschule (PH) Steiermark mit der Hochschullernwerkstatt Mathematik, der Offenen Deutsch Hochschullernwerkstatt (ODE), der Hochschullernwerkstatt Sachunterricht, der Medienwerkstatt RadioIgel & IgelTV sowie dem Digital Learning Lab fünf Hochschullernwerkstätten konzeptionell verankert (Stöckl 2021). Diese befinden sich permanent in Veränderung und Weiterentwicklung: einerseits haben sich weitere Angebote herausgebildet, die (Hochschul-)Lernwerkstättenmerkmale adressieren – etwa in den Fachbereichen Englisch und Wissenschaftliches Arbeiten oder. das Hochschuldidaktik-Café für Hochschullehrende, andererseits entwickeln sich die Hochschullernwerkstätten der PH Steiermark in der Auseinandersetzung mit den Qualitätsmerkmalen (NeHle – AG Begriffsbestimmung 2020; VeLW 2009; Vernetzungsgruppe HSLW – PHSt 2021) gegenwärtig in Richtung *einer* Hochschullernwerkstatt mit verschiedenen fachlich-thematischen Bereichen weiter.

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Hochschullernwerkstatt der Pädagogischen Hochschule PH Steiermark besteht aus mehreren Räumlichkeiten an unterschiedlichen Standorten. Am Campus Nord befinden sich im Altbau die thematischen Räume Mathematik, Deutsch und Sachunterricht und im Neubau die Medienwerkstatt RadioIgel & IgelTV und das Hochschuldidaktik-Café.

doi.org/10.35468/6148-22



Abb. 1: Radiostudio der Medienwerkstatt IGEL[1] (Foto: PH Steiermark/ Kolleritsch)



Abb. 2: Hochschullernwerkstatt Mathematik[2] (Foto: PH Steiermark/Fiedler)

Das Digital Learning Lab ist am Campus Ost verortet. Nicht alle thematischen Angebote der Hochschullernwerkstatt lassen sich diesen Räumlichkeiten zuordnen (z. B. Englisch und Wissenschaftliches Arbeiten).



Abb. 3: Erstellung von Lernvideos im Digital Learning Lab (Foto: PH Steiermark/Fiedler)

Zwei Personen sind für die Gesamtkoordination der Hochschullernwerkstatt zuständig: Daniela Longhino und Claudia Stöckl. Zusätzlich haben die einzelnen Bereiche eigene Ansprechpersonen (Mathematik: Eva Frauscher & Daniela Longhino; Deutsch: Elisabeth Herunter; Sachunterricht: Eva Freytag & Monika Gigerl; Medienwerkstatt: Wolfgang Kolleritsch; Digital Learning Lab: Martin Teufel & Michaela Frieß; Wissenschaftliches Arbeiten: Caroline Breyer; Englisch: Leanne Hill; Hochschuldidaktik Café: Marlies Matischek-Jauk, Claudia Stöckl & Martin Teufel).

1.1 Ausrichtung und Konzept

Die Entwicklung der Hochschullernwerkstatt war ein partizipatives Projekt, in dem Räume, die ab 2019 konzipiert wurden, mit davor schon bestehenden Einrichtun-

1 Dazu: https://youtu.be/LqF9zBeu2G0 & https://youtu.be/n50PJQ3AGvg
2 Dazu: https://www.youtube.com/watch?v=BbeEGH7RGUo

doi.org/10.35468/6148-22

gen der Hochschule zusammenkamen. Der Entwicklungsprozess wurde ab 2020 intern moderiert (vgl. Stöckl & Matischek-Jauk 2023, S. 3f). Die im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten entwickelten Qualitätsmerkmale für das Arbeiten und Lernen in Hochschullernwerkstätten (vgl. u. a. NeHle – AG Begriffsbestimmung 2020, 252f.) wurden als Ausgangspunkt und gleichzeitig Zielperspektive im partizipativen Entwicklungsprozess festgehalten und für die Gegebenheiten an der PH Steiermark adaptiert (vgl. Longhino et al. 2024).

Welche konzeptionellen Gedanken bewegen uns?

Ausschlaggebend in der Entwicklung war das Anliegen, feste Räume mit einer spezifischen Ausstattung zur Verfügung zu haben und die Angebote der Hochschullernwerkstatt strukturell zu verankern. Die strukturelle Verankerung erfolgte 2021 durch die Abbildung im Campusmanagementsystem (Lehre) und im Qualitätsmanagementsystem der PH Steiermark (Konzepte). Nach und nach entstanden die Räume der Fachbereiche Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, die jeweils eingerichtet und mit vielfältigem didaktischen Material, Schulbüchern und Literatur ausgestattet wurden. 2021 wurde erstmals auch ein gemeinsames Freies Wahlfach angeboten, das für Bachelor- und Masterstudierende im Lehramt Primarstufe und im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung zugänglich ist. Darüber hinaus sollte aber der offene Charakter der Hochschullernwerkstatt – im Sinne von Öffnungszeiten – erhalten bleiben, damit Studierende und andere Nutzer*innen die Angebote der Hochschullernwerkstatt unkompliziert besuchen und nutzen können. Die konzeptionelle Gestaltung der Hochschullernwerkstatt findet in permanenter Aushandlung mit institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen statt, die dem freien und flexiblen Arbeiten in Hochschullernwerkstätten und der Rolle der Lernbegleitung nicht immer zuträglich sind.

Diese Rahmenbedingungen zeigen sich etwa in den ‚gewöhnlichen' Studienstrukturen (Stundenplantaktung, Beurteilungsroutinen, …) und in den durch diese Strukturen geprägten Studien- und Lerngewohnheiten der Studierenden. Insofern beschäftigt uns die Frage, wie hochschulische (Lehr-)Angebote eine „Kultur des Wahrnehmens und Fragens" (Breè 2017, 78; zit. n. NeHle – AG Begriffsbestimmung 2020, 253) und ein expansives Lernen (vgl. Holzkamp 1995, 190f.) unter Studierenden wieder wecken und fördern können. Außerdem bewegt uns die Frage, wie Perspektivenvielfalt über Fächergrenzen hinweg nicht nur ermöglicht, sondern tatsächlich gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang stehen unsere Überlegungen zur räumlichen Neustrukturierung der Hochschullernwerkstatt, die wir unten noch beschreiben werden.

Im Zuge der aktuellen Curriculumsreform für das Lehramt Primarstufe (voraussichtliche Implementierung ab Studienjahr 2025/26) wird die Verankerung der Hochschullernwerkstatt als *Pflichtfach* angestrebt. Dies stellt uns vor neue konzeptionelle Herausforderungen, was die Einbettung der Hochschullernwerkstatt in curriculare Strukturen betrifft. In den nächsten Jahren werden uns (1) das Verhält-

doi.org/10.35468/6148-22

nis von Offenheit und Verbindlichkeit, (2) die Formulierung von Kompetenzen als Lernergebnisse der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt und (3) die Frage der Leistungsfeststellung neu beschäftigen. Diese Punkte spielen im Freien Wahlfach derzeit durch formative Leistungsrückmeldungen im Rahmen der Lernprozessdokumentation und -begleitung noch keine vordringliche Rolle.

Wie verstehen wir Lernen, Lernbegleitung, Lernwerkstattarbeit?

Wir verstehen *Lernen* im Sinne der Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven (Sünkel 2011), wobei die Gegenstände der Aneignung durch Lernumgebungen, Lernmaterialien, Medien, Lehrende, Mitstudierende etc. vermittelt werden. Das Lernen folgt einer subjektiven Aneignungslogik der Lernenden, die in der Lehre resp. Lernbegleitung berücksichtigt werden sollte. Selbstorganisation und Handlungsorientierung spielen in unserer Hochschullernwerkstatt eine wichtige Rolle. Der Fokus liegt auf den vielfältigen Tätigkeiten des Lehrens bzw. Unterrichtens in einer neuen Lehr- und Lernkultur: Planung und Vorbereitung von Lernumgebungen (dauerhaft wie kurzfristig), Aufgabengestaltung und Anleitungen, Beratung und Begleitung von selbstständigen Lernprozessen, Entwicklung und Herstellung von didaktischem Material etc.

Lernbegleitung soll das Lernen der Studierenden ermöglichen, unterstützen, gelegentlich auch anleiten sowie Reflexionen über das Lernen im Verhältnis zum Lehren anregen. Die Lernbegleitung findet während der gemeinsamen Arbeit im Präsenzraum statt, indem Lehrende Lernumgebungen vorbereiten, Aufgaben und Anleitungen gestalten, als fachliche und methodische Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen, Feedback geben und beraten. Darüber hinaus wird die Lernbegleitung in unserer Hochschullernwerkstatt auch asynchron organisiert, indem einzelne Lehrende Einsicht in die laufende (digitale) Lernprozessdokumentation der Studierenden erhalten, dort Rückmeldungen und Anregungen hinterlassen bzw. auf Fragen antworten können.

Lernwerkstattarbeit ist für uns dadurch gekennzeichnet, dass die hochschulische Lehre auf Fragen, Anliegen und Entwicklungsbedarfe der Studierenden eingeht und ihnen entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich Themen, Verarbeitungstiefe, Leistungsnachweise und -beurteilung gibt. Damit ist Lernwerkstattarbeit nicht auf die Hochschullernwerkstatt beschränkt, sondern regt zu hochschuldidaktischen Entwicklungen in allen Lehrveranstaltungssettings an. Lernwerkstattarbeit soll eine neue Lehr- und Lernkultur erfahrbar machen und Möglichkeiten bieten, diese neue Lehr- und Lernkultur auch zu üben. Ein Element ist dabei auch das „Hochschuldidaktik-Café", die Lernwerkstatt für Hochschullehrende.

Kurzbeschreibung der Hochschullernwerkstätten an der PH Steiermark

Medienwerkstatt RadioIgel & IgelTV

Bei RadioIgel & IgelTV stehen seit 2013 Mediendidaktik, umfassende Medienbildung und Medienproduktion im Zentrum. Seit 2020 ist das Studio Teil der

doi.org/10.35468/6148-22

Hochschullernwerkstatt. Zu allen Inhalten der Schulcurricula und der Lehramtscurricula können hier Radio- und TV-Beiträge sowie audiovisuelle Lernmaterialien produziert und kritische Medienkompetenzen erworben werden. Auf der Website der Medienwerkstatt stehen über 1.000 Audio- und Videopodcasts, die in den Campusstudios der PH Steiermark und den 14 Partnerstudios an Österreichischen Schulen verschiedener Schultypen von der Primarstufe bis zur Hochschule produziert wurden, ein 24/7 Liveradio und das Konzept inklusive lerntheoretischer Hintergründe und Informationen zum zweisemestrigen Weiterbildungslehrgang zur Verfügung.
Web: https://www.radioigel.at

Hochschullernwerkstatt Mathematik
Hier finden Lehramtsstudierende seit 2019 einen Raum für die fachliche und fachdidaktische Kompetenzentwicklung im Bereich Mathematik vor. Verschiedene Materialien und Modelle verbinden anschauliche und abstrakte Lernprozesse miteinander. Eigenverantwortliche und selbstbestimmte Lernprozesse regen die Fremd- und Selbstbeobachtung von Lernen an und werden theoriegeleitet reflektiert. Ziel ist die Ausbildung einer lernzentrierten Haltung der angehenden Lehrkräfte.
Web: https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/mathematik-phi/

***O**ffene **De**utsch Hochschullernwerkstatt – ODE*
Die Hochschullernwerkstatt Deutsch bietet seit 2020 nicht nur umfassende Materialien für den sprachlichen, schriftsprachlichen und literalen Unterricht und die damit verbundene pädagogische Diagnostik, sondern ist auch offener Begegnungsraum für aktuelle Lehr-Lern-Arrangements und fachlichen Austausch. Übergreifende Konzepte und Erkenntnisse können sowohl zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufe als auch zwischen verschiedenen Fächern gedacht und umgesetzt werden.
Web: https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/deutsch-ode/

Hochschullernwerkstatt Sachunterricht
Die Hochschullernwerkstatt Sachunterricht bietet seit 2021 Denk- und Handlungsräume zur Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen und fachlichen Fragestellungen des Sachunterrichts. Besonderes Anliegen ist die Vernetzung naturwissenschaftlicher, sozial- und geisteswissenschaftlicher Inhalte, um diverse Zugänge zu diesen Inhalten in einem vernetzten und lebensweltlich orientierten Unterricht zu eröffnen.
Web: https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/sachunterricht-vernetzt/

Digital Learning Lab
Das Digital Learning Lab wurde 2019 eingerichtet und ist seit 2020 Teil der Hochschullernwerkstatt. Mit verschiedenen räumlich strukturierten Zonen (s.

doi.org/10.35468/6148-22

Abb. 4), flexibler Einrichtung und vielfältiger digitaler Ausstattung ist es ein ideales Umfeld, um medienpädagogische Lernsettings zu entwickeln, zu erproben, zu analysieren und zu reflektieren. Hier können die Auswirkungen des digitalen Raumes und der analogen Raumgestaltung auf die Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts direkt erfahren werden.
Web: https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/digital-learning-lab/

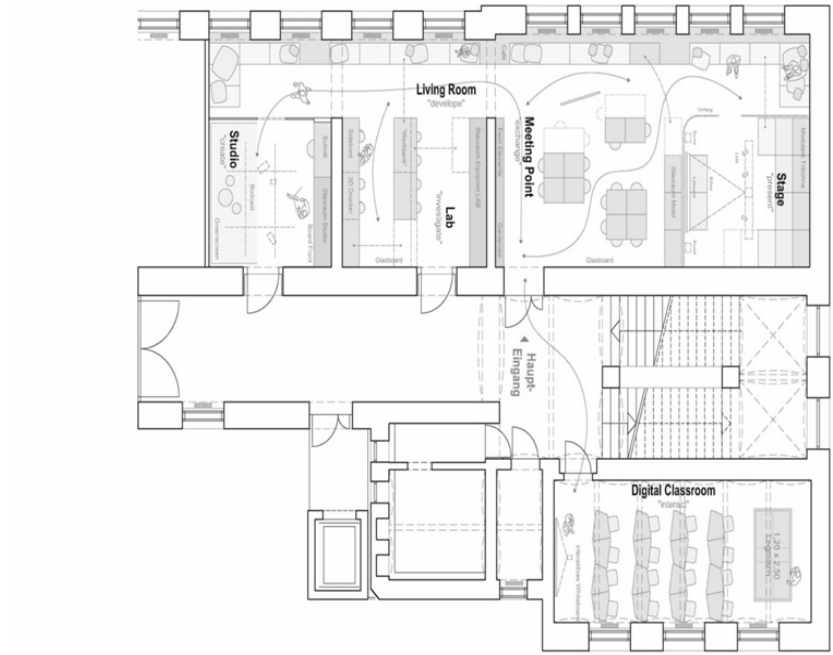


Abb. 4: Raumgestaltung und -nutzung im Digital Learning Lab (Grafik: Architekturbüro Tritthart)

Weitere Angebote der Hochschullernwerkstatt ohne zugeordnete Räume

- Englisch

In diesem Angebot stehen seit 2022 Fremdsprachenkompetenzen und deren Vermittlung in der Primarstufe im Fokus: Die Hauptziele sind die Entwicklung von eigenen Interessen der Studierenden, die Neugier der Studierenden im Bereich Fremdsprachen, die Förderung einer effektiven Englischdidaktik, und die Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf deren Rolle im Englischunterricht an Volksschulen. Die Studierenden nutzen dieses Angebot, um Ressourcen und Materialien kennenzulernen, die sie im Unterricht verwenden können und lernen, wie authentische Materialien eingesetzt, multimediale Ressourcen genutzt und im Fremdsprachenunterricht differenziert werden kann.

doi.org/10.35468/6148-22

• Wissenschaftliches Arbeiten
Seit 2023 gibt es im Rahmen des Freien Wahlfachs Hochschullernwerkstatt das raumungebundene Angebot „Wissenschaftliches Arbeiten" mit der Zielsetzung, Studierenden in ihrem individuellen Forschungs- und Schreibprozess im Rahmen ihrer Bachelor- und Masterarbeiten zu begleiten und zu unterstützen. Die Zielgruppe des Angebotes „Wissenschaftliches Arbeiten" ist äußerst divers, etwa hinsichtlich dem Arbeitsstand in der Abschlussarbeit, ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung, je nach Schreib(vor)erfahrungen und Studienfach. Abgestimmt auf die Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen der Studierenden werden zentrale Meilensteine auf dem Weg zur Abschlussarbeit gemeinsam erarbeitet und die Fähigkeit zur eigenständigen Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit aufgebaut. Die selbständige Ausarbeitung wird bedarfsorientiert begleitet.

Hochschullernwerkstatt für Lehrende

• Hochschuldidaktik-Café für Lehrende
Das Hochschuldidaktik-Café ist ein Angebot für Hochschullehrende (seit 2023), das Prinzipien der Lernwerkstattarbeit für die hochschuldidaktische Fortbildung nutzt. Es ist gleichermaßen Treffpunkt für Hochschullehrende und den kollegialen Austausch über Hochschullehre wie Experimentierraum für (digitale) Medien. Das Hochschuldidaktik-Café unterstützt bei der Planung und Durchführung von Hochschullehre, gibt gebündelten Zugang zu hochschuldidaktischer Literatur (Handapparat) und stellt eine Schnittstelle für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen an der PH Steiermark dar.

1.2 Raum und Raumgestaltung

Raumkonzeptionen und Herausforderungen der konkreten Raumgestaltung
Bei der Einrichtung der Räume, die heute zur Hochschullernwerkstatt zählen, mussten und müssen Kompromisse eingegangen werden. Die Räume wurden zum Teil als Fachräume mit der Funktion der Aufbewahrung didaktischer Materialien und/oder als Seminarräume konzipiert und eingerichtet und erst ab 2020 in das Konzept der Hochschullernwerkstatt überführt. Trotzdem oder gerade deshalb finden sich in den Konzepten der einzelnen Bereiche zahlreiche unterschiedliche Gedanken zur Raumgestaltung und -nutzung:

• *Medienwerkstatt RadioIgel & IgelTV*
In der Medienwerkstatt steht ein vollständiges TV-, Radio- und Podcast-Studio mit entsprechender Infrastruktur für Schnitt und Streaming zur Verfügung. Der Werkstattcharakter war schon vor der Überführung in eine Hochschullernwerkstatt sehr ausgeprägt. Hier konnten und können professionelle audio-visuelle Medienprodukte hergestellt werden, die das Lernen begleiten und motivieren oder als Lehr- und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen. Teil der Raumnutzung

doi.org/10.35468/6148-22

ist die „Medienwerkstatt mobil“: hochwertige Medien-Kits (Mikrofon, Kopfhörer, Aufnahmegerät) können ausgeliehen werden und unterstützen die Lernwerkstattarbeit im Feld.

• *Hochschullernwerkstatt Mathematik*

Mit der Hochschullernwerkstatt Mathematik gibt es einen Raum, an dem didaktisches Material, Lehrmittel, Fachliteratur und Schulbücher bereitliegen. Diese fixe Verortung des Materials ermöglicht eine unkomplizierte gemeinsame Nutzung durch verschiedene Personen in und außerhalb von Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus sind die vorhandenen Materialien und die damit verbundenen Möglichkeiten in unversperrten Schränken mit Glasfronten permanent sichtbar, wodurch ihre Verwendung angeregt werden soll (vgl. Müller-Naendrup 2013). Besonders ins Auge stechen die Tische, die durch die ungewöhnliche Form und das geringe Gewicht einen hohen Aufforderungscharakter haben und die Bedeutung des Raums als dritter Pädagoge unterstreichen. Sie regen die Arbeit in unterschiedlichen Lernarrangements, z. B. Plenum, Einzelarbeit und Gruppenarbeit an (s. Abb. 5).



Abb. 5: Möglichkeiten der Seminarraumgestaltung je nach Lehrveranstaltungsart und -design: Mathematik (Fotos: Longhino)

doi.org/10.35468/6148-22



Abb. 6: Möglichkeiten der Seminarraumgestaltung je nach Lehrveranstaltungsart und -design: Deutsch) (Foto: PH Steiermark/Grössler)

• ***O**ffene **De**utsch Hochschullernwerkstatt – ODE*

Im Raum der Hochschullernwerkstatt Deutsch können Einzeltische schnell und unkompliziert umgestellt werden, wodurch das reguläre Seminarraumsetting flexibel zu Lerninseln für kooperatives Lernen verändert werden kann (s. Abb. 6). In den teils offenen Schränken finden sich Materialien für die kompetenzorientierte Unterstützung des (Schrift)Spracherwerbs, Schulbücher, Diagnose- und Beobachtungsmaterial, Kinder- und Jugendliteratur und digitale Medien, die von Studierenden genutzt werden können. Gleichzeitig stehen allen Besucher*innen Geräte zur eigenen Materialerstellung im Raum zur Verfügung (Laminiergerät, Schneidemaschine…).

• *Hochschullernwerkstatt Sachunterricht*

Der Raum der Hochschullernwerkstatt Sachunterricht war ursprünglich ein Fachraum für naturwissenschaftliche Inhalte mit entsprechender technischer Ausstattung. Der Raum wurde zu einem Lernraum adaptiert: Glasschränke mit vielfältigem Material sowie mit fachlicher und fachdidaktischer Literatur laden zur Verwendung ein. Die Tische können verschoben und kombiniert werden, um verschiedene Arbeitssettings zu arrangieren. Demnächst werden offene Regale auf Rollen die Hochschullernwerkstatt flexibel und ortsunabhängig – etwa in anderen Seminarräumen – zugänglich machen.

doi.org/10.35468/6148-22



Abb. 7: Arbeit in der Hochschullernwerkstatt Sachunterricht (Foto: PH Steiermark)

• *Hochschullernwerkstatt Digital Learning Lab*

Der Raum für diese Hochschullernwerkstatt wurde nach den Kriterien des Future Classroom Lab (FCL) des European Schoolnet am Campus Ost gestaltet.
Neben den flexiblen und unkonventionellen Möbeln, durch die schnell eine neue Arbeitsumgebung geschaffen werden kann, stehen den Lernenden verschiedene digitale Tools und Geräte sowie Arbeits- und Präsentationsflächen zur Verfügung (s. Abb. 4). Einerseits können hier alle ihr eigenes digitales Know-How erweitern, andererseits wird digitales Lehr- oder Lernmaterial als Ergänzung für in anderen Hochschullernwerkstätten entwickelte Unterrichtsszenarien erstellt.
Ein weiterer Schwerpunkt dieser Hochschullernwerkstatt ist die digitale Barrierefreiheit. Unterschiedliche Ein- und Ausgabegeräte (assistierende Technologien) können getestet werden. Die Studierenden lernen Möglichkeiten kennen, um Dokumente zu vereinfachen und an spezielle Notwendigkeiten anzupassen.

• *Hochschuldidaktik-Café für Lehrende*:

Das Hochschuldidaktik-Café kann die Räumlichkeiten des *Lab of Future Teaching (LOFT)* nutzen, die am Institut für digitale Medienbildung eingerichtet wurden. Es stehen mobile Tische, ein durch Grünpflanzen abgetrennter Bereich mit Couch, Glasvitrinen für Literatur und digitale Lehrmaterialien (etwa AR-Brillen), ein Smartboard etc. zur Verfügung. Die Kaffeeküche des Instituts ist direkt angeschlossen und kann mitgenutzt werden. Das LOFT befindet sich im 2. Stock des Neubaus, wobei die meisten Büros und Lehrräume im direkt gegenüberliegenden Altbau untergebracht sind. Daher steht das Hochschuldidaktik-Café vor der Herausforderung, dass es wenig „Laufkundschaft" gibt. Die wöchentlichen Termine werden am Infoscreen in allen Gebäuden verlautbart, dennoch scheint es eine Hürde zu sein, „extra" ins Hochschuldidaktik-Café hinüberzugehen.

doi.org/10.35468/6148-22

Wie gehen wir mit den Herausforderungen um?
Aktuell arbeiten alle an der Weiterentwicklung der Hochschullernwerkstatt Beteiligten an einem neuen Raumkonzept, das *einen gemeinsamen* Raum für *alle* thematischen Angebote vorsieht und eine räumliche Untergliederung für verschiedene Nutzungszwecke ermöglicht: offene Arbeitsbereiche, Materialfundus, Bereiche für Kommunikation und Austausch und einen abgegrenzten Seminarraum.
Die gegenwärtige Erfahrung mit den verschiedenen fachlich gewidmeten Lernräumen zeigt, dass die räumliche Aufteilung fachorientierte Zugänge im Lernen bevorzugt, während fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten eher behindert wird. Außerdem soll ein gemeinsamer Raum die Vernetzung der Beteiligten unterstützen, da räumlich näher beisammen gearbeitet werden kann.

1.3 Arbeitsweise

Freies Wahlfach und Öffnungszeiten

Im Freien Wahlfach Hochschullernwerkstatt gestalten mehr als 100 Studierende pro Semester ihr Lernen, den eigenen Fragen folgend, selbstorganisiert und eigeninitiativ. Den Rahmen dafür bieten alle bereits genannten Räume und Angebote. Die zugeordneten Räume sind einmal wöchentlich für zwei bis fünf Unterrichtseinheiten geöffnet (insgesamt derzeit 15 UE/Woche). Innerhalb dieser Öffnungszeiten finden offene und themengebundene Einheiten statt, die Studierende individuell wählen können. Dabei ist es möglich und erwünscht, unterschiedliche Angebote und Räume zu besuchen, um eine Fragestellung fächerübergreifend zu beantworten oder unterschiedliche Fragen in verschiedenen Fächern zu bearbeiten. Etwa zehn Hochschullehrpersonen aus verschiedenen Instituten und Fachrichtungen begleiten die Studierenden dabei. Sie arrangieren und konzipieren themengebundene Lernumgebungen, stehen zu den Öffnungszeiten mit ihrer Expertise zur Verfügung, begleiten in offenen Einheiten bei der Bearbeitung individueller Themen und moderieren Kollaborationen und Reflexionsgespräche.

Projekt Weihnachtsvorlesung

Das Projekt „Weihnachtsvorlesung" ist als Kooperation der Hochschullernwerkstatt mit der Kinderuni Graz, dem Regionalen Fachdidaktikzentrum Chemie der Universität Graz, dem Kompetenzzentrum Sachunterricht und weiteren Kooperationspartnern entstanden. Die Weihnachtsvorlesung ist international ein traditionelles Format mit Experimenten als Schwerpunkt. Erstmalig wurde es 2022 in Graz in Kooperation mit der Kinderuni Graz angeboten. Als Projekt der Hochschullernwerkstatt erarbeitet eine Gruppe von Studierenden und Lehrenden auf partizipativen Wegen eine Performance für Kinder. Die kreative und fachlich (wie organisatorisch) anspruchsvolle Entwicklung wird von Prinzipien der Lernwerkstattarbeit geleitet. Lernwerkstattarbeit ist dann aber auch auf der Bühne sichtbar, etwa in der zentralen Rolle, die *Fragen* dabei spielen. Live-Mitschnitte (s. auch Abb. 8), Material zur Verwendung in der Schule und vieles mehr findet sich unter https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/hochschullernwerkstatt-uebergreifende-projekte/.

doi.org/10.35468/6148-22

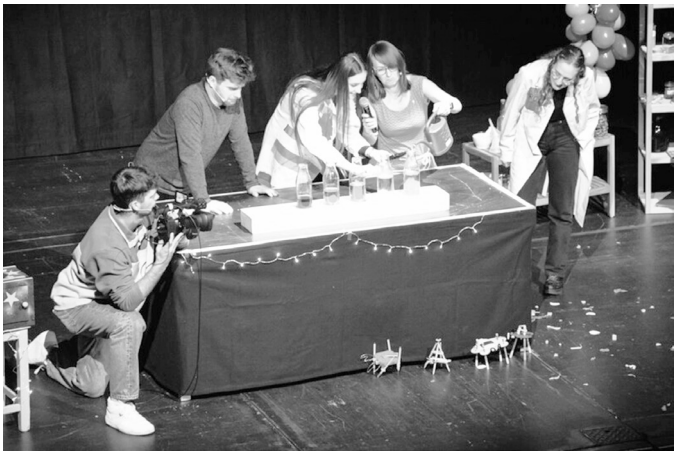


Abb. 8: Weihnachtsvorlesung 2023 im Orpheum Graz (Foto: KinderUniGraz/Fenk)

Einbettung von Lehrveranstaltungen in die Hochschullernwerkstatt

Lehrveranstaltungen mit besonderem Materialbedarf, starker Handlungsorientierung und/oder hohem Individualisierungsanspruch finden in den Hochschullernwerkstätten statt oder sind an diese angedockt. So ist beispielsweise die Übung zur Vorlesung Arithmetik II, eine Pflichtlehrveranstaltung für Primarstufenlehramtsstudierende im Bachelorstudium, stark an die Hochschullernwerkstatt angebunden. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung erstellen die Studierenden ein Lernprodukt, das einen Bezug zu arithmetischen Inhalten haben muss und mit persönlichen Interessen verbunden werden soll. Zu diesem Zweck stehen den Studierenden alle Räume und Angebote der Hochschullernwerkstatt offen. In den letzten Jahren ist so z. B. in der Medienwerkstatt ein Mathesong entstanden[3] und in der Deutschlernwerkstatt ein mathematisches Bilderbuch[4].

Besuch von Schulklassen und Kindergärten[5]

Die Hauptzielgruppe der Hochschullernwerkstätten an der PH Steiermark sind Lehramtsstudierende. Über persönliche Kontakte waren aber auch schon Schulklassen und Kindergartengruppen in der Hochschullernwerkstatt Mathematik

3 https://radioigel.at/mathesong/

4 https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/mathematik-phi/ unter: Beiträge von Studierenden/Individuelle Lernprodutke von Studierenden/Digitales Bilderbuch zum Stellenwert: Zahlenelefant Rio im Zauberwald

5 https://www.phst.at/en/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/muster-entdecken-in-der-hochschullernwerkstatt/und https://www.phst.at/en/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/muster-und-mehr/und https://www.phst.at/en/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/kindergruppe-hatschipuh-trifft-hochschullernwerkstatt/

doi.org/10.35468/6148-22

zu Besuch, um Kooperationsmöglichkeiten zu erproben und auszuloten. Dabei konzipierten Lehrende und Studierende eine Lernumgebung zum Thema Muster, die mit geringen Adaptionen Menschen zwischen fünf und fünfzig Jahren zum Nachdenken, Fragen und Lernen anregt.

Nutzung in der Lehrer*innenfortbildung

Regelmäßig finden fachdidaktische Fortbildungen für Lehrpersonen und Elementarpädagog*innen statt, in denen es um Handlungsorientierung und das Lernen anhand eigener Fragen geht. Darüber hinaus finden in der Hochschullernwerkstatt Teile des Hochschullehrgangs Mentoring, in dem Mentor*innen für die Induktionsphase im Berufseinstieg ausgebildet werden, in der Hochschullernwerkstatt statt. Dadurch soll eine stärkere Verknüpfung zwischen hochschulischen Lehr- und Lernsettings und der schulischen Praxis geschaffen werden. Eine Einbindung der Hochschullernwerkstatt ins Lehrgangscurriculum des Hochschullehrgangs Montessoripädagogik wird gerade geprüft.

1.4 Kooperationen

Ein Großteil der aktuellen Kooperationen wurde bereits im Text oben genannt. Hier folgt eine Kurzübersicht der internen und externen Kooperationen.

In house

- Kooperation der einzelnen Fachgruppen und Teilbereiche, Kooperation über Institute und Studienfächer (z. B. Primar- und Sekundarstufe) hinweg, Kooperation zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Kooperation im Freien Wahlfach & Erarbeitung der Qualitätskriterien[6],
- Gemeinsame fächerübergreifende Curriculumsüberarbeitung (Primarstufen-Lehramtsausbildung)

Externe Kooperationen

- Durch die Kooperation mit Schule im Aufbruch Österreich konnte die Zusammenarbeit im Rahmen der Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2024 in Graz erreicht werden. Die oben erwähnten Fortbildungen in den Hochschullernwerkstätten finden in Kooperation mit Schule im Aufbruch statt.
- Das Projekt „Weihnachtsvorlesung" entstand durch die Kooperation mit der Kinderuni Graz.
- Mit dem Super Science Space der TU Graz entstehen gerade erste Kooperationen wie gegenseitige Besuche der Lehrenden und Studierenden.

6 https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/

doi.org/10.35468/6148-22

1.5 Entwicklungsperspektiven

Die dringlichsten Entwicklungsperspektiven wurden bereits in den Kapiteln zu Raumgestaltung und Arbeitsweise genannt und beschrieben. Hier folgt eine Kurzübersicht der nächsten Entwicklungsziele:

- Erweiterung der Hochschullernwerkstatt um weitere Fächer und Fachgruppen, beispielsweise Deutsch als Zweitsprache, Rhythmik & Musik, Kunst, …
- Transformation der äußerlich differenzierten Hochschullernwerkstätten in *eine* Hochschullernwerkstatt
- Vertiefung der Zusammenarbeit und Kommunikation, Anpassung der Strukturen für verbesserte Kooperation
- Erhöhung der Sichtbarkeit der Hochschullernwerkstatt
- Einbettung als Pflichtfach in alle Curricula
- Erweiterung der Zielgruppe

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Ungewöhnliches

Im Juli 2023 fand in Kooperation mit Schule im Aufbruch der *Tag der Kompetenz* als Fortbildungsveranstaltung an der PH Steiermark statt. Ziel dieses Tages war es, den Kompetenzbegriff vielperspektivisch zu betrachten, den Blick reflektierend auf den eigenen Kompetenzerwerb zu richten und Lust auf kompetenzorientierten Unterricht zu machen. Dabei durfte die Hochschullernwerkstatt keinesfalls fehlen. Beim vorbereitenden Nachdenken darüber, wie man Kompetenzerwerb sichtbar machen könnte, rückte das oben beschriebene Projekt „Weihnachtsvorlesung" in den Fokus, bei dem sowohl Studierende als auch Lehrende ihre Kompetenzen erweitern. So wurde zum Einstieg in den *Tag der Kompetenz* ein Teil der Weihnachtsvorlesung aufgeführt. Bis heute wird darüber gescherzt, wie 150 Lehrer*innen am 13.07.2023 bei nahezu 40 Grad Celsius gemeinsam „Schneeflöckchen, Weißröckchen" gesungen haben.

Interessantes

Aus unserer Erfahrung spielt Vernetzung bei der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt und bei ihrer Weiterentwicklung eine ganz zentrale Rolle. Personen, die sich für studierendenzentrierte Lehre, für innovative Lehr- und Lernkonzepte interessieren, landen früher oder später in der einen oder anderen Form in einer Hochschullernwerkstatt und regen neue Entwicklungen an.
Regelmäßig holen wir unter den an der Hochschullernwerkstatt Beteiligten Feedback ein mit dem Impuls „Hochschullernwerkstatt ist für mich…". Auf den Punkt gebracht: Hochschullernwerkstatt ist für uns – ein örtlicher und sozialer Raum, um Lehre weiterzuentwickeln und als Lehrende zu lernen.

doi.org/10.35468/6148-22

Literatur

Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.

Longhino, D., Frauscher, E., Freytag, E., Herunter, E., Imp, C. & Stöckl, C. (2024). Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten. Zwischenergebnis eines Kooperations- und Vernetzungsprozesses. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhardt (Hrsg.), *Kooperationsfeld Grundschule* (S. 292–298). Münster: Waxmann.

Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

NeHle – AG Begriffsbestimmung (2020). Arbeitspapier zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2024).

Stöckl, C. (2021): *Lernwerkstätten an der PH Steiermark – Verbindendes Konzept*, Pädagogische Hochschule Steiermark. Abgerufen von: https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/(zuletzt geprüft am 06.01.2024).

Stöckl, C. & Matischek-Jauk, M. (2023). Hochschullernwerkstätten als innovative Lehr- und Lernräume – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 110, J 3.23.

Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, Bd. 1. Weinheim: Juventa.

VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Abgerufen von https://forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 06.01.2024).

Autor*innen

Longhino, Daniela, Prof.in MEd
ORCID:0009-0008-9958-5462
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt, Fachdidaktik Mathematik Primarstufe, Offene Lernformen, Schulentwicklungsbegleitung, Schule im Aufbruch
daniela.longhino@phst.at

Stöckl, Claudia, HS-Prof.in Priv.-Doz.in Dr.in
ORCID: 0000-0002-2485-3812
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt, Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, Lernen und Bildung über die gesamte Lebensspanne (Schwerpunkt Geragogik)
claudia1.stoeckl@phst.at

doi.org/10.35468/6148-22

Kathrin Kramer in Zusammenarbeit mit dem Team der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften

Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



1 Lernwerkstatt – wo & wer

Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Franckeplatz 1, Haus 31
06110 Halle
Ansprechpartner*in: u. a. Kathrin Kramer

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die Hochschullernwerkstatt (HSLW) Erziehungswissenschaften in Halle/Saale ist ein Raum, der durch das Zusammenwirken von materialen Gegebenheiten, organisatorischen und konzeptionell-methodischen Entscheidungen als spezifische Ressource an der Universität verstanden wird. Als hochschuldidaktischer Experimentalraum bietet die HSLW, neben physischen, materialreichen Räumen, vorrangig Erwachsenen einen Ort reflexiver Selbsterfahrung und -erprobung. Unterschiedliche Varianten offener Lernformen und verschiedenen Rollenverhaltens (Lerner*in, Lehrende*r, Begleiter*in, Beobachter*in etc.) können – angeleitet in Lehrveranstaltungen und eigenverantwortlich in freien Arbeitszeiten – erprobt und reflektiert werden. Die Wahrnehmung als „anderer Ort" soll genutzt werden, um auf eine Veränderung der Hochschulkultur hinzuwirken und offene Studien- und Lernformen auszuprobieren. Herauszuheben sei die Bedeutung der HSLW als Raum des Austausches, der kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen (pädagogischen/didaktischen/politischen) Themen sowie die Begegnung von Menschen über Fächer- und Statusgruppen hinaus. Somit versteht sich die HSLW

doi.org/10.35468/6148-23

ganz im Sinne der *Third Mission*[1] als Schnittstelle zwischen interessierten Bürger*innen und Angehörigen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Die HSLW versteht sich als Ort gelebter Inklusion und maximaler Partizipation, heißt alle willkommen und bittet mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen, für sich selbst, die Räume und andere Menschen.
Inklusion bedeutet für uns die Vielfalt aller Menschen wertzuschätzen und jede*n, unabhängig äußerer Zuweisungen, willkommen zu heißen. Wir streben an, die uneingeschränkte Teilhabe einer/eines jede*n zu gewährleisten und so vielfältige Gemeinschaft zu gestalten.
Partizipation verstehen wir als einen Teil gelebter Inklusion. Studierende, Dozierende und Interessierte, die die Räume für ihre Tätigkeiten nutzen, sind aktive Mitgestalter*innen der Hochschullernwerkstatt sowie der dort stattfindenden Aktivitäten.
Im Kontext der Lehrer*innenbildung bietet die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften Denk-, Experimental-, Erfahrungs- und Reflexionsräume, in denen Studierende und Dozierende sich mit veränderter Lernkultur experimentell und reflexiv auseinandersetzen können. Als Ort der Bildung zukünftiger Lehrer*innen birgt sie Potential, als Multiplikationsraum auch auf Schulkultur zu wirken und stellt so ein wichtiges Element für eine Professionalisierung und veränderte Schulrealität dar (vgl. Schöps 2019). Die Öffnung für Nutzer*innengruppen über die der Lehrer*innenbildung sowie anderer pädagogischer Studiengänge hinaus orientiert sich u. a. an der Idee der *Educational Cities*, welche die Bedeutung der Kollaboration und der Netzwerkarbeit für eine zukünftige Gesellschaft – über eine Bildungsinstitution hinaus – in den Fokus stellt.

2.2 Arbeitsweise

Die Hochschullernwerkstatt versteht sich als *lernende Organisation*, welche sich stetig entwickelt, an den Bedürfnissen der Nutzer*innen orientiert und kritisch reflektiert. So werden die Aktivitäten sowie die Gestaltung der Räume maßgeblich durch die Impulse und Interessen der Besucher*innen bestimmt. Der hohe Grad an Offenheit für das Spontane, Ungeplante, das im Moment Entstehende bringt eine Unbestimmtheit mit sich, die konzeptionell nicht zu fixieren ist oder aufgelöst werden kann. Entgegen einer Überdeterminiertheit durch institutionelle

1 „Der Strategieprozess zielt ab auf die Bearbeitung der transformativen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, gemeinsam in einer neuen Qualität von Partnerschaft mit unterschiedlichen Akteur:innen in Politik, Gesellschaft und Kultur und mit neuen Projekten und Formaten. Getrieben ist dieses Unternehmen von der Überzeugung, dass die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen beispielsweise zum Klimawandel, zur Krise der Demokratie oder zu den Herausforderungen der Digitalisierung nicht nur die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Forschenden benötigt, sondern gleichzeitig auch die Perspektiven und Kompetenzen außeruniversitärer Akteure." (https://thirdmission.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_thirdmission/Berichte/Rechercheberich t_Definitionen.pdf)

doi.org/10.35468/6148-23

Strukturen wird so der Versuch unternommen, den Raum möglichst offen zu halten, wobei sich die Mitarbeiter*innen als konzeptionelle Ideengeber:innen, aber auch als Unterstützer:innen sehen.
Wir verstehen Lernen im Sinne des *pluralistischen Lernens* als individuellen Prozess, der immer und überall stattfindet und durch eine Reflexion zu einem vertiefenden Verständnis führen kann (vgl. Scholz & Kruschel 2014). So ist Lernen die Verknüpfung von Ich und Welt, die immer auch in ein WIR eingebunden ist (vgl. Hinz & Boban 2019). Der Prozess des Lernens wird insbesondere in institutionellen Räumen u. a. durch die dortigen Gegebenheiten, die Materialien und die Menschen, die sich in diesen Räumen aufhalten, beeinflusst, was bei der Reflexion dieser Prozesse immer mitgedacht werden muss (vgl. Krameret al. 2019). So kommt der Lernbegleitung in (Hochschul-)Lernwerkstätten eine besonders herausfordernde Rolle zu. Auf der Grundlage einer *dialogischen Beziehung* (vgl. Hecht 2011) versteht sich die lernbegleitende Person, in Anerkennung des eigenen Nicht-/Wissens, auch selbst als Lernend*er. Die Aufgabe der Lernbegleitung liegt darin, inhaltliche oder materialbezogene Anliegen der Besucher*innen ohne Relevanzsetzungen oder (institutionelle) Bewertungen vorzunehmen. Stattdessen schafft sie Bedingungen, die es ermöglichen, eigenen Interessen zu folgen, Irritation und Unbestimmtheit als Teil des Prozesses zu erleben und sich diesen Momenten nicht zu entziehen.
So verstehen wir Lernwerkstattarbeit als Lernprozess, welcher

- in den physischen Räumen einer Lernwerkstatt stattfindet,
- durch die materialreiche Umgebung, andere Menschen und strukturelle Bedingungen der Institution beeinflusst
- und durch eine/mehrere Person/en auf der Basis einer dialogischen Beziehung reflexiv begleitet wird.

Im Rahmen der Öffnungszeiten bilden meist „Alltagsprobleme" den Ausgang für Lernprozesse. Diese können durch Gespräche mit anderen Besucher*innen, durch das Material und die Literatur oder durch Veranstaltungen im Rahmen des Semesterprogramms angeregt oder in die Hochschullernwerkstatt „mitgebracht" werden. So werden beispielsweise Räder repariert, Regale gebaut, Banner gestaltet, Unterrichtsmaterialien hergestellt oder über vergangenes und zukünftiges Zusammenleben philosophiert. Zu den Veranstaltungen, welche im Rahmen des Semesterprogramms stattfinden, wird der offene Austausch- und Diskussionsraum neben den Referent*innen auch von Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt sichergestellt. In curricular eingebundenen Seminaren, die in den Räumen stattfinden, bilden zudem auch vorgegebene Fragestellungen in Bezug auf fächerübergreifendes Arbeiten, Kinder- und Jugendliteratur, Spiele oder vieles mehr den Ausgangspunkt für Lernprozesse, die durch die dozierende Person oder die Mitstudierenden begleitet werden.

doi.org/10.35468/6148-23

Beispielhaft soll das Projekt „Raum für_“ als übergreifendes Projekt beschrieben werden, da dieses nachhaltig die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt, aber auch der Universität beeinflusst hat.
Das Projekt fand im Wintersemester 2022/2023 in Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro der Martin-Luther-Universität und des FEMPOWER-Projektes[2] statt. Ausgangspunkt waren Gespräche und die Formulierung von Problemlagen von Studierenden in der Hochschullernwerkstatt.
Ziel des Projekts war es, für die Institution Universität als einen wirkmächtigen Raum zu sensibilisieren und sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit möglichen Macht-, Hierarchie- und Diskriminierungsdimensionen kritisch auseinanderzusetzen. Das Projekt beinhaltete eine Auftaktveranstaltung sowie weitere Veranstaltungsangebote wie Workshops, Lesungen, Gesprächsrunden, die über einen Zeitraum von vier Monaten in der Hochschullernwerkstatt stattfanden, aber auch das Erstellen einer Broschüre mit Anlaufstellen für Studierende und Mitarbeiter*innen der MLU. Diese trugen dazu bei, die Universität als einen Raum aufzuzeigen, der nicht frei von den genannten Dimensionen ist. Gleichzeitig eröffnete das Angebot Räume für das Sichtbarwerden und Wahrnehmen diskriminierender Aspekte innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen sowie von machtvollen Elementen und Strukturen an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Das Projekt wirkt mit seinem Ziel, für Machtungleichheiten und Diskriminierung innerhalb der Universität zu sensibilisieren, auch nachhaltig, indem beispielsweise nach dem Projekt

- Plakate auf den Toiletten der Universität aufgehängt wurden, auf denen Personen ihre Diskriminierungserfahrungen mitteilen konnten. Neben diskriminierenden Situationen in Seminaren, wurden auch Diskriminierungsformen aus Angestelltenverhältnissen geteilt. Diese wurden nach einigen Wochen gesammelt und ausgewertet. Dabei wurde sichtbar, wie viele Personen verschiedene Diskriminierungserfahrungen gemacht haben.
- zunehmend Personen während der Öffnungszeiten der HLWS kommen und von ihren Erfahrungen berichten.
- die Broschüre mit Anlaufstellen regelmäßig an Studierende und Mitarbeiter*innen ausgegeben wird.
- zwei Personen, die im „Raum für _“-Projekt angestellt waren, im aktuellen Team der Hochschullernwerkstatt arbeiten.

Das Konzept der Hochschullernwerkstatt machte diese Arbeit möglich, denn häufig fehlen – insbesondere nach der Modularisierung, die ein Studieren in Kohorten begünstigt – an Universitäten Räume der Begegnung sowie des vertrauten niedrigschwelligen Austausches über Problemsituationen über Statusgruppen hinaus.

2 „FEMPOWER @ MLU“ war ein von der Europäischen Union und dem Land Sachsen-Anhalt gefördertes Projekt im Rahmen des landesweiten Programms FEMPOWER Sachsen-Anhalt.

doi.org/10.35468/6148-23

Ausgehend von Gesprächen, welche in der Hochschullernwerkstatt stattfanden, entwickelte sich in einem partizipativen Prozess die Idee der Vortragsreihe sowie der weiteren Angebote. Die Veranstaltungen, das Team, die enge Kooperation mit inner- und außeruniversitären Anlaufstellen und die Anschaffung themenspezifischer Literatur und Materialien ermöglichen auch weiterhin die Beschäftigung sowie eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema auf unterschiedliche Art und Weise.

2.3 Raum und Raumgestaltung

Die Hochschullernwerkstatt versteht sich als offener Raum, der sich nicht durch einen festgelegten Zweck bestimmt, sondern als Ressource und Möglichkeit verstanden wird, entlang der eigenen Interessen genutzt zu werden.



Abb. 1: Eingangsbereich der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften (Foto: Kathrin Kramer)

Sie setzt sich aus vier unterschiedlichen Räumen zusammen. Diese befinden sich neben der Bibliothek im Haus 31 der Franckeschen Stiftungen und werden erst durch einen längeren Flur erreicht. Sie sind daher von außen nur schwer einsehbar. Es ist für Menschen, die die Hochschullernwerkstatt noch nicht kennen, herausfordernd, sich „einfach so" in die Räume zu verlaufen. Durch Veranstaltungen, Führungen, Beleuchtung und Schilder im Eingangsbereich versuchen wir, diese Zurückhaltung zu nehmen.

doi.org/10.35468/6148-23



Abb. 2: Bühnenraum (Fotos: Kathrin Kramer)

Der erste Raum, welcher sich dem Flur anschließt, ist der Bühnenraum. Zentral für diesen ist die Bühne – bei Bedarf mit Leinwand, welche für Vorträge, Filmabende, Konzerte, Ausstellungen, (Impro-)Theater oder Tanzvorführungen genutzt wird. Das Besondere ist, dass auch Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, die Bühne mit Hilfe eines Lifts erreichen und darauf agieren können. Der ganze Raum kann darüber hinaus komplett verdunkelt werden, was u. a. für Schwarzlicht- oder Fotoprojekte genutzt wird. Auch befinden sich in diesem freien Bühnenraum ein Klavier und eine Gitarre sowie eine kleine Sitzecke, welche zu spontanem Musizieren und Gesprächen bei Kaffee und Tee einladen. Möchten Gruppen diesen Raum nutzen, stehen Stühle, Sitzkissen, Tische, eine Rollsprungmatte, Yogamatten, Yogakissen, Flipchartaufsteller, Whiteboard oder eine Leinwand für die flexible Nutzung zur Verfügung. Diese werden selbst auf- und abgebaut, was die Person(en), welche eine Veranstaltung in diesem Raum durchführen will/wollen, vor organisatorische und damit einhergehend auch raumgestalterische Entscheidungen stellt. Diese verstehen wir ebenso als Lernprozess, welchen wir als Team gern begleiten.
Es schließen sich drei weitere Räume an.



Abb. 3: Teeküche und Büro (Foto: Kathrin Kramer)

doi.org/10.35468/6148-23

Das Büro ist zugleich die Teeküche, die für alle während der Öffnungszeit offensteht. Getränke kochen, Essen aufwärmen, aber auch das Entleihen von Materialien und Literatur sind hier möglich. Die Teeküche und auch einer der Arbeitsplätze wurde mit höhenverstellbarem Schreibtisch und ebensolcher Küchenarbeitsplatte barrierearm gestaltet, sodass auch Menschen mit Unterstützungsbedarf diese gut nutzen können.



Abb. 4: Werkstatt (Fotos: Kathrin Kramer)

Der Werkstattraum zeichnet sich durch eine große Anzahl vielfältiger unspezifischer Materialien aus, welche für gestalterische Prozesse genutzt werden können. Nähen, hämmern, bohren, Rad reparieren, zeichnen, Bücher drucken, lochen, binden oder in thematisch geordneter Literatur zu beispielsweise politischer Bildung, dem Körper oder Magnetismus stöbern, ist hier möglich. Für die sofortige Umsetzung von Ideen stehen große Arbeitstische und Waschbecken sowie entsprechende Werkzeuge und Maschinen zur Verfügung.



Abb. 5: MonteRaum (Fotos: Kathrin Kramer)

Im dritten Raum befinden sich hauptsächlich didaktisierte Materialien, welche nach Fächern sortiert sind, wie Freiarbeitsmaterialien u. a. nach Montessori und Kutzer sowie das Medienlabor. Hier sind digitale Geräte wie 3-D-Drucker, ein Laser, Tontechnik, Videotechnik, Plotter und mehr verfügbar. Neben flexibel zu

doi.org/10.35468/6148-23

nutzenden Tischen und Stühlen befinden sich in diesem Raum auch Sofas und Sitzkissen sowie eine Spielecke für Kinder. Der Raum wird häufig für Gruppenarbeiten genutzt oder, um sich einfach einmal auf dem Sofa auszuruhen oder mit anderen ins Gespräch zu kommen.
Der Zugang zu den Räumen ist während der Öffnungszeiten, in Seminaren, zu Veranstaltungen, aber auch darüber hinaus bis 23 Uhr und am Wochenende möglich. Für eine eigenverantwortliche Nutzung kann ein Schlüssel nach Absprache mit dem Team in der Bibliothek ausgeliehen werden. Da diese Räume von unterschiedlichen Menschen genutzt werden und sich zunehmender Beliebtheit erfreuen, bedarf es zunehmend genauerer Absprachen und gegenseitiger Rücksichtnahme. Auch das Hinterlassen von „Spuren" und ein unterschiedliches Verständnis von Ordnung fordern eine hohe Toleranz sowie eine offene Kommunikation über unterschiedliche Bedürfnisse.

2.4 Kooperationen

Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften pflegt sowohl inner- als auch außeruniversitäre Kooperationen, welche über die letzten Jahre durch die Zusammenarbeit an unterschiedlichen Projekten entstanden sind.

Inneruniversitäre Kooperationen
Wir sind in unterschiedlichen Arbeitskreisen der Martin-Luther-Universität vertreten. Insbesondere die Themen Inklusion, Antidiskriminierungs- und Präventionsarbeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bilden den Ausgangspunkt für eine Vielzahl an Projekten. Über das Budget für Arbeit konnten wir eine Kollegin mit Unterstützungsbedarf beschäftigen (vgl. Schlag 2019), aber auch einen Kollegen mit Fluchterfahrung im Rahmen eines Freiwilligendienstes. (vgl. Kramer 2019) In Kooperation mit der Präventions- und Beratungsstelle Antidiskriminierung und dem Gleichstellungsteam organisierten wir eine Vortragsreihe unter dem Titel *Raum für_* und konzipierten eine Broschüre mit Anlaufstellen an der MLU. Im Kontext von BNE sind wir Teil des Arbeitskreises BNE in der Hochschullehre sowie im AK BNE in der Lehrer*innenbildung. Unterstützt durch das Zentrum für Lehrer*innenbildung werden so verschiedene Veranstaltungen durchgeführt, ein Zertifikatskurs entwickelt und Materialien und Literatur für die Hochschullernwerkstatt angeschafft. Ebenso gibt es eine Kooperation mit der Experimentewerkstatt Mathematik (https://didaktik.mathematik.uni-halle.de/schuelerseite/experimente-werkstatt_mathe/und Halles Schülerlabor für Physik (https://www.natfak2.uni-halle.de/schuelerlehrer/physik/labor/hasp/), welche themenspezifische Angebote für Klassen vorhalten.

Außeruniversitäre Kooperationen
Zu außeruniversitären Kooperationen zählen zum einen zahlreiche Schulen unterschiedlicher Schultypen. Neben der Ermöglichung von Schulpraktika gibt es

doi.org/10.35468/6148-23

fächerübergreifende Projekte, welche in der Hochschullernwerkstatt stattfinden. Diese sind häufig curricular in den Studiengang eingebunden und werden von den Studierenden geplant und durchgeführt. Die Lernerfahrungen – u. a. in Bezug auf ihr zukünftiges professionelles Lehrer*innenhandeln – werden gemeinsam mit den Dozierenden reflektiert. Es gibt aber auch Angebote im Rahmen des Semesterprogramms, welche von Schulklassen oder einzelnen Schüler*innen wahrgenommen werden. Dies sind insbesondere Ausstellungen oder Lesungen. Es gibt ebenso Kooperationen mit Schulen, welche eine Lernwerkstatt etablieren wollen oder diese bereits haben. In diesem Fall begleiten wir die Prozesse und bieten Workshops an, die eine Selbsterfahrung ermöglichen.

Darüber hinaus kooperieren wir mit unterschiedlichen Einrichtungen der Stadt. Wir waren Teil des Netzwerkes OpenLabNet, welches es sich zum Ziel gemacht hat, mit dem Fokus *Nutzen statt besitzen* unterschiedliche Akteure der Stadt zusammenzubringen. Gemeinsam wurden auch hier Veranstaltungen geplant und Projektanträge erarbeitet. So wurden wir bei der Einrichtung unseres Medienlabors von Mitgliedern u. a. des Eigenbaukombinats (Makerspace) und der Kunsthochschule Burg Giebichenstein unterstützt und können bei komplexeren Aufgabenstellungen, welche mit unseren Geräten nicht zu ermöglichen sind, diese um Unterstützung bitten. Auch kooperieren wir mit verschiedenen Bildungseinrichtungen, die im außerschulischen Bereich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. So befindet sich in unmittelbarer Nähe zu der Hochschullernwerkstatt das Kreativzentrum *Krokoseum* (https://www.francke-halle.de/de/krokoseum) und das *LeoLab* sowie auch das *krimZkrams* (https://krimzkrams-halle.de) und die Passage 13 (https://passage13.de), welche im Sinne der Lernwerkstattarbeit ein Angebot für Kinder und Jugendliche bereitstellt. Neben Zirkuspädagogischen Projekten gibt es Vorträge, Workshops, aber auch freie Öffnungszeiten. Somit können wir gegenseitig auf unsere Angebote verweisen, Ressourcen gemeinsam nutzen und adressat*innenspezifische Angebote bereitstellen.

Das Semesterprogramm stellt eine besondere Form der Kooperation dar. Es richtet sich mit unterschiedlichen Formaten (Film, Vortrag, Workshop, Lesung, Ausstellung, Performance, …) zu einem Schwerpunktthema (z. B. Soziale Gerechtigkeit) an alle Interessierten und öffnet so den universitären Raum für die Öffentlichkeit, holt diese aber auch in die Universität hinein. Dort kommen ganz unterschiedliche Menschen zusammen und haben in der Lernwerkstatt die Gelegenheit sich kennenzulernen, zu diskutieren und sich auseinanderzusetzen. Für die Durchführung kooperieren wir mit unterschiedlichen Vereinen und Organisationen in Halle und Sachsen-Anhalt, aber auch mit anderen Instituten und Fachbereichen der MLU. Die Programme der letzten Jahre können auf unserer Website eingesehen werden. Bei der Durchführung werden wir vom Zentrum für Lehrer*innenbildung maßgeblich finanziell unterstützt.

doi.org/10.35468/6148-23

Netzwerk der Hochschullernwerkstätten

Vertreter*innen der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften nehmen regelmäßig an den Hochschullernwerkstättentagungen teil und tragen durch unterschiedliche Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs bei. Unter anderem durch diese Treffen sind engere Kooperationen zu einzelnen Hochschullernwerkstätten entstanden. Herauszuheben sei die Kooperation mit den didaktischen Zentren der PH St. Gallen sowie der Hochschullernwerkstatt in der Universität Erfurt. Wir verstehen uns als Critical Friends, welche durch gemeinsame Besuche und Gespräche von Mitarbeiter*innen und Studierenden die konzeptionelle Weiterentwicklung gegenseitig begleiten.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Eine Entwicklungsperspektive ist es, die Kooperation mit anderen Hochschullernwerkstätten über die Tagungen hinaus auszubauen. Erste Gespräche zu der Organisation und Durchführung von gegenseitigen Besuchen mit Studierenden oder gemeinsame Forschungsprojekte gab es bereits mit der Grundschulwerkstatt der Universität in Bremen sowie der Hochschullernwerkstatt OASE der Universität in Siegen und der Grundschulwerkstatt der HU Berlin.

Auch der Ausbau der Kooperationen im internationalen, nicht deutschsprachigen Bereich, wäre sehr spannend. Wir hatten bereits Gespräche mit Kolleg*innnen der Lehrer*innen- und Erwachsenenbildung aus Israel, Russland und Belarus, die sehr an einer Kooperation und einem Austausch interessiert waren. Daher wäre es ein Ziel, verstärkt in englischer Sprache zu publizieren oder eine Übersetzung bereits vorhandener Literatur anzustreben.

Im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung wäre es uns ein Anliegen, auf die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele zu achten und neben dem Bereitstellen von Angeboten diese auch in der Hochschullernwerkstatt zu leben.

Ein weiteres Ziel könnte es sein, Weiterbildungen der Selbsterfahrung im Bereich der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung auszubauen und somit das Konzept Lernwerkstatt bekannter zu machen und deren Potenzial für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu diskutieren.

3 Besonderes oder, warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden …

Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften feiert 2025 ihr 20-jähriges Jubiläum. Somit können wir auf langjährige Erfahrungen zurückblicken, welche durch Höhen und Tiefen gekennzeichnet sind (vgl. Schöps & Rumpf 2020). Getragen wurden die vielen Entwicklungen von einem großartigen Team aus Impulsgeber*innen und kritischen Freund*innen sowie Unterstützer*innen, auch

doi.org/10.35468/6148-23

über die Hochschullernwerkstatt hinaus. Diese waren stets bereit neue Wege zu gehen, dabei auch Umwege in Kauf zu nehmen und so gemeinsam Hochschullernwerkstatt immer wieder neu zu denken.
In den vergangenen Jahren ist es gelungen, die Räume verstärkt für selbstverantwortete Lernprozesse zu öffnen, was von der lernbegleitenden Person ein hohes Maß an Flexibilität verlangt. Auch ist die Besucher*innengruppe diverser geworden. Die Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt, aber auch zunehmend die Besucher*innen, kommen aus unterschiedlichen Fachrichtungen und bringen so ihre vielfältigen Perspektiven in die Gestaltung der Hochschullernwerkstatt ein. Somit etablierte sich die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften über die Lehrer*innenbildung in der Martin-Luther-Universität hinaus und wird von anderen Instituten und außeruniversitären Organisationen und Vereinen als bedeutsame Ressource der Stadt wahrgenommen.

Literatur

Boban, I. & Hinz, A. (2019). ‚Kritisches Lernen' – eine inklusive und demokratische Art, mit Paulo Freire ‚die Welt zu lesen' In: Zeitschrift für Inklusion.
Abgerufen von https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/524/385 (zuletzt geprüft am 30.1.2024).

Hecht, Y. (2011). Democratic Education: The Beginning of a Story. Roslyn Heights, NY: AERO

Kramer, K. (2020). Nichtreformistische Reformen – die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität. 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. 182–196). 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 Baar, R.; Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 133–144). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Kruschel, R. & Scholz, N. (2014) Selbstbestimmtes Lernen auf Probe – Erfahrungen aus einer inklusiven und demokratischen Projektwoche. In: Widerstreit Sachunterricht.
Abgerufen von https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94432/1/sachunterricht_volume_0_5718.pdf (zuletzt geprüft am 30.1.2024)

Schöps. M & Rumpf, D. (2020) Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik. 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. 23–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlag, M. (2020). Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager. 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. 179–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schöps, M. (2019). Projektdokumentation KALEI. Thesenpapier Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften. (unveröffentlicht)

Third Mission der Universität Wien (2021). Definitionen der Third Mission an deutschsprachigen Universitäten. Recherchebericht Projektphase III September 2021.
Abgerufen von https://thirdmission.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_thirdmission/Berichte/Recherchebericht_Definitionen.pdf (zuletzt geprüft am 30.1.2024)

doi.org/10.35468/6148-23

Autor*innen

Kramer, Kathrin
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Mitarbeiterin des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik/Teil des Leitungsteams der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernbegleitung, Lernen in Hochschullernwerkstätten, Democratic Education in Schulen und Universitäten, Partizipation, Inklusion und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Kathrin.Kramer@paedagogik.uni-halle.de

Team der HLW
Rumpf, Dietlinde
Winter-Below, Stephanie
Wybierek, Kira
Schlosser, Veronika
Liebig, Felix
Schilke, Clara
Borck, Hannah
Haenel, Moritz
Barner, Anna-Lena
Lorbach, Leon

doi.org/10.35468/6148-23

Gesa Markmann, Christoph Jantzen und Claudia Osburg

Die Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache an der Universität Hamburg

2015 HAMBURG



1 *Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache* – eine Kooperation der Grundschulpädagogik und Deutschdidaktik

Die *Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache* ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg verortet. Zentral mit Blick auf den lebendigen Campus Von-Melle-Park gelegen, steht für sie derzeit ein etwa 50 qm großer Raum im Erdgeschoss des Fakultätsgebäudes zur Verfügung. Die heutige Hochschullernwerkstatt ist eine Symbiose zweier Werkstätten: Bis zum Jahr 2015 bestanden die *Lernwerkstatt Sprache,* entwickelt und geleitet von Christoph Jantzen (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur), und die *Grundschulwerkstatt* unter der Leitung von Claudia Osburg (Grundschulpädagogik) und aufgebaut von Gesa Markmann, parallel. Vor dem Hintergrund ähnlicher Anliegen, der angestrebten Kooperation zwischen den Arbeitsbereichen und mit Aussicht auf eine Vergrößerung der Räumlichkeiten wurden die Werkstätten konzeptionell und räumlich zusammengefasst: Die *Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache* (kurz: GSW) entstand. Sie wird von Christoph Jantzen, Claudia Osburg und Gesa Markmann geleitet. Teil des Teams der GSW sind derzeit zudem vier studentische Mitarbeiter*innen (studentische Hilfskräfte). Sie sind für die Öffnungszeiten verantwortlich, empfangen Besucher*innen, beantworten Fragen, stellen Materialien vor, arbeiten neue Materialien ein, bieten Workshops an und koordinieren die Ausleihe (s. Kap. 2.3). Im Internet ist die GSW mit einer eigenen Homepage auf den Seiten der Fakultät repräsentiert: https://www.ew.uni-hamburg.de/service/grundschulwerkstatt.html.

2 Materialität für Studierende erfahrbar machen

2.1 Konzeptionelle Überlegungen

Bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts spielen Lernmaterialien eine bedeutende Rolle: Statt zur gleichen Zeit an identischen Aufgaben zu arbeiten, können Kinder in vielfältig gestalteten Lernumgebungen individuelle Zugänge zu Lerngegenständen finden. Lehrende stoßen bei der Vorbereitung von Unterricht auf

doi.org/10.35468/6148-24

eine große Fülle unterschiedlicher ‚didaktischer Artefakte' wie Schulbücher, Arbeitshefte, Lernmaterialien und -spiele. Studierende haben an diesen erfahrungsgemäß großes Interesse und setzen Hoffnung in ihren Einsatz gerade im Kontext der Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen (vgl. Vogt/Macchia/Bierschwale 2020).

Ein Großteil der Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der Universität Hamburg ist bereits zu Beginn ihres Studiums in Schulen tätig. Zugleich lernen sie Materialien in der Regel erst in der Schule kennen und haben hier kaum die Möglichkeit, sich kritisch in Ruhe mit diesen auseinanderzusetzen und sie mit didaktischer, pädagogischer oder fachlicher Perspektive zu reflektieren. Die GSW bietet einen hochschuldidaktischen Raum, in dem diese Auseinandersetzung mit konkreten auf dem Markt befindlichen Lernmaterialien unter fachkundiger Anleitung erfolgen kann. Dies unterstützt Studierende dabei, zunächst die Materialität ganz unterschiedlicher Lern- und Lehrartefakte kennenzulernen, und zu erfahren, dass gerade in der Grundschule ein material-bezogener Zugang bedeutsam ist, sich in einer „Materialität des Lernens" zeigt (Kaiser/Wittenberg 2023, Breidenstein u. a. 2020). Indem sie die Materialien auch selbstständig handelnd und spielend erproben, erkunden die Studierenden, welche Funktionen Materialien erfüllen und welche Kriterien an die Auswahl von Lernmaterialien insbesondere im Kontext von Inklusion angelegt werden können. Die Studierenden erfahren, dass es nicht *das gute/geeignete* oder *das schlechte/ungeeignete* Material gibt, sondern Materialien Lernenden unterschiedliche Zugänge eröffnen. Dabei spielt die Verknüpfung mit fachlichem, pädagogischem und (fach-)didaktischem Wissen, das in Vorlesungen und Seminaren vermittelt wird, eine große Rolle. Den Blick für Materialien und ihren Einsatz in der Schule zu weiten und zu schärfen, Studierende für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen zu sensibilisieren, „kollaborative Denkprozesse" (ebd., S. 345) durch die Auseinandersetzung mit Materialien anzustoßen und einen reflexiven Erfahrungsraum im Studium zu schaffen, verstehen wir als eine zentrale Aufgabe der Arbeit in der GSW. Die Werkstattarbeit begreifen wir als Impulsgeber und Kompass für solche Lern- und Reflexionsprozesse. Neben der kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenen Materialien bietet die Umgebung der GSW Gelegenheiten für die Material- und Aufgaben*entwicklung* in heterogenen Gruppen, zum entdeckend-forschenden Lernen (vgl. Kirschhock 2020) und die Erprobung von offenen Lernsettings (s. u.).

Die Materialien können von Studierenden für die Arbeit in Schulen oder Praktika ausgeliehen werden, sie bilden aber auch die Grundlage für einschlägige Seminare (s. Kap. 2.3). Durch die Seminargrößen an der Universität Hamburg (ca. 30 Studierende) ist die Nutzung als Seminarraum nur für kleine Gruppen möglich; langfristig soll aber der Ausbau der Werkstatt angestrebt werden, um auch hier vor Ort mit einem ganzen Seminar arbeiten zu können (s. Kap. 2.4).

doi.org/10.35468/6148-24

2.2 Materialbestand

Der Materialfundus der GSW ist vielfältig: Der Bestand umfasst u. a. Lernspiele, Arbeitskarteien, Freiarbeitsmaterialien, eine große Zahl Bilderbücher, Fibeln, Erstlesebücher und andere Kinderbücher, Kamishibais, einen Materialschwerpunkt zu Mehrsprachigkeit, Lern- und Sprachwerke sowie von Studierenden angefertigte didaktische Landkarten (Jantzen 2017, Jantzen/Ritter 2019). Weiterhin finden Besucher*innen in der Werkstatt eine große Auswahl Nikitin-Materialien, aber auch geläufige Gesellschaftsspiele, die sich in Seminaren und Schulen gut einsetzen lassen. Ein Herzstück der GSW ist eine Freinet-Druckerei, an der exemplarisch einerseits ein historisches Lernkonzept erfahrbar wird, die andererseits für Schüler*innen im Kontext handelnden Lernens auch heute noch bedeutsam sein kann (vgl. Ritter/Ritter 2020).

Einen Schwerpunkt bilden zudem zahlreiche Materialien der Reformpädagogin Maria Montessori, insbesondere aus dem niederländischen Nienhuis-Verlag. Letztere Materialien sind für Studierende erfahrungsgemäß besonders schwer zugänglich, da sie vor allem an Montessori-Einrichtungen zu finden sind und für eine private Anschaffung finanziell und räumlich in der Regel nicht in Frage kommen. Zugleich bergen Montessori-Materialien ein besonderes Potenzial für die kritische Auseinandersetzung mit Lernmaterialien, denn Maria Montessori schuf diese im Kontext ihrer empirischen Forschung und entwickelte Kriterien, die als fruchtbar für die kritische Analyse von Lernmaterialien im Kontext von Inklusion betrachtet werden können (vgl. z. B. Montessori 2019, Montessori 2017; für Impulse hinsichtlich des Potenzials für inklusive Bildung vgl. Markmann 2025). Die Ziele und das Potenzial eines Montessori-Materials erschließen sich vor allem über seine Einbettung in den in der Montessori-Pädagogik angelegten Materialkanon, der bei der Anschaffung dieser Materialgruppe konzeptionell berücksichtigt wurde. So finden sich Materialien aus den Bereichen Kinderhaus, Sprache, Mathematik und Geographie, wobei diese jeweils miteinander vernetzt sind und aufeinander aufbauen (vgl. z. B. Montessori 2019).

Fachlich liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf Materialien für den Deutschunterricht. Dies liegt in der Zusammenarbeit zwischen Deutschdidaktik und Grundschulpädagogik an der Universität Hamburg begründet. Durch diese Schwerpunktsetzung ergibt sich ein eigenes Profil für die Werkstattarbeit, das einen umfangreichen Materialbestand in einem Fach für eine fachdidaktisch vertiefende Arbeit ermöglicht. Andere Fachdidaktiken (Mathematik, Englisch, Sachunterricht, Musik, Kunst) verfügen derzeit über eigene Sammlungen. Zurzeit gibt es erste Überlegungen, ob und wie ein erweitertes Werkstattkonzept möglich werden kann.

Die Materialien der GSW sind nicht ausschließlich nach vermeintlicher pädagogischer Wertigkeit beschafft oder sortiert, sondern auch nach deren Bekanntheit in den Schulen und der Einbettung in Lehrveranstaltungen, sodass sie in Semi-

doi.org/10.35468/6148-24

naren nach einer theoretischen Grundlage kritisch reflektiert werden können. Fachliteratur ist in der GSW eher wenig vertreten, da sie in der Martha-Muchow-Bibliothek, die nur wenige Schritte von der Lernwerkstatt entfernt ist, reichlich vorhanden ist. Fachliteratur zu Montessori und ihrer Arbeitsweise und auch zu Inklusion stehen für die Studierenden jedoch bereit, zudem gibt es einen kleineren Bestand grundschulpädagogischer und fachdidaktischer Zeitschriften.

2.3 Räumliche Gestaltung und Arbeitsformen



Abb. 1: Blick in die Grundschulwerkstatt (Bild: Christoph Jantzen)

In der Tür stehend blicken Besucher*innen zunächst auf den Arbeitsbereich der studentischen Mitarbeiter*innen an der gegenüberliegenden Fensterfront, die als Ansprechpartner*innen und Berater*innen zur Verfügung stehen (s. u.). Dieser ist durch ein Regal von weiteren Bereichen abgegrenzt. Danebenliegend und durch ein weiteres Regal eingegrenzt, befindet sich eine Nische mit einem Gruppenarbeitstisch, der Besucher*innen für die Arbeit mit Lernmaterialien oder den Austausch zur Verfügung steht. Die bodentiefen Fenster lassen viel Tageslicht in den Raum. Vor dieser Nische befinden sich, im Zentrum des Raums, weitere Gruppenarbeitstische. Der Raum hat derzeit etwa 20 Arbeitsplätze. Neben den beiden genannten Regalen, die als Raumteiler fungieren und bereits einige Lernmaterialien fassen, wird der Gruppenarbeitsbereich von großen, weitgehend offenen Regalen an den Wänden eingerahmt. Hier sind die Materialien thematisch geordnet. Es finden sich Flächen für ein *Material des Monats* und hervorstechende Artefakte, die als Blickfänger dienen. Alle Materialien sind mit einer Signatur versehen, die Hinweise auf den Standort des Materials geben. An der Kopfseite des Raums

doi.org/10.35468/6148-24

befindet sich ein Regal, das nahezu ausschließlich Montessori-Materialien beherbergt. Auf dieser Seite des Raums ist zudem die Freinet-Druckerei stationiert.
Im Kontext der Arbeit in und außerhalb der Werkstatt haben sich unterschiedliche *Arbeitsformen und Angebote* entwickelt:

- Die GSW ist während des Semesters an derzeit drei Tagen pro Woche in je zwei- bis vierstündigen Zeitslots geöffnet, die auf den Vor- und Nachmittag verteilt wurden, um möglichst vielen Interessierten den Besuch zu ermöglichen. Während der Öffnungszeiten ist die Grundschulwerkstatt der Öffentlichkeit zugänglich. So können Materialien frei erkundet oder gezielt ausgeliehen werden, die Mitarbeiter*innen können beraten, auf den Arbeitsplätzen können Reflexionsaufträge bearbeitet werden. Während der Öffnungszeiten sind möglichst zwei studentische Mitarbeiter*innen gemeinsam vor Ort. Die studentischen Mitarbeiter*innen haben einen Instagram-Account für die GSW eröffnet (gsw_uhh), auf dem sie beispielsweise kurzfristige Änderungen der Öffnungszeiten posten und damit einen neuen Zugang zur GSW über Social Media schaffen. Potenziale des Accounts auch für inhaltliche Beiträge (z. B. Vorstellung einzelner Materialien) werden aktuell ausgelotet.
- In der GSW wird ein *Material des Monats* präsentiert: Die Mitarbeiter*innen wählen hierzu selbstständig ein Material oder eine kleine Gruppe verwandter Materialien aus, in das sie sich vorab intensiv eingearbeitet haben. Dieses Angebot, das Besucher*innen schnell ins Auge fällt, kann als ‚Türöffner' wirken, um über Materialien ins Gespräch zu kommen und liefert einen ersten Ankerpunkt, wenn Besucher*innen ohne konkreten Auftrag in die GSW kommen.



Abb. 2: Material des Monats: Ausgezeichnete Erstlesebücher (Bild: Christoph Jantzen)

- Das Team der GSW bietet regelmäßig *Workshops* an, in denen ausgewählte Materialien oder Themen kompakt beleuchtet werden. In den letzten Jahren gab es Workshops zum Drucken, zur Arbeit mit dem Kamishibai, Spielenachmittage, eine Schreibwerkzeugewerkstatt, Angebote zum Kreativen Schreiben, Erkundung von Materialien zum Lesenlernen und zu Bilderbüchern. Die Workshops

doi.org/10.35468/6148-24

ergänzen die Inhalte in deutschdidaktischen Seminaren. In zwei oder drei Stunden können so gezielt und angeleitet auch Themen und Inhalte des Deutschunterrichts in der Grundschule von Studierenden erfasst und reflektiert werden, die die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Seminare nicht abdecken.

- Die Grundschulwerkstattarbeit ist eng in die Lehre eingebunden. Pro Jahr erreichen die GSW zwei Jahrgänge der Studiengänge *Lehramt an Grundschulen* und *Lehramt für Sonderpädagogik – Profilbildung Grundschule*. So erhalten Studierende im Rahmen der Vorlesung *Einführung in die Grundschulpädagogik* eine Führung durch die Grundschulwerkstatt, die von den studentischen Mitarbeiter*innen geleitet wird. In kleinen Gruppen bekommen die Teilnehmer*innen dabei Einblicke in den Aufbau und das Konzept der Werkstatt und lernen einzelne Materialien exemplarisch kennen. Weitere Seminare aus dem Bereich der Grundschulpädagogik thematisieren Möglichkeiten der Gestaltung barrierearmer Lernumgebungen durch die kritische, kriteriengeleitete Analyse von Lernmaterialien. Die Teilnehmer*innen dieser Seminare (Gesa Markmann) fokussieren jeweils auf eine Gruppe ausgewählter Materialien, analysieren diese, stellen sie im Rahmen kleiner Workshops ihren Kommiliton*innen vor und gehen gemeinsam in den Diskurs über die Qualität von Unterrichtsmaterialien und ihren Einsatz im inklusiven Unterricht. In anderen Seminaren (Claudia Osburg) liegt der Schwerpunkt beispielsweise auf der Sprache bzw. der Semantik oder dem Schriftspracherwerb. Materialien werden hinsichtlich ihres Potenzials erkundet und analysiert (vgl. Stitzinger, Ostmeyer & Hidalgo 2024 und Wildhagen, Klose & Stitzinger 2024). Im Rahmen der *Einführenden Vorlesung in die Fachdidaktik Deutsch* sollen gezielt Materialien für den Deutschunterricht erkundet werden. Zudem werden in verschiedenen fachdidaktischen Seminaren Materialien aus der Werkstatt eingesetzt, sie dienen als Grundlage für die Seminararbeit oder studentische Ausarbeitungen. Materialien aus der GSW können im Rahmen des Kernpraktikums im Master für Erprobungen in den Schulen genutzt werden. Das Workshopprogramm ist eng mit den deutschdidaktischen Seminaren vernetzt. Zudem werden einzelne Sitzungen in Seminaren des Moduls *Einführung in die Deutschdidaktik* in der Grundschulwerkstatt durchgeführt, etwa um Schreibwerkzeuge zu erproben, Rechtschreibmaterialien gezielt zu erkunden und im Seminarkontext zu reflektieren oder auch, um Bilder- oder Kinderbücher in der Seminarzeit zugänglich zu machen.
- Neben der ‚realen' GSW gibt es einen seminarübergreifenden, digitalen Raum auf der Lernplattform OpenOlat, in dem einerseits digitale Materialien zur Verfügung gestellt werden (zurzeit hat der Raum etwa 1000 Materialeinträge), der zudem auch der Kommunikation von Informationen rund um das Themenfeld der Grundschulwerkstatt dient (Veranstaltungen wie Lesungen, Gastvorträge, Infoveranstaltungen der Fakultät, Neuem aus der Grundschulwerkstatt, etc.). Der OpenOlat-Raum hat zurzeit etwa 1100 Mitglieder – Tendenz steigend.

doi.org/10.35468/6148-24

2.4 Herausforderungen und Visionen

Mit neuen Studiengängen der Universität Hamburg, die explizit auf die Grundschule gerichtet sind, verändern sich auch Curricula. Sowohl in der Fachdidaktik als auch in vielen anderen erziehungswissenschaftlichen Modulen stehen grundschulspezifische Themen stärker im Fokus. Wir möchten die GSW in den kommenden Jahren weiterentwickeln und stärker in die neuen Studiengänge einbinden. Zudem werden gerade mehrere für die Arbeit der Grundschulwerkstatt wichtige Professuren neu besetzt, so dass von den neuen Stelleninhabenden weitere Impulse zu erwarten sind.

Herausfordernd ist zunächst die strukturelle und finanzielle Absicherung. Für die Einstellung studentischer Hilfskräfte und die Anschaffung neuer Materialien steht ein kleiner Etat zur Verfügung, der sich immer wieder als zu knapp bemessen zeigte. Hier gilt es, im Haushalt der Fakultät einhergehend mit Kostensteigerungen langfristig für weitere Aufgaben zusätzliche Mittel einzuwerben. Die Betreuung durch hauptamtliches Personal (Professor*innen und WiMis) erfolgt innerhalb der üblichen Aufgaben der Stellen. An die Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter von Christoph Jantzen ist ein Anteil von 12,5% der Arbeitszeit für die Grundschulwerkstatt gekoppelt.

Die Visionen sind vielfältig:

- Aktuell arbeitet das GSW-Team an einer weiteren Digitalisierung der GSW: Durch QR-Codes an den Materialien wird für Besucher*innen der Werkstatt die Möglichkeit geschaffen, sich selbstständig und unkompliziert über die Materialien zu informieren. Damit können Anleitungen, Erkundungsaufgaben oder Reflexionen zu den Materialien niedrigschwellig zugänglich gemacht werden. Hierzu sind bereits zu zahlreichen Materialien des Bestandes Beschreibungen angelegt worden, die auch kurze (Erklär-)Videos eines exemplarischen Einsatzes des Materials beinhalten.
- Wir streben an, dass die Präsentation von Material im Sinne der konzeptionellen Überlegungen (s. o.) eine inklusive, barrierearme Lernumgebung repräsentiert. Der derzeitige Raum der GSW fasst mittlerweile eine große Menge an Materialien, was die Umsetzung dieses Vorhabens erschwert. Der Platzmangel bildet unter anderem hinsichtlich der Präsentation der Montessori-Materialien eine Herausforderung: Viele dieser Materialien bestehen aus mehreren Elementen und sind durch ihre Größe recht raumfordernd. Eine im Sinne der Montessori-Pädagogik angemessene Präsentation ist unter den aktuellen Bedingungen nicht möglich. Derzeit finden an der Fakultät jedoch umfangreiche räumliche Veränderungen statt: Teile der Fakultät werden in ein benachbartes, neu gestaltetes Gebäude umziehen. Hier soll auch die GSW einen Raum erhalten. Wir erhoffen uns eine bedeutende Vergrößerung, sodass die GSW zukünftig tatsächlich eine inklusive Lernumgebung zu repräsentieren vermag. Hierzu gehören auch Überlegungen zu einer barrierearmen Gestaltung des Raums. An

doi.org/10.35468/6148-24

einer solchen Entwicklung sollen Menschen mitwirken, die ihre Perspektive als Betroffene einbringen und das Team der GSW bei der Gestaltung beraten.

- In einer neuen Initiative wird zur Zeit ausgelotet, wie eine Vernetzung mit weiteren Arbeitsbereichen möglich werden kann. Eine damit verbundene Vergrößerung der Räumlichkeiten eröffnet Spielräume für die Durchführung von Seminaren in der GSW. So könnte in wesentlich größerem Umfang ein auf Materialien ausgerichtetes forschendes Lernen in die Seminararbeit integriert werden, ergänzt durch die reflektierte Produktion eigener Lernmaterialien. Ob im Rahmen einer Vergrößerung auch Sammlungen anderer Fächer in die Grundschulwerkstatt integriert werden können, muss noch fakultätsintern diskutiert werden.
- Es wäre ein Traum, wenn die GSW genutzt werden könnte, um forschungsorientiert (vgl. von Knebel, Osburg & Zimpel 2022) mit Kindern arbeiten zu können. Es soll möglich werden, dass Schüler*innengruppen in die Grundschulwerkstatt eingeladen werden. Indem Studierende die Lernprozesse von Schüler*innen vor Ort begleiten, könnte ein weiterer Erfahrungsraum geschaffen werden, in dem die Schüler*innen in einer ungewohnten Umgebung lernen können und Studierende Gelegenheit für gezielte Beobachtung und Erprobung eigenen Unterrichtshandelns bekommen. Die Reflexion solcher Erfahrungen stützt die professionelle Handlungskompetenz (vgl. Hoffmann/Herrmann 2020, Herrmann 2019).
- Die Mitarbeiter*innen der GSW sollen regelmäßig an Schulungen teilnehmen, um einen Teil jener Montessori-Materialien, die in der GSW vorhanden sind, im Einsatz zu erleben und sich mit Lernenden und Lehrenden über dieses auszutauschen. Die Mitarbeiter*innen haben so die Möglichkeit, ihre Kenntnis des Materials zu vertiefen und durch das Kennenlernen der vorbereiteten Umgebung vor Ort Inspiration für die Weiterentwicklung der GSW zu gewinnen (s. o.). Möglich wäre, dass sich dadurch auch eine dauerhafte Kooperation entwickelt. Weitere Exkursionen, z. B. zu inspirierenden Hochschullernwerkstätten an anderen Universitäten, sind – soweit sie finanzierbar sind – angedacht.
- In den vielen Generationen studentischer Mitarbeiter*innen haben sich aus deren Engagement heraus immer wieder neue Schwerpunkte, Ideen, Materialien für die GSW ergeben. Wir hoffen darauf, dass auch das Engagement und die Ideen der Studierenden Teil eines Weiterentwicklungsprozesses werden.
- Es wäre schön, wenn in der GSW ein Forum für einen überuniversitären Austausch entstünde. So könnten Gastvorträge von Kolleg*innen anderer Universitäten, Diskursveranstaltungen und Kooperationsveranstaltungen (etwa mit dem Grundschulverband oder der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in der GEW (AJuM)) in der Grundschulwerkstatt stattfinden, z. B. auch, indem erfahrene Kolleg*innen aus innovativen Hamburger Grundschulen (wie der Reformschule Winterhude oder der Max-Brauer-Schule) eingeladen werden.

doi.org/10.35468/6148-24

- Neben einer guten räumlichen Ausstattung träumen wir von einer angemessenen personellen Ausstattung, die Freiräume nicht nur für eine „Verwaltung", sondern auch eine stärker hochschuldidaktische Gestaltung und inhaltliche Arbeit in und mit der Grundschulwerkstatt ermöglicht. Dafür wünschen wir uns feste Stellenanteile für die hochschuldidaktische Gestaltung des Werkstattlebens und -lernens. Nur dadurch können Konzepte dauerhaft verstetigt und weiterentwickelt werden.
- Eine inklusive Perspektive könnte gestärkt und differenziert werden, indem sich die große Diversität der Lernenden an Schulen im Team der Mitarbeitenden widerspiegelt, z. B. durch eine Verstärkung des Teams von Menschen im Neurodiversitätsspektrum. Dies erweitert den Blick auf die Arbeit mit Lernmaterialien und entspricht dem Anliegen, angehende Lehrende für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen zu sensibilisieren.

3 Was uns antreibt

Die GSW ist ständig im Wandel. Entstanden aus kleinen Materialsammlungen der Grundschulpädagogik und Deutschdidaktik, die von Studierenden genutzt werden konnten, ist sie nun zu einer sehr anschaulichen Werkstatt geworden, in der Studierende eine Fülle an Materialien finden. Miriam Schöpf und Dietlinde Rumpf (2020) beschreiben den historischen Weg der Hochschullernlandschaften als Entwicklung von der Materialausleihe hin zu einer hochschuldidaktischen Profilierung und Professionalisierung. Die Hamburger Grundschulwerkstatt ist in der Phase II entstanden, in der vor allem die Serviceorientierung bedeutsam gesetzt wird (vgl. Schöpf/Rumpf 2020, S. 29ff.). Eine Weiterentwicklung fand bisher nur in Ansätzen statt, soll aber nun systematischer und größer in Angriff genommen werden. Kraft gibt dabei insbesondere die Wiederbelebung nach der Coronapandemie, während der die Arbeit teilweise vollständig zum Erliegen kam. Da gibt es viel Motivation, wenn zu den Öffnungszeiten ein voller Werkstattraum mit geschäftig tätigen Menschen die Bedeutung des Lernens an fassbaren Materialien deutlich macht. Rückmeldungen von Studierenden ermutigen immer wieder dazu, die Werkstattarbeit beizubehalten, zu verändern, für sie einzustehen.
Als Bindeglied zwischen Universität und Schule bietet sie Raum für Innovation und durch sie wird eine enge Zusammenarbeit mit Studierenden, aber auch eine Zusammenarbeit zwischen einzelnen Arbeitsbereichen gefördert. Sie bietet Raum für Austausch und eröffnet neue Erfahrungshorizonte. Durch das neu eingeführte Grundschullehramt an der Universität Hamburg und neue Räume, die der Fakultät zugesprochen werden, stehen neue Herausforderungen an, neue Konzepte und Visionen entstehen.

doi.org/10.35468/6148-24

Literatur

Breidenstein, G., Burkhardt, S., Rabe, T. & Schöps, M. (2020): Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 335–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herrmann, F. (2019). Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 133–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, J. & Herrmann, F. (2020). Didaktische Forschungswerkstätten – Orte forschenden Lernens zu literarischen, sprachlichen und ästhetischen Handlungen. In: M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Korflür & M. Stein (Hrsg.). *Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View* (S. 143–148). Münster: WTM.

Jantzen, C. (2017). Bildnerisch arbeiten im Studium? Didaktische Landkarten als Lernarrangement in der Lehrer*innenbildung. In: *grundschule aktuell* 138, S. 17–20.

Jantzen, C. & Ritter, A. (2019). *Didaktische Landkarten. Komplexe Inhalte visualisieren*. Abgerufen von http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/wib_landkarten_gesamt__alexandra-ritter__christoph-jantzen__2019.pdf (zuletzt geprüft am 23.1.2024).

Kaiser, L-S. & Wittenberg, T. (2023): Dinge, Du & Ich – Verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien in der Lernwerkstattarbeit mit Kindern und Studierenden der Kindheitspädagogik. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.): *Interaktion und Kommunikation in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien.* (S. 58–79) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kirschhock, E.-M.(2020): Forschendes Lernen im Studium – und lernen, das Forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren? In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Della Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 223–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knebel, U. von, Osburg, C. & Zimpel, A. F. (2022): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neurodiversität. In: M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.): *Anfangsunterricht. Willkommen in der Schule* (S. 104–120). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Markmann, G. (2025): *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen einer Trisomie 21. Die Entwicklung von Zugriffsweisen auf Schrift im Neurodiversitätsspektrum*. Baden-Baden: Tectum.

Montessori, M. (2019). *Die Entdeckung des Kindes*. Hg. v. H. Ludwig. Freiburg im Breisgau: Herder (Maria Montessori – Gesammelte Werke, 1).

Montessori, M. (2017). Grundlagen meiner Pädagogik (1934). In: H. Ludwig, P. Oswald & G. Schulz-Benesch (Hrsg.): *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte.* Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe (25. Gesamtauflage) (S. 32–50). Freiburg im Breisgau: Herder.

Ritter, A. & Ritter, M. (2020): Drucken wie ‚von gestern' in der Schule der Zukunft. Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 113–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schöpf, M. & Rumpf, D. (2020): Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 23–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stitzinger, U., Ostmeyer, J. B. & Hidalgo, Charles Ch. (2024): Didaktische Prinzipien zur Sprachförderung. *Praxis Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 69/1, S. 23–27.

Vogt, M., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2020): Inklusive Unterrichtsmaterialien als Inhalte und Entwicklungsaufgabe für Hochschullernwerkstätten. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Della Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-24

Wildhagen, M., Klose, S. & Stitzinger, U. (2024): LAUTer Spielereien – phonetisch-phonologische Förderung in Spielformaten. *Praxis Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 69/1. S. 28–33.

Autor*innen

Markmann, Gesa, Dr.
Universität Hamburg, FB Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Didaktik, Lehr-Lernprozesse unter den Bedingungen von Neurodiversität
gesa.markmann@uni-hamburg.de

Jantzen, Christoph, Dr.
Universität Hamburg, FB Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, insbesondere das Überarbeiten von Texten; Schriftspracherwerb, Didaktik der Kinderliteratur, Erstleseliteratur, Bilderbücher, Märchendidaktik
christoph.jantzen@uni-hamburg.de

Osburg, Claudia, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-0034-2185
Universität Hamburg, FB Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Schrift-)Spracherwerb, Neurodiversität, Inklusion
claudia.osburg@uni-hamburg.de

doi.org/10.35468/6148-24

Till Bruckermann, Tjark Neugebauer, Sascha Schanze, Claudia Schomaker und Rolf Werning

Die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalität (L^2D^2): Ein Ort für eine interdisziplinäre, strukturübergreifende inklusive Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover

1 Lernwerkstatt – Akteur*innen und Verortung

Während der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung[1] (2019–2024) wurde an der Leibniz Universität Hannover (LUH) mit dem Aufbau und der Konzeption einer inklusiven Hochschullernwerkstatt begonnen (Dannemann et al. 2020; Neugebauer & Schomaker 2023), die nun als LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalität (L^2D^2; im Folgenden LeibnizLernlandschaft)[2] fortgeführt und weiterentwickelt wird.

Die Leibniz School of Education (LSE) bildet als Trägerin der LeibnizLernlandschaft eine Querstruktur zu allen an der Lehrpersonenbildung beteiligten Fakultäten der LUH mit dem Ziel, nachhaltige Strukturen zu bilden, die die Lehrkräftebildung an der LUH stärken. Mit der Verankerung der LeibnizLernlandschaft an der LSE sollen auf diese Weise die „Heterogenität der Studierenden, Dozierenden, Schüler:innen, Lehrer:innen sowie der Fakultäten, Institute, Schulform und Schulen und ihre theoretischen und/oder praktischen Bezüge nicht nur anerkannt werden, sondern ein grundsätzliches Gestaltungsprinzip der Lernlandschaft bilden“ (Dannemann et al. 2020, 227).

Mit dem Neubau des Gebäudes der LSE entsteht im Otto-Klüsener-Haus (Gebäude 1138 der LUH, Im Moore 11B, 30167 Hannover) die Möglichkeit, die Lernlandschaft aufbauend auf den Vorerfahrungen des ersten Lernraums weiterzuentwickeln und allen Akteur*innen der Lehrkräftebildung zugänglich zu machen. Direkt neben dem Neubau der LSE gelegen, wird die LeibnizLernlandschaft so unmittelbar Bestandteil des neu zu gestaltenden Campus Lehrkräftebildung. Ein

1 Förderkennzeichen: 01JA2006

2 https://www.lse.uni-hannover.de/de/studium/modernelehr-undlernformate/leibnizlernlandschaft

doi.org/10.35468/6148-25

Austausch zwischen den Lehramtsstudiengängen und eine stärkere Zusammenarbeit mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen wird so intensiviert.



Abb. 1: Werkbereich (Foto: Neugebauer)



Abb. 2: Raum kann durch Glaswände flexibel gestaltet werden (Foto: Neugebauer)



Abb. 3: Der gesamte untere Bereich umfasst die Räume der Lernwerkstatt (Foto: Neugebauer)



Abb. 4: Das Otto-Klüsener Haus (rechts) ist Teil des neuen Campus Lehrkräftebildung (Foto: Neugebauer)

2 Lernwerkstatt – Ausrichtung und Konzept

Die LeibnizLernlandschaft versteht sich als ein Ort der Hochschullehre, der insbesondere aktuellen Herausforderungen für Bildung wie einem sich verändernden Verständnis zur Entstehung und Bedeutung von Wissen unter den Bedingungen von Digitalität und KI, weltweiten Krisen wie Klimawandel und Krieg sowie einer Fragilität und Pluralität von Lebenswelten und der Orientierung von Lernenden in diesen Zusammenhängen Rechnung zu tragen versucht. Diesen Anforderungen muss gegenwärtig auch die Hochschulbildung nachkommen, um Lernende zu befähigen, eigene Perspektiven und Standpunkte zu entwickeln, die die Gesellschaft von morgen im Sinne eines partizipativen, demokratischen Zusammenlebens von allen Menschen mitzugestalten vermögen. Dieser konzeptionelle Grundgedanke der LeibnizLernlandschaft knüpft damit an das ursprüngliche Verständnis von

doi.org/10.35468/6148-25

Lernwerkstätten im Hochschulkontext an. Demzufolge tragen „Lernwerkstätten […] bis heute zu einer anderen Art der Hochschullehre [bei] und [… haben] einen innovativen Charakter. Sie nehmen sich neben der Diskussion um offene Unterrichtsformen Themen wie der Partizipation, der Inklusion oder der Digitalisierung an. Sie integrieren Kinder und Jugendliche [und erwachsene Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung] in den Hochschulalltag, werfen ethische Fragen auf und machen diskursiv auf potentielle Veränderungsmöglichkeiten im Hochschulalltag aufmerksam“ (Franz et al. 2020, 5).

Den Kern des neuen Nutzungskonzepts bildet eine offene Lernfläche, die in einzelne themenspezifische Lernateliers unterteilt und flexibel genutzt werden kann. Auf einer Gesamtfläche von über 200 m² können verschiedenste Lernangebote und -anlässe gestaltet werden. So verfügt die LeibnizLernlandschaft über eine flexible Nutzungsfläche von 161 m², die in verschiedene angebots- und themenspezifische Lernateliers unterteilt werden kann, die auch parallel genutzt werden können. Neben den Lernateliers verfügt die LeibnizLernlandschaft über einen 41m² großen Werkbereich und großzügige Lagerflächen. Die Metapher der Lernlandschaft umschließt dabei sowohl räumliche Lernangebote vor Ort als auch die Integration digitaler Lernmöglichkeiten mit der Idee, dass Schulen und Universität in digital angereicherten analogen und virtuellen Räumen der inklusiven Lernlandschaft über analoge und digitale Medien und Materialien gemeinsam Lern- und Bildungsprozesse gestalten können (Dannemann et al. 2020). Den Mittelpunkt dieser inklusiven Lernlandschaft „bildet eine Hochschullernwerkstatt als Ort für die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten einer inklusiven Lehrer:innenbildung“ (Dannemann et al 2020, 227). Sie knüpft an die Tradition der Lernwerkstätten an, die in der Lehrkräftebildung eine konzeptionelle und räumliche Alternative darstellen (Müller-Naendrup 2020) und eine konstruktive Ergänzung zu herkömmlichen Lehr- und Lernkulturen bilden (ebd.). Als disziplin- und lehramtsübergreifendes Lernangebot an der LUH soll die LeibnizLernlandschaft zu einer zentralen Säule für die Lehrkräftebildung ausgebaut werden und als Multiplikatorin die Vernetzung der verschiedenen Bildungsangebote nicht nur an der LUH, sondern auch innerhalb der kommunalen inklusiven Bildungslandschaft (Thoms et al. 2019) unterstützen. Innerhalb der universitären Strukturen fungiert die LeibnizLernlandschaft als Begegnungs- und Kooperationsort für Lehramtsstudierende verschiedener Fachrichtungen und Studiengänge (Lehramt für berufsbildende Schulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik), die strukturell an die LSE angegliedert sind und somit Impulse für eine interdisziplinäre Lehrkräftebildung an der LUH setzen kann. Die Räumlichkeiten stehen allen Mitgliedern der LUH zur Nutzung zur Verfügung. In offenen Nutzungszeiten oder durch die Integration in Lehrkonzepte kann der Ort von den Nutzer*innen erschlossen werden.

Auf diesen grundlegenden Überlegungen fußend soll die LeibnizLernlandschaft Studierenden ermöglichen, sich mit den Herausforderungen eines inklusiven

doi.org/10.35468/6148-25

und diversitätssensiblen Unterrichts zu befassen. Studierende erleben das eigene Lernen in unterschiedlichen Rollen und pädagogischen Settings (‚pädagogischer Doppeldecker'), erfahren die Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion, erleben die (auch verunsichernden) Möglichkeiten eines nahezu unbegrenzten individuellen Zugangs zu einem selbst gewählten Thema, erleben Lehrende und andere Studierende in unterschiedlichen Formen der Lernbegleitung und erhalten Impulse, um über die Öffnung der eigenen Praxis nachzudenken (vgl. Neugebauer & Schomaker 2023, 28f.). Die Frage der Digitalität und der Umgang mit digitalen Medien an Schulen und Hochschulen hat darüber hinaus den Bedarf verstärkt, neuste digitale Lehr- und Lernmedien erfahr- und reflektierbar zu machen. Eine Hochschullernwerkstatt ist damit ein Ort, um „individuell an Entwicklungsaufgaben der Professionalität zu arbeiten und Kompetenzen für (inklusive) Praxis aufzubauen und zu erweitern" (Franz & Sansour 2016, 55f.). Als gemeinsamer Begegnungsort für Studierende und Dozierende soll durch Seminarangebote und offene Lern- und Begegnungszeiten der interdisziplinäre und studiengangsübergreifende Diskurs zu aktuellen Fragen der Lehrkräftebildung unterstützt und ausgebaut werden. Einen gemeinsamen Orientierungspunkt für die Weiterentwicklung der LeibnizLernlandschaft als inklusive Hochschullernwerkstatt bietet das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit (Gillen 2015, Dannemann et al. 2019), welches mit Blick auf spezifische Lehr- und Lern-Szenarien unter besonderer Berücksichtigung fachspezifischer Besonderheiten und dem Umgang mit Heterogenität konkretisiert werden konnte (Neugebauer et al. 2023).

Digitalität als Entwicklungsperspektive für die Lehrkräftebildung

Mit dem Zusatz *Digitalität* im Namen wird zum einen der Möglichkeitsraum zur Gestaltung inklusiver und diversitätssensibler Lehr-Lernanlässe durch digitale Werkzeuge erweitert. Zum anderen wird den zunehmenden Anforderungen im Umgang mit der Technologie in den Schulen Rechnung getragen. Dabei liegt der Fokus nicht mehr auf einer *Digitalisierung* im Sinne einer digitalen Transformation analoger Gegenstandsbereiche. Es kann davon ausgegangen werden, dass derartige Prozesse weitestgehend abgeschlossen sind. Entsprechend dem Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule des Niedersächsischen Kultusministeriums[3] steht nunmehr mit der *Digitalität* eine „Gleichzeitigkeit und Verbindung von Mensch und Technik bzw. von digitalen und analogen Wirklichkeiten" (ebd. 18) im Fokus der Gestaltung und Begleitung von Lehr- und Lerngelegenheiten.

Die LeibnizLernlandschaft bildet für Lehramtsstudierende einen fachdidaktisch und/oder bildungswissenschaftlich begleiteten Gestaltungsraum für die Planung

3 https://bildungsportal-niedersachsen.de/digitale-welt/medienbildung/vorgaben/orientierungsrahmen-medienbildung

doi.org/10.35468/6148-25

und Realisierung eigenen digital gestützten Unterrichts. Grundlage sind zuvor selbst erfahrene und reflektierte Lernsituationen. Studierende sollen durch diesen Perspektivwechsel die Gelegenheit zur Überprüfung der eigenen digitalen Kompetenzen bekommen und ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Ein domänenspezifisches und domänenübergreifendes Schlüsselkompetenz-Angebot adressiert diese Kompetenzen. Zu diesem Zweck ermöglicht die medial entsprechend ausgestattete LeibnizLernlandschaft die Erprobung, Dokumentation und Reflexion vielseitiger und flexibler Unterrichtsszenarien.

Zu Beginn des Projekts Leibniz-Prinzip wurde als erste Stufe zunächst ein mobiles Equipment aufgebaut, das die flexible Nutzung in verschiedenen Umgebungen innerhalb und außerhalb der Universität ermöglicht. Es knüpft somit an das durch die LSE geförderte Projekt *Integration digitaler Werkzeuge in die Lehrerbildung* von Sascha Schanze und Nina Ulrich an, das mit einer ersten tablet-basierten Ausstattung insbesondere die Gestaltung von fachübergreifenden Lehr/Lernszenarien im Fokus hatte. Durch die mobile Ausstattung lassen sich fachspezifisch orientierte Lehr/Lernsituationen insbesondere auch für den MINT-Bereich abbilden, die sich später in das Gesamtkonzept der LeibnizLernlandschaft integrieren lassen.

Die LeibnizLernlandschaft integriert aktuelle und zukünftige Technologien und ermöglicht eine Nutzung in dreifacher Hinsicht: *Erstens* wird durch die einzelnen Technologien die Medienkompetenz der Studierenden der Lehramtsstudiengänge gefördert, in dem sie einerseits an Veranstaltungen teilnehmen, welche diese Technologien nutzen, und andererseits selbst Lerneinheiten für die Veranstaltungen und den Einsatz in der Schule theoriegeleitet (von der Heide & Schanze 2023) gestalten und erproben. *Zweitens* wird es möglich sein, Unterrichtsforschung zu betreiben, in dem einerseits für Schulklassen in dem Raum Unterricht durchgeführt wird und andererseits die Komponenten des Raumes in die jeweilige Schule transportiert und für den Unterricht verwendet werden. Dabei ist es ausdrücklich geplant, dass die Unterrichtsforschung im Rahmen von Lehrveranstaltungen stattfindet, sodass sie vorwiegend durch die Studierenden selbst erfolgt. Dadurch lernen sie ihren eigenen Unterricht zu evaluieren und zu optimieren. *Drittens* wird der Raum für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen offen sein, welche sich an Lehramtsstudierende richten. Dadurch geht ein Impuls für die methodische und mediale Weiterentwicklung von der Lehramtsausbildung zu den einzelnen Fachwissenschaften und die Lehrenden.

Einsatzszenarien: Bei der Durchführung von Veranstaltungen, welche entweder für Studierende oder Schüler*innen angeboten werden, ist es zunächst möglich, multimedial an gemeinsamen Projekten und Problemstellungen zu arbeiten, wobei die Zusammenarbeit z. B. durch VR- und AR-Technologien unterstützt wird. Die Ergebnisse der Arbeit stehen sowohl den Dozierenden als auch den Lernenden zur Verfügung und können virtuell in den Versuchsbereich mitgenommen werden. Hier erfolgt eine Kopplung der virtuellen und realen Welt durch Schnitt-

doi.org/10.35468/6148-25

stellenelemente, sodass Experimente durchgeführt werden können, welche einerseits die Ergebnisse aus den Gruppenarbeitsphasen berücksichtigen und andererseits diese Ergebnisse um Ergebnisse aus den Versuchen erweitern. Damit fließen die Informationen von der virtuellen Welt in die reelle Welt und umgekehrt. Weiterhin erzeugen 3D-Scanner und 3D-Drucker Anschauungsmodelle von realen Objekten oder zur Unterstützung von Denkmodellen. Audio- und Videoequipment sowie ein Eye-Tracking-System ermöglichen die Aufnahme der Lehr- und Lernprozesse für eine Analyse und Reflexion für alle Beteiligten.

Digitale Technologien ermöglichen Schüler*innen und Studierenden außerdem die Partizipation in Forschung, vom Mitforschen in bestehenden Projekten bis zur Planung eigener Untersuchungen (Bruckermann & Lorke 2021). Durch Forschungspartizipation wird individuelles Lernen mit der Konstruktion neuen, für Dritte relevanten Wissens verknüpft (Bruckermann 2024), wie in Citizen-Science-Projekten (CS-Projekte; Bruckermann & Lorke 2021) oder in Schülerforschungszentren (SFZ; Plath, Lenz & Maxton-Küchenmeister 2020). In CS-Projekten beteiligen sich Schüler*innen mittels Online-Plattformen (z. B. iNaturalist) oder im Feld an den wissenschaftlichen Aktivitäten (Bruckermann et al. 2020). Die Aktivitäten werden durch Lehr-Lernkonzepte wie das Forschende Lernen begleitet und sie reichen von der Untersuchungsplanung über die Datenerhebung bis zur Datenauswertung (Sommer, Parchmann & Strippel 2023). Als innovatives Unterrichtskonzept werden CS-Projekte zunehmend auch in die Lehrpersonenbildung integriert (Lorke, Bruckermann et al. 2024), wobei die LeibnizLernlandschaft durch ihr flexibles Raumkonzept Möglichkeiten zur Erprobung vielfältiger CS-Projekte bietet. Das Schülerforschungszentrum (Leibniz4U-SFZ) fördert durch Forschungspartizipation eigene Untersuchungen, indem Schüler*innen ihre Ideen mit Wissenschaftler*innen der LUH entwickeln können. Das SFZ-Angebot reicht vom Forschen üben in Ferienkursen bis zum Selberforschen in einem halbjährigen Forschungsprojekt, sodass Schüler*innen durch ein gestuftes Konzept gefördert werden (Bruckermann, Müller & Schanze 2022). In der LeibnizLernlandschaft finden die Schüler*innen des SFZ zukünftig einen Raum, der Austauschmöglichkeiten zwischen den Forschungsgruppen bietet, die bisher in spezialisierten Fachräumen der LUH-Wissenschaftler*innen voneinander getrennt forschten.

Durch diesen strukturellen Aufbau wird die LeibnizLernlandschaft zu einem universitären Gemeinschaftsprojekt, mit dem sich die Herausforderung verbindet, zum einen die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Akteur*innen und der unterschiedlichen Studiengänge zu berücksichtigen und zum anderen die Teilhabeoption für alle Nutzer*innen stets zu maximieren (Dannemann et al. 2020). Es ist ausgesprochenes Ziel, durch einen universitätsinternen Diskurs Beispiele guter Praxis der Gestaltung innovativer Lehr- und Lerngelegenheiten auch in andere Studiengänge zu transformieren. Die konzeptionellen Grundgedanken der Leib-

doi.org/10.35468/6148-25

nizLernlandschaft zur nachhaltigen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an der LUH verstehen sich unter dem Dach der LernLandschaft damit als Möglichkeit, Angebote zu gestalten, die die jeweiligen Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteur*innen flexibel abzubilden vermögen und sich dabei konsequent als wandelbar verstehen. In diesem Sinne werden Kooperationen zwischen den verschiedenen Arbeitsbereichen und Institutionen innerhalb der LUH und über die Universität hinaus zu vor- und schulischen, außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie Institutionen und Partner*innen der Kommune, des Handwerks und der Industrie zusammengeführt und weiter verstetigt.

Beispiele zur Arbeitsweise

Beispiel 1: Praxisseminar Schulentwicklung

Aufbauend auf verschiedenen Kooperationserfahrungen zwischen Gesamtschulen und der Universität wurde im Wintersemester 2023/24 an der LUH ein Praxisseminar zur Schulentwicklung für Studierende im Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogik in Kooperation mit einer Gesamtschule im Stadtgebiet angeboten. Die LeibnizLernlandschaft fungiert hierbei als integrative Klammer, die durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule die Entwicklungsprozesse an der Einzelschule unterstützen kann (Dannemann et al. 2020). Ausgehend von der klassischen Trias der Schulentwicklung (Rolff 2016) wurden im Seminar zunächst die Grundlagen der inklusiven Schulentwicklung theoretisch erarbeitet. Parallel zu diesem Prozess wurden mit der Schule zentrale Entwicklungslinien des aktuell laufenden Schulentwicklungsprozesses in Beratungsgesprächen mit der Schulleitung herausgearbeitet. Hieran anknüpfend haben Studierende und Dozierende leitfadengestützte Einzelinterviews und Gruppendiskussionen (Flick 2016) mit Schüler*innen, Lehrpersonen und Vertreter*innen der Schulleitung geführt, um die Akteur*innenperspektive auf die aktuelle Situation an der Schule und Perspektiven auf konkrete inklusive Schulentwicklungsschritte zu erheben. Anschließend wurden die Interviews inhaltsanalytisch (Mayring 2015) ausgewertet. Die Ergebnisse der Erhebung wurden als Grundlage für einen Workshop im Rahmen einer Schulkonferenz genutzt. Auf dem Workshop wurden die Ergebnisse der Studie in einem ersten Schritt der Schulöffentlichkeit präsentiert. Darauf aufbauend fanden nacheinander Arbeitsgruppensitzungen zu den Themenschwerpunkten „aktuelle Probleme“, „Ressourcen und Stärken“ sowie „konkrete Entwicklungsschritte“ statt. Hierdurch konnten konkrete Entwicklungsperspektiven mit dem Kollegium erarbeitet werden. Dabei war es das Ziel, in Anlehnung an Fullan (2009) „Positive Pressure“ für eine inklusive Schulentwicklung zu erzeugen. Diese zeichnet sich durch die Erarbeitung positiver, konkreter und erreichbarer Ziele aus, deren Umsetzung unter den schulspezifischen Bedingungen möglich sind. Zudem müssen hierfür kooperative Strukturen für die Etablierung

doi.org/10.35468/6148-25

von professionellen Lerngemeinschaften (Bohnsen & Rolff 2006) implementiert werden. Die Rückmeldung aus dem Kollegium zeigt dabei, das hier erfolgreiche Schritte während der Fortbildung umgesetzt werden konnten. Nicht nur für das Kollegium und die Einzelschule, sondern auch für Studierende und Dozierende können durch die gemeinsame Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses Entwicklungspotentiale entstehen (Dannemann et al. 2020).

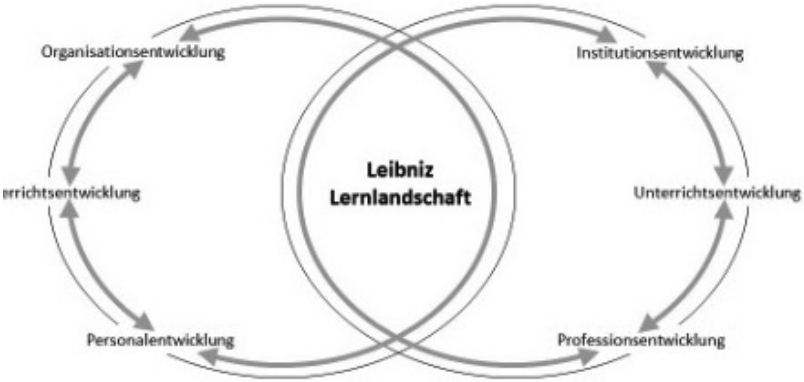


Abb. 5: Verschränkung von Entwicklungszyklen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit in der Leibniz-Lernlandschaft (aus Dannemann et al. 2020)

Beispiel 2: Studierende erleben und erfahren Technik in Praxiszusammenhängen

Im Rahmen eines Teilprojekts des Sonderforschungsbereichs 871 (*Regeneration komplexer Investitionsgüter*) war es das Ziel, die komplexe Thematik des SFB in alltagsnahe Kontexte zu transferieren, die es Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe I in den Fächern Sachunterricht und Physik/Naturwissenschaften ermöglichen, die grundlegenden Ideen des SFB sowie die Arbeitsweisen von Wissenschaftler*innen heute kennen zu lernen. So entwickelten Studierende in den vergangenen 3,5 Projektjahren Unterrichtseinheiten, die mit Lehrkräften im Unterricht der Grundschule und Sekundarstufe I erprobt, evaluiert und weiterentwickelt wurden. Die Studierenden erarbeiteten sich in den unmittelbaren Arbeitskontexten (u. a. Labore, Werkstätten) der Ingenieur*innen zunächst die technischen Grundlagen der hier neu entwickelten Technologien, um in einem nächsten Schritt Alltagskontexte zu identifizieren, die es den Schüler*innen ermöglichen, sich die grundlegenden technischen Zusammenhänge zu erarbeiten.
Für den Bereich des Sachunterrichts mündeten die zentralen Ergebnisse der Unterrichtsentwicklung in die Konzeption einer Bilderbuchgeschichte sowie einer damit verbundenen digitalen Applikation (App), um auf diese Weise den gewähl-

doi.org/10.35468/6148-25

ten Alltagskontext der SFB-Thematik (‚Reparieren statt wegwerfen') mit den konkreten Arbeitsweisen im SFB für Schüler*innen zu verbinden. In die Entwicklung dieser Materialien waren die beteiligten Schüler*innen eingebunden, indem sie u. a. Interviews mit den Wissenschaftler*innen des SFB führten, die in Form von Erklärvideos Bestandteil der App wurden. Studierende des Faches Sachunterricht entwickelten die Geschichte, produzierten Erklärvideos zu damit verbundenen technischen Fragestellungen (u. a. Wie funktioniert ein Reißverschluss?) und entwickelten begleitendes Unterrichtsmaterial, mit dem diese technischen Zusammenhänge im Sachunterricht erarbeitet werden können (Schomaker & Friege 2020). Die Räumlichkeiten der LeibnizLernlandschaft ermöglichten es, dass die Studierenden unter der Verwendung vielfältiger Materialien und Werkzeuge (analog und digital) in unterschiedlich flexibel zu gestaltenden Arbeitssettings Ideen entwickeln, erproben und umsetzen konnten. Die Gestaltung des Raumes selbst bzw. die Gestaltung des Settings durch die Studierenden erzeugte wechselseitig einen Austausch und die Entwicklung von Ideen, so dass ein kreativer Prozess entstehen konnte. Für den Sekundarstufen-Bereich I liegt ein erprobtes Planspiel über 4–5 Unterrichtsstunden und Einheiten zu Maschinen und Fehlersuche sowie zur Reparatur und zum Upgrading von Kopfhörern vor. Die Materialien sind in ausleihbaren Boxen für Schulen zusammengestellt.

3 Die gemeinsame Arbeit in der LeibnizLernladschaft: eine ‚Dauerentwicklungsaufgabe'

Sowohl die verschiedenen Diskursstränge als auch die beiden Praxisbeispiele sollen einen exemplarischen Eindruck zur Vielfältigkeit der Arbeits-, Kooperations- & Bildungsmöglichkeiten innerhalb der LeibnizLernlandschaft vermitteln. Die Offenheit und die Vielfalt, die durch die Lernateliers, die flexiblen Nutzungsmöglichkeiten (insbesondere bei den digitalen Lehr- & Lernangeboten) innerhalb und außerhalb der Räumlichkeiten im OK-Haus oder durch die verschiedenen Nutzer*innengruppen entstehen, bilden die Säule der lehramts-, disziplin-, oder strukturübergreifenden Zusammenarbeit. Durch die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten zwischen den lehrkräftebildenden Disziplinen, zwischen den (Lehramts-)studiengängen oder auch zwischen Schule und Universität entstehen immer wieder neue Impulse und Denkanstöße. Die gemeinsame Arbeit in der LeibnizLernaldschaft kann für alle Akteur*innen immer wieder eine Art ‚Grenzerfahrung' darstellen, denn die Zusammenarbeit lässt uns die Grenzen der eigenen Bezugsdisziplin/-gruppe erkennen und kann Impulse für neue Entwicklungsaufgaben liefern. Dass die LeibinzLernlandschaft uns immer wieder an den Rand unserer Komfortzone drängt, ist der Antrieb, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, damit wir uns gemeinsam entwickeln können.

doi.org/10.35468/6148-25

Literatur

Bonsen, M & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, 167–184.

Bruckermann, T. (2024). Forschungspartizipation und Bürgerwissenschaften: Lernen durch kollaborative Wissenskonstruktion. In: G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik: Kontexte und Nachbarschaften* (Band IV, S. 279–300). transcript Verlag.

Bruckermann, T. & Lorke, J. (2021). Online Citizen Science: Mit digitalen Tools Forschung in den Unterricht bringen. *Unterricht Biologie*, 2021/469, 44–47.

Bruckermann, T., Lorke, J., Rafolt, S., Scheuch, M., Aristeidou, M., Ballard, H. et al. (2020). Learning opportunities and outcomes in citizen science: A heuristic model for design and evaluation. In: O. Levrini & G. Tasquier (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2019 Conference. The Beauty and Pleasure of Understanding: Engaging With Contemporary Challenges Through Science Education* (S. 889–898). Bologna: University of Bologna.
Abgerufen von https://par.nsf.gov/servlets/purl/10213530 (zuletzt geprüft am 31.01.2024).

Bruckermann, T., Müller, K. & Schanze, S. (2022). Energieforschung macht Schule: Das Leibniz4U-Schülerforschungszentrum als bildungsbezogene Transfermaßnahme. *Unimagazin: Forschungsmagazin der Leibniz Universität Hannover*, 2022/3/4, 58–59.

Dannemann, S., Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2020). Die Leibniz Lernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. 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. 226–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., Sterzik, L. & von Roux, Y. (2019): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In: Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & von Roux, Y. (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 15–36). Berlin: Logos.

Franz, E.-K. & Sansour, T. (2016). Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 51–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Franz, E.-K., Gunzenreiner, J., Müller-Naendrup, B., Wedekind, H. & Peschel, M. (2020). Vorwort der Reihenherausgeber*innen. 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. 5). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fullan, M. (2009). Positive pressure. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins, D. (Ed.), *Second international handbook of educational change* (S. 119–130). Springer international handbooks of education 23. Dordrecht.

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Auflage). Reinbeck: Rowohlt.

Gillen, J. (2015). Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. Ein Leitbild für die Vielfalt. *Unimagazin*, 03/04, 14–17.

Lorke, J., Bruckermann, T., Helbing, I., Tchekov, E. & Scheuch, M. (2024). Citizen Science: (Mit-) Forschen in Lehrkräftebildung und Schulpraxis. In N. Graulich, J. Arnold, S. Sorge & M. Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen: Beiträge der Naturwissenschaftsdidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (S. 269–279). Waxmann Verlag GMBH.
https://doi.org/10.31244/9783830997962.29.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 721–726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-25

Neugebauer, T. & Schomaker, C. (2023). (Hoch-)Schulen entwickeln – Bildungs- und Professionalisierungsprozesse anregen: Die Potentiale von Hochschullernwerkstätten am Beispiel der LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalsierung (L^2D^2). In J. Gillen, J. Labede, B. Lindmeier, K. Müller, A. Nehring & S. Schanze (Hrsg.), *Reflexiv handlungsfähig: Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover* (S. 27–38). Baden-Baden: Academia-Verlag.

Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6 (1), 200–217.

Plath, J., Lenz, C. & Maxton-Küchenmeister, J. (Eds.) (2020). *Best Practices und Tipps von Expert:innen für Schülerforschungszentren: Rahmenbedingungen. Kooperationen. Qualitätskriterien*. Abgerufen von https://www.joachim-herz-stiftung.de/fileadmin/Redaktion/Naturwissenschaften/JHS_BroschuereSFZ.pdf (zuletzt geprüft am 31.01.2024).

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz.

Schomaker, C. & Friege, G. (2020). Warten, reparieren, wegwerfen, erneuern… Wann ist was sinnvoll*? Grundschule Sachunterricht*, H. 85/2020, 6–13.

Sommer, K., Parchmann, I. & Strippel, C. (2023). Forschen und Lernen: Citizen Science für und mit Schüler:innen. *Unterricht Chemie*, 34/194, 2–5.

Thoms, S., Meser, K. & Neugebauer, T. (2019). Inklusive Schulen in kommunalen inklusiven Bildungslandschaften. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 126–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von der Heide, R.M. & Schanze, S. (2023). „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass…" – Handlungstheoretische Analyse von Studierendenentscheidungen zum Einsatz digitaler Werkzeuge im Chemieunterricht. In J. Gillen, J. Labede, B. Lindmeier, K. Müller, A. Nehring & S. Schanze (Hrsg.), *Reflexiv handlungsfähig: Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover* (S. 233–250). Baden-Baden: Academia-Verlag.

Autor*innen

Bruckermann, Till, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-8789-8276
Professor für Lehr-Lernforschung an innovativen, außerschulischen Lern- und Entwicklungsräumen am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungspartizipation und Forschendes Lernen, Lernen mit digitalen Technologien, Making und Hacking.

Neugebauer, Tjark, M. Ed.
Leibniz Universität Hannover; Leibniz School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinäre Lehrer:innenbildung, Professionalisierung angehender Lehrkräfte, Inklusive Unterrichtsplanung
tjark-gerit.neugebauer@lse.uni-hannover.de

Schanze, Sascha, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-5570-4991
Leibniz Universität Hannover; Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, Didaktik der Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digital gestütztes Lehren und Lernen, Lernen als Konzeptentwicklung, Didaktische Rekonstruktion und Reflexion in der Lehrkräftebildung
schanze@idn.uni-hannover.de

doi.org/10.35468/6148-25

Schomaker, Claudia, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7391-0553
Leibniz Universität Hannover; Institut für Sonderpädagogik, Sachunterricht und Inklusive Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernprozessentwicklung und adaptive Unterrichtsgestaltung im inklusiven Sachunterricht, Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht und seine Didaktik, Sachbildungsprozesse im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich
claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Werning, Rolf, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-9193-6239
Leibniz Universität Hannover; Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Inklusive Schulentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung für inklusiven Unterricht, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen
rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

doi.org/10.35468/6148-25

Lena S. Kaiser, Kathrin Hormann und Stefan Brée

Ästhetische Lernwerkstatt und ästhetisches Labor an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim im Studiengang Kindheitspädagogik

2020 HILDESHEIM



1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor sind Hochschullernwerkstätten, die strukturell und räumlich an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik verankert sind. Sie befinden sich in den Räumen HIB 113 und HIB 115 im Hohnsen 1, 31134 Hildesheim (GPS-Koordinaten POINT 9.959169 52.143129). Beide Räume sind von Prof. Dr. Stefan Brée entwickelt, konzipiert und zwischen den Jahren 2009 und 2012 aufgebaut worden (u. a. in Brée 2017). Nach der Emeritierung von Prof. Dr. Stefan Brée haben Prof. Dr. Lena S. Kaiser & Prof. Dr. Kathrin Hormann die Leitung der beiden Hochschullernwerkstätten übernommen.

Grundgedanke für die Ästhetische Werkstatt und das Ästhetische Labor ist ein bildungsbereichsübergreifender Ansatz, der ästhetische Bildungsprozesse von Kindern im Bereich der erweiterten Wahrnehmung und Wissenskonstruktion in jedem Bildungsbereich sieht. Die Arbeit in der Ästhetischen Lernwerkstatt folgt dem Prinzip Lernwerkstatt (vgl. Brée 2017; Kaiser & Jung 2020) als hochschuldidaktisches Prinzip (vgl. u. a. Kaiser 2016; Jansa, Kaiser & Jochums 2019; Hormann 2024) und evoziert Fragestellungen und Diskussionen zur kindlichen Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt.

Die Lernwerkstatt ist insbesondere in den Modulen *Bildungs- und Lernbereiche der Kindheitspädagogik* und *Didaktik der Kindheitspädagogik*, konzeptionell und organisatorisch fest verankert. Hierzu finden mehrere Seminare in den Werkstatträumen statt. Weitere ergänzende Formate dienen den individuellen Schwerpunktsetzungen, Interessen und Bedürfnissen von Studierenden. Das können freie Lernwerkstattzeiten, offene Lernwerkstattangebote, Erprobungs-, Explorations- und Reflexionszeiten o. ä. sein, die durch studentische Lernwerkstatttutor*innen begleitet werden.

doi.org/10.35468/6148-26



Abb. 1: Ästhetische Lernwerkstatt (Foto: Till Schmidt)



Abb. 2: Ästhetisches Labor (Foto: Till Schmidt)

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor sind schwerpunktmäßig in den didaktischen Modulen curricular eingebunden und innerhalb dieser als besondere Lern- und Forschungsumgebungen für Studierende konzipiert. Damit folgt die konzeptionelle Ausrichtung der Räume zunächst einmal dem ursprünglichen Gedanken des Konzepts Lernwerkstatt im Kontext der Erwachsenenbildung. Sie sind als Räume konzipiert, in denen Erwachsene – teilweise auch Kinder – Auseinandersetzungen mit Materialien durch Prozesse von Selbsttätigkeit nachgehen, Materialien für den Einsatz in der späteren eigenen Berufspraxis in den Blick nehmen und pädagogische Fragen und ihre didaktischen Implikationen diskutieren können (vgl. Ernst & Wedekind 1993, 9). Die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor sind daher didaktisch gestaltete Orte, an

doi.org/10.35468/6148-26

denen Lernende – Erwachse und Kinder – entlang eigener Fragen Erfahrungen mit *eigenständigem und entdeckendem* Lernen machen können.
Es befinden sich in beiden Räumen eine vielfältige Sammlung mit bedeutungsoffenem Material sowie Materialien zur elementaren MINT- und Medienbildung, die sinnliche Zugänge zu theoretischen Modellen, empirischen Methoden und kindheitspädagogischer Didaktik eröffnen. Konzeptionell haben die *bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien, die für individuelle und kreative Sinngebungsprozesse* zur Verfügung stehen, eine für die Lernwerkstattarbeit zentrale Rolle. Durch sie werden sowohl individuelle Wege und Weisen der Handhabung und Benutzung als auch verschiedene, individuelle Deutungen und Sinnkonstruktionen ermöglicht (vgl. Jung & Kaiser 2018, 104). Mit Studierenden werden hierzu didaktische Praxisformen im Hinblick auf kindliche Aneignungs- und Erkundungsweisen mit Schwerpunkten – wie ästhetische Bildung, MINT-Bildung, Medienbildung, Lernwerkstattprinzip, Lernbegleitung und Raumgestaltung – in den Seminaren rekonstruiert und fachwissenschaftlich, theoriebasiert reflektiert.
Daneben bildet der *reggiopädagogische Schwerpunkt mit den Remidamaterialien* einen weiteren zentralen konzeptionellen Aspekt. Die Reggio-Pädagogik zeichnet sich durch die Haltung gegenüber Kindern als kompetente und potenzialreiche Individuen aus. Sie stützt ihre pädagogischen Grundgedanken auf konstruktivistische und sozialkonstruktivistische Ansätze und geht von Kindern aus, die von Geburt an aktiv um ein Verständnis des eigenen Ichs und der sie umgebenden Welt bemüht sind (u. a. bei Rinaldi, 2006; Vecchi 2010). Lernumgebungen mit bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien beantworten, ähnlich wie die Remida, „didaktisch das kreative Potential kindlicher Zugangsweisen wie […] das Bedürfnis, eigene Bedeutung […] auszudrücken" (Brée et al. 2015, 15).
Studierende erleben eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen zur Didaktik und der Initiierung von Bildungsangeboten sowie der Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns und Wirkens. Die Lernwerkstattarbeit bezieht sich auf folgende Aspekte:

- Beiden Lernwerkstatträumen liegt *Ästhetik als Prämisse von Lern- und Erfahrungsprozessen* (Kaiser 2016, 281), zugrunde. Sowohl in der Raumgestaltung als auch in der Materialauswahl folgen sie ästhetischen Ansprüchen mit dem Ziel, dass in ihnen eine Verknüpfung von sachbezogenen und ästhetischen Zugangsweisen und Ausdrucksformen stattfinden kann. Neben sinnstiftenden und -deutenden Prozessen sollen auch bedeutungsfreie, sinnliche Momente und Prozesse zugelassen werden. Vor diesem Hintergrund versteht sich der ästhetische Anspruch der Materialauswahl, da Materialien und Dinge nie „neutral" sind, sondern zu bestimmten Handlungen herausfordern, bestimmte Gefühle wecken oder uns ansprechen oder abschrecken. Der ästhetische Anspruch der Lernwerkstatt liegt darin, diesem „Appell der Dinge" (Stieve 2008, 12) nachzugehen und in eigener Weise durch eine persönliche Deutung einen Sinn zu geben.

doi.org/10.35468/6148-26

- „*Lernen und Bildung werden als Prozesse verstanden*, die aus der Orientierung in einer miteinander verschränkten sozialen und Dingwelt heraus resultieren" (Jansa, Kaiser & Jochums 2019, 38). Studierenden wird die Möglichkeit eröffnet, über die Performanz der Dinge nachzudenken und zu reflektieren. Da Kinder in ihrer Weltordnung die Trennung von Subjekt und Objekt erst entwickeln müssen, sollen Studierende in der Lernwerkstatt Prozesse erleben, bei denen sie sich mit Dingen auseinandersetzen, deren Bedeutung nicht vorausgesetzt ist, sondern durch die Interaktion mit dem Gegenstand in Lernwerkstattarbeit zunächst erst entstehen muss. Dabei sind, ausgehend von theoretischem Wissen, die Entwicklung von neuen Materialien, die Neukombination oder die Umnutzung bekannter Materialien, die in Bezug auf kindliche Bildungsprozesse und unterschiedliche elementardidaktische Ansätze betrachtet werden, mögliche Ausgangspunkte für Theorie-Praxis-Transferprozesse (vgl. Kaiser 2016, 289).
- Die „ästhetische Praxis" in der Lernwerkstatt und im Labor ist *partizipativ, integrativ und bildungsbereichsübergreifend* konzipiert. In den Seminaren werden regelmäßig Querverbindungen zu Themen wie Partizipation, MINT- und Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und den Zukunftskompetenzen gemäß dem OECD-Modell der 4K (Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration) hergestellt und vertieft. Diese thematische Integration erfolgt entsprechend den jeweiligen didaktischen Schwerpunkten und ist besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Infragestellung von Demokratie und Vielfalt von großer Bedeutung. Dabei steht stets ein modernes Verständnis der Lernwerkstatt im Vordergrund, dass sich an aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen orientiert und einen übergreifenden Ansatz verfolgt.
- „Aus der Elementardidaktik abgeleitet wird eine Fokussierung auf die Beschreibung und (Selbst-)Reflexion von *Prozessen und Erfahrungen der Lernenden* (Prozessorientierung) vorgenommen" (Jansa, Kaiser & Jochums 2019, 38). In der Ästhetischen Lernwerkstatt und im Ästhetischen Labor stehen besonders sinnlich-ästhetische Erkenntniswege und -fragen zur Welterschließung im Vordergrund, bei denen Lernende dazu angeregt werden, eigene Wege des Erfahrungslernens aufzunehmen, zum anderen aber auch die Lernwerkstatt als Ort des Erfahrungsaustausches zu nutzen.
- So erleben Studierende sich zunächst selbst in der Rolle der Lernenden. Anknüpfend an diese Erfahrungen erfolgt eine Reflexion auf zwei Ebenen: auf der Ebene der Lernenden, die ihre unmittelbaren Erfahrungen reflektieren, und im Anschluss auf der Ebene zukünftiger Kindheitspädagog*innen, indem die Potenziale für eine zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzung reflektiert werden und so ein individueller Transfer angeregt wird (vgl. Hormann 2024, 194).
- Überdies wird den Studierenden ermöglicht, sich praktisch zu erproben, indem sie (bspw. im Rahmen von Rollenspielen) die Rolle der Lernbegleitung übernehmen und diese anschließend theoretisch aus (fach-)didaktischer, pädagogischer und lerntheoretischer Sicht reflektieren und diskutieren (vgl. Hormann 2024, 197).

doi.org/10.35468/6148-26

- Bildungsprozesse, eingebettet in Formen des *forschenden Studierens* (vgl. bspw. Scholkmann 2016) ermöglichen die Entwicklung eines neugierigen Blicks. Als entsprechendes hochschuldidaktisches Konzept, des forschenden Lernens, integriert es sowohl eine wissenschaftliche Erkenntnissuche (Forschen) als auch eine hochschulische Lehr-Lern-Praxis (Lernen) (vgl. Kaiser 2016, 271; Jansa, Kaiser & Jochums 2019, 39).
- Es besteht eine enge Verknüpfung mit Prozessen *integrierter Videoanalyse*. Durch sie sollen Studierende Situationen in ihrer Komplexität tiefer durchdringen und einordnen und zur selbstreflexiven Weiterentwicklung der eigenen Interaktions- und Beziehungsgestaltung anregen (vgl. Kaiser & Hormann 2025).

2.2 Raum und Raumgestaltung

Das Raumkonzept für die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor folgt dem Gedanken, dass in den beiden Räumen *Möglichkeitsräume für eigenständige Auseinandersetzungen* entstehen, in denen Lernende „sinnliche [und leibliche] Ordnungen" (Schäfer 2014, 120) schaffen und Wirklichkeit und Welt konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren. Die Räume sind so konzipiert, dass vor allem Beziehungen zu Gegenständen und Materialien, aber auch zu Themen entstehen, die „mehr als nur eine gedankliche Beschäftigung [sind], sondern: Sinnlich-emotionale Erfahrung, ästhetische Eindrücke und Gestaltungen, Einbettung in erlebte Geschichten im Rahmen der bisherigen Biografie und Erschließen mit Hilfe der persönlichen Neugier und des Könnens und Wissen, das bisher biografisch erzeugt wurde" (ebd., 151). Dafür ist die Ästhetische Lernwerkstatt als 60qm großer Seminarraum angelegt, der für ca. 30 Studierende ausgelegt ist. Das Raumkonzept folgt dem strukturierten und leicht erkennbaren Angebot, dass sich in den drei Grundsätzen zu Lernwerkstatt als Ort (1) Zugänglichkeit, (2) Übersichtlichkeit, Transparenz und ansprechende Anordnung und (3) Funktionalität und Multifunktionalität (vgl. Kaiser & Jung 2020, 180) widerspiegeln.
Mittig im Raum befinden sich vier Tischinseln, ergänzend dazu an den Fronten des Raumes weitere Tische, die als Arbeits- und Präsentationsfläche für unterschiedliche Aktivitäten und Gruppenformen genutzt werden. Gegenüberliegend befindet sich eine Dokumentationsfläche für Arbeitsprozesse und -ergebnisse, die als Form, angelehnt an die reggianische Bildungsphilosophie, einer „Sprechenden Wand" (vgl. Brée 2007, 286ff.) genutzt wird. An der Stirnseite befindet sich als Herzstück der Ästhetischen Lernwerkstatt ein großes Regal, übersichtlich mit transparenten Boxen sortiert und arrangiert mit Dingen und Gegenständen. Die Nutzungsbreite des Raumes ist groß und bedarfsorientiert veränderbar, vielfältige Kooperations- und Kommunikationsformen werden u. a. durch die Multifunktionalität und Flexibilität der Nutzung bestimmter Einrichtungsgegenstände wie Buffetwagen mit Materialien für künstlerisch-kreative Prozesse und Trockenwagen, Rollwagen mit Leuchttischen und Overheadprojektoren, Mikroskopierrolltische und weiteres ermöglicht.

doi.org/10.35468/6148-26

Das Ästhetische Labor ist als Seminarraum ohne Tische und Stühle gestaltet. Mittig im Raum existiert eine große Teppichfläche, die sich über sechs mal acht Meter im insgesamt 80qm großen Raum erstreckt. An den Wänden, um die Teppichfläche herum, sind niedrige Regale angeordnet und kleine, kindgerechte Tische positioniert. Daneben sind Leuchttische und Overhead-Projektoren vorhanden. In den Regalen befindet sich weiteres Material zu den drei großen Themenbereichen (1) Licht und Schatten, (2) Optische Illusionen und (3) Bauen und Konstruieren mit großen Materialien. Ergänzend gibt es Experimentiermaterial und sehr viele bedeutungsoffene Materialien sowie Naturmaterialien. Neben vier beweglichen Bodenplattformen existiert ein mobiles Lichtstudio. Dieses besteht aus drei Lichtkästen und zwölf Overhead-Projektoren. Das Ästhetische Labor wird für didaktische Erprobungen mit Kindern und Erwachsenen genutzt. Materialien, die nicht benötigt werden, werden in die Flurbereiche verschoben. Die Flure werden zudem „für wechselnde Ausstellungen („sprechende Wände" als Foto-Text-Kombinationen) und zur Ausstellung von Arbeits- und Prozessdokumentationen der Studierenden genutzt. Ein besonderer Reiz des Ästhetischen Labors liegt auch in der Flexibilität der Nutzung, die größer als die der ästhetischen Lernwerkstatt ist.

2.3 Material

Die Materialien der Ästhetischen Lernwerkstatt lassen sich vier Bereichen zuordnen. Erstens, eine große *Sammlung an bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien*, zweitens finden sich *Materialien sortiert nach tätigkeitsorientierten Bildungsbereichen* (vgl. Neuß 2014): (1) Schütten, Schaufeln, Begreifen, (2) Sammeln, Ordnen und Sortieren, (3) Malen, Gestalten, Kleben und Schneiden, Zeichnen, Modellieren, (4) zum Nass-Malen bzw. Nass-Gestalten, (5) zum Trocken-Malen bzw. Trocken-Gestalten, (6) Staunen und Beobachten: Mikroskopieren und Experimentieren, (7) Rollen und Rotation, (8) Verbinden und Verknüpfen (Schnur, Draht, Faden), (9) Stoffe und Stoffreste und (10) Bauen und Konstruieren. Den dritten Bereich bilden *reformpädagogische didaktische Materialien* wie Montessori-Material für die Bereiche praktisches Leben, Sinne, Mathematik, Sprache und kosmische Erziehung oder Fröbels Spielgaben wie Würfel, Walze, Kugel oder Ball, Legetäfelchen und Stäbchen sowie eine Freinet-Druckwerkstatt. Viertens gibt es Materialien zur MINT- und Medienbildung wie iPad´s, digitale und analoge Mikroskope, Waagen, div. Werkzeuge, BlueBoots, OzoBots, Lego-Education digital usw.

Im Nebenraum stehen weitere Werkzeuge und Verbrauchsmaterialien zur Verfügung.

Die Materialien des Ästhetischen Labors beziehen sich auf die Themen: (1) Licht und Schatten mit flexiblem Lichtlabor, (2) großflächiges Bauen und Konstruieren, (3) Optik, Farbe und optische Illusion und (4) Forscher*innen- und Entdecker*innenkisten.

doi.org/10.35468/6148-26



Abb. 3: Materialauswahl: GMGM & bedeutungs- und verwendungsoffenes Material (Foto: Lena S. Kaiser)



Abb. 4: Montessori Material & Materialregal (Foto: Lena S. Kaiser)

2.4 Kooperationen im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Kindheitspädagog*innen

Im Sinne des Vernetzungsgedankens als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. hierzu Hormann & Kaiser 2025, im Druck) werden die Kooperationen mit Praxiseinrichtungen und anderen Kooperationspartnern

doi.org/10.35468/6148-26

aus der Region in der Lernwerkstatt als Möglichkeit für Praxiserprobungen betrachtet.
In der Ästhetischen Lernwerkstatt und dem ästhetischen Labor werden Lernumgebungen geschaffen, wie sie angehende Kindheitspädagog*innen in ihrer zukünftigen Berufspraxis vorfinden oder selbst initiieren (vgl. hierzu didaktisches Verweisungsverhältnis in Jansa & Kaiser 2019, 153). Damit steht zum einen die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz, zum anderen aber auch die Selbstreflexion (vgl. hierzu Hormann 2024; Jung & Kaiser 2020) von Studierenden im Fokus. Zu diesem Zweck und mit dem Interesse an kindlichen Auseinandersetzungsweisen und Sinngebungsprozessen in der Auseinandersetzung mit Dingen und Gegenständen sowie den damit verbundenen Lern- und Erfahrungsprozessen werden seit 2012 in regelmäßigen Abständen Kindergruppen mit bis zu 12 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren aus Kooperationskindertagesstätten der Stadt Hildesheim eingeladen.
Ein weiterer Kooperationspartner ist die „NetzWerkstatt einfallsreich", mit der seit 2015 ein Kooperationsprojekt zwischen der Lernwerkstatt der HAWK, der Stadt Hannover, der Kunstschule Kunstwerk e. V. Hannover, der Leibniz Universität Hannover und dem niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe), Regionale Transferstellen Mitte (Hannover) sowie Südost (Hildesheim) besteht. Ziel des Projektes ist es, in enger Zusammenarbeit das Programm „NetzWerkstatt einfallsreich" durchzuführen und weiterzuentwickeln (vgl. https://netzwerkstatt-einfallsreich.de).

2.5 Seminarbezug

Die Lernwerkstattarbeit in der Ästhetischen Lernwerkstatt und im Ästhetischen Labor findet in unterschiedlichen Seminarkontexten statt. Beispielhaft sind zwei Seminarkontexte beschrieben:

„Fröbelsche" Formsprache als elementare Synthese von Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen

Anhand differenzierter Erprobungen arbeiten Studierende im Seminar „klassische und aktuelle Konzepte der Kindheitspädagogik" verschiedene konstituierende und beschreibende Merkmale reformpädagogischer Bildungsangebote heraus. Sie setzen sich mit den unterschiedlichen reformpädagogischen Materialien auseinander, um kindheitspädagogische Ansätze und Theorien vor dem Hintergrund ihres reformpädagogischen Bezugs zu verstehen. So erproben Studierende mit ausgewähltem Montessori-Material beispielsweise die drei Stufen-Lektion der Interaktionsdidaktik nach Montessori. Oder sie vollziehen Fröbels elementare Spieltheorie nach, indem sie Fröbelmaterialien analysieren und ihre schwerpunktmäßige Verwendung zum Verhältnis von Mensch (Kind/Subjekt) und Natur (Spielmaterial/Objekt) ausgehend von einem sachorientierten Bildungsbegriff und der Überwindung der Subjekt-Objektspaltung diskutieren. Ausgehend davon wird

doi.org/10.35468/6148-26

die zentrale Bedeutung sinnlicher Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung bei weiteren Reformpädagogen wie Freinet, Montessori, Steiner und Malaguzzi betrachtet und für aktuelle Konzepte und Ansätze diskutiert.



Abb. 5: Fröbel: Ausschnitt zu Übung: Schönheitsform, Lebensform, Erkenntnisform (Foto: Lena S. Kaiser)

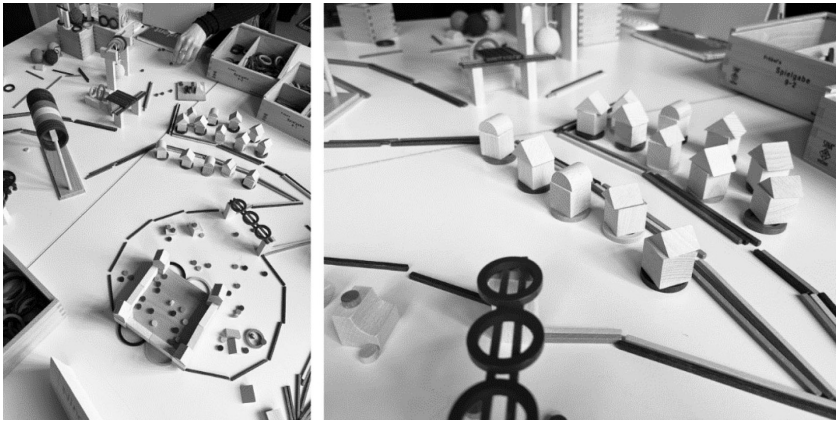


Abb. 6: Fröbelsche Spielgaben in der Erprobung (Foto: Lena S. Kaiser)

Licht und Schatten

Mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen über das Phänomen *Licht und Schatten* (bspw. naturwissenschaftlich oder ästhetisch) zu reflektieren und zu

doi.org/10.35468/6148-26

erweitern, setzen sich Studierende im Kontext von Seminaren zum Modul Didaktik der Kindheitspädagogik – entlang der Materialien im Ästhetischen Labor – mit dem „Vertrauten und Ungewöhnlichen" (Jansa 2012, 145) auseinander und machen sich auf die Suche nach affektiven Bedeutungen der Materialien. Dabei entwickeln Studierende in (Klein-)Gruppen Fragen zum Phänomen (bspw. warum sich das Licht in bestimmter Weise verhält, wie bzw. welche unterschiedlichen Schatten entstehen, wie farbige Schatten entstehen etc.), denen sie in Prozessen des Erprobens mit den Materialien nachgehen. In diesen Prozessen stellen sie Hypothesen auf, die sie durch Ausprobieren überprüfen und entsprechend verwerfen oder bestätigen. Dabei rahmen die Hypothesen, Erprobungen und Experimente auf einer metakognitiven Ebene die Reflexionen eigener Hypothesenentwicklungen. Auf Basis solcher Prozesse sammeln Studierende Erfahrungen u. a. zur Ausbreitung von Licht, zu Schatten(räumen), zur Entstehung von Schatten und zur Farbmischung des Lichts und erweitern auf einer inhaltlich-fachlichen Ebene ihre Kenntnisse über das naturwissenschaftlich-ästhetische Phänomen *Licht und Schatten.* Überdies wird auf einer biografischen Ebene reflektiert, an welche eigenen bisherigen Erlebnisse die Erfahrungen aus dem Prozess anknüpfen und wie diese ins Verhältnis zu den fachlichen Aspekten zu setzen sind. Dadurch kann die Differenz zwischen (bisherigem) Alltagswissen, Fachwissen und (Selbst-)Wahrnehmung in den Blick genommen werden, um so eine Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem Wissen, episodisch-biografischem Wissen und berufsfeldbezogenem anzuregen (vgl. Brée 2017, 78). Abschließend wird auf elementardidaktischer Ebene nach notwendigen Anregungen, Materialien und Zugangsweisen für Kinder gefragt sowie die Rolle als Lernbegleitung reflektiert.



Abb. 7: Erprobungen zu Licht und Schatten (Foto: Lena S. Kaiser)

doi.org/10.35468/6148-26

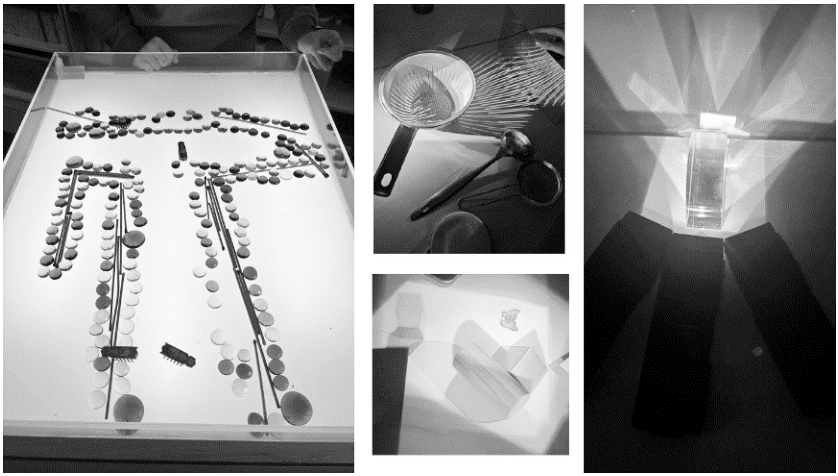


Abb. 8: Projektionen zu Licht und Schatten (Foto: Lena S. Kaiser)

2.6 Entwicklungsperspektiven der Ästhetischen Lernwerkstatt und des Ästhetischen Labors

Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit geht es darum, die individuellen Professionalisierungsprozesse auch anhand eines partizipativen Forschungsprozesses in den Blick zu nehmen. Einerseits bilden das forschende und entdeckende Lernen dabei die Basis, indem die Studierenden das Lernen in der Ästhetischen Lernwerkstatt und im Ästhetischen Labor erfahren und innerhalb ihrer (Lern-)Prozesse selbst entdeckend Dingen auf den Grund gehen. Andererseits stellt die (Selbst-)Reflexion ein weiteres zentrales Element von Lehr-Lern-Formaten in der Ästhetischen Lernwerkstatt und im Ästhetischen Labor dar, wobei die Reflexion einerseits auf Ebene der eigenen Erfahrungen im Vergleich zu bereits gemachten (biografischen) Erfahrungen und andererseits auf der Ebene als zukünftige*r Kindheitspädagog*in erfolgt, indem auf der Grundlage dieser Erfahrungen Implikationen für eine zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzung abgeleitet werden (vgl. u. a. Hormann 2024; Kaiser 2016; Stadtler-Altmann 2019). Überdies ist eine kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien notwendig, um pädagogische Doppeldeckersituationen (vgl. Wahl 2013, 64) zu schaffen, in denen eine Kongruenz zwischen der (theoretischen) Reflexionsebene und der (praktischen) Handlungsebene hergestellt wird und diese direkt aufeinander bezogen werden können.

Aus diesen Begründungszusammenhängen heraus soll perspektivisch zunehmend mehr daran gearbeitet werden, für Studierende und pädagogische Fachkräfte aus

doi.org/10.35468/6148-26

Kindertageseinrichtungen Möglichkeiten zu eröffnen, Reflexionsprozesse über das eigene Handeln, bezogen auf die pädagogische Lernbegleitung (vgl. Hormann 2023, 222ff.; Hormann 2020, 21f.), den pädagogischen Wirkraum (Kaiser & Jung 2020) von Fachkräften und die Deutungs- und Sinngebungsprozesse von Kindern in Lernwerkstatträumen anzuregen. Hierzu soll der Einsatz von Stimulated Recalls als besondere Form der videobasierten Reflexion für die Ästhetische Lernwerkstatt angelehnt an Hormann (2023; Hormann & Kaiser 2024) entwickelt werden, indem eigene Videos von Interaktionen aus der Ästhetischen Lernwerkstatt betrachtet werden, und die Basis einer videobasierten Reflexion bilden, um über ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Interaktionssituation in der Lernwerkstatt, an die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln zu kommen. Ein solcher Zugang könnte in einem zweischrittigen Vorgehen erfolgen: Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation würde zunächst ein erster offener Zugang zum Video stattfinden, in dem Studierende eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. In einem zweiten Schritt (der mikroanalytischen Betrachtung) würden dann – anknüpfend an die thematisierten Aspekte – die Ressourcen sowie alternative Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden (vgl. Hormann & Disep 2020, 43). Unter Rückbezug auf grundlegende Konzepte könnten Implikationen für zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzungen abgeleitet werden, mit dem Ziel, ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis herzustellen.

Wesentlich ist, dass es hier um Videos gehen soll, die aus Situationen heraus entstehen, bei denen die Ästhetische Lernwerkstatt bzw. das Ästhetische Labor Orte des Erfahrungslernens sind, in denen Lernprozesse von Kindern durch erfahrungsoffene Situationen von Studierenden in der Art und Weise begleitet werden, dass Kinder sich „selbstständig und eigenaktiv einem Themenkomplex innerhalb der Lernwerkstatt annähern und diesen auf eigene Weise bearbeiten können“ (Kaiser 2016, 82ff.) Gleichzeitig können Studierende sich in der Rolle als Lernbegleitung erleben, indem sie die Lernprozesse der Kinder „pädagogisch-didaktisch […] begleiten, nicht aber […] lenken“ (ebd. 86.). [4]

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor befinden sich in einer kontinuierlichen Weiterentwicklung, insbesondere auch in partizipatorischen Prozessen mit Studierenden. Das macht die Lernwerkstatt zu einem besonderen Ort vieler Beteiligter. Besonders die Zusammenarbeit mit der Lernwerkstatt Campus Kinder (vgl. Hormann & Kaiser in diesem Band) belebt die Lernkultur.

4 Weitere Einblicke in unterschiedliche Seminarprojekte und Kooperationen hier: https://www.youtube.com/playlist?list=PL7DG8rnQ9uKAlwp0Pj3_8V7zY60SZAum7

doi.org/10.35468/6148-26

Dem Prinzip *Bildung = Selbstbildung* als Lernverständnis hochschuldidaktisch folgend, werden durch die Lernwerkstatt(-arbeit) Bildungsprozesse initiiert, die einen Zusammenhang von Wissen und Handeln herstellen, um verkörperte erfahrungsbezogene Haltungen bei den Studierenden zu evozieren. Konkret bedeutet dies, dass die stattfindenden Bildungsprozesse von Studierenden als hoch individuelle und persönliche Prozesse betrachtet werden, die in erster Linie sie selbst als Menschen adressieren. Damit geht es vordergründig darum, ein Zusammenspiel von subjektiven Erfahrungswelten von Studierenden einerseits und inhaltlichen Gegenständen andererseits zu ermöglichen (Jung & Kaiser 2020, 260). Ziel ist es, in vertiefte biografiebezogene Prozesse zu kommen, diese zu halten, das eigene Lernen zu beobachten und zu reflektieren und somit eine aktive Rolle einzunehmen. Die Förderung eines selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernens steht dabei im Vordergrund (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 195). Auf diese Weise soll ein Fundament geschaffen werden, auf dessen Grundlage die Entwicklung einer individuellen, reflektierten professionellen Haltung möglich wird (vgl. Hormann 2024, 197). Dieses systematische Erschließen von biografischen Erfahrungen in Lernwerkstattarbeit macht die Synthese zweier konstruktivistisch geprägter Konzepte aus: „Verknüpfung von selbstgesteuerten sowie handlungsorientierten Herangehensweisen und biografischen Selbstthematisierungen“ (Jung & Kaiser 2020, 273).
Die Ästhetische Lernwerkstatt und das ästhetische Labor regen ein Innehalten an und ermöglichen es, durch ihren spezifischen Ansatz, für Studierende unterscheiden zu lernen, was an einer Wahrnehmung sozial oder kulturell synchronisiert ist und was biografisch spezifisch ist. Diese und weitere Fragen, die Studierende selbst als Menschen betreffen, machen unsere Lernwerkstattarbeit immer wieder spannend, neu und dabei auch individuell und vor allem bedeutungsvoll. Daher sehen wir eine forschende Haltung, Neugier und einen offenen Blick als Basis für ein persönlich bedeutsames Lernen (vgl. Kaiser 2016, 294) und als Voraussetzung für gelingende Reflexionsprozesse über eigene erfahrungsbezogene Tätigkeiten (vgl. Hormann 2024, 189f.).

Literatur

Brée, S., Schomaker, C., Krankenhagen, J. & Mohr, K. (2015). *Gemeinsam von und mit den Dingen lernen*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung -Themenheft Nr. 27. Osnabrück.

Brée, S. (2017). Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, M.; Graf, U.; Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E. & Kunze, I. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–82.

Brée, S. (2007). *Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen als Entwicklungsraum von Subjekten und Organisationen*. Expressum.

doi.org/10.35468/6148-26

Bree, Stefan (2022). *Entdecker*innen und Forscher*innenkisten-Kombination Technik; Materialien und didaktisches Konzept für die kindheitspädagogische Technikbildung*. Hildesheim: Schriftenreihe Nr. 22 der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst – Hildesheim, Holzminden, Göttingen.

Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.) (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich*. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. In: *ElFo–Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2

Hormann, K. (2023). *Kinder auf den Weg bringen: Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: 10.15488/13299

Hormann, K. (2024). Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: Zehbe, K. & Kaul, I. (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 181–201.

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion 2* (2020) 3. DOI: 10.25656/01:21251

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2024). „Das ist eine Situation, die entsteht einfach" – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas. In: Kaiser-Kratzmann, J., Burghardt, L., Eckhardt, A., Lattner, K. & Viernickel, S. (Hrsg.), *Aufwachsen von Kindern gestalten.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2025, im Druck). „Und dann gehen die Kinder wieder zurück in die Kita" – Perspektiven und Spannungsfelder von Vernetzung als Mehrwert für eine zukunftsfähige Bildung in in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In: Frauscher, E., Imp, C., Longhino, D. & Stöckl, C. (Hrsg.), Vernetzung – einen Schritt weiter gehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2025, im Druck). *Arbeitstitel: Vernetzung als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen der HAWK Hildesheim.*

Jansa, A. (2012). Das Atelier der 100 Sprachen. Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten.* Weimar & Berlin: Verlag das Netz, S. 129–151.

Jansa, A. & Kaiser, L. S. (2019). Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, R, Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–156.

Jansa, A., Kaiser, L. S. & Jochums, A. S. (2019). Zum Selbstverständnis von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Ein Positionspapier zum weiteren Diskurs. In: Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32–42.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit." Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In: Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 259–274.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2018). Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen" einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remida-Material. In: Weltzien, D. Wadepohl, H., Cloos, P., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.), *Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum (Band 22).* Freiburg: FEL, S. 97–135.

doi.org/10.35468/6148-26

Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung.* München: kopaed.

Kaiser, L. S. & Jung, E. (2020). Lernwerkstätten in Kindertagesstätten – Partizipative Didaktik. In: Neuß N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* 4. erweiterte Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 175–186.

Neuß, N. (2014). „Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone". Tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressourcen erkennen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik,* 1/2014. S. 4–8.

Rinaldi, C. (2001). Documentation and Assessment: What is the Relationship. In: *Project Zero, Reggio Children: making learning visible. Reggio Emilia,* S. 78–89.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning.* New York & London: Routledge.

Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens.* 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL).* Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

Stadler-Altmann, U. (2019). EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: Baar, R., Trostmann, S. & Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–213.

Stieve, C. (2008). *Von Dingen Lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York & London: Routledge.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E. & Kunze, I. (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185–200.

Autor*innen

Kaiser, Lena S., Prof. Dr.
ORCID: 0009-0002-8016-9801
Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
Lena.Kaiser1@hawk.de

Hormann, Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2962-6210
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann@fh-kiel.de

Brée, Stefan, Prof. em. Dr.
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Ästhetische Bildung, Naturwissenschaftlich-technische Bildung, Lernwerkstattansatz.
stefan.bree@hawk.de

doi.org/10.35468/6148-26

Kathrin Hormann und Lena S. Kaiser

Lernwerkstatt Campuskinder – eine spezifische Form der Lernwerkstatt im Rahmen der Kooperation zwischen Stadt Hildesheim und HAWK Hildesheim

2009 HILDESHEIM



1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist inhaltlich und strukturell mit den Hochschullernwerkstätten Ästhetische Lernwerkstatt und Ästhetisches Labor (vgl. Kaiser & Hormann in diesem Band) verknüpft, die räumlich und strukturell an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik verankert sind. Sie befindet sich in den Räumen der KITA CAMPUSKINDER in der Renatastraße 5, 31134 Hildesheim (GPS-Koordinaten POINT 52.14490172968604,9.957015707935863). Die Basis für die Lernwerkstatt Campuskinder bildet die langjährige Kooperation zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK, die im Kontext der beiden Hochschullernwerksttätten durch Prof. Dr. Stefan Brée initiiert wurde. Anknüpfend an die bisherige Kooperation wurde im September 2020 ein Kooperationsvertrag zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK geschlossen, deren zentrales Ziel darin besteht, die Konzeption der Kita Campuskinder weiterzuentwickeln und diese zu einer Lehr- und Forschungskindertagesstätte auszubauen. In diesem Kontext stellte der Aufbau einer Lernwerkstatt in der Kita Campuskinder, deren Konzept inhaltlich und strukturell an die Hochschullernwerkstätten angegliedert werden soll, ein wesentliches Element dar: So entstand im Jahr 2020 die Lernwerkstatt Campuskinder als ein Ort der Kooperation zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK Hildesheim. Nach der Emeritierung von Prof. Dr. Stefan Brée haben Prof. Dr. Lena S. Kaiser & Verw.-Prof. Dr. Kathrin Hormann die weitere Konzeptionsentwicklung der Lernwerkstatt Campuskinder übernommen. Überdies erfolgt die Koordination von Lehre-Transfer-Vorhaben (bspw. Koordination von Terminen in der Lernwerkstatt Campuskinder) über eine Koordinationsstelle, die zudem durch das Tutorienprogramm der HAWK unterstützt wird.

doi.org/10.35468/6148-27

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist schwerpunktmäßig in den didaktischen Modulen des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik (curricular) eingebunden und – als die beiden Hochschullernwerkstätten der HAWK ergänzende – besondere Lernumgebung konzipiert, in der Studierende gemeinsame Interaktionen mit Kindergruppen planen, vorbereiten, durchführen und anschließend reflektieren (können). Aufgrund dieser konzeptionellen Verknüpfung orientiert sich die Arbeit in der Lernwerkstatt Campuskinder einerseits am Prinzip Lernwerkstatt (vgl. Brée 2017) als hochschuldidaktischem Prinzip (vgl. u. a. Kaiser, 2016; Jansa et al. 2019; Jansa & Kaiser 2019; Hormann 2024). Andererseits wird Lernwerkstatt(arbeit) in der Lernwerkstatt Campuskinder als didaktisches Prinzip kindheitspädagogischer Arbeit gedacht, bei der die Gestaltung der Lernwerkstatt und die Anordnung der Materialien in der Lernwerkstatt als didaktisches Handeln angesehen werden (vgl. Hormann 2023, 12; Hormann & Kaiser 2024). Diesem Impetus folgend sollen bei den Studierenden zum einen Fragestellungen zur kindlichen Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt evoziert werden. Zum anderen soll eine theoretisch fundierte, kritische Reflexion hinsichtlich verschiedener didaktischer Rollen von Kindheitspädagog*innen (vgl. Kaiser & Jung 2020, 182; Hormann & Kaiser 2024) bei der Begleitung von impliziten, sich aus der Selbsttätigkeit von Kindern entwickelnden Lernprozessen angeregt werden. Durch die konzeptionelle Ausrichtung ist die Lernwerkstatt Campuskinder somit als *„Schonraum"* (vgl. bspw. Hiebl 2014, 243) aufgefasst, der es Studierenden ermöglicht, zusammen mit Kindern (Lern-)Prozesse entstehen zu lassen, in denen gemeinsam Fragen entwickelt und bearbeitet werden.

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist somit ein didaktisch gestalteter Ort, an dem Lernende – Erwachsene und Kinder – auch gemeinsam „am eigenen Lernen […] werkeln" (Albert 2000, 34) können. *Das gemeinsame Denken und Handeln* steht dabei im Mittelpunkt der Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt Campuskinder. Gemeinsam Fragen und Antworten finden (vgl. Kaiser & Schäfer 2016), berücksichtigt den Gedanken des Zusammenschlusses der Potenziale aller Beteiligten. Demnach sollen durch die Arbeit in der Lernwerkstatt Campuskinder Bildungsprozesse in Gang gebracht werden, die durch die Verknüpfung aller individuellen Potenziale erst entstehen und dabei die Möglichkeiten des Einzelnen überschreiten (vgl. Kaiser & Schäfer 2016, 8).

Die konzeptionelle Basis der Lernwerkstatt Campuskinder wird durch *drei Säulen* geprägt:

Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der HAWK Hildesheim hat für die Didaktik der Bildungsbereiche *(1) einen ästhetischen Schwerpunkt*, der sowohl für die beiden Hochschullernwerkstätten als auch für die Lernwerkstatt Cam-

doi.org/10.35468/6148-27

puskinder eine wesentliche Grundlage der Lernwerkstattarbeit darstellt. Ein zentrales Element bildet dabei die „Rekonstruktion kindlicher Bildungsweisen und didaktischer Ansätze als Kombination ästhetischer Praxis mit unterschiedlichen Materialien, Medien, fachtheoretischen und biografischen Bezügen" (Brée 2017, 74). Diesem Impetus folgend wird im Kontext der Arbeit in der Lernwerkstatt Campuskinder eine spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt in den Blick genommen, die der Überlegung folgt, dass Kinder sich vor allem durch Formen ästhetischer Erfahrungen (bspw. durch Prozesse des Bauens und Konstruierens, des Gestaltens, des Experimentierens) bilden, indem sie sich auf Basis ihrer Erfahrungen ein *Bild von der Welt* durch konkretes Tun konstruieren (vgl. u. a. Schäfer 2014, 120).

Zur Anregung ästhetischer Prozesse befindet sich in der Lernwerkstatt Campuskinder *(2) eine vielfältige Sammlung von bedeutungsoffenem Material*, das sinnliche Zugänge zu theoretischen Überlegungen und kindheitspädagogischer Didaktik eröffnet. Konzeptionell spielen die bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien eine für die Lernwerkstatt Campuskinder zentrale Rolle, da durch sie sowohl individuelle Wege und Weisen der Handhabung als auch unterschiedliche, individuelle Sinndeutungen und Sinnkonstruktionen ermöglicht werden (vgl. Brée et al. 2015, 15). Überdies haben die „konzeptionellen Überlegungen zum pädagogischen Einsatz der Materialien, die nicht mit einem vorstrukturierten Bedeutungs- und Verwendungsschema versehen sind, […] in der Frühpädagogik eine lange Tradition" (Jung & Kaiser 2018, 104) und sind daher in einem engeren didaktischen Sinn wichtige Lernfelder innerhalb der Professionalisierungsprozesse von Studierenden. In der Lernwerkstatt Campuskinder können Studierende daher auf Basis vorheriger eigener Erprobungs- und Reflexionsprozesse in der Ästhetischen Lernwerkstatt und im Ästhetischen Labor der HAWK die Rolle der Lernbegleitung einnehmen und Prozesse der individuellen Sinndeutungen und Sinnkonstruktionen von Kindern beobachten und begleiten.

Der (3) *reggiopädagogische Schwerpunkt mit der Remida* bildet einen weiteren zentralen konzeptionellen Aspekt der Ausrichtung der Lernwerkstatt Campuskinder. Aus der Reggio-Pädagogik ableitend ergibt sich die besondere Affinität zur Atelierarbeit, der Vorstellung vom „Raum als drittem Erzieher", der durch vielfältige Materialien Anregungen schafft, dem Bild vom Kind als Forscher*in sowie die besondere Bedeutung der Lerngemeinschaft (vgl. Jansa 2012).

Diese inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung macht es Studierenden möglich, eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen zur Didaktik und der Initiierung von Bildungsangeboten sowie der Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns und Wirkens zu erleben. Die Werkstattarbeit bezieht sich damit auf folgende Aspekte:

doi.org/10.35468/6148-27

- Den Referenz- und Reflexionsrahmen für die Arbeit in der Lernwerkstatt Campuskinder bilden die konzeptionellen Grundlagen für die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor (vgl. Kaiser & Hormann in diesem Band).
- In der Ästhetischen Lernwerkstatt und dem Ästhetischen Labor der HAWK erleben Studierende sich zunächst selbst in der Rolle der Lernenden und reflektieren diese eigenen Erfahrungen (1) auf der Ebene der Lernenden und (2) auf der Ebene zukünftiger Kindheitspädagog*innen, indem – basierend auf der Reflexion der ersten Ebene und unter Rückbezug auf theoretische Wissensbestände – die Potenziale für eine zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzung reflektiert werden und so ein individueller Transfer angeregt wird (vgl. Hormann 2024, 194; Kaiser & Hormann in diesem Band).
- Auf Basis dieser reflektierten Erfahrungen erfolgt eine gemeinsame Planung für die Begleitung von Kindergruppen aus kooperierenden Kindertageseinrichtungen, die in der Lernwerkstatt Campuskinder stattfindet. Sie geht mit einer interaktiven und reflexiven Kultur des Lernens einher, die eine „gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse“ (Wedekind & Schmude 2016, 103) hervorbringen.
- Einerseits basiert die Einbeziehung von Kindern in der Lernwerkstatt Campuskinder auf der Funktion, ein Beobachtungsfeld für (1) kindliche Erkundungs- und Auseinandersetzungsprozesse, (2) handlungspraktische Wahrnehmungen unter Echtbedingungen und (3) Beobachtung von anderen Studierenden in der konkreten Lernwerkstattarbeit mit Kindern zu bieten (vgl. Kaiser 2016, 297).
- Andererseits dient die Einbeziehung von Kindern in der Lernwerkstatt Campuskinder als Übungs- und Erprobungsfeld für die Planung, Durchführung und Reflexion von unterschiedlichen Lernarrangements mit Kindern in der vorbereiteten Umgebung (vgl. Kaiser 2016, 297).
- So können die Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit Campuskinder „durch gemeinsame Prozesse von Kindern, Fachkräften und Studierenden dazu befähigen, eigene Erfahrungen zu befremden und (vermeintlich) selbstverständliches Wissen in Frage zu stellen, aber auch eigene Erprobungen und Beobachtungen zu machen“ (Jansa et al. 2019, 38).

2.2 Raum und Raumgestaltung

Der Grundgedanke für die Lernwerkstatt Campuskinder entspricht einem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz, der ästhetische Bildungsprozesse von Kindern im Bereich der erweiterten Wahrnehmung und Wissenskonstruktionen in jedem Bildungsbereich sieht. Demgemäß folgt das Raumkonzept der Lernwerkstatt Campuskinder dem Gedanken, dass die Lernwerkstatt als anregungsreich gestalteter Ort fungiert, der Möglichkeitsräume schafft, indem er eigene Zugänge zu vielfältigen Materialien eröffnet, die zum Staunen und Erkunden einladen,

doi.org/10.35468/6148-27

sowie eigenständige Auseinandersetzungen und sinnlich-emotionale Erfahrungen mit diesen gestatten (vgl. Kaiser & Jung 2020, 180).
Dazu wurde die Lernwerkstatt Campuskinder, als ein ca. 60 Quadratmeter großer Raum in der Kita Campuskinder, etabliert. Eine Besonderheit ist, dass die Lernwerkstatt Campuskinder räumlich (im physischen Sinn) zwar in der Kita Campuskinder verankert ist, jedoch (räumlich-)konzeptionell nicht zur Kita Campuskinder gehört. Indes ist die Lernwerkstatt Campuskinder ein Ort der Kooperation zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK Hildesheim, die im Rahmen der Kooperation für gemeinsam geplante Interaktionen – von Studierenden und Kindern (sowohl aus der Kita Campuskinder als auch aus kooperierenden Kitas der Stadt Hildesheim) – genutzt werden kann. Die Koordination dieser Termine erfolgt über die Koordinationsstelle.
Eine weitere Spezifität der Lernwerkstatt Campuskinder besteht darin, dass sie im Gegensatz zu den beiden anderen Hochschullernwerkstätten der HAWK – neben den Studierenden – vorrangig Kinder und die sie begleitenden Fachkräfte adressiert. Dementsprechend soll die Lernwerkstatt Campuskinder einen Rahmen zum Selbsttätigsein von Kindern bieten, den Kindern Wahlmöglichkeiten eröffnen und gleichzeitig einen strukturellen Rahmen für geplante Bildungsimpulse gewähren. Um ein strukturiertes und leicht erkennbares (räumliches) Angebot für die Kinder zu schaffen, orientiert sich das Raumkonzept der Lernwerkstatt Campuskinder an den drei Grundsätzen: (1) Zugänglichkeit, (2) Übersichtlichkeit, Transparenz und ansprechende Anordnung sowie (3) Funktionalität und Multifunktionalität (vgl. Kaiser & Jung 2020, 180).
Die Lernwerkstatt Campuskinder befindet sich in der ersten Etage der Kita Campuskinder. Es gibt einen eigenen Zugang zur Lernwerkstatt Campuskinder, der über eine Außentreppe erfolgt. Der Eintritt in die Lernwerkstatt erfolgt über eine verandaartige Empore durch eine Außentür. Sodann befindet sich gleich auf der rechten Seite des Raumes ein großes Regal als Herzstück der Lernwerkstatt Campuskinder, in dem transparente Boxen mit Dingen, Materialien und Werkzeugen befüllt – übersichtlich und ansprechend arrangiert – dargeboten werden.



Abb. 1: Lernwerkstatt Campuskinder (© Till Schmidt)

doi.org/10.35468/6148-27

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist als multifunktionaler, wandel- und veränderbarer Raum angelegt. Dazu wurden u. a. zwei kleine mobile (auf Rollen gelagerte) Regale sowie verschiebbare Elemente (bspw. eine mobile Werkbank, Sitzkissen, kleinere Tische, stapelbare Hocker) in die Lernwerkstatt Campuskinder integriert. In den beiden mobilen Regalen befinden sich Materialien zu zwei verschiedenen Themenschwerpunkten: Während das eine Regal Materialien zum Themenbereich Malen und Gestalten enthält, sind im zweiten Regal vielfältige Materialien zum Thema Licht und Schatten zusammengestellt. Zusätzlich sind zwei Overhead-Projektoren in der Lernwerkstatt vorhanden.
Überdies sind in der Lernwerkstatt Campuskinder kleine, kindgerechte Tische positioniert, die höhenverstellbar sind, und Möglichkeiten für Prozesse des Entdeckens, Erforschens oder Gestaltens bieten. Die Hocker im Raum sind in zwei verschiedenen Größen vorhanden, sodass die Lernwerkstatt Campuskinder bedarfsorientiert und flexibel für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen genutzt werden kann.



Abb. 2: Flexibles Mobiliar (© Tanja Pütz)



Abb. 3: Materialien zum Bauen und Konstruieren (© Kathrin Hormann)

Angelehnt an Ideen der Reggio-Pädagogik ist die Lernwerkstatt Campuskinder in verschiedene thematische *Ecken* aufgeteilt, in denen diverse Aktivitäten (bspw. Bauen und Konstruieren, Malen und Gestalten) möglich sind.



Abb. 4: Lernwerkstatt Campuskinder Raumperspektive (© Till Schmidt)

Die hintere Ecke der Lernwerkstatt lädt ein, ungestört zu bauen oder Dinge zu erforschen und zu entdecken. Das Regal fungiert dabei einerseits als Raumteiler

doi.org/10.35468/6148-27

und andererseits enthält es ergänzend zum großen Regal weitere bedeutungsoffene sowie spezifische Materialien zum Bauen und Konstruieren.
Ein umgedrehter Tisch kann einerseits als Rückzugsort in der Lernwerkstatt dienen. Da zusätzlich Decken und Kartons zur Verfügung stehen, können in der Lernwerkstatt Campuskinder anderseits auch *Räume im Raum* und *Höhlen* erschaffen werden.





Abb. 5 und 6: Multifunktionales Mobiliar für Raum in Raum Erfahrungen (© Lena S. Kaiser)



Abb. 7: Glasvitrine für Ausstellungen und Impulse (© Till Schmidt)

Um Werke und Ergebnisse aus den Aktivitäten in der Lernwerkstatt – als Lernspuren – sichtbar werden zu lassen und die vorhandenen Materialien und Impulse durch diese zu ergänzen, befindet sich eine Glas-Vitrine für wechselnde Ausstellungen und Impulse in der Lernwerkstatt Campuskinder.

doi.org/10.35468/6148-27

2.3 Material

Während es in der ästhetischen Lernwerkstatt und dem ästhetischen Labor der HAWK vorrangig darum geht, dass die Studierenden mit ausgewählten Materialien in einer interaktiven, wertschätzenden und resonanzgebenden Lernkultur selbständig tätig werden, sich kollaborativ erproben und ihre Prozesse des Tätigseins – insbesondere mit Blick auf biografische und didaktische Dimensionen – reflektieren, steht in der Lernwerkstatt Campuskinder der Transfer dieser eigenen reflektieren Erfahrungen im Vordergrund. Aufbauend auf den reflektierten Erfahrungen wird die Lernwerkstatt Campuskinder als didaktisches Prinzip kindheitspädagogischer Arbeit gedacht: Das bedeutet, dass die Gestaltung der Lernwerkstatt und die Anordnung der Materialien in der Lernwerkstatt ebenso als didaktisches Handeln angesehen werden, wie die Planung und Begleitung der Interaktionen mit Kindern in der Lernwerkstatt Campuskinder (vgl. Hormann 2023, 12; Hormann & Kaiser 2024).

Die Materialausstattung der Lernwerkstatt Campuskinder zeichnet sich durch ihre Vielfalt aus. Zunächst bildet eine große Sammlung an *bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien* sowie *Remida-Material* das Herzstück des Raums. Darüber hinaus beziehen sich die Materialien in der Lernwerkstatt Campuskinder auf folgende Themen: (1) *Materialen zum Bauen und zur Konstruktion* (Holzscheiben, Kapla-Steine, Schläuche, Pappröhren, Karton, etc.), (2) *Materialien zum Gestalten* (Fingerfarbe, (Stupfen-)Pinsel, Papier, Kreide, etc.), (3) *Materialien zum Thema Licht und Schatten* (Taschenlampen, farbige LED-Strahler, Farbfolien, Overhead-Projektor, etc.) und (4) *Geräte zum Dokumentieren* (Tablets, Audiorekorder).

Die Materialsammlung der Lernwerkstatt Campuskinder wird kontinuierlich sortiert und erweitert. Aktuell wurde eine mobile Schreibwerkstatt als weiteres Element mit vielfältigen Materialien (z. B. Stempel, Federn zum Schreiben, Magnetbuchstaben, Schreibmaschine, etc.) in die Lernwerkstatt Campuskinder aufgenommen.

2.4 Kooperationen im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Kindheitspädagog*innen

Aufgrund des im September 2020 geschlossenen Kooperationsvertrages zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK Hildesheim entstand die Lernwerkstatt Campuskinder als ein Ort der Kooperation – zwischen diesen beiden Institutionen – verknüpft mit den Zielen (1) die Kita Campuskinder zu einer Lehr- und Forschungs-Kita auszubauen, (2) eine Lernwerkstatt in der Kita Campuskinder zu entwickeln sowie (3) einen Transfer in die Kindertageseinrichtungen in Stadt und Landkreis Hildesheim zu unterstützen. Demgemäß sind die Kita Campuskinder, die Fachberatung der Stadt Hildesheim sowie weitere kooperierende Kitas aus der Stadt und dem Landkreis Hildesheim weitere Akteure im Rahmen der Kooperation.

doi.org/10.35468/6148-27

Ein weiterer Kooperationspartner ist die „NetzWerkstatt einfallsreich“, mit der ein Kooperationsprojekt zwischen der Lernwerkstatt der HAWK, der Stadt Hannover, der Kunstschule Kunstwerk e. V. Hannover, der Leibniz Universität Hannover und dem niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe), Regionale Transferstellen Mitte (Hannover) sowie Südost (Hildesheim) besteht. Im Rahmen der Kooperation besteht die Möglichkeit, Remida-Materialien für die Lernwerkstatt Campuskinder zu beziehen (vgl. https://netzwerkstatt-einfallsreich.de).
Die folgende Abbildung stellt eine Auswahl von beteiligten Akteuren im Kontext der Lernwerkstatt Campuskinder dar.

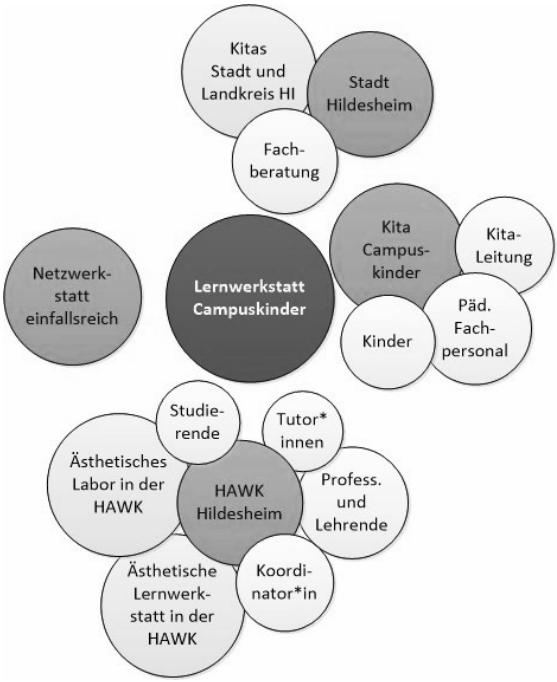


Abb. 8: Beteiligte Akteure im Kontext der Lernwerkstatt Campuskinder (eigene Abbildung)

Im Sinne des Vernetzungsgedankens als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. hierzu Hormann & Kaiser 2025, in Vorb.) werden die Kooperationen mit Praxiseinrichtungen und anderen Kooperationspartner*innen aus der Stadt und dem Landkreis Hildesheim in der Lernwerkstatt als gewinnbringende, die Studienphasen ergänzende Möglichkeit für Praxiserprobungen betrachtet. Auch das eigene Erproben stellt – bezogen auf die Planung, Durch-

doi.org/10.35468/6148-27

führung und Reflexion von unterschiedlichen Lernarrangements mit Kindern aus den kooperierenden Einrichtungen aus der Stadt und dem Landkreis Hildesheim, die in der Lernwerkstatt Campuskinder stattfinden – einen gemeinsamen Gegenstand beider Lernorte und damit eine mögliche „enge Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten" (Robert Bosch Stiftung 2008, 38) dar.

2.5 Seminarbezug

In der Ästhetischen Lernwerkstatt an der HAWK erproben Studierende Lernarrangements für Interaktionen mit einem offenen Zugang zunächst selbst, um dann später, auf Basis reflektierter (eigener) Erfahrungen, in der Lernwerkstatt Campuskinder eine Interaktion zu einem bestimmten Thema zu begleiten. Ein Beispiel dafür ist die Arbeit mit gleichem Material in großer Menge:

Gleiches Material in großer Menge

„Gleiches Material in großer Menge" (Lee 2010) wird im Kontext von Seminaren zum Modul Didaktik der Kindheitspädagogik als Impuls genutzt, um die Studierenden durch die vom Material ausgehende monotone Gleichartigkeit zu inspirieren. Dabei soll die Präsentation des Materials neugierig machen und Fragen (wie bspw.: Was kann ich damit tun? Wozu lädt mich das Material ein?) provozieren. Das eigene Erleben und Gestalten sind dabei zentrale Elemente, die zur *Ideenentwicklung und Ideenwanderung* (vgl. Lee 2014, 23) führen (sollen). Dabei ist die Ideenentwicklung ein individueller Prozess, der durch drei Phasen gekennzeichnet ist: 1. Kreieren: gestaltetes Tun, 2. Durcharbeiten: fokussiertes Gestalten und 3. Entdecken: Problem lösen und perfektionieren (vgl. Lee 2014, 23). Die Art des Materials eröffnet und begrenzt in den Prozessen die möglichen Erfindungen und Entdeckungen. Wenn ein Material bspw. aus lauter strukturgleichen Elementen (wie z. B. aus gleich großen Holzwürfeln) besteht, ist es im mathematischen Sinne zunächst unstrukturiert und regt in seiner Menge zu Strukturierungen an, Hülswitt (2007, 150) nennt dies den „Reiz unordentlicher Ordnungen". In den Prozessen tauchen durch die Begrenzungen des Materials immer wieder ähnliche Themen auf, wie bspw. Sortieren, Muster, vollkommene Formen wie Dreieck und Quadrat, Bandornamente, Körper, Abbildungen, etc.

Im Anschluss an das eigene Erleben und Gestalten werden zunächst die eigenen Prozesse reflektiert, um daran anschließend zu diskutieren, was Kinder in der Auseinandersetzung mit gleichem Material in großer Menge lernen können, und welche pädagogisch-didaktischen Schlüsse die Studierenden auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen für die Begleitung von Kindern (in der Lernwerkstatt Campuskinder) ziehen. Dabei werden drei Zeitpunkte – (1) vor, (2) während und (3) nach der Interaktion – unterschieden.

doi.org/10.35468/6148-27

Diese reflektierte Erfahrung bietet den Ausgangspunkt für die Planung und Begleitung von Kindergruppen in der Lernwerkstatt Campuskinder, inklusive der Vorbereitung des Raums. Dabei nehmen Studierende verschiedene Rollen ein: Beobachter*in, Teilnehmer*in und Akteur*in, mit je unterschiedlichen Foki (vgl. Kaiser & Jung 2020, 182). Im Anschluss an die Interaktion erfolgt zunächst ein Feedback durch die Kinder und die Studierenden sowie die begleitenden pädagogischen Fachkräfte, die in diesem Kontext einen eher beobachtenden Modus innehaben.
Im Rahmen des Seminars findet anschließend ein Rückbezug zu theoretischen Wissensbeständen sowie eine zweite Reflexionsschleife (1) auf der Ebene der Lernenden (mit Bezug zu den jeweils eingenommenen Rollen) und (2) der Ebene der zukünftigen Kindheitspädagog*innen statt, so dass theorie- und erfahrungsbasierte Wissensbestände abgeglichen und weiterentwickelt werden können.

2.6 Entwicklungsperspektiven

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist ein Ort, an dem Studierende sich auf Basis reflektierter Erfahrungen in einem geschützten Rahmen selbst in der Rolle der (Lern-)Begleitung erleben und wahrnehmen können. Die Einbeziehung von Kindern in der Lernwerkstatt Campuskinder basiert dabei auf vier wesentlichen Perspektiven:

- Sie ist ein Übungs- und Erprobungsfeld für Planung und Durchführung von unterschiedlichen Lernarrangements mit Kindern in der vorbereiteten Umgebung.
- Sie bietet ein Beobachtungsfeld für (1) kindliche Erkundungs- und Auseinandersetzungsprozesse, (2) handlungspraktische Wahrnehmungen unter Echtbedingungen und (3) die Beobachtung von anderen Studierenden in der konkreten Lernwerkstattarbeit mit Kindern (Kaiser 2016, 297).
- Sie ermöglicht ein Reflexionsfeld, indem Reflexionsprozesse über das eigene Handeln, bezogen auf die pädagogische Lernbegleitung (vgl. Hormann 2023, 222–224; Hormann 2020, 21–22), den pädagogischen Wirkraum (Kaiser & Jung 2020) von Fachkräften und die Deutungs- und Sinngebungsprozesse von Kindern in Lernwerkstätten angeregt werden.
- Sie eröffnet darüber ein Forschungsfeld für die Qualität und die Ausgestaltung von (1) Interaktionen mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen sowie (2) verschiedener Rollen im Rahmen der Lernbegleitung.

Zukünftig bietet sich insbesondere für die beiden letztgenannten Perspektiven der Einsatz von Stimulated Recall Interviews an, und zwar (1) einerseits als Medium des Lehrens und Lernens – mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen (vgl. Hormann 2023, 223; Hormann & Kaiser 2024) und (2) andererseits als Forschungsinstrument (vgl. Hormann & Disep 2020, Abs. 20ff.) – mit dem Ziel der Rekonstruktion von Handlungspraxis im Rahmen der Gestaltung von Interaktionsprozessen in der Lernwerkstatt Campuskinder,

doi.org/10.35468/6148-27

indem die Videos und die Stimulated Recall Interviews als Basis für (qualitative) Auswertungen genutzt werden.
Eine weitere Entwicklungsperspektive der Lernwerkstatt Campuskinder wird darin bestehen, die Besuche von Kindern in der Lernwerkstatt als ethisch zu reflektierende Prozesse näher in den Blick zu nehmen. Dabei stellt sich die Frage „wie sich die Anwesenheit von Kindern in einem genuin hochschuldidaktischen Setting grundsätzlich im Sinne von Handlungsorientierungen für ihre Begleitung verantwortungsbewusst konturieren lässt" (Jung et al. 2019, 47).

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Die Lernwerkstatt Campuskinder ist als – die beiden Hochschullernwerkstätten der HAWK (vgl. Kaiser & Hormann in diesem Band) ergänzende – besondere Lernumgebung konzipiert, die durch die Kooperation zwischen der Stadt Hildesheim und der HAWK Hildesheim entstanden ist. Das macht die Lernwerkstatt Campuskinder zu einem besonderen Ort vieler Beteiligter. Zudem bietet die Lernwerkstatt Campuskinder Studierenden vielfältige Möglichkeiten, Fragen an sich selbst, an das Material und an die Welt zu stellen, sowie sich selbst als (Lern-)Begleitung in verschiedenen Rollen erleben zu können. Dadurch können pädagogische Doppeldeckersituationen (vgl. Wahl 2013, 64) in der Lernwerkstatt Campuskinder geschaffen werden, in denen eine Kongruenz zwischen der (theoretischen) Reflexionsebene und der (praktischen) Handlungsebene hergestellt wird und diese direkt aufeinander bezogen werden können. Die Eröffnung solcher Möglichkeitsräume hängt neben den rahmengebenden räumlichen und materiellen Merkmalen der Lernwerkstatt Campuskinder auch von der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Lehr-Lern-Formate ab, die konzipiert und in den konkreten Situationen eröffnet und von den Lehrenden begleitet werden (vgl. Hormann 2024, 193; Jung & Kaiser 2020, 272).
Damit die Lernwerkstatt Campuskinder in Verknüpfung mit der Ästhetischen Lernwerkstatt und dem Ästhetischen Labor der HAWK zum Herstellen solcher Möglichkeitsräume für zukünftige Kindheitspädagog*innen beitragen können, reicht es nicht aus, diese als drei verschiedene Orte losgelöst voneinander zu denken oder allein als räumliche Festlegung spezifischer Aktivitäten anzusehen. Stattdessen sehen wir es als notwendig an, die beiden Hochschullernwerkstätten in Kombination mit der Lernwerkstatt Campuskinder (1) als durchgehendes Prinzip aufzufassen und zu konzipieren sowie (2) diese kontinuierlich weiterzuentwickeln, insbesondere auch in partizipatorischen Prozessen mit den verschiedenen Akteur*innen.

doi.org/10.35468/6148-27

Literatur

Albert, C. (2000). *Lernwerkstatt Kindergarten.* Neuwied: Luchterhand.

Brée, S. (2017). Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E. & Kunze, I. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 67–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brée, S., Schomaker, C., Krankenhagen, J. & Mohr, K. (2015). Gemeinsam von und mit den Dingen lernen. *nifbe-Themenheft Nr. 27*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern.* Berlin: Lit-Verl.

Hormann, K. (2023). *Kinder auf den Weg bringen: Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen.* Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: https://doi.org/10.15488/13299.

Hormann, K. (2024). Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: Zehbe, K. & Kaul, I. (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen* (S. 181–201). Weinheim, Basel: Beltz.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2024, i. Ersch.). „Das ist eine Situation, die entsteht einfach" – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas. In: Kaiser-Kratzmann, J., Burghardt, L., Eckhardt, A., Lattner, K. & Viernickel, S. (Hrsg.), *Aufwachsen von Kindern gestalten*. Weinheim, Basel: Beltz.

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (3), DOI: https://doi.org/10.21248/QfI.45.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2025, in Vorb.). Arbeitstitel: Vernetzung als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen der HAWK Hildesheim. In: Frauscher, E., Imp, C., Longhino, D. & Stöckl, C. (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hülswitt, K. L. (2007). Freie mathematische Eigenproduktionen: Die Entfaltung entdeckender Lernprozesse durch Phantasie, Ideenwanderung und den Reiz unordentlicher Ordnungen. In: Graf, U. & Moser Opitz, E. (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 150–164). Hohengehren: Schneider-Verlag.

Jansa, A. (2012). Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen. Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 129–151). Berlin, Weimar: Verlag das Netz.

Jansa, A. & Kaiser, L. S. (2019). Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 145–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jansa, A., Kaiser, L. S. & Jochums, A. S. (2019). Zum Selbstverständnis von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Ein Positionspapier zum weiteren Diskurs. In: Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 145–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit." Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. In: Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 259–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-27

Jung, E., Kaiser, L. S. & Waldschmidt, A.-C. (2019). Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In: Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 43–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2018). Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen" einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remida-Material. In: Weltzien, D., Wadepohl, H., Cloos, P., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.), *Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI* (Band 22, S. 97–135). Freiburg: FEL.

Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung.* München: kopaed.

Kaiser, L. S. & Jung, E. (2020). Lernwerkstätten in Kindertagesstätten – Partizipative Didaktik. In: Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl., S. 175–186). Berlin: Cornelsen.

Kaiser, L. S. & Schäfer, G. E. (2016). Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt. *Entdeckungskiste*. Freiburg: Herder.

Lee, K. (2010/2014). *Kinder erfinden Mathematik.* Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen.* Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wedekind, H. & Schmude, C. (2016). Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 81–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Hormann, Kathrin, Prof. Dr.
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann@fh-kiel.de

Kaiser, Lena, Prof. Dr.
Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
Lena.Kaiser1@hawk.de

doi.org/10.35468/6148-27

Ina Kaul

Sozialpädagogisches Didaktiklabor (SoDiLab)



1 Einführende Erläuterungen und Verortung

Das Sozialpädagogische Didaktiklabor (SoDiLab) befindet sich an der Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen im Aufbau. Angegliedert wird es an den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit" und den Masterstudiengang „Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung". Initiatorin für das SoDiLab ist Dr. Ina Kaul, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung.

Das SoDiLab schließt an Überlegungen zur Bildungsarbeit der Sozialen Arbeit bspw. der Kinder- und Jugendhilfe und an Fragen einer sozialpädagogischen Didaktik an und fokussiert Professionalisierungsprozesse. Ina Kaul ist zudem Mitbegründerin des Netzwerks kindheits(-und sozial-)pädagogische Hochschuldidaktik (NetKiD; vgl. Kaul & Cloos 2023), in welchem Fragen zu Grundlagen und Methoden hochschuldidaktischer Zusammenhänge in der Kindheits- und Sozialpädagogik diskutiert werden sowie empirische Inblicknahmen hochschuldidaktisch relevanter Fragestellungen in Planung sind.

Für das SoDiLab wurde der Begriff des Labors gewählt, auch wenn die Arbeitsweisen, die hier zu implementieren sind, durch eine spezifische Materialität mitbestimmt werden (vgl. Hormann 2024). Das SoDiLab soll ein Ort sowohl der *Praxiserprobung*, des *Praxiserlebens* (vgl. Zehbe 2024) wie auch der *Praxisbeobachtung* sein (vgl. Kap. 2.3). Das Labor ist ein Arbeitsraum, „ein mehr oder minder gesicherter Ort, ein Ort der kunstvollen Reduktion" (Berendes & Gutmann 2020, 35), der unterschiedliche Funktionen vereint: Er dient als Forschungsraum und Raum für Erkenntnisinteressen. Als Entwicklungslabor geht es um „die problemorientierte Verwendung von Wissen und Kenntnissen" und als Lernlabor dient es der „Einübung und Vermittlung von Wissen und Kompetenzen (ebd., 36). Insgesamt ist das SoDiLab als ein Schonraum (vgl. Zehbe 2024) zu verstehen, in dem Erprobung, Beobachtung und Erleben miteinander gekoppelt sind, um Erkenntnisse zu gewinnen und zu diskutieren, Wissen und Kompetenzen ausgebaut und gemeinsam Handlungsstrategien weiterentwickelt werden können. Vereint wird die Laborarbeit meist unter dem Claim des forschenden Lernens, um eine „Entwicklung sowohl fachbezogener als auch fachübergreifender Kompetenzen gezielt" zu fördern (Haertel et al. 2020, 5) sowie zugleich disziplinäre Aspekte (empirisch) weiterzuentwickeln, damit hier Dis-

doi.org/10.35468/6148-28

kurse angeregt und vertieft werden. Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich 2008) ist zudem kreatives Lernen mit einem hohen Grad an Selbstorganisation, Selbststeuerung und Eigenverantwortung impliziert (vgl. ebd., 201).

2 Das Sozialpädagogische Didaktiklabor im Detail

2.1 Ausgangslage

Das *pädagogische Moment* einer Sozialen Arbeit orientiert sich daran, Bedingungen für die Entwicklung des Subjekts zu prüfen und zu organisieren (vgl. Winkler 2006, 57) und zielt u. a. auf Persönlichkeitsentwicklung und Mündigkeit. Im Kern ist für Sozialpädagogik damit die „Ermöglichung von Bildung" zentral (ebd.). Mit dem konkreten Blick auf die vielfältigen Handlungsfelder Sozialer Arbeit insgesamt bspw. mit Kindern und Jugendlichen soll Bildung wie folgt definiert werden: Es handelt sich um einen Prozess sowie kontinuierlichen Versuch, sich selbst und andere(s) wahrzunehmen, zu verstehen und zu reflektieren. Damit ist zudem gemeint, sich in ein Verhältnis zur Welt zu setzen und die Welt zu begreifen und dabei Vergangenheit hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gegenwart und einer noch nicht absehbaren Zukunft zu denken und zu reflektieren (vgl. Kaul et al. 2023, S. 56). Bildung meint eine reflexive Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Soziale Arbeit hat neben dem Auftrag der Unterstützung und Begleitung von Menschen einen Bildungsauftrag, der genau diese Begleitung und Unterstützung rahmt und zugleich auf ein Ziel hin perspektiviert.

Wie Bildungsarrangements im unmittelbaren Feld, in den vielfältigen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, innerhalb gesellschaftlicher Rahmung und mit Blick auf die je individuellen Ressourcen und Potenziale der Adressat*innen gestaltet werden können, muss in Professionalisierungskontexten thematisiert werden. Hochschuldidaktik ist demnach aufgefordert, „Bildung im Medium der Wissenschaft" als Relationierung von Theorie und Praxis zu ermöglichen (Wildt 2013) (Abb. 1). Mit Blick auf Soziale Arbeit ist zugleich eine Relationierung in angrenzende Disziplinen notwendig. Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen orientieren sich an der vertieften und diskursiven Vermittlung breiter Theoriediskurse und greifen Praxisreflexionen auf, dies ist explizit auch didaktisch zu modulieren. Zumeist findet in Ausbildungsstrukturen und Modulhandbüchern die Kontextualisierung des sozialpädagogischen Bildungsauftrages über eine Methodendiskussion (vgl. Gängler 2010), weniger jedoch über eine theoretisch wie praxisorientierte Auseinandersetzung mit einer (eigenständigen) Didaktik der Sozialen Arbeit statt (Schilling 2016). Damit ist eine erste Perspektivierung auf Disziplin- und Professionsebene umrissen, die sich als *Didaktik sozialpädagogischer*[1] *Praxis* zusammenfassen lässt (vgl. Gängler 2010; Karber 2017,

1 Mit Blick auf Didaktik wird folgend der Begriff der Sozialpädagogik aus sprachpragmatischen Gründen genutzt, ohne hierbei eine Parzellierung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit vorzunehmen.

doi.org/10.35468/6148-28

Sauerwein & Kaul 2022). Diese, auf die sozialpädagogische Handlungspraxis hin orientierte Perspektive, sollte in BA-Studiengängen thematisiert werden, da hier u. a. für die Arbeit in den Handlungsfeldern bspw. der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert wird.

Zeitgleich wächst der Diskurs um eine Didaktik der Sozialpädagogik als Fachdidaktik für ein Berufsfeld, dass sich über Lehre im sozialpädagogischen Kontext ausweist und u. a. als Berufsfelddidaktik (vgl. Karber 2017) bezeichnet wird. Fokussiert wird hierbei die Lehre mit sozialpädagogischer Ausrichtung z. B. an Fachschulen für die Erzieher*innenausbildung, also Lehrkontexte der Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Sozialpädagogik. Fragen einer solchen Didaktik adressieren die Lehrkontexte und richten sich an angehende Lehrende sozialpädagogischer Handlungsfelder (ebd.). Diese Perspektive kann als *Didaktik sozialpädagogischer Lehre* verstanden werden, die zumeist sozialpädagogische Handlungspraxis untergeordnet thematisiert (siehe Abb.1). Sie wird im Masterstudium aufgegriffen, der u. a. für den sogenannten Quereinstieg in das Lehramt an Fachschulen für die Erzieher*innenausbildung qualifiziert.

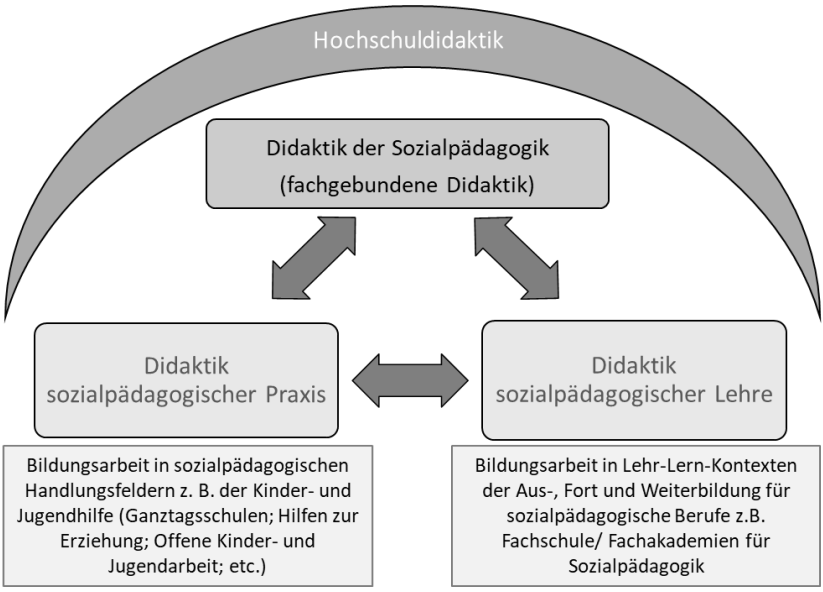


Abb. 1: Bereiche einer Didaktik der Sozialpädagogik (© Ina Kaul)

Sozialpädagogische Didaktik(en) sedimentieren sich dem folgend auf unterschiedlichen Ebenen (Abb. 1). Mit Bezug zur professionellen Arbeit im Feld (bspw. Ganztag, Jugendarbeit, Präventionsarbeit etc.) geht es um eine unmittelba-

doi.org/10.35468/6148-28

re sozialpädagogische Didaktik. Mit Blick auf sozialpädagogische Lehr-Lern-Kontexten (für Aus-, Fort und Weiterbildung z. B. an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik) geht es um eine Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, die als Fachdidaktik oder auch Berufsfelddidaktik thematisiert wird.
Diese Ausgangslage reflektierend stellen sich Fragen nach den didaktischen Komponenten in der Qualifizierung für ebendiese Bezüge von Didaktik und Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik. Das Lehr- und Praxisangebot SoDiLab zielt darauf ab, die beschriebene Qualifizierungsnotwendigkeit theoriebasiert und praxisrelevant aufzugreifen und damit eine gewinnbringende Theorie-Praxis-Verschränkung auf didaktischer Ebene zu realisieren. Diese Theorie-Praxis-Verschränkung hebt auf die Gestaltung sozialpädagogischer Bildungsarrangements ab und orientiert sich am Prinzip der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen (vgl. VeLW 2009; AG Begriffsbestimmung 2022). Didaktik der Sozialpädagogik wird im SoDiLab demnach multiperspektivisch für (er-)lebbar[2].

2.2 Implementierungen und Formate

Sozialpädagogische Didaktik soll im Rahmen des Labors erprobt, erlebt und beobachtet werden. Hierfür wird das SoDiLab auf vier Ebenen ausdifferenziert:

Ebene 1 Aufbau, Verstetigung & Erweiterung:
Ebene eins fokussiert die Implementierung und Verstetigung des SoDiLab, die sich über Materialbeschaffung, Verortung und interne Kommunikation herstellt. Die Ausstattung soll u. a. entlang spezifischer Literatur, Materialien für biografische Reflexionen, Material für systemische Aufstellungen, gruppen- und erlebnispädagogisches Equipment, Materialien zur Teamentwicklung sowie spielpädagogische Materialien für die Kinder- und Jugendarbeit erfolgen. Hinzu kommt eine technische Ausstattung (Equipment zur videogestützten Reflexion, für video-stimulatet-recalls (vgl. Reitano 2006; Thole et al. 2016) inkl. Forschungssoftware INTERACT, u. w.). Der Materialfundus wird stetig geprüft und ggf. erweitert.
Das SoDiLab wird perspektivisch als Raum im Sinne eines Lernlabors nutzbar sein – Materialien/Medien sollen aber auch flexibel für Lehr-Lernkontexte entleihbar zur Verfügung stehen. Das Videoequipment kann zudem für andere Lehr- oder Praxiskontexte genutzt werden. Produziertes Videomaterial soll für Forschungszwecke codiert und rekonstruiert werden (siehe Ebene 3). Die Implementierung macht eine interne Kommunikation notwendig.

2 Im Kontext Sozialer Arbeit und ihrer Didaktik sind unterschiedliche Begriffe und Bezüge virulent (Abb. 1), die sich einerseits auf die unmittelbare Handlungspraxis und Feldlogik (z. B. Kinder- und Jugendhilfe) beziehen, andererseits auf die Lehre für die Felder und damit sozialpädagogische Praxis mittelbar betreffen. Folgend werden diese unter dem Oberbegriff einer Didaktik der Sozialpädagogik firmiert.

doi.org/10.35468/6148-28

Ebene 2 Lehre: Sowohl das Aufgreifen theoretischer Bezüge einer Didaktik der Sozialpädagogik als auch vielfältige praktische Erprobungen im Labor und begleitete Reflexionen sind zentraler Bestandteil des Lehr-Lern-Konzeptes. Zudem ist die Entwicklung neuer Materialien durch Studierende anvisiert. Hierfür bedarf es spezifischer Seminarangebote.

a. Eine Vertiefungsmöglichkeit im *Bachelorstudium* ist die Ermöglichung von Bildungsprozessen bspw. für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Daher soll ausgehend von Bildungstheorien über didaktische Vertiefungen eine Bearbeitung erfolgen, die zugleich Theorie und Praxis verschränkt. Die vielfältige Erfahrbarkeit didaktischer Settings steht im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis für das zukünftige professionelle Handeln (vgl. Hoffmann 2003). Konzipierte Projekte können z B. durch die Studierenden in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe erprobt und evaluiert werden (bspw. über das Prinzip „Book your Student"). Material kann durch Studierende selbst erarbeitet und in das Labor integriert werden. Eine videogestützte Reflexion von Arbeitsprozessen sowie eine Evaluation anhand von Teilnehmendenbefragungen ist angedacht.
b. Im *Masterstudium* wird das Thema Bildung aufgegriffen und vertieft, didaktische Erprobungen erfolgen dabei theoriegeleitet und durch videogestützte Reflexionen. Fokussiert wird hierbei die Konzeption von Lehr-Lern-Prozessen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, d. h. erarbeitet werden didaktische Szenarien für sozialpädagogische Lehrsettings, die auf einer didaktischen Expertise aufbauen. Bspw. können Studierende eine komplexe Lernaufgabe (vgl. Hallet 2014) für ein spezifisches Themenfeld der Aus-, Fort- und Weiterbildung erarbeiten (z. B. im Thema Kinderschutz). Sie erstellen hierbei einen didaktischen Ablauf mit konkreten Teilaufgaben und werden durch die Lehrperson im Seminar angeregt, sich mit Bildungsprozessen und der Berufsfelddidaktik an der Schnittstelle zur Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen. Ziel ist eine Annäherung und Auseinandersetzung mit didaktischen Aspekte sowie organisationalen Rahmungen sozialpädagogischer Zusammenhänge. Die erarbeiteten didaktischen Szenarien werden erprobt, diskutiert und über das SoDiLab und die hier verorteten Medien reflexiv bearbeitet. Zudem wird gemeinsam mit Studierenden des Masterstudienganges im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis (vgl. Hoffmann 2003) das Konzept des Didaktiklabors inhaltlich erweitert.

Ebene 3 Empirie: Die über das SoDiLab und seine Ausstattung mögliche videogestützte Inblicknahme von Lehr-Lern-Prozessen kann für die Erforschung einer explizit sozialpädagogischen Didaktik wie auch einer Berufsfelddidaktik genutzt werden. Hierüber sind disziplinäre Diskurse einer sozialpädagogischen Didaktik und bspw. Bildungsarbeit sowie (die) versierte Erweiterung(en) von Lehrexpertise insgesamt möglich. Das SoDiLab ist damit auch explizit als Forschungslabor für

doi.org/10.35468/6148-28

Lehr-Lern-Kontexte konzipiert. Zudem ist die Reflexion eigener hochschulischer Lehrpraxis möglich.

Ebene 4 Handlungspraxis/Kooperationen: In Kooperation mit Trägern z. B. von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und dem Jugendamt der Stadt Kassel und des Landkreises sollen Angebotsstrukturen für vielfältige gruppenpädagogische Settings implementiert werden, um eine didaktische Expertise weiter voranzubringen und Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Sozialarbeiter*innen erhalten so die Möglichkeit, mit Adressat*innengruppen oder auch Einzelpersonen das SoDiLab als Erfahrungs- und Ermöglichungsraum zu nutzen. Eine videogestützte Begleitung wird in Absprache und in datenschutzkonformer Weise angeboten. Dies bedeutet eine bewusste Öffnung des Labors nach außen. Überdies sind Möglichkeiten der Fortbildung für Sozialarbeiter*innen sowie eine empirische Begleitung angedacht.

2.3 Konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens

Drei Säulen, die bereits über die anvisierten Formate angelegt sind, prägen im Kern die konzeptionelle Ausrichtung.

Erstens orientiert sich die Arbeit im SoDiLab an einer *lernseitigen Ausrichtung* (vgl. u. a. Agostini, Schratz & Risse 2018; Zehbe 2024). Im Mittelpunkt steht dabei nicht eine spezifische Wissensvermittlung, sondern das Lernen selbst. Dieses ist eingebettet in Beziehungen und mit Blick auf eine Sach- und Handlungsebene zu betrachten. Grundgelegt ist der Modus des pädagogischen Taktes (im Überblick vgl. Burghardt, Krinninger & Seichtert 2015; Zirfas & Burghardt 2018) als Vermittlungsprinzip zwischen Theorie und Praxis, als ein pädagogisch-responsives Handeln zwischen Bestimmbarkeit und Unbestimmtheit des Pädagogischen. Pädagogischer Takt inkludiert die „reflektierten Grenzen der Bestimmbarkeit, der rationalen Planbarkeit und der technologischen Steuerungsfähigkeit, letztlich also der Verfügbarkeit des pädagogischen Prozesses“ (Müller 2015, 14) selbst. Kersten Reich (2008, 36) betont: „Aber als Beobachter in Beziehungen sind wir [die Lehrenden, I. K.] sehr stark gefordert, eine Balance zwischen Engagement und Distanz zu erreichen“. Dies impliziert ein Wohlwollen und Verständnis allen und ihrer Sichtweisen im Lernprozess gegenüber (ebd.). Dem folgend meint eine lernseitige Ausrichtung, dass alle am Lernprozess beteiligt und damit Akteur*innen sind, Lernen nicht mehr durch die Lehrperson allein gesteuert und verantwortet wird, sondern ein gemeinsam zu gestaltender Prozess ist (vgl. Agostini et al. 2018). Dies meint dann aufseiten der Lehrenden auch „volle Präsenz, Geistes-Gegenwart [.], um im Moment wahrzunehmen, was wichtig ist und entscheiden zu können, was als nächstes zu tun ist“ (Arn 2020, 19). Um dies zu gewährleisten, bedarf es einer Offenheit für den Lernprozess insgesamt, wie auch das Wahrnehmen unvorhergesehener, nicht geplanter „Suchbewegungen“ (Agostini et al. 2018, 20), die für Lernen zentral werden können.

doi.org/10.35468/6148-28

Zugleich braucht es Responsivität, also die Bereitschaft, sich auf Kommunikation einzulassen, diesbezüglich Signale wahrzunehmen und entsprechend zu antworten sowie „den Aufforderungscharakter von Dingen und Situationen, aber auch für Appelle, die von anderen Personen ausgehen" (ebd., 24), wahrnehmen und nutzen zu können. Das Eingehen von Beziehung(en) ist für eine solche didaktische Ausrichtung unerlässlich, die Kersten Reich (2008, 15ff.) unter der Perspektive einer Beziehungsdidaktik als wesentlich für Lehren und Lernen fasst. „Verlangt wird nunmehr ein ständig mitdenkender, kreativer und kritischer Lerner, der zugleich über Inhalte und Beziehungen dialogisch kommunizieren kann" (ebd., 105). Der Bezug zur Sache wird nicht ausgeblendet, tritt jedoch hinter die Bedeutsamkeit von Beziehungen und den unterschiedlichen Rollen der Lehrenden: Sie sind u. a. Lehrende und Lernende, Expert*innen und Moderator*innen, Wissende und zuweilen auch Nicht-Wissende (ebd.) und agieren als Coach im Lehr-Lern-Prozess (Arn 2020, 18). Die Beziehungsorientierung wird durchaus herausgefordert, wenn Lehren und Lernen durch Perturbation, Irritation und Perspektivwechsel erfolgt, was insgesamt Vertrauen in das Lernen und in die Beziehung der beteiligten Akteur*innen notwendig macht. Es geht einer lernseitigen Orientierung damit nicht um Gleichklang bzw. das Agieren ausschließlich mit Blick auf Studierende, sondern um die Ermöglichung von Auseinandersetzung und Lernen auf einer Beziehungsbasis. Eine solche Didaktik entsteht „aus dem Moment heraus" (ebd.) und ist auf Resonanz aufgebaut (Rosa 2016).

Eine zweite Säule des SoDiLab bezieht sich auf einen *doppelten Vermittlungsbezug*. Pädagogisches Handeln folgt im Sinne von Professionalisierung nicht in erster Linie einer routinierten Praxis, auch wenn eine didaktische Qualifizierung durchaus auf Routinen und Abläufen des Gestaltens von Lehr-Lern-Prozessen beruht. Qualifizierungsprozesse sind als Übungsfeld auch für die Entwicklung und das Einüben didaktischer Expertise zu verstehen, denen im SoDiLab in vielfältiger Weise begegnet werden soll. Die Verzahnung von theoretischer Auseinandersetzung und einer implizit-didaktischen Übertragung auf Praxiskontexte der vielfältigen Handlungsfelder kann als doppelte Vermittlungspraxis bezeichnet werden (vgl. Geissler 1985). Hierbei steht der Gegenstand, also die Sache, mit der sich im Seminar auseinandergesetzt werden soll, aber auch die Art der Lehre im Zentrum. Bei einer doppelten Vermittlungspraxis geht es um den Prozess des „beiläufigen Lernens" (Fuchs & Zutavern 2005, 30) im Prinzip der Übereinstimmung von Lehren und Lernen. Mit diesem Prinzip „ist die Dopplung von Lehr- und Lernprozessen gemeint, in denen das Medium gleichzeitig die Botschaft ist" (ebd.). Ein doppelter Vermittlungsbezug[3] wird damit zum pädagogischen und didakti-

3 Der angesprochene doppelte Vermittlungsbezug wird zu einem dreifachen, wenn es um die Qualifizierung im Masterstudiengang geht, über welchen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung ausgebildet wird. Studierende erfahren und erleben im SoDiLab eine Didaktik, die sie dann an z. B. Schüler*innen vermitteln, die wiederum direkt mit Kindern arbeiten.

doi.org/10.35468/6148-28

schen Dreh- und Angelpunkt. Es werden zwei Ebenen miteinander verschränkt: Das durchdringende Verstehen von z. B. didaktischen Theorien und Bezügen und das Ausprobieren spezifischer Bildungssettings im Seminar, die dann sowohl inhaltlich als auch in ihrer Umsetzung reflexiv in die pädagogische Praxis transferiert werden können. Dies bedeutet, dass der Inhalt eines Lehr-Lern-Settings nicht nur kognitiv verstehbar, sondern auch auf der Handlungsebene erfahrbar wird und so ein doppeltes Potenzial hat. Damit wird im SoDiLab über den doppelten Vermittlungsbezug Inhalt und Art der Lehre sowohl für die sozialpädagogische Arbeit insgesamt wie auch für die Lehre in sozialpädagogischen Kontexten (Aus-, Fort- und Weiterbildung) potenziell anschlussfähig.

Als dritte Säule ist der Modus *pädagogischer Reflexivität* zentral, der für erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Zusammenhänge einer gesteigerten Professionalität (vgl. Reh 2004) dient. Dabei geht es einerseits um das kritische Reflektieren der Berufsbiografie, der Berufsrolle, gesellschaftlicher Aufgaben und mandatsförmiger Kontexte sowie der reflexiven Inblicknahme der konkreten pädagogischen Praxis (Cloos 2024). Wissenschaftliches Wissen, Fallbearbeitung und letztlich adäquates, passgenaues pädagogisches Handeln stehen im SoDiLab als miteinander korrespondierend im Verhältnis. Notwendig ist daher eine Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne eines reflektierenden Denkens (Dewey 2009, 56; Kaul 2024), um entsprechend auf die geforderte Professionalität zu antworten. Die Ermöglichung und Herstellung von Reflexion in Lehrkontexten im Rahmen des SoDiLab bewegt sich genau in diesen Zusammenhängen als Verschränkung von „Fachwissen, Reflexion und Handeln" (Weltzien 2014, 207). Das SoDiLab bietet daher nicht nur methodisch und materiell vielfältige Möglichkeiten der Erprobung und reflexiven Durchdringung sozialpädagogischer Bildungsprozesse, sondern insbesondere auch einen Ort im Sinne eines relationalen Raumes (vgl. Löw & Sturm 2019, 15ff.), der durch Körper, Material und Handlung in sozialen Prozessen hergestellt wird. Der sich hierüber konstituierende Beziehungsraum kann „als Ergebnis menschlichen Tuns" (ebd., 8) verstanden werden, der sich in Zeit-Raum-Relation (vgl. ebd., 16) konstituiert. Damit ist in dieser dritten Säule erneut die Beziehung im Lehr-Lern-Prozess zentral, die in einer räumlichen Perspektive über Akteur*innen, Material und das Tun konfiguriert wird. Das SoDiLab ist dem folgend als ein besonderer Raum pädagogischer Reflexivität konzipiert (vgl. auch Zehbe 2024), der (vorerst) nicht räumlich-geografisch verortet ist.

Praxiserprobung, Praxiserleben und Praxisbeobachtung werden anhand der beschriebenen drei Säulen miteinander vielperspektivisch gekoppelt, was ebenso in den Formaten des SoDiLab (siehe 2.2) sichtbar wird (Abb. 2). Eine umfassende, reflexive Qualifizierung ist hierüber angelegt.

doi.org/10.35468/6148-28

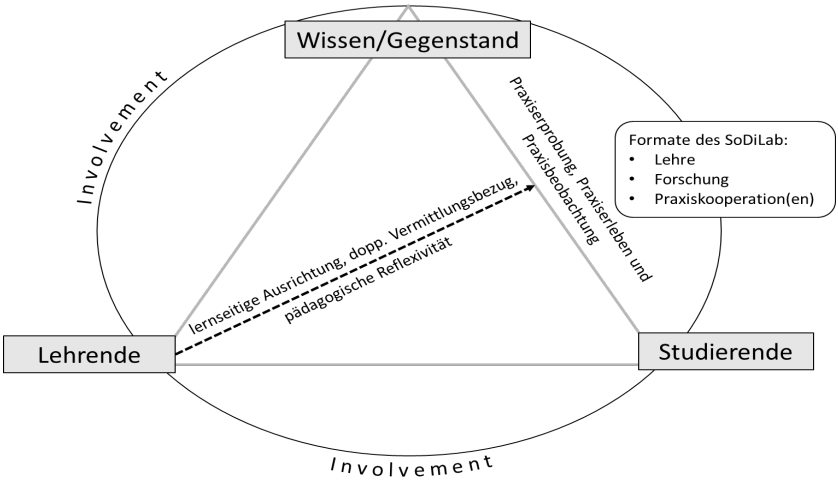


Abb. 2: Vielperspektivische Kopplung von Lernprozessen (© Ina Kaul)

2.4 Anvisierte Ziele

Die ausgeführten drei Säulen der konzeptionellen Grundlegung des Arbeitens, Lehrens und Lernens im SoDiLab haben eine Professionalisierung sozialpädagogischer Fachkräfte und Lehrenden zum Ziel, was sich wie folgt weiter ausdifferenzieren und konkretisieren lässt:

- Konzeption und Ausprobieren diverser Bildungsarrangements inklusive deren Reflexion zum Ausbau versierten Handelns
- erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen (vom deklarativen zum prozessualen Wissen)
- Anregung multiperspektivischer Reflexionsprozesse
- Verschränkung von Theorie und Praxis für Lehre und Praxis
- Herstellung von vielfältigen Schnittstellen für Kooperationen zwischen Lehre und Praxis
- Ermöglichung forschungsorientierter Lehre und von Forschungsprojekten im Kontext der Hochschullehre, um diese weiterzuentwickeln

Leitgedanke des SoDiLab ist das Verständnis als „Impulsgeber einer innovationsorientierten Hochschuldidaktik“ (Müller-Naendrup 1997, 142) für die Qualifizierung und Professionalisierung von Studierenden der Sozialen Arbeit und ihrer vielfältigen Praxis.

doi.org/10.35468/6148-28

2.5 Ausstattung

Die derzeitige Arbeit erfolgt ohne räumlich Ressource in Hauptverantwortung der Laborleitung, Prof. Dr. Ina Kaul, die auch für die organisationale Koordination, Implementierung und Öffentlichkeitsarbeit zuständig ist. Ziel ist es, weitere Personen einzubinden, u. a. auch studentisch Hilfskräfte, auch um eine Verzahnung auf Studierendenebene herzustellen. Die Materielle Ausstattung befindet sich im Aufbau. Ebenso erfolgten erste Materialerprobungen im Bachelorstudiengang. Eine räumliche Verortung ist perspektivisch angedacht. Eine Kostenkalkulation liegt vor, die zudem über Projektanträge gegenfinanziert werden soll.

3 Entwicklungsperspektiven und Ausblick

In erster Linie steht derzeit der Aufbau und die Implementierung der hier dargestellten Laborarbeit des SoDiLab an. Daher bauen die Entwicklungsperspektiven des SoDiLab auf den unter 2.2 dargelegten Aspekten/Ebenen auf.

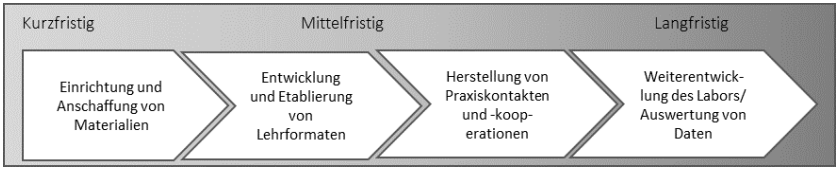


Abb. 3: Zeitschiene (© Ina Kaul)

Das sozialpädagogische Didaktiklabor, die damit anvisierten Lehr-Lern-Arrangements und die Kooperationsmöglichkeiten mit der Praxis greifen die Notwendigkeit didaktischer Bezüge für sozialpädagogische Praxis und Lehre für unterschiedliche Felder auf (siehe Abb. 1), sind daher für die Profession Sozialpädagogik und eine Weiterentwicklung disziplinärer Diskurse gewinnbringend. Die geplante videobasierte Ausstattung und Begleitung der Arbeit im SoDiLab ermöglicht es, einerseits, vertiefte Reflexionen anzustoßen und andererseits empirische Daten zur sozialpädagogischen Bildungsarbeit und ihres didaktischen Transfers zu generieren und auszuwerten. Hierüber können die Lehre selbst und die von Studierenden gestalteten Projekte und Bildungsarrangements kritisch reflektiert und evaluiert werden. Zugleich ermöglicht eine empirische Begleitung disziplinäre Diskurse zu erweitern und Professionalisierung auszubauen und somit sozialpädagogische Fachkräfte multiperspektivisch zu qualifizieren.

Die Kombination von Lern-und Erfahrungsraum in doppelter Vermittlungsperspektive thematisiert neue Perspektiven der Didaktik der Sozialen Arbeit auf den angegebenen Ebenen. Im SoDiLab kann die Breite und Gänze einer Theorie und

doi.org/10.35468/6148-28

Praxis sozialpädagogischer Didaktik in der Hochschullehre implementiert werden und zum Professionalisierungsprozess (angehender) sozialpädagogischer Fachkräfte beitragen. Das Projekt und dessen breite Konzeption stellen ein Novum dar. Im Austausch mit dem Netzwerkt kindheits(- und sozial-)pädagogische Hochschuldidaktik (NetKiD) wird das SoDiLab zugleich diskutiert und weiterentwickelt. Darüber trägt die Verzahnung mit unterschiedlichen Handlungsfeldern und Adressat*innengruppen zu einer vertieften Qualifizierung von Praktiker*innen bei und verschränkt Wissenschaft mit Handlungspraxis im Sinne eines direkten Transfers. Die angestrebten Kooperationen in Stadt und Land ermöglichen vielfältige Austauschprozesse und bringen Praxis, Lehre und damit auch die Hochschule voran. Das SoDiLab ist damit im Sinne der Third Mission angelegt und nimmt Hochschule als Ort der Ermöglichung einer dialogischen Wissenstransformation ernst (Kaul & Zehbe 2024).

Literatur

Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.

Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik.* 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Berendes, J. & Gutmann, M. (2020). Wozu Labor? Zur vernachlässigten Erkenntnistheorie hinter der Labordidaktik. In: C. Terkowsky, D. May, S. Frye, T. Haertel, T. Ortelt, S. Heix & K. Lensing (Hrsg.). *Labore in der Hochschuldidaktik. Didaktik, Digitalisierung, Organisation* (S. 35–50). Bielefeld: wbv.

Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hrsg.) (2015). *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Burghardt, D. & Zirfas, J. (2018). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel.* Weinheim, Basel: Beltz.

Cloos, P. (2024, i. V.). Kindheitspädagogische Reflexivität. In: K. Zehbe & I. Kaul (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen.* Weinheim, Basel: Beltz.

Dewey, J. (2009). *Wie wir denken.* 2. Auflage. Zürich: Pestalozzianum.

Fuchs, M. & Zutavern, M. (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung: Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. In: *Journal für LehrerInnenbildung 5*, H. 3, S. 29–36.

Gängler, H. (2010). Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 360–384). Köln: Link.

Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen".* Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Haertel, T., Heix, S., Terkowsky, C., Frye, S., Ortelt, T., Lensing, K. & May, D. (2020). Editorial: Labore in der Hochschullehre – Didaktik, Digitalisierung, Organisation. In: C. Terkowsky, D. May, S. Frye, T. Haertel, T. Ortelt, S. Heix & K. Lensing (Hrsg.), *Labore in der Hochschullehre – Didaktik, Digitalisierung, Organisation* (S. 5–10). Wbv.

Hallet, W. (2014). Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe. Lernen als kulturelle Partizipation. In: B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 61–70). Münster, New York: Waxmann.

doi.org/10.35468/6148-28

Hoffmann, N. (2003). Vom doppelten Boden erziehungswissenschaftlicher Lehren – Potenziale pädagogischer Werkstättenarbeit im Kontext der Theorie -Praxis-Relation. In: N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 153–174). Münster, Westf.: LIT-Verl.

Hormann, K. (2024, i. V.). Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: K. Zehbe & I Kaul (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen* (o. S.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Karber, A. (2017). Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik – Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: M.-E. Karsten & M. Kubandt (Hrsg.), *Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren* (S. 85–96). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kaul, I. & Zehbe, K. (2024, i. V.). Hochschuldidaktische und konzeptionelle Dimension(en) kindheitspädagogischer Studiengänge: Eine kritische Selbstvergewisserung. In: P. Cloos, E. Jung, C. Stieve, S. Viernickel & D. Weltzien (Hrsg.), *Das kindheitspädagogische Projekt – Suchbewegungen und Perspektiven* (o. S.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kaul, I. (2024, i. V.). Kindheitspädagogische Lehr-Lern-Formate: Überlegungen zu einer fragendorientierte Lehre. In: K. Zehbe & I. Kaul (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen.* Weinheim, Basel: Beltz.

Kaul, I. & Closs, P. (2023). *Netzwerk kindheitspädagogische Hochschuldidaktik: Diskurse an der Schnittstelle zwischen Disziplinentwicklung und Professionalisierung.* Abgerufen von https://diversekindheiten.de/2023/05/03/netzwerk-kindheitspaedagogischer-hochschuldidaktik-diskurse-an-der-schnittstelle-zwischen-disziplinentwicklung-und-professionalisierung/(zuletzt geprüft am 08.01.2024).

Kaul, I., Cloos, P., Simon, S. & Thole, W. (2023). Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung". In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.), *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung". Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung* (S. 17–96). Weinheim, Basel: Beltz.

Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 3–21). 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Müller, H.-R. (2015). Zur Theorie des Pädagogischen Takts. In: D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur* (S. 13–24). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Müller-Naendrup, B. (1997). Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M., Berlin: Lang.

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 358–372.

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Reitano, Paul (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices. Abgerufen von https://conference2006.acspri.org.au/proceedings/streams/Retino_Paul_Full%20Paper.pdf (zuletzt geprüft am 10.01.2024).

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Sauerwein, M. & Kaul, I. (2022). Kernelemente der Fachschulausbildung für Erzieher*innen – Ein Review. In: *Bildung und Erziehung 75*, S. 74–89.

doi.org/10.35468/6148-28

Schilling, J. (2016): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Rißmann, M.(Hrsg.) (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Bad Urbach. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten (zuletzt geprüft am 27.05.2024).

Weltzien, D. (2014). Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 206–220). Weinheim, Basel: Beltz.

Winkler, M. (2006). Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 55–79). Wiesbaden: VS.

Zehbe, K. (2024, i. V.). Das Reflexionslabor: Entwicklung pädagogischer Reflexivität ermöglichen. In: K. Zehbe & I. Kaul, Ina (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen* (o. S.). Weinheim, Basel: Beltz.

Autorin

Kaul, Ina, Prof.in Dr.
Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung, Universität Kassel; Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: didaktische und bildungsbezogenen Fragen der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit, Professionalisierung. Mitbegründerin des Netzwerks Kindheits- und sozialpädagogische Hochschuldidaktik (NetKiD).
ina.kaul@uni-kassel.de

doi.org/10.35468/6148-28

Ralf Schneider, Friederike Heinzel, Timon Demburg und Zoé Trosien

Die Grundschulwerkstatt: Pädagogisches Labor der Universität Kassel – Lernen und Lehren im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen

1 Ein innovativer Ort in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Die Geschichte der Kasseler Grundschulwerkstatt beginnt, als Ariane Garlichs im Jahr 1972 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der 1971 gegründeten Gesamthochschule Kassel (seit 2003 Universität Kassel) antritt. Reisen mit Studierenden nach England, Schweden, Dänemark, Frankreich und Holland waren Anlass und Motivation zur Planung eines grundschulpädagogischen Labors. Ariane Garlichs wollte mit ihren Studierenden zeigen, wie Open Education und wie Hochschule als Lernumwelt gestaltet sein müssen. Ab 1975 nahm dann der sogenannte Grundschulraum seine Arbeit auf. Wesentlich für seine Ausstattung waren Anregungen aus der Raum- und Unterrichtsgestaltung an Schulen in England, Holland und Dänemark.

Seit der Etablierung der Grundschulwerkstatt 1991 das pädagogische Labor als Lehr- und Lernraum im Sinne eines pädagogischen Labors am heutigen Standort Holländischer Platz, ist sie fester Bestandteil der Kasseler Lehrer:innenbildung und hat die Entwicklung weiterer universitärer Lernwerkstätten bundesweit nachhaltig beeinflusst. Durch die Verankerung als hochschulischer Lernort besitzt die Grundschulwerkstatt besondere Potenziale als Lernraum zur lernbiografischen Reflexion und Spurensuche hinsichtlich eigener Lernerfahrungen und Lernprozesse (Hagstedt 2002) und zur universitären Professionalisierung zukünftiger Lehrer:innen, da hier wissenschaftliches Wissen (theoretisches, empirisches, systematisches) und praktisches (Handlungs-)Wissen (Materialien- und Medienkunde, Gestaltung von Lernumgebungen, Beobachten und Fördern von Lernprozessen) in Beziehung gesetzt und Spannungen analysiert werden können (Schneider & Wildt 2010, Schneider et al. 2020, Schneider & Griesel 2024).

Die Grundschulwerkstatt wird deshalb auch Pädagogisches Labor genannt. Sie ist eine von vier Lern-/Studienwerkstätten des Instituts für Erziehungswissenschaft

doi.org/10.35468/6148-29

(IfE) (StuDIo, Sek. I/SELF und der Sek. II/FORGOS). Sie ist bundesweit neben der Lernwerkstatt in Berlin (gegründet an der TU 1981) die älteste Hochschullernwerkstatt. Prof. Dr. Friederike Heinzel leitet im Institut für Erziehungswissenschaft das Fachgebiet Grundschulpädagogik, zu dem die Grundschulwerkstatt/das Pädagogische Labor gehört. Die didaktische Leitung lag zunächst bei Dr. Herbert Hagstedt und wurde seit 2012 von Dr. Ralf Schneider übernommen. Er wird unterstützt durch studentische Mitarbeiter:innen und ein Sekretariat (Maryam Ghaussy). Die Räumlichkeiten der Grundschulwerkstatt befinden sich im Erdgeschoss der Henschelstraße 6 in 34127 Kassel und sind barrierefrei zu erreichen. Eine gute Anbindung an das öffentliche Nahverkehrsnetz (Straßenbahnen, Busse, Regio-Trams) sind durch die Nähe zur Haltestelle „Holländischer Platz" gegeben. Damit sind die Verbindungen zu den anderen Standorten der Universität Kassel (Sporthochschule, Kunsthochschule, Ingenieurhochschule, Mathematik und Naturwissenschaften am AVZ in Oberzwehren) sichergestellt. Die Kasseler Innenstand ist fußläufig in 10 Minuten zu erreichen.
Die Grundschulwerkstatt ist während des Semesters und der vorlesungsfreien Zeit mittwochs von 14:00 Uhr bis 17:00 Uhr geöffnet und kann auch an allen Tagen zwischen den Seminarsitzungen nach Absprache besucht werden. Bis auf eine längere Pause im August öffnen die Mitarbeiter:innen auch in der vorlesungsfreien Zeit die Grundschulwerkstatt für Besucher:innen.



Abb. 1: „Der runde Tisch" im Arbeitsbereich (© Ralf Schneider)



Abb. 2: Mathematische Materialien (© Ralf Schneider)

Die Räume der Grundschulwerkstatt sind offen konzipiert und gehen barrierefrei ineinander über. Im ersten Bild ist der seminaristische Arbeitsraum zu sehen, der auch in der Sitzordnung flexibel vergrößert bzw. verändert werden kann. Daran schließen sich mehrere Materialsammlungen an, denen eine grobe fachliche Orientierung zu Grunde liegt. Im zweiten Bild sind die Regale der mathematischen Materialsammlung zu sehen, die in die Materialsammlung für den Sachunterricht übergeht (Bild 3).

doi.org/10.35468/6148-29



Abb. 3: Materialien für den Sachunterricht (© Ralf Schneider)

Zwischen den mathematischen und den sachunterrichtlichen Materialsammlungen (Bild 4) befinden sich weitere Arbeitsplätze, die mit kindgerechten Tischen und Stühlen ausgestattet sind. Sie werden ergänzt durch große Arbeits- und Experimentiertische auf Rädern, die je nach Arbeitszweck verschoben und angeordnet werden können (Bild 5).



Abb. 4: Kindgerechte Arbeitsmöglichkeiten (© Ralf Schneider)



Abb. 5: Deutschecke mit flexiblen Arbeitstischen (© Ralf Schneider)

Neben diesen flexibel einsetzbaren Tischen befindet sich die Sammlung für den Bereich Sprache/Deutsch, der viele selbsterstellte Materialien aus Werkstattseminaren zur Erzähl- und Schreibunterstützung wie auch eine umfangreiche Bilderbuchsammlung zu zahlreichen Themen wie Angst, Flucht, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Mehrsprachigkeit etc. enthält.
Für kleinere Diskussionsrunden und Beratungsgespräche wurde vor der Bibliothekswand eine Sitzgruppe aufgestellt, die durch eine Montage von Rollen ebenfalls flexibel im Raum verschoben und eingesetzt werden kann (Bild 6). Auch eine Küchenzeile steht zur Verfügung, um Gäste zu versorgen (Bild 7).

doi.org/10.35468/6148-29



Abb.: 6: Bequeme Lese- und Diskussionsecke (© Ralf Schneider)



Abb. 7: Küchenzeile (© Ralf Schneider)

2 Schwerpunkte der Arbeit in der Grundschulwerkstatt

In der Entwicklung der Grundschulwerkstatt haben sich drei Schwerpunkte der Arbeit herauskristallisiert (s. Abb. 8): Sie ist Forschungswerkstatt (Forschen zur Praxis des Grundschulunterricht und zur Agency von Kindern und Forschendes Lernen als Haltung), Lernwerkstatt (experimentelles hochschuldidaktisches und didaktisches Labor) und Entwicklungswerkstatt (Schul- und Unterrichtsentwicklung).

Grundschulwerkstatt Pädagogisches Labor		
Forschungswerkstatt	**Lernwerkstatt**	**Entwicklungswerkstatt**
Feldnahe Forschung, Kindheitsforschung, Forschendes Lernen	Lernen als Experiment, durch Handeln am Fall, durch Engagement	Grundschulentwicklung in der Region, Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von Lernumgebungen

Abb. 8: Ausdifferenzierte Arbeitsbereiche der Grundschulwerkstatt

2.1 Zum Bereich Forschungswerkstatt

2.1.1 Feldnahe Forschung

Im Rahmen feldnaher Forschung werden konkrete pädagogische Handlungen untersucht; häufig werden dabei Interaktionen in der Grundschule in den Blick genommen. Die biografische Situation eines Kindes oder Aspekte der Lehrerbiografie werden untersucht. Und auch die Analyse eines Unterrichtsmaterials, ein rhythmisierter Schulvormittag, eine Unterrichtsstunde, eine Lerngruppe, eine Schule oder ein Schulversuch, können zum Gegenstand feldnaher Forschung

doi.org/10.35468/6148-29

werden. Das gewonnene Wissen über die Besonderheit des Einzelfalles wird verbunden mit dem Wissen über allgemeine Strukturen und regelhafte Prozesse.

2.1.2 Kindheitsforschung als Blickrichtung

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung nimmt die generationale Ordnung in den Blick und untersucht Kinder als gesellschaftliche Akteure und Betroffene gesellschaftlicher Entwicklungen und Entscheidungen. Im Kontext der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird hervorgehoben, dass die Kind-Erwachsenen-Differenz als eine kulturell und historisch sedimentierte Unterscheidung zu betrachten ist, mit der sich Kindheit als spezifische und eigenständige Lebensphase erst herausbilden konnte. Kinder werden als Personen verstanden, die – wie alle übrigen Gesellschaftsmitglieder auch – in konkreten aktuellen Verhältnissen leben, ihre sozialen Beziehungen mitgestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden.

Kindheitsforschung als Blickrichtung bei der Analyse grundschulpädagogischer Praxis bedeutet die Perspektiven der Kinder in der Schule zu erfassen, das Schüler*innenhandeln zu fokussieren und die heterogenen Lebenswelten von Kindern zu berücksichtigen. Kindheitsforschung als Blickrichtung in der Grundschulwerkstatt bedeutet auch, die Dimensionen einer dem Kind und der Gesellschaft gleichermaßen verpflichteten Grundschule im Sinne des Konzepts einer generationenvermittelnden Grundschule zusammenzuführen. Die Ansprüche der Kinder, in ihrem Erleben und ihrer aktiven Bemühung um das Verstehen der Welt als einzelne und Generation anerkannt zu werden sind zu relationieren mit der Aufgabe der Erwachsenengeneration, Wissen und Erfahrungen im Unterricht an die Kinder zu vermitteln (Heinzel 2011, 2019, 2022)

Im Rahmen der Grundschulwerkstatt wird Kindern Raum gegeben für die Thematisierung ihrer Interessen und Perspektiven. Die Handlungsfähigkeit (Agency) von Kindern in sich wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen, ihr Handeln in vielfältigen sozialen Beziehungen, mit Gegenständen ihrer Umwelt und den an sie gerichteten Anforderungen erhält besondere Aufmerksamkeit. Es geht es darum, die Diversifikation von Kindheitsmustern und damit verbundenen Impulse und Herausforderungen für das Lernen und die Partizipation von Kindern in der Grundschule zu beobachten und zu reflektieren. Patenschaftsprojekte, Lehrforschungsprojekte zu Themen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und Projekte mit Studierenden zum Schüler*innenhandeln und zur schulischen Partizipation im Grundschulunterricht werden im Rahmen der Grundschulwerkstatt angeboten und umgesetzt.

2.1.3 Forschendes Lernen als Haltung

Die bestehende Ausrichtung als didaktisches Labor und als hochschuldidaktischer Experimentalraum wurde an die Modulstruktur angebunden. Einerseits bleibt die Grundschulwerkstatt neben den schulischen Praxisphasen des Studiums ein we-

doi.org/10.35468/6148-29

sentlicher Ort, an dem in unterschiedlichen Settings (mit Kindern, unter Peers, an Fällen oder schulentwicklungsbezogen) praxisangebundene Auseinandersetzungen mit Bedingungen und Varietäten des Lernens stattfinden können. Andererseits führt die Kopplung an die erziehungswissenschaftliche Modulstruktur dazu, dass mit Lehr-/Lernformaten im Sinne Forschenden Lernens eine sichtbare Anschlussfähigkeit an die (erziehungs-) wissenschaftlichen Diskurse und empirischen Methoden hergestellt werden kann (vgl. Schneider 2009, Schneider & Wildt 2009). Die Anschlussfähigkeit an Forschendes Lernen kann durch Lehr-/Lernformate in der Lernwerkstatt geschaffen werden (vgl. Schneider et al. 2024). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept insbesondere in der Lehrer:innenausbildung an Hochschulen z. T. fester Bestandteil der Studienordnungen ist, vor allem in Verbindung mit Praxisstudien, aber auch in der Form von Schwerpunktmodulen oder Lehrforschungsprojekten, wie zum Beispiel an der Universität Kassel.

Die Verankerung Forschenden Lernens wird dabei von der Idee geleitet, dass die Berufsanforderungen zukünftiger Lehrer:innen sich nicht allein in der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht erschöpfen. Mit Beginn des Studiums sollen die Studierenden lernen, sich anhand wissenschaftlicher Kriterien (erziehungswissenschaftliche, soziologische, fachdidaktische) systematisch mit den Bedingungen des Lehrer:innenhandelns (in der Institution Schule) auseinanderzusetzen. Unter der Perspektive, wie anspruchsvolles Lernen hervorgebracht werden kann, sollen sie methodengeleitet exemplarisch Fälle bzw. Situationen untersuchen, analysieren und reflektieren. Dies geschieht zunächst eher vor dem Hintergrund der eigenen Biografie und des Rollenwechsels (vom Lernenden zum Lehrenden), immer aber unter dem Grundverständnis, dass die eigenen subjektiven Empfindungen und Sichtweisen bedeutende, aber nicht die alleinigen Bezugspunkte sein können und dürfen, um Entscheidungen im beruflichen Alltag angemessen zu begründen und kompetent zu handeln.

Die Haltung, forschend zu lernen, also aktiv am Prozess der Hervorbringung neuer Erkenntnisse, Ideen und Sichtweise beteiligt zu sein, entspricht im Grunde dem Kern des universitären Bildungsauftrags Humboldt'scher Prägung und steht im Gegensatz zu einer eher passiv-rezeptiven Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen, die häufig eine getrennte und konsekutive Abfolge der Lernprozesse vorsieht: erst Theorie, dann Praxis. Hier setzt die Neuausrichtung der konzeptionellen Weiterentwicklung der Grundschulwerkstatt an: Über die Beantwortung der Frage hinaus, wie materialvermittelt Lernsettings didaktisch begründbar entwickelt werden können, um mit offenen Lernsituationen nachhaltige Lernprozesse und selbstbestimmtes Lernen zu initiieren, werden diese Lernprozesse unter der Perspektive Forschenden Lernens für empirische Untersuchungen zugänglich gemacht und Wirkzusammenhänge ggf. geprüft. Dies kann für Lehramtsstudierende erfolgreich und zugleich persönlich bedeutsam geschehen, wenn es gelingt, den

doi.org/10.35468/6148-29

je eigenen Lernzyklus, der sich in der Lernwerkstatt oft aus der engagierten Auseinandersetzung mit den vorhandenen Materialien, eigenen Fragen und Zielsetzungen ergibt, mit dem distanzierteren Blick des Forschenden zu synchronisieren. Diese „kleine" empirische Wende im Wechsel vom Normativen zum Empirischen kann dann gelingen, wenn die Frage nach der Begründbarkeit didaktischer Entscheidungen (Art des Aufgabentypus, ausgewähltes Material, Zugänglichkeit ausgewählter Inhalte usw.) nicht mehr allein aus der Perspektive der Lehrenden und einem „gefühlten" Lernerfolg normativ erwächst, sondern an beobachtbaren und nachvollziehbaren Kriterien gemessen werden kann. Ein Lernen im Format der Forschung bedarf gerade im Wechsel von einer eher erfahrungsbasierten zu einer wissenschaftlich-empirischen Erkenntnishaltung besonderer didaktisch kreativer Settings.

2.2 Zum Bereich Lernwerkstatt

Die Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel versteht sich als Lernraum im Sinne eines didaktischen Labors. Das Ziel besteht darin, die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens in Abhängigkeit von Lernsituationen und Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen und einen direkten Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen herzustellen. Dies erfordert einen aktiven Auseinandersetzungsprozess, für den vielfältige Lern- und Anschauungsmaterialien aus den Lernbereichen der Grundschule zur Verfügung stehen.

Die Materialien sind thematisch geordnet, ausgestellt und mit einem hohen Aufforderungscharakter für Entdeckungen und Eigenaktivitäten arrangiert. Sie besitzen u. a. haptische und ästhetische Qualitäten, sind Erinnerungsanker in die eigene Vergangenheit (z. B. Handpuppen, Kreisel) oder modellbildend für eine Idee (z. B. Fischertechnik), die man in sich trägt; und es gibt auch solche Gegenstände, die man immer schon einmal in den Händen halten wollte, aber niemals Gelegenheit dazu hatte (z. B. eine besondere Trommel oder eine Registrierkasse). In jedem Fall ermöglicht die gesammelte Materialwelt – wobei die Sammelkriterien sich im Laufe der Zeit verschieben und einen eigenen Forschungsgegenstand bilden – den Studierenden eine aktive Auseinandersetzung mit Formen des Lernens und Lehrens. Sie eröffnet damit Spielräume für experimentelles Handeln, Denken, Planen und Reflektieren (vgl. Schneider 2016a).

Im Gegensatz zu unterrichtsbezogenen, also institutionsgebundenen Planungsprozessen ist die materialvermittelte Begegnung zunächst nicht an Realbedingungen wie Zeit, Ort, Ziel, Inhalt und Methode gebunden, sodass auch Irrwege, Irrtümer usw. zugelassen sind, die über gezielte Reflexionsprozesse im Nachhinein erfasst, analysiert und justiert werden können. Gerade wegen dieser Bedingungen ergeben sich gleichzeitig Möglichkeitsspielräume für ungeahnte Kreativität sowie ein Denken und Handeln in Alternativen. Vielfach werden in den Werkstattseminaren Vignetten eingesetzt, die als dokumentierte Erfahrung Einblick

doi.org/10.35468/6148-29

ermöglichen in Unterrichtspraxis, in unterschiedliche Praktiken und Lehr-/Lernverständnisse und den Ausgangspunkt für Analysen, Reflexionen und dem Entstehen neuer, kindorientierter didaktischer Settings bilden können.
Die Angebote der Lernwerkstatt richten sich an Studierende, die hier von Beginn ihres Studiums an die Möglichkeit bekommen, anhand selbstgewählter Themen erst einfache, dann immer komplexere didaktische Lernsituationen zu entwickeln, in denen Kinder in möglichst vielen Dimensionen lernen und ihr Lernpotential ausschöpfen können. Insofern geht es dabei darum, die entwickelte Lernsituation und entsprechenden Materialien und Lernhilfen dahingehend zu prüfen, ob

- Grundschüler:innen darin ihre unterschiedlichen Erfahrungen, Kenntnisse, Probleme, Interessen und Neigungen wahrnehmen und aufgreifen können,
- ihnen nichts vorgegeben wird, was sie durch eigenes Handeln nicht selbst entdecken, beobachten bzw. lernen können,
- der aktive Umgang und handelnd-probierende Auseinandersetzungen im Vordergrund stehen.

Darüber hinaus stehen immer auch Fragen zur individuellen Entwicklung, Partizipation, Sinnkonstruktion und Motivation im Mittelpunkt. Dabei werden Lernsituationen dahingehend befragt und analysiert, ob

- sie es ermöglichen, dass Kinder mitplanen, mitgestalten, kritisch mitdenken, reflektieren und eigene Erfahrungen machen können,
- sie genügend Raum und Gelegenheiten haben zum Beobachten, Fragen, Suchen, Entdecken, Spielen, Ausprobieren, Sich-Vertiefen,
- sie Lernerfolge haben, sich selbst wahrnehmen und Aufmerksamkeit wie auch soziale Anerkennung erhalten und erfahren,
- sie insgesamt Kenntnisse, Verfahren, Problemlösungsschritte in für sie sinnvollen Zusammenhängen erwerben und anwenden.

Je nach Interessenslage können Studierende fachspezifische Zugänge, Fragestellungen und Perspektiven wie auch fachsystematische Methoden und wissenschaftlichen Arbeitsweisen erschließen oder interdisziplinäre Zugänge wählen.

2.3 Zum Bereich Entwicklungswerkstatt

Dem Bereich der Entwicklungswerkstatt sind zahlreiche Projekte und Kooperationen zuzuordnen, von denen nur einige herausgegriffen werden können. Im Bereich Schulentwicklung war die Grundschulwerkstatt von Beginn an engagiert (vgl. Hagstedt 1995) und unterstütze zahlreiche Grundschulen mit Hilfe von Student:innen bei der Einrichtung eigener schulischer Lernwerkstätten. Die Grundschulwerkstatt als grundschulpädagogisch gestalteter Raum gilt auch heute noch als Modell für die Entwicklung von schulischen Lernräumen in der Region (vgl. Hagstedt 1990).

doi.org/10.35468/6148-29

Die im Folgenden aufgeführten Projekte sind bedeutsam für eine wissenschaftliche Lehrer:innenbildung, weil sie didaktische Elemente, die Sichtweisen und Fragen von Kindern in die hochschuldidaktische Erarbeitung von Qualitätsdimensionen (vgl. u. a. Kunter & Trautwein 2013, Bruner 1981, Kunter & Voss 2011, Schneider & Griesel 2024) der zu entwickelnden Lernarrangements zum Gegenstand haben

Ein **Hausaufgabenprojekt** ging zurück auf die Anfrage des Elternbeirates einer Schule, die neue Wege in der Frage der Hausaufgaben und deren Betreuung gehen wollte. Dieses Schulentwicklungsprojekt wurde mit Kolleg:innen und einem Seminar in der Grundschulwerkstatt über zwei Semester verfolgt. Die Student:innen erhoben Daten zu Erfahrungen, Einstellungen, alternativen Konzepten von Lehrer:innen und Erzieher:innen des Ganztags, gefolgt von abschließenden Gruppendiskussion mit beiden Personengruppen. Eine weitere Student:innengruppe entwarf einen Fragebogen für die Hand der Eltern. Aus diesem Projekt gingen zahlreiche Examensarbeiten hervor.

„Passungen finden" – Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen für heterogene Lerngruppen in der Grundschule

Im Zentrum dieses Seminars stand die Gestaltung von Lernumgebungen und die Suche nach passenden Lerngegenständen für Kinder einer heterogenen altersgemischten Lerngruppe. Jenseits unterrichtsbezogenen und institutionalisierten Lernens in der Schule entwickelten die Teilnehmer:innen dieses Seminars für und mit einer Kindergruppe des Ganztags der Schule Am Wall in der Grundschulwerkstatt interessante, experimentieroffene Lernumgebungen und produktive Aufgaben, die zum Entdecken einluden. Über die Planung und Gestaltung hinaus wurden Formen der Lernbegleitung, Moderation und Reflexion erprobt, untersucht und evaluiert. Das Projekt erstreckte sich über mehrere Semester, so dass am Ende alle Kinder der 3. und 4. Klasse an einem Teilprojekt in der Grundschulwerkstatt teilgenommen hatten (vgl. Hummel & Schneider 2017). Daraus konnten u. a. nachhaltige Erkenntnisse über das Verhältnis von Sprachbildungsprozessen und Bildungsspracherwerb in Abhängigkeit von „offenen und handlungsbezogenen" Lernsettings gewonnen werden (vgl. ebd.).

Projekte zu Übergängen in Kooperation mit einer Kindertagesstätte:

„Brücken bauen zwischen Elementar- und Primarbereich – Lernen als Entdeckungsprozess gestalten"

Das Thema Übergänge zur Schule hat nicht nur Bedeutung für den gelingenden Verlauf von Kinderbiografien, sondern auch für diejenigen, die diesen Transitionsprozess im Bildungsverlauf zukünftig mitgestalten (Studierende des Lehramtes und des Sozialwesens). Schule baut auf vielfältiges und nicht immer systematisches, sondern eher spielerisch erworbenes und explorierendes Wissen auf. Dieses „wilde Denken" trifft häufig auf ein schulisches und früh formalisiertes Format

doi.org/10.35468/6148-29

der Wissensaneignung. In der Diskussion um die Gestaltung dieses Transitionsprozesses geht es noch immer um die Frage der Schulfähigkeit der Kinder versus Kindfähigkeit der Schule (vgl. vor allem die Diskussion bei Nickel 1990). An dieser Stelle setzt das Projekt an und sucht auf Grundlage zentraler Befunde der Bildungsforschung und Didaktik nach Transformationen in herausfordernde Lernumgebungen.

KiTa Kinder in der Grundschulwerkstatt

Im Rahmen einer Kooperation mit einer universitätsnahen KiTa fanden regelmäßig Besuche von Kindern in der Grundschulwerkstatt statt und Themen wie Brücken- und Turmbau, das Stützen oder das Gleichgewicht wurden dabei untersucht. Die Lernenden arbeiteten überwiegend selbstständig in Gruppen an der Lösung von Problemstellungen, wie zum Beispiel an dem Bau einer Brücke aus Holzbauklötzen zwischen zwei Hockern, sodass am Ende ein Spielzeugauto über die Brücke fahren konnte. Die Kinder erarbeiteten dabei Strategien zur Herstellung einer geraden Fläche und zum Stützen der Ebene und tauschen sich untereinander aus. Die Lernbegleitung unterstützt die Kinder bei der Umsetzung ihrer Ideen, sofern sie die Hilfe benötigen. Darüber hinaus werden die Kinder in Lernsettings zum Zahlverständnis oder zum kontextualisierten Sprachverstehen eingebunden und beteiligen sich an Diskussionen über Themen der Welt. Auch für die Patenschaftsprojekte in der Lehrerbildung, in denen Lehramsstudierende einjährige Patenschaften für Kinder in herausfordernden Lebenslagen übernehmen, ist die Grundschulwerkstatt ein Ort der Begegnung mit Universität und kultureller Bildung.

Schulentwicklungsprojekt: Von der Individualisierung zur Projektarbeit

In einer Kooperation mit einer Grundschule im Landkreis Kassel hat sich ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt ergeben. Diese Schule suchte in und durch die Arbeiten in der Grundschulwerkstatt angeregt, Unterstützung bei der Entwicklung noch differenzierterer und individualisierterer Lernpläne. In der Zusammenarbeit war die Schule nach kurzer Zeit bereit Lernformen zu erproben in denen gemeinsame und mehrperspektivische Auseinandersetzungen mit Inhalten/Themen erfolgt konnten und gerade deswegen Individualisierungen ermöglichten. Im Unterrichtsentwicklungsprozess stellte sich der Unmut darüber heraus, dass im Prozess individualisierten Lernens kein gemeinsamer Unterricht mehr stattfand, in dem sozialer Austausch über vielfältige Themen möglich war. Der Entwicklungsweg zurück zu einem projektförmigen und multiperspektivischen Lernen, der individuelle Zugänge erlaubte, erschien in diesem Projekt die wünschenswertere Alternative zur Über-Individualisierung. Vor allem in der Vereinzelung von Kindern, die sich im Verfolgen ihrer individuellen Arbeitsprozesse immer weniger mit anderen Kindern austauschen konnten, erkannte man das

doi.org/10.35468/6148-29

Problem. Damit begann ein Entwicklungsprozess, der mit Hilfe von Projekten individuelle und gemeinsame Lernprozesse wieder ermöglichte.

Lehrer:innenfortbildungen für das Hessische Kultusministerium (HKM): Das Experimentelle (soziale wie naturwissenschaftliche) im Sachunterricht
Hessisches Kultusministerium: Flexibler Schulanfang/Jahrgangsübergreifendes Lernen

Über viele Jahre hinweg gab es eine Kooperation bzw. Arbeitsgruppe mit den Flex-Schulen in Nordhessen mit der Grundschulwerkstatt und Herrn Dr. Ernst Purmann, der als ehemaliger Schulrat und Experte mitverantwortlich für die Ausweitung des Flexiblen Schulanfangs in Kassel und im Landkreis Kassel verantwortlich war. Am Ende einer mehrjährigen Kooperation haben wir mit dem HKM, den beteiligten elf Flex-Schulen und der Grundschulwerkstatt die HKM-Publikation zum „Flexiblen Schulanfang" (2016) veröffentlicht. Darüber hinaus haben wir gemeinsam Tagungen zum jahrgangsübergreifenden Lernen durchgeführt und dabei u. a. nachstehende Themen- und Interessensschwerpunkte verfolgt:

- Gelingensbedingungen des Flex (flexibler Schulanfang),
- das „Helfer:innensystem" unter Kindern und der Rollenentwicklung von Lehrer:innen,
- die Machbarkeit und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht innerhalb einer Gesamtreform der Grundschule zu einer umfassenden jahrgangsgemischten Organisationsform,
- die Bedingungen für das Gelingen der Inklusion behinderter Kinder in die Grundschule,
- videobasierte Diagnoseverfahren zur Ermittlung von Vor-Wissen und Können heterogener Lerngruppen,
- Entwicklung differenzierter Lernumgebungen, die eine Teilhabe von Kindern auf unterschiedlich Leistungs- und Entwicklungsniveaus ermöglichen,
- Untersuchung der Mitbestimmungs- und Partizipationsprozesse von Kindern in offenen und geschlossenen Lernsituationen und die Konsequenzen für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

3 Kooperationen

Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum
Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. (NeHle). Aus diesem Netzwerk hat sich eine kleinere Arbeitsgruppe der Universität Erfurt (Sandra Tänzer, Agnes Pfrang, Clemens Griesel), der PH Nordwestschweiz (Mark Weißhaupt) und der Universität Kassel (Ralf Schneider) zusammengefunden. Gemein-

doi.org/10.35468/6148-29

same Arbeitstreffen, Online-Diskussionen und Publikationen, die zumeist Fragen der Didaktik, Hochschuldidaktik und Forschungsstrategien in Hochschullernwerkstätten in den Blick nehmen (vgl. Schneider, Griesel, Pfrang, Weißhaupt & Tänzer 2024).

Studienwerkstätten an der Universität Kassel

An der Universität Kassel haben sich mittlerweile dreizehn Lern- bzw. Studienwerkstätten etabliert. Unter dem Dach des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) nehmen diese Werkstätten unterschiedliche Aufgaben in ihren jeweiligen Werkstatträumen und mit differenzierten Lehr-/Lern-Angeboten wahr. Die Verantwortlichen aller Werkstätten treffen sich regelmäßig zum Austausch. Aus dieser Kooperation ist eine Tagung zu Studien- und Lernwerkstätten hervorgegangen. Darüber hinaus sind aus dieser Zusammenarbeit zahlreiche Experimente mit der Gestaltung und Umsetzung von Lehr-/Lern-Laboren initiiert worden (vgl. Bosse, D., Wodzinski, R. & Griesel, C., 2021). Darüber hinaus besteht eine gemeinsame Initiative aller Lern- und Studienwerkstätten darin, Veranstaltungsformate zu entwickeln in denen BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) einen zentralen Raum einnehmen.

Eng verbunden mit der Grundschulwerkstatt ist das **Referat für interdisziplinäre Grundschulpädagogik (RInG),** dessen Mitglieder sich mindestens zwei Mal im Semester treffen. Es ist ein Ort des Austausches aller Vertreter:innen der primarstufenspezifischen Fachdidaktiken und der erziehungswissenschaftlichen Grundschulpädagogik/Allgemeinen Grundschuldidaktik in der Erziehungswissenschaft. Das RInG ist auch verantwortlich für die Planung und Ausrichtung des **Forums für empirische Grundschulforschung** und lädt Gastreferent:innen aus ganz Deutschland zu Vorträgen innerhalb eines gewählten thematischen Rahmens in die Grundschulwerkstatt ein. Im Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/25 werden im Rahmen des Forums Wissenschaftler:innen (in Qualifizierungsphasen) des DFG-Graduiertenkollegs INTERFACH (Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht) mit verschiedenen Beiträgen Einblicke in ihre aktuellen Untersuchungen geben.

Die Grundschulwerkstatt ist auch im Rahmen universitärer Veranstaltungen genutzt, wie etwa bei der Ausrichtung von Veranstaltungen zum **‚Girls day'** und **‚Boys day'**, von Angeboten für sogenannte **‚Schnupperstudent:innen'** (Oberstufe) mit Interesse an einem Lehramtstudiums sowie im Rahmen des Campusfestes, dem Tag der offenen Tür zum 50. Jubiläum der Universität Kassel, Besichtigungen und Workshops für Gäste der Universität oder der Öffnung der Grundschulwerkstatt zum DGfE-Kongress an der Universität Kassel 2016 „Räume für Bildung. Räume der Bildung".

doi.org/10.35468/6148-29

Seminare in der Werkstatt (Beispiele):

- Kompetenzentwicklung im szenischen Spiel
- Philosophieren und Explorieren mit Kindern in der Grundschule – Lernen als Entdeckungsprozess zwischen Ich, Anderen und der Welt gestalten
- Wie entsteht unser Praxiswissen? Wie und was beobachten wir im Kontext von Grundschule und im Grundschulunterricht?
- Entdeckendes Lernen in der Grundschule
- Zur Sprache der Dinge – Analyse von Lernmaterialien in der Grundschule. Welches Material eignet sich für welche Lernprozesse?
- Brücken bauen zwischen Elementar- und Primarbereich – Lernen als Entdeckungsprozess gestalten
- Entwicklung lernförderlicher Lernumgebungen in der Grundschule – Lernen als Entdeckungsprozess gestalten
- Qualität von Aufgaben in der Grundschule
- Ist das schon Inklusion …? Fördermaterialien für die Grundschule kritisch auf Fördergehalt prüfen
- Materialentwicklung für aktivierende Lernumgebungen in der Grundschule
- Ist das schon Kunst? – Gestaltung von Lernumgebungen für künstlerisch-gestalterische Aktivitäten in der Grundschule
- From Peer to Peer – Lernumgebungen zur Einführung in das Arbeiten in Lernwerkstätten entwickeln
- Innovative Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Lehre am Beispielthema Fremdheit
- Passungen finden: Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen für heterogene Lerngruppen in der Grundschule
- Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen
- Didaktisches Schreiben in kooperativen Lernsettings
- Kinderfragen – Erwachsenenfragen: Differenzen und Verbindungen

4 Zur didaktischen Konzeption und Zielvorstellungen der Grundschulwerkstatt unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten

Didaktische Überlegungen, an denen sich die Arbeiten der Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel orientieren (vgl. Schneider 2016b), sind eingebettet in eine umfassende Vorstellung von Bildung, Selbstbildung und Bildungsprozessen, in denen Lernende auf solche Art und Weise eingebunden und motiviert sind, dass sie ihr Potenzial im Hinblick auf sich selbst, auf andere im Miteinander und in der Pflege der natürlichen, technischen und kulturellen Welt entfalten können (vgl. Schneider & Pfrang 2024; Schneider & Griesel 2024). Diese Bildungsvor-

doi.org/10.35468/6148-29

stellungen folgen u. a. den Überlegungen Klafkis (2007), der den „Erfolg" von Bildungsprozessen in einem aktiv begleiteten kategorialen, doppelseitigen Erschließungsvorgang zwischen Welt, ich und anderen sieht. Didaktische Vorstellungen, die sich an diesem aufklärerischen Bildungsverständnis orientieren, distanzieren sich von einseitigen, oftmals instruierten und lehrseitig konzipierten Inhaltsvermittlungen im Sinne unterrichtstechnologischer Vorstellungen und folgen eher einem konstruktivistisch-sozialkonstruktivistischen Paradigma. In einem von diesem Paradigma inspirierten Lernverständnis bewegt sich auch das präferierte Format „entdeckendes Lernen" (vgl. Schneider et al. 2024, Schneider 2016a) in dem das Verhältnis von Lehren und Lernen dynamisch als experimentieroffenes Feld in einem z. T. entsprechend arrangierten Experimentalraum versteht und damit Zwischenräume öffnet, in denen echte curriculare Entwicklungsprozesse zwischen den Akteur:innen möglich werden. Dewey hatte seinerzeit mit der Einrichtung der Laborschule in Chicago ähnliches im Sinn. Als Chicagoer Universitätsschule bestand ein Ziel darin, ein innerinstitutionelles Labor für die Erprobung und Erforschung dynamischer Lehr-/Lernformate einzurichten. Insofern steht die Arbeit der Grundschulwerkstatt in der Tradition eines didaktischen Entwicklungs- und Experimentallabors, das die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens sowie die Qualitäten lernunterstützender Materialien und lernwirksames Lehren untersucht, analysiert sowie forschend reflektiert. Lernumgebungen, die im Rahmen dieses Bildungsverständnisses in der Grundschulwerkstatt entwickelt werden, sollen differenziert und multiperspektivisch, oft fächerübergreifende Arrangements anlegen, die so auf unterschiedliche Lernniveaus von Kindern abgestimmt werden, dass möglichst alle kognitiv aktiviert werden können (vgl. Schneider et al. 2019). Dies geschieht innerhalb kontextsensibler Lernsettings, in denen Kindern herausfordernde Situationen mit Themen der Welt erleben, erfahren und in aktiver Auseinandersetzung auch für sie relevante Inhalte durchdringen und durch exemplarische Lernformen im Sinne Klafkis nachhaltig Kompetenzen (Wissen und Können) sowie heuristische Methoden des Entdeckens erwerben können. Dabei werden Lernsituationen als Entdeckungsprozess im Ziel so angelegt, dass durch die vielseitigen Perspektiven auf den Lerngegenstand sozialer Austausch erst sinnvoll hervorgebracht wird.

Diese Prozesse orientieren sich an folgenden Ideen:

- Suche nach experimentellen Zugängen
- am Können orientierte Entwicklung von Lernumgebungen
- erfahrungsbasierte und erkenntnisgenerierende Lernsituationen
- ergebnisoffene Auseinandersetzungen
- Kultivierung von Fragehaltungen
- Verlebendigung des Lernens
- Entwicklung und Förderung von Problemlösefähigkeiten

doi.org/10.35468/6148-29

- Lernen als aktiver Entdeckungsprozess im Austausch mit sich selbst, anderen und der Welt gestalten
- Vernetzung von Wissen und Anregung zur aktiven und differenzierten Auseinandersetzung mit (Lern-)gegenständen
- Unterstützung auch kleiner Forschungsprojekte durch Beratung und Begleitung, aber auch durch Nutzungsmöglichkeiten aller gängigen Medien wie Beamer, Präsentationswände, Whiteboard, Moderationsmaterial, Digitalkamera, Sprachaufnahmegeräte etc.
- Die Lernbegleitung nimmt je nach Bedarf eine anleitende und unterstützende Rolle ein; regt das Fragen, Nachdenken und Problemlösen durch entwicklungsfördernde Materialien (vgl. Schneider 2016b) an. Verfolgt wird das Prinzip einer minimalen Intervention im Sinne eines Scaffoldings (vgl. Hummel & Schneider 2017, Schneider et al. 2019).

5 Was ist unsere Vision für unsere Lernwerkstatt?

In erster Linie wünschen wir uns, dass die Grundschulwerkstatt/das pädagogische Labor von den Student:innen des Lehramts an Grundschulen und von Lehrpersonen der Region als Pädagogisches Labor wahrgenommen wird, in dem sie sich einerseits entlang der Materialien und der angeboteten Begleitung mit Vorstellungen modernen Grundschulunterrichts erfahrungsbezogen auseinandersetzen und andererseits mit eigenen Ideen und Materialien den Raum und damit die Sammlung für andere Student:innen erweitern. Wünschenswert wäre es zudem, dass Student:innen die Grundschulwerkstatt stärker als ihren Lernort in seiner Bedeutung für die „Lehrer:innen-Werdung" wahrnehmen, sich einbringen und partizipieren. Darüber hinaus wünschen wir uns eine umfassendere Einbeziehung der Grundschulwerkstatt in Seminare der Erziehungswissenschaft, um Lernen und Lehren im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handlungswissens zu relationieren (vgl. Schneider 2009). Hierzu gehört auch die intra- und interprofessionelle Kooperation mit Schulen, Kitas und verschiedenen Fachbereichen der Universität weiter auszubauen.

Literatur

Bosse, D., Wodzinski, R. & Griesel, C. (2021) (Hrsg.). Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel. Forschungsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der kognitiven Aktvierung, kassel university press.

Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.). Entdeckendes Lernen. 3. Auflage, Weinheim: Beltz, 15–27.

Dewey, J. (1899). The School and the Society. Being Three Lectures Supplemented by A Statement of the University Elementary School. Chicago: The University of Chicago Press 1899.

doi.org/10.35468/6148-29

Hagstedt, H. (1990). Lernwerkstätten – neue Lebensräume für LehrerInnen? Päd extra + demokratische Erziehung, 3, H. 5, S. 18–19.
Hagstedt, H. (1995). Lernen anders erfahren – Unterricht neu entwerfen. Lernwerkstätten und Grundschulforschung. In: Pädagogische Welt, H. 9, S. 395–397.
Hagstedt, H. (2002). Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 4, S. 9–13.
Heinzel, F. (Hrsg.) (2011). Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein–die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 13* (2), 275–287.
Heinzel, F. (2022). Kindheit und Grundschule. In Krüger H.-H., Grunert C. & Ludwig K. (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (Bd. 2, 3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 751–780.
Hildebrandt, E.; Nieswandt, M.; Schneider, R.; Radtke, M. & Wildt, J. (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, E.; Peschel, M.; Weißhaupt, M. (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80–99.
HKM (Hessisches Kultusministerium), Nieswandt, M. (2016). Flexibler Schulanfang in Hessen. Informationen, Ideen und Impulse. (Arbeitsgruppe der Universität Kassel: Heinzel, F., Purmann, E. & Schneider, R.)
Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl., Weinheim u. a.: Beltz
Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh (UTB)
Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York: Waxmann, S. 85–113.
Schneider, R. & Griesel, C. (2024). Transformationsprozesse zwischen Didaktik, Hochschuldidaktik und Forschung – Konzeptionelle Überlegungen und empirisches Design zu Professionalisierungsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: Schneider, R., Griesel, C, Pfrang, A., Weißhaupt, M. & Tänzer, S. (Hrsg.). Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–153.
Schneider, R. & Wildt, J. (2010). Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung. In: Köker, A./Romahn, S./Textor, A. (Hrsg.) Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–81.
Schneider, R.; Pfrang, A.; Schulze, Hendrikje; Tänzer, S.; Weißhaupt, M.; Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. In: Enrico Angelo Emili, E. A. & Dalla Torre, E. (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–222.
Schneider, R. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung": Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund: TU Dortmund online. http://hdl.handle.net/2003/26029.
Schneider, R. (2016a): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen – eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten am Beispiel der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. In: Bosse, D.; Klusmeyer, J. & Schude, S. (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–118.
Schneider, R. (2016b): Fundstücke – Sachenfinder – Ordnungsliebe. Ein Lernwerkstatt-Blick auf das Sammeln. In: Kekeritz, M.; Brenne, A. & Schmidt, B. (Hrsg.): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München: KoPaed-Verlag, S. 111–126.

doi.org/10.35468/6148-29

Schneider, R., Griesel, C., Pfrang, A., Weißhaupt, M. & Tänzer, S. (Hrsg) (2024): Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weißhaupt, M.; Hildebrandt, E.; Hummel, M.; Müller-Naendrup, B.; Panitz, K. & Schneider, R. (2018): Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Peschel, M. & Kelkel, M. (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187–212.

Autor*innen

Schneider, Ralf, Dr.
ORCID: 0009-0001-5477-6301
Universität Kassel
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

Heinzel, Friederike, Prof. Dr. Universität Kassel
ORCID: 0000-0001-5838-0534
Arbeits-und Forschungsschwerpunkte: Interaktionen im Grundschulunterricht, Kindheit und Grundschule, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrerbildung
heinzel@uni-kassel.de

Demburg, Timon
Universität Kassel
Studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt und Stipendiat im DFG Grauiertenkolleg INTERFACH (Kassel/Halle): kustodiale Tätigkeiten in der Sammlung der Grundschulwerkstatt, Mitentwicklung von Peer-Learning Settings für Student:innen, Materialentwicklungen für entdeckende Lernprozesse, Philosophieren mit Kindern,

Trosien, Zoé
Universität Kassel
Studentische Mitarbeiterin in der Grundschulwerkstatt: kustodiale Tätigkeiten in der Sammlung der Grundschulwerkstatt, Mitentwicklung von Peer-Learning Settings für Student:innen, Materialentwicklungen für entdeckende Lernprozesse

doi.org/10.35468/6148-29

Kathrin Hormann, Tanja Pütz und Lena S. Kaiser

Lernwerkstatt im Studiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft (HAW) in Kiel



1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die im Entstehungsprozess befindliche Lernwerkstatt wird strukturell und räumlich an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Kiel, im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit – im Bachelorstudiengang *Kindheitspädagogik* und im Masterstudiengang *Leitung und Innovation in Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik* – verankert sein. Sie wird sich in der fünften oder sechsten Etage am Sokratesplatz 2, 24149 Kiel befinden. Konzipiert und aufgebaut wird die Lernwerkstatt u. a. durch Prof. Dr. Kathrin Hormann und Prof. Dr. Tanja Pütz.

2 Lernwerkstatt im Detail

Insbesondere in den Modulen Weltzugänge/Bildungsbereiche und Forschendes Lernen wird die Lernwerkstatt konzeptionell und organisatorisch eingebunden und als besondere Lern- und Forschungsumgebung für Studierende konzipiert.
Zukünftig sollen daher mehrere Seminare, die einen expliziten Theorie-Praxis-Transfer beinhalten, in der Lernwerkstatt stattfinden. Überdies sollen weitere ergänzende Formate (bspw. freie Lernwerkstattzeiten, offene Lernwerkstattangebote) entwickelt werden, die die individuellen Schwerpunktsetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Studierenden aufgreifen.

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die Lernwerkstatt an der HAW Kiel soll als Ort der Professionalisierung fungieren, indem sie den Studierenden – als anregend gestalteter, physisch materieller Raum – Möglichkeiten zum selbsttätigen Erkunden und Ausprobieren offeriert. Dabei soll die Hochschullernwerkstatt an der HAW Kiel auf dem Prinzip Lernwerkstatt (vgl. Brée 2017; Kaiser & Jung 2020) basieren und als hochschuldidaktisches Prinzip (vgl. u. a. Kaiser 2016; Jansa, Kaiser & Jochums 2019; Hormann 2024) gestaltet werden.
Um das Erfahrungs- und Handlungswissen der Studierenden zu erweitern, sollen einem mathetischen Ansatz folgend, die Erfahrungen der Studierenden wäh-

doi.org/10.35468/6148-30

rend ihrer (eigenen) Erkundungsprozesse sowie die anschließenden Reflexionen über diese ein wesentliches Element in der Hochschullernwerkstatt in der HAW Kiel bilden, wobei dem „Aushandeln der eigenen Verstehensprozesse im sozialen Raum der Lerngruppe" (Hagstedt 2014, 135) besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Hormann 2024, 185). Ein zentrales Ziel ist die professionelle Begleitung von Aneignungsprozessen der Studierenden – im Sinne einer *Doppeldeckerfunktion*[1] –sowie eine damit verknüpfte kritisch-konstruktive Auseinandersetzung und Reflexion mit den verschiedenen pädagogisch-didaktischen Rollen, die die Akteur*innen in Lernwerkstätten einnehmen können (vgl. Hormann & Kaiser in diesem Band; Kaiser & Jung 2020, 182). Den Ausgangspunkt stellen dabei die (Selbst-)Erfahrungen der Studierenden dar; basierend darauf sollen einerseits Reflexionsprozesse im Vergleich zu bereits gemachten (biografischen) Erfahrungen und andererseits damit verknüpft eine kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien angeregt werden (vgl. Hormann & Kaiser in diesem Band; Schmude & Wedekind 2019, 41).
Die konzeptionelle Basis der Lernwerkstatt in der HAW Kiel wird durch drei Säulen abgebildet: (1) Reformpädagogische Zugänge, (2) vielfältige Materialsammlung von verwendungs- und bedeutungsoffenem sowie didaktischem Material in Anlehnung an reformpädagogische Überlegungen und (3) Anregung von Reflexionsprozessen basierend auf Stimulated Recalls.



Abb. 1: Säulen zur konzeptionellen Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt (© eigene Darstellung)

1 Der Begriff ‚Pädagogischer Doppeldecker' wurde von Geißler (1985) geprägt und insbesondere von Wahl (1991) aufgegriffen. Mit der Begrifflichkeit ist keine Methode, sondern ein durchgängiges Prinzip, gemeint, welches gegenüber den Studierenden transparent und bewusst gemacht wird und in Kontexten des Lehrens und Lernens angewendet werden kann (Wahl 2013, 291). Die konkrete Umsetzung orientiert sich an vier Phasen (vgl. Kap. 2.5 Seminarbezug).

doi.org/10.35468/6148-30

(1) Reformpädagogische Zugänge in der Lernwerkstatt

Unterschiedliche reformpädagogische Ansätze haben zur Entwicklung des Lernwerkstattkonzeptes beigetragen (vgl. Brée 2017).

An der HAW Kiel sollen reformpädagogische Zugänge die Lernwerkstatt(arbeit) prägen. So orientiert sich die konzeptionelle Ausrichtung an der Freien Wahl der Arbeit nach montessoripädagogischen Prinzipien (vgl. Kap. 2.2). Überdies bildet ein *reggiopädagogischer Schwerpunkt* einen weiteren zentralen konzeptionellen Aspekt der Ausrichtung der Lernwerkstatt in der HAW Kiel, wodurch sich u. a. die Vorstellung vom „Raum als drittem Erzieher" und die besondere Affinität zur Atelierarbeit (vgl. Kap. 2.2), dem Bild vom Kind als Forscher*in sowie die besondere Bedeutung der Lerngemeinschaft ergibt (vgl. Jansa 2012).

Dementsprechend soll die Lernwerkstatt der HAW Kiel auf die darin handelnden Akteur*innen als eine Inspirationsquelle des Gestaltens, des Ausprobierens, des Experimentierens und des Konstruierens wirken. In diesem Raum der Inspiration sollen diese Erfahrungen erlebbar und erfahrbar werden. Daher soll die Lernwerkstatt offen und flexibel gestaltbar sein, verschiedene Lernszenarien und -settings ermöglichen und für die Arbeit mit Studierenden Raum für Kreativität und für individuelle Erfahrungen bieten, damit die Studierenden sich ein *Bild von der Welt* durch konkretes Tun konstruieren können (vgl. u. a. Schäfer 2014, 120). Auf Grundlage dieser Erfahrungen sollen bei den Studierenden Fragestellungen und Diskussionen zur kindlichen Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt evoziert werden.

(2) Vielfältige Materialsammlung und -ausstattung

An die bisherigen Überlegungen anknüpfend soll eine vielfältige *Sammlung von verwendungs- und bedeutungsoffenem Material* und *Remida-Material (vgl. Kap. 2.3)* sowie *didaktischem Material in Anlehnung an reformpädagogische Überlegungen* (vgl. Kap. 2.3) sinnliche Zugänge zu theoretischen Überlegungen und kindheitspädagogischer Didaktik eröffnen.

(3) Reflexionsprozesse zum pädagogisch-didaktischen Wirkraum basierend auf Stimulated Recalls

Die Anregung von Reflexionsprozessen hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen Wirkraums als Kindheitspädagog*in soll durch den Einsatz von Stimulated Recalls als Medium des Lehrens und Lernens unterstützt werden. Auch wenn aktuelle Modelle zum professionellen Handeln frühpädagogischer Fachkräfte insbesondere die Reflexivität als Schlüsselmoment betonen (Nentwig-Gesemann et al. 2011), wird gleichzeitig darauf verwiesen, dass das Eintreten in vertiefte Reflexionsprozesse im Rahmen des kindheitspädagogischen Studiums eingeführt und geübt werden muss (Robert Bosch Stiftung 2008). Dazu bedarf es reflexiv angelegter, hochschuldidaktischer Konzepte im Kontext der Lehre. Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit an der HAW Kiel soll daher ein reflexiv angelegtes, hoch-

doi.org/10.35468/6148-30

schuldidaktisches Lehr-Lern-Konzept mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen konzipiert, umgesetzt und evaluiert werden. Hierfür sollen Stimulated Recalls (Calderhead 1981; Hormann & Disep 2020; Hormann 2023) als Medium des Lehrens und Lernens und damit als besonderes Format der videobasierten Reflexion in verschiedenen Seminaren eingeführt und etabliert werden. Die Basis für die Stimulated Recalls sollen Videos der Studierenden bilden, in denen das eigene Handeln der Studierenden in der Rolle als Lernbegleitung fokussiert wird. Im Vorfeld sollen sich die Studierenden im Rahmen der Seminare theoretisch fundiert mit der Rolle als Lernbegleitung (Hormann 2024; Hormann & Kaiser 2024) und dem Wirkraum als Kindheitspädagog*in (Kaiser & Jung 2020) auseinandersetzen und darauf basierend eine pädagogisch-didaktische Planung für eine Lernbegleitung in der Hochschullernwerkstatt vorbereiten. Auf Grundlage der Planungen erfolgt dann eine Umsetzung der Lernbegleitung in der Hochschullernwerkstatt, die videografiert wird. Für die anschließende videobasierte Reflexion soll gemeinsam mit den Studierenden im Seminar ein mikroanalytisches Vorgehen entwickelt werden, durch das (1) ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Interaktionssituation (mit den Kindern[2]) ermöglicht wird, (2) unterschiedliche Fokussierungen bzgl. des pädagogisch-didaktischen Handelns als Lernbegleitung und des pädagogischen Wirkraums als Kindheitspädagog*in vorgenommen werden können, (3) ein Rückbezug zu theoretischen Bezügen hergestellt wird und (4) Implikationen für die zukünftige Tätigkeit als Kindheitspädagog*in abgeleitet werden können.
Besonderes Potenzial – im Hinblick auf die Verknüpfung von Forschung und Lehre – kann sich dadurch ergeben, dass die Stimulated Recalls mit den Studierenden (auch) als Forschungsmethode genutzt werden. In diesem Fall würden die Stimulated Recalls mit den Studierenden audiovisuell aufgenommen, transkribiert und methodisch fundiert ausgewertet werden. Überdies können die so entstandenen Daten so aufbereitet werden, dass sie einerseits als Material (z. Bsp.: Fallvignetten, Video- oder Audio-Vignetten) zur Anregung von Reflexionsprozessen in weiteren Seminaren des Studiengangs eingesetzt werden können.

2.2 Raum und Raumgestaltung

Der Begriff des ‚Raums' ist besonders charakteristisch für die Beschreibung einer Lernwerkstatt (vgl. Kaiser 2016, 84). Aufgrund der Entstehungsgeschichte von Lernwerkstätten ist bis heute in vielen Lernwerkstattkonzeptionen „eine Orientierung an Raumkonzepten der Reformpädagogik zu erkennen" (Müller-Naendrup 2013, 194). Diese Idee aufgreifend soll sich das Raumkonzept der Lernwerkstatt an Überlegungen von Reformpädagog*innen wie Fröbel, Freinet, Montessori und

2 Angestrebt wird, dass in einigen Seminaren Kinder aus kooperierenden Kitas in Begleitung ihrer pädagogischen Fachkräfte in die Hochschullernwerkstatt eingeladen werden und die Studierenden die Lernbegleitung der Kinder in der Lernwerkstatt übernehmen.

doi.org/10.35468/6148-30

Malaguzzi orientieren, wobei insbesondere die Montessori und die Reggio-Pädagogik eine Schwerpunktsetzung bilden.
Die pädagogische Aufgabe des Raums spielt auch im Konzept der Freien Wahl der Arbeit nach montessoripädagogischen Prinzipien eine zentrale Rolle. Grundannahme eines individualisierten Lernens ist hier, dass Kinder in vielerlei Hinsicht eine ihnen angemessene Umgebung, einen *Ort der Freiheit benötigen*, der ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen, Wünschen und Lerninteressen wie Talenten gerecht wird, und der sie dabei unterstützt, ihre kulturelle Umgebung zu verstehen und sich die Welt zu erschließen (vgl. Klein-Landeck & Pütz 2019, 56ff.). Montessori ging davon aus, dass eine dem Lernenden zugestandene Entwicklungsfreiheit einen Ort braucht, in dem das Kind der Pädagogin durch sein Tun zeigen kann, welche jeweiligen Entwicklungsschritte priorisiert werden und einer Begleitung bedürfen – nach dem Motto: Hilf mir, es selbst zu tun!

> „Wenn wir von ‚Umgebung' sprechen, so verstehen wir darunter die Gesamtheit all der Dinge, die das Kind frei in ihr auswählen und so lange benutzen kann, wie es will, also gemäß seinen Neigungen und seinem Bedürfnis nach Tätigkeit" (Montessori 2010: 79).

Anders ausgedrückt: Der Mensch kommt also nicht fertig zur Welt, sondern muss sich in aktiver Auseinandersetzung mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umgebung selbst aufbauen.
Eine *Vorbereitete Umgebung* umfasst somit einen speziell nach didaktischen und pädagogischen Grundsätzen strukturierten und an den Entwicklungsständen der Kinder ausgerichteten Raum für Weltaneignung und Erfahrung. Dieser Raum unterstützt die Entwicklung junger Persönlichkeiten durch ihre aktive Beteiligung an Bildungsinhalten. Es entsteht durch die Wechselwirkung *Raum und Entwicklungsbedürfnisse* eine inspirierende Lernatmosphäre. Diese ist geprägt von Offenheit. Der Raum ist nicht statisch, sondern wird immer weiterentwickelt von einer *Vorbereiteten Pädagogin*.
Die Lernwerkstatt in der HAW Kiel greift diese Überlegungen auf; Ziel ist es, die Lernwerkstatt zu einer Inspirationsquelle für die Lernenden werden zu lassen. Die vorbereitete Lernumgebung umfasst

- eine personale Dimension
- eine materiale Dimension
- eine strukturelle Dimension

Damit gemeint sind eine zurückhaltende verantwortliche Person – die *Vorbereitete Pädagogin* (z. B. die Lehrende im Seminar oder die Studierenden in der Rolle der Lernbegleitung) – sowie die handelnden Akteure (Lehrende, Studierende und ggf. Kinder), das didaktische Material einer Umgebung (die Lernwerkstatt in der HAW Kiel) sowie die direkten und indirekten Regeln eines Raumes (die Regeln der Lernwerkstatt in der HAW Kiel).

doi.org/10.35468/6148-30

Die Lernwerkstatt der HAW Kiel soll somit ein nach pädagogisch-didaktischen Prinzipien organisierter und von progressiven Interessen gestalteter Lebens- und Erfahrungsraum werden, der aktive Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen und -inhalten unterstützt. Diese Interessen spiegeln eine Ausrichtung der Lernwerkstatt wider, die sich an innovativen Konzepten orientiert und Themen wie Nachhaltigkeit, Inklusion und die Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse fokussiert. Das Raumkonzept soll sich an den Prinzipien Offenheit, Klarheit und strukturelle Ordnung ausrichten und an den drei Grundsätzen: (1) Zugänglichkeit, (2) Übersichtlichkeit, Transparenz und ansprechende Anordnung sowie (3) Funktionalität und Multifunktionalität orientieren (vgl. Kaiser & Jung 2020, 180), um so ein strukturiertes und leicht erkennbares (räumliches) Angebot zu schaffen.
Diesem Impetus folgend ergeben sich konkrete Überlegungen für die Gestaltung des Raums und der Präsentation der Materialien. Notwendig wird ein großes Regal, in dem übersichtlich transparente Boxen mit Dingen und Gegenständen sortiert und arrangiert werden. Die Nutzungsbreite des Raumes sollte möglichst groß und bedarfsorientiert veränderbar sein, um vielfältige Kooperations- und Kommunikationsformen zu ermöglichen. Um eine Multifunktionalität und Flexibilität der Nutzung herstellen zu können, bieten sich zudem bestimmte Einrichtungsgegenstände wie Buffetwagen mit Materialien, Rollwagen mit Leuchttischen und Overheadprojektoren, Mikroskopierrolltische und Lernwerkstattboxen im Sinne des „Mobilen Werkstattkonzepts“ (vgl. Kap. 2.3) an.

2.3 Material

Die Materialien der Lernwerkstatt in der HAW Kiel können den konzeptionellen Überlegungen folgend fünf Bereichen zugeordnet werden: Erstens soll eine große Sammlung an *bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien* sowie *Remida-Material* das Herzstück des Raums bilden. Materialien und Dinge sind nie ‚neutral‘, sondern rufen spezifische Handlungen, Emotionen und Reaktionen hervor. Studierende sollen in der Lernwerkstatt diesem ‚Appell der Dinge‘ (Stieve 2008, 12) nachgehen und sich mit Dingen auseinandersetzen, deren Bedeutung nicht vorgegeben ist. Bedeutungsfreie Materialien ermöglichen es ihnen, mit symbolischen Überschüssen (vgl. Stieve 2008) zu experimentieren und durch persönliche Deutung Sinn zu konstruieren. Eine vielfältige Sammlung von verwendungs- und bedeutungsoffenem Material sowie eine Remida (vgl. Kap. 2.3) sollen Möglichkeiten bieten, über die Performanz der Dinge nachzudenken und zu reflektieren.
Den zweiten Bereich bilden *didaktische Materialien* in Anlehnung an reformpädagogische Konzepte, wie Montessori-Material für die Bereiche praktisches Leben, Sinne, Mathematik, Sprache und kosmische Erziehung, um Kulturtechniken zu erlernen, oder Fröbels Spielgaben wie Würfel, Walze, Kugel oder Ball, Legetäfelchen und Stäbchen sowie eine Freinet-Druckwerkstatt.

doi.org/10.35468/6148-30



Abb. 2: Montessori Materialien bieten den Lernenden ein haptisches Erlebnis der Erkenntnis (© LW Kindheitspädagogik)

Der dritte Bereich soll einerseits *Materialien für ausgewählte tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche* (z. B. Schütten, Schaufeln, Begreifen; Sammeln, Ordnen und Sortieren; Bauen und Konstruieren) und andererseits *Material zur Anregung von Prozessen im Hinblick auf Bildungsbereiche* aus den Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten des Landes Schleswig-Holstein (z. B. Mathematik, Naturwissenschaft und Technik; Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation) anbieten.

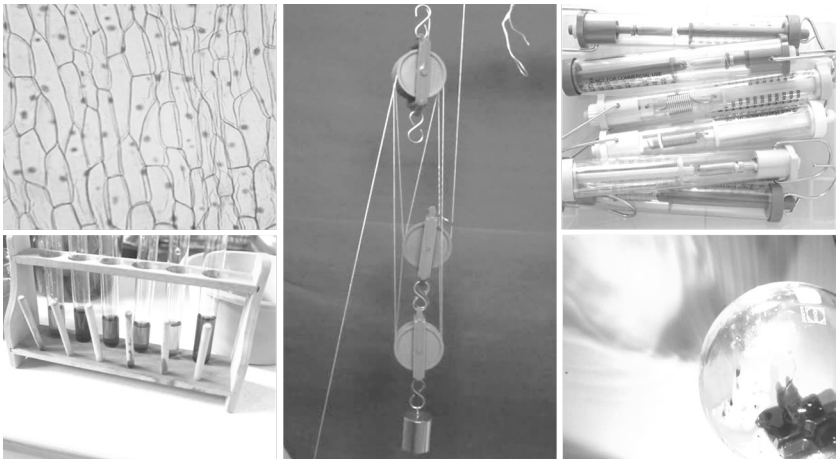


Abb. 3: Exemplarische Beispiele für MINT-Materialien (© LW Kindheitspädagogik)

Viertens sollen *Materialien* zusammengestellt werden, *um die digitale Welt zu begreifen*. Ausgehend von haptisch erfahrbaren Materialen möchten wir eine Lern-

doi.org/10.35468/6148-30

umgebung schaffen, um Phänomene der digitalen Welt erfahrbar und greifbar zu machen. So lässt sich exponentielles Wachstum anhand einer „Reiskornlegende" erzählen oder binäre Zahlen können spielerisch erschlossen werden.
Ein weiteres Beispiel, basierend auf dem Prinzip einer Murmelbahn: Modelle, die die Rechenprinzipien eines Computers veranschaulichen. Besonders herausgestellt das Lernspiel „Turing Tumble" des US-amerikanischen Informatikers Paul Boswell. Hier lernen Kinder den Einsatz logischer Schaltstellen, anhand derer sich ein kybernetisches System formen lässt, um vorgegebene Ergebnisse zu erzielen: Eine haptische Vorform des Codings.

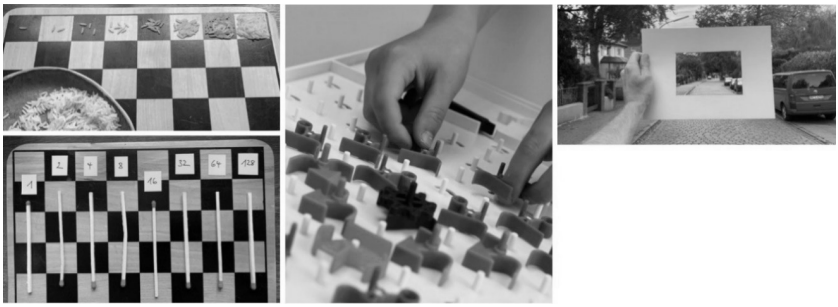


Abb. 4: Phänomene der Digitalen Welt lassen sich, didaktisch aufbereitet, auch ohne Einsatz digitaler Endgeräte vermitteln (© LW Kindheitspädagogik)

Fünftens soll das *„Mobile Werkstattkonzept"* als weiteres besonderes Element der Lernwerkstatt der HAW Kiel eingeführt werden: Für die Lernwerkstatt der HAW Kiel wurde in Kooperation mit der Ästhetischen Lernwerkstatt der HAWK Hildesheim (Kaiser, Hormann & Brée in diesem Band) ein ‚Mobiles Werkstattkonzept' entwickelt, das kontinuierlich weiterentwickelt werden soll. An beiden Standorten sollen die Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen zwei mobile Werkstattsets nutzen. Diese werden zunächst in Seminaren von Studierenden erprobt, bevor sie von diesen ausgeliehen und praktisch in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden. Die daraus gewonnenen Erfahrungen sollen zurück an die Hochschule gebracht und in Seminaren reflektiert werden.
Diese Reflexionsprozesse können auch Stimulated-Recall-Interviews (vgl. Hormann 2024; Hormann 2023; Hormann & Kaiser 2024) umfassen, die als Basis für Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. auch Kap. 2.1) und gemeinsame Forschungskollaborationen dienen. Durch die mobilen Sets sollen für Studierende flexible Möglichkeiten entstehen, um mit Materialien aus den Lernwerkstätten auch in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten.
Aktuell stehen zwei mobile Werkstätten zur Verfügung, die erfahrungsbasierte Lernprozesse fördern und die Deutungskompetenzen von Studierenden im Hinblick auf

doi.org/10.35468/6148-30

kindliche Denk- und Erfahrungsweisen (vgl. Kieselhorst et al. 2012) stärken sollen. Diese Werkstätten basieren auf einer didaktisch gestalteten Lernumgebung, die als Materialset konzipiert ist und aus einer systematischen Zusammenstellung von Alltags- und spezifischen didaktischen Materialien besteht. Dabei zeichnen sich die Materialsets durch eine sortierte, spezifische Materialauswahl aus (Kaiser & Jung 2020: 178), die eine fortwährende materielle Verbindung herstellen sollen. Gleichzeitig zeigen Flexibilität und Ungebundenheit an einen spezifischen Raum (vgl. Hausmann 1998, 296), was dem Lernwerkstattprinzip entspricht und die Lernwerkstatt als Stätte beschreibt, die nicht zwingend ein physischer Raum sein muss, sondern sowohl als materiell ausgerichtetes Angebot als auch als pädagogisch-didaktisches Konzept betrachtet werden kann (Müller-Naendrup 1997; Wedekind 2006; Kaiser 2016; Hormann 2023, 2024).Weiterhin richten die Materialsets den Fokus auf das Lernen und die Aneignung von Lerninhalten – im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen" (Peschel 2016, 123) oder „Selbstbildungsprozessen" (Kaiser 2016, 240).

Das erste Materialset als mobile Werkstatt bezieht sich auf Ästhetik, Licht und Schatten sowie ausgewählte naturwissenschaftliche Phänomene und besteht aus einer Vielzahl von Materialien, die konzipiert wurden, um Phänomene multimedial wahrzunehmen, zu erforschen und gestalterisch zu begreifen.

Das zweite Materialset bezieht sich auf mathematische Grundbildung und Ästhetik als Ordnungsprinzip und bietet ebenfalls eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien, mit einem besonderen Fokus einerseits auf Remida-Materialien und andererseits bilden gleiche Materialien in großen Mengen (GMGM) wie sie im Konzept von Kerensa Lee (2010) beschrieben werden, einen zweiten wesentlichen Baustein der Materialauswahl aus dem Materialset.

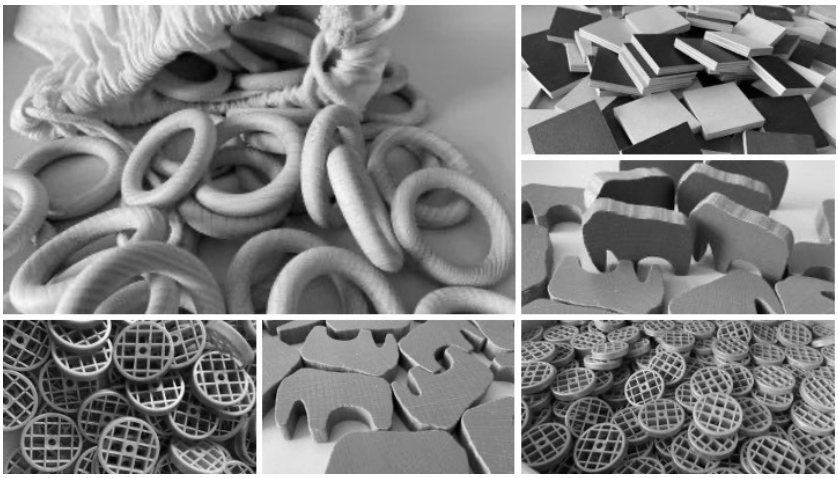


Abb. 5: Exemplarische Materialbeispiele (GMGM) aus mobilem Lernwerkstattset mathematische Grundbildung und Ästhetik als Ordnungsprinzip (© LW Kindheitspädagogik)

doi.org/10.35468/6148-30

2.4 Kooperationen im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Kindheitspädagog*innen

Im Sinne des Vernetzungsgedankens als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. hierzu Hormann & Kaiser 2025, im Druck) sollen die Kooperationen mit Praxiseinrichtungen und anderen Kooperationspartner*innen aus der Region in der Lernwerkstatt als Möglichkeit für Praxiserprobungen betrachtet werden.
Überdies besteht bereits eine Vernetzung mit der HAWK Hildesheim, wobei diese sich auf die inhaltliche und hochschuldidaktische Ebene bezieht. Einerseits bildet der reformpädagogische Ansatz ein verbindendes Element zwischen beiden Hochschulstandorten, sodass sich Kooperationen und Synergien in verschiedenen Seminaren ergeben. Andererseits wurde im Kontext dieser Vernetzung das „Mobile Werkstattkonzept" entwickelt. Überdies soll im Hinblick auf die (Weiter-) Entwicklung des reflexiv angelegten, hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Konzepts mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen auf Basis der Stimulated Recalls eine Kooperation erfolgen, um zur Vertiefung des Verständnisses von Lehre und Lernen beizutragen und innovative Forschungsansätze in der kindheitspädagogischen Hochschuldidaktik zu entwickeln.

2.5 Seminarbezug

Pädagogisches Handeln mit Kindern braucht einen Ort der Übung und der Reflexion. Rekurrierend auf die eigenen Erfahrungen sollen Studierende sich mit Ideen und pädagogisch-didaktischen Rollen im Hinblick auf die Lernbegleitung auseinandersetzen und sich praktisch erproben, indem sie (bspw. im Rahmen von Lernsettings oder in Rollenspielen) die Rolle der Lernbegleitung übernehmen und diese anschließend theoretisch aus didaktischer, pädagogischer und lerntheoretischer Sicht reflektieren und diskutieren (vgl. Peschel et al. 2021, 46).
Zur Gestaltung solcher ‚Doppeldecker-Situationen' (vgl. Kap. 2.1) bietet sich im Seminar ein Vorgehen in vier Phasen an (vgl. Hormann 2024, 192; Wahl 2013, 66): In der ersten (vorauslaufenden) metakommunikativen Phase soll den Studierenden verdeutlicht werden, dass auf zwei Ebenen (Reflexion und Handeln) gearbeitet wird. Im Verlauf des Seminars sollen im Rahmen ausgewählter Lehr-Lern-Formate in der Lernwerkstatt immer wieder Verknüpfungen zwischen theoretischem Wissen und konkretem Erleben hergestellt werden. Während in der zweiten Phase das Erleben im Zentrum stehen soll, soll in der dritten Phase der Prozess reflektiert werden. Dabei soll eine Reflexion auf zwei Ebenen erfolgen: zunächst auf der Ebene der Lernenden, indem die Studierenden ihre unmittelbaren Erfahrungen des eigenen Erlebens reflektieren und mit biografischen Bezügen in Verbindung bringen. Im Anschluss daran sollen die Studierenden eine Reflexion auf der Ebene zukünftiger Kindheitspädagog*innen vornehmen, indem die Potenziale (auf Basis der Erfahrungen) für eine zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzung in den

doi.org/10.35468/6148-30

Blick genommen werden und ein Transfer hinsichtlich der zukünftigen Tätigkeit hergestellt wird. Abschließend sollen die Studierenden in der vierten Phase überlegen, was das praktisch erlebte und theoretisch reflektierte Geschehen für den eigenen Lernprozess bedeutet (vgl. Hormann 2024, 192).

2.6 Entwicklungsperspektiven

Die Lernwerkstatt an der HAW Kiel befindet sich aktuell im Entstehungsprozess. Sie soll als ein Ort bzw. eine Stätte fungieren, die den Studierenden vielfältige Möglichkeiten bietet, Fragen an sich selbst, an das Material und an die Welt zu stellen. Insbesondere im Rahmen der Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten in der Lernwerkstatt ergibt sich dadurch die Chance, dass die Studierenden sich selbst in der Rolle der Lernenden erfahren und so erleben können, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting die eigenen Lernprozesse beeinflusst. Damit die Lernwerkstatt zum Herstellen solcher Möglichkeitsräume für zukünftige Kindheitspädagog*innen beitragen kann, gilt es zunächst die Konzeption der Lernwerkstatt umzusetzen, indem die rahmengebenden räumlichen und materiellen Überlegungen an der HAW Kiel umgesetzt werden und die Lernwerkstatt somit sukzessive als Ort und Stätte entsteht.
Allerdings reicht es nicht aus, die Lernwerkstatt lediglich als Ort bzw. Stätte zu denken oder allein als räumliche Festlegung spezifischer Aktivitäten anzusehen. Stattdessen sehen wir es als notwendig an, die Lernwerkstatt (1) als durchgehendes (didaktisches) Prinzip aufzufassen und zu konzipieren sowie (2) diese kontinuierlich weiterzuentwickeln, insbesondere auch in partizipatorischen Prozessen mit den verschiedenen Akteur*innen.

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…
Obwohl sich die Lernwerkstatt noch in der Planungsphase befindet, entfaltet ihre konzeptionelle Kraft bereits Dynamik. Die Gestaltung einer Umgebung, die reformpädagogische Prinzipien und innovative Ansätze vereint, stimuliert unsere akademische Neugier und beflügelt unseren Gestaltungsdrang.

Literatur

Brée, S. (2017). Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E. & Kunze, I. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 67–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 211–217. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x

doi.org/10.35468/6148-30

Hagstedt, H. (2014). Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für die Schulen von morgen* (S. 220–231). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Hausmann, W. (1998). Das Kooperationsprojekt „Mobile Werkstätten" als Beispiel für ein „Pädagogisches Labor". *Bildung und Erziehung*, 51 (3), 291–305.

Hormann, K. (2023). *Kinder auf den Weg bringen: Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen.* Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: 10.15488/13299.

Hormann, K. (2024). Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: Zehbe, K. & Kaul, I. (Hrsg.), *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen* (S. 181–201). Weinheim, Basel: Beltz.

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (3), DOI: https://doi.org/10.21248/QfI.45.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2024, i. Ersch.). „Das ist eine Situation, die entsteht einfach" – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas. In: Kaiser-Kratzmann, J., Burghardt, L., Eckhardt, A., Lattner, K. & Viernickel, S. (Hrsg.), *Aufwachsen von Kindern gestalten*. Weinheim, Basel: Beltz.

Hormann, K. & Kaiser, L. S. (2025, im Druck). Vernetzung als Mehrwert für Professionalisierungsprozesse von Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen der HAWK Hildesheim. In: Frauscher, E., Imp, C., Longhino, D. & Stöckl, C. (Hrsg.), *Vernetzung – einen Schritt weiter gehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jansa, A. (2012). Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen. Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.), *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten* (S. 129–151). Berlin & Weimar: Verlag das Netz.

Jansa, A., Kaiser, L. S. & Jochums, A. S. (2019). Zum Selbstverständnis von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Ein Positionspapier zum weiteren Diskurs. In: Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 145–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung.* München: kopaed.

Kaiser, L. S. & Jung, E. (2020). Lernwerkstätten in Kindertagesstätten – Partizipative Didaktik. In: Neuß, N. (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl., S. 175–186). Berlin: Cornelsen.

Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2012). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse: Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte.* Wiesbaden: Springer VS.

Klein-Landeck, M. & Pütz, T. (2019). *Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis.* Freiburg i.Br.: Herder.

Montessori, M. (2010). *Die Entdeckung des Kindes.* Freiburg i. Br.: Herder

Lee, K. (2010). *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge.* Verlag das Netz: Weimar & Berlin.

Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011), *Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Peschel, M. (2016). Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, H., Esslinger-Hinz, I. & Panagiotopulou, A. (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 120–129). Hohengehren: Schneider Verlag.

Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In: Holub, B., Himpsl-Gutermann, K., Mittlböck, K., Musilek-Hofer, M., Varelija-Gerber, A. & Grünberger, N. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22811

Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens.* 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, G. E. & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, J. (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer VS.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:26470

Stieve, C. (2008). Von Dingen Lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten. Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *gruppe & spiel*, 4 (9), S. 9–12.

Autor*innen

Hormann, Kathrin, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0003-2962-6210
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Professorin für Kindheitspädagogik;
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann@fh-kiel.de

Pütz, Tanja, Prof. Dr.
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Professorin für Erziehung und Bildung im Kindesalter;
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik; Montessori-Pädagogik; Demokratie-Pädagogik
Mail: tanja.puetz@fh-kiel.de

Kaiser, Lena, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0002-8016-9801
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim; Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
lena.kaiser1@hawk.de

doi.org/10.35468/6148-30

Larissa Doelle, Romy Döring-Koch, Tobias Fecher und Susanne Viernickel

Werkstatt frühe Bildung der Universität Leipzig

1 Werkstatt frühe Bildung – wo & wer

Die Werkstatt frühe Bildung (WfB) befindet sich am Campus der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig (Marschnerstraße 31, Haus 3, Raum -103 und -104). Die Werkstatt ist in den Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit und den Masterstudiengang *Professionalisierung frühkindlicher Bildung* eingegliedert und damit Teil des Instituts für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich. Sie wird von einer wissenschaftlichen Hilfskraft und Mitarbeitenden des Arbeitsbereichs geleitet.
Innerhalb der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät ist die WfB Teil eines Lernwerkstattverbunds. Die weiteren Hochschullernwerkstätten beziehen sich in ihrer Struktur und ihrem Angebot auf das Lehramt[1], die WfB hingegen auf den Kontext (früh-)kindlicher Bildung.



Abb. 1: Kleingruppenarbeit in der WfB (© Larissa Doelle)



Abb. 2: Gemütliches Vertiefen in Fachliteratur (© Larissa Doelle)

1 Zentrale Lernwerkstatt (Schwerpunkte Deutsch, Mathematik, Englisch und Sport), InsEL Sachunterricht und Werken (Schwerpunkte sozial- und naturwissenschaftliche, technische, geografische und historische Themen), Offene Werkstatt (Schwerpunkt technisches Gestalten)

doi.org/10.35468/6148-31



Abb. 3: Grafische Darstellung eines Beratungsgesprächs (© Larissa Doelle)



Abb. 4: Interaktion, Team- & Organisationsentwicklung (© Larissa Doelle)

2 Werkstatt frühe Bildung im Detail

2.1 Ausrichtung und konzeptionelle Gedanken

Die WfB ist eine Hochschullernwerkstatt an der Universität Leipzig. Sie wurde im Jahr 2017 im Kontext der Etablierung des neuen Arbeitsbereichs Pädagogik der frühen Kindheit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät eingerichtet und ist „integraler Bestandteil des Masterstudiengangs Professionalisierung frühkindlicher Bildung" (Arbeitsbereich PdfK 2021, 14). Angebunden ist die WfB an die Professur Pädagogik der frühen Kindheit mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung auf systemische Professionalisierung, Professionalisierungsforschung sowie Qualität und Qualitätsentwicklung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Aus der Verschränkung hochschuldidaktischer Prinzipien und den Elementen einer im Verlauf des Masterstudiums auszubildenden professionellen Handlungskompetenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 9) lassen sich konzeptionelle Bezugspunkte für die WfB bzw. die Lernwerkstattarbeit ableiten.

Es lässt sich eine Verbindung der WfB mit dem Lehren und Lernen in der Hochschule zeichnen. Damit einher gehen zunächst die Kompetenzorientierung sowie die damit verbundene Erwartung einer Qualitätsentwicklung und -steigerung im Feld der FBBE (vgl. Jung & Kaiser 2022, 262). Bereits seit Längerem hat sich in der Hochschuldidaktik ein Paradigmenwechsel vollzogen, der am besten mit den Schlagworten Kompetenz- und Studierendenorientierung charakterisiert werden

doi.org/10.35468/6148-31

kann. Der *shift from teaching to learning* sieht die Lehrenden in einer neuen Rolle als Begleiter*innen, die den Studierenden zur Seite stehen und sie in ihren Lernprozessen unterstützen (vgl. Viernickel 2012, 33).
Neben diesem Verständnis von Lernbegleitung wird bei der Lernwerkstattarbeit in der WfB von einem Kompetenzverständnis aus Perspektive der Lernenden ausgegangen, die sich Wissen und Fähigkeiten aneignen, diese reflektieren und weiterentwickeln sowie in Beziehung zu eigenen Motivationsfaktoren und biografischen Elementen setzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 17f.; Jung & Kaiser 2020, 262).
Einen wichtigen Bezugspunkt stellt das Allgemeine Kompetenzmodell professionellen Handelns von Klaus Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) dar. Um „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet" (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, 21) handeln zu können, bedarf es vielfältiger Professionalisierungsprozesse. Diese erfordern die Integration von Wissen, Können und (Selbst-) Reflexion, welche die „Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln sowie das Nachdenken über implizites Wissen, subjektive Annahmen und eigene Deutungsmuster" (Arbeitsbereich PdfK 2021, 10) herausfordert. Professionalisierung wird im Zusammenspiel von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung verstanden.
Sie vollzieht sich dabei „im Prozess des Anwendens und dem Transfer von wissenschaftlich generiertem Wissen für die Gestaltung der frühpädagogischen Berufsfelder, durch eine forschende und reflektierte Haltung" (Kottmann 2013, 184). Die Lernwerkstattarbeit in der WfB zeigt sich im Kontext von Professionalisierung sowohl in der Vergegenständlichung eigener Lernprozesse, welche zum Gegenstand von Analyse und Reflexion gemacht werden, als auch in der Begleitung von Lernprozessen Anderer (vgl. AG Begriffsbestimmung–NeHle 2020, 252).
Es werden Lernprozesse angeregt, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zulassen und den Lernenden die Möglichkeit bieten, die Ebene ihrer Handlungsmöglichkeiten sowie die Ebene ihres konkreten professionellen Handelns zu analysieren und zu reflektieren. Die WfB ist somit ein „Ort der über die Kompetenzentwicklung hinausgehenden Auseinandersetzung mit (Selbst-)Bildungsprozessen von Studierenden und der reflektierten Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Theorie" (Jansa & Kaiser 2019, 154).

Werkstatt frühe Bildung als vielfältiger Ort

Die WfB ist ein *Ort der Begegnung* und des sozialen Miteinanders in informellem Rahmen (s. Kap. 2.3). Lernende treffen hier auf andere Lernende, Lehrende, Forschende sowie Praktiker*innen. „Die Werkstatt wird für die Nutzer*innen zu einem Ort des Perspektivwechsels und verknüpft wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen miteinander" (Arbeitsbereich PdfK 2021, 14).
Die WfB ist ein *Ort des Lernens*. Lernen wird als „aktiver und konstruktiver Prozess, in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist" (VeLW 2009, 6), verstanden. Lehrende agieren in diesem Zusammenhang als Lernbegleitende in offenen

doi.org/10.35468/6148-31

Lernsettings. Die Lernwerkstatt als Ort des differenziert didaktischen gestalteten Lernens bietet eine anregende und inspirierende Lernumgebung (s. Kap. 2.2).
Die WfB ist ein *Ort des Forschens*. Eine forschende Haltung ist für professionell agierende Menschen im Feld der FBBE eine essenzielle Schlüsselkompetenz (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, 20). Es werden förderliche Strukturen und Ansätze für forschendes Lernen bereitgestellt. Irritationen sind dabei Ausgangspunkt für weitere Lernschritte (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110).
Die WfB ist ein *Ort der Praxiserprobung*. Hier können Lernende in einem geschützten Rahmen Handlungskompetenzen aufbauen, diese reflektieren und weiterentwickeln.
Die WfB ist ein *Ort der Reflexion*. Reflexionsprozesse werden durch indirekte Impulssetzung angeregt. Lernende stellen ihre Erfahrungen in einen Reflexionszusammenhang und entwickeln auf dieser Basis neue bzw. weitere Handlungsstrategien.
Die Lernwerkstattarbeit in der WfB an der Universität Leipzig verortet sich somit in den drei Wirkungsfeldern der Hochschullernwerkstätten: Studium & Lehre, Forschung und Praxis (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013, 9).

Werkstatt frühe Bildung und das Masterstudium

Der vom Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit verantwortete Masterstudiengang *Professionalisierung frühkindlicher Bildung* fußt auf drei inhaltlichen Säulen: Professionalisierung, Frühe Bildung sowie Theorie, Empirie und Praxis.
Im Kontext der *Professionalisierung* ist die WfB ein Raum des Ausprobierens sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln. Exemplarisch „bietet [sie] einen geschützten Raum, um Lehr- und Beratungskompetenzen zu erproben und weiterzuentwickeln" (Arbeitsbereich PdfK 2021, 16).
Lernwerkstattarbeit bezogen auf die *Frühe Bildung* „ermöglicht konkrete Zugänge zu verschiedenen Bildungsbereichen der Elementarpädagogik" und „unterstützt mit entsprechenden Materialien die Entwicklung einer kritisch-analytischen Haltung zu den Themen der Diversität, Vielfaltssensibilität und gesellschaftlichen Veränderungen" (Arbeitsbereich PdfK 2021, 16).
In Bezug auf die dritte Säule der *Theorie, Empirie und Praxis* vollzieht sich Lernwerkstattarbeit in der WfB, indem sie „mit ihren Angeboten den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs im Bereich der frühkindlichen Bildung [abbildet]" oder auch exemplarische Prüfungsleistungen und Forschungsergebnisse „aus dem Studiengang sowie dem Arbeitsbereich sicht- und nutz- und erlebbar" macht (Arbeitsbereich PdfK 2021, 17).

2.2 Raum und Raumgestaltung

Die WfB besteht aus einem Hauptraum (63qm^2) sowie einem Nebenraum (30qm^2), welche eine anregende und vorbereitete Lernumgebung bieten (vgl. VeLW 2009, 8). Beide Räume sind durch vielfältige Materialien gekennzeichnet, welche „irritieren, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative [(Denk-)]Prozesse in Gang setzen" (VeLW 2009, 8).

doi.org/10.35468/6148-31



Abb. 5: Hauptraum der WfB (© Larissa Doelle)



Abb. 6: Nebenraum der WfB (© Larissa Doelle)

Im Hauptraum der Werkstatt befinden sich, neben einem großen Gruppentisch mit Stühlen, mehrere Schränke mit Materialien zu den Themen Mathematik, Naturwissenschaft, Sprache und Sprechen, Bewegung, Bauen und Konstruieren sowie Musik. Ebenso lassen sich in der WfB Materialien zu pädagogischen Konzepten (z. B. Montessori), verwendungs- und bedeutungsoffene Materialien sowie Materialien für Methoden der Erwachsenenbildung finden.
Darüber hinaus sollen ein Regal zur Ausstellung von Seminarinhalten, Bilderrahmen für Poster und eine Pinnwand dazu dienen, die Prozesse in der Werkstatt darzustellen und eine Fläche zur Präsentation studentischer Projekte sowie Arbeitsergebnisse bieten, um diesen Wertschätzung entgegenzubringen und Lernspuren sichtbar werden zu lassen (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110).



Abb: 7: Methodenregal im Hauptraum (© Larissa Doelle)



Abb. 8: Bibliothek im Nebenraum (© Larissa Doelle)

doi.org/10.35468/6148-31

Der zweite Raum der WfB ist direkt an den Hauptraum angegliedert und durch eine Tür mit diesem verbunden. Er beherbergt eine kleine Bibliothek mit Fach- und Kinderbüchern, Fachzeitschriften, Diagnostikverfahren und Bildkarten, die in der ebenfalls dort befindlichen Sitzecke vertieft angeschaut werden können.

Zudem finden sich im zweiten Raum zwei Werktische, wo Studierende mit unterschiedlichen Materialien, wie z. B. Naturmaterialien, Remida-Materialien, Farben und Werkzeugen gestalterisch tätig sein können. Alle in der Werkstatt befindlichen Materialien sind in offenen Schränken platziert, sodass sie im Sinne einer „‚Please Touch-me-Atmosphäre' […] zum Anfassen und Begreifen auffordern" (Schmude & Wedekind 2014, 109).



Abb. 9: Gemütliche Sofa- und Kaffeeecke (© Larissa Doelle)

Da in Hochschullernwerkstätten der Atmosphäre eine große Bedeutung zukommt, stellte sich bei der Gestaltung der WfB die Frage bzw. Herausforderung, wie diese nicht nur durch ihre Materialien anregend, sondern auch angenehm und freundlich gestaltet werden kann. Die Räume wurden mit Sofas sowie einem Podest mit Sitzsäcken ausgestattet. Eine Kaffee- und Teeecke im Hauptraum steht den Nutzer*innen der WfB jederzeit zur Verfügung. Dies soll zum Wohlbefinden während des Lernens beitragen (vgl. Lehmann 2013, 57; Tänzer 2021, 27).

Die Lage der Hochschullernwerkstatt, im dunklen Untergeschoss, wirkte bei der Gestaltung ebenso herausfordernd. Für eine angenehme helle Atmosphäre wurden verschiedene Arten der Beleuchtung, wie Spotlights und Stehlampen, eingesetzt. Dadurch konnte mit der WfB ein Raum geschaffen werden, der mit seinem Aufforderungscharakter Einfluss auf die Prozesse des Lernens, das Wohlbefinden und die Interaktionen hat (vgl. Müller-Naendrup 2013, 194ff.; Godau & Tänzer 2019, 108f.).

Resultierend aus der Gestaltung der Räume wird in der WfB ein Raum-in-Raum-Prinzip umgesetzt. Der Seminarbereich mit einem großen Gruppentisch und Whiteboard wird häufig für Lehre oder Besprechungen von gemeinsamen Projekten genutzt. Die Sofa- und Kaffeeecke sowie die Sitzsackecke fungieren als Orte des gemütlichen Austauschs. Die Leseecke bietet eine Rückzugsmöglichkeit und die Werktische mit ihren Barhockern eignen sich als Kleingruppenarbeitsplätze.

doi.org/10.35468/6148-31

Verstell- und rollbare Tische ermöglichen zudem eine situative multifunktionelle Raumnutzung (vgl. VeLW 2009, 9).

2.3 Arbeitsweisen und Formate

Die Denk-, Lern- und Handlungsprozesse, die in der WfB entstehen und sich vollziehen, verfolgen zumeist die persönliche fachliche Weiterentwicklung als gemeinsames Ziel. Dabei sind diese Prozesse von selbstständigem, individuellem, selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem Charakter (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 109; AG Begriffsbestimmung–NeHle 2020, 255).
Die WfB gibt Raum für Austausch und Dialog. Dabei ist dieser Raum nicht nur im physischen Sinne zu verstehen, sondern vor allem als Möglichkeitsraum, der entstehen kann, wenn sich auf gemeinsame Sinndeutungs- und Sinngebungsprozesse eingelassen wird. Die Räume schaffen einen Ausgangspunkt für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung. Um sie nutzbar zu machen, braucht es vor allem Öffnung. Öffnung meint zum einen die individuelle Öffnung der in der Werkstatt tätigen Personen gegenüber den Lern-, Denk- und Handlungsprozessen sowie zum anderen die reelle Öffnung der Lernwerkstatt im Sinne ihrer Nutzbarkeit als (physischer) Raum.
Regelmäßige Öffnungszeiten machen es in der WfB möglich, dass Räume geschaffen werden, in denen eigenständiges Arbeiten an Projekten und Weiterdenken an Ideen möglich wird sowie vorhandene Materialien frei genutzt und ausgeliehen werden können. Weiterhin wird Studierenden durch die Ausleihe eines Transponders die Möglichkeit zu einem niederschwelligen und eigenständigen Zugang zu den Räumen und Ressourcen der Werkstatt gegeben. Dies macht es erst realisierbar, dass der Raum nachhaltig als Ort der Begegnung sowie Lern- und Lehrraum für eigenständige, entdeckende und forschende Auseinandersetzungen verstanden werden kann. Eine von Vertrauen, Wertschätzung und Reflexivität geprägte Haltung (vgl. Brée 2016, 113) sowie die Art und Weise, wie sich Menschen dort begegnen und gemeinsam arbeiten, ist entscheidend für die Lernwerkstattarbeit in der WfB. Lernbegleiter*innen (Dozierende und wissenschaftliche Hilfskräfte) in der WfB verstehen sich als Beratende und Mitlernende, die weder belehren noch bewerten, sondern Hilfestellungen geben, Fragen beantworten, motivieren, Dialoge fördern und sich in gemeinsam geteilte Denkprozesse begeben (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110f.; Brée 2016, 113). Darüber hinaus konzipieren, organisieren und arrangieren sie die Lernumgebungen, kümmern sich um die Materialverwaltung und geben offene Impulse und Anregungen für neue Lernwege (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110f.).
Daneben finden sich auch indirekte Impulssetzungen, z. B. Fragen, Zeitungsartikel oder Materialarrangements, die Irritation hervorrufen, „zum Denken und Handeln an[regen], […] ein einladendes fragengenerierendes Lernmilieu“ (Schmude

doi.org/10.35468/6148-31

& Wedekind 2014, 110) schaffen und Lernende dahingehend provozieren, sich einem Thema innerlich oder auch im Austausch mit anderen zu nähern.

Studiumsbegleitend

Hochschullernwerkstätten sind in der Regel in die Lehre und zum Teil auch Forschung eingebunden und werden in verschiedene Seminarkontexte integriert (vgl. Peschel 2020, 100f.). So finden auch in der WfB regelmäßig Seminare statt oder die Materialien werden im Kontext von diesen genutzt. Aufgrund der Verortung der WfB in einem Masterstudiengang sind beispielsweise Materialien für Methoden der Erwachsenenbildung zu finden. Darüber hinaus wird die Werkstatt zur Vorbereitung auf Prüfungsleistungen, insbesondere bei Peer-Gruppen-Arbeiten genutzt, wie zum Beispiel zur Planung einer Online-Tagung im Rahmen der Seminare *Projektmanagemen*t und *Lehren, Lernen und Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung*. Studierende setzen sich ebenso in der WfB mit ihrer eigenen Berufsrolle auseinander, indem sie zum Beispiel Beratungsgespräche dort durchführen (s. Kap. 2.1). Die WfB stellt somit einen „hervorragende[n] Übungs-[raum] für die Anbahnung von […] Handlungskompetenzen dar" (Schmude & Wedekind 2014, 103).

Studiumsergänzend

Frühpädagogische Film- und Gesprächsnachmittage

Ein Format in der WfB bilden die Frühpädagogischen Film- und Gesprächsnachmittage. Hierbei setzen sich Studierende und Dozierende mit aktuellen Filmen im Bereich der FBBE (z. B. *Elternschule* oder *Good enough parents*) auseinander und reflektieren diese kritisch. Fragestellungen oder Bilder aus den Filmen dienen hierbei häufig als Diskussions- und Reflexionsgrundlage oder provozierender Impuls und regen damit zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Themen an (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110). Dieser „Erfahrungsaustausch führt zur Neukonstruktion der bereits vorhandenen Annahmen und Vorstellungen und wirft evtl. neue Fragen auf" (Jung & Waldschmidt 2018, 37). Innerhalb dieser Gesprächsrunden üben die Studierenden zudem, eine fachlich begründete Position zu beziehen, diese zu vertreten sowie Stellung zu Themen des fachlichen Diskurses zu nehmen.

Forschungswerkstätten

In der WfB finden zudem regelmäßig Forschungswerkstätten statt, bei denen gemeinsam Forschungsvorhaben vorgestellt, diskutiert, ausgewertet und reflektiert werden. Diese gemeinsamen Forschungsprozesse unterstützen die Entwicklung einer forschenden Haltung und regen, insbesondere unter Berücksichtigung eines dezidierten Theorie-Praxis-Transfers, den forschenden Habitus an (vgl. Peschel 2020, 101f.).

doi.org/10.35468/6148-31

2.4 Kooperationen

Die Werkstätten des Lernwerkstattverbundes des Instituts arbeiten inhaltlich eigenständig, zwischen ihnen besteht jedoch eine enge Kooperation, sodass registrierte Nutzer*innen einer Werkstatt in allen anderen Werkstätten Material ausleihen können. Die Kooperation und gemeinsame Verwaltung wird in regelmäßigen Verbundtreffen organisiert, wo auch Veranstaltungen, wie etwa im Rahmen der Einführungswoche zum Studienstart, geplant werden. Im Rahmen des Lernwerkstattverbunds ist die WfB zudem Mitglied im Verein „Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten" (NeHle e. V.).

Eine weitere Zusammenarbeit besteht mit der Alice Salomon Hochschule Berlin für die Gastvortragsreihe „Frühpädagogische Abende". Die Abende finden mehrmals pro Semester digital statt und sollen einen Beitrag zur Professionalisierung des Berufsstands frühpädagogischer Fachkräfte leisten sowie zum Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis beitragen. Dabei bieten sie interessierten Studierenden, Lehrenden, pädagogischen Fachkräften, Fachschüler*innen und weiteren Akteur*innen der Frühpädagogik die Möglichkeit zum fachlichen und interdisziplinären Austausch sowie zur Vernetzung.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Zukünftig soll die Anknüpfung der WfB an Lehrveranstaltungen des Masterstudiengangs intensiviert werden. Hier stellt sich immer wieder die Frage, wie dies in einem Masterstudiengang gewinnbringend und nachhaltig gelingen kann, der nicht explizit auf die Arbeit mit Kindern vorbereitet, sondern auf Transferebenen der FBBE[2] (s. Kap. 2.1). Hierdurch steht in der Lehre weniger das konkrete pädagogische Handeln mit Kindern im Vordergrund, sondern vielmehr die Entwicklung von kritischem Denken und einer forschenden Haltung sowie der Erwerb von Kompetenzen u. a. im Bereich der Qualitätsentwicklung, Beratung und Erwachsenenbildung. Es bleibt Ziel, über die Werkstatt eine noch stärkere Verbindung von theoretischen Ansätzen und handlungsorientierten Anteilen in der Lehre zu erreichen. Die Aussage von Jansa und Kaiser (2019, 153), dass in der Lernwerkstattarbeit die Möglichkeit gegeben sei, „didaktische Praxen vertieft zu thematisieren und zu reflektieren", wird in der WfB vorrangig übertragen auf erwachsenenpädagogische und -didaktische Inhalte. Studierende generieren dann nicht nur Handlungswissen, sondern sie lernen auch, ihr Handeln zu begründen und können eine erfahrungsbezogene Haltung entwickeln (vgl. Jansa & Kaiser 2019, 146ff.). Gewinnbringend erscheint es, die WfB noch stärker in die Auseinandersetzung mit biografischen Aspekten innerhalb von Lehrveranstaltungen einzubeziehen, um im Zuge von „pra-

2 Fach-, Praxis- und Organisationsberatung; Lehre an Berufsfachschulen bzw. Hochschulen; Leitung von Kindertageseinrichtungen sowie von Arbeitsbereichen innerhalb von Fachverwaltungen, Trägern und Jugendämtern; Forschung.

doi.org/10.35468/6148-31

xisorientierten Auseinandersetzungen biografische Zugänge zu bestimmten […] Themenbereichen" (Jansa & Kaiser 2019, 153) zu eröffnen.
Eine Weiterentwicklung bezieht sich perspektivisch zudem auf die Erweiterung der Formate der WfB. Ziel ist es, curriculare Lehr-Lern-Inhalte des Studiengangs um zusätzliche Angebote zu ergänzen, sich vertiefend mit ihnen auseinanderzusetzen und Reflexionen auf einer Meta-Ebene zu initiieren. Ideen dafür sind Workshops, Themennachmittage, gemeinsame Materialreflexionen oder Literaturzirkel, in denen aktuelle kindheitspädagogische Themen und wissenschaftliche Diskurse aufgegriffen werden können und auf fachpolitische Entwicklungen reagiert werden kann. Dafür sollen studentische Bedarfe eingeholt und für die Entwicklung neuer Angebote, wie z. B. Schreibwerkstätten, nutzbar gemacht werden.
Weiterhin stellt sich die WfB der Herausforderung, Studierende an die Werkstattarbeit heranzuführen und deren Mehrwert für Bildungsprozesse im Studium und für die individuelle professionelle Weiterentwicklung erlebbar zu machen. Die Erfahrung zeigt, dass die WfB bislang hauptsächlich als physischer Raum wahrgenommen und genutzt wird, die Verinnerlichung der zugrundeliegenden – *nicht* raumgebundenen – Prinzipien von Lernwerkstattarbeit jedoch noch nicht umfassend gelingt. Dies wäre erreicht, wenn es gelänge, dass Studierende sich aus Eigeninitiative heraus auf eigenständige „Fragen generierende, reflexive und forschende Lernprozesse auf hohem theoretischem Niveau" (Müller-Naendrup 2013, 203) einlassen. Für den Identifikationsprozess Studierender mit der Werkstatt und dem Wahrnehmen der WfB als wichtigen Teil ihres Lern- und Lebensraums bedarf es zweier Prozesse: dem Vertraut machen mit dem Konzept und den Arbeitsweisen der Hochschullernwerkstattarbeit sowie dem Aufzeigen des Mehrwerts einer Hochschullernwerkstatt im Masterstudiengang mit Blick auf die späteren Tätigkeitsfelder.
Ausgehend davon wäre ein Wunsch, dass Studierende stärker in die konzeptionelle Planung eingebunden werden und ihr differenziertes Wissen sowie ihre unterschiedlichen Kompetenzen, die sie aufgrund ihrer vielfältigen Sozialisations- und Professionalisierungswege mitbringen, sowohl für Weiterentwicklungsprozesse als auch für die Konzipierung, Durchführung und Reflexion von Workshops oder weiteren Formaten einbringen.
Für die Weiterentwicklung der WfB stellen sich somit zu diesem Zeitpunkt folgende Fragen:

- Was macht eine Lernwerkstatt im Masterstudiengang aus?
- Welche Materialien braucht es spezifisch in der WfB?
- Was muss bzw. sollte die WfB leisten – was kann sie leisten?
- Welche Art von Begleitung brauchen die Studierenden dort?
- Welche Kooperationen sind gewinnbringend?

Es zeigt sich, dass sich die WfB immer noch in einem kontinuierlichen Prozess der Selbstfindung und Profilschärfung befindet. Dies kann nicht nur als Heraus-

doi.org/10.35468/6148-31

forderung, sondern gleichermaßen als Ressource wahrgenommen werden, denn hierdurch eröffnen sich stetig neue Perspektiven und eine Anpassung an aktuelle Bedarfe wird möglich.

3 Besonderheit der Werkstatt frühe Bildung

Eine große Besonderheit scheint gleichzeitig eine Abgrenzung zu vielen, womöglich den meisten Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum, zu sein: Der enge Bezug zu einem frühpädagogischen Masterstudium. Konzeptionell lässt sich festhalten, dass es in der WfB weniger darum geht, didaktische Materialien bzw. Zugänge zu konzipieren oder zu erproben (s. Kap. 2.5). Der Schaffungsprozess zeigt sich vielmehr im Denken – als etwas Sinndeutendes und Sinngebendes. Didaktische Erfahrungen und Reflexionsanlässe sammeln die Lernenden zwar auch in der elementarpädagogischen Didaktik, allerdings besteht der Hauptteil dieser Erfahrungen und Anlässe in der WfB vor allem in der Didaktik und dem professionellen Handeln mit Erwachsenen. Die Auseinandersetzung mit Materialien vollzieht sich folglich eher auf einer reflexiv-kritischen als auf einer praktischen Ebene.

An dieser Stelle soll noch einmal die Bedeutsamkeit einer Hochschullernwerkstatt in einem Masterstudiengang hervorgehoben werden. Auch wenn in Hochschullernwerkstätten, die an Masterstudiengänge andocken, nicht immer der direkte Bezug zu kindlichen Lernprozessen und das Nachvollziehen dieser im Fokus steht, ist es dennoch wichtig, Zugänge zu kindlichen Bildungsprozessen zu schaffen. Wenn Studierende selbst verstehen und erfahren, wie Kinder lernen und dies reflektieren, können sie das Wissen authentisch an Fachkräfte in Transfersettings weitergeben. Hochschullernwerkstätten bieten zudem Erfahrungsräume für eine neue und andere Art des Lernens. Wenn Studierende diese Erfahrungen machen und gleichzeitig ihre Lernprozesse analysieren und reflektieren, wird ein Bewusstsein darüber entstehen, wie sich nachhaltiges Lernen vollzieht. Auf Grundlage dieser eigenen Erfahrungen können sie in späteren selbstkonstruierten Lernsettings, z. B. im Rahmen einer Tätigkeit in der Fachberatung, Lehre oder Fort- und Weiterbildung, diese Art des Lernens an ihre Adressant*innen herantragen, selbst initiieren, Räume dafür schaffen, weitergeben und hiermit ein Pendant zu traditionellen Lehr-Lern-Kulturen bieten.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) (2021). *Konzeption Werkstatt frühe Bildung* (nicht veröffentlichtes Dokument). Universität Leipzig.

doi.org/10.35468/6148-31

Brée, S. (2016). Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 106–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (2013). Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht – Einsicht – Aussicht. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 9–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.* Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Fröhlich Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Kühler, L. & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL-Verlag.

Godau, M. & Tänzer, S. (2019). Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 107–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jansa, A. & Kaiser, L. S. (2019). Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen. Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 145–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jung, E. & Waldschmidt, A. (2018). Lernwerkstätten in Kitas und in kindheitspädagogischen Studiengängen. Lernsettings im Rahmen einer Zusammenarbeit von Bildungsorten. *KiTa aktuell ND,* 2, 37–39.

Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit." Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. 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. 259–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 183–191). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lehmann, A. (2013). Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 55–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

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 Fachmedien.

Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra,* 5/6, 20–22.

Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung,* 20 (3), 96–105.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-31

VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 25.01.2024).

Viernickel, S. (2012). Qualität und Innovation in Studium und Lehre. Eine Aufgabe der gesamten Hochschule. *Hochschulmagazin alice*, 23, 32–36.

Autor:innen

Doelle, Larissa
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: (Hochschul-)Lernwerkstattarbeit, Akademisierung der Frühpädagogik, Interaktion mit Kindern – gemeinsam geteilte Denkprozesse
larissa.doelle@uni-leipzig.de; werkstatt-fruehebildung@uni-leipzig.de

Döring-Koch, Romy
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Reflexionsarbeit, persönlichkeitsorientierte Hochschulbildung, systemische Beratung, Kinderrechte und Kinderschutz
romy.doering-koch@uni-leipzig.de

Fecher, Tobias
Arbeitsschwerpunkte: Soziale und geschlechtliche Ungleichheit, Geschlechterreflektierte Pädagogik, Männlichkeitsforschung

Viernickel, Susanne, Prof. Dr. i. R.
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: Frühe Bildungsprozesse und Wohlbefinden von Kindern, Qualität, Qualitätsentwicklung und integrierte Bildungs- und Gesundheitsförderung in Institutionen der Kindheitspädagogik, Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte
susanne.viernickel@uni-leipzig.de

doi.org/10.35468/6148-31

Eva Gläser, Julia Poschmann und Svenja Wolken

Die Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht (DWS) an der Universität Osnabrück

1998 OSNABRÜCK



1 Entwicklung einer Hochschullernwerkstatt für das Fach Sachunterricht

Die Idee, eine Hochschullernwerkstatt für angehende Sachunterrichtslehrende einzurichten, kam an der Universität Osnabrück bereits vor Jahrzehnten auf. Vor über 25 Jahren stellte Egbert Daum, der Inhaber der ersten Professur für Sachunterricht in Osnabrück, erste universitätsinterne Anträge, um geeignete Räumlichkeiten für sein Projekt zu erhalten. Im Jahr 1998 konnte das Vorhaben der Etablierung einer Hochschullernwerkstatt für Studierende des Faches Sachunterricht mit der *Didaktischen Lernwerkstatt Sachunterricht* (DWS) durch Umbaumaßnahmen realisiert werden.

Historisch eingeordnet werden kann diese Gründung in die Lernwerkstattbewegung der 1990er Jahre. Denn auch an anderen Universitäten etablierte man Hochschullernwerkstätten in den 1990er Jahren. Auf einer Tagung an der Humboldt-Universität in Berlin wurden im Juni 2008 *15 Jahre Grundschulwerkstatt (1993–2008)* gefeiert (vgl. auch www.lernwerkstatt.info), Daum hielt hier einen Vortrag mit dem Titel *Auf dem Weg zum Sachunterricht des eigenen Lebens – Lernwerkstätten als Erfahrungsraum eigener Zugänge zu den Sachen*. Bereits der Titel zeigt die didaktischen Prämissen Daums in Bezug auf Hochschullernwerkstätten deutlich auf. Das Lernen in Hochschullernwerkstätten sollte vor allem ein *Erfahrungsraum eigener Zugänge zu den Sachen* sein.

Es verwundert somit nicht, dass in den beiden Räumen, die diese erste Hochschullernwerkstatt an der Universität Osnabrück umfasste, unterschiedlichste Lernzugänge eingebunden waren. Vor allem Materialien ohne eine didaktische Überformung wie Kork, Wolle, Styropor, Papier, Holzstücke und diverse Werkzeuge waren in dem größeren Raum an den Längsseiten in hohen Regalen in einzelne Kisten einsortiert. Außerdem gab es mehrere Werkbänke und eine komplett eingerichtete Küche (für chemische Experimente, aber auch für Koch- und Backversuche) in der DWS. Die Tische waren robuster als die üblichen Tische in

doi.org/10.35468/6148-32

den herkömmlichen universitären Seminarräumen, auch weil die Studierenden auf diesen mit Materialien bauen, konstruieren, schneiden und Modelle entwickeln sollten. Die Tische waren zudem etwas höher, daher saßen alle an diesen in U-Form angeordneten Tischen stets auf Holzschemeln, da Stühle hierfür zu niedrig gewesen wären. Die Anordnung der Sitzplätze in diesem Raum war frontal ausgerichtet, es wurden oft Referate und Vorträge in die Seminare integriert, hierfür standen eine Schultafel und eine Leinwand mit Beamer zur Verfügung. Eine freie und flexible Nutzung dieses Lernwerkstattraums durch Studierende war nicht vorgesehen. Das war die Rolle des zweiten Raums: In diesem Raum, der sich direkt an den größeren Seminarraum anschloss, war die vom Fach Sachunterricht selbst verwaltete Bibliothek, die so genannte Mediothek, integriert, die Studierenden mehrfach in der Woche zur Verfügung stand. Die Mediothek enthielt auch Gruppentische, an denen Studierende selbstständig an eigenen Projekten arbeiten konnten, zudem bestand das Angebot, Unterstützung durch studentische Hilfskräfte zu bekommen, da diese in den täglich mehrstündig angebotenen freien Öffnungszeiten anwesend waren.

2 Hochschullernwerkstatt konkret

Die *Didaktische Lernwerkstatt Sachunterricht* (DWS) hatte in ihrer ursprünglichen Konzeption und Ausgestaltung fast 15 Jahre Bestand. Direkt danach konnte die aktuelle bzw. neu etablierte *Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht* (DWS) in neuen Räumen eröffnet werden. Die DWS befindet sich inzwischen in einem anderen Gebäude auf dem Campus. Der Umzug, der im Wintersemester 2013/14 stattfand, ermöglichte vor allem eine beträchtliche räumliche Erweiterung. Inzwischen umfassen die Räumlichkeiten der DWS, die speziell dem Fachgebiet Sachunterricht zugewiesen sind und von diesem auch selbst verwaltet werden, eine Fläche von ca. 220 qm, zuvor waren es ca. 170 qm. Diese räumliche Erweiterung ermöglichte die Umsetzung weiterer konzeptioneller Bausteine, die zuvor nicht realisiert werden konnten.

Angelehnt an den Verbund europäischer Lernwerkstätten (2009, 9) wurden zunächst zentrale Qualitätsmerkmale für die neue DWS begründet:

- „Sie bietet Gelegenheit zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an."
- „Im Raum kann je nach Themenwahl eine Lernumgebung aufgebaut sein."
- „Der Raum ist multifunktional."
- „Er bietet ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen."
- „Der Raum dient als Ideenbörse. Er dient als ‚Materialbörse' und hält ein fächer-/disziplinübergreifendes und für unterschiedliche Zielgruppen gestaltetes Material zum Themenfeld bereit."

doi.org/10.35468/6148-32

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere auch durch neue Studienstrukturen im Masterstudium vermehrt Bedeutung bekam und die Forschungspraxis der Studierenden fördern sollte, war die Etablierung der Forschungswerkstatt bzw. des forschenden Lernens in der DWS. Um die konzeptionellen Veränderungen zu unterstreichen, wurde die 1998 gegründete *Didaktische Lernwerkstatt Sachunterricht* im Jahr 2013 in *Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht* umbenannt.
Seit 2008 leitet, konzipiert und organisiert Prof. Dr. Eva Gläser die DWS. Die stellvertretende Leitung und Koordination insbesondere auch der studentischen Hilfskräfte, die in der Mediothek arbeiten, verantwortet Julia Poschmann. Grundsätzliche Fragen, wie Medien- und Materialausstattung aber auch die konzeptionelle Weiterentwicklung der DWS, werden zudem im Team, d. h. gemeinsam mit allen Mitarbeitenden sowie den studentischen Hilfskräften des Fachgebietes Sachunterricht diskutiert und vereinbart.

2.1 Zielsetzung und Konzeption

Anknüpfend an die Vorgabe der KMK, wonach „Fachdidaktiken zunehmend ein eigenes theoretisches und methodisches Selbstverständnis" (KMK 2004, 11; vgl. GDSU 2013) entwickeln sollen und anknüpfend an das Ziel bzw. an die besondere Aufgabe des Sachunterrichts, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln" (ebd., 9), sind in der DWS vielfältige (Alltags-)Materialien und Medien für die Erarbeitung der unterschiedlichen Phänomene der fünf sachunterrichtsdidaktischen Perspektiven sowie zu perspektivenübergreifenden Fragestellungen integriert. Die Konzeption sieht somit keine Zerstückelung in einzelne fachliche Perspektiven vor, vielmehr ist es ein Lernraum, in dem unterschiedliche fachliche Domänen bewusst zusammengeführt werden. „Denn es kommt hinzu, dass Sachunterricht ein Schulfach ist, in dem Inhalte vielperspektivisch erschlossen werden […]" (GDSU 2019, 5).
Eine Theorie-Praxis-Verzahnung ist ebenso zentral für die Arbeit in der DWS. So finden hier nicht nur die Begleitung von Praktika und Mentor*innenworkshops statt, auch Angebote für Grundschulkinder, die von Studierenden entwickelt und umgesetzt werden, wurden vermehrt in den letzten Jahren etabliert.
Die Maxime, dass die Arbeit in Lernwerkstätten stets als Prinzip (vgl. Kekeritz et al. 2017) umzusetzen und zu ermöglichen sein sollte, zeigt sich auch in dem Aspekt, dass Lehre und Forschung räumlich und konzeptionell in der DWS verzahnt wurden. Räumlich und auch medial unterstützt die DWS Studierende bei der Umsetzung ihrer Forschungsprojekte, beispielsweise, wenn Interviews mit Lehrenden oder Schüler*innen durchgeführt, Unterrichtsbausteine erprobt und evaluiert, Unterrichtsmedien analysiert und bewertet oder schulische Dokumen-

doi.org/10.35468/6148-32

te in Kolloquien gemeinsam interpretiert werden. Zudem können Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Mediothek in Tutorien oder Kolloquien gemeinsam besprochen und individuell mit Hilfe zahlreicher Fachpublikationen beantwortet werden.

2.2 Fachdidaktische Raumgestaltung und Raumnutzung

Alle Räume des Fachgebietes Sachunterricht befinden sich auf einer Etage. Diese Etage konnte gemeinsam mit dem Gebäudemanagement der Universität Osnabrück 2012 neu konzipiert werden. Die DWS wurde bewusst an den Anfang des Flurs gelegt, daran anschließend wurden alle Büroräume des Fachgebietes eingeplant.
Die DWS wurde als moderner Lernraum konzipiert, der somit weniger einer Werkstatt im klassischen Sinne entspricht (vgl. Hagstedt 1989), sondern vielmehr in Anlehnung an multifunktionale Schul- und Lernräume (vgl. Stadler-Altmann 2016) und durch variable (Lern-)Möbel Potenziale für unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen bietet. Die Konzeption der DWS sieht somit vor, dass diese kein statischer Ort ist, der durch seine Möblierung, seine Medien und Materialien Lernwege und Arbeitsformen vorgibt. Vielmehr sind Möblierung, Medien und Materialien stets von den Lernenden selbst, ob Studierende, Dozierende, Doktorand*innen oder Grundschulkinder, mitzugestalten.



Abb. 1: Adaptiver Lernwerkstattraum: Flexibel gestaltbare Kommunikations- und Präsentationsflächen (© Jens Raddatz, Universität Osnabrück)

Die DWS ist der Lernort für alle Bachelor- und Masterseminare im Fach Sachunterricht, in dem Lernende keine „passive Rolle als Rezipienten der Wissens-

doi.org/10.35468/6148-32

vermittlung durch Lehrende einnehmen […]" (Ninnemann 2018, 14), sondern Lehr-Lernprozesse aktiv mitgestalten und in dem kreatives sowie kritisches Denken und die Fähigkeit zur Kommunikation und Kollaboration angeregt werden (vgl. ebd.). Zentral sind „die didaktischen Leitlinien Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und gemeinsame Reflexion" (Gläser 2020, 236), sie bilden „die Grundlage der Seminararbeiten" (ebd.). Sie ist zudem ein Ort für unterschiedliche Forschungsprojekte, in dem u. a. Interviews für Forschungsarbeiten und Wissenschaftskommunikation durch Bachelor- und Master- sowie Dissertationskolloquien stattfinden.

Verschiedene Lernformen entstehen in der DWS durch Freiflächen und variabel zu stellende Sitzmöbel und Tische, die alle mit Rollen ausgestattet sind. Dadurch entstehen unterschiedliche Lern- bzw. Arbeitsinseln, wie z. B. eine Sitzecke vor der komplett ausgestatteten Küchenzeile, in der sich zudem ein Wasser- und ein Sandspieltisch für das geographische Lernen befinden. In der DWS gibt es u. a. auch die Möglichkeit, zu werken, zu bauen und zu konstruieren. Zwei Werkbänke und Rollwägen, die unterschiedliche Alltagsmaterialien enthalten, wurden in das Raumkonzept mit eingebunden. Dafür können verschiedene Werkzeuge (Sägen, Hammer etc.) genutzt werden, die jeweils in Klassensätzen vorhanden sind.



Abb. 2: Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht mit Blick auf Küchenzeile und Werkbankecke (© Jens Raddatz, Universität Osnabrück)

Für die Erarbeitung naturwissenschaftlicher Phänomene sind *CVK-Koffer*, *Spectra-* und *KINT-Kisten* in jeweils doppelter Ausführung vorhanden, damit sie von Studierenden u. a. in der Praxisphase ausgeliehen und im Unterricht eingesetzt werden können. Auch die große Anzahl verschiedener Modelle (Skelette, unterschiedliche Körperteile, *PAOMI*, *Vielma* etc.) sowie Medien und Materialien zur

doi.org/10.35468/6148-32

informatischen Bildung (*Bee-* und *Blue-Bots*, *Thymio*, *Calliope*, *Dash&Dot Roboter* oder *Lego Education Sets*) können sowohl vor Ort als auch in Schulklassen ausprobiert bzw. eingesetzt werden. Der iPad-Koffer, der ebenfalls zur Verfügung steht, ermöglicht eine konsequente Vernetzung von analogem und digitalem Lernen.
Die Präsentationsflächen wurden im gesamten Raum verteilt: Durch den Beamer und die Leinwand sowie durch das ebenfalls mit Rollen ausgestattete Smartboard und durch zwei Wände, die mit Magnetfarbe gestrichen wurden, werden unterschiedliche bzw. sich ergänzende Präsentationssettings in der Lehre durch Dozierende und auch in den Seminargestaltungen durch Studierende ermöglicht. Studierende haben dadurch die Möglichkeit, schon im Studium zu erproben, Lernräume und Lehr-Lernprozesse nicht nur methodisch, sondern auch räumlich aufeinander abzustimmen, indem sie eine entsprechende Lernumgebung schaffen (vgl. Stadler-Altmann 2016, 7).
Konzeptionell ist in die Räumlichkeiten der DWS auch die Mediothek integriert, die zudem ein Sonderstandort der Universitätsbibliothek ist. Beide Räume, der größere Lernwerkstattraum und die Mediothek, sind einzeln zugänglich und zusätzlich durch eine Verbindungstür direkt miteinander verbunden.



Abb. 3: Lernraum Mediothek der Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht (© Jens Raddatz, Universität Osnabrück)

Der Bücherbestand ist elektronisch erfasst, somit können alle Publikationen, die sich in der Mediothek befinden, über den Katalog der Universitätsbibliothek online recherchiert werden. Die Mediothek ist trotz der Medienpräsenz kein Bibliotheksraum, denn mit ihren variabel zu stellenden Tischen und Stühlen ist sie vor allem ein Ort des kommunikativen Miteinanders. Sie ist ein Arbeitsort für unter-

doi.org/10.35468/6148-32

schiedliche Kolloquien, Tutorien und Fortbildungen, zudem ist sie ein Treffpunkt für individuelle Lerngruppen, beispielsweise von Studierenden, die Materialien für eine Seminargestaltung ausprobieren, gemeinsam Unterricht vorbereiten oder Interviews in einer Forscher*innengruppe auswerten. Die Mediothek verfügt zudem über einen spezifischen Arbeitsbereich mit mehreren Computern, die von Studierenden zur (Literatur-)Recherche genutzt werden können, aber auch zur allgemeinen Recherche im Internet. Auf einem iMac können zudem Transkriptionsprogramme und Videoschnittprogramme, beispielsweise zum Schneiden von (Erklär-)Videos, verwendet werden (vgl. Kap. 2.3.1).



Abb. 4: Individuelle Lernbegleitung durch studentische Hilfskräfte in der Mediothek der Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht (© Jens Raddatz, Universität Osnabrück)

Die Mediothek verfügt über eine Sammlung von über 6000 (fach-)didaktischen, pädagogischen und forschungsmethodischen Büchern sowie über eine Zeitschriftensammlung mit für den Sachunterricht spezifischen Zeitschriften wie *Grundschule Sachunterricht*, *Weltwissen Sachunterricht* oder *Grundschulunterricht Sachunterricht*. Zudem befindet sich in der Mediothek eine Schulbuchsammlung mit den in Niedersachsen zugelassenen Sachunterrichtsschulbüchern sowie zahlreichen Schulbüchern aus anderen deutschen Bundesländern. Eine weitere Besonderheit ist die umfangreiche Kinderbuchsammlung, die ca. 1000 Kinderbücher umfasst. Die technische Verwaltung aller Medien und Materialien (Inventarisierung, Zusammenstellung, Ordnung etc.) sowie die Präsentation der Mediothek wird gemeinsam mit studentischen Hilfskräften umgesetzt. Sie sind in der Vorlesungszeit jeden Tag für ihre Mitstudierenden ansprechbar und unterstützen diese vor Ort. Die Öffnungszeiten der Mediothek werden auch für die vorlesungsfreie Zeit mit den Studierenden gemeinsam abgestimmt.

doi.org/10.35468/6148-32

2.3 Grundlegende Lernformate in der *Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht* (DWS)

Die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Lernmöglichkeiten, die von den Studierenden in der fachdidaktisch ausgerichteten DWS mit ihrer integrierten Mediothek angewendet werden können, werden im Folgenden anhand von zwei spezifischen Lernsituationen exemplarisch veranschaulicht und erläutert.

2.3.1 Lernen im Seminar – Erklärvideos zum Politischen Lernen produzieren und fachdidaktisch bewerten

Im Rahmen des Bachelorstudienganges belegen alle Sachunterrichtsstudierenden sowohl grundlegende Seminare zur Medienbildung als auch zur Politischen Bildung. Eine Verbindung der beiden thematischen Aspekte wird seit einigen Semestern in Lehrveranstaltungen gezielt umgesetzt, vor allem, da auch Grundschulkinder durch (digitale) Medien vermehrt politische Inhalte erfahren bzw. ihnen diese gezielt auch durch (digitale) Medien vermittelt werden. Das Seminar *Politische Bildung und Politisches Lernen – Theoretische Ansätze und sachunterrichtliche Umsetzungen*, das von Julia Poschmann seit einigen Jahren im Modul *Sozial- und kulturwissenschaftlicher Bereich des Sachunterrichts* regelmäßig angeboten wird, integriert aus diesem Grund bewusst mediendidaktische Aspekte. Die Studierenden erstellen in kleinen Gruppen eigene Erklärvideos für Grundschulkinder, deren Entstehungsprozess gemeinsam im Seminar diskutiert und begleitet wird. Die Lernwerkstatt ist nicht nur der gemeinsame Raum für die Seminarsitzungen, in denen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen einerseits über Erklärvideos und andererseits über deren Einbindung in den Grundschulunterricht erworben wird. In den Räumen der DWS wird des Weiteren ein Input zur (technischen) Erstellung von Erklärvideos von den Gruppen erarbeitet. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, auf den in der DWS vorhandenen iPads, die u. a. mit den Apps bzw. Programmen *iMovie*, *Clips*, *Stop Motion* ausgestattet sind, Erklärvideos zu entwerfen und zu produzieren.

Für die Erklärvideos werden keine Themen oder Fragestellungen vorgegeben, es gilt nur der grundlegende konzeptionelle fachdidaktische Rahmen des Politischen Lernens im Sachunterricht. Die fachwissenschaftliche Erarbeitung zu den selbstgewählten Themen (z. B. Wahlgrundsätze, Gewaltenteilung oder Kinderrechte) erfolgt teilweise während der einzelnen Seminarsitzungen, aber vor allem auch während der freien Öffnungszeiten in der Mediothek. Die Erstellung bzw. Aufzeichnung der Erklärvideos wird durch die selbstständige Nutzung der in der DWS vorhandenen iPads mit entsprechenden Programmen, Stativen oder Mikrofonen vor Ort von den Studierenden umgesetzt. Auch den Schnitt bzw. die Bearbeitung der Videos können die Studierenden in der Lernwerkstatt vornehmen, da auf dem iMac in der Mediothek alle hierfür notwendigen Programme vorhanden sind.

Neben der eigenen Konzeption und Produktion ist die Entwicklung eines Bewertungsleitfadens für Erklärvideos zentrales Ziel des Seminars. Ein Bewertungs-

doi.org/10.35468/6148-32

leitfaden wird in Bezug auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur gemeinsam von der Studierendengruppe im Verlauf des Semesters entwickelt. In einer abschließenden Sitzung können sich die Studierenden in einem *Elevator Pitch* die theoretische Rahmung ihrer Erklärvideos, dargestellte Begriffe oder Konzepte sowie deren didaktische Reduktion darstellen bzw. erklären und ihre Erklärvideos präsentieren. Mithilfe ihres gemeinsam erarbeiteten Bewertungsleitfadens können die Studierenden ihre eigenen und auch andere Erklärvideos bewerten. Abschließend wird der Erarbeitungs- und Erstellungsprozess der Videos gemeinsam reflektiert.

2.3.2 Begleitung und Unterstützung von praxisbezogenen Lernphasen

Die DWS sowie die integrierte Mediothek sind nicht nur die spezifischen Orte für fast alle sachunterrichtlichen Lehrveranstaltungen. Studierende können die Räume zudem flexibel auch ohne Seminaranbindung täglich verwenden. Initiiert durch engagierte Studierende konnten in den letzten Semestern zudem Coworking-Formate etabliert werden, ebenso wird vermehrt eine peer-to-peer-Beratung angeboten.
Insbesondere die freien Öffnungszeiten ermöglichen eine aktive selbstständige Nutzung der Räume, in denen Werkstattarbeit zu sachunterrichtlichen Fragestellungen in unterschiedlichen Phasen des Studiums im Zentrum steht.
Studierende, die sich in praxisbezogenen Lernphasen befinden, nutzen gezielt die Räume, Medien und Materialien zur Entwicklung und Gestaltung didaktischer Lernumgebungen. Die reflektierte Auswahl von Medien und Materialien für den Unterricht ist ein Aspekt professioneller Lehrkompetenz (vgl. KMK 2022). Sachunterrichtsdidaktische empirische Studien zeigen allerdings, dass die Verfügbarkeit von Medien und Materialien für die Planungsvielfalt eine zentrale Rolle spielt (vgl. Tänzer 2011; Schroeder 2020). Das bedeutet, dass Studierende in Praxisphasen auch von der Ausstattung der Schulen und ihren jeweiligen Ressourcen abhängig sind. Durch die im Fachgebiet Sachunterricht initiierte und umgesetzte MAS-Studie konnte für den Raum Osnabrück u. a. aufgezeigt werden, „dass Schulen, an denen angehende Lehrer*innen ein komplettes Schulhalbjahr verbringen und zudem schulpraktische Erfahrungen sammeln, nur eingeschränkt über Modelle verfügen“ (Gläser & Krumbacher 2022, 243). Mit der Gestaltung und Ausstattung der DWS und der Mediothek können somit schulunabhängige, fachdidaktisch fokussierte Planungsprozesse begünstigt werden.
Um Masterstudierende zu unterstützen, die im ersten Studienjahr jeweils zu zweit eine mehrmonatige Praxisphase in Grundschulen absolvieren, werden zusätzliche Öffnungszeiten angeboten, die mit ihrer verpflichtenden Lehrtätigkeit an Schulen vereinbar sind. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden die Räumlichkeiten begleitend zu ihrer Praxisphase für ihre Unterrichtsplanung regelmäßig nutzen. Sie kommen mit konkreten Anliegen oder Herausforderungen aus der Sachunterrichtspraxis und entwickeln in der DWS bzw. in der Mediothek gemein-

doi.org/10.35468/6148-32

sam Umsetzungsvorschläge. Hierfür tauschen sie sich mit anderen Studierenden vor Ort aus und nutzen zudem die Beratung durch die studentischen Hilfskräfte.
Die Studierenden können beispielsweise mithilfe der umfangreichen Schulbuchsammlung unterschiedliche Konzeptionen vergleichen und sind nicht nur auf das Lehrwerk der Schule angewiesen. Gleichzeitig stehen ihnen abonnierte Fachzeitschiften zur Verfügung, aus denen sie Praxisimpulse entnehmen können. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, digitale Medien (vgl. Kap. 2.2) auszuprobieren und anschließend für den unterrichtlichen Einsatz im Klassensatz auszuleihen. Auch die Erstellung von Arbeitsmaterialien wird in den Räumlichkeiten unterstützt, da u. a. Programme wie *Metacom* auf den Computern installiert sind und weitere Arbeitsgeräte zur Verfügung stehen.
Durch die bewusste Zusammenführung von unterschiedlichen, fachdidaktisch relevanten und auch digitalen Medien, Materialien, Lern- und Arbeitsmitteln, Schulbüchern und Fachliteratur wird ein Ort für Studierende geschaffen, der einen Theorie-Praxis-Transfer und Professionalisierungsprozesse fördern kann.

2.4 Kooperationen

Die DWS und die integrierte Mediothek bilden einen zentralen Ort für die Umsetzung unterschiedlicher Lehr- und Lernformate, in denen vielfältige Akteur*innen wie Fachdidaktiker*innen, Studierende, Lehrende, Grundschulkinder und außerschulische Expert*innen gemeinsam agieren und kooperieren. Grundlegend hierbei ist die Professionalisierung von (angehenden) Lehrenden durch die Förderung von sachunterrichtsbezogenen Lehrkompetenzen.
Zum einen ermöglichen die Räumlichkeiten der DWS aufgrund ihrer Größe, der umfassenden materiellen Ausstattung und des konsequent flexiblen Mobiliars (vgl. Kap. 2.2) die Werkstattarbeit von Studierenden gemeinsam mit Grundschulklassen. U. a. werden hierbei Lernsettings von Studierenden mit fachdidaktischen Fragestellungen entwickelt, mit Grundschulkindern durchgeführt und anschließend gemeinsam reflektiert. Zum anderen finden Lernsettings für Schüler*innen auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernstandorten, wie z. B. Museen, statt. Ein Beispiel für eine Kooperation stellt das *Museum Industriekultur Osnabrück* dar, das u. a. mit regionalen Bezügen das Spannungsfeld Mensch, Natur, Wirtschaft aus historischer und gegenwärtiger Perspektive beleuchtet. Diese Kooperation wurde von Svenja Wolken initiiert und in Seminare zum historischen Lernen im Sachunterricht integriert, die die gemeinsame Kernaufgabe von Schule bzw. geschichtsbezogenem Sachunterricht und Museen bzw. Museumspädagogik – die Vermittlung von objektbasierten Zusammenhängen (vgl. Deutscher Museumsbund e. V. & Bundesverband Museumspädagogik e. V. 2020; Becher 2021) – in den Blick nehmen. Da Räume für die Inszenierung von Objekten in Museen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Thiemeyer 2018, 119ff.), wird in den Seminaren der Stellenwert von Räumen für das historische Lernen erörtert und die

doi.org/10.35468/6148-32

Arbeit mit Sachquellen integriert. Die Ausstellungsräume des Museums und die Räume der DWS fungieren in einem wechselseitigen Modus als fachdidaktisch relevante Orte. So werden u. a. historische Fragen von den Studierenden anhand ausgestellter Objekte im Museum generiert, um anschließend in der DWS zu diesen Fragen zu recherchieren und somit historische Narrationen zu entwickeln. Zudem entwickeln Studierende in der DWS Lernsettings für Grundschulkinder, um die Begegnung und Arbeit mit Sachquellen zu gestalten.

Diese Formen der Kooperation unterstützen zudem das Ziel, die professionelle Handlungskompetenz bei Studierenden anzubahnen, auch um der Theorie-Praxis-Problematik zu begegnen.

Eine weitere Kooperation bezieht sich auf die dritte Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung: Das wissenschaftliche Team im Fachgebiet Sachunterricht organisiert und entwickelt Qualifizierungsangebote für Sachunterrichtslehrende in Zusammenarbeit mit dem *Kompetenzzentrum für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Osnabrück* (KOS), welches an das *Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung* (NLQ) angebunden ist. Thematische Beispiele für diese Workshops sind *Sprachbildung mit digitalen Medien im naturwissenschaftlichen Sachunterricht* und *Kinder erforschen Informatik im Sachunterricht.* Diese Fortbildungsreihen sind je nach Schwerpunkt ebenfalls für die Studierenden des Faches als zusätzliches Angebot geöffnet. Dadurch entstehen Formate, die den Austausch zwischen Lehrenden, Studierenden und Fachdidaktiker*innen fördern und Raum für neue Projekt- und Forschungsideen sowie weiterführende Kooperationen eröffnen. Die Veranstaltungen zeichnen sich durch den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen, der mit einem hohen Praxisteil kombiniert wird, aus. Medien und Materialien werden vorgestellt, ausprobiert und Lernarrangements gemeinsam entwickelt und diskutiert.

Im Rahmen der etablierten Kooperation der DWS mit dem *Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten* (NeHle e. V.) wurde die 8. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten unter dem Titel *Lernwerkstatt als Prinzip* im Jahr 2015 auch durch das Fachgebiet Sachunterricht an der Universität mitveranstaltet bzw. der gleichnamige Tagungsband mitherausgegeben (vgl. Kekeritz et al. 2017).

2.5 Entwicklungen und weitere Perspektiven

Es konnte aufgezeigt werden, dass das Konzept der Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt, das Egbert Daum vor über 25 Jahren initiierte bzw. etablierte (vgl. Kap. 1), inzwischen fest in der Aus- und Weiterbildung von Sachunterrichtslehrenden an der Universität Osnabrück verankert ist. Aber eine Lernwerkstatt ist kein Raum, der mit dem ersten Bezug fertig ist. Er sollte stets mit allen Akteur*innen, die in diesem lehren, forschen, spielen und lernen, weiterentwickelt werden. Die konzeptionellen Veränderungen der Werkstatträume spiegeln ver-

doi.org/10.35468/6148-32

änderte Lernbedingungen außerhalb der Räume. Dies zeigt auch der Prozess, den die DWS an der Universität Osnabrück seit ihrem Bestehen vollzogen hat. Neue Medien, veränderte Sichtweisen auf Lernprozesse, räumliche Begrenzungen durch pandemische Einflüsse sowie neue Themen durch veränderte gesellschaftliche Prozesse fließen in die räumliche Nutzung und somit auch in die räumliche Umsetzung ein. Umbrüche, Neuheiten und Tradiertes gilt es stets mitzudenken bzw. zu überdenken, auch in Bezug auf die Gestaltung der Räume, der Objekte in den Räumen und der räumlichen Nutzungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Akteur*innen. So hat das Team der DWS u. a. auch den gravierenden Umstand zu bewältigen, dass inzwischen nach 10 Jahren fast doppelt so viele Studierende pro Studienjahr im Fach Sachunterricht immatrikuliert werden. Dies bedeutet auch eine andere Nutzung der Medien, Materialien und der Räumlichkeiten. Zudem wurden u. a. neue Themen integriert: Die Thematik Sprachbildung fand in den letzten Jahren verstärkt ihren Platz in der DWS, beispielsweise durch gezielte Workshops für Studierende, aber auch durch die Anschaffung von spezifischen Medien zur unterstützenden Kommunikation. Zudem wurde die Ausleihe von Medien und Materialien, wie Modelle, digitale Medien oder Experimentierkoffer für jene Studierende, die bereits eigene Lehrerfahrungen vor den Praxisphasen umsetzen, intensiviert. Dies betrifft auch die Öffnungszeiten der Mediothek, auch diese gilt es daher zu erweitern bzw. auch weiterhin flexibel zu gestalten.

Literatur

Becher, A. (2021). Auf ins Museum! Mit Kindern Museen erkunden und historisches Denken fördern. *Grundschule Sachunterricht*, 92/4, 16–22.

Deutscher Museumsbund e. V. und Bundesverband Museumspädagogik e. V. (Hrsg.) (2020). *Leitfaden Bildung und Vermittlung im Museum gestalten*. Abgerufen von https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2020/12/dmb-leitfaden-bildung-u-vermittlung-web-bfrei-20201201-002.pdf (zuletzt geprüft am 23.05.2024).

GDSU Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GDSU Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. (2020). Spielend und handelnd lernen – sachunterrichtsdidaktische Zugänge zum historischen Lernen in Hochschullernwerkstätten. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 233–239). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Krumbacher, C. (2022). Sachunterricht und schulische Ausstattung. Eine quantitative Erhebung in Grundschulen (MAS-Studie). In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 238–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H. (1998). Pädagogische Werkstätten – Zauberbühnen oder Inseln des Zweifelns. In: I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Kekeritz, M.; Graf, U.; Brenne, A.; Fiegert, M.; Gläser, E. & Kunze, I. (2017). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-32

KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe*.
Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (zuletzt geprüft am 15.12.2023).

KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 23.05.2024).

Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des Shift from Teaching to Learning*. Münster, New York: Waxmann.

Schroeder, R. (2020). Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 81–97, DOI: https://doi.org/10.1007/s42278-019-00070-7.

Stadler-Altmann, U. (2016). Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche und architekturkritische Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. In: U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 7–16). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Tänzer, S. (2011). Sachunterrichtsplanung aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen. *widerstreit sachunterricht*, 17, 1–12.
Abgerufen von https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94397/1/sachunterricht_volume_0_5570.pdf (zuletzt geprüft am 12.01.24).

Thiemeyer, T. (2018). *Geschichte im Museum. Theorie-Praxis-Berufsfelder.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

VeLW Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 15.12.2023).

Autorinnen

Gläser, Eva, Prof. Dr.
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik, empirische Lehr-Lernforschung, historische und politische Bildung in der Grundschule, domänenspezifische Schüler:innenvorstellungen
eglaeser@uni-osnabrueck.de

Poschmann, Julia
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Kinderrechte in der Grundschule, Leistungsbeurteilung im (sachunterrichts-)didaktischen Kontext
julia.poschmann@uni-osnabrueck.de

Wolken, Svenja
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Lehr-Lern-Prozesse an außerschulischen Orten, Sexuelle Bildung in der Grundschule, sprachbezogene Zugänge und Sprachbildung im Sachunterricht
svenja.wolken@uni-osnabrueck.de

doi.org/10.35468/6148-32

Alisa Blachut und Julia Hüllweg

Der Deutschtreff (Universität Paderborn)

2003 PADERBORN





Abb 1: Logo des Deutschtreffs (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg)

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Der Deutschtreff ist eine von mehreren Lernwerkstätten an der Universität Paderborn. Er wurde im Jahr 2003 auf Initiative der damaligen Lehrstuhlinhaberin für Germanistische Literaturdidaktik Juliane Eckhardt sowie des früheren Prorektors für Studium und Lehre Wilfried Hauenschild als eine von mehreren Lern- und Forschungswerkstätten für Lehramtsstudierende errichtet. Anlass war eine Umfrage des Paderborner Lehrerausbildungszentrums PLAZ (heute: PLAZ – Professional School of Education), in der Studierende den Wunsch nach einer zentralen Anlaufstelle für ihr Studium bekundet hatten. Um diesem nachzukommen, wurden mehrere universitäre Lernwerkstätten als Orte der Information, Weiterbildung und Forschung mit festen Arbeitsplätzen errichtet, die im Laufe der Zeit ganz eigene Profile und Schwerpunkte entwickelten. Auch der Deutschtreff, der inzwischen sowohl an der Universität als auch in der Bildungsregion Ostwestfalen-Lippe (OWL) zu einer etablierten Einrichtung geworden ist und jährlich von über 2.000 Studierenden, Mitarbeitenden und externen Interessierten aufgesucht wird, entwickelte sein Profil im Laufe der beiden Jahrzehnte stetig weiter. So war er schon bald nicht nur eine reine Informationsstätte oder „Materialausleihe" (vgl. Schöps/Rumpf 2020, 23), sondern u. a. Kooperationspartner und/oder „Austragungsstätte" für unterschiedliche Projekte wie den *Leseclub* der Stiftung Lesen, die *In&In: Kinder-Uni Paderborn* und die *Paderborner Kinderliteraturtage* mit namhaften Gästen wie Paul Maar oder Anja Tuckermann.

doi.org/10.35468/6148-33



Abb. 2: Einblick in einen Workshop im Deutschtreff (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

Seit 2012 steht der Deutschtreff unter wissenschaftlicher Leitung von Elvira Topalović (Germanistische Sprachdidaktik), von 2014 bis 2020 in Ko-Leitung mit Iris Kruse (Germanistische Literaturdidaktik). In dieser Zeit wurde der Deutschtreff in zwei Förderperioden (2012–2016 und 2016–2020) als QPL-Teilprojekt des Gesamtprojekts „Heterogenität als Chance" vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Nach Projektende konnte der Deutschtreff dank einer Anschlussfinanzierung durch die Fakultät für Kulturwissenschaften weitere, vor allem digitale Beteiligungs- und Dialogformate entwickeln. Seit Oktober 2023 ist zudem das Sprach- und Rechtschreibbüro (vormals Orthografiezentrum) Teil des Deutschtreffs, das bis dahin als QPL-Teilprojekt unter der wissenschaftlichen Leitung von Doris Tophinke (Germanistische Linguistik) stand. Die Angebote des Deutschtreffs teilen sich nunmehr in die zwei Sparten *Lern- und Forschungswerkstatt* und *Sprach- und Rechtschreibbüro*, die von Alisa Blachut (Lern- und Forschungswerkstatt) und Julia Hüllweg (Sprach- und Rechtschreibbüro) wissenschaftlich koordiniert werden. Darüber hinaus sind derzeit je drei studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte im Deutschtreff beschäftigt, die u. a. Studierende zur Material- und Datennutzung beraten, *Peer-to-peer*-Workshops durchführen (siehe Abbildung 2 und 3) oder Daten für die PaSuS-Datenbank aufbereiten.

doi.org/10.35468/6148-33



Abb. 3: Gruppenarbeit während eines Workshops im Deutschtreff (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

2 Lernwerkstatt im Detail

Der Deutschtreff versteht sich als universitäre Einrichtung an der Schnittstelle zwischen Studium und Lehre sowie Wissenschaft und Beruf. Kerngedanke ist es, (Germanistik-)Studierenden, Universitätsmitarbeitenden sowie allen Interessierten verschiedener Bildungseinrichtungen aus der Region (wie Schulen oder Kollegs) vielfältige professionalisierende Unterstützungs- und Beratungsangebote zu machen.
Für den Deutschtreff steht ein Raum mit technischer Ausstattung (Smartboard, Computer, Laptops) im Hauptgebäude der Universität für etwa zwölf bis fünfzehn Personen zur Verfügung, den Studierende u. a. als Arbeitsplatz, zur Literatur- und Datenbankrecherche und -sichtung sowie im Rahmen von Workshops oder für Beratungen nutzen (siehe Abbildung 4). Auch Mitarbeitenden der Universität Paderborn und Kooperationseinrichtungen dient der Raum beispielsweise für Fortbildungen oder Workshops. Zu nennen sind hier z. B. Workshops zur Alphabetisierung zugewanderter Kinder und Jugendlicher, die vom Kommunalen Bildungs- und Integrationszentrums (BIZ) für Lehrkräfte an ostwestfälischen Schulen angeboten werden, oder binationale Workshops für deutsche und niederländische Bachelor-Studierende im Rahmen der Erasmus+-Kooperation mit der *Hogeschool van Arnhem en Nijmegen* (HAN). Darüber hinaus werden auch singuläre Lehrveranstaltungen oder Forschungs- und Projekttreffen im Deutschtreff durchgeführt, so etwa Treffen des Verbundprojekts *Vielfalt stärken*, in dem Lehramtsstudierende in verschiedenen Teilprojekten praxisnah fachliche Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt erlangen können,

doi.org/10.35468/6148-33

oder des Projekts *Paderborner Rechtschreibförderung* (PRef), in dem Kinder bei Rechtschreibschwierigkeiten eine sprachwissenschaftlich und rechtschreibdidaktisch fundierte Förderung durch Lehramtsstudierende erhalten.



Abb. 4: Der Deutschtreff der Universität Paderborn (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

Der Deutschtreff verfügt über eine knapp 2.700 Titel umfassende Sammlung an Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch sowie Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (inklusive Lernspiele, Vorlesetheater usw.), (mehrsprachiger) Kinder- und Jugendliteratur, germanistischer Fachliteratur (inklusive Fachzeitschriften) sowie einer Testothek mit aktuellen Erhebungsinstrumenten zum Lese-, (Recht-) Schreib- und Grammatikerwerb. Daneben gibt es auch elektronische Geräte (iPads bzw. Tablets, Lesestifte, Talker usw.) und digitale Lehr-/Lernmaterialien der Schulbuchverlage, die über den Deutschtreff genutzt werden können. Im Deutschtreff wird auch die Fachbibliothek des BIZ-Projekts *DaZ – gemeinsam* verwaltet. Diese stetig erweiterte, derzeit rund 300 Titel umfassende Sammlung beinhaltet Materialien für den Unterricht, zur Diagnostik und Förderung sowie zur Alphabetisierung und richtet sich vorrangig an Ansprechpersonen für eine *Durchgängige Sprachbildung* an Schulen im Raum Ostwestfalen-Lippe. Die analogen und digitalen Lehr-/Lernmaterialien werden von Studierenden für kleinere Forschungsprojekte, beispielsweise im Rahmen von Seminar- und Abschlussarbeiten, frequent genutzt und können nach Absprache für einen längeren Zeitraum, z. B. für das Praxissemester oder Nachhilfeprojekte, entliehen werden.
Auch im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen werden die Materialien regelmäßig verwendet: Dabei setzen sich die Studierenden kritisch und theoriegeleitet mit diversen Unterrichtsmaterialien auseinander. Durch die wissenschaftliche Reflexion werden sie einerseits für ihre Tätigkeit als angehende Lehrkräfte professionalisiert (vgl. Kramer 2020). Andererseits werden sie auch für einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien in der Schule ausgebildet.

2.1 Die Lern- und Forschungswerkstatt

Die Angebote der Lern- und Forschungswerkstatt basieren auf drei Säulen: *Betreutes Studieren*, *Forschendes Lernen* und *Geteiltes Wissen* (siehe Abbildung 5).
Beim *Betreuten Studieren* erhalten die Studierenden Beratungs- und Unterstützungsangebote rund um ihr Germanistikstudium. Im Lernbüro können sie sich

doi.org/10.35468/6148-33

beispielsweise von den Hilfskräften *peer-to-peer* beraten lassen, gelungene Abschlussarbeiten einsehen oder Unterstützungsmöglichkeiten für das Selbststudium erhalten. Weitere Informationen bekommen sie auch über die Homepage, auf der u. a. Schulen und Bildungseinrichtungen im Umkreis aufgeführt werden. Daneben verwalten die Mitarbeitenden auch die o. g. analoge und digitale Materialsammlung und beraten Studierende zu deren Nutzung.



Abb. 5: Säulen der Lern- und Forschungswerkstatt (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

In der zweiten Säule *Forschendes Lernen* werden die Studierenden „selbst forschend aktiv" (Paulus et al. 2020, 311). Der Bereich umfasst unter anderem die (digitale) PaSuS-Datenbank (= *Pa*derborner Sprachdaten von *S*chülerinnen *u*nd *S*chülern), die neben Daten aus der *ESPS-Studie* (= *E*ntwicklung des (Recht-)*S*chreibens von der *P*rimar- zur *S*ekundarstufe) eine Vielzahl weiterer Sprachdaten im Längs- und Querschnitt beinhaltet (https://pasus.uni-paderborn.de/) und eine frühe Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehre ermöglicht.[1] Die Daten werden gegenwärtig im Rahmen von Sekundäranalysen auch von zahlreichen Studierenden für Seminar-

1 *Die ESPS-Studie* wurde im Zeitraum von 2017 bis 2023 durchgeführt und umfasst Sprachdaten von etwa 450 Schüler*innen. Ein Großteil dieser Daten wird derzeit für die digitale Nutzung aufbereitet und steht dann nach einer Registrierung allen Interessierten auf den Seiten der Datenbank *PaSuSdigital* zur Verfügung.

doi.org/10.35468/6148-33

und Abschlussarbeiten genutzt. Daneben gibt es ein umfassendes *Peer-to-peer*-Workshopangebot zum wissenschaftlichen Arbeiten und empirischen Forschen in der Germanistik. Einige Angebote sind dabei wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet. Sie richten sich vorrangig an Bachelorstudierende und sind als Unterstützungsformate beim Verfassen erster schriftlicher Seminararbeiten oder der Bachelorarbeit konzipiert. In aufbauenden Workshops werden spezifische empirische Forschungsmethoden, auch am Beispiel empirischer Daten aus der *PaSuS-Datenbank*, vertiefend thematisiert. Ein Teil der Workshops findet ausschließlich im Selbststudium als sog. *Escape*-Workshop (derzeit zum Thema „Plagiat") statt. Lerneinheiten im *Escape-Room*-Format werden zudem auch von Studierenden in Bachelorseminaren theoriegeleitet für den Einsatz an Schulen entwickelt (vgl. Schäfer 2020) und nach einer Seminarreflexion im Deutschtreff für die weitere Nutzung bereitgestellt.



Abb. 6: Arbeitsplatznutzung im Deutschtreff (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

Mit der dritten Säule *Geteiltes Wissen* werden Dialog- und Beteiligungsformate an der Schnittstelle von Universität und Schule ermöglicht. Die Angebote richten sich vorrangig an Deutschlehrkräfte, aber auch eine interessierte Öffentlichkeit. Dabei werden auf der Homepage des Deutschtreffs OER-Lehr-Lern-Materialien (PaGeS[2]-Materialien) zur Verfügung gestellt, die von Lehrenden basierend auf Forschungsergebnissen der theoretischen und empirischen Deutschdidaktik entwickelt und in unterschiedlichen Lehrkontexten evaluiert und weiterentwickelt wurden. Auch das Erhebungsmaterial aus der ESPS-Längsschnittstudie steht hier als OER-Material zur Verfügung. Zudem werden im *DigiLuL3*-Projekt und dem Projekt *Vielfalt stärken – Sprachbildung digital* zusammengestellte digitale Ressourcen für die Primarstufe, die Sekundarstufe sowie Deutsch als Zweit-/Fremdsprache in TaskCards gebündelt zusammengestellt.

2.2 Das Sprach- und Rechtschreibbüro

Das seit 2011 bestehende Sprach- und Rechtschreibbüro – damals noch unter dem Namen Zentrum für Rechtschreibkompetenz, später Orthografiezentrum – stellt eine Anlaufstelle für Studierende aller Fachrichtungen, Lehrende und Mitarbeitende der Universität Paderborn dar, die ihre Kompetenzen im Bereich der

2 *Pa*derborner *Ge*rmanistische *S*prachdidaktik.

3 *Digi*tales *L*ehren *u*nd *L*ernen. Das DigiLuL-Projekt war Teilprojekt der *Sub-CoP Deutsch* (*CoP GeiWi*/*GesWi*) im COMeIN-Projekt.

doi.org/10.35468/6148-33

deutschen Orthografie und Normen wissenschaftlichen Schreibens ausbauen und nachhaltig verbessern möchten. Dazu stehen ihnen Workshop- und Beratungsangebote sowie ein Zertifikatsprogramm zur Verfügung (siehe Abbildung 7).

Beratung für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende	**Workshops** für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende	**Rechtschreibzertifikat** für Studierende

Abb. 7: Angebote des Sprach- und Rechtschreibbüros (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).



Abb. 8: Kompetenzorientierter, funktionaler Ansatz des Sprach- und Rechtschreibbüros (© Alisa Blachut und Julia Hüllweg).

Alle Angebote verfolgen einen kompetenzorientierten und funktionalen Ansatz mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe. Das heißt, dass nicht das Einprägen von Regeln im Vordergrund steht. Es geht vielmehr darum, Einsichten in die Systematik der Orthografie zu gewinnen und deren Funktionalität für das Lesen und Schreiben zu erkennen (siehe Abbildung 8). Dies entspricht einem auf Verstehen ausgerichteten Lernen, das auf Einsichten in die Orthografie abzielt und die Lernbarkeit orthografischer Normen aufzeigt (vgl. Tophinke 2010; Müller 2017). Lehramtsstudierende profitieren von dem auf die Systematik und das Verstehen ausgerichteten Ansatz in besonderer Weise, da er sich auf den Rechtschreibunterricht in der Schule übertragen lässt. Alle Workshops werden praxisnah gestaltet, d. h. dass die Teilnehmenden Gelegenheit erhalten, das vermittelte Wissen direkt exemplarisch anzuwenden. Dazu zählt auch ein begleitender Kurs zu jedem Workshopformat mit digitalen Übungsmaterialien auf der Lernplattform der Universität Paderborn.

Das Workshopangebot des Sprach- und Rechtschreibbüros umfasst sechs niederschwellige Standardworkshops für Studierende: Komma I (Basisworkshop), Komma II (Aufbauworkshop), Häufige Rechtschreibfehler, Workshop zur Groß- und Kleinschreibung, Workshop zur Getrennt- und Zusammenschreibung, Formalien. Die Workshops finden teils in Präsenz, teils digital statt. Die Workshopdauer beträgt je nach Workshop zwischen drei und vier Zeitstunden. Jedes Semester

doi.org/10.35468/6148-33

nehmen rund 200 Studierende – darunter gut zwei Drittel Lehramtsstudierende – an den Workshops teil. Hinzu kommen Workshops, die auf bestimmte Gruppen zugeschnitten sind und (fach-)spezifische Bedarfe oder Interessen berücksichtigen, so etwa Workshops für Fachschaften, Workshops in Anbindung an Seminare oder auf Anfrage auch Workshops für externe Studierende.
Ende 2018 wurde die Zielgruppe des Sprach- und Rechtschreibbüros erweitert. Seitdem werden in Kooperation mit der internen Fort- und Weiterbildung der Universität Paderborn nun auch regelmäßig verschiedene Workshops für Mitarbeitende und Lehrende der Universität angeboten.
Neben den Workshops bietet das Sprach- und Rechtschreibbüro individuelle Hilfestellungen in Form von Beratungen rund um die deutsche Rechtschreibung, Grammatik, Formulierungen und Normen wissenschaftlichen Schreibens, wie dem Zitieren, an. Pro Semester nutzen rund 150 Studierende dieses Angebot, das inzwischen vorrangig digital wahrgenommen wird.
Seit dem Wintersemester 2018/2019 besteht für die Studierenden zudem die Möglichkeit, an einem Zertifikatsprogramm teilzunehmen. Es umfasst die Teilnahme an allen sechs Standardworkshops, eine Dokumentation des Lernfortschritts mithilfe eines Portfolios sowie eine abschließende Korrekturlesearbeit.
Das Ziel aller Angebote ist es, in einer entspannten und angstfreien Arbeitsatmosphäre die eigenen Rechtschreibkenntnisse auszubauen, das Wissen souverän weiterzugeben und für Korrekturlesearbeiten und die (spätere) Berufstätigkeit nutzen zu können. Dabei ist es ausdrücklich erlaubt, Fehler zu machen, was den Wissensaufbau und das Lernen unterstützt (vgl. Wedekind 2022, 148).
Mit dem Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn, dessen Zielsetzung in der Unterstützung von Schreibprozessen liegt, besteht aufgrund der thematischen Nähe eine enge Vernetzung. Neben den sich ergänzenden Angeboten unserer beiden Einrichtungen finden regelmäßig gemeinsame Workshops statt, wie z. B. aktuell ein Einführungsworkshop in das wissenschaftliche Arbeiten.
Zusammen mit dem Kompetenzzentrum Schreiben, der Universitätsbibliothek und weiteren Serviceeinrichtungen der Universität ist das Sprach- und Rechtschreibbüro Ausrichter der Schreibtage, die als Nachfolgeprojekt 2023 die *Lange Nacht des Schreibens* abgelöst haben. Das viertägige Schreibevent richtet sich an Studierende und Promovierende und umfasst ein breites Angebot aus Workshops, Beratungen, Impulsvorträgen, Aktivpausen und jeder Menge Zeit zum Schreiben am eigenen Schreibprojekt.
Ein gemeinsames Projekt, in dem ein Online-Rechtschreibtest entwickelt wurde, entstand darüber hinaus mit dem LehramtsNavi der Universität Paderborn. Lehramtsstudierende können auf der Website des LehramtsNavis diesen Test durchführen und erhalten direkt im Anschluss daran eine Rückmeldung zu ihren Rechtschreibleistungen und möglichen Unterstützungsmöglichkeiten.

doi.org/10.35468/6148-33

Des Weiteren ist das Sprach- und Rechtschreibbüro mit seinen Angeboten fest in verschiedene Service-Projekte und -Maßnahmen an der Universität Paderborn integriert, wie z. B. upb+ und mein beneFIT@upb.de. Auch bestehen enge Kontakte zum Schreibtreff für internationale Studierende, dem Zentrum für Sprachlehre (ZfS) sowie der bereits erwähnten internen Fort- und Weiterbildung.

2.3 Unsere Ideen für die Zukunft

In Zukunft möchten wir einerseits unser (digitales) Workshop- und Weiterbildungsangebot durch innovative Formate weiter ausbauen und diversifizieren, z. B. im Rahmen von Workshops für Studierende zu digitalen Tools beim empirischen Forschen. Um die Einbindung und Vernetzung verschiedener Akteur*innen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern, möchten wir unser Angebot auch weiter digitalisieren bzw. hybrid anbieten.
Trotz oder gerade auch wegen der zunehmenden Digitalisierung ist es uns andererseits ein Anliegen, dass der Deutschtreff weiterhin ein Ort der Begegnung und des gemeinsamen Austauschs bleibt. Daher streben wir zurzeit auch eine Erweiterung und Modernisierung des „physischen Raum[s]“ (Peschel et al. 2021, 43) an. Beide Ideen, die der digitalen Vernetzung und die der analogen Begegnung, versuchen wir auch durch unser neues Logo zu visualisieren (siehe Abbildung 1).
Zudem planen wir gegenwärtig eine Veranstaltungsreihe nach Vorbild der Münsteraner Reihe *Germanistik im Beruf*, in der Interessierte aus der OWL-Region Einblick in ihre berufliche Tätigkeit als Germanist*in geben und damit insbesondere den Studierenden der nicht-lehramtsbezogenen Studiengänge Perspektiven für ihre berufliche Tätigkeit aufzeigen.

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Die Zufriedenheit all jener, die die vielfältigen Angebote des Deutschtreffs nutzen, stellt den größten Lohn der eigenen Arbeit dar. Rückmeldungen wie *„So charmant hat mir noch nie jemand die Kommasetzung erklärt“* oder *„Die Dozentin war sehr kompetent. Sie konnte Lerninhalte gut vermitteln und war immer freundlich und wertschätzend.“* motivieren uns, unsere Workshops weiterhin anregend und zugewandt zu gestalten. Jedes Aha-Erlebnis der Workshopteilnehmenden trägt zu einer hohen Motivation bei und bestärkt uns in der täglichen Arbeit, die so vielfältig ist wie die Menschen, die die Angebote nutzen. Kein Tag gleicht dem anderen und bietet immer wieder aufs Neue eine spannende Abwechslung. Und auch wenn sich digitale Formate zunehmend etablieren, wird uns vermehrt zurückgemeldet, dass es besonders der Raum Deutsch*treff* ist, den die Besucher*innen schätzen, wie auch diese beiden

doi.org/10.35468/6148-33

Aussagen von Studierenden zeigen: *„Deutschtreff ist für mich: angenehme Atmosphäre zum Lernen, Deutsch-Themen an einem Ort und eine kleine Oase im Uni-Alltag"* und *„Wenn ich eine Hausarbeit in Deutsch schreibe, gibt es im Deutschtreff Ideen und die richtige Literatur".* Auch das regt uns an, die analogen Angebote immer wieder neu zu denken und stetig weiterzuentwickeln.

Literatur

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.

Müller, A. (2017). Herausforderung Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch 248 (S. 4–16).

Schäfer, S. (2020). *Escape Rooms für den Deutschunterricht 5–10. Einfach und sofort umsetzbar, zu zentralen Lehrplanthemen, teambildend und motivierend* (2. Aufl.). Augsburg: Auer.

Schöps, M. & Rumpf, D. (2020). Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik. 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. 23–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paulus, D., Gollub, P. & Veber, M. (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. 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. 310–320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittelböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tophinke, D. (2010). Rechtschreiben. In: G. Lange, S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik* (S. 101–127). Baltmannsweiler: Schneider.

Wedekind, H. (2022). Lernwerkstätten – Übungsräume einer demokratischen Bildung. In: J.-F. Huffmann, L. Pesch & A. Scheffler (Hrsg.), *Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Begleitung von Kindern und Jugendlichen* (S. 146–154). Frankfurt/M.: Wochenschau.

Autorinnen

Blachut, Alisa
ORCID: 0009-0005-2944-7193
Universität Paderborn; Germanistische Sprachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, insb. Rechtschreiberwerb, Grammatik und Mehrsprachigkeit.
alisa.blachut@uni-paderborn.de

Hüllweg, Julia, Dr.
Universität Paderborn; Germanistische Sprachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthografie, Schriftlinguistik und Schreibforschung.
julia.huellweg@uni-paderborn.de

doi.org/10.35468/6148-33

Julia Höke und Patrick Isele

Lernwerkstatt³ – Spielen, Forschen und Lernen an der katho

2018 PADERBORN



1 Lernwerkstatt – wo & wer

2018 wurde die *Lernwerkstatt³* an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho) am Standort Paderborn gegründet. Die hochgestellte 3 im Eigennamen Lernwerkstatt³ weist zum einen auf die für uns zentralen Aktivitäten des Spielens, Forschens und Lernens hin, die unsere Hochschullernwerkstatt eröffnen soll, zum anderen auf die drei Professionen und Disziplinen, die unsere Hochschullernwerkstatt adressiert: Kindheitspädagogik, Soziale Arbeit und Angewandte Theologie. Verortet ist die Lernwerkstatt³ in einem Seminarraum, der passenderweise im 3. Stock des Hochschulgebäudes in Paderborn liegt. Ansprechpartner*innen für die Lernwerkstatt³ sind Prof. Dr. Patrick Isele und Prof. Dr. Julia Höke, zudem die Studiengangskoordination Kindheitspädagogik Sebastian Rost und wechselnde studentische Hilfskräfte.

Ergänzend zur Lernwerkstatt³ wurde 2023 ein *Lerngarten* auf dem Außengelände der katho eingerichtet. Dieser besteht aus verschieden bepflanzten Beeten und einem gepflasterten Kreis, in dem in unregelmäßigen Abständen unterschiedlich große Steinblöcke als Sitzgelegenheiten aufgestellt sind. Der Lerngarten wird für Seminareinheiten im Außenbereich genutzt, um naturnahes Lernen und Spielen zu ermöglichen. Ansprechpartner*innen für den Lerngarten sind Prof. Dr. Patrick Isele, Prof. Dr. Sara Remke, Prof. Dr. Bergit Peters und Prof. Dr. Maren Ziese.

2024 wurde zudem an der katho am Standort Paderborn im Kontext der Einführung des dualen Studiengangs Soziale Arbeit ein weiterer Seminarraum als *Transferwerkstatt* eingerichtet. Hier liegt der Fokus weniger auf der Ermöglichung des Zugangs zu verschiedenen Materialien, sondern mehr auf agilen Lernmethoden für Reflexion und forschendes Lernen. Der Raum ist mit flexiblem Mobiliar und einer interaktiven Wand eingerichtet, die als überdimensioniertes Whiteboard die Zusammenarbeit in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen unterstützt. Ansprechpartnerin für die Transferwerkstatt ist Prof. Dr. Julia Bloech.

doi.org/10.35468/6148-34

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Hochschullernwerkstätten verstehen sich als *Verbindung von Theorie und Praxis* (vgl. Stadler-Altmann 2019). So soll auch in der Lernwerkstatt³ über die Bereitstellung von und Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Materialien die Möglichkeit eröffnet werden, „[…] das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten" (Schmude & Wedekind 2019, 40f.). Unter dieser Perspektive versteht sich die Lernwerkstatt³ insbesondere als Raum, *Professionalisierungsprozesse* angehender Kindheitspädagog*innen, Sozialarbeiter*innen und Theolog*innen anzuregen. Dabei wird Professionalisierung nicht als einseitiger Transfer akademischen Wissens auf Handlungspraxis (vgl. Bromme & Sträßer 1990, mit spezifischem Blick auf die Kindheitspädagogik siehe Fröhlich-Gildhoff, Netwig-Gesemann & Pietsch 2011), sondern als Transformation von theoretischem und praktischem Wissen in der Bewältigung handlungspraktischer Aufgaben verstanden.

Ein handlungsleitendes Konzept für uns ist dabei das *forschende Lernen*, welches auch grundsätzlich im Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als „Orte gelebter Empirie" (Wedekind 2009, 4) enthalten ist. Forschendes Lernen geht dabei über die reine Vermittlung von Forschungskompetenzen hinaus und soll eine forschende Haltung befördern, die im Sinne einer konsequenten Rückbindung „an die in der Praxis implizierten Wissens- und Reflexionspotenziale" (Nentwig-Gesemann 2022, 60) professionelles Denken und Handeln unterstützt. Die Entwicklung von Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz ist dabei der integrale Bestandteil forschenden Lernens (vgl. Fabel-Lama, Hauenschild & Wolff 2019, 263). Somit ist die Lernwerkstatt³ ein Raum für das praktische (Ein-)Üben von Handlungen sowie erfahrungsgeleiteter und theoriegeleiteter Reflexion (vgl. Kaiser 2016, 105/109).

Mit Blick auf die konzeptionelle Umsetzung des Doing Lernbegleitung (vgl. Gruhn 2021) ist die Arbeitsdefinition von Hochschullernwerkstätten der AG Begriffsbestimmung (vgl. NeHle 2022) für die Lernwerkstatt³ eine zentrale Orientierung. Die dort skizzierten Definitionen zu Rollen von Lernenden und Lernbegleitungen sowie Aufgaben und Herausforderungen sind für die konzeptionelle Umsetzung unserer Lernwerkstattarbeit hoch bedeutsam. Durch die studiengangs- bzw. professionsübergreifende Nutzung der Lernwerkstatt³ zeichnet sie das Prinzip der Interdisziplinarität im Besonderen aus. In diesem Zusammenhang kommt vor allem auch das lebenslange Lernen zum Tragen (vgl. Isele, Bloech & Peters 2022).

2.2 Raum und Raumgestaltung

Räumlich verortet ist die Lernwerkstatt³ in einem ca. 70 qm großen Seminarraum der Hochschule, der neben der klassischen technischen Ausstattung (Laptop,

doi.org/10.35468/6148-34

Whiteboard, Beamer) und Tischen und Stühlen für ca. 30 Seminarteilnehmende mit vielfältigen (Spiel-)Materialien, Fachliteratur, Beobachtungs- und Dokumentationsbögen sowie Zeitschriften ausgestattet ist. Zudem gibt es eine fest installierte 360⁰-Kamera unter der Decke des Raumes, die die Möglichkeit von Videographien eröffnet und eine mit Polstern ausgestattete Sitz- und Leseecke inklusive Kinderbüchern zu unterschiedlichen Themen (siehe Abb. 1). Die Sammlung der vorhandenen (Spiel-)Materialien umfasst reformpädagogisches Material (z. B. die Spielgaben nach Fröbel, Montessori-Materialien, Pickler-Dreieck), analoges und digitales Spielzeug (z. B. Puppen und Puppenwagen, Holztheater inklusive Puppen zum Theaterspielen, Gesellschaftsspiele, Puzzles, Spheros), Natur- und Alltagsdinge (z. B. Kastanien, Muscheln, Flaschendeckel, Sand) und Werkzeuge (z. B. Buntstifte, Papier, Scheren, Trichter, Lupen, Rohre). Ebenfalls vorhanden sind Bewegungsmaterialien wie Pedalos und Yoga-Utensilien. Darüber hinaus gibt es Materialien für die Gestaltung von Beratungs- und Reflexionsprozessen wie z. B. ein Brett für Familienaufstellungen und eine Sammlung von Dingen, die von Studierenden selbst erstellt wurden, z. B. Dialogboxen (vgl. Weltzien 2011). Eine Zusammenstellung beispielhafter schriftlicher Arbeiten wie Forschungs- und Praxisberichte sowie Abschlussarbeiten zur Ansicht befindet sich im Aufbau.
Da der Raum der Lernwerkstatt[3] für Lehrveranstaltungen grundsätzlich nutzbar sein muss, gibt es eine klare Aufteilung des Raums in einen Teil, der auf klassische Seminarkontexte ausgerichtet ist (Bestuhlung für Studierende, Ausrichtung auf eine Präsentationsfläche) und einen Teil, in dem die vorhandenen Materialien rund um eine freie Fläche in offenen Regalen frei zugänglich sind.



Abb. 1: Sitzecke mit Bilderbuchregal in der Lernwerkstatt[3] (Foto: privat)

doi.org/10.35468/6148-34

2.3 Arbeitsweise

Die Lernwerkstatt³ wird insbesondere in zwei Settings von Studierenden genutzt: zum einen gibt es spezifische Seminare, die in der Lernwerkstatt³ stattfinden und in denen Lernwerkstattarbeit im Sinne des Spielens, Forschens und Lernens stattfindet. Zum anderen steht die Lernwerkstatt³ den Studierenden zu bestimmten Zeiten zur freien Verfügung, einerseits durch wöchentliche Öffnungszeiten und andererseits können Studierende die Lernwerkstatt³ gezielt für eigene Aktivitäten buchen. Im Folgenden werden die verschiedenen Nutzungsarten innerhalb und außerhalb des Seminarkontextes skizziert.

Erprobung der vorhandenen Spiel- und Lernmaterialien: In Lehrveranstaltungen werden in unterschiedlichen Kontexten die vorhandenen Materialien erkundet und erprobt. Im Kontext von Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse werden beispielsweise die vorhandenen Instrumente konkret in die Lehrveranstaltung einbezogen. Bei der Einbindung der Spielmaterialien gibt es sowohl freie, interessengeleitete Möglichkeiten der Erkundung unter der Fragestellung „Was interessiert/begeistert mich besonders?" sowie Erkundungen unter spezifischen Fragestellungen wie z. B. „Wie bilden die vorhandenen Materialien Diversität ab?" oder „Welche Materialien lassen sich für die Förderung spezifischer Bildungsbereiche besonders gut nutzen?". Zudem werden die Spielmaterialien zur Explikation eingesetzt, wenn über die konkrete Erfahrung zuvor vermittelte Wissensinhalte vertieft werden. Dabei können z. B. verschiedene Gesellschaftsspiele wie „Differix", „Spitz, pass auf!" und „Speed Cups" zu Reflexionen über die Bedeutung von exekutiven Funktionen anregen oder die Teilnahme am Spiel „Werwölfe von Düsterwald" Prinzipien der Theory of Mind verdeutlichen (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Arrangement von Spielmaterialien zu verschiedenen Bildungsbereichen (Foto: privat)

doi.org/10.35468/6148-34

Zudem kommen Spiele zum Einsatz, um sich konkreten Forschungsfragen anzunähern, z. B. bzgl. der Herausarbeitung von Unterschieden von Spielen für Kinder und für Erwachsene, wenn die Spiele „Siedler von Catan" und „Kinder von Catan" miteinander verglichen werden. Das übergreifende Ziel der Erprobung der vorhandenen Materialien ist der Aufbau und die Vertiefung des Wissens über Einschätzung und Bewertung, Einsatzmöglichkeiten von Materialien in verschiedenen Kontexten sowie die Anregung von Selbstreflexionsprozessen.

Entwicklung von Spiel- und Lernmaterialien: Über die Erprobung des vorhandenen Materials hinaus gibt es in verschiedenen Lehrveranstaltungen die seminarbegleitende Aufgabe, selbst Spiel- und Lernmaterialen für unterschiedliche Kontexte zu entwickeln. Eine von uns inzwischen häufig eingesetzte Aufgabe ist die Entwicklung einer *Dialogbox* als Kiste, in der zu einem mehr oder weniger spezifischen Thema Gegenstände arrangiert sind, die dazu beitragen sollen, miteinander in einen Dialog zu treten (siehe Abb. 3). Dieser Dialog beschränkt sich in unserem Kontext nicht nur auf Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern, die Dialogbox kann auch auf das Gespräch mit Jugendlichen und Erwachsenen abzielen. Teilweise ist in den Lehrveranstaltungen den Studierenden die Wahl des Themas der Dialogbox freigestellt. Hier lässt sich beobachten, dass Studierende der Kindheitspädagogik sich bei der Erstellung häufig an den Bildungsbereichen für Kinder und damit verbundenen spezifischen Themen orientieren, wie z. B. mathematikbezogene Dialogboxen zum Thema Gewicht und Größe, naturwissenschaftsbezogene Dialogboxen zu den Elementen oder zu Tieren und Pflanzen, sprachlich verortete Boxen zum Thema Märchen oder im sozial-emotionalen Bereich Dialogboxen zum Thema Gefühle erstellen. Darüber hinaus gibt es Dialogboxen, die vor allem auf die Initiierung von Spielprozessen setzen, z. B. eine Dialogbox, die als Unterwasserwelt gestaltet ist. Studierende der Sozialen Arbeit dagegen nehmen über die Gestaltung von Interaktionsprozessen mit Kindern hinaus auch Themen für ältere Zielgruppen in den Blick, hier sind z. B. Dialogboxen zum Thema Pubertät, Tod und Trauer oder LGTBQ* entstanden. Teilweise gibt es über die inhaltliche Ausrichtung der Lehrveranstaltung auch eine Spezifikation des Themas der zu erstellenden Dialogbox, z. B. im Seminar „Konzepte religiöser Bildung und Erziehung" für Kindheitspädagog*innen. Die hier entstandenen Dialogboxen lassen sich klassifizieren hinsichtlich eher Sachwissen vermittelnder Boxen (z. B. zu Gebetshäusern, Gebetsformen, dem Zuckerfest oder der russisch-orthodoxen Glaubensgemeinschaft) und an (vermuteten) Kinderfragen im Kontext Religion und Glaube orientierter Dialogboxen, z. B. zur Frage „Wo ist Gott, wenn wir ihn nicht sehen können?" oder „Wo fühle ich mich geschützt und geborgen?". Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den Dialogboxen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden intensive Reflexionsprozesse auslösen und der initiierte Dialog nicht nur auf der Ebene der Studierenden – unsere anvisierte Zielgruppe –, sondern auch auf der Ebene

doi.org/10.35468/6148-34



Abb. 3: Kind beim Experimentieren mit der Dialogbox zur visuellen Wahrnehmung (Foto: privat)

Studierende-Dozierende ko-konstruktive Interaktionsprozesse eröffnet (vgl. Wilden & Höke 2022).

Die Entwicklung von Spiel- und Lernmaterialien findet zudem insbesondere im Kontext unserer Kooperation mit der Gartenschau Bad Lippspringe statt, bei der an den Familiensonntagen der Sommersaison in den Jahren 2021, 2022 und 2023 von Studierenden der Kindheitspädagogik Spielangebote zu dem jeweiligen Ausstellungsthema konzipiert wurden. Im Jahr 2021 wurde noch unter den Beschränkungen der Covid19-Pandemie ein Spielangebot für Kinder und ihre Eltern mit kinetischem Sand entwickelt, 2022 gab es verschiedene Stationen zum Thema Tiere (Barfußpfad, Müll angeln, Tiermasken basteln) und 2023 wurden unter dem Motto „Mach dich fit für die Entdeckerreise" Stationen zum Schätze sieben und Ferngläser basteln, ein OWL-Memory und eine Schatzsuche angeboten. Bei der Konzeptionierung üben sich die Studierenden bei der Erstellung von Zielsystemen und der Planung und Durchführung von Angeboten für Kinder, die sie zuvor noch nicht kennen. Zudem ist unklar, wie viele Kinder unterschiedlichen Alters gleichzeitig an den Angeboten teilnehmen möchten. Das Ausbalancieren von Angebots- und Rollenklarheit unter unklaren Rahmenbedingungen und die Reflexion dieser Erfahrung ist dabei für die Studierenden eine große Herausforderung, wobei die Studierenden die Erfahrung, dass die entwickelten Angebote auch tatsächlich zum Einsatz kommen, als großen Gewinn beschreiben.

Arrangements mit Kindern in der Lernwerkstatt³: Auch in den Räumen der Lernwerkstatt³ werden Möglichkeiten für die Begegnung und Interaktion mit Kindern eröffnet. Wir haben eine Kooperation mit den umliegenden Kindertageseinrichtungen in Paderborn aufgebaut, die es uns ermöglicht, Kindergruppen in die Lernwerkstatt³ einzuladen. Im Sinne der „didaktischen Miniatur" (Wedekind 2013, 28) begleiten Studierende in Kleingruppen Kinder in der Lernwerkstatt³ in Spielprozessen und reflektieren anschließend gemeinsam ihre Erfahrungen. Dabei finden sowohl gezielte, von den Studierenden konzeptionierte Bildungs- und Spielangebote als auch von den Kindern bestimmtes freies Spielen mit den Materialien statt. Vorab überlegen die Studierenden, ob und welche Spielmaterialien gezielt zum Einsatz kommen.

doi.org/10.35468/6148-34

Sie verteilen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und planen sowohl Ein- als auch Ausstieg der gemeinsamen Zeit. Häufig entscheiden die Studierenden sich für den folgenden Ablauf: Zunächst gibt es eine Begrüßungsrunde mit den Kindern zum ersten Kennenlernen und eine Vorstellung des geplanten Ablaufs, anschließend folgt für ca. eine Stunde die gemeinsame oder individuelle Auseinandersetzung mit den Materialien und schließlich gibt es eine Abschlussrunde, in der die Kinder Rückmeldungen zum Besuch in der Lernwerkstatt[3] geben und die Verabschiedung erfolgt. Die Reflexion findet anschließend auf individueller Ebene, in der Kleingruppe und in der gesamten Seminargruppe statt und nimmt sowohl die Erfahrung mit den Kindern und den Materialien als auch die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und persönliche Aspekte in den Blick.

Individuelle Nutzung durch Studierende: Die Lernwerkstatt[3] steht Studierenden neben den Lehrveranstaltungen auch über wöchentliche Öffnungszeiten und die Möglichkeit der individuellen Raumbuchung zur Verfügung. Die Studierenden können sich entsprechend in diesen Zeiten selbstgewählt mit den Materialien auseinandersetzen oder auch im Sinne der Steigerung der Aufenthaltsqualität an der Hochschule den Raum insgesamt für gemeinsame Arbeitssitzungen oder auch für allgemeinen Austausch nutzen. Diese Möglichkeit wird von den Studierenden allerdings eher selten in Anspruch genommen.

2.4 Kooperationen

Kooperation mit Kindertageseinrichtungen: Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung von Kinderbesuchen in der Lernwerkstatt[3] ist die Kooperation mit Kindertageseinrichtungen im Stadt- und Kreisgebiet Paderborn. An den Besuchen in der Lernwerkstatt[3] besteht seitens der Kindertageseinrichtungen ein hohes Interesse; Kinder und pädagogische Fachkräfte nehmen Einladungen zu Besuchen in Lehrveranstaltungen gern an.

Kooperation mit der Gartenschau Bad Lippspringe: Wie bereits unter dem Punkt Arbeitsweisen skizziert, pflegen wir eine Kooperation mit der Gartenschau Bad Lippspringe, die über den Jahreskreislauf hinweg jeweils vier große Ausstellungen für ein (über-)regionales Publikum anbietet. Insbesondere bei der Sandwelten-Ausstellung im Sommer beteiligen wir uns mit Lehrveranstaltungen der Lernwerkstatt[3] nach Möglichkeit an den Familiensonntagen mit Angeboten für Kinder, die durch Studierende der Kindheitspädagogik der katho geplant, vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden. Zudem werden wir punktuell auch an der Herbstausstellung (Entwicklung eines Kinderquiz) und grundsätzlich an der Findung der Ausstellungsthemen beteiligt und nutzen diese Anfragen für die Einbindung von Studierenden.

Kooperationen mit anderen Hochschullernwerkstätten: An der Universität Paderborn gibt es insbesondere im Kontext des Lehramtsstudiums weitere Hochschullernwerkstätten für Studierende. Mit zwei Hochschullernwerkstätten befinden wir uns im regelmäßigen Austausch, mit dem „Zentrum für KinderBildungsForschung KiBi-Z“,

doi.org/10.35468/6148-34

verortet im Grundschullehramt (Prof. Dr. Petra Büker), und mit der „Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung, Technologiepark der Universität Paderborn LIFT", verortet im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und Grundschullehramt (Prof. Dr. Brigitte Kottmann). Der interdisziplinäre Dialog auf der Ebene der Lernbegleitungen zeichnet sich insbesondere dadurch aus, sich auf der Basis von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, adressierten Professionen und damit verbundenen Arbeitsweisen gegenseitig zu informieren, zu irritieren und inspirieren und dabei gemeinsame Herausforderungen und Spannungsfelder herauszuarbeiten, deren Bewältigung bzw. Ausbalancierung wiederum kollektiv diskutiert wird (vgl. Glawe et al. 2024). Zudem gab es punktuell auch schon Vernetzungen auf der Ebene der Studierenden der Kindheitspädagogik, der Sozialen Arbeit und des Grundschullehramts, z. B. in den Seminaren „Anfangsunterricht" (Grundschullehramt, Universität Paderborn) und „Transitionskonzepte" (Kindheitspädagogik, katho). Auch in den Seminaren „Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern" (Kindheitspädagogik & Soziale Arbeit, katho) und „Begleitforschungsseminar im Praxissemester" (Grundschullehramt, Universität Paderborn) gab es einen gemeinsamen Blocktag für die Teilnehmenden beider Lehrveranstaltungen, bei dem sich die Studierenden über ihre individuellen Forschungsfragen, -methoden, -ergebnisse und -interpretationen austauschten und gegenseitig berieten.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Entwicklungsperspektiven auf die konkrete Umsetzung: Auch wenn es die Lernwerkstatt³ inzwischen seit über fünf Jahren gibt, verstehen wir uns immer noch als Hochschullernwerkstatt im Aufbau. Die Einbindung der Lernwerkstattarbeit kann insbesondere mit Blick auf die Studiengänge Soziale Arbeit und Angewandte Theologie, aber auch im Hinblick auf den Studiengang Kindheitspädagogik, noch stärker systematisiert und curricular verankert werden. Das Potenzial, in Lehrveranstaltungen Elemente von Lernwerkstattarbeit einzubauen, ist noch nicht erschöpft. Bzgl. der Gestaltung von Reflexionsprozessen soll zukünftig zudem die vorhandene 360⁰-Kamera verstärkt zum Einsatz kommen.

Entwicklungsperspektiven bzgl. des Selbstverständnisses der Lernwerkstatt³: Besondere Herausforderungen für das Selbstverständnis der Lernwerkstatt³ entstehen durch die Einführung bzw. Umstellung der Studiengänge Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik auf duale Studiengangsformate. Akademisches bzw. theoretisches Wissen und Praxiserfahrungen werden entsprechend im gesamten Studienverlauf parallelisiert und müssen systematisch miteinander verzahnt werden, um Professionalisierungsprozesse anzuregen. Hier gibt es besondere Potenziale im Kontext des forschenden Lernens, gleichzeitig wirkt sich die Veränderung sicherlich aus auf das Selbstverständnis der Lernwerkstatt³ als (exklusiver) Raum für die Verbindung von Theorie und Praxis.

Entwicklungsperspektiven auf Kooperation: In der Kooperation mit dem KiBi-Z und der LIFT sehen wir besondere Potenziale der Weiterentwicklung, insbeson-

doi.org/10.35468/6148-34

dere was die interdisziplinäre Zusammenarbeit auf der Ebene der Studierenden betrifft. Die in der Lernwerkstatt[3], im KiBi-Z und in der LIFT adressieren Studierenden unterscheiden sich hinsichtlich der gewählten Studiengänge und damit auch Professionen. Im späteren Berufsleben stehen die Absolvent*innen dieser Studiengänge jedoch vor der Herausforderung, miteinander multiprofessionell und interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Die Verortung dieser multiprofessionellen Kooperation über die gemeinsame Klammer des forschenden Lernens bereits über die gemeinsame Lernwerkstattarbeit anzuregen, ist eine naheliegende und sinnvolle Entwicklungsperspektive.

Besonderes, oder warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

Die Lernwerkstatt[3] macht über die Adressierung der verschiedenen Studiengänge und damit verbundenen Professionen einen interdisziplinären kollegialen Austausch notwendig, der ohne die gemeinsame Nutzung des Raums in dieser Intensität nicht stattfinden würde. Lernwerkstattarbeit erzeugt auf verschiedenen Ebenen Spannungsfelder, z. B. mit Blick auf die Adressierung der Studierenden und die Frage der curricularen Verankerung, aber auch auf der Ebene der Ausgestaltung der eigenen Rolle als Lernbegleitung. Lehrende in der Lernwerkstatt[3] stehen immer auch vor dem Klärungsprozess, wie Angebote im Verhältnis von Instruktion und Konstruktion, im Verhältnis von Freiwilligkeit und Pflicht oder auch im Verhältnis von Lernbegleitung und Leistungsbewertung gestaltet werden können. Der gemeinsame Dialog zu diesen Fragen hilft dabei, sich als Lehrende*r selbst irritieren zu lassen, zu reflektieren und das eigene Handeln zu professionalisieren.

Dies deutet bereits an, dass die Relevanz einer forschenden Grundhaltung für alle Akteur*innen in Hochschullernwerkstätten gilt (vgl. Hagstedt & Kraut 2014), also nicht auf die Studierenden beschränkt bleibt, sondern die Lehrenden ausdrücklich miteinschließt. Wir nähern uns den Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit stets aus einer forschenden Perspektive und haben dieser Maxime entsprechend bereits verschiedene Fragestellungen und Spannungsfelder im Kontext der Lernwerkstatt[3] systematisch bearbeitet. Dazu gehört z. B. die Frage nach der Nutzung spezifischen Materials wie dem Sphero (vgl. Isele & Höke 2021), aber auch die Beobachtung der Nicht-Nutzung der freien Öffnungszeiten, die wir unter der Perspektive der Adressierung der Studierenden über die Raumgestaltung (vgl. Rost, Höke & Isele 2024) systematisch untersucht haben. Auch das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden im Kontext der Einführung des kollektiven Dus wurde von uns forschend in den Blick genommen (vgl. Höke & Isele 2023).

doi.org/10.35468/6148-34

Von besonderem Interesse sind darüber hinaus die Reflexionsprozesse, die in der Auseinandersetzung mit den Spiel- und Lernmaterialien, aber auch in der Begleitung der Kinderbesuche entstehen. Diese haben wir in einem eigenen explorativen Forschungsprojekt verfolgt (vgl. Rost & Höke 2023). Trotz aller Begeisterung für die Lernwerkstattarbeit nehmen wir also unsere eigene Tätigkeit immer wieder in den Blick und stellen uns dabei auch kritischen Perspektiven wie z. B. der von Weißhaupt, Panitz und Hildebrandt (2020), die bei Hochschullernwerkstätten das Risiko der Inszenierung im Sinne einer Scheinlösung sehen, sich als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu verorten und dabei das Oppositionsverhältnis von Theorie und Praxis zu verstärken. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung und damit verbundene Eingebundenheit in die Scientific Community der (Hochschul-)Lernwerkstätten ist dabei ein besonderer Gewinn.

Literatur

Bromme, R. & Sträßer, R. (1990). Mathematik im Beruf. Die Beziehung verschiedener Typen des Wissens im Denken von Berufsschullehrern. In: Alisch, L. M., Baumert, J. & Beck, K. (Hrsg.*), Professionswissen und Professionalisierung* (S. 207–228). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 28.

Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K. & Wolff, D. (2019). Forschendes Lernen – zwischen Professionalisierungserwartungen und studentischen Nutzungskalkülen. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 263–270). Münster: Waxmann.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.* Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), 19. München: DJI.

Glawe, K., Ellersiek, A., Höke, J., Kottmann, B. & Büker, P. (2024). Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten: Aktuelle Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale durch interdisziplinäre Kooperationen? In: A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Kindheitsforschung meets Grundschulforschung* (S. 126–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für die Schule von morgen* (S. 8–18). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.

Höke, J. & Isele, P. (2023). Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Isele, P., Bloech, J. & Peters, B. (2022). Lebenslangen Spielen, Forschen und Lernen – Interdisziplinäre Perspektiven auf die Lernwerkstatt³. In: M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 115–136). Paderborn: Brill Schöningh.

doi.org/10.35468/6148-34

Isele, P. & Höke, J. (2021). Reflexionen über digitales Lernen mit dem Sphero SPRK+. Erfahrungen mit Studierenden in der „Lernwerkstatt³" In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 231–247). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi.org/10.25656/01:22823

Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung.* München: kopaed.

Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik* (S. 51–62). Paderborn: Brill Schöningh.

Netzwerk europäischer Lernwerkstätten an Hochschulen (NeHle) e. V. (2022). *AG Be-griffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt". Fassung vom 08.03.2022.* Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 09.01.2024).

Rost, S. & Höke, J. (2023). „Ich fand die cool" – Reflexionen von Studierenden über ihre eigene didaktische Praxis. *Frühe Bildung*, 12 (4), 205–211, https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000629

Rost, S., Höke, J. & Isele, P. (2024.). Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt³ mit Blick auf Adressierungen und Adressat*innen. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* (S. 103–114) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). 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.

Stadler-Altmann, U. (2019). EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 201–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Die Inszenierung von „Theorie und Praxis" sowie „Neugier und Desinteresse" bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten. 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. 289–295). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 21–30). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weltzien, D. (2011). Mit der Dialogbox entdecken und erfinden. In: Kindergarten heute, Heft 9 (S. 26–33). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Wilden, S. M. & Höke, J. (2022). Lernwerkstattarbeit im Dialog – Reflexionen auf Lernwerkstattarbeit aus Studierenen- und Dozierendenperspektive am Beispiel der Dialogbox. In: M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 217–246). Paderborn: Brill Schöningh.

Autor*innen

Höke, Julia, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-5156-3119
Katholische Hochschule NRW, Abt. Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, Partizipation von Kindern vor dem Hintergrund generationaler Ordnung, Forschungsethische Fragestellungen bei der Erfassung von Kinderperspektiven
j.hoeke@katho-nrw.de

Isele, Patrick, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0006-6589-2523
Katholische Hochschule NRW; Abt. Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Evaluation und Qualitätsmanagement, Sprachförderung und Diagnostik
p.isele@katho-nrw.de

Annchristin Ellersiek, Brigitte Kottmann, Henning Möbius, Franziska Timmermanns und Jule Wapelhorst

Die LIFT: Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung am Technologiepark der Universität Paderborn



Abb. 1: Das Logo der LIFT (© Brigitte Kottmann, 2022)

1 Die LIFT der Universität Paderborn

Die „LIFT“: **L**ernwerkstatt **I**nklusion und individuelle **F**örderung befindet sich in den Räumen des **T**echnologieparks 12, etwa 10 Gehminuten vom Campus der Universität Paderborn entfernt. Die LIFT ist Teil des Instituts für Erziehungswissenschaft und der Arbeitsgruppe „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen“ und an die Professur von Brigitte Kottmann geknüpft. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Annchristin Ellersiek und den studentischen Mitarbeiter*innen Henning Möbius, Franziska Timmermanns und Jule Wapelhorst wird die LIFT seit dem Herbst 2021 aufgebaut. Der Start fiel somit in die Zeit der pandemiebedingt veränderten Rahmenbedingungen von Schule und Hochschule.

An der Universität Paderborn (UPB) befinden sich mehrere fachspezifische Treffs und Lernwerkstätten (vgl. Kapitel 3.2), wie der Sachunterrichtstreff, der Mathetreff und der Deutschtreff, der Diagnose und Förderung-Treff, die Testothek, die Lehr-Lern-Werkstatt Grundschulpädagogik sowie das Zentrum für KinderBildungsForschung (KiBi-Z). Die unterschiedlichen Treffs und Werkstätten haben

doi.org/10.35468/6148-35

jeweils einen spezifischen Fokus, wodurch den Studierenden eine Vielzahl an Anlaufstellen zur Verfügung steht. Die aufgezählten Treffs und Werkstätten befinden sich (mit Ausnahme der Testothek) am Campus. Mit der LIFT sollte im Technologiepark, in dem sämtliche sonder- und inklusionspädagogischen Professuren der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind, den Studierenden eine weitere Lernwerkstatt mit dem entsprechenden Angebot und Raum zum Zusammenkommen und individuellen und gemeinsamen Arbeiten geboten werden.

2 Lernwerkstatt im Detail: Ausrichtung und Konzeption der LIFT

Übergeordnet verfolgen wir als Ziele die Wertschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt und eine entsprechende Sensibilisierung, die Qualifizierung für eine inklusive Schule, die wechselseitige Theorie-Praxis-Reflexion im gesamten Qualifikationsprozess des Lehramts sowie das Forschende Lernen und die Entwicklung und Stärkung einer forschenden Grundhaltung. Im Folgenden stellen wir dar, wie wir versuchen, diese Ziele umzusetzen:
Die LIFT richtet sich mit einem fächerübergreifenden Angebot an Studierende und Akteur*innen aus den (schul-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie dem (schul-)pädagogischen Berufsfeld, insbesondere jedoch an Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung und des Lehramts für Grundschule. Die LIFT versteht sich als Ort für Kommunikation und Kooperation. Es wird ein niederschwelliger Austausch angestrebt, der unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Profession oder Disziplin, zu einer bestimmten Statusgruppe oder Qualifizierungsphase möglich sein soll. Darüber sollen Perspektiven erweitert und Reflexionen angeregt werden (vgl. Kottmann 2020), jenseits bestimmter bildungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Zugänge, die gleichwohl berücksichtigt und hier miteinander verknüpft werden können. Dabei orientiert sich die LIFT an der Aufgabe, Lehrkräfte und pädagogische Akteur*innen für eine inklusive Schule (weiter) zu qualifizieren (vgl. Wedekind & Schmude 2016), für die eine Tätigkeit in multiprofessionellen Teams, mehrperspektivische Reflexionen sowie kollaboratives und ko-konstruktives Arbeiten einen besonderen Stellenwert haben. Es geht um Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam ausgehandelt und entwickelt werden (vgl. NeHle AG Begriffsbestimmung 2022, o. S.). Die Studierenden erfahren sich als Lernende, üben sich in der Rolle als Lernbegleiter*innen und reflektieren diesen Rollenwechsel, was die Kompetenz der mehrperspektivischen Reflexion sowie die Entwicklung einer fragenden und forschenden Grundhaltung unterstützen kann. Entsprechend der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK 2015) ist dafür ein professioneller Umgang mit Inklusion als Anforderung an

doi.org/10.35468/6148-35

alle Lehrkräfte notwendig, wofür Lehrer*innenbildung in kollegialer Kooperation erfolgen und als gemeinsame Querschnittsaufgabe von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften anzusehen ist (vgl. ebd., 3). Die Hochschulen sind darin gefordert, die veränderten und sich stets weiter verändernden Anforderungen an Lehrer*innen entsprechend aufzugreifen und dem Thema insgesamt die nötige Priorität einzuräumen, einen inneruniversitären Diskurs, entsprechende Weiterentwicklungen der Curricula sowie die Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartnern zu unterstützen (ebd.).
Die LIFT versucht durch ihre Konzeption und konkrete Angebote (vgl. Kapitel 3.1) einen entsprechenden Beitrag zu leisten: „Hochschullernwerkstätten sind also Orte, die den Studierenden einen geschützten Raum bieten, sich selbst und andere in offeneren Lernsituationen auszuprobieren, zu beobachten und ihr Handeln gemeinsam zu reflektieren (…)“ (Lehmann 2013, 62).

3 Der Raum der LIFT im „TP 12.1.1“

Der aktuelle Raum im Technologiepark 12 ist etwa 55 qm groß. Er ist mit offenen Regalen ausgestattet, in denen die Materialien thematisch sortiert zu finden sind. Bei der Einrichtung wurde auf möglichst flexibles Mobiliar geachtet, so dass Veränderungen je nach Lernsetting schnell umgesetzt werden können. Die multifunktionale und anregungsreiche Gestaltung des Raums soll zu eigenen Fragen und Auseinandersetzungen ermutigen, das forschende Lernen von Studierenden sowohl initiieren als auch begleiten und unterstützen.



Abb. 2: Raum TP 12.1.1 (© Annchristin Ellersiek, 2024)

doi.org/10.35468/6148-35

Inmitten der Regale stehen Gruppentische, ein Schreibtisch und ein geschlossener Schrank für die Mitarbeiter*innen. Bei der Einrichtung wurde angestrebt, ein möglichst offenes Raumkonzept umzusetzen, das einen niederschwelligen Zugang bietet. Ebenso soll der Raum den Studierenden Aufenthaltsqualität bieten, anregend und einladend sein, was auch in dem sichtbaren Raumausschnitt erkennbar wird (Abb. 2).

Konkret finden sich:

- *Fachspezifische Bereiche* mit Lehrwerken, Unterrichts- und Differenzierungsmaterialien der Fächer Sachunterricht, Mathe, Deutsch, Englisch, Religion/Ethik, Deutsch als Zweitsprache: Es sind jeweils sowohl Unterrichtsmaterialien als auch didaktisch-diagnostische Materialien vorhanden, die gesichtet, verglichen, erprobt und kriteriengeleitet analysiert werden können.
- *Reformpädagogische Materialien von Maria Montessori*: Diese haben durch ihre Orientierung am kindlichen Lernprozess, das konstruktivistische Lernverständnis, die Berücksichtigung von sensiblen Phasen, die – für Lernwerkstätten konstitutive – Rolle der vorbereiteten Umgebung, die Idee von Freiarbeit und dem Lernen in heterogenen bzw. jahrgangsgemischten Gruppen ein großes Potential, auch unter der Berücksichtigung von Individualisierung und Stärkenorientierung. Gleichwohl muss auch eine kritische Auseinandersetzung unter der Berücksichtigung historischer Aspekte erfolgen.
- *Lern- und Gesellschaftsspiele:* Die LIFT kooperiert mit dem Verein „Lernen durch Spielen e. V."[1] und verfügt über ein breites Angebot an Lern- und Gesellschaftsspielen sowie Begleitmaterialien. Die Spiele können in der LIFT aus einer theoretischen und didaktischen Perspektive analysiert und hinsichtlich ihrer Potentiale für Lernprozesse und schulisches Lernen reflektiert werden. Gleichzeitig können sie vor Ort gespielt werden, wodurch sich auch konkrete Handlungskompetenzen erweitern (vgl. Letmathe-Henkel, Rathmer & Ruh 2019 sowie Kottmann, Letmathe-Henkel & Wohnhas 2024).
- *Kinderliteratur:* Ein Regal beinhaltet aktuelle Bilder- und Kinderbücher zu verschiedenen Themenbereichen, die sowohl im Rahmen der individuellen Förderung als auch als gemeinsamer Lerngegenstand genutzt werden können.
- *Fachliteratur*: Insbesondere für den Themenbereich der inklusiven Bildung halten wir im Rahmen von zwei Handapparaten relevante Veröffentlichungen vor, die den Studierenden so auch außerhalb der Bibliothek für den gemeinsamen Diskurs oder Seminararbeiten zur Verfügung stehen.
- *Förderdiagnostische Verfahren*, die vor allem auf die pädagogische Beobachtung und ein formatives Assessment von Kindern im Grundschulalter fokussieren und deren diagnostische Zugänge einen Dialog über Lern- und Entwicklungsprozesse initiieren können.

1 https://lernendurchspielen.de

doi.org/10.35468/6148-35

- *Digitale Medien:* Ein digitales Smartboard sowie zwei iPads, auf denen verschiedene Apps installiert sind, können sowohl im Seminarkontext als auch eigenständig in den Öffnungszeiten genutzt werden.
- *Geräte* und Hilfsmittel zum Erstellen von Material (Schneidegerät, Laminiergerät, Scanner) sowie *Verbrauchsmaterialien* (Papier und Pappe, Würfel, Scheren, Kleber etc.).
- Eine Kaffeemaschine, ein Wasserkocher sowie Geschirr für eine eigenständige „*Versorgung*".
- Eine *Arbeitsecke* für die Mitarbeiter*innen mit einem PC für die Recherche und Ausleihe. Sämtliche Materialien sind durch das Programm Biblino katalogisiert. Auf der Internetseite der LIFT ist eine schlagwortgestützte Recherche zu dem Bestand und den jeweiligen Standorten möglich, was zudem die eigenständige Orientierung unterstützt.
- Eine Ausstellungsfläche und Magnetwand für monatlich wechselnde Ausstellungen, weitere magnetische Wände für Präsentationen sowie ein Flipchartständer für die Seminararbeit.

Die einzelnen Bereiche sind quantitativ unterschiedlich ausgestattet, was auch mit den weiteren Treffs und Lernwerkstätten der UPB zusammenhängt. Beispielsweise befindet sich die „Testothek" in unmittelbarer Nähe, so dass bewusst darauf verzichtet wurde, eine Vielzahl an diagnostischen Verfahren anzuschaffen, um Doppelstrukturen zu vermeiden.

3.1 Die LIFT als Raum voller Möglichkeiten

Die Angebote sollen sowohl Studierende als auch (angehende) Lehrkräfte ansprechen und beziehen die gesamte Spanne des Qualifikationsprozesses ein. So wird bereits beim Campustag, der sich an Oberstufenschüler*innen richtet, eingeladen, die LIFT als spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende kennenzulernen. Weiterhin findet eine Information im Rahmen der Orientierungswoche für Erstsemesterstudierende statt, die mit einem Einführungsseminar auch eine Seminarsitzung in der LIFT verbringen. Bachelor- und Masterseminare nutzen die LIFT als Seminarraum, was insbesondere für die Begleitung von schulischen Praxisphasen (in NRW: Eignungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester) einen Zugewinn bieten kann. Zentral ist die „Herausbildung einer kritischen, fragend-entwickelnden Haltung gegenüber der Praxis und (auf) die Einübung der für ihre Weiterentwicklung und die eigene Professionalisierung zentralen Reflexionskompetenz" (Fichten 2017, 30). Dabei geht es uns insbesondere um die Gestaltung eines konstruktiven und für die Studierenden sinnstiftenden Dialogs zwischen theorie- und forschungsbasierten Erkenntnissen und Studieninhalten einerseits und praktischem Erfahrungswissen andererseits.
Das Lehramtsstudium ist generell von einem hohen Grad an Ausdifferenzierung geprägt, die Studierenden des Lehramts für die Grundschule studieren drei Un-

doi.org/10.35468/6148-35

terrichtsfächer und Bildungswissenschaften, die Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung studieren zwei Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaften und zwei der drei in Paderborn angebotenen Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. An der UPB wird das Lehramtsstudium durch die PLAZ – Professional School of Education intensiv begleitet. Auch aus dieser Ausdifferenzierung der Studienstruktur heraus ergibt sich der Bedarf, für die Studierenden gemeinsame und verbindende Orte zu schaffen. Für uns ist dabei bedeutsam, dass die LIFT ein Kommunikations- und Kooperationszentrum für Lehramtsstudierende, Beteiligte an der Lehrer*innenbildung und schulische Akteur*innen ist, in dem eben auch verschiedene Disziplinen und Professionen sich begegnen und in den Austausch treten können (vgl. Kottmann 2020; Hildebrandt 2014).

So entsteht bestenfalls ein wechselseitiges Verhältnis von Lehren und Lernen, d. h. die Lehrenden fungieren in HSLW zwar überwiegend als Lernbegleiter*innen und Fachexpert*innen in offenen Lernsettings, gleichwohl nehmen sie regelmäßig die Rolle der Lernenden und Beobachtenden ein. Die Anbahnung, Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens (vgl. NeHle AG Begriffsbestimmung 2020) und die Auseinandersetzung mit einem konstruktivistischen Verständnis (vgl. Feindt et al. 2020) von Lernen regt den Rollenwechsel als auch dessen Reflexion an. Dieser Prozess erfordert sowohl von Lehrenden als auch Lernenden, dass sie sich darauf einlassen, persönliche Bedarfe und Interessen erkennen und äußern, vorhandene Schonräume als solche identifizieren und ggfs. auch verlassen, zumindest temporär. „Die so gewonnenen Erkenntnisse erweitern das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten der zukünftigen Pädagog*innen in Bezug auf die Unterstützung und Begleitung von selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und selbstverantwortetem Lernen“ (NeHle AG Begriffsbestimmung 2020, o. S.).

Die Räumlichkeiten und Angebote der LIFT bieten Studierenden die Möglichkeit für verschiedene, auch kooperative Lernformen, es sind sowohl individuelle Lernphasen als auch diskursive Gruppenphasen möglich. In den Öffnungszeiten und Seminaren wird versucht, das Angebot der Lernbegleitung jeweils an die Bedarfe und Interessen der Studierenden situativ anzupassen: „Gemeinsam mit anderen kann eine Auseinandersetzung mit individuellen Lernwegen und deren Ressourcen und Barrieren, mit dem eigenen Lernweg und Professionalisierungsprozess erfolgen: gemeinsam, vernetzt, reflexiv“ (LIFT Homepage[2]). Als Herausforderung kann dabei sicherlich die begrenzte Raumgröße angesehen werden, die die Menge an Aktivitäten dadurch einschränkt, gleichwohl gilt für jede Lernwerkstatt eine gewisse Raumbegrenzung, insbesondere in der Phase des Aufbaus. Eine weitere

2 https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/spflernen/lernkwerkstatt

doi.org/10.35468/6148-35

Herausforderung liegt in der etwa 10-minütigen Entfernung vom Campus, so dass – entgegen der Intention des professionsübergreifenden Austausches – lediglich bestimmte Studierendengruppen die LIFT tatsächlich regelmäßig nutzen. Durch die Gestaltung des Raumes als „Aufenthaltsort", die eine ansprechende Lernumgebung und die Möglichkeit der Versorgung mit Kaffee und Tee bietet, wird versucht, dieser Herausforderung zu begegnen. Auch im Rahmen von Seminarveranstaltungen wurde beobachtet, dass diese Angebote seitens der Studierenden wertgeschätzt werden und dass die Seminaratmosphäre auch insgesamt davon positiv beeinflusst wird, was auch im Hinblick auf eine gemeinsame partizipative Arbeitsbeziehung und eine konstruktiv gestaltete Lernkultur (vgl. Müller-Naendrup 2020, 722) bedeutungsvoll ist.

3.2 Lernen und Lernbegleitung

Unser Verständnis von Lernen, Lernbegleitung und Lernwerkstattarbeit konkretisiert sich in den bisher institutionalisierten Angeboten der LIFT:

- *Öffnungszeiten*: Die LIFT hat aktuell jeweils Montag, Dienstag und Mittwoch von 13–16 Uhr geöffnet. In dieser Zeit sind jeweils die studentischen Mitarbeiter*innen vor Ort, teilweise auch weitere Mitarbeiter*innen des Teams. Während der Öffnungszeiten können die Materialien frei genutzt, ein Teil der Materialien zudem entliehen werden.
- *Seminarveranstaltungen*: Die LIFT wird für Seminare mit maximal 25 Teilnehmer*innen genutzt. Es handelt sich um Vorbereitungs- und Begleitseminare (z. B. vom Praxissemester), bei denen die Theorie-Praxis-Reflexion einen unmittelbaren Stellenwert hat, ebenso nutzen weitere Gruppen aus dem Bachelor- und Masterstudium das Angebot, z. B. Forschungskolloquien oder andere Seminare mit einem Schwerpunkt auf dem forschenden Lernen oder weiteren Zugängen. Die LIFT trägt so zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen bei und ermöglicht „didaktische […] Gestaltungsfreude" und „lernförderliche[s] Feedback" (Reinmann, 2022).
- *Wechselnde Ausstellungen*: Für jeden Monat wird ein selbstgewähltes Thema präsentiert, das von Studierenden oder den Mitarbeiter*innen der AG zu einer Ausstellung aufbereitet wird. Die Themen reichen dabei von konkreten Inhalten bestimmter Fächer (z. B. Recycling, Leseförderung mit der Leserolle, Schreiben lernen mit der Grundschrift), über methodische Zugänge (Die Differenzierungsmatrix, das Kamishibai Erzähltheater, Digitale Stifte: TipToi & co), bis hin zu grundlegenden Themen wie den Kinderrechten, der Wanderausstellung zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Prengel 2017) oder psychischen Erkrankungen von Kindern, Jugendlichen und Angehörigen. Ebenso finden sich jahreszeitlich gebundene Themen (z. B. Weihnachten, Vögel im Winter). Weitere Themen ergeben sich aus Seminar-

doi.org/10.35468/6148-35

kontexten (Kinderarmut, Demokratie, Classroom-Management).[3] Durch das Monatsthema werden konkrete Ideen für die inklusive Schule aufbereitet und Reflexionen angestoßen.



Abb. 3: Ausstellung zum Thema Kinderrechte (© Brigitte Kottmann, 2024)

- *Workshops*: Zu ausgewählten Themen finden Workshops statt, für die auch externe Referent*innen eingeladen oder die im Rahmen von universitätsweiten Aktionen realisiert werden. So wurde beispielsweise beim „Tag der Lehre" ein Angebot zu partizipativen Räumen für forschendes Lernen oder zu Diversitätssensibilität in der Lehre umgesetzt. Das Material ReLv: „Rechtschreiben erforschen, Lesen verstehen" wurde von einer Moderatorin des Konzepts präsentiert. In Kooperation mit dem PLAZ wird angestrebt, weitere Workshops anzubieten und mit diesen auch gezielt Lehrer*innen der Region zu adressieren.

3 Konkrete Beispiele finden sich hier: https://padlet.com/franziskatimms/lift-lernwerkstatt-5ofdty72cosplq90/wish/2705970686

doi.org/10.35468/6148-35

- *Informationen über Social Media*: Die LIFT informiert über ihre Angebote sowohl über die Website des Arbeitsbereichs als auch über die Social Media Plattform Instagram (https://www.instagram.com/lift_lernwerkstatt_upb/), wodurch regelmäßige Informationen über aktuelle Themen und Angebote niederschwellig kommuniziert werden.

3.3 Rollenverständnis und Vernetzung

Trotz des erst etwa dreijährigen Bestehens der LIFT sind bereits erste Kooperationen entstanden: So wurde direkt zu Beginn der Kontakt zu den weiteren Treffs und Lernwerkstätten an der UPB gesucht, um in einen wechselseitigen Dialog zu treten. Wir sind insbesondere im Aufbau einer intensiveren Kooperation mit dem Zentrum für KinderBildungsForschung (KiBi-Z) der AG „Grundschulpädagogik und Frühe Bildung" an der UPB sowie der Lernwerkstatt³ der Katholischen Hochschule NRW in Paderborn (vgl. Glawe et al. 2024). Hier erfolgt ein Austausch über die jeweiligen Konzeptionen und Angebote sowie die konkrete Ausgestaltung der Lernwerkstattarbeit, auch unter der Berücksichtigung disziplinspezifischer Zugänge sowie der jeweiligen Ideen des Forschenden Lernens (ebd.). Feindt et al. (2020, 2), weisen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für das forschende Lernen u. a. auf die notwendige „Balance von selbstständiger Arbeit der Studierenden und Einbindung strukturgebender Elemente" hin. In der LIFT versuchen wir diese Balance produktiv auszugestalten, jedoch auch an bestimmten Grundprinzipien festzuhalten.

Durch den „Fachverbund Sonderpädagogische Förderung – inklusive Schule" stehen wir im Austausch mit den Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung (ZfsL) in Paderborn und Bielefeld. Ziele sind eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung durch gemeinsame Arbeit an inhaltlichen Themen beider Institutionen und der Dialog zu strukturellen Bedingungen und Curricula. Perspektivisch sollen Reflexionsprozesse der Studierenden angestrebt werden, in denen die pädagogische Praxis und das Praxiswissen im Rahmen des Wissenschaftswissens reflektiert werden. An diesem Punkt versucht die Arbeit in der LIFT anzusetzen, da dem Theorie-Praxis-Transfer in universitären Praxisphasen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit hochschuldidaktisch begegnet werden kann.

Durch die Kooperation mit dem Verein „Lernen durch Spielen e. V.", der auf den Wert des Spielens in Bildungseinrichtungen hinweist, verfügen wir über ein breites Angebot an Lernspielen. Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers spielen die Studierenden in Seminaren selbst, analysieren mit Hilfe von Kriterien die Spiele und überlegen weiterführend, welche Einsatzmöglichkeiten sich im inklusiven Unterrichts oder auch in der inklusiven Ganztagsbildung ergeben können.

Insgesamt verfolgen wir mit den inner- und außeruniversitären Kooperationspartner*innen eine stetige Weiterentwicklung und Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung an der UPB und in der Region, auch gemeinsam mit der

doi.org/10.35468/6148-35

Lernwerkstatt der Universität Bielefeld (vgl. Kottmann & Stets in diesem Band). Die weiteren Schritte für die LIFT liegen in der Konsolidierung und Ausweitung des Angebots, einer kontinuierlichen Steigerung des Bekanntheitsgrades sowie einer stärkeren Vernetzung auch mit schulischen Akteur*innen sowie innerhalb der Region und darüber hinaus.

4 Darum sind und bleiben wir dabei…

Durch unseren Start im Herbst 2021 und einen Umzug im Herbst 2022 in größere Räumlichkeiten sind wir immer noch in der Phase des Aufbaus. So wurden im Jahr 2023 zwei explorative Studien durchgeführt, um zu einem Abgleich der Perspektiven von Lehrenden und Studierenden bzgl. der LIFT zu kommen. Jule Wapelhorst führte im Rahmen ihrer Bachelorarbeit eine onlinegestützte Befragung von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung durch, mittels derer allgemeine Informationen zu Studienaktivitäten, die Bekanntheit und Nutzung der LIFT, die Interessen und Wünsche der Studierenden (hinsichtlich der *Materialausstattung, der Raumnutzung, der Öffnungszeiten, der Begleitung durch Lehrende, der Unterstützung im Professionalisierungsprozess und forschendem Lernen*) erhoben wurden. Zusätzlich erfolgte eine offene Befragung im Rahmen von zwei Praxissemesterseminaren (n=6). Die Frage: „*Welche Angebote und Materialien benötigt die LIFT, um Sie in den Anforderungen im Praxissemester und dem Forschenden Lernen zu unterstützen?*“ wurde von Studierende beantwortet mit u. a. *„(…) Handlungsvorschläge für typische Handlungsproblematiken“, „Konkrete Anregungen zur Gestaltung von individueller Förderung in sehr heterogenen Klassen, ggf. mit Empfehlungen zu nützlichen Unterrichtsmaterialien*“ oder auch „*Zeit, um Materialien zu sichten, Lernen von Kriterien zur Bewertung von gutem Material*“ (vgl. Glawe et al. 2024). In diesen Antworten kann ein generelles Spannungsfeld von Lernwerkstattarbeit konstatiert werden, einerseits hinsichtlich des Wunsches nach Instruktion, d. h. nach konkreten Beispielen und Empfehlungen, andererseits aber auch nach offenen und eher diskursiven Vorgehensweisen, die dem konstruktivistischen Lernverständnis von Lernwerkstätten eher entsprechen. Baar und Feindt (2019, 25) konstatieren: „Die auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtete interne Struktur einer Lernwerkstatt stößt beispielsweise nicht nur aufgrund externer, institutionell-formaler Struktur an ihre Grenze, sondern auch dann, wenn die potenziellen Nutzerinnen und Nutzer das Verständnis von Denk-Handeln nicht teilen und sich ihre Lernorientierung auf die rein rezeptive Aneignung ‚brauchbaren‘ Wissens bezieht“. Insofern bleibt auch für die LIFT die kontinuierliche Arbeit, einerseits den Wünschen der Studierenden nach sowohl Instruktion als auch Konstruktion zu entsprechen und gemäß der Grundprinzipien dieses Spannungsfeld produktiv zu bearbeiten. Dabei müssen auch

doi.org/10.35468/6148-35

pandemiebedingte Veränderungen des Studiums und des Studierendenverhaltens berücksichtigt werden. Dies stellt die LIFT (und vermutlich viele weitere Hochschullernwerkstätten) immer wieder vor Herausforderungen. Ebenso sind einerseits die Begegnung vor Ort und das kooperative Arbeiten konstitutiv für Lernwerkstätten, andererseits haben digitale Räume und Angebote verstärkt Einzug gefunden und beinhalten auch aufgrund der wachsenden Bedeutung von Digitalität in der Lehrer*innenbildung eine entsprechende Konsequenz und Bedeutung. Generell sollte die Relevanz einer forschenden Grundhaltung für alle Akteur*innen in HSLW gelten, die Forderungen von Hagstedt und Krauth (2014, 16), dass Lernwerkstätten „Orte der Selbstbildung, der Selbstverantwortung und Selbstreflexion" sind, trifft sowohl auf Lernende als auch auf Lehrende zu, d. h. der Rollenwechsel als genuines HSLW-Merkmal bezieht sich nicht nur auf den Wechsel von der Schüler*innen- zur Lehrer*innenperspektive. Auch Lehrende in HSLW müssen eine forschende Grundhaltung einnehmen und auch ihr eigenes Handeln, ihre Einstellungen und Vorgehensweisen immer wieder kritisch reflektieren. Die in der Lernwerkstatt Agierenden, die Lernenden wie auch ihre Lernbegleiter, sollten sich der Potentiale, aber auch der individuellen Rechte bewusst sein, was für sämtliche Akteur*innen in Lernwerkstätten gilt. Daraus leitet sich die forschende Grundhaltung *aller* ab, d. h. die von Annika Gruhn (2021, 38) für Hochschullernwerkstätten beschriebenen „Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit" ermöglichen in ihrer Bearbeitung und Reflexion explizit für alle – Lehrende, Lernbegleiter*innen und Lernende – einen erheblichen Zugewinn.

Literatur

Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U. & Winkel, J. (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium: Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB),* 2/1, S. 1–10.

Glawe, K., Ellersiek, A., Höke, J., Kottmann, B. & Büker, P. (2024). Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten: Aktuelle Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale durch interdisziplinären Dialog von Kindheits- und Grundschulpädagogik. In: J. Wiesemann, B. Müller-Naendrup, J. Lange & A. Flügel (Hrsg.): *„Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded"* (S. 128–139). Wiesbaden: Springer VS.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H., Krauth, I. M. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.): *Lernwerkstätten. Potenziale für die Schule von morgen* (S. 8–18). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.

Hildebrandt, E. (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 80–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-35

Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. (S. 183–191). Wiesbaden: Springer VS.

Kottmann, B. (2020). Lernwerkstätten. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & H. U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 997–1008). Wiesbaden: Springer VS.

Kottmann, B., Letmathe-Henkel, B., Wohnhas, V. (2024). „Lernen durch Spielen" in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen. In: N. Weber, M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.). *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings.* (S. 142–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).
Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 28.01.2024).

Lehmann, A. (2013). Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.). *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 55–65). Wiesbaden: Springer.

Letmathe-Henkel, B., Rathmer, B.A., Ruh, D. (2019). Spielexperten in der Schule. Von- und miteinander Lernen – jahrgangübergreifend und kooperativ. *gruppe & spiel*, 44/4, S. 12–14.

Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721–726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Abgerufen von https://doi.org/10.35468/hblb2020-087 (zuletzt geprüft am 28.01.2024).

Netzwerk europäischer Lernwerkstätten an Hochschulen (NeHle) e.V. (2022). *AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt"*. Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 28.01.2024).

Prengel, A. (2017). „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen". Eine aktuelle Initiative. *Frühe Kindheit*, 20/6, S. 22–27.

Wedekind, H., Schmude, C. (2016). Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik" modifiziert und aktualisiert. In: C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 81–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Ellersiek, Annchristin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Lernwerkstätten, Mentoring in der Professionalisierung von Lehrkräften
Annchristin.ellersiek@upb.de

Kottmann, Brigitte, Prof'in Dr.
ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernwerkstätten
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

doi.org/10.35468/6148-35

Möbius, Henning, Masterstudierender im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentischer Mitarbeiter
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

Timmermanns, Franziska, Bachelorstudierende im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentische Mitarbeiterin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

Wapelhorst, Jule, Masterstudierende im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentische Mitarbeiterin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

doi.org/10.35468/6148-35

Hannes Birnkammerer und Christian Müller

Die Didaktischen Innovationslabore (DiLab) der Universität Passau

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Die Didaktischen Innovationslabore (DiLab) der Universität Passau bestehen aus verschiedenen Räumen, die unterschiedliche Aspekte professionellen Handelns von Lehrkräften adressieren, konzeptionell jedoch zusammen gedacht werden. Das Konzept für die Räume wurde im Rahmen der Passauer Projekte SKILL und SKILL.de der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Jutta Mägdefrau erarbeitet. Durch diese Projekte sowie durch weitere Sondermaßnahmen des bayrischen Landes (DigiLLab) konnte Personal für die hochschuldidaktische Innovation in der Passauer Lehrkräftebildung verstetigt werden: Dr. Christian Müller, Dr. Sabrina Kufner und Dr. Verena Köstler sind am Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik (ZLF) in der Abteilung Didaktische Innovation damit betraut, die Räume zu organisieren und konzeptionell weiterzuentwickeln.

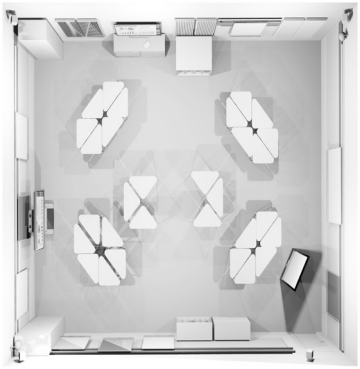


Abb. 1: Raumkonzept Klassenzimmer der Zukunft mit flexiblen Tischkonzepten zur Abbildung verschiedener Sozial- und Arbeitsformen (© Universität Passau)

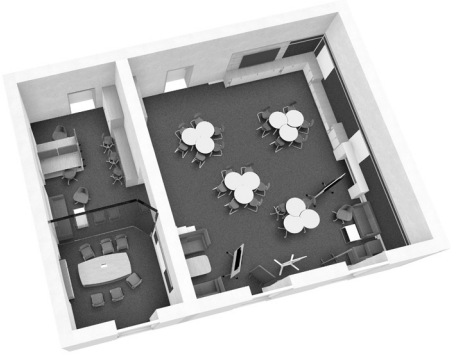


Abb. 2: Raumkonzept Lehrer*innenzimmer der Zukunft mit Raum-im-Raum-Lösungen und Soft Seating zur Abbildung kollaborativer Arbeitsprozesse (© Universität Passau)

doi.org/10.35468/6148-36

Die zwei größten Räume – das Klassenzimmer (Eröffnung 2016) und Lehrer*innenzimmer (Eröffnung 2020) der Zukunft – befinden sich am Campus der Universität Passau in zentraler Lage im Nikolakloster (Räume NK 211 sowie NK 212/213) und dienen als innovative Seminarräume für die lehrkräftebildungsbezogene Forschung und Lehre. Kleinere Nebenlabore, die eher kollaborative Arbeitsweisen und Medienproduktion fokussieren, sind im Institutsgebäude (IG), direkt am ZLF, verortet.

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Die Didaktischen Innovationslabore sind ein Netzwerk aus physischen Räumen und virtuellen Angeboten mit dem Ziel der Förderung lehrkräftebildungsbezogener Forschung und didaktischer Innovationen. Sie sind in der universitären Lehrkräftebildung verankert und damit an schulisches Lernen und Unterricht geknüpft. Konzeptionell stehen im Mittelpunkt aller Überlegungen und Ausgestaltungen das professionelle Lehren im 21. Jahrhundert und damit verbundene Fragestellungen zur Rolle und Kompetenzen von zukünftigen Lehrkräften. Das Verständnis von didaktischer Innovation umfasst hierbei den Bezug zur aktuellen und einschlägigen Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens unter Berücksichtigung aktueller technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis durch Approximations of Practice
Lehramtsstudierende fordern oft mehr Praxis in ihrem Studium und meinen damit oft reine Praxisphasen in der Schule, den konkreten Unterricht mit Klassen. Forschungsbefunde deuten jedoch an, dass Praxis in diesem Sinne nicht zwingend zu einem Kompetenzzuwachs als kritisch-reflektierte Lehrpersonen führen (Rothland & Boecker, 2014). Die didaktischen Innovationslabore sind so konzipiert, dass sie dieses Bedürfnis wahrnehmen, aber diese unterrichtliche Praxis in komplexitätsreduzierter Form erfahr- und reflektierbar machen. Gelingen kann dies nur, wenn aktuelle Entwicklungen auch entsprechend berücksichtigt werden und in Form von konkreten räumlichen Angeboten auch zugänglich gemacht werden. Ausführlicher wird dieses Konzept in Mägdefrau et al. (2024) vorgestellt, hier sollen die wichtigsten Überlegungen jedoch zusammengefasst werden.
Unserem Konzept liegt ein Theorie-Praxis-Verständnis zugrunde, das die beiden Bereiche als getrennt und eigenständig betrachtet, wobei sie jedoch durch Handlungen von professionellen Lehrkräften miteinander verbunden werden können. Persönliche Merkmale wie Wahrnehmung, Interpretation von Situationen oder der Rückgriff auf Theorien sorgen für eine Entscheidungsfindung in spezifischen Unterrichtssituationen (Blömeke et al, 2015). Die Flexibilität von Unterrichts-

doi.org/10.35468/6148-36

interaktionen erfordert damit eine professionelle Wahrnehmung, die fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen miteinander verbindet. Diese drei Bereiche theoretisch fundierten Handlungswissens (Baumert & Kunter, 2006) werden schließlich durch die Herausforderungen des Digital Turn noch um eine technologische Komponente erweitert (s. u.).

Da pädagogisches Handeln durch Unsicherheit gekennzeichnet ist (Spiro et al, 2003), wäre es falsch, Studierenden „Rezepte" oder Muster zu vermitteln, da sie der Komplexität der Situation nicht gerecht werden (Blömeke, 2006; Kurtz, 2009) und professionelles und reflexives Handeln sogar behindern können (Rottländer & Roters, 2008). Aus unserer Sicht muss die universitäre Phase der Lehrkräftebildung vielmehr dazu beitragen, Studierende dabei zu unterstützen, einen professionellen Habitus aufzubauen, die Arbeit an der Entwicklung einer professionellen Identität zu beginnen und diese theoretisch fundierten Wahrnehmungen zu erwerben und neue Wege des professionsbezogenen Denkens restriktionsfrei zu erproben (Shulman, 1986; Schön, 1987).

Diese Rolle bedeutet für uns als Universität, dass wir Konzepte für Praxiserfahrungen entwickeln können und sollten, deren Komplexität schrittweise ansteigt und die Raum für gemeinsame Reflexion bieten. Dieser als *Approximations of Practice* bezeichnete Ansatz (Schutz et al, 2018) berücksichtigt den individuellen Studienfortschritt der Studierenden und ermöglicht Praxiserfahrungen „that can be intentionally scaffolded to attend teacher's development and the challenges of responsive teaching" (2018, 83). Als Grundlage für diese bewussten Rahmensetzungen der *approximations*, also der unterrichtsbezogenen Übungseinheiten, können die Passauer Lehrkräftestandards dienen, die evidenzbasierte Dimensionen kompetenten Lehrkräftehandelns nicht von der Zielperspektive aus betrachten, sondern diese spiralcurricular entlang der verschiedenen Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium ausdefinieren (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022).

Orte der Vermittlung von Kompetenzen für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt

Kompetentes Lehrkräftehandeln greift – wie oben dargestellt – auf eine Wissensbasis zurück, die sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Wissensfacetten ergibt, die im Kompetenzstrukturmodell professionellen Lehrerhandelns von Shulman (1986, vgl. auch Baumert & Kunter, 2006) dargestellt werden. Aufgrund der Veränderungen durch den Digital Turn wurden diese Handlungswissensdimensionen im TPACK-Modell noch um eine technologische Komponente erweitert (Koehler & Mishra, 2009; Koehler et al, 2014): Fachliches, technisches und pädagogisches Anwendungswissen sollen strukturell so miteinander verknüpft werden, dass Lehrende fundiert entscheiden können, welche digitalen Medien für welche Fachinhalte in welcher pädagogisch-didaktischen Form eingesetzt werden sollen.

doi.org/10.35468/6148-36

Neben dem TPACK-Modell beruhen die Lehrkonzepte der Didaktischen Innovationslabore auf den in den „Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt" niedergelegten Zielkompetenzen ‚Planung und Entwicklung von Unterricht', ‚Realisierung', ‚Evaluation' und ‚Sharing' (vgl. Bayern, F. L. D. C, 2017).
Die folgende Abbildung zeigt das Ineinandergreifen der verschiedenen Wissensformen und der zuvor dargestellten schrittweise zu erfolgenden Begegnung mit der Komplexität pädagogischer Praxis, vermittelt über die Chance zur kritischen Distanz und mittels reflexiver Prozesse in der Praxisbegegnung.

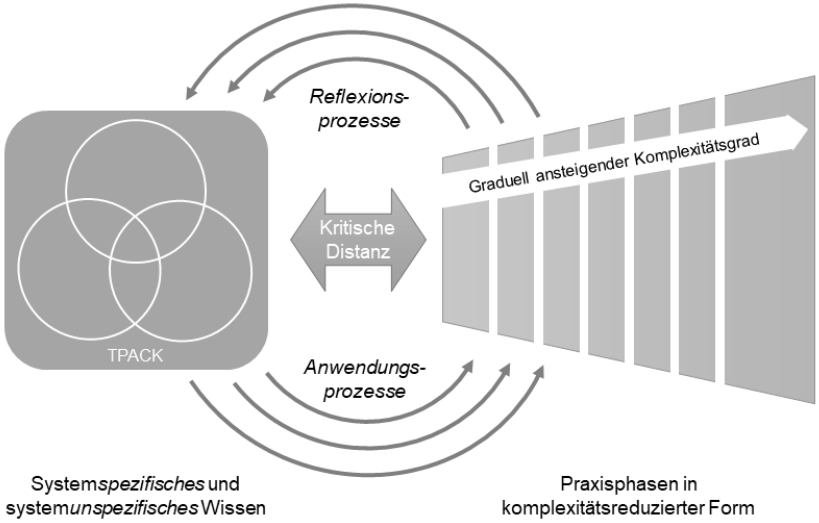


Abb. 3: TPACK (Koehler & Mishra, 2009) als Grundlage eines Approximations-of-Practice-Ansatzes in der Lehre (Grafik: eigene Darstellung)

Dieser kritisch-reflexive Ansatz entspricht dabei der Idee der Hochschullernwerkstätten, die spezifisch auf die Professionalisierung künftiger Pädagoginnen und Pädagogen abgestimmt sind: Die unterrichtsbezogenen Übungseinheiten werden dabei vom universitären Lehrpersonal als Lernbegleiter*innen gerahmt und die Reflexionsprozesse begleitet, um den Studierenden Unterstützung in ihren Lernprozessen zu bieten und die Komplexität unterrichtlicher Praxis angepasst auf den individuellen Kompetenzstand zu erproben. Ergänzt werden sie um Angebote selbstgesteuerter und eigeninitiativer Lernmöglichkeiten, auch in Kombination mit Stationenlernen (OpenDiLab Hour) sowie um Schule-in-der-Uni-Projekte.

doi.org/10.35468/6148-36



Abb. 4: Schule-in-der-Uni-Projekt im Klassenzimmer der Zukunft (© Universität Passau)

Orte und Gegenstand lehrkräftebildungsbezogener Forschung

Das zentrale Erkenntnisinteresse unserer Arbeit liegt auf der Rolle und den Kompetenzen von Lehrkräften im 21. Jahrhundert und wir beforschen diese in unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten. Darüber hinaus müssen wir jedoch auch die hier aufgezeigten raumbezogenen Konzepte kritisch hinterfragen und durch Design Based Research und Action Research analysieren (z. B. Caspari-Sadeghi et al, 2021; Mägdefrau et al, 2023). Die iterative und kontinuierliche Verbesserung didaktischer Innovation durch Design Based Research, sowie die Reflexion und evidenzbasierte Verbesserung (hochschul-)unterrichtlicher Praxis durch Action Research scheint uns dabei den Gegebenheiten im Bildungskontext besonders gerecht zu werden, der – wie Reinmann (2005) konstatiert – eher von „evolutionäre[r] Innovation" (2005, 56) lebt. Ein großer Schwerpunkt der letzten Jahre stellt KI dar: Wir beteiligen uns an der Forschung zu (schulspezifischen) Herausforderungen durch KI und prüfen Möglichkeiten, durch spezifisch geschulte studentische Tutor*innen, entsprechende Möglichkeiten in die Lehre zu übertragen. Das DiLab versteht sich jedoch auch als Angebot für lehrkräftebildungsbezogene Forschung aus den Fakultäten, die die Räume und (forschungsbezogene) Infrastruktur für ihre eigenen Forschungsfragen nutzen können. Hier ist auch eine Zusammenarbeit mit Schulen möglich, die durch Schule-in-der-Uni-Projekte die Räume nutzen können.

doi.org/10.35468/6148-36



Abb. 5: Stationenkonzept im Lehrerzimmer der Zukunft (© Universität Passau)

2.2 Ein Netzwerk an Räumen und deren Gestaltung

Die beiden zentralen Räume – das *Klassenzimmer* und *Lehrer*innenzimmer der Zukunft* – wurden, obwohl schrittweise aufgebaut, als Gesamtkonzept gedacht und sind eng aufeinander bezogen. Sie stehen symbolisch für die beiden zentralen Handlungsfelder von Lehrpersonen: Während das Klassenzimmer den Fokus auf Lernen und die variationsreiche Gestaltung adaptiver und individualisierender Lernumgebungen setzt, adressiert das Lehrer*innenzimmer Konzepte des Lehrens und die Phase der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Das OERLab und das ZLF-Studio greifen die Herausforderungen der mit OER verbundenen neuen Handlungspraxen auf, die in der Lehrkräftebildung noch zu gering adressiert werden (Otto, 2019) und bieten Studierenden die Möglichkeit, gemeinsam Lehrmaterialien rechtssicher zu produzieren und zu reflektieren.

Neben den materiellen Lernräumen bieten wir auch diverse Dienste im digitalen Raum an. Diese Dienste ermöglichen es den Nutzer*innen, unabhängig von Zeit und Ort, aber auch direkt vor Ort, auf Werkzeuge, Ressourcen und Informationen zuzugreifen, die für moderne Lehr-Lern-Settings unerlässlich sind. Die Angebotspalette umfasst Werkzeuge zur Erstellung interaktiver Lernanwendungen, virtuelle Lernumgebungen, Tools für Online-Zusammenarbeit und -Kommunikation und für die professionelle Erstellung digitaler Medien. Auf diese Weise fördern wir eine effektive Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen allen,

doi.org/10.35468/6148-36

die an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligt sind und können wichtige Zielkompetenzen bei den angehenden Lehrkräften adressieren.



Abb. 6: Erprobung digital gestützter Lehrkräftekollaboration im Lehrer*innenzimmer der Zukunft (© Universität Passau unter CC-BY 4.0 Lizenz)

Verbindendes Element aller dieser Räume ist die eindeutige Verortung in der Lehrkräftebildung und der didaktische und evidenzbasierte Innovationsanspruch. Beides hat Auswirkungen auf die konkrete Ausgestaltung der Räume: Die Verortung in der Lehrkräftebildung erfordert es, Räume zu schaffen, die das System Schule stark in den Blick nehmen. So werden mit einzelnen Räumen (Klassenzimmer, Lehrer*innenzimmer) auch schultypische Räume in der Universität simuliert. Mit dem Zusatz „der Zukunft" wollen wir jedoch keineswegs behaupten, dass Klassenzimmer oder Lehrer*innenzimmer so aussehen müssten, wie von uns konzipiert, vielmehr verfügen die Räume über eine vielfältige, flexible und zukunftsgerichtete Ausstattung, die es möglich macht, Konzepte zu entwickeln, mit denen angehende Lehrkräfte auf den Unterricht der Zukunft bestmöglich vorbereitet werden. Der Innovationsanspruch wird dann durch die Aktualität der Ausstattungsmerkmale und verwendeten Technologien unterstrichen, sowie deren Integration und Arrangement in Bestandsräume der Universität und die Entwicklung evidenzbasierter Anwendungsszenarien.

Bei der Gestaltung der DiLab-Innovationsräume wurden vor allem folgende Aspekte besonderes intensiv in Konzeption und Umsetzung berücksichtigt.

- In allen Räumen wurde auf hohe *Konnektivität* geachtet. Dadurch können Nutzer*innen nahtlos mit digitalen Technologien arbeiten sowie flexibel und agil in verschiedenen Phasen auf digitale Ressourcen zugreifen. Die Konnektivität

doi.org/10.35468/6148-36

erstreckt sich gleichermaßen auf die im Raum verbaute Hardware (z. B. Steckdosen, Netzwerkanschlüsse, HDMI-Medienanschlüsse) als auch auf auf die Verfügbarkeit von Cloud-Diensten, die den Nutzer*innen den Zugriff auf ihre Dateien von jedem Gerät aus ermöglichen.
- Die DiLab-Räume sind unter Maßgabe hoher *Flexibilität* und Anpassungsfähigkeit konzipiert, um eine Vielzahl von Lehr- und Lernszenarien unterstützen zu können. Sie sind so gestaltet, dass sehr schnell zwischen verschiedenen Szenarien (Präsentation, Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit) gewechselt werden kann. Als Standardsetting wurde die Anordnung des Mobiliars in Gruppensettings festgelegt, die kein eindeutiges „vorne" und „hinten" aufweisen und somit traditionelle, alleinig dozierendenzentrierte Lehrformen hinterfragen. Mit beweglichen Tischen und Stühlen kann der Raum schnell neu konfiguriert werden, um Teamarbeit und Gruppendiskussionen zu fördern. Aber die Flexibilität geht über das Mobiliar hinaus: Analoge und digitale Präsentationsflächen sind in ausreichend hoher Anzahl vorhanden und somit flexibel nutzbar und für alle Personen im Raum jederzeit möglich.
- Die Labore zeichnen sich durch eine einladende *Atmosphäre* aus, die durch das harmonische Zusammenspiel von Licht, Farbe und Raumklima gefördert wird und Nutzer*innen, Dozierenden und Studierenden, eine angenehme, Kreativität fördernde Umgebung bieten. Das Licht ist steuerbar und anpassungsfähig und kann bei Wunsch seine Farbtemperatur im Laufe des Tages anpassen, um den natürlichen Rhythmus des Tageslichts nachzuahmen und so eine angenehme und konzentrationsfördernde Umgebung zu schaffen. Das Raumklima ist durch eine angepasste Steuerungsanlage stets mit Frischluft versorgt, die dazu beiträgt, die Konzentration zu erhöhen und die Ermüdung zu verringern. Die Akustik der Räume ist so gestaltet, dass sie das Lernen unterstützt, und auch in kooperativen bzw. kollaborativen Arbeitsphasen eine angenehme Sprachverständlichkeit ermöglicht. Die Farbgebung der Räume ist sorgfältig gewählt, um sowohl ästhetisch ansprechend zu sein als auch didaktischen genutzt zu werden: So können über Stuhlfarben beispielsweise spontan Arbeitsgruppen gebildet werden.

2.3 Arbeitsweise

Um die oben dargestellten Konzepte zu verdeutlichen, wollen wir im Folgenden fünf Beispiele zeigen, wie Lehre und Projekte konkret in den Innovationslaboren durchgeführt werden können. Weitere Vignetten und kurze Blitzlichter finden sich in Mägdefrau et al. (2024).

Microteaching in fachdidaktischen Seminaren

Studierende simulieren eine Unterrichtssituation und nutzen die technische Infrastruktur zur Videographie in den DiLab-Innovationsräumen. Das ist der Ausgangspunkt für ein ca. zwei Veranstaltungstermine umfassendes Vernetzungs-

doi.org/10.35468/6148-36

angebot mit dem Fokus Microteaching, das in fachdidaktische Veranstaltungen integriert werden kann. Es handelt sich um eine Methode in der Lehrkräftebildung, mit der angehende Lehrpersonen lernförderliches Lehrerverhalten simulieren und reflektieren. In erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischer Kooperation wird Microteaching als Möglichkeit zur datengestützten Selbstreflexion vorgestellt und evidenzbasiert verortet. Der Schwerpunkt der Unterrichtssimulation wird in Rückbindung an den Schwerpunkt des Seminars ausgewählt (bspw. Wortschatzeinführung) und Beobachtungskriterien (bspw. sprachliche oder fachliche Korrektheit, nonverbales Verhalten, Logik des Text-Bild-Bezugs) besprochen. Minisequenzen von Unterricht werden in DiLab-Klassenzimmer oder DiLab-Lehrer*innenzimmer von den Studierenden angeleitet videographiert. Die Videos stehen zur kriteriengeleiteten Beobachtung zur Verfügung und werden abschließend in wertschätzender Atmosphäre kollegial reflektiert.

Approximations of Practice der Unterrichtsplanung in spielbasierten Unterrichtsszenarien

Ein Seminar zum Game-Based Learning wird mit den grundlegenden Schritten der Unterrichtsplanung nach Klafki (2007) verbunden, die die Studierenden bereits in der Grundlagenvorlesung kennengelernt haben. Dabei werden im Seminarverlauf die einzelnen Schritte der Unterrichtsplanung, beispielsweise Bedingungsanalyse, methodische Analyse oder didaktische Analyse, nicht nur theoretisch wiederholt und mit den theoriegeleiteten Überlegungen beim Design spielbasierter Lernumgebungen verbunden, sondern auch komplexitätsreduziert und unterstützt exemplarisch in Gruppen durchgeführt. Schließlich werden auf Basis einer umfassenden Unterrichtsplanung praktische Konzeptionen und Prototypen digitaler oder analoger Spiele entwickelt, die lehrzielbasiert und somit für den unterrichtlichen Einsatz geeignet sind. Bei diesen Konzepten fließt die Erfahrung aus den angeleiteten Übungen ein und ermöglicht den Studierenden, ihre konkrete Beschäftigung mit einem mediendidaktischen Spezialthema (Game-Based Learning) mit dem unterrichtspraxis-relevanten Thema der Unterrichtsplanung zu vernetzen.

Lernvideoproduktionen im ZLF-Studio

Im Seminar „Film ab! Lernvideos, die wirken" liegt der Fokus auf der Entwicklung und Realisierung von Lernvideos, die auf der Grundlage aktueller Wirksamkeitsforschung konzipiert sind. Die Studierenden haben die Gelegenheit, in Teams praktische Erfahrungen in der Medienproduktion zu sammeln und theoretisches Wissen in der Gestaltung von Lernmedien anzuwenden, wodurch sie ihre digitalen Kompetenzen erweitern können. Das ZLF-Studio, eine speziell ausgestattete Lernwerkstatt für die Produktion von audio-visuellen Medien, bietet den Studierenden eine optimale Umgebung für die Erstellung ihrer Medienprodukte.

doi.org/10.35468/6148-36

Das Seminar führt die Studierenden in die Konzepte der didaktischen Medienproduktion ein und ermöglicht ihnen, eine Vielzahl von Medienformaten kennenzulernen und in eigenen Projekten zu nutzen. Das übergeordnete Ziel ist die Förderung grundlegender Kompetenzen für die Erstellung eigener Lernmedien.

Ein Escape Room als kompetenzorientiertes Self-Assessment zum Umgang mit digitalen Medien

Lehrkräftebildung sieht sich der Herausforderung gegenüber, dass sie digitalisierungsbezogene – und dabei durchaus auch sehr praktische und technische – Kompetenzen vermitteln sollte, gerade aber beispielsweise in Bayern für solche medienpädagogischen und -technischen Kompetenzen nur unzureichend Zeit im Studium bleibt. Um unseren Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zu reflektieren und die Attraktivität dieses extracurricularen Angebots zu erhöhen, wurde ein Escape Room entwickelt, der verschiedene KMK-definierte Zielkompetenzen des Lehramts, beispielsweise der kritische Umgang mit Datenbanken oder die fundierte Internetrecherche, in Rätseln abbildet. Die Spielerfahrung wird dabei mit einem anschließenden Beratungsangebot verknüpft. Die Studierenden können auf Basis dieses Gesprächs im Laufe ihres Studiums Lehrveranstaltungen wählen, die ihnen dabei helfen, diese Kompetenzen auszubilden oder auf selbstgesteuerte und peer-unterstützte Formate zurückgreifen. Darüber hinaus das Projekt dazu, die in der Literatur immer wieder herausgearbeiteten motivationalen Effekte von Escape Rooms kritisch zu beleuchten.

Kompetenter Umgang mit Künstlicher Intelligenz

Im Rahmen von gezielten Lehrangeboten für Lehrende in der Lehrkräftebildung wird der kompetente Umgang mit Anwendungen Künstlicher Intelligenz thematisiert. Im Angebotsformat „KI-Experimente" werden handlungsorientiert Anwendungen auf der Basis maschinellen Lernens betrachtet und deren Implikationen auf den Einsatz in der Bildung diskutiert. Bildungstechnologien in den vorhandenen Werkstätten werden auf Basis dieser Lehrangebote sowie durch die Mitarbeit des Kernteams der Lehr-Lernlabore stetig weiterentwickelt und angepasst. Nur so können Didaktische Innovationslabore ihrem Innovationsanspruch gerecht werden. Die Nutzung von KI im Bereich der Lehrkräftebildung ist besonders vielversprechend und kann in Lehr-Lern-Prozessen vielfältig und qualitätsfördernd Einzug erhalten.

2.4 Kooperationen

Ein großer Aspekt der *inneruniversitären Kooperation* ist der Abbau der Segmentierung des Lehramtsstudiums für Lehramtsstudierende. Durch verschiedene (zum Teil drittmittelgeförderte) Projekte arbeiten Unterrichtsfachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zusammen, um die Schnittpunkte und

doi.org/10.35468/6148-36

gemeinsamen Zielsetzungen bewusst zu adressieren. Solche Konzepte wurden bereits in unterschiedlichen Fachbereichen konzipiert und erprobt (Datzmann et al, 2019; Dick 2021; Przybilla et al, 2021) und werden auch durch das ZLF befördert.
Ein weiteres wichtiges Kooperationsprojekt stellen die *Standards für die Lehrkräftebildung* (Mägdefrau, 2014, in überarbeiteter Auflage Mägdefrau & Birnkammerer, 2022) dar, die durch eine Autorengruppe erarbeitet wurde, die alle Phasen der Lehrkräftebildung umfassen: Hochschullehrkräfte, Lehrkräfte an Schulen, Seminarlehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht. Diese Zusammenarbeit auf Augenhöhe ermöglicht aktuell eine Überarbeitung der Standards im Hinblick auf Zieldimensionen, die das gesellschaftlich hoch relevante Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit sich bringt.
Generell ist in einer lehrkräftebildenden Struktur die *Zusammenarbeit mit Schulen* entscheidend. Kooperationskonzepte zwischen Schulen und der Universität stellen nicht nur einen Forschungsschwerpunkt unserer Labore dar, sondern werden auch durch Schule-in-der-Uni-Kooperationen, Fortbildungstage und DiLab-Schultage durch verschiedene Optionen des professionellen Austauschs konkretisiert.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Die Innovationslabore wurden bisher vor allem durch die Förderlinien gebunden, durch die sie entstanden sind (Bund-Länder-Initiative Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Passauer Projekte SKILL und SKILL.de; DigiLLab Bayern Digital II). Die durch diese Projekte entwickelten Seminarkonzepte können nun nach erfolgreicher Evaluation ausgeweitet und durch neue Kooperationen auf neue Fachbereiche übertragen werden. Darüber hinaus muss der fortlaufende Zyklus aus Wirksamkeitsüberprüfung und Konzeptüberarbeitung fortgesetzt werden, um sicherzustellen, dass die vorgestellten Konzepte mehr als bloße Überlegungen sind.
Um Lehrende gezielt anzusprechen und in die Nutzung der Räume und die theoretischen Konzepte einzuführen und diese Idee von Action Research als handlungsleitendes Prinzip in der Lehrentwicklung weiterzuführen, ist in Zusammenarbeit mit der hochschuldidaktischen Einrichtung der Universität Passau die Entwicklung eines raumkonzeptbezogenen hochschuldidaktischen Angebots geplant.
Durch eine weitere Förderlinie (BMBF, OER-Communities) sollen in Zukunft auch die Kompetenzen in der Erarbeitung, Evaluation und Distribution von OER ausgebaut werden. Das Projektvorhaben „moreBNE“ adressiert dabei den noch sehr zaghaften Umgang mit OER im Lehrberuf zeitgleich zum gesellschaftlich höchst relevanten Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Es zielt auf den Auf- und Ausbau von Kompetenzen, die für einen emanzipierten Einsatz, die Auswahl sowie die Produktion und Distribution von OER notwendig sind und umfasst auch die Etablierung kollaborativer Arbeitsstrukturen zum Aufbau

doi.org/10.35468/6148-36

einer Communitiy of Practice (CoP). Hierbei arbeiten wir in unseren Innovationslaboren mit einem bestehenden schulart- und Lehrkräftebildungsphasen übergreifenden regionalen Netzwerk zusammen („BNE macht Schule“) und wollen diese Zusammenarbeit in einer CoP mit Schwerpunkt OER im Bereich BNE verstärken. Hierfür sollen sowohl als identitätsstiftendes Merkmal als auch als Arbeitsort das bestehende Raumkonzept des OER-Labs ausgeweitet werden, und innovative Formen von Fort- und Weiterbildungskonzepten sowie offene Veranstaltungsformate entwickelt und erprobt werden.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277–337.

Bayern, F. L. D. C., Schultz-Pernice, F., von Kotzebue, L., Franke, U., Ascherl, C., Hirner, C., … & Fischer, F. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Merz Medien+ Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik*, *4*, 65–74.

Blömeke, S. (2006). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 162–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.

Caspari-Sadeghi, S., Forster-Heinlein, B., Mägdefrau, J. & Bachl, L. (2021). Student-generated Questions (SGQ): Developing Mathematical Competence through Online Assessment. International Journal of Scholarship for Teaching and Learning (IJSTL). Vol 15 (1,8). https://doi:10.20429/ijsotl.2021.150108

Datzmann, A.; Brandl, M.; Kaiser, T. (2019): Vernetzendes Lehren und Lernen in Mathematik. In: Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Hg.): *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*. Münster: WTM. S. 52–56.

Dick, M. (2021): Multimodal – problemlösend – partizipativ. Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine. In: Universität zu Köln: Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS). Fakultätsübergreifendes Projekt des Prorektorats für Lehre und Studium (Hg.): k:ON – *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 4 (2). Köln: Open Access. S. 137–157.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestaltete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, *9* (1), 60–70.

Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. *Handbook of research on educational communications and technology*, 101–111.

Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Weinheim: Beltz.

Mägdefrau, J., Birnkammerer, H. (2022). Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Sonderausgabe. *PAradigma: Beiträge Aus Forschung Und Lehre Aus Dem Zentrum für Lehrerbildung Und Fachdidaktik*, *10*, 7–91. https://doi.org/10.15475/paradigma.2020.1 (Original work published 26. August 2020)

Mägdefrau, J., Köstler, V., Caspari-Sadeghi, S. (2023). *Action Research in der Hochschullehre. Methoden und Befunde.* Themenheft 3/2023 Empirische Pädagogik

Mägdefrau, J., Birnkammerer, H., Kufner, S., Köstler, V. & Müller, C. (2024). Didaktische Innovation in der Lehrkräftebildung: Theorie und Praxis der Lehre in den Passauer Innovationslaboren. PAradigma: Beiträge Aus Forschung Und Lehre Aus Dem Zentrum für Lehrerbildung Und Fachdidaktik, 11, 86–94. https://doi.org/10.15475/paradigma.2024.1.10

Otto, D. (2019) Offene Bildungsressourcen (OER) in der Lehrerausbildung. Die Bedeutung von Einstellungen und Kontextfaktoren. In: Hafer, J., Mauch, M., Schumann, M. (Hrsg.) *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 221–226). Münster; New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:18026

Przybilla, J.; Brandl, M.; Vinerean, M. & Liljekvist, Y. (2021): Interactive Mathematical Maps – a contextualized way of meaningful Learning. In: Nortvedt, Guri A. et. al (Eds.): *Bringing Nordic mathematics education into the future*. Preceedings of Norma 20. The ninth Nordic Conference on Mathematics Education. Oslo, 2021. Göteborg: SMDF. Pp. 209–216.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33/1, 52–69. DOI: 10.25656/01:5787

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des" Forschenden Lernens" im Praxissemester. *DDS–Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.

Rottländer, D. & Roters, B. (2008). Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. *bildungsforschung*, *5* (2).

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, London: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (1986), S. 4–14.

Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J. & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational technology*, 43 (5), 5–10.

Autoren

Birnkammerer, Hannes, Dr.
Universität Passau; Abteilung Didaktische Innovation, Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Game-Based Learning (GBL); Higher Education Forschung/ Bildungsforschung; OER
hannes.birnkammerer@uni-passau.de

Müller, Christian, Dr.
Universität Passau; Abteilung Didaktische Innovation, Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Design-Based Research, Lehrkooperationen, Lehr- und Lerntechnologien
christian.mueller@uni-passau.de

doi.org/10.35468/6148-36

Rudolf Sitzberger

Theorie und Praxis vernetzt – Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau



1 Die Lernwerkstatt Religionsunterricht an der Universität Passau

Die Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht blickt auf eine lange Geschichte zurück. Bereits im Jahr 2001 wurde mit der Ringveranstaltung „Lernwerkstatt Religionsunterricht" an der damaligen Fakultät für Katholische Theologie ein Teilelement eingeführt, das nach wie vor ein wesentlicher Bestandteil der heutigen Lernwerkstatt ist. Angesiedelt am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts von Prof. Dr. Hans Mendl wird sie von Dr. Rudolf Sitzberger geleitet und verantwortet. Seit 2006 steht der Lernwerkstatt auch ein eigener Raum im Gebäude des jetzigen Departments für Katholische Theologie zur Verfügung. Neben diesem Raum kann die Lernwerkstatt auch auf weitere Kellerräume des Gebäudes, das sogenannte Projektlabor, zurückgreifen, in denen vorwiegend Lernmethoden erprobt werden, bei denen Materialien (wie etwa: Farben, Ton, Holz, …) zum Einsatz kommen, die in einem Seminarraum nur mit erhöhter Vorsicht verwendet werden können. Einen Einblick in die Vielfältigkeit der Lernwerkstatt und ihrer Arbeit bietet die zugehörige Homepage, auf der auch eine Übersicht über die mittlerweile über 200 Veranstaltungen sowie Highlights zu finden sind (https://www.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru (zuletzt geprüft am 29.01.2024)).

Im Folgenden wird zunächst einmal das Konzept der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau skizziert, in dem die Ausgestaltung unterschiedlicher Lernräume für die Studierenden bedeutsam ist. Im zweiten Schritt wird der weitere konzeptuelle Rahmen aufgezeigt, der vom Einbezug des Raumes der Lernwerkstatt einerseits und der aktiven Mitarbeit im Team der Lernwerkstatt andererseits in einzigartiger Weise ausgestaltet ist. Überlegungen zur praktischen Umsetzung anhand eines Beispiels konkretisieren den theoretischen Rahmen. Am Schluss des Beitrags wird die vielfältige Vernetzung der Lernwerkstatt skizziert und ein Ausblick auf zukünftiges Arbeiten geboten.

doi.org/10.35468/6148-37

2 Die konzeptionelle Gestaltung der Lernwerkstatt Religionsunterricht in Passau

Die Fülle an unterschiedlichen Lernwerkstätten, wie sie auch im Atlas der Lernwerkstätten sichtbar werden, offenbart die Individualität jeder einzelnen dieser Lernorte. So erhält die Passauer Lernwerkstatt zunächst ihre Ausprägung durch die gegebene Rahmung der Universität, an der sie angesiedelt ist. Alle Studierenden, die die Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau nützen, sind dem Studium eines Lehramtes zuzuordnen. Sie ist hauptsächlich getragen von den Studierenden und den hauptamtlichen Dozierenden. Hinzu kommen externe Dozierende sowie Referendarinnen, Referendare und Lehrkräfte, die ebenfalls die Lernwerkstatt als Teilnehmende besuchen oder sich als Experten in der Rolle von Lehrenden beteiligen können. Weiterhin nehmen die räumlichen Voraussetzungen ebenfalls einen prägenden Einfluss auf das Lehr-Lern-Setting und ermöglichen oder verhindern bestimmte Lern- und Lehrformen. Ebenso nimmt das Konzept der Lernwerkstatt, das innerhalb des rechtlichen Rahmens ihren Platz finden muss, Einfluss auf die Ausgestaltung der jeweiligen didaktischen und methodischen Vorgehensweisen in der praktischen Arbeit vor Ort.

2.1 Das Theoriekonzept der Lernräume der Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht

(Lehrkräfte)bildung ist in Deutschland ein buntes Feld, da nach wie vor jedes Bundesland seine eigenen Wege geht. In Bayern steht für die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern das zentrale Staatsexamen als Qualitätsmerkmal am Ende der Ausbildung, sowohl in der ersten als auch der zweiten Phase. Im Studium, der ersten Phase der Ausbildung, wird über die zentralen Prüfungen 60% der Staatsexamensnote abgedeckt, 40% können während des Studiums durch universitäre Prüfungen vor Ort abgelegt werden. Im Zuge der Bolognareformen hat sich die Arbeit in der Lernwerkstatt insofern verändert, als dass die zuvor freiwilligen Zusatzveranstaltungen nun innerhalb eines Moduls belegt werden müssen und am Ende eine anspruchsvolle Modulprüfung steht, die sowohl die Lernwerkstattveranstaltungen als auch eine zugehörige Vorlesung umfasst.
Mit diesem neuen Zuschnitt veränderte sich zugleich das Lehr-Lern-Setting: angedockt an der Schnittstelle von Theorie und Praxis werden hier beide Seiten miteinander verschränkt. „Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts, wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen Projekt bis in die Praxis hinein zu konkretisieren." (Mendl & Sitzberger 2016, 165). Dies erfolgt durch die gezielte Einbettung in ein vierstufiges Lernraumkonzept, bei dem die Studierenden gefordert werden, Theoriekonzepte zu konkretisieren, Praxisbeispiele zu entwickeln und diese schließlich argumentativ

doi.org/10.35468/6148-37

zu begründen und zu präsentieren. Im Besonderen wird hier die Handlungsfähigkeit für die angestrebte, spätere Praxis intendiert. „Denn die Handlungsfähigkeit kann nicht anders als durch die Räume erworben werden, die diese Handlungsfähigkeit ermöglichen" (Reis 2015, 20). Dabei bezeichnen diese einzelnen Räume nicht einfach konkrete, real existierende Räume, sondern Handlungsräume, die es in ihrer Art der Konzeption ermöglichen, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Natürlich können wir nicht unabhängig von Raum und Zeit agieren, und insofern nehmen die tatsächlichen Räume in ihrer Gestaltung auch Einfluss auf die Lernprozesse in den eben diesen Lernräumen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

2.1.1 Lernraum 1: Vorlesung

Zielpunkt der Vorlesungen ist professionelles religionsdidaktisches Wissen über spezifische religionsdidaktische Theorien unter Anbindung praxistauglicher Beispiele. Die Studierenden sollen befähigt werden, diese eigenständig in ihre Unterrichtsplanung zu übernehmen und auf die jeweilige Praxis hin – situationsgerecht der Zielgruppe als auch dem Lerngegenstand gegenüber – angemessen umsetzen zu können. Aus den Rahmenbedingungen eines universitären Studiums ergibt sich für das Lehramtsstudium die Notwendigkeit einer theoriegebundenen Fundierung von Fachwissen, fachdidaktischem und methodischem Wissen, das zur jeweiligen Praxis der eigenen Schulart und Jahrgangsstufe anleiten und führen soll.

Das Spezifische unseres Moduls besteht in der strukturellen Vernetzung von theoriegeleiteter Vorlesung einerseits mit der praxisbezogenen wissenschaftlichen Übung Lernwerkstatt Religionsunterricht andererseits.

2.1.2 Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht"

Kernpunkt des lernwerkstattlichen Handelns an der Universität Passau im Fach Katholische Religionslehre, das das „traditionelle" Lernen in einer Vorlesung oder einem klassischen Seminar mit Referaten ergänzt bzw. ersetzt, ist die wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht". Die Kombination aus Theorie, Praxis und Reflexion könnte für andere Lernwerkstätten ebenfalls interessant sein und als Anregung für die Gestaltung eigener Lernräume dienen (vgl. Mendl & Sitzberger 2023a). In ihr werden vier- bis sechsmal pro Semester in Veranstaltungen von ca. 90 Minuten konkrete Lerngegenstände genauer in den Blick genommen. Dabei erfolgt ein erster Zugriff über die Vernetzung mit den religionsdidaktischen Theorien, die in der Vorlesung an diesem konkreten Lerngegenstand anknüpfen. Diese werden nicht nur theoretisch weiter erläutert, sondern handelnd und erprobend mit den Studierenden als unterrichtsähnliche

doi.org/10.35468/6148-37

Praxis ins Spiel gebracht. Die Studierenden agieren einerseits als selbst Erprobende, die vorgeplante didaktische Settings und Methoden ausprobieren, andererseits aber in Zusammenarbeit mit den anderen Studierenden und Lehrenden als eigenständig Entwickelnde, die die vorgestellten Beispiele transferieren oder weitergestalten. Einen großen Raum nehmen also Praxiserprobung und -entwicklung ein, die aber immer zugleich auf ihre Praxistauglichkeit hin reflektiert, besprochen, diskutiert und bewertet werden. In diesem Lernraum zeigt sich am deutlichsten der handlungsorientierte Charakter, der sich je nach Lerngegenstand und didaktischen Prinzipien mehr als entdeckendes, reflektiertes Praxislernen oder mehr als forschendes Lernen, das innovative Lehr-Lernprozesse aufdeckt, ausformen kann. Beide Formen einer Lernwerkstattarbeit haben ihre Berechtigung, insofern sie aktivierend und subjektbezogen die Studierenden ansprechen (vgl. Hildebrandt et al. 2014, 99).

2.1.3 Lernraum 3: Projektplanung durch die Studierenden

Ausgehend von den Themen und praktischen Beispielen in Lernraum 2 erarbeiten die Studierenden im Lernraum 3 ein eigenes Praxisprojekt, das eine theoriegeleitete Verknüpfung zum Lernraum 1 erkennen lässt. Dabei liegt eine der Herausforderungen für die Studierenden darin, die praktische Gestaltung sowohl der Zielgruppe – spezifische Jahrgangsstufe ihres jeweils studierten Lehramts – als auch dem Lerngegenstand angemessen umzusetzen. Dabei soll dieses Projekt außerdem ästhetisch ansprechend gestaltet und innovativ ausgerichtet sein. Eine schriftliche, kurze Projektskizze beschreibt das Vorhaben und Vorgehen im Einzelnen. Hilfestellung können die Studierenden auf Anfrage durch die Mitglieder des Teams erhalten, die beratend zur Seite stehen. Außerdem besteht die Möglichkeit, vergangene Projekte aus früheren Semestern zu sichten. Zudem werden Hilfsmaterialien wie etwa Deckblatt, To-do-Liste, aber auch das zugrunde liegende Bewertungsraster auf der Homepage zur Verfügung gestellt, so dass die Anforderungen transparent und klar ersichtlich sind.

2.1.4 Lernraum 4: Projektpräsentation

Eingebunden in die Modulstruktur der Lehramtsausbildung wird der vierte Lernraum, die Präsentation des Projekts, mit einem mündlichen Prüfungsgespräch (ca. 20 Min.) gestaltet. Hier beschreiben und erklären die Studierenden das von ihnen entworfene Projekt und stellen Bezüge zu den religionsdidaktischen Theorien aus der zugehörigen Vorlesung her. Die eigenen Planungsschritte werden entfaltet und die Begründungsstrukturen aufgezeigt. Das entwickelte didaktische Material gilt es kritisch zu reflektieren. Die Kombination aus Praxisbeispiel einerseits und theoretischer Begründung andererseits fördert das Verständnis für den Zusammenhang und das Zusammenspiel von Theorie und Praxis.

doi.org/10.35468/6148-37

2.2 Der Raum der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau



Abb. 1: Raum der Passauer Lernwerkstatt (© Rudolf Sitzberger)

Die Räumlichkeiten der Lernwerkstatt befinden sich an zentraler Stelle im Gebäude des Departments für Katholische Theologie der Universität Passau. Der Raum mit ca. 43 m^2 beherbergt zunächst einmal einen großen Teil der Materialien, die die Studierenden hier vor Ort einsehen und dann auch ausleihen können. Getragen von den wissenschaftlichen Hilfskräften werden feste Öffnungszeiten angeboten, bei denen diese zugleich beratend über die Materialien Auskunft geben und bei der Suche behilflich sein können. Das Material bietet eine reichhaltige Auswahl: elementare didaktische Literatur, aktuelle Schulbücher aller in Passau studierbaren Schularten (GS/MS/RS/GY), didaktische Arbeitshefte, aber auch und gerade handlungsorientierte und fachdidaktisch spezifische Materialien wie biblische Erzählfiguren, Legetücher, Kett-Lege-Materialien, Schatzkisten zu den Weltreligionen mit zentralen Artefakten der jeweiligen Religion, Schatzkisten zur Bibel, zu Taizé, zu Franz von Assisi, einen Notfall-Koffer für Krisensituationen an Schulen, Brett- und andere Spiele zum Einsatz im Religionsunterricht, etc. Die ganzen vorhandenen Dinge bestehen zum einen Teil aus käuflich erwerbbaren Materialien, zum anderen Teil aus selbst entworfenen und gefertigten Unikaten. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass nicht alle Materialien dem höchsten didaktische Anspruch genügen, sondern reflektiert entschieden werden muss, für welche Zielgruppe, mit welcher Intention und didaktischem Setting welche Lernprozesse gefördert werden können.

doi.org/10.35468/6148-37

Neben diesen Materialien finden sich sowohl Utensilien wie Scheren, Stifte, Malkästen, Kleber, Plakatkarton, buntes Papier in unterschiedlichen Stärken, Moderationskarten, ein Laminiergerät, ein Spiralisiergerät, …, die in den Montagsveranstaltungen bzw. anderen Seminaren Verwendung finden.
Die digitale Ausstattung umfasst ein interaktives Whiteboard, PC, Scanner und Drucker, einen Satz iPads sowie Beamer und Apple TV.
Die Verfügbarmachung der Materialien ist nur eine Funktion des Raumes. Gleichzeitig wird er als Seminarraum genutzt, in dem fachdidaktische Seminare sowie die Begleitseminare zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum durchgeführt werden. Außerdem ist er Treffpunkt für die Sitzungen des Teams der Lernwerkstatt, das hier die Montagsveranstaltungen plant und vorbereitet.
Charakteristisch für den Raum der Lernwerkstatt Religionsunterricht ist, dass er sich in der Gestaltung von einem herkömmlichen Seminarraum, wie sie die Studierenden sonst kennen, deutlich abhebt. Die Bedeutsamkeit von Räumen und ihrer Ausgestaltung für die Lernprozesse der Lernenden ist mittlerweile hinlänglich untersucht. Nicht zuletzt beeinflusst der Raum aber auch die Lehrenden in ihren Routinen und Handlungsmustern (vgl. Ninnemann 2018, 32ff.). An den Wänden befinden sich großteils offene Regale, in denen die Materialien ästhetisch ansprechend aufbewahrt werden und zum Durchschauen einladen. Ein kleines Sofa mit Tischchen und zwei bequeme Sitze bieten den Platz, um sich in die Materialien zu vertiefen, sie aber auch im Gespräch mit den anderen Studierenden gemeinsam zu besprechen. Die Arbeitstische sind in einem Ring angeordnet, so dass bei den Seminaren ein kommunikativer Rahmen besteht. Der Raum unterstützt also in seiner Gestaltung informelle und formelle Lernprozesse gleichermaßen. Derart gestaltete Räume besitzen einen Aufforderungscharakter und sowohl der Raum als auch die Materialien laden zum eigenständigen Entdecken und Forschen ein (vgl. Hildebrandt et al. 2014, 84; vgl. Sitzberger 2019).

2.3 Das Team der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau

Eine Besonderheit der Lernwerkstatt Religionsunterricht in Passau ist das zugehörige Team. Es besteht aus dem wissenschaftlichen Personal des Lehrstuhls und Studierenden, die sich freiwillig im Team engagieren wollen. Dieses Team trifft sich mehrmals pro Semester und ist für die gemeinsame und inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen während des Semesters, aber auch anderer Projekte der Lernwerkstatt, verantwortlich. „Die Studierenden haben dabei gleiches Mitspracherecht wie die Dozierenden; sie wirken mit gleicher Stimme wie die Dozierenden an Entscheidungen mit. Über mögliche Themen des kommenden Semesters wird diskutiert und demokratisch abgestimmt." (Mendl & Sitzberger 2023a, 277). Sind die Themen festgelegt, bilden sich kleine Teams, die unter Mithilfe eines Hauptamtlichen für diese Sitzung verantwortlich sind.

doi.org/10.35468/6148-37

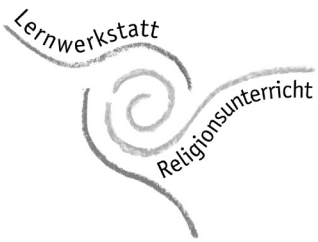


Abb. 2: Logo der Lernwerkstatt (© Rudolf Sitzberger)

Dabei wachsen die Studierenden langsam in ihre Rollen im Team hinein. Neben den Teamsitzungen findet im Sommer für alle Teamer eine Exkursion statt, die inhaltlich religionspädagogisch oder -didaktisch ausgerichtet ist, gleichzeitig natürlich die Gemeinschaft stärkt. Alle Teamer sind in den Veranstaltungen mit einem schwarzen Lernwerkstatt-T-Shirt mit dem Logo der Lernwerkstatt (siehe Abb. 2) gekleidet und so als Verantwortliche auch äußerlich herausgehoben. Zu Beginn beteiligen sie sich an der Vorbereitung einzelner Sitzungen und übernehmen nur kurze Elemente oder Passagen in den Montagsveranstaltungen, mit der Zeit werden die Aufgaben vielfältiger und sie leiten selbst größere Einheiten. Dabei spielt das Modell eines Lernens durch Lehren für ihre eigene Habitus-Entwicklung eine große Rolle (Zum Modell eines berufsprofessionellen religionspädagogischen Habitus, siehe: H.-G. Ziebertz et. al. 2005). Da in den Veranstaltungen immer wieder auch Lehrkräfte oder Referendare als Teilnehmende sind, hebt sich die Rolle von „normalen" Seminaren, in denen sie Referate halten, deutlich ab.

2.4 Das Arbeiten in der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau am konkreten Beispiel einer kirchenraumdidaktischen Erkundung

2.4.1 Lernraum 1: Kirchenraumdidaktik als Thema der Vorlesung

Das vernetzte Lernen als Kennzeichen spezifischen Arbeitens in der Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht beginnt in der zugeordneten Vorlesung. Im Beispiel der Kirchenraumdidaktik erfolgt die Auseinandersetzung im Kontext spezifischer religionsdidaktischer Methoden. Dabei werden zwar praxisnahe Beispiele in der Vorlesung präsentiert und auch diskutiert, im Fall der Kirchenraumdidaktik kann jedoch nicht mit allen Teilnehmenden der Vorlesung in dieser Sitzung eine Kirche vor Ort aufgesucht und dort der didaktische Ansatz mit seinen Methoden erprobt werden. Die Studierenden bleiben auf das gestufte theoretische Modell der Kirchenraumdidaktik angewiesen (vgl. Mendl & Sitzberger 2023b, 37ff.), das mit praxisnahen Beispielen in Wort und Bild erläutert wird. Die zunehmende Digitalisierung auch im kirchlichen Bereich eröffnet mittlerweile vermehrt die Möglichkeit, in der Vorlesung einen Kirchenraum zumindest digital dreidimensional zu erkunden und über dieses Medium weitere Lernprozesse zu den Methoden und Ansätzen anzuregen. Spezifische Aspekte unterschiedlicher Räume mit ihren je eigenen Anforderungen an die konkrete Ausgestaltung kirchenraumdidaktischer Inhalte und Methoden können damit deutlicher als früher herausgearbeitet werden.

doi.org/10.35468/6148-37

2.4.2 Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung Lernwerkstatt: außeruniversitärer Lernort



Abb. 3: Arbeitsgruppen im Kirchenraum (© Rudolf Sitzberger)



Abb. 4: Gestaltung eines Kirchenfensters (© Rudolf Sitzberger)

Im Gegensatz zum sehr theoretisch angelegten Lernprozess in der Vorlesung wechselt das Setting in der wissenschaftlichen Übung. Die im Idealfall aus der Vorlesung schon bekannte Theorie wird in hier nur noch kurz entfaltet. Mit einem Lernortwechsel werden nun der didaktische Ansatz und die zugehörigen Methoden vor Ort in einer konkreten Kirchenraumerkundung von den Teilnehmenden selbst erprobt (siehe Abb. 3 und 4). Dabei wird darauf geachtet, dass für die unterschiedlichen Lehrämter auch unterschiedliche Konzepte bereitgestellt werden. In der Kirchenraumdidaktik wird der schulische Kontext besonders betont, d. h., dass die Anbindung an einen konkreten Lernbereich einer Jahrgangsstufe maßgeblich für die Ausgestaltung der Kirchenerkundung sein muss. So bilden sich unterschiedliche Kleingruppen, die die Arbeitsaufträge anschließend gemeinsam und/oder einzeln bearbeiten. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass sie einerseits für die Studierenden vom Niveau her passen, andererseits auf Kinder oder Jugendliche hin abgewandelt ebenso in der Schule einsetzbar wären. Im eigenständigen Erproben religionsdidaktischer Methoden können die Studierenden leichter erkennen, welche Schwierigkeiten sich in den Aufgabenstellungen befinden, worin die Chancen für einen produktiven Lernprozess liegen, welche praktischen Aspekte bedeutsam für eine spätere eigene Ausgestaltung solcher Aufgaben sind.

Dieses praktische Kennenlernen von Methoden ist Kernpunkt jeder Sitzung der wissenschaftlichen Übung, die bei anderen Themenfeldern entsprechend im Raum

doi.org/10.35468/6148-37

der Lernwerkstatt oder auch mehreren Seminarräumen des Gebäudes stattfindet. Lernwerkstattarbeit wird hier zu einem handlungsorientierten, mehrere Sinne ansprechendem Lernen, das gleichzeitig die kognitive Ebene nicht außen vorlässt, sondern darauf achtet, allen Ebenen gerecht zu werden. Nur so kann einem falsch verstandenen Begriff von Ganzheitlichkeit entgegengewirkt werden. Alle Phasen sind daher kognitiv-multisensorisch aktivierend und nach Möglichkeit individualisierend ausgestaltet. Eine kognitive Aktivierung ist eine wichtige Voraussetzung für eine intensive subjektive Aneignung (Englert et. al. 2014, 125–131).

2.4.3 Lernraum 3: Projektplanung der Studierenden im Kontext der Lernwerkstatt

Die Passauer Lernwerkstatt bietet bei der Projektplanung für die Studierenden mehrfach Unterstützung: zum einen können die Studierenden im Raum für Ihre Erarbeitung auf zahlreiche Materialien zurückgreifen, die sie in ihrem Projekt unterstützen können. So gibt es im Bereich der Kirchenraumdidaktik vielfältige Entwürfe zu unterschiedlichen Kirchen in Passau selbst, die im Rahmen von Lernwerkstätten der letzten Jahre aufgesucht wurden. Darüber hinaus natürlich wissenschaftliche Literatur, die in der Universitätsbibliothek nicht vorhanden ist, oder die für die Lernwerkstatt verbucht wurde und ihren Standort im Raum der Lernwerkstatt hat. Zum anderen unterstützen die Mitglieder des Teams der Lernwerkstatt die Projektplanenden und geben hilfreiche Tipps zur Ausgestaltung der Entwürfe.
Im Fall der Kirchenraumdidaktik als leitendes didaktisches Prinzip des zu entwerfenden Projekts erleben wir immer wieder, dass die Studierenden sich Kirchen aussuchen, die entweder in ihrem Heimatort liegen, oder die in der Nähe der Schule sind, in der sie gerade oder vor kurzem ein Praktikum machen bzw. gemacht haben. Auch ein Transfer des Ansatzes bspw. auf eine Exkursion in ein Museum ist an dieser Stelle denkbar und wird gelegentlich umgesetzt. Viele Studierende nutzen die Möglichkeit, das Projekt auch tatsächlich erst einmal in der Praxis zu erproben und aus den Erfahrungen wiederum Anpassungen für die anstehende Modulprüfung vorzunehmen.

2.4.4 Lernraum4: Präsentation des Projekts im Rahmen der Modulprüfung

Schließlich werden im Lernraum 4 Theorie und praktische Umsetzung mit den Dozierenden diskutiert. Die Studierenden stellen ihr Projekt vor und im Gespräch wird herausgearbeitet, wie und wo bestimmte religionsdidaktische Prinzipien mit welchen Methoden umgesetzt werden. Gerade in dieser Vernetzung der Theorie in die Praxis hinein, die sie zuvor selbst in den Lernwerkstattveranstaltungen erlebt und zum Teil selbst erprobt haben, liegt für die Studierenden ein großer Lerngewinn. Das offene Prüfungsgespräch bietet Raum für das Setzen eigener Schwerpunkte und nimmt einerseits Stress aus der Prüfungssituation, andererseits zeigt sich darin die Profilierung und die Kompetenz der zu Prüfenden.
In den Reflexionsgesprächen, die mit den Dozierenden, den Mitgliedern des Teams der Lernwerkstatt und den Studierenden, die das Modul schon abgelegt haben, im-

doi.org/10.35468/6148-37

mer wieder einmal durchgeführt werden, kommt dieser Aspekt öfters positiv zur Sprache. Die Studierenden betonen im Nachgang zwar, dass das Modul sehr herausfordernd sei und insgesamt einen hohen Anspruch habe, andererseits sehen sie aber genau in der Praxisnähe und -anbindung die Vorteile für das spätere berufliche Handeln und einen Mehrwert im Vergleich zu traditionellen Prüfungsformen.

3 Die Vernetzung der Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau

3.1 Kooperationen an der Universität Passau

Die Lernwerkstatt Religionsunterricht ist an den Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts angegliedert. Über das Netzwerk der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an der Universität Passau ergeben sich immer wieder Kooperationsprojekte, die im kleinen oder großen Stil möglich sind. Zuletzt ergaben sich weitere Verknüpfungen durch das skill.de-Projekt, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde (vgl. Mendl et al. 2023; Mendl et al. 2024). In diesem Projekt stand das Lernen an fremden Biografien in digitalen Welten im Mittelpunkt. Die Erkenntnisse aus dem Projekt fließen in die Lernwerkstattveranstaltungen mit ein, in denen dann konkrete methodisch-didaktische Beispiele wie etwa zur Arbeit mit Sinnfluencer*innen veranschaulicht werden. Die unterrichtlichen Praxisbausteine wurden in der Lernwerkstatt mit Schüler*innen durchgeführt und reflektiert. Auch dazu wurden Mitglieder des Teams der Studierenden mit einbezogen.
Kleinere Projekte, wie etwa das Einladen externer Dozenten zu den Montagsveranstaltungen dienen einer weiteren De-Fragmentierung des Studiums und tragen zu einer stärkeren Vernetzung unterschiedlicher Wissensbereiche bei. So konnte zuletzt für die Lernwerkstatt „Tanzen im Religionsunterricht" im Wintersemester 2023/2024 eine Kooperation mit der Dozentin aus der Musikpädagogik durchgeführt werden.

3.2 Vernetzung religionspädagogischer Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum

Seit 2012 organisieren religionspädagogische Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum Fachtagungen zu didaktischen oder methodischen Themenfeldern. In diesem offenen Verbund beteiligen sich Lernwerkstätten aus unterschiedlichen Feldern der Bildungsarbeit. So nehmen daran Einrichtungen aus Universitäten, Hochschulen und der zweiten sowie dritten Phase der Lehrkräftebildung teil. Diese Einrichtungen können sowohl staatlicher als auch kirchlicher Trägerschaft sein. Die einzelnen Tagungen finden jeweils an wechselnden Orten in Deutschland statt und dauern in der Regel zwei bis drei Tage.
Kernpunkt der Tagungen ist der fachliche Austausch über aktuelle Themen der Lernwerkstattarbeit, aber auch das Kennenlernen der jeweiligen Konzepte und

doi.org/10.35468/6148-37

räumlichen Ausgestaltungen der Lernwerkstätten. Gerade die Unterschiedlichkeit, die sich aus der strukturellen Verankerung ergibt, hat sich als für alle sehr bereichernd erwiesen, weil durch den Blick über den Tellerrand hinaus oftmals Neues für die eigene Lernwerkstatt angeregt wird.

3.3 Vernetzung mit der Zweiten und Dritten Phase der Lehrkräftebildung

Die Lernwerkstatt Passau ist in ihren Montags-Veranstaltungen grundsätzlich offen für alle Interessierten. So nehmen immer wieder an den Terminen Referendar*innen und Lehrkräfte teil, die aus der Praxis heraus wichtige Beiträge zur Bewertung der didaktischen Ansätze und Methoden liefern können. Das Team der Lernwerkstatt leitet regelmäßig auch Workshops im Rahmen des Religionslehrer*innen-Tags der Diözese Passau, in denen die Studierenden ebenfalls die Rolle von Lehrenden einnehmen und in dieser ungewohnten Rolle vor fertig ausgebildeten Lehrkräften gefordert sind.

3.4 Vernetzung mit dem Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle)

Die Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht ist auf der Plattform von NeHle verzeichnet und hat sich in der Tagung in Saarbrücken beteiligt. Dabei wurden dem eigenen Konzept entsprechend in diesem Beitrag die Studierenden des Teams der Passauer Lernwerkstatt aktiv mit eingebunden. Die Studierenden übernahmen Teile des Vortrags auf der Tagung haben diesen mitgestaltet und mitgehalten. Auch zukünftig wird sich die Passauer Lernwerkstatt Religionsunterricht hier einbringen und die Vernetzung weiter ausbauen.

4 Visionen für die Zukunft

In den letzten Jahren hat sich besonders durch die Erfahrungen mit der Corona-Pandemie gezeigt, dass die zunehmende Digitalisierung Herausforderung und Chance für die zukünftige Lernwerkstattarbeit sein wird. Einerseits sind im Bereich der Religionspädagogik und -didaktik handlungsorientierte, auf die Sinne ausgerichtete Methoden und didaktische Prinzipien – nicht nur in der Grundschule – als wichtiges Feld für religiöse Lernprozesse anerkannt und fester Bestandteil religiösen Lernens. Andererseits bilden digitale Medien einen zentralen Bereich in der Lebenswelt unserer Lernenden, der in der Schule nicht außen vor gelassen werden kann. Im Beispiel der Kirchenraumdidaktik wurde oben schon ansatzhaft gezeigt, dass sich Digitalität und sinnliches Lernen nicht ausschließen müssen, sondern dass ein sowohl als auch als Weg in die Zukunft zu beschreiten sein wird.
Ermutigt werden wir in der Passauer Lernwerkstatt immer wieder neu durch unsere aktiven Teammitglieder, die sich freiwillig und ohne studienrelevante Leistungs-Anerkennung engagieren und mit ihren Ideen, Nachfragen, Anliegen und

doi.org/10.35468/6148-37

ihrer Neugier so produktiv in die Lernwerkstatt einbringen. Religionsunterricht und die Ausbildung zur Religionslehrkraft immer weiter zu verbessern, an die Gegebenheiten und neuen Herausforderungen anzupassen, treibt uns an und lässt das Arbeiten in und an der Lernwerkstatt immer wieder neu und bereichernd sein.

Literatur

Englert R., Hennecke E. & Kämmerling M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.

Hildebrandt E., Nieswandt M., Schneider R., Radtke M. & Wildt J. (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80–99.

Mendl H. & Sitzberger R. (2016). Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In: Mägdefrau J. & Fuchs H.-St. (Hrsg.). *Lehrerbildung: Neue Herausforderungen – Neue Konzepte. Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (163–178). Passau.

Mendl H. & Sitzberger R. (2023a). Rollenwechsel: Studierende als Akteure der Lernwerkstatt Religionsunterricht. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 274–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mendl H. & Sitzberger R. (2023b). *Heilige Räume erleben und verstehen. Praxishandbuch Kirchenraumdidaktik.* Babenhausen: Lusa-Verlag.

Mendl H., Sitzberger R. & Lamberty A. (2023). Sinnfluencer:innen im Religionsunterricht: digital – nachhaltig – sinnvoll?. In: I. Brachmann, M. Dick, B. Heurich, B. Lukács & E. Wölfl (Hrsg.), *Innovative Lehrkräftebildung, digitally enhanced. Multimodale Impulse aus dem Projekt SKILL.de*. Verfügbar unter: https://oer.pressbooks.pub/skilldeopenbook (zuletzt geprüft am 26.01.2024)

Mendl H., Sitzberger R. & Lamberty A. (2024). *Das Projekt „Ibidigital" – Chancen und Grenzen digitaler Angebote für ein biografisches Lernen zum Aufbau einer Digital Religious Literacy*. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 47 (2024)1, 51–60, https://doi.org/10.20377/rpb-286..

Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen.* Münster: Waxmann Verlag.

Reis O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In: F. Bock, C. Handschuh & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna"* (S. 17–35). Münster: LIT Verlag.

Sitzberger, R. (2019). Eigenart und Macht der Dinge. Inspiration und Konstruktion im interreligiösen Lernen mit Artefakten. In: G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.) (2019). *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 10: Praxis des RU*. Babenhausen: Verlag LUSA, 187–201.

Ziebertz, H.-G., Heil, S., Mendl H. & W. Simon (Hrsg.) (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus.* Münster: Lit-Verlag.

Autor

Sitzberger, Rudolf, Dr.
ORCID: 0000-0002-5948-1166
Universität Passau; Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt RU, Konstruktivismus, Lernen an fremden Biografien (Local heroes, sinnfluencer), Thema Leid und Tod, Kirchenraumdidaktik, Lernen mit religiösen Artefakten.
sitzberger@uni-passau.de

doi.org/10.35468/6148-37

Mareike Kelkel, Pascal Kihm, Marie Fischer und Markus Peschel

Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX)



1 GOFEX – wo & wer

Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; www.GOFEX.info) wurde ab 2005 an der Universität Duisburg-Essen aufgebaut und von dort an die Fachhochschule Nordwestschweiz transferiert (2009–2013). Seit 2013 ist das GOFEX an der Universität des Saarlandes (UdS, Campus Saarbrücken, 95 qm) etabliert.
In den kommenden zwei Jahren wird das GOFEX in einen größeren Raumkomplex umziehen, um eine Kooperation mit weiteren Hochschullernwerkstätten aus dem Primarbereich zu ermöglichen. Das GOFEX hat zudem aktuell eine „Dependance" am Universitätsstandort Campus Dudweiler.
Strukturell ist das GOFEX an die naturwissenschaftlich-technische Fakultät der UdS angegliedert und inhaltlich wird es vom Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts unter der Leitung von Prof. Dr. Markus Peschel verantwortet. Im Studiengang „Lehramt für die Primarstufe" (LP) fokussiert das GOFEX den naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht mit Schwerpunkt auf physikalischen Themen und Methoden.
Hauptziel des GOFEX ist die „Stärkung des naturwissenschaftlich-technischen Anteils im Sachunterricht in der Schule" (Peschel & Kelkel 2018, 41f.) sowie in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung. Das „Offene Experimentieren, das Beobachten und der Austausch als Weg der Erkenntnisgewinnung" (ebd.) bilden dabei den Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen.

2 GOFEX – Inhaltliche Ausrichtung und Konzepte

Eine Besonderheit des GOFEX liegt in der Heterogenität seiner Zielgruppen:

- *Lehrpersonen* können sich fortbilden lassen, „indem Module angeboten werden, in denen sukzessive Wissen, Handlungskompetenzen und Öffnungsmöglichkeiten aufgebaut werden" (Peschel & Struzyna 2010a, 197).
- *(Grund-)Schüler*innen* können (offen) experimentieren und
- *Lehramtsstudierende* werden im Offenen Experimentieren und in ihrer Rolle als Lernbegleitung in (außer-)schulischen Formen ausgebildet (vgl. ebd.).

doi.org/10.35468/6148-38

- Gleichzeitig ist eine Vernetzung dieser Zielgruppen durch Phasen des gemeinsamen Experimentierens intendiert (s. Kap. 2.4).

Durch unterschiedliche Nutzungsformen (Aus-/Fortbildungen, Schulklassenbesuche) wirkt das GOFEX konzeptionell zugleich als Schülerlabor (Haupt et al. 2013), Lernwerkstatt (VeLW 2009) und Hochschullernwerkstatt (NeHle – AG Begriffsbestimmung 2022). Je nach adressierter Zielgruppe überwiegt dabei einer dieser konzeptionellen Ansätze:

- Im Schülerlabor GOFEX geht es v. a. um fachlich-inhaltlich-fachlich-methodische Sachauseinandersetzungen von (Grund-)Schüler*innen ausgehend von Phänomenbegegnungen (Fischer & Peschel 2023).
- In der Lernwerkstatt GOFEX geht es v. a. um ‚Nature of Science', ‚Scientific Literacy' (vgl. Marquardt-Mau 2011) und darum, dass (Grund-)Schüler*innen eigene Erkenntnisprozesse erfahren und reflektieren.
- In der Hochschullernwerkstatt GOFEX geht es v. a. um die Professionalisierung von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden in der Rolle als Lernbegleitung (vgl. Gruhn 2021) beim (Offenen) Experimentieren (vgl. Kelkel & Peschel 2024).

Der Arbeit des GOFEX liegen verschiedene Konzepte zugrunde (s. Abb. 1), die das Ziel verfolgen, die im GOFEX intendierte Öffnung der Experimentier- und Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen.

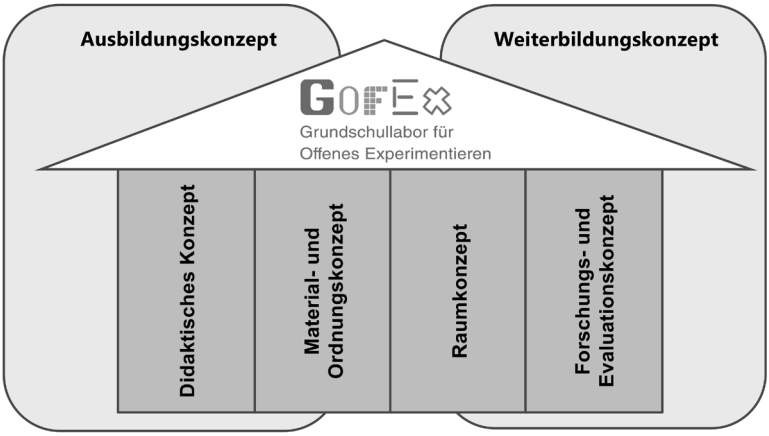


Abb. 1: Übersicht der verschiedenen GOFEX-Konzepte (selbst erstellt)

2.1 Didaktisches Konzept

In Schule und Studium überwiegt meist ein fragengesteuertes und hypothesenprüfendes Experimente-Nutzungs-Verständnis (vgl. Murmann 2007). Dadurch werden vielfältige, zunächst nicht ausdifferenzierte explorative Näherungen an

doi.org/10.35468/6148-38

Phänomene und Prozesse der Wahrnehmung und Beobachtung, Kommunikation und Reflexion vernachlässigt (vgl. Kihm et al. 2018; Fischer & Peschel 2023).
Im Sinne der Entwicklung einer Scientific Literacy (vgl. Marquardt-Mau 2011) liegt der Schwerpunkt der Aktivitäten im GOFEX dagegen auf dem Experimentier*prozess*: Schüler*innen, Studierende und Lehrkräfte erfahren, wie sie über eigenes zunehmend genaueres und differenziertes Beobachten zu selbständigen (vorläufigen) Schlüssen und Folgerungen gelangen.
Das *Experimentiermodell „Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis"* (s. Abb. 2) greift diese Bedeutung der Wahrnehmung und Beobachtung, Kommunikation und Reflexion im Experimentierprozess, auf, indem diese wichtigen Teilprozesse des Experimentierprozesses mehrfach durchlaufen werden und zur Wiederholung „mit erhöhter Aufmerksamkeit und fokussierter Beobachtung" (Kihm et al. 2018, 74) bzw. zur Abwandlung von Experimenten im Sinne von Variationen und Variablenmodifikationen führen.

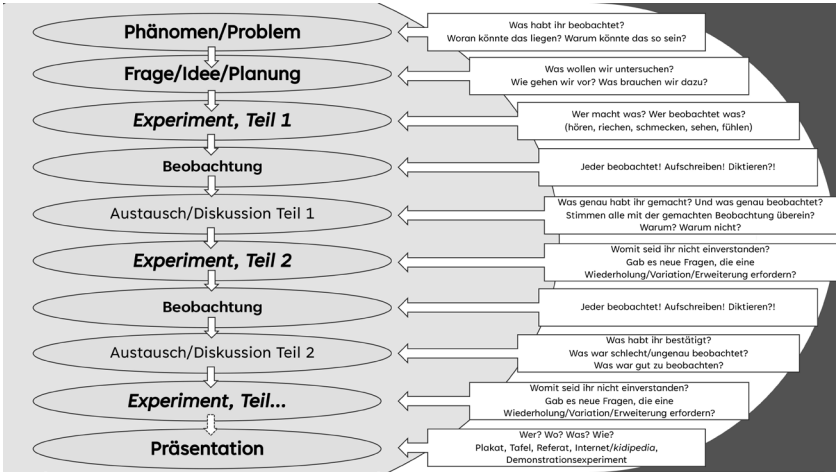


Abb. 2: Didaktisches Konzept – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis (selbst erstellt)

Das GOFEX hat *mehrere Öffnungscharakteristika*, die sich u. a. auf Falko Peschel (2015) beziehen und auf fachdidaktischer Ebene weiterentwickelt wurden. Öffnung beim Experimentieren bezieht sich im GOFEX einerseits auf modulare Öffnungsstufen (vgl. Peschel 2009a), andererseits auf ein offenes Materialangebot, Materialzugänglichkeit (im sog. GOFEX-Haus; s. Kap. 2.2) und auf den GOFEX-Raum als weitere Elemente der Öffnung (vgl. Peschel & Struzyna 2010a; s. Kap. 2.3).

doi.org/10.35468/6148-38

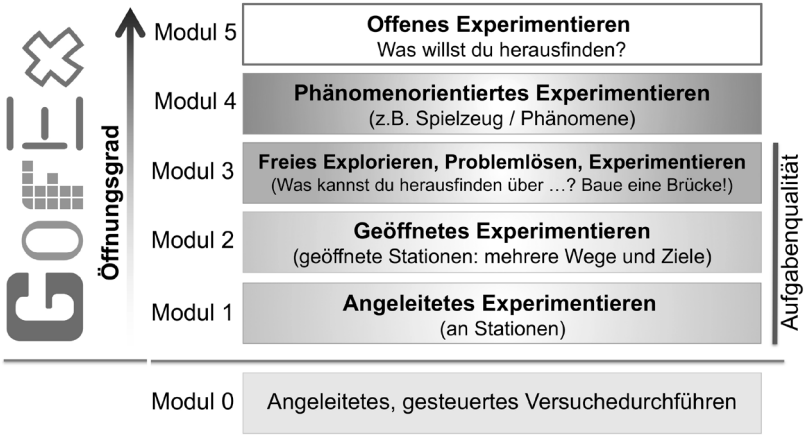


Abb. 3: Didaktisches Konzept – Öffnungsstufen im GOFEX (selbst erstellt)

„Offenes Experimentieren" (Peschel 2009a; s. Abb. 3: Modul 5) ist ein Ansatz, bei dem Schüler*innen anhand eigener Interessen ihre eigenen Fragen entwickeln und diese selbständig in eigener Vorgehensweise bearbeiten und über diese Vorgehensweise mit anderen kommunizieren.[1] Da „eine zu frühe bzw. starke Fokussierung auf Offenes Experimentieren die häufig fachfremden LehrerInnen überfordert" (Peschel & Struzyna 2010b, 458), ist das GOFEX modular aufgebaut mit ansteigendem Öffnungsgrad. Durch Übertragung des Stufenmodells der Öffnung des Unterrichts von Falko Peschel (2015) auf das Experimentieren im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht ergeben sich fünf Stufen zunehmender Öffnung beim Experimentieren: „vom angeleiteten Experimentieren an Stationen über das freie Explorieren, Experimentieren und Problemlösen bis hin zum Offenen Experimentieren" (Peschel & Schumacher 2013, 545; s. Abb. 3). Dabei erfolgt die Öffnung „zunächst auf organisatorischer und zunehmend auf methodischer und inhaltlicher Ebene" (ebd., 545). Modul 0 (kein Element von GOFEX) ist der Vollständigkeit halber aufgeführt, um die Abgrenzung von GOFEX zu einem gleich- und kleinschrittigen Versuchedurchführen im Klassenverband.

Modul 1 des GOFEX (Angeleitetes Experimentieren) beinhaltet eine organisatorische Öffnung, die nur die Wahl der Reihenfolge der Bearbeitung vorgegebener Anleitungen[2], die halbwegs freie Einteilung der Zeit und die Wahl der Sozialform

1 Wir verstehen „Offenes Experimentieren" als Pleonasmus, da Experimentieren immer methodisch offen und ergebnisoffen erfolgt, und es zudem bislang kein eigenständiger Begriff ist. Daher müsste „offen" eigentlich kleingeschrieben werden. Dass „Offenes Experimentieren" hier dennoch großgeschrieben ist, soll die Wichtigkeit aufzeigen, diesen Begriff zu etablieren.

2 Auf Modul 1 werden Anleitungen aus kommerziell erhältlichen „Werkstätten" bzw. Anleitungen aus kommerziell erhältlichen Stationsbetrieben in leicht abgewandelter Form eingesetzt.

doi.org/10.35468/6148-38

während der Bearbeitung der angeleiteten Experimente (eher: Versuche) zulässt. Dabei ist das Experimentieren (eher: Versuchedurchführen) in solchen Formen nicht offen, sondern methodisch sowie inhaltlich stark gelenkt. Andererseits ist diese organisatorische Öffnung aus fachdidaktischer Sicht u. E. immanent wichtig (vgl. Peschel 2014; Kihm 2023).
Modul 2 (Geöffnetes Experimentieren) erweitert den Öffnungsgrad aus Modul 1 durch Freigabe der Vorgehensweise und durch Vermeidung eines einseitigen *Lehr*ziels. An die Stelle klar strukturierter Anleitungen treten *geöffnete* Experimentieraufgaben, die vielfältige Lern- und Lösungswege ermöglichen. Die Lernenden können so zu weiteren Erkenntnissen gelangen, als es bei der Bearbeitung klassischer Anleitungen intendiert ist und sie hinterfragen durch die intendierte Vielfalt zunehmend eigene oder fremde Wege und Ergebnisse. Bei diesen geöffneten Experimentieraufgaben ist der Lerninhalt noch vorgegeben, „was in gewisser Weise auch die Wege determiniert, da der Fokus auf einem bestimmten Zielgebiet liegt" (Peschel 2009a, 233).
Modul 3 (Freies Explorieren, Problemlösen, Experimentieren) ermöglicht den Lernenden, innerhalb vorgegebener Themen eigenen Ideen und Fragen nachzugehen und dabei zunehmend eigene *Lern*ziele zu verfolgen. Ausgehend von offenen Experimentieraufgaben (z. B. „Was kannst du über Seifenblasen herausfinden?", „Baue eine Brücke!") wird zu einem Thema zunächst frei exploriert, bevor über Kommunikation und Reflexion zunehmend eigene Experimente mit eigenen Zielsetzungen geplant, durchgeführt und reflektiert werden.
Modul 4 (Phänomenorientiertes Experimentieren) geht von physikalischen Spielzeugen aus, denen sich die Lernenden individuell nähern können.
Modul 5 (Offenes Experimentieren) vermeidet auch diese Art der Heranführung an den Lerngegenstand und die Lernenden entwickeln anhand eigener Interessen ihre eigenen Fragen und Bearbeitungswege.

Auf den ersten drei Modulebenen werden die Lernenden durch spezifische Aufgaben zu einem Offenen Experimentieren hingeführt: vorgegebene Anleitungen (Modul 1), geöffnete Experimentieraufgaben (Modul 2), offene Experimentieraufgaben (Modul 3). Diese GOFEX-Aufgaben haben den Anspruch, „ein selbständiges Bearbeiten bzw. Lernen" (Peschel 2012, 165f.) und „die Entwicklung von fachlicher Kompetenz" (ebd., 166f.) zu ermöglichen. Sie sollen verständlich formuliert sein. Das Aufgabenblatt soll klar strukturiert sein, um ein priorisiertes Erkennen wichtiger Informationen zu ermöglichen. Visualisierungen sollen den Text sinnvoll ergänzen, indem sie Textumfang entlasten und Textverständnis unterstützen. Zentral für GOFEX-Aufgaben ist die Beachtung fachlicher Korrektheit bzw. das Spannungsfeld zwischen „richtiger Fachlichkeit" und didaktischer „Vereinfachung" (vgl. Peschel 2012). Sie haben zudem nicht primär das Ziel, den Lernenden naturwissenschaftliche Phänomene zu erklären bzw. Beobachtungselemente und Folgerungen daraus vorwegzunehmen.

doi.org/10.35468/6148-38

Solche Aufgabenelemente, die Beobachtungselemente und Folgerungen daraus bereits vorwegnehmen, ohne dass die Lernenden selbst experimentiert und beobachtet haben, verhindern eine vertiefte Sachauseinandersetzung (vgl. Kihm & Peschel 2017).[3] Sie „unermöglichen" (eigene) Beobachtungen! „Beobachtungen dagegen ermöglichen Erklärungen' – lässt man Schüler*innen also Raum für eigene Beobachtungen sowie für die Kommunikation über diese Beobachtungen, können sie über Deutungsprozesse zu [eine]r eigenen Erkenntnis gelangen" (ebd., 91).
Als Konsequenz aus den o. g. Forschungen (vgl. ebd.) verzichten wir bei GOFEX-Aufgaben z. B. bewusst auf eine vorformulierte Überschrift. „Dies hat den […] Vorteil, dass sich mehrere Lernende über die Inhalte und eine gute Beschreibung austauschen müssen" (ebd.), um selbst einen prägnanten Titel zu finden.

Die Definition von Öffnung beim Experimentieren, die mit dem Didaktischen Konzept intendiert ist, wird von uns als „Öffnung hin zu den selbstkonstruierten Erkenntnissen der Kinder […] und als Abwendung von der Zielfokussierung des Lehrers" (Peschel 2009c, 268) aufgefasst. Dies fordert von (angehenden) Lehrpersonen eine Umorientierung von der Wissens*vermittlung* hin zur *Begleitung* von Lernprozessen beim Experimentieren (vgl. Gruhn 2021; Kihm 2023). Diese Veränderung der Rolle „Lernbegleitung" adressiert die (persönliche) Offenheit dafür, dass Lernwege und -inhalte von der im Vorfeld geplanten didaktischen Intention abweichen können.

Konkret auf die Begleitung des (Offenen) Experimentierens bezogen sind uns folgende Punkte wichtig, um eine Kompetenzentwicklung bei Lernenden und Lernbegleitung zu evozieren:

- Die GOFEX-Lernbegleitung wertet und urteilt (möglichst) nicht, sondern hilft Lernenden bei einer kritischen Selbsteinschätzung des Vorgehens und der Erkenntnisse.
- Die GOFEX-Lernbegleitung gibt (möglichst) keine Antworten auf Fragen der Lernenden, sondern gibt die Fragen an die Lernenden zurück und unterstützt den Beantwortungsprozess. (Nicht: „Das liegt an der Dichte", sondern „Wie kannst du das prüfen?")
- Die GOFEX-Lernbegleitung gibt keine konkreten Beobachtungsaspekte vor, sondern fordert und fördert eigene Beobachtungen der Lernenden. Beobachtungsprozesse, die die Lernenden evtl. auf andere, ggf. weiterführende Ideen oder in „Sackgassen" führen, werden dabei nicht verkürzt, sondern zugelassen und moderiert.
- Die GOFEX-Lernbegleitung unterscheidet in der Kommunikation mit Lernenden zwischen Beobachtung und Deutung und vermittelt diese Unterscheidung als wichtige Erkenntnis im Sinne von Nature of Science.

3 Beispiele hierfür sind Überschriften wie „Die wippende Münze" oder „Der Kerzenaufzug".

doi.org/10.35468/6148-38

- Die GOFEX-Lernbegleitung agiert (möglichst) nicht wissensstand- und lehrzielorientiert, sondern unterstützt eigene Erkenntnis*prozesse* der Lernenden durch Beobachtungen und Kommunikation.

Bei der Begleitung des (Offenen) Experimentierens der Lernenden ist eine fachwissenschaftliche Einschätzung durch die Lernbegleitung wichtig, um gezielt Impulse für das weitere fachorientierte Lernen zu geben und um differenzierte Beobachtungen, die zu weiteren Erkenntnisschritten führen, zu ermöglichen. Gleichzeitig wird dabei als Lernbegleitung gf. in Kauf genommen, dass beobachtungsbasiert erarbeitete Wissensbestände ein vorläufiges (ggf. fachlich nicht endgültig korrektes) Ergebnis darstellen, was der „Nature of Science" bzw. den Zielen von Scientific Literacy entspricht.

2.2 Material- und Ordnungskonzept

Durch Orientierung an Alltagsmaterialien wirkt das *Materialkonzept* einer Distanzierung von naturwissenschaftlichen Inhalten entgegen (vgl. Lange 2017; Kihm et al. 2024a i. D.). Die Vertrautheit der Lernenden mit den Materialien durch Erfahrungen im alltäglichen Umgang ermöglicht die Durchführung vielfältiger und insbesondere eigener Experimente im GOFEX (vgl. Kihm & Peschel 2017; Kihm 2023). Ergänzt wird die Sammlung (s. u.) an Alltagsmaterialien durch „besondere (Mess-)Geräte, wie sie z. B. im Bereich Elektrizität gebraucht werden" (Schumacher & Peschel 2013, 545).

Die An- bzw. Einordnung der Materialien im GOFEX erfolgt „nicht wie in vielen anderen Sammlungen oder Laboren anhand bestimmter Themen oder Fachkonzepte" (ebd., 546), sondern orientiert sich an kindlichen Zugangsweisen zu Materialien und ist an ein Haus mit mehreren Etagen, Garten und Werkstatt angelehnt. Dieses sog. „GOFEX-Haus" ist eine Materialsammlung, die in zwei rollbaren, offenen und an die Größe von Grundschüler*innen angepassten Regalen untergebracht ist (s. Abb. 4). Jede Regalebene repräsentiert in unserem *Ordnungskonzept* eine Etage eines Einfamilienhauses. Transparente Kisten in den Regalebenen, die die Alltagsmaterialien enthalten, entsprechen den Zimmern dieses Hauses. Suchen die Lernenden beispielsweise einen Teller, so finden sie diesen in der Kiste „Küche", Sand in der Kiste „Garten" usw.

Alle Kisten einer Etage sind in einer bestimmten Farbe gekennzeichnet und durchnummeriert. Die jeweiligen Materialien in einer Kiste sind mit entsprechenden farbigen Klebepunkten und Nummern verstehen. Fotos und Piktogramme auf den Kisten geben zudem einen Überblick über die Alltagsmaterialien in der jeweiligen Kiste.

Dieses Farb- und Nummernsystem stellt eine schnelle und intuitive Form der Orientierung dar und erleichtert durch die eindeutige Zuordnung auch das anschließende Wiedereinsortieren, was v. a. für Personen, die (noch) nicht oder nur schwach lesen können, oder für Personen mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache hilfreich ist.

doi.org/10.35468/6148-38



Abb. 4: Material- und Ordnungskonzept – GOFEX-Haus (selbst erstellt)

Das GOFEX-Haus stärkt ein selbstbestimmtes Experimentierverhalten deutlich: Da die Lernenden für ihre geplanten Experimente einen selbständigen Zugang zu den Materialien erhalten, „löst sich die implizite Engführung durch vorsortierte oder vorgefertigte Materialien […] auf und es sind freiere Gedankenwege, Hypothesen und Überprüfungen möglich" (Schumacher & Peschel 2012, 546; vgl. auch Kihm 2023). Die weiteren o. g. (Mess-)Geräte und speziellen Materialien (z. B. Elektrik) sind in spezifischen, verschlossenen Erweiterungsschränken untergebracht. Diese Materialien sollen nach Absprache und ggf. Einführung in z. B. die Gefährdung bzw. Bedienung genutzt werden (vgl. Peschel 2014).

2.3 Raumkonzept

Leitgedanke bei der Entwicklung des Raumkonzeptes war die „Schaffung eines multifunktionalen Lernraumes" (Peschel & Struzyna 2010b, 198), der den Bedürfnissen verschiedener Zielgruppen durch Flexibilität gerecht wird und die Lernenden durch ausreichend Platz, Rückzugs- und Entfaltungsmöglichkeiten „bei der Entwicklung ihrer individuellen Lern- und Arbeitsgewohnheiten" (ebd.) unterstützt.



Abb. 5: Raumkonzept – Idealisierte Darstellung und Umsetzung vor Ort (selbst erstellt)

doi.org/10.35468/6148-38

Der GOFEX-Raum ist angelehnt an übliche Klassenräume und in verschiedene Funktionsbereiche unterteilt (s. Abb. 5), denen in den unterschiedlichen Phasen des Experimentierens verschiedene Bedeutung zukommt: „Den zentralen Bereich des Raumes nimmt der *Experimentierbereich* mit den flexibel anzuordnenden Tischgruppen" (Peschel & Struzyna 2010a, 459; Herv. d. V.) und dem GOFEX-Haus ein. Das Mobiliar (Tische, Stühle) ist leicht, höhenverstellbar und rollbar, um den Raum einfach an die jeweilige Nutzungsgruppe und individuelle Lernsituationen adaptieren zu können (vgl. ebd.). Eine *Leseecke* ist aufgrund der einzelnen Sofabausteine einfach umzugestalten. Sie bietet sich als *Konferenzbereich* zur Kommunikation, für Reflexionsrunden bzw. Kreisgespräche oder als individueller Rückzugsort an (vgl. Schumacher & Peschel 2013, 546f.). Der *Bibliotheksbereich* ist mit Sachbüchern für Grundschüler*innen und spezieller fachwissenschaftlicher, sachunterrichtsdidaktischer oder (Hochschul-)Lernwerkstattbezogener Literatur ausgestattet. Der *Präsentations- und Multimediabereich* verfügt über eine umfangreiche mediale Ausstattung (Smartboard, Tablets etc.). Die digitalen und analogen Medien dienen der Informationssuche und -verarbeitung und tragen gleichzeitig zur Stärkung der Medien- und Präsentationskompetenz bei (vgl. Peschel & Struzyna 2010b, 199f.).

> „Ein in dieser Art gestalteter Raum mit allen seinen verschiedenen und flexiblen Möglichkeiten, ist als zusätzliches Element der Öffnung anzusehen, da er großen Spielraum für die Findung eigener Lösungswege, Ziele und Lernstrategien bietet und somit das didaktische Konzept von GOFEX ideal unterstützt bzw. ergänzt" (Peschel & Struzyna 2010a, 459f.).

2.4 Arbeitsweise und Projekte

GOFEX-Studium (Hochschullernwerkstatt) wendet sich an Studierende des Lehramtes Primarstufe. Durch eigenes (zunehmend offenes) Experimentieren soll im Seminar GOFEX I zunächst das Bewusstsein und grundlegende Verständnis der Studierenden für naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen gefördert werden. Dabei erfahren sie unterschiedliche Grade der Öffnung von Experimentierumgebungen und reflektieren ihr eigenes Experimentierverhalten sowie die Schwierigkeiten und Verkürzungen, die übliche Schüler*innenversuchsformate verursachen.
Aufbauend auf den in ihrer sachunterrichtlichen Ausbildung erworbenen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen evaluieren die Studierenden Aufgaben aus kommerziell erhältlichen „(Experimentier-)Werkstätten"[4] und entwickeln diese nach Gesichtspunkten wie Öffnung, Aufgabenqualität und Individualisierung weiter. Im Seminar GOFEX_ILLI setzen die Studierenden u. a. diese überarbeiteten Lernumgebungen in Kooperationsschulen ein, um sie aufgrund von Praxiserfahrungen weiter zu optimieren. Zudem erproben und reflektieren sie beim Einsatz ihrer Lernumgebungen ihre Rolle als Lernbegleitung in einem geschützten Umfeld, das die Kooperationsschulen bzw. das GOFEX bieten. Im Begleitseminar werden kon-

4 Zur Kritik an diesem Begriff vgl. Wedekind 2012.

doi.org/10.35468/6148-38

krete Situationen aus dem praktischen Einsatz aufgegriffen und gemeinsam u. a. im Hinblick auf die Interaktionen der Studierenden als Lernbegleitung kritisch reflektiert und praxisnah weiterentwickelt. Dies liefert die Voraussetzung für eine Veränderung der Studierenden-Beliefs (vgl. Kelkel & Peschel 2024).
Im Seminar GOFEX II werden daran anschließend didaktische Grundlagen eines vielperspektivisch-vernetzten Sachunterrichts forciert.
In diesem vielfältigen Lernarrangement sind somit mehrere Lern- und Entwicklungschancen angelegt: Die Studierenden setzen sich mit ihren eigenen Konzepten, ihren selbstentwickelten Lernumgebungen und ihren persönlichen Einstellungen zu sachunterrichtlichen Experimentier-Lehr-Lern-Prozessen auseinander. Gleichzeitig wird Fachwissen, das den behandelten Themen zugrunde liegt, aufgebaut.
GOFEX-Öffnung (Hochschullernwerkstatt) ist ein zusätzliches Angebot v. a. an Studierende, die das GOFEX mehrmals pro Woche zu bestimmten Öffnungszeiten nutzen können. Begleitet von studentischen Hilfskräften bietet dies Raum und Zeit zur individuellen Beschäftigung mit Lerninhalten und Experimenten, zur Beratung oder zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch über verschiedene Studiensemester hinweg. Innerhalb der GOFEX-Öffnung wurden bereits spezifische Workshops von Studierenden initiiert, z. B. zum Verfassen von Hausarbeiten oder zur weiterführenden Diskussion von im Studium grundgelegten Unterrichtskonzepten.
GOFEX-Tage (Schülerlabor bzw. Lernwerkstatt; s. Abb. 6) richtet sich v. a. an Grundschulklassen, die im GOFEX experimentieren. Diese Schulklassenbesuche werden gleichsam in Studium und Forschung genutzt, um einerseits einen unterrichtsnahen Feldzugang für wissenschaftliche Arbeiten (vgl. Kihm et al. 2020) und Praktikumsformate (GOFEX-Studium) zu ermöglichen, andererseits die Qualität der GOFEX-Tage kontinuierlich weiterzuentwickeln.



Abb. 6: GOFEX-Tag (© Oliver Dietze 2022)

doi.org/10.35468/6148-38

GOFEX-Grundschultransfer bezeichnet die Arbeit mit Lehrpersonen in Fortbildungen, in denen die Lehrpersonen Elemente des GOFEX kennen- und nutzenlernen. Dabei hat sich gezeigt, dass vor allem ‚einfache' Implementierungen, die sich ohne größeren Aufwand an der eigenen Schule umsetzen lassen, vielen Lehrenden einen neuen(!) Zugang zu naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen und einem Offenen Experimentieren ermöglichen. Dies betrifft vornehmlich das Material- und Ordnungskonzept des GOFEX, die Organisationsform sowie praktikable Hinweise zur Überarbeitung kommerzieller Unterrichtsmaterialien und ‚Werkstätten'.
Letztlich sind diese ‚einfachen Implementierungen' die Basis, „um inhaltlich-methodisch Konzepte im Rahmen einer längeren Kooperation zu transferieren" (ebd., 55; s. Kap. 2.6). Weitere Elemente wie das GOFEX-Raumkonzept werden abhängig von den konkreten schulischen Gegebenheiten vor Ort umgesetzt, z. B. durch Nutzung im Rotationsverfahren, eine mobile Sammlung o. ä.

2.5 Kooperationen in Forschung und Lehre

Im interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Leistung macht Schule" (LemaS; www.lemas-foschung.de) verantwortet der Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts in der zweiten Projektphase *„LemaS-Transfer"* (2023–2027) bundesweit den Sachunterricht. Das GOFEX fungiert dabei im Inhaltscluster MINT als Best Practice-Beispiel für einen begabungs- und leistungsförderlichen Sachunterricht. Im Projekt „LemaS-Transfer" wurde dabei u. a. eine Kooperation mit der *saarländischen Beratungsstelle (Hoch)Begabung, BHB,* die bereits seit einigen Jahren besteht, erweitert.
Im Rahmen des *Verbundprojektes SaLUt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2016–2023) wurde ausgehend von den Konzepten des GOFEX der *Verbund der Lernwerkstätten* (VdL, www.lernwerkstatt.saarland) an der Universität des Saarlandes etabliert. Das Ziel dieses Verbundes ist es, Studierende praxisnah und kompetent auf Heterogenität und Individualisierung im Unterricht vorzubereiten. Das GOFEX spielt hierbei eine besondere Rolle, da es als erste Hochschullernwerkstatt der Universität des Saarlandes bereits vor SaLUt curricular in die Ausbildung angehender Grundschullehrer*innen eingebunden war. Im Laufe der SaLUt-Projektlaufzeit ist es gelungen, dass mittlerweile alle Lehramtsstudierenden im Saarland Hochschullernwerkstätten durchlaufen.
Das GOFEX kooperiert mit der *Kinderuni Saar* und beteiligt sich gemeinsam mit anderen Lernwerkstätten des VdL und universitären Schülerlaboren regelmäßig am Rahmenprogramm. Auch gab und gibt es *Lehr-Kooperationen*, z. B. mit den Bildungswissenschaften, der Chemiedidaktik oder auch hochschulübergreifend mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft (htw Saar).
Im Kontext des BMBF-Projektes Saar*MINT* zur Bildung nationaler MINT-Cluster beteiligt sich das GOFEX mit außerschulischen Angeboten an der Förderung von Mädchen und bildungsbenachteiligten Schüler*innen.

doi.org/10.35468/6148-38

Als Fördermitglied im *Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten* (NeHle e. V.; www.NeHle.info) unterstützt das GOFEX die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie den Auf- und Ausbau von Hochschullernwerkstätten. Dem Vereinsziel, die Forschung im Kontext von (Hochschul-)Lernwerkstätten auszubauen, kommt das GOFEX durch Forschung im Rahmen von wissenschaftlichen Arbeiten nach (vgl. Kihm et al. 2020).

2.6 Entwicklungsperspektiven

Die GOFEX-Öffnung wird ab dem Wintersemester 2024/2025 um ein neues *GOFEX-Mentoring-Programm* ergänzt: Studentische Hilfskräfte höheren Fachsemesters unterstützen Mentees bei ihrer fachbezogenen Kompetenzentwicklung im ersten Studienjahr und begünstigen so die Vernetzung der Studierenden und die Nutzung des GOFEX als Hochschullernwerkstatt.

Der Aufbau eines *Schulnetzwerkes* aus Kooperationsschulen zielt langfristig darauf ab, Schulentwicklung zu betreiben. Diese Kooperationsschulen haben im Rahmen einer dauerhaft angelegten Zusammenarbeit die Möglichkeit, als sog. *GOFEX-Schule* ausgezeichnet zu werden, wenn sie GOFEX-Elemente implementiert haben und regelmäßig an GOFEX-Fortbildungen teilnehmen. Dabei soll über eine kursorische Weiterbildung hinaus ein modulares Baukasten-Fortbildungssystem „Offenes Experimentieren" für Lehrpersonen angeboten werden (vgl. Kihm et al. 2024b i. D.).

GOFEX-Schulen bekommen einen begünstigten Zugang zu GOFEX-Tagen und zu Lehramtsstudierenden, die im Rahmen von Seminaren bzw. Praktika den Konzepttransfer unterstützen. Diese Einbindung von Studierenden ist als verbindendes Element der Projekte GOFEX-Studium, GOFEX-Grundschultransfer und GOFEX-Schulen anzusehen. Dabei bringen die Studierenden ihr Wissen über Offenes Experimentieren, ihr erworbenes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie daraus resultierende selbst entwickelte Lernumgebungen an die Kooperationsschulen und reflektieren ihre Erfahrungen an den Schulen in begleitenden Seminaren und ggf. in Studienarbeiten. Umgekehrt erhalten die Studierenden Einblick in konkrete Konzeptumsetzungen an Schulen und reflektieren gemeinsam mit den dortigen Lehrpersonen die Bedingungen vor Ort, was wiederum in die weitere Konzeptentwicklung einfließt.

Literatur

AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt"*. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten (zuletzt geprüft am 12.09.24).

Fischer, M. & Peschel, M. (2023). Phänomenbasiertes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten.* (Bd. 11, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis, S. 102–119). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-38

Haupt, O., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W. et al. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht,* 66/6, 324–330.

Kelkel, M. & Peschel, M. (2024). „Was willst DU lernen?!" – Teil III. Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden. In N. Weber, Moos, M. & Kucharz, D. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum.* (Bd. 14, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis, S. 304–317). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten.* (Bd. 11, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis, S. 25–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kihm, P. & Peschel, M. (2017). Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern. In M. Peschel & Carle, U. (Hrsg.), *Forschung für die Praxis* (Bd. 143, Beiträge zur Reform der Grundschule, S. 68–80). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.

Kihm. P., Diener, J. & Peschel, M. (2018). Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In M. Peschel & Kelkel, M. (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten.* (Bd. 4, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 66–84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kihm. P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (Bd. 8, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 321–335). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lange, J. (2017). *Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft* (Bd. 23 Qualitative Soziologie). Berlin: De Gruyter.

Marquardt-Mau, B. (2011). Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In: A. Kaiser & Pech, D. (Hrsg.): *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (Bd. 2, Basiswissen Sachunterricht, S. 67–83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Murmann, L. (2007). „Da probiert man Sachen aus, um etwas herauszufinden" zum Experimentieren mit Kindern. In: S. Pfeiffer (Hrsg.): *Innovative Perspektiven auf Sachunterricht* (S. 83–94), Oldenburger Vordrucke.

Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peschel, M. (2009a). GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Grundlegende Konzeption. In R. Lauterbach, Giest, H. & Marquardt-Mau, B. (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung* (Bd. 19, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, S. 229–236). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Peschel, M. (2009b). Alleine geht es gut, zusammen manchmal besser! – Kooperationen im Sachunterricht beim Experimentieren. *Sache – Wort – Zahl (SWZ)*, Bd. 101, 37/4, 23–27). Hallbergmoos: Aulis Verlag.

Peschel, M. (2009c). Der Begriff der Offenheit beim Offenen Experimentieren. In D. Höttecke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung* (S. 268–270). Münster: LIT Verlag.

Peschel, M. (2012). Gute Aufgaben im Sachunterricht – Offene Werkstätten = Gute Aufgaben?. In U. Carle & Kosinar, J. (Hrsg.), *Aufgabenqualität in der Grundschule* (S. 161–172). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peschel, M. (2014). Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In E. Hildebrandt, Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein (Bd. 1, Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*, S. 67–79). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Peschel, M. & Kelkel, M. (2018). Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. Chancen von Verbünden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In H. Giest, Hartinger, A. & Franz, U. (Hrsg.), *GDSU-Journal*, Juni 2018 (Bd. 8, S. 31–46). Berlin: GDSU e. V.

doi.org/10.35468/6148-38

Peschel, M. & Kihm, P. (2018). Naturwissenschaftliche Phänomene im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) entdecken. In *Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft im Saarland" des Landesverbandes der GEW im DGB* (2. Aufl., Bd. 65, S. 14–15).

Peschel, M. & Struzyna, S. (2010a). Konzeption eines Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX). Der Raum als Element der Öffnung. In D. Höttecke (Hrsg.), *Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik* (Bd. 30, S. 458–460). Münster: LIT Verlag.

Peschel, M. & Struzyna, S. (2010b). GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren: Entwicklung eines Raumkonzeptes als Element der Öffnung. In K. – H. Arnold, Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik.* (Bd. 14, Jahrbuch Grundschulforschung, S. 197–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schumacher, A. & Peschel, M. (2013). Forschendes Lernen im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX). In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based learning – Forschendes Lernen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*, Jahrestagung in Hannover 2012. (Bd. 33, S. 545–547). Kiel: IPN.

Wedekind, H. (2012). Einführung: Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich – der Versuch eines Überblicks. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschafiliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen.* Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.

VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten*. Bad Urach.

Autor*innen

Kelkel, Mareike, Dr.
ORCID: 0000-0001-7785-5267
Universität des Saarlandes; Verbund der Lernwerkstätten (VdL)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstätten, Offene Lernsituationen/Offenes Experimentieren
mareike.kelkel@uni-saarland.de

Kihm, Pascal
ORCID: 0009-0004-3859-0373
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts, Gofex
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren
pascal.kihmuni-saarland.de

Fischer, Marie
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts/Gofex
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vielperspektivität in (Hochschul)Lernwerkstätten, Offenes Experimentieren in (Hochschul)Lernwerkstätten
marie.fischer@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-1334-2531
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts, Gofex
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de

doi.org/10.35468/6148-38

Julia Knopf, Fabienne Korb, Claudia Polzin-Haumann, Nicole Schröder und Eva Wagner

Das Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM)



1 Lernwerkstatt – wo, wer & was

Das Lehr-Lern-Atelier (LLA) ist die Lernwerkstatt des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM) und Teil des *Verbunds der Lernwerkstätten* (VdL) an der *Universität des Saarlandes* (UdS). Das LLA befindet sich auf dem Campus der UdS und steht unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann, *Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft: Angewandte Linguistik, Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kommunikation* und Prof. Dr. Julia Knopf, *Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch Primarstufe*. Seit der Gründung 2017 arbeiten am Institut und damit auch im LLA wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der beiden Lehrstühle an den Schnittstellen von Fachwissenschaften und -didaktiken in den Bereichen Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, Sprachförderung, Fremdsprachenlehren und -lernen und Nachbarsprachen- sowie Grenzraumdidaktik. Die Aktivitäten im LLA sind in der Forschung, Lehre, Lehrkräftebildung und Schulprojektarbeit verortet.

Für weitere Informationen, Fragen und Austausch besuchen Sie unsere Website www.uni-saarland.de/ism oder wenden Sie sich an: ism@uni-saarland.de.

Interessierte Lehrkräfte, die mit einer Klasse ein Schulprojekt im LLA oder eine Kooperation an ihrer Schule durchführen wollen, können ebenfalls über die obengenannte E-Mail-Adresse Kontakt aufnehmen.

Die Abbildungen eins bis drei zeigen Einblicke in die Arbeit im LLA, in dem verschiedene Veranstaltungsformate und Aktivitäten, wie Schulprojekttage für Schüler*innen und ihre Lehrenden sowie Workshops, Vorträge, Seminare und Fortbildungen für (angehende) Lehrende, stattfinden.

doi.org/10.35468/6148-39





Abb. 1: Einblick in einen Projekttag mit einer Grundschulklasse zum Thema „Weltraum“[1]



Abb. 2: Die Fach- und Materialbibliothek im Lehr-Lern-Atelier



Abb. 3: Digitales (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen in einer Lehrkräftefortbildung

2 Das Lehr-Lern-Atelier im Detail

2.1 Konzept und fachliche Ausrichtung

Das *Lehr-Lern-Atelier* (LLA) des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM) versteht sich als Forschungs- und Begegnungsstätte für Schüler*innen, Lehramtsstudierende und bereits praktizierende Lehrende unterschiedlicher sprachenbezogener Fächer und Länder. Im LLA werden Lehrveranstaltungen, Seminare und Workshops für (angehende) Lehrpersonen durchgeführt oder Vorträge gehalten. Zentral sind auch die Besuche von Schulklassen verschiedener Schulformen – von Grundschulen über weiterführende bis hin zu berufsbildenden Schulen. Im LLA finden regelmäßig abwechslungsreiche Schulprojekttage statt.

1 Bildrechte für alle Abbildungen liegen beim Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit

doi.org/10.35468/6148-39

Die Aktivitäten im LLA widmen sich dem sprachlichen und mehrsprachigen sowie mehrkulturellen Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität. Vernetzung, Multimedialität, Interaktivität und Adaptivität zählen zu den Stärken von digitalen Medien. Sie ermöglichen offene Lernwege und eine Binnendifferenzierung, die den unterrichtlichen Anforderungen der Heterogenität entsprechen. Die im LLA und am Institut entwickelten Materialien beziehen in diesem Sinne bewusst digitale Medien sowie Werkzeuge ein, um den Ansprüchen eines zeitgemäßen individualisierten Unterrichts Rechnung zu tragen. Dabei werden analoge Medien mit digitalen sinnvoll vernetzt, sodass die divergenten technischen Gegebenheiten an den Schulen vor Ort berücksichtigt werden können. Im Sinne des zeitgemäßen Lehrens und Lernens kommt somit insbesondere auch der Förderung der 4K-Kompetenzen Kommunikation, Kreativität, Kollaboration und kritisches Denken, die auch die Kultusministerkonferenz bereits 2017 in ihrem Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt (KMK 2017) aufgreift, eine besondere Rolle zu. In einer Kultur der Digitalität ist die Sprachkompetenz die Basis für ein kreatives, kommunikatives, kollaboratives und kritisches Denken und Arbeiten. Daher gilt es unter Berücksichtigung des Technologieeinsatzes beides miteinander zu verknüpfen. Die Arbeit im LLA leistet damit einen wertvollen Beitrag zu diesem übergeordneten Ziel, indem ganzheitlich und handlungsorientiert an lebensweltlichen Problemstellungen gearbeitet wird.

Die Forschungs- und Lehrtätigkeiten umfassen dabei u. a. folgende Bereiche:

- Entwicklung und Erprobung didaktischer Konzepte im mehrsprachigen Kontext
- Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit
- Lese- und Schreibkompetenzen im Fach Deutsch
- Sprachstandserhebungen und Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung
- Spracheinstellungen ein- und mehrsprachiger Schüler*innen
- Kriterien für Sprachförderkurse im mehrsprachigen Kontext
- Analyse des Potenzials digitaler Lehr-Lernangebote zur Förderung von Sprachkompetenzen
- Sensiblisierung für die wichtige Rolle von Sprachen und Mehrsprachigkeit für Lehr- und Lernprozesse
- Digitales (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen

Alle Aktivitäten des ISM werden im LLA gebündelt und nachhaltig institutionalisiert. Zu den zentralen Säulen der Arbeit im LLA gehören *EuroCom(Rom)* und *Fit in Deutsch*.

EuroCom(Rom) erforscht und schafft Zugänge zu den europäischen Sprachen und Kulturen. Das Konzept basiert auf der Interkomprehension, der Fähigkeit, unbekannte, nahverwandte Sprachen zu erschließen, ohne sie formal erlernt zu haben. Die mit dem Ansatz verbundenen sprachenübergreifenden Transfer- und Erschließungsstrategien fördern die Sprach(en)bewusstheit ebenso wie die gezielte Reflexion über das eigene Sprachenlernen und dessen Optimierung (Sprachlern-

doi.org/10.35468/6148-39

kompetenz). Damit werden Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen in und außerhalb der Schule, im Studium und für den Berufsalltag trainiert. Die Aktivitäten zum (digitalen) Mehrsprachenlehren und -lernen im LLA richten sich dabei v. a. an Schüler*innen, Lehramtsstudierende und bereits praktizierende Lehrende und werden in Theorie und Praxis vermittelt.

Die *EuroCom*-Schulprojekte im LLA und an Schulen bringen Mehrsprachigkeitsansätze in den Unterricht. Sie zielen darauf ab, Schüler*innen für ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu sensibilisieren, sie zu deren gezielter Nutzung zum Erschließen unbekannter Sprachen anzuleiten und sie zum Nachdenken über Sprache(n) und ihr Erlernen anzuregen.

Lehramtsstudierende der Fächer Spanisch und Französisch erwerben im Rahmen der universitären Lehre im LLA Grundlagenwissen zu Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, das praxisnah mithilfe von Beispielen aus der unterrichtlichen Arbeit vermittelt und im Rahmen von Schulprojektarbeit durch das Einbinden der Studierenden in eigene mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-Lern-Einheiten gefestigt wird (Korb et al. 2020; vgl. auch Kap. 2.3).

Bereits unterrichtende Lehrende können sich z. B. im Zertifikatskurs *Sprachenvernetzend unterrichten* oder in der Workshopreihe *Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten* weiterqualifizieren und praxisnah verschiedene Möglichkeiten für die Gestaltung eines mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts kennenlernen und ausprobieren (vgl. auch Kap. 2.3; Jakobs et al. 2020; Knopf et al. 2023; Polzin-Haumann/Reissner 2020).

Fit in Deutsch setzt sich aus verschiedenen Teilen zusammen und hat es sich zum Ziel gemacht, Schüler*innen der Primarstufe im Fach Deutsch „fit" zu machen. Dazu fördern zum einen Studierende des Grundschullehramts einmal in der Woche eine Kleingruppe gezielt und individuell, immer angepasst an die jeweiligen Förderschwerpunkte der Kinder. Möglich wird dies durch die Kooperation der Universität mit saarländischen Schulen, sodass beide Seiten davon profitieren können: Die Kinder erhalten eine zielgerichtete und motivierende Förderung, die Studierenden erhalten die Möglichkeit, während Ihres Studiums die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte konkret anzuwenden und sammeln Erfahrungen in der Vorbereitung und der Durchführung von Unterricht. Begleitet werden sie dabei von Dozierenden des Lehrstuhls Fachdidaktik Deutsch Primarstufe, sodass die Erfahrungen reflektiert und diskutiert werden können. Des Weiteren können im Rahmen von *Fit in Deutsch* Schulprojekttage mit verschiedenen Schwerpunkten durchgeführt werden. Dazu kommen saarländische Grundschulklassen an die Universität und profitieren von den Gegebenheiten des LLA vor Ort. Die Schulprojekttage verbinden die Förderung von Kompetenzen des Fachs Deutsch mit Aspekten der Digitalität und sind thematisch so eingebettet, dass lebensweltlich relevante und motivierende Problemstellungen gelöst werden müssen (vgl. Kap. 2.3).

doi.org/10.35468/6148-39

Neben *EuroCom(Rom)* und *Fit in Deutsch* bietet das LLA auch Raum für weitere am ISM angesiedelte Aktivitäten, wie das Projekt *ExpoSaar* zu mehrsprachigen und mehrkulturellen Erinnerungs- und Begegnungsorten im Saarland. In diesem Kontext entwickelten (Projekt ist mittlerweile abgeschlossen) v. a. Studierende des Lehramts Französisch gemeinsam digitale Unterrichtsmaterialien in Form von E-Books, die sich mit verschiedenen deutsch-französischen Erinnerungs- und Begegnungsorten im Saarland beschäftigen. Die Orte, die geographischer Natur sein können, aber nicht müssen, beziehen sich auf symbolische „Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität" (Schulze/François 2001: 9) und sind darum bedeutsam für die kollektive, kulturelle Prägung einer Gemeinschaft in einer Region (vgl. Mensch/Schröder 2024: 96). Die im Projekt *ExpoSaar* entwickelten Materialien sollen das interkulturelle Bewusstsein in der Region fördern, für die gemeinsame grenzüberschreitende Geschichte sensibilisieren und so dazu beitragen, das Saarland als multilingualen Raum deutsch-französischer Prägung zu profilieren (vgl. ebd.).[2]
Das Team des ISM ist zudem aktives Mitglied in der Subgruppe *Rassismus (er)kennen und bekämpfen! Strukturierte Maßnahmen zur Implementierung rassismuskritischer Ansätze in der saarländischen Lehrer*innenbildung* der *AG Antirassismus* der UdS. Das LLA bietet hier einen geschützten Raum für verschiedenste Aktivitäten, wie Workshops zu Rassismuskritik im (Fremd-) Sprachenunterricht oder Sensibilisierungstrainings zu bspw. Alltagsrassismus, Empowerment oder Antirassismus.

2.2 Arbeitsweise und Raumgestaltung

Im LLA finden Aktivitäten für verschiedene Zielgruppen statt. Allen Aktivitäten gemein ist dabei das interaktive, praxisnahe, gemeinsame Arbeiten am Thema – sei es in Schulprojekten, Workshops, universitären Seminaren oder sonstigen Veranstaltungen, wie Fort- und Weiterbildungen oder Vorträgen. Ein zentraler Ansatz aller Veranstaltungsformate, insbesondere derjenigen für Studierende und Lehrkräfte, besteht im intensiven Theorie-Praxis-Transfer. Komplexe Themen, wie die Gestaltung von mehrsprachigkeitsorientiertem Fremdsprachenunterricht, werden nicht nur auf theoretischer Ebene aufgearbeitet, sondern auch mit anschaulichen Beispielen aus der Unterrichtpraxis vermittelt und mit verschiedenen Aktivitäten zum selbst Ausprobieren begleitet. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse fließen wiederum in die Forschung ein und tragen zum wechselseitigen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis bei.
Das LLA ist ein vielseitig nutzbarer und wandelbarer Raum und bietet eine hohe Flexibilität für das Nutzungsformat. Es stellt sowohl einen Lehrraum „für die Durchführung und Organisation von Veranstaltungen, [einen Lernraum] für selbstgesteuertes Lernen […] [sowie einen Spielraum dar], um innovative Lehr- und Lernformen zu entwickeln und umzusetzen" (Brandt/Bachmann 2014, 16).

2 Lehrkräfte können auf der Materialplattform des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL) nach Registrierung auf ausgewählte Materialien aus dem Projekt zugreifen: https://lernwerkstatt.saarland/material.

doi.org/10.35468/6148-39

Die trapezförmigen Tische lassen sich dabei beliebig für Gruppen- und Einzelarbeit schnell zusammen- und umstellen und unterstützen damit informelle Lernsettings und vielfältige Kommunikationsformen (vgl. Günther 2019, 3). Die Ausstattung mit Beamer, Audioanlage und hybridem System erlaubt eine flexible Gestaltung von analoger, digitaler und hybrider Lernwerkstattarbeit. Neben der infrastrukturellen und technischen Ausstattung stehen im LLA eine kleine Fachbibliothek sowie vielfältige selbstentwickelte und bereits bestehende Lehr-Lern-Materialien für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung. Lehramtsstudierende sowie Lehrende bekommen die Möglichkeit, die Lehr-Lern-Materialien zu sichten sowie auszuprobieren. Zudem ist das LLA mit iPads ausgestattet, die in den verschiedenen Veranstaltungen und Nutzungsformaten zum Einsatz kommen. Die Einteilung des LLA in Lese-, Recherche- und Arbeitsbereiche, die anpassbar an die jeweiligen Lernenden und die jeweilige Lehr-Lernsituation sind, erlaubt eine offene Nutzung gemäß dem Bedarf des jeweiligen Veranstaltungsformats. Somit erfüllt das LLA die von Stadler-Altmann und Lang erhobenen Kriterien eines hybriden Bildungsraums, der als „Heterotopie den gesellschaftlichen Auftrag der Erziehung und Bildung realisiert und für jeden Menschen individuelle Entwicklungsräume, analog und digital in den Bildungsinstitutionen zur Verfügung stellt“ (Stadler-Altmann/Lang 2023, 203).
Die Aktivitäten des LLA sind nicht nur an den Raum gebunden, eine Vielzahl ist auch mobil und flexibel einsetzbar oder auf spezielle Kontexte adaptierbar. Besonders wichtig ist dies auch für die Schulprojektarbeit, denn nicht immer ist es Lerngruppen möglich, für einen oder mehrere Tage an die Universität ins LLA zu kommen. In diesem Fall wird das LLA mobil und die Projekttage können in den Schulen durchgeführt werden. Zentral ist dabei die enge Absprache mit den Lehrenden, u. a. zu räumlichen und technischen, aber ganz besonders auch zu den sprachlichen Voraussetzungen.



Abb. 4: Eintauchen in die Welt der Roboter bei der Kinderuni Saar

doi.org/10.35468/6148-39



Abb. 5: Mehrsprachiges Mitmachangebot am Tag der offenen Tür der UdS

Ebenso beteiligt sich das LLA an Veranstaltungen für die breitere Öffentlichkeit wie dem Rahmenprogramm der Kinderuni Saar (vgl. Abb 4) oder dem Tag der offenen Tür der UdS (vgl. Abb 5). Im Jahr 2023 sah in diesem Kontext das mehrsprachige Mitmach-Angebot vor, dass alle Interessierten der UdS zum 75. Jubiläum in einer Sprache ihrer Wahl Glückwünsche aussprechen durften. Der Geburtstagswunsch wurde mit einem Vorlesestift aufgenommen und mit einem dazugehörigen Sticker versehen, sodass die Wünsche beliebig oft abgespielt und angehört werden konnten. Auf diese Weise wurde nicht nur die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden sicht- und hörbar, es wurde auch zur Wertschätzung aller Sprachen beigetragen, Interesse an Sprachen und dem Sprachenlernen geweckt und zum Entdecken neuer, vermeintlich fremder Sprachen angeregt. Nicht zuletzt werden die Aktivitäten des LLA auch über die räumlichen Grenzen hinweg im Rahmen von Vorträgen, Workshops, Veranstaltungen und Tagungen zur (saarländischen) Lehrkräftebildung, weitergetragen.

2.3 Einblicke in die Arbeit

Die folgenden Beispiele geben exemplarische Einblicke in die konkrete Arbeit im LLA:

Schulprojekte zur europäischen Mehrsprachigkeit nach dem EuroCom-Ansatz
Im LLA finden regelmäßig universitäre Lehrveranstaltungen wie das Seminar *Sprachenvernetzender Fremdsprachenunterricht: Von der Theorie in die Praxis* statt. Angehende Französisch- und/oder Spanischlehrende lernen darin in Präsenzsitzungen die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und insbesondere der romanischen Interkomprehension kennen. Die fachwissenschaftlichen Inhalte werden dabei mit Beispielen, wie Arbeitsblättern oder digitalen Aktivitäten, aus der *EuroCom*-Schulprojektarbeit verknüpft, sodass die Studierenden einen Einblick in Gestaltungsmöglichkeiten von mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht erhalten. Anschließend entwickeln sie eigene sprachenvernetzende Unterrichtseinheiten und führen sie in Schulklassen durch. Der Prozess wird von der theoretischen Auseinandersetzung bis zur praktischen Umsetzung im Klassenzimmer wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Durch diesen Theorie-Praxis-Ansatz sammeln die Lehramtsstudierenden wertvolle Erfahrungen für einen

doi.org/10.35468/6148-39

mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht (vgl. Korb/Schwender 2019/2020; Korb et al. 2020).
Im Rahmen von *EuroCom* finden außerdem jedes Schuljahr zahlreiche Schulprojekttage zur europäischen Mehrsprachigkeit im LLA statt, an denen Schulklassen nicht nur den Universitätscampus entdecken, sondern sich intensiv mit ihren (mehr-)sprachlichen und (mehr-)kulturellen Ressourcen auseinandersetzen. Einbezogen wird dabei das gesamte Repertoire vom Deutschen über weitere Erstsprachen, die saarländischen Dialekte und Fremdsprachenkenntnisse. Die Hauptziele der *EuroCom*-Projektarbeit bestehen in der Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Sprachenbewusstsein und Sprachlernkompetenz. Zudem werden Sprachbarrieren abgebaut, was v. a. mit Blick auf die besondere Lage des Saarlandes in der mehrsprachigen Großregion von großer Bedeutung für die Perspektiven der Schüler*innen ist (vgl. z. B. Klos 2018; Polzin-Haumann/Reissner 2020).



Abb. 6: Schüler*innen auf mehrsprachiger und mehrkultureller Weltreise



Abb. 7: Erarbeitung eines Crêpe-Rezepts in verschiedenen (romanischen) Sprachen

Alle Informationen zum *EuroCom*-Ansatz finden sich seit Ende 2024 auch im *EuroComCenter (www.eurocom.uni-saarland.de)*. Neben theoretischen Grundlagen bietet das Portal ein begleitendes Mehrsprachentraining, in dem alle Interessierten selbst Erfahrungen mit Interkomprehension sammeln können, sowie eine Rubrik für Schulprojektarbeit mit Einblicken in die Unterrichtspraxis und Lehr-Lern-Materialien für Lehrende und ihre Schüler*innen. In dieser Rubrik befinden sich ebenfalls diverse mit *EuroCom* verbundene Inhalte des *ExpoSaar*-Projekts (vgl. Kap. 2.1).

Sprachförderung in den Fit in Deutsch-Seminaren und Schulprojekten
Bei *Fit in Deutsch* fördern Studierende des Lehramtes Primarstufe Schüler*innen in den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch. Im LLA erwarten die Schüler*innen verschiedene interaktive und motivierende Lernszenarien, beispielswei-

doi.org/10.35468/6148-39

se ein spannendes Weltraumabenteuer mit kniffligen Rätseln, die auf verschiedenen Anforderungsstufen das Leseniveau der Schüler*innen fördern. Ein Beispiel mit besonders hohem Lebensweltbezug ist ein Hörkrimi, der die Schüler*innen mit in die Saarbrücker Innenstadt nimmt und ihre Kompetenzen im Bereich des Sprechens und Zuhörens schult. Alle Lehr-/Lernmaterialien werden dabei von Studierenden erstellt, durch wissenschaftliches Personal begutachtet und weiterentwickelt. Auch die *Fit in Deutsch*-Schulprojekttage führen Studierende unter Begleitung von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen durch. Dabei profitieren Lehrende wie Lernende: Zum einen erhalten die Schüler*innen eine individuelle Förderung und zum anderen können die Lehramtsstudierenden in einem geschützten Raum ihre Kompetenzen in der Unterrichtsplanung und -durchführung erproben und (weiter-)entwickeln. Einen weiteren zentralen Aspekt von *Fit in Deutsch* bildet die Nutzung digitaler Medien und damit einhergehend die Herausarbeitung digitaler Potenziale zur Differenzierung und Individualisierung in einer Kultur der Digitalität. Im angesprochenen Hörkrimi schlüpfen die Lernenden beispielsweise in die Rolle von Ermittlern, hören Zeugenaussagen mittels Audio-Dateien an, untersuchen mit interaktiven PDFs[3] am Tablet Tatorte und Wohnungen und kommen so zur Lösung des Falls. Die digitalen Medien sind dabei ganz natürlich in den Arbeits- und Problemlösungsprozess der Kinder eingebunden und das LLA bietet hierfür mit seiner technischen Ausstattung den idealen Rahmen.

Die im Rahmen von *Fit in Deutsch* erarbeiteten Materialien werden zusätzlich in den regelmäßig erscheinenden *Fit in Deutsch*-Zeitschriften veröffentlicht und stehen auf der Projektwebseite zum Download zur Verfügung.[4] Die Zeitschriften sind thematisch in Rahmengeschichten eingebettet, z. B. zu den Themen Roboter, Weltraum oder Unterwasser, und greifen in den Aufgaben alle Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch auf. Zusätzlich finden die Lernenden in den Zeitschriften Gewinnspiele, Rätsel und Bastelmaterial. Die Zeitungen können als Ganzes gelesen, oder auch nur einzelne geeignete Aufgaben ausgewählt werden, sodass sich der Einsatz sowohl zuhause als auch in der Schule eignet.

3 In interaktiven PDFs navigieren die Kinder selbstständig durch den Verlauf der Geschichte. Die einzelnen Szenen sind auf Powerpoint-Folien durch Verlinkungen miteinander verknüpft, sodass die Lernenden direktes Feedback zu ihren Handlungen erhalten. Das Prinzip der interaktiven PDFs erinnert damit an bekannte Point-and-Klick-Adventures. Im Beispiel des Hörkrimis klicken sich die Lernenden auf den Folien durch verschiedene Räume einer Wohnung, suchen Gegenstände, verschieben Möbel und achten auf Geräusche.

4 Die Zeitungen sind downloadbar unter: http://www.fitindeutsch.de/materialien/zeitung

doi.org/10.35468/6148-39

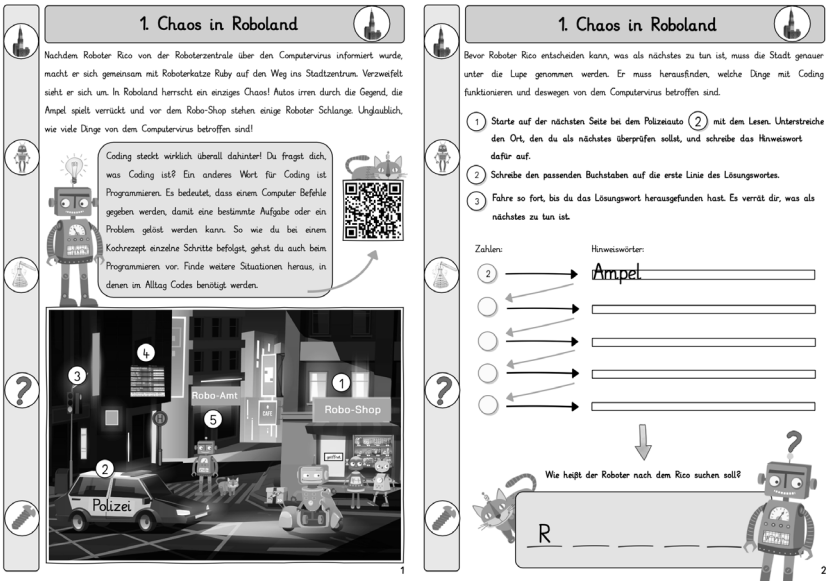


Abb. 8: Einblick in unsere Fit-in-Deutsch Zeitung zum Thema „Roboter"

Interaktion und Austausch in der interdisziplinären Workshopreihe: Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten

In drei Workshops mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten kommen Lehramtsstudierende und bereits praktizierende Lehrkräfte zusammen, um sich in Theorie und Praxis mit der Frage zu beschäftigen, wie sie digitale Medien im Unterricht einsetzen können, um sprachliche und kulturelle Vielfalt zu fördern. Im ersten Workshop liegt der Schwerpunkt auf dem sprachenvernetzenden Lernen und der Umsetzung sprachenvernetzender Übungen mit digitalen Tools wie *Learning Snacks* und *h5p*. Der zweite Workshop thematisiert die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten in einer Kultur der Digitalität und zeigt Wege auf, wie Technologieeinsatz und Sprachförderung verknüpft werden können. Im dritten Workshop lernen die (angehenden) Lehrpersonen, wie der Technologieeinsatz auch im Umgang mit sogenannten *Critical Incidents*[5] gelingt, und reflektieren ihren eigenen Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. Die Workshops werden

5 Sogenannte ‚Critical Incidents' werden im Bereich der interkulturellen Bildung eingesetzt. Sie arbeiten alltägliche, authentische und plausible Begegnungssituationen von Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft auf, die in der Regel nicht erwartungsgemäß verlaufen. Die Analyse dieser Situationen dient dem Aufdecken kulturbedingter Kommunikations- und Handlungsmuster und -intentionen, die in der interkulturellen Kommunikation oft zu Fehlinterpretationen der Interaktion führen können (vgl. Hiller 2016, 19).

doi.org/10.35468/6148-39

dabei jedes Semester überarbeitet und an die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse und digitalen Tools angepasst.
Damit Lehrkräfte und Lehramtsstudierende das Angebot gleichermaßen nutzen können, melden sich die Lehrkräfte für einzelne Workshops im Rahmen des Fortbildungsprogramms des *Landesinstituts für Pädagogik und Medien Saarland* (LPM) an, während die Studierenden das Seminarangebot als Blockseminar belegen. So profitieren die Lehrkräfte von den oft stärkeren digitalitätsbezogenen Kompetenzen der Studierenden und diese wiederum von den Erfahrungen und der Expertise der Lehrkräfte aus der Praxis (vgl. auch Jakobs et al. 2020; Knopf et al. 2023). Erhebungen aus diesem Lehrformat zeigen, dass die teilnehmenden Studierenden insbesondere folgende Aspekte als hilfreich für ihre persönliche Kompetenzerweiterung empfinden: Neben dem phasenübergreifenden Austausch nannten sie den direkten Theorie-Praxis-Transfer, der durch das Konzipieren eines Unterrichtsentwurfs auf Basis der Workshopinhalte sowie dessen abschließende Präsentation im LLA mit intensiver Feedbackrunde eine direkte Anwendung des erworbenen Wissens gewährleistet und somit zur Entwicklung von Handlungskompetenz für die Unterrichtsvorbereitung führt (vgl. Schröder 2023).

2.4 Kooperationen

Die enge Kooperation mit regionalen Partner*innen aus Wissenschaft und (Schul-)Praxis ermöglicht eine enge Verzahnung von Forschung und Praxis entlang der lebenslangen Bildungskette. Eine wichtige Säule der Arbeit im LLA ist die regelmäßige Zusammenarbeit mit den zahlreichen Partnerschulen im Saarland – von der Grundschule über weiterführende bis hin zu beruflichen Schulen. Darüber hinaus kooperiert das LLA mit weiteren Lernwerkstätten des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL) der UdS, z. B. den Lernwerkstätten *Geschichte digital* (GUdig) und Religion Plural (RePL) sowie dem *Grundschullabor für Offenes Experimentieren* (GOFEX)..
Zudem ist das LLA inneruniversitär auch über die (Hochschul-)Lernwerkstättenarbeit mit verschiedenen Fachrichtungen vernetzt, z. B. mit der *AG Antirassismus*. Im Bereich der Lehrkräftebildung und der Förderung des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens im Saarland sind das *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland*, die *Staatskanzlei des Saarlandes*, das *Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland* (LPM), das *Forschungsinstitut Bildung Digital* (*FoBiD*), die Volkshochschulen im Saarland und die *Beratungsstelle (Hoch-)Begabung Saarland* (*BHB*), wichtige Kooperationspartner*innen. Weiter besteht eine enge Zusammenarbeit mit lehrkräftebildenden Institutionen in der Großregion, z. B. dem *INSPÉ* in Sarreguemines, sowie der *Universität der Großregion* und insbesondere mit der *Université de Lorraine* und der *Universität Luxemburg* erfolgt ein regelmäßiger Austausch.

doi.org/10.35468/6148-39

Ziel der zahlreichen Kooperationen auf verschiedenen Ebenen – von Schulpraxis über Lehrkräftebildung und Universität sowie Wirtschaft – ist es, einen Beitrag zu leisten für die Entwicklung des Saarlandes zur Modellregion für Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf der universitären Ausbildung angehender Lehrender, der Fort- und Weiterbildung bereits praktizierender Lehrkräfte und der Sensibilisierung von Schüler*innen für sprachliche und kulturelle Vielfalt und die Bedeutung von Sprachen und Mehrsprachigkeit für die persönliche und berufliche Zukunft. Nicht zuletzt war das ISM auch an der Ausgestaltung des Sprachenkonzepts des Saarlandes beteiligt (vgl. Universität des Saarlandes/Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2019) und engagiert sich als Partner der Frankreichstrategie (vgl. Staatskanzlei des Saarlandes 2020) für die Implementierung der sprachendidaktischen Ansätze des LLA in die saarländische Sprachenpolitik. Das jüngste Projekt *Französisch und mehr*[6], das gemeinsam mit der Staatskanzlei durchgeführt wird, stellt einen weiteren Schritt dar, die besonderen Aspekte der grenznahen Mehrsprachigkeitsförderung, wie sie im Sprachenkonzept Saarland postuliert werden, für die lebenslange Bildungskette aufzubereiten und insbesondere die Nachbarsprache Französisch sowie die französische Kultur einem breiteren Publikum durch ein vielfältiges Angebot näherzubringen.

2.5 Entwicklungsperspektiven

Perspektivisch setzt sich das LLA zum Ziel, sein Schulprojektangebot weiter auszubauen und die Kooperationen mit Schulen weiter zu stärken. Dabei soll auch das Englische noch systematischer als bisher einbezogen und insgesamt die sprachen- und fächerübergreifende Vernetzung stärker gefördert und forciert werden, sodass die Synergien und Transferpotenziale für das (Sprachen-)Lehren und Lernen nochmals deutlich erweitert werden. Der Verbindung von Forschung und (Schul-)Praxis kommt in diesem Kontext weiterhin eine besondere Bedeutung zu, denn nur wenn die Entwicklung und der Einsatz von innovativen Lehr-Lern-Materialien empirisch begleitet werden, lassen sich evidenzbasiert Erkenntnisse für das (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen ableiten, Gelingensbedingungen oder Handlungsempfehlungen formulieren.

Die Ausweitung der Aktivitäten des LLA soll dabei auch über Grenzen hinweg gehen: Das LLA liegt mit der UdS im Saarland im Herzen der mehrsprachigen Großregion. Veranstaltungen wie der *Tag des Grenzüberschreitenden Sprachenunterrichts*, an dem das LLA auch beteiligt ist, zeigen das große Interesse den Sprachenunterricht gemeinsam zu gestalten und Projekte zu initiieren. Hier möchten wir anknüpfen und zukünftig nicht nur Schulklassen und Lehrende aus anderen Ländern und Regionen im LLA begrüßen, sondern auch z. B. deutsche und französische Lerngruppen miteinander vernetzen.

6 Weitere Informationen finden Sie hier: www.saarland.de/franzoesisch-und-mehr

doi.org/10.35468/6148-39

3 Besonderes

Als mehrsprachigkeitsfördernde Institution in einer Grenzregion hat das LLA als (Hochschul-)Lernwerkstatt Vorbildcharakter im Bereich der Sprachförderung und (Fremd-)Sprachendidaktik. Im LLA werden innovative didaktische Ansätze erprobt und z. B. erforscht, wie sprachliche Kompetenz und Bewusstheit weiterentwickelt, Sprachbarrieren abgebaut und sprachliche sowie kulturelle Diversität gefördert werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse aus Forschung und (Schul-)Praxis fließen wiederum in schulische Projekte und in die Lehrkräftebildung ein. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei die Berücksichtigung von Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität ein. Die Aktivitäten im LLA tragen somit zur Ausbildung von (angehenden) Lehrkräften als Multiplikator*innen für zeitgemäßen (Fremd-)Sprachenunterricht bei.

Dank seiner besonderen geographischen Lage im Saarland und damit im Herzen Europas kommt dem LLA in der Lehrkräftebildung und auch darüber hinaus eine zentrale Rolle in der Förderung von (europäischer) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu. Die Vernetzungsarbeit in Schule, Forschung, Wirtschaft und Politik gewährleistet eine kohärente Gestaltung der (fremd-)sprachlichen Bildung entlang sprachenpolitischer Zielsetzungen des Saarlandes, der Großregion, Deutschlands und Europas und fungiert innerhalb der Grenzregion als Motor für mehrsprachige Bildung. Das LLA leistet einen Beitrag dazu, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität entlang der lebenslangen Bildungskette zu verankern und dabei zu unterstützen, das Saarland als Modellregion für Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Literatur

Brandt, S. & Bachmann, G. (2014). Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 15–28). Münster/New York: Waxmann.

Günther, D. (2019). Den Lernraum neu denken. Das „Haus des Lernens" an der TU Kaiserslautern als theatraler Wissens- und Interaktionsraum. *Magazin Erwachsenenbildung.at,* 13, 35–36.

Hiller, G. (2016). *Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerk und Hochschulverwaltung. 30 Fallbeispiele aus 93 interkulturellen Einschätzungen von Studierenden und Mitarbeitenden*. Berlin: Deutsches Studentenwerk.

Jakobs, R., Knopf, J., Korb, F., Müller, A., Polzin-Haumann, C., Schwender, P. & Wagner, E. (2020). Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten. In: H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 55–71). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Knopf, J., Korb, F., Mensch, A., Polzin-Haumann, C., Schröder, N., Stein, C. & Wolter, A. (2023). Digitale Workshops in der Lehrkräftebildung – Chancen und Grenzen der Interaktion im digitalen Raum. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikation in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 221–231). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-39

Klos, F. (2018). SchülerInnen als leitende Ermittler an einem digitalen mehrsprachigen Tatort – Erfahrungen und Perspektiven des Mehrsprachenlernens mit dem iPad. In: J. Montemayor Gracia, V. Neusius & C. Polzin-Haumann (Hrsg.), *Digitalkulturen/Cultures numériques: Herausforderungen und interdisziplinäre Forschungsperspektiven/Enjeux et perspectives interdisciplinaires. Jahrbuch des Frankreichzentrums der Universität des Saarlandes Band 16* (S. 93–106). Bielefeld: transcript.

Korb, F. & Schwender, P. (2019). Saarländische Schülerinnen und Schüler für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren. In: M. Busch, J. Frisch & A. Wegner (Hrsg.), *Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband zur 1. „Edu.GR"-Tagung an der Universität Trier* (S. 85–109), Universität Trier.
Abgerufen von: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1307/file/Tagungsband_EduGR.pdf (zuletzt geprüft am 03.01.2025).

Korb, F. & Schwender, P. (2020). Mit Schulprojekten zur (romanischen) Mehrsprachigkeit für das Spanischlernen sensibilisieren und motivieren. In: *Hispanorama*, 167, 81–85.

Korb, F., Reissner, C. & Schwender, P. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Proseminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen. In: K. Plötner & M. Franke (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht* (S. 109–139). Stuttgart: ibidem.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Bildung in der digitalen Welt*: *Strategie der Kultusministerkonferenz*.
Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (zuletzt geprüft am 03.01.2025).

Mensch, A. & Schröder, N. (2024). Das Projekt ExpoSaar – Reflexionen zu einem interdisziplinären und digitalen Lehr-Lern-Arrangement zu deutsch-französischen Erinnerungs- und Begegnungsorten im Saarland. In: D. Abendroth-Timmer, T. Berneiser, C. Koch & B. Thörle (Hrsg.), *Dynamics of Multilingualism in the Digital Public Sphere. Philologie im Netz: PhiN-Beiheft,* 35 (S. 92–109).
Abgerufen von https://web.fu-berlin.de/phin/beiheft35/b35i.htm (zuletzt geprüft am 30.01.2024).

Polzin-Haumann, C., Reissner, C. (2020). Research on intercomprehension in Germany: from theory to school practice and vice versa. In: C. Kirsch & J. Duarte (Hrsg.), *Multilingual approaches for teaching and learning* (S. 114–130). London/New York: Routledge.

Schröder, N. (2023). Kritische Reflexion einer phasenübergreifenden Workshopreihe zur Vermittlung (mehr-)sprachendidaktischer und digitalitätsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung, Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung des QLB-Projekts *TrigitalPro*, 01.12.2023.

Schulze, H. & Etienne, F. (2005). *Deutsche Erinnerungsorte – eine Auswahl.* München: Beck.

Staatskanzlei des Saarlandes (2020). *Feuille de route III: Stratégie France*.
Abgerufen von https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie/die-frankreichstrategie (zuletzt geprüft am 03.01.2025).

Stadler-Altmann, U. & Lang, A. (2023). Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten – Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikation in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 186–207). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Universität des Saarlandes/Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019). *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem: Sprachenkonzept Saarland 2019*.
Abgerufen von https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/unterricht-und-bildungsthemen/internationalebildung/sprachenkonzept (zuletzt geprüft am 03.01.2025).

doi.org/10.35468/6148-39

Autor*innen

Knopf, Julia, Prof. Dr.
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit, Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe; Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD); Didactic Innovations GmbH
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und Digitalisierung; kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse in den Gegenstandsfeldern der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik des Fachs Deutsch; Berufliche Aus- und Weiterbildung
julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Korb, Fabienne, Dr.
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit und Projekt *Französisch und mehr*
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsforschung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension; Sprachlehr- und -lernforschung; Fremdsprachendidaktik; Digitales (Mehr-) Sprachenlehren und -lernen; Sprachenpolitik; Soziolinguistik; Varietätenlinguistik
fabienne.korb@uni-saarland.de

Polzin-Haumann, Claudia, Prof. Dr.
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit; Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft: Angewandte Linguistik, Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kommunikation und Projekt *Französisch und mehr*
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik und Sprachvergleich; Mehrsprachigkeit und Interkomprehension; Text- und Varietätenlinguistik; Grammatikographie der romanischen Sprachen; Linguistische Metaphernforschung; (Vergleichende) Sprachpolitik und Sprachpflege; Sprachreflexions- und Sprachbewusstseinsforschung; Romanistik und Neue Medien; Verbindungen von Sprachwissenschaft und Sprachlehre
polzin-haumann@mx.uni-saarland.de

Schröder, Nicole
ehemals Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension; Digitales (Mehr-) Sprachenlehren und -lernen; Sprachsozialisierung; Soziolinguistik und Soziologie der Sprache; Migrationslinguistik

Wagner, Eva
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Zeitalter der Digitalität; Herausforderungen und Potenziale von digitalem Lesen und Schreiben für den Deutschunterricht der Primarstufe
eva.wagner@uni-saarland.de

doi.org/10.35468/6148-39

Linda Balzer, Marie-Christin Weber und Sebastian Maria Sauer

Die Lernwerkstatt Religion Plural – Universität des Saarlandes



Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung-QLB (BMBF) war das Projekt *Optimierung der saarländischen Lehrer*innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht (SaLUt)* von 2016 bis einschließlich 2023 an der Universität des Saarlandes[1] angesiedelt. In insgesamt vier Clustern, darunter ausgewählte Fächer, konnten sich neue Lernwerkstätten und Schülerlabore etablieren, die bis heute bestehen und wichtige Funktionen in der saarländischen Lehramtsausbildung haben. So ist in der Katholischen Theologie die Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) entstanden und existiert nunmehr seit acht Jahren.

1 Die Lernwerkstatt – wo & wer?

Die Lernwerkstatt Religion Plural wurde erstmals im Wintersemester 2016/17 vorerst im Wahlbereich der LP-Studiengänge durchgeführt. Seitdem wird sie einmal wöchentlich im Umfang von zwei Semesterwochenstunden angeboten. Sie ist im Wahlbereich des Primarstufenstudiums verortet und wird mit drei Credit Points vergütet. Für die damalige Pilotveranstaltung wurden verschiedene Werbemaßnahmen unternommen, um die Studierenden auf das neue Lehrarrangement aufmerksam zu machen. Ihnen wurde beispielsweise angeboten, die LeRP als Äquivalenzleistung für ein anderes Seminar anzuerkennen. Mittlerweile wurde die Lernwerkstatt ins Curriculum der Katholischen Theologie implementiert und ist daher seit dem Wintersemester 2017/18 neben der Verortung in die LP-Studiengänge für alle Studienanfänger*innen von Lehramtsstudiengängen der Katholischen Theologie verpflichtend.
Die LeRP wird durch Dr. Linda Balzer geleitet und i. d. R. von zwei studentischen Hilfskräften betreut. Während die Dozentin die Inhalte festlegt und für die Durchführung der Veranstaltung verantwortlich ist, fungieren die studentischen

1 An diesem Verbundprojekt waren zudem die Hochschule für Musik (HfM) sowie die Hochschule für Bildende Künste (HBK) beteiligt.

doi.org/10.35468/6148-40

Hilfskräfte als organisatorische und teilweise inhaltliche Stützen sowie als Anlaufstelle für die Fragen der Student*innen. Sie stellen auf den Lernplattformen[2] die benötigten Materialien bzw. Lernpakete (s. u.) zur Verfügung und koordinieren die Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen und dem LeRP-Team.
Als Räumlichkeit nutzt die LeRP Räume in der Katholischen Hochschulgemeinde (KHG), welche sich auf dem Saarbrücker Campus gegenüber dem Gebäude der Katholischen Theologie befindet. Im Kapitel „Lernumgebung und Räume" wird dieser Punkt näher erläutert.

2 Die Lernwerkstatt im Detail

2.1 Allgemeine Informationen

Das aktuelle Konzept der Lernwerkstatt Religion Plural beinhaltet Präsenzsitzungen sowie Arbeitsphasen, in denen digital zur Verfügung gestellte Lernpakete (LP) von den Studierenden bearbeitet werden. Dabei entsteht eine intensive Phase des Selbststudiums. Die LP regen zu einer fundierten Auseinandersetzung mit den Thematiken der Lernwerkstatt an und rücken ein Selbstreguliertes Lernen in den Fokus. Den Lernenden wird hierbei auch die Möglichkeit kooperativen Arbeitens geboten, da manche Aufgaben in Gruppenarbeit bearbeitet werden dürfen. Zur Verfügung gestellt werden die LP über die Plattform Moodle, wo sie auch wieder abgegeben werden. Die Ergebnisse werden in der darauffolgenden Präsenzsitzung besprochen. Die LeRP ermöglicht den Lernenden, individuellen Präferenzen nachzugehen, weswegen die Art der Bearbeitung und der Ergebnispräsentation offengehalten wird. Insgesamt gibt es sechs LP, wobei die LP drei und sechs fakultativ sind. Jedes LP besteht wiederum aus obligatorischen und fakultativen Aufgaben, welche abwechslungsreich gestaltet sind und mediale Beiträge beinhalten.
Der inhaltliche Aufbau der LeRP ist tendenziell in jedem Semester gleich. An einigen Stellen kommt es zu Modifizierungen, vor allem im Bereich der Texte[3], die als Basis für das Diskussionsforum der LeRP fungieren. Allerdings sind bestimmte Elemente im Semesterplan fest verankert, beispielsweise eine Exkursion, der Austausch mit Menschen anderer Kulturen und Religionen sowie die Praxisphasen mit den Kooperationspartner*innen. Inhaltlich gesehen, sollen die Studierenden durch die LeRP Maßnahmen und Methoden für den Unterricht kennenlernen, um Vorurteile gegenüber „fremden" Kulturen und Religionen gezielt anzusprechen, abzubauen und „fremde" Perspektiven einzunehmen. Die Auseinanderset-

2 z. B. Teams oder Moodle

3 In der LeRP werden Inhalte (Texte, Tageszeitungen usw.) besprochen, die eine aktuelle Brisanz aufweisen. Hierbei ist ganz aktuell z. B. der Israelkonflikt zu nennen, der den Antisemitismus nochmals vermehrt in den Vordergrund rückt. Aber auch Themen wie Rassismus u. ä. finden ihren Platz in der LeRP.

doi.org/10.35468/6148-40

zung mit religiösen Traditionen[4] steht dabei im Fokus: interdisziplinär diskutieren, vergleichen und kritisch reflektieren. In diesem Kontext nehmen Fragen rund um das Thema „Kultur und Religion" eine zentrale Position ein. Der Schwerpunkt liegt somit auf der didaktischen Bearbeitung Interreligiösen und Interkulturellen Lernens.
Der aufgeführte Plan zeigt konkret, wie ein Semesterverlauf, chronologisch nach Sitzungen geordnet, in der LeRP gestaltet sein kann.

Seminarplan

1. Einführung
2. Präsentation des ersten LPs: Interreligiöses Lernen; Interkulturelles Lernen; Lernwerkstatt; Akzeptanz/Toleranz, Dialog zwischen den Religionen, Meine-Deine-Religion
3. Präsentation des zweiten LPs: Begegnungslernen; Weltreligionen in der Schule; Möglichkeiten zur Nutzung von Heterogenität als Chance; Interreligiöses und Interkulturelles Lernen
4. Begehung der Saarbrücker Synagoge
   Jüdisches Leben im Saarland → LP 3: „Jüdisches Leben im Saarland" wird mit und durch die Erforschung und Begegnung ebenjenes jüdischen Lebens reflektiert.
5. Präsentation des vierten LPs: Außerschulisches Lernen; Angebote im Saarland und Umgebung, Begegnungslernen, Weltreligionen auf der Spur – Mögliche Verbindungslinien bei außerschulischen Lernorten
6. Präsentation des fünften LPs: Begriffsdefinition „religiöse Gegenstände"; Suchen und Benennen religiöser Gegenstände in verschiedenen Religionen; Unterricht zu religiösen Gegenständen planen; Verbindungen zwischen den religiösen Gegenständen verschiedener Religionen
7. Besuch einer Lehrperson der GemS Nohfelden
8. Abschlusssitzung: LP 6 → Lern- und Erkenntnisweg in der LeRP

Die Lernwerkstatt kann von allen Lehramtsstudierenden besucht werden. Die Teilnehmer*innenzahl ist auf 16 Studierende begrenzt. Zu begründen ist diese Beschränkung mit der Raumgröße sowie der Intensität und aufwendigen Aufbereitung der angebotenen Methoden (Rollenspiele, Standbilder usw.). In diesem Kontext ist zu betonen, dass diese aufwendigen Praxisphasen vorwiegend in Kooperation mit dem LPM (Landesinstitut für Pädagogik und Medien), ILF (Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung) sowie mit Kolleg*innen von Schulen durchgeführt werden. Die Gruppenbeschränkung ist notwendig, um die Anwendung der Methoden bzw. bestimmter Lehr-Lernformen realisieren zu können.

4 Dazu gehören beispielsweise Diskussionen über das Kopftuchtragen, Essensvorschriften, bestimmte Feste und Riten (z. B. Ramadan) sowie gesellschaftlich aktuelle Themen (Flucht und Migration sowie kulturelle Verschiedenheit).

doi.org/10.35468/6148-40

2.2 Grundsätzliche Zielsetzung

In der LeRP werden bestimmte lerntheoretische und didaktische Ansätze verfolgt. Zum einen werden Selbstreguliertes und Forschendes Lernen angewandt. Zum anderen treten das Interreligiöse und Interkulturelle Lernen ins Zentrum der Lernwerkstattarbeit. Durch die Kombination von interreligiösen und interkulturellen sowie selbstregulierten und forschenden Lernens erhält die LeRP im Kontext religionspädagogischer Lernwerkstätten in Deutschland ein Alleinstellungsmerkmal. Die Anwendung Selbstregulierten und Forschenden Lernens in der LeRP versteht sich somit als Schlüsselelement, eigenes Lernverhalten in Bezug auf zukünftige pädagogische Maßnahmen zu reflektieren und zu trainieren (Vgl. Balzer 2019, 136).

Die grundsätzlichen Ziele der Lernwerkstatt Religion Plural lassen sich in eine Makro- und eine Mikroebene unterteilen. Die Makroebene wird durch das Forschende und Selbstregulierte Lernen repräsentiert. Die Mikroebene kann unterteilt werden in Theorie einerseits und in Praxis andererseits. Ziel ist es, den Studierenden Schlüsselkompetenzen weiterzugeben, um das eigene Lernverhalten gezielter beobachten zu lernen und um daraus Konsequenzen für nachfolgende Lernprozesse zu ziehen. Somit stehen die Reflexion und die Optimierung des eigenen Lernverhaltens im Vordergrund. Das Forschende und Selbstregulierte Lernen sollen als konstante Kompetenzen angeeignet werden, um diese auch in der späteren Lehrtätigkeit effektiv zu nutzen (Vgl. Balzer 2019, 139).

Zu Semesterbeginn erhalten die Studierenden ein eigenes Lerntagebuch, spezifiziert auf die LeRP mit einem Logo und Sticker auf der Frontseite. Hierin können sie ihre Impulse reflektieren, ergänzen und erweitern. Einige Studierende kleben zusätzlich Bilder und Inhalte hinzu, damit das Wissen aus der LeRP ergänzt werden kann. Alles, was sie in konkreten Sequenzen – vor Ort oder zu Hause – beschäftigt, kann hier „archiviert" werden. Die LeRP versucht, eine stärkere Ausbildung der Reflexionsfähigkeit über das eigene Lernverhalten zu erreichen, mit dem Ziel, den Lerntransfer zu regulieren und zu optimieren. Unterstützend für diesen Versuch ist das Lernwerkstattkonzept, das Freiraum für offene Lernsettings bietet und den Studierenden als Raum für Experimente, Dekonstruktion und Konstruktion eigener Ideen zur Verfügung steht. Aus hochschuldidaktischer Sicht steht hier autodidaktisches Lernen im Fokus: Die Lehramtsstudierenden sollen demnach von der Fremdsteuerung zur Eigensteuerung geführt werden, d. h. die eigene Handlungskompetenz soll gefördert und das Theorie-Praxis-Verhältnis soll somit zum Gegenstand individueller Fragestellungen werden.

Forschendes und Selbstreguliertes Lernen gehen neben fachlichem Theoriewissen auch mit Methodenkompetenz einher. Sie sind nicht nur für das Arbeiten in der LeRP relevant, sondern sollen für die spätere Berufspraxis zum qualifizierten methodischen Handeln führen. Die Themen, die in der Lernwerkstatt im Fokus stehen, werden erst dann zum Gegenstand pädagogischer Reflexion, wenn die Studierenden

doi.org/10.35468/6148-40

sich damit auseinandersetzen können. Handlungskompetenz und Wissensaneignung können nur dann erfolgen, wenn sich die Studierenden auf ihrem individuellen Weg auf die Suche nach dem Thema begeben. Diese fachwissenschaftlichen Inhalte sollen (dabei auch) auf schulpraktischer Ebene sichtbar werden. Eine wesentliche Hilfestellung bietet dafür die Erprobung der eigenen Entwürfe in den Schulen.[5] Neben fachwissenschaftlichen Inhalten sollen auch Soft Skills, beispielsweise Konfliktlösestrategien, trainiert werden können. Studierende aller Konfessionen und weltanschaulichen Einstellungen können daran teilnehmen. Studierende der Theologien haben den Vorteil, dass konkrete Unterrichtsinhalte in einer Schule im Rahmen des Religionsunterrichts umgesetzt werden können. Nicht-Theologiestudierende profitieren von der LeRP, indem sie reale Schulsituationen diskutieren und reflektieren können. Mithilfe ausgewählter Expertise setzt die LeRP theaterpädagogische Elemente (z. B. Rollenspiele) ein, die zum Perspektivenwechsel anregen sollen.
Ein weiterer zentraler Aspekt, der sich als essenziell für die LeRP erweist, ist der funktionale Religionsbegriff. Dieser wird für die LeRP dem substantiellen Religionsbegriff[6] vorangestellt, indem er versucht, Religion anhand ihrer Aufgaben zu erklären. Die Religionswissenschaften halten tendenziell an substantiellen Entwürfen fest, um Religion zu definieren (Vgl. Gabriel 2002, 140). Diese Entwürfe „gehen zur Bestimmung von Religion von spezifischen Inhalten und Merkmalen aus, die Religion als einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich konstituieren" (Gabriel 2002, 140). Laut der Definition ist Religion als solche zu bezeichnen, wenn sie einen kleinsten gemeinsamen Nenner mit anderen Religionen aufweist. Dies ist insofern für die LeRP interessant, indem die Religionen nicht in ihrem Wesen untersucht werden sollen, sondern in ihrem Zweck und ihrer Funktion. Insbesondere zeigt sich dies in der Erstellung und Reflexion didaktischer Konzepte, die eine verbindende und interreligiöse Auseinandersetzung verschiedener Religionen eruieren. Gemeinsamkeiten, Unterschiede, aber auch Chancen eines inhaltlichen Austauschs zwischen den Religionen sollen dabei beleuchtet werden.

Arbeitsweise

Interreligiöse und interkulturelle Themen bilden die Grundlage für die Theorie- und Praxisaufgaben in der LeRP. Die genannten Phasen beschränken sich zum einen auf die Arbeit in Präsenz/vor Ort, zum anderen auf die Anfertigung eines Portfolios sowie auf die Bearbeitung der LP zu Hause. Das Arbeiten in der Lernwerkstatt bezieht sich dabei auf theoretische Inhalte, beispielsweise die Bearbeitung von Texten oder anderen Medien. Der thematischen Spannbreite sind dabei keine Grenzen gesetzt, d. h. die Studierenden problematisieren jene Themen, die

5 Diese Chance kann jede/r Studierende freiwillig wahrnehmen. Die Veranstaltung bietet Schulbesuche an, die für solche Zwecke genutzt werden sollen.

6 Ausgenommen ist hierbei die Erstellung der Portfolios, die zusätzlich den substantiellen Religionsbegriffs berücksichtigen.

doi.org/10.35468/6148-40

sie für notwendig und relevant ansehen, z. B. *Der Kopftuchstreit* oder *Umgang mit der religiösen Vielfalt im Klassenzimmer*.
Des Weiteren gibt es die praktische Ebene, die sich auf theaterpädagogische Übungsanteile konzentriert. Im Zentrum dieser Praxisanteile stehen die unterschiedlichen Einstellungen der Studierenden hinsichtlich interkultureller und interreligiöser Fragen. Auch in diesem Fall entscheiden die Studierenden, was und wie gelernt werden soll. Die Mehrheit der Studierenden möchte reale Praxissituationen problematisieren, um daraus geeignete Konfliktlösestrategien auszuarbeiten. Es ist deutlich zu erkennen, dass die ausgewählten Themen immer einen direkten Praxisbezug einfordern. Die Studierenden erkennen in der Lernwerkstatt die Notwendigkeit und den daraus resultierenden Mehrwert, das Theorie-Praxis-Verhältnis immer wieder aufzugreifen. Hier werden theoretische Überlegungen schulpraktisch visualisiert und diskutiert.
Für die praktische Umsetzung dienen unter anderem Materialien, die im alltäglichen Leben zu finden sind.[7] Diese Auswahl ist damit zu begründen, den methodischen Zugang zu den Schüler*innen zu erleichtern. Im späteren Schulunterricht soll der/die Schüler*in in seiner/ihrer Lebenswelt erreicht werden. Eine ausreichende Methodenvielfalt, die mit „natürlichen"[8] Inhalten und Gegenständen angereichert ist, ist dabei vonnöten. Die Studierenden können sowohl auf die Materialien der LeRP zurückgreifen[9] oder zusätzlich recherchieren und ihr „Werkzeug" (Franz 2016, 89) (h)erstellen.

Lernumgebung und Räume

Neben den Materialien, die für die LeRP von großer Bedeutung sind, spielt auch die Lernumgebung eine Rolle. Unter Lernumgebung wird hier die Räumlichkeit verstanden, in der die LeRP stattfindet. Die Suche nach einem geeigneten Veranstaltungsraum auf dem Saarbrücker Campus gestaltete sich von Anfang an sehr schwierig. Das Privileg, einen eigenen, dauerhaften Raum zu bekommen, schien 2016 unmöglich. Aus diesem Grund musste die LeRP in die gemeinsame Institutsbibliothek der Evangelischen und Katholischen Theologie ausweichen. Diese Notlösung war zunächst umständlich, wurde aber im Nachhinein positiv von den Studierenden aufgenommen, da die relevanten Bücher gleich vor Ort waren. Für die Dozentin stellte sich die Durchführung der LeRP in der Bibliothek als schwierig dar, denn

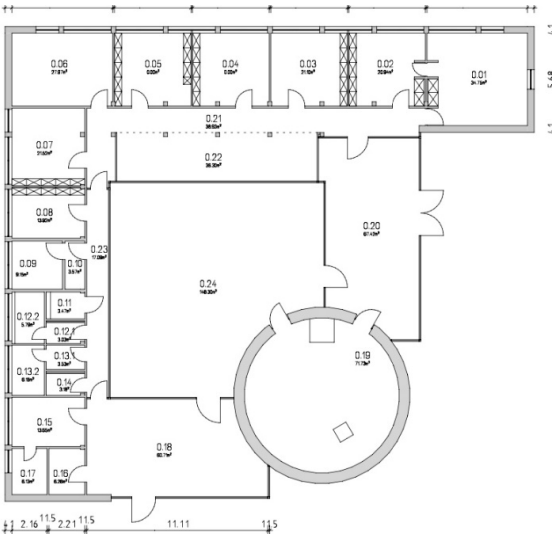
7 Dazu können Zeitschriften, Filme, Bilder usw. gehören.

8 „Natürlich" meint hier eine lebensnahe, kindgerechte Herangehensweise an ein beliebiges Thema. Schulbücher reichen oftmals nicht aus, um sensible Themen (beispielsweise der Umgang mit neuen Mitschüler*innen, die andere kulturelle bzw. religiöse Hintergründe haben) zu behandeln.

9 Es gibt fünf Religionskoffer (je Koffer eine Religion). Den Studierenden wird dieses Equipment bereitgestellt, damit auch sie verschiedene Gegenstände aus anderen Religionen besser kennenlernen. Die Koffer sollen zudem für andere Studierende/Lehrpersonen zugänglich sein und eigene Ideen durch bisher Vorhandenes nicht „ersticken", d. h. die Dinge, die gebraucht werden, können ergänzend hinzugefügt werden.

doi.org/10.35468/6148-40

die Materialauswahl, wie Plakate, Informationstexte oder religiöse Materialien, konnte in ihrer Breite nicht genutzt werden. Es fehlte an Platz, wodurch Regale etc. nicht aufgestellt werden konnten, um die Materialien zu deponieren. Sie brachte zu jeder Sitzung relevante Texte, Stifte, Bilder usw. mit, mit denen die Studierenden dann gearbeitet haben. Somit waren zwar die nötigen Lektüregrundlagen vor Ort aber nicht die Arbeitsmaterialien. Nach dem Sommersemester 2017 konnten wir eine Lösung finden, die sich sowohl für den Bibliotheksbetrieb als auch für die LeRP als äußerst positiv darstellte. Die LeRP hat einen eigenen Raum in der Katholischen Hochschulgemeinde (KHG) bekommen, in der sie seitdem angesiedelt ist. Mit Rücksprache aller Beteiligten der KHG wurde uns freundlicherweise der Raum bereitgestellt, der zudem über ein Whiteboard, diverse Lexika und eine Beamerwand verfügt. Der Raum bietet Platz für 16 Personen. Daneben besteht die Möglichkeit, (die Tür zum Raum) den Raum zu öffnen und die Tische und Stühle des Foyers miteinzubeziehen. Damit ist eine variable Lernumgebung gewährleistet, in welcher der individuelle und optimale Lern- und Arbeitsplatz gewählt werden kann. Die Lernenden haben die Möglichkeit, die übliche Lernumgebung (= LeRP-Raum) zu verlassen und sich individuelle Lern- und Arbeitsplätze zu suchen. Dort können sie arbeiten und Konzepte entwerfen, die später – wieder zurück in der ursprünglichen Lernumgebung – reflektiert werden können.



LeRP Raum mit Beamer und Whiteboard (Raum 006)
Foyer 1 und 2 (Raum 022 + 020)
Café (Raum 018)
Innenhof (Raum 024)
Kapelle (Raum 019)

Abb. 1: LeRP Raum (© Universität des Saarlandes)

Ebenfalls besteht die Möglichkeit, auf das angrenzende Café, den Innenhof sowie das Foyer auszuweichen. Der LeRP-Raum kann beliebig genutzt werden, indem Ti-

doi.org/10.35468/6148-40

sche und Stühle variiert werden können. So werden für theaterpädagogische Maßnahmen (Rollenspiel, Standbilder usw.), alle Möbel umgestellt, damit genügend Platz vorhanden ist. Ein Regal verfügt über wichtige Literatur und in gekennzeichneten Boxen findet sich diverses Gestaltungsmaterial (Stifte, Papier usw.), um ein „fragengenerierendes Lernmilieu" (Wedekind/Schmude 2016, 90) zu unterstützen.

2.3 Kooperationen und Projekte

Ein wichtiger Aspekt der LeRP sind die über die Jahre hinweg aufgebauten Projekte und Kooperationen. Ein zentraler Punkt im Semesterplan ist die Begehung der Saarbrücker Synagoge, was zum einen den Studierenden die Bedeutsamkeit außerschulischer Lernorte verdeutlicht, aber zum anderen auch das Interreligiöse Lernen fördert. Durch den Dialog zwischen den Religionen kann gegenseitiges Verständnis und Toleranz gefördert werden. Um eine Verbindung mit anderen Gotteshäusern wird sich zurzeit bemüht. In diesem Kontext gewinnt die Begegnung mit anderen Religionen zunehmend an Bedeutung. Treffen mit Religionsvertreter*innen sowie der Besuch von Gotteshäusern sollen die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fördern. Außerschulische Lernmöglichkeiten sollen für Studierende verstärkt im Hinblick auf eigene Unterrichtsentwürfe sichtbar werden.

Eine weitere Kooperation, die seit mehreren Jahren besteht, ist jene zur Gemeinschaftsschule Nohfelden. Die Schule setzt sich offensiv gegen Antisemitismus und andere Diskriminierungsformen ein. Interreligiöses und Interkulturelles Lernen stehen dabei im Fokus im Leben der Schulgemeinschaft. Diverse Projekte, z. B. das Stolpersteine-Projekt sind mittlerweile überregional bekannt und mit Preisen ausgezeichnet worden.[10] In der Schule selbst gibt es interreligiöse Angebote, die beliebig genutzt werden können, so z. B. eine trialogische Nische[11] – ein Ort für den persönlichen Rückzug, aber auch um Inhaltliches nochmals zu reflektieren und schließlich ein Ort der Begegnung.

Aktuell gibt es eine Kooperation mit dem ILF Saarbrücken: Für das Jahr 2024 sind mehrere Lehrpersonenfortbildungen zum Thema *Jüdisches Leben im Saarland* im Rahmen der LeRP geplant. Hierbei sollen nicht nur Kernkompetenzen über den christlich-jüdischen Dialog vermittelt werden, sondern auch darüber aufgeklärt werden, wie sich dieser in der eigenen Region in der Vergangenheit

10 Im November 2023 wurde das Stolpersteine-Projekt mit dem Alex Deutsch Preis ausgezeichnet. Vgl. https://juedischeslebennohfelden.wordpress.com/(zuletzt eingesehen am 25.1.24)

11 Die trialogische Nische ist aus einem gemeinsamen, fächerübergreifenden Schulprojekt entstanden. Verschiedene Materialien wurden dafür angefertigt; z. B. hat der Kunstunterricht jeweils die Symbole der muslimischen, jüdischen und christlichen Religion ausgesucht und gemalt. Inhaltlich hat der Religionsunterricht Materialien zum Nachlesen und Weiterbilden über die einzelnen Religionen bereitgestellt. Zudem hat ein Handwerkerkurs alte Kirchenstühle restauriert, die nun in der Nische als Sitzmöglichkeit genutzt werden.
Vgl. https://www.gesnohfelden.de/trialogische-nische.html (zuletzt eingesehen am 25.1.24)

doi.org/10.35468/6148-40

abzeichnete. Darüber hinaus wird die LeRP ein Teil des neu konzipierten Zertifikat-Studiengangs *Demokratische und plurale Schule (DupS)* werden, welcher im akademischen Jahr 2024/25 erstmals belegbar sein wird und wesentliche Kompetenzen zu kultureller und gesellschaftlicher Pluralität vermittelt.

Zusammenfassung und Visionen

Zusammenfassend kann das grundsätzlich angestrebte Ziel der Lernwerkstatt Religion Plural folgendermaßen formuliert werden: *Zum einen* gibt es ein inhaltliches Ziel. Dieses basiert auf einer Toleranz- und Friedenserziehung sowie im Abbau von Vorurteilen[12]. Kulturelle und religiöse Heterogenität sind dabei zwei Schlüsselbegriffe, die für Konzept und Gestaltung eine bedeutende Rolle spielen. Eine kulturelle und religiöse Diversität ist nach und nach in Schulen sichtbar geworden, wodurch sich die Anforderungen an Lehrpersonen verändert haben. Daher ist es wichtig, aktuelle Lehramtsstudierende auf diese neue Schulsituation vorzubereiten.[13]

Zum anderen gibt es ein methodisches Ziel. Basierend auf dem Lernwerkstattprinzip und in Verbindung mit dem Selbstregulierten und Forschenden Lernen, verfolgt die LeRP die Absicht, Studierenden die Verantwortung für das eigene Lernen und Lehren zu übertragen. Dadurch werden sie automatisch – gemäß Deweys Leitsatz „learning by doing" (Grotlüschen 2010, 44) – mit neuen Lernzugängen konfrontiert, da unbekannte Anforderungen neue Wege verlangen. Durch die ungewohnte Struktur, die durch geöffnete Lernformen gestützt wird, gelangen sie zur Selbstreflexion, indem sie sich sowohl als Lehrende als auch als Lernende über die Schulter schauen können. Diese Perspektivenwechsel erlauben bisher unbekannte Blickwinkel. Die Art und Weise, wie die eigenen Kommiliton*innen lernen und lehren, kann für einen selbst – in Bezug auf die spätere Lehrtätigkeit – Vorbildcharakter haben. Das Selbstregulierte Lernen nimmt hierbei eine Schlüsselfunktion ein, indem die Studierenden u. a. lernen, eigene Lernprozesse zu optimieren und zu kontrollieren. Durch diese verantwortungsvolle Zuschreibung beim Lernenden soll er die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der eigenen Lernsituation erkennen und zum „Experten des Lernens" (Schude 2016, 23) werden. Um eine Weiterentwicklung der LeRP zu gewährleisten, gilt es, bestimmte Ziele sowie weitere Schritte anzuvisieren und in Zukunft zu realisieren. Dabei soll ein bevorstehender Schritt im weiteren inhaltlichen Ausbau der LeRP liegen, sodass noch mehr The-

12 Das Interreligiöse und Interkulturelle Lernen nehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein.

13 Oftmals sind es Kleinigkeiten, die im Schulalltag auftreten, z. B. das Verweigern des Handschlags gegenüber einer Lehrerin. Vgl. http://www.n-tv.de/panorama/Junger-Muslim-verweigert-Lehrerin-die-Hand-article18171241.html (zuletzt eingesehen am 14.1.24).
Zudem können Diskussionen auftreten, die die ganze Schule betreffen, beispielsweise zur Frage, ob ein muslimischer Schüler in der Schule beten darf. Vgl. Benninghof: Beten in der Pause – Stresstest für die Schulen? In: http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/religioese-konflikte-im-deutschen-schulalltag-15092994.html (zuletzt eingesehen am 15.1.24).

doi.org/10.35468/6148-40

men miteingeschlossen und vorhandene Themen vertieft werden können. Dabei ist es essenziell, das Thema und die Bekämpfung von *Antisemitismus* stärker in den Fokus zu rücken, was nicht zuletzt aufgrund aktueller Geschehnisse begründet werden kann. Generell gilt es sich eine Offenheit für alle(s) zu bewahren, um den Grundvorstellungen der Veranstaltung gerecht zu werden.

3 Besonderes

Die Lernwerkstatt Religion Plural zeichnet sich durch ein besonders hohes Maß an Öffentlichkeitsarbeit aus. So hat sie seit April 2022 eine eigene Homepage (https://www.uni-saarland.de/fakultaet-p/religion-plural) auf der Website der Universität des Saarlandes und seit März 2023 eine offizielle Social-Media-Präsenz. Sowohl die Administration des Instagram-Accounts als auch die Hauptredaktion der Homepage liegen dabei im Zuständigkeitsbereich derselben Hilfskraft, wodurch gewährleistet werden soll, dass sich beide Angebote bestmöglich ergänzen. Die Homepage gliedert sich in eine Startseite mit allgemeinen Informationen, eine Unterseite zur Vorstellung des Teams, einen Newsfeed, eine Unterseite mit Materialien zum Download, eine Unterseite mit Skizzen aktueller Projekte und Interessensschwerpunkte sowie sieben gesonderten, zielgruppenspezifischen Informationsangeboten. So erhalten auf je einer gesonderten und speziell zugeschnittenen Unterseite sowohl Studierende unterschiedlichster Studiengangsform als auch aktive Lehrkräfte, Religionsgemeinschaften, Mitarbeitende anderer QLB-Projekte und jene Interessenten, welche bisher nicht fündig wurden, spezifische Informationen zu ihren Anliegen. Teilweise sind diese spezifischen Informationen, je nach Bedarf, auch in Englisch oder Französisch verfügbar. Anlässlich wichtiger Feiertage in den Weltreligionen, im Sterbefall von Oberhäuptern einer Religionsgemeinschaft oder wichtigen politischen Ereignissen können auf der Startseite Eilmeldungen hochgeladen werden, welche Grußworte, Nachrufe o. ä. beinhalten und entsprechend dem Anlass unterschiedlich lang erhalten bleiben. Der Instagram-Account verkörpert in erster Linie eine Social-Media-Variante der Eilmeldungen und des Newsfeeds. Je nachdem, wie relevant und/oder erklärungsbedürftig eine Nachricht ist, wird diese entweder für 24 Stunden in der Story oder dauerhaft im Feed gepostet. Beide Angebote, aber insbesondere die Homepage, erfreuen sich einer hohen Nachfrage. So verzeichnet die Homepage in jedem Monat dreistellige Aufrufzahlen. Während der Vorlesungszeit liegen diese oft sogar im hohen dreistelligen Bereich. Auch die englischen und französischen Unterseiten werden oft besucht. Doch bereits vor der Etablierung einer Online-Präsenz zeigte sich, dass die LeRP über die Grenzen des Saarbrücker Universitäts-Campus bekannt ist, da wir im Sommersemester 2022 zum ersten, aber nicht zum letzten Mal Lehramts-Studierende aus Luxemburg in der LeRP beheimateten, welche im Rahmen eines Erasmus-Studiums an der Universität des Saarlandes waren. Da es

doi.org/10.35468/6148-40

in Luxemburg keinen Religionsunterricht gibt, spielen religiöse Diversität und Pluralität im dortigen Studium weniger eine Rolle. Da die Betroffenen dies aber fachunabhängig als Kernkompetenz einer jeden Lehrkraft ansahen, besuchten sie die Lernwerkstatt. Darüber hinaus erschien im Januar 2023 im Forum-Magazin ein Artikel (Vgl. Koch 2023) über die LeRP, welcher sowohl Folge als auch Auslöser einer größeren Bekanntschaft der LeRP auf und außerhalb des Campus war.

Literatur

Balzer, L. (2019): Die Lernwerkstatt Religion Plural – Chance und Nutzen für die aktuelle LehrerInnenbildung, http://dx.doi.org/10.22028/D291-28359

Benninghof, M. (2017): Beten in der Pause – Stresstest für die Schulen? In: http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/religioese-konflikte-im-deutschen-schulalltag-15092994.html (zuletzt eingesehen am 15.1.24).

Franz, E. (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Eine Antwort auf aktuelle Fragen der Bildung pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs sowie von Lehrkräften der Primarstufe? In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule (S. 87–106). Springer: Wiesbaden.

Gabriel, K.(2002): Gesellschaft und Religion. In: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München, 139–143.

Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Springer: Wiesbaden.

Koch, C. (2023): Etwas, woran alle arbeiten müssen, https://www.magazin-forum.de/de/etwas-woran-alle-arbeiten-muessen (zuletzt eingesehen am 8.1.24).

Schude, S. (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule (S. 9–26). Springer: Wiesbaden,

Wedekind, H. & Schmude, C. (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik" modifiziert und aktualisiert. In: H. Wedekind, C. Schmude (Hg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik (S. 81–105). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

https://juedischeslebennohfelden.wordpress.com/(zuletzt eingesehen am 25.1.24)

http://www.n-tv.de/panorama/Junger-Muslim-verweigert-Lehrerin-die-Hand-article18171241.html (zuletzt eingesehen am 14.1.24).

https://www.gesnohfelden.de/trialogische-nische.html (zuletzt eingesehen am 25.1.24)

Autor*innen

Balzer, Linda, Dr.
Universität des Saarlandes; Katholische Theologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses und Interkulturelles Lernen, Antisemitismusforschung
Linda.balzer@uni-saarland.de

Weber, Marie Christin,
Lehramtsstudierende und stud. Mitarbeiterin

Sauer, Sebastian Maria,
Lehramtsstudierender und stud. Mitarbeiter

doi.org/10.35468/6148-40

Eva-Maria Dichtl und Claudia Vorst

Das Bilderbuchzentrum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

1 Eine Raumstation und ihre Satelliten

Seit dem Wintersemester 2014/15 besteht an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (nachfolgend: PH) das Bilderbuchzentrum, eine Lernwerkstatt für literarästhetisches Lernen. Als feste Arbeitsumgebung mit besonderer Ausstattung ermöglicht sie das forschende und entdeckende Lernen von Kindern, Studierenden und Fachkräften mit und an Bilderbüchern und verwandten Medien. Seit der Gründung kamen zu dem ursprünglich bloß an der Hochschule etablierten Forschungs- und Anwendungszentrum weitere Teilprojekte hinzu; so konnte das Konzept der Bilderbuchwerkstatt an weiteren Grundschulen der Region realisiert werden. Das Bilderbuchzentrum wurde von Prof. Dr. Claudia Vorst gegründet; es wird von Anfang an federführend betreut von Dr. Eva-Maria Dichtl.



Abb. 1: Die Bilderbuchwerkstatt an der PH (© Bilderbuchzentrum der PH Schwäbisch Gmünd)

doi.org/10.35468/6148-41

Der Raum wird wegen der ovalen Form seiner 70er-Jahre-Fenster „BUFO“ (abgekürzt für: Bücher-UFO) genannt. Neben der grundständigen Hochschulausbildung von Studierenden der Lehrämter Grundschule und Sekundarstufe I sowie der Kindheitspädagogik ist das Kompetenzzentrum als einschlägiger Lernort für die wissenschaftliche Weiterbildung von Lehrkräften, Erzieher*innen sowie anderen affinen Berufsgruppen oder auch Ehrenamtlichen (z. B. Lesepat*innen) ausgewiesen. Avisiert ist darüber hinaus an der Hochschule selbst eine synergetische Kooperation mit einem ab Wintersemester 2024/2025 neu zu gründenden Grundschulzentrum.

2 Zentrale Leitgedanken des Bilderbuchzentrums

Das Bilderbuchzentrum ist eine Lernwerkstatt, die sich gezielt im Spannungsfeld zwischen Individuum, Kooperation, Medium und Raum[1] positioniert: auf Rezeptionsebene als Ort selbstbestimmten, eigenaktiven und kooperativen Lernens im Umgang mit literarästhetischen Medien; auf Gegenstandsebene als variable Arbeitsumgebung mit ausgesuchten Medien; im Sinne eines Professionalisierungsdiskurses als Forschungswerkstatt zur Aus-, Fort- und Weiterbildung unter literarästhetischem Zugriff.

Literar- und bildästhetische Erfahrungen stellen ein wichtiges Fundament kindlicher Rezeptionsprozesse dar. Kinder profitieren dabei sowohl hinsichtlich literarischer als auch bildlicher Lernprozesse von komplexen Bilderbüchern, insbesondere bei forschenden Zugängen zu experimentellen Bilderbüchern. Dies legen diverse Veröffentlichungen nahe, etwa von Volz (2014) sowie Franken (2023) zur Wahrnehmung von bzw. Sensibilisierung für Metafiktion in Bilderbüchern sowie von Duncker & Lieber (2013 a, 2013b) zur Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter, ferner von Lieber & Flügel (2011) zu kindlichen Bildpräferenzen und Bildinteressen bzw. Winderlich (2012 & 2013) zum Umgang mit Bilderbüchern in ästhetischen Werkstätten. Eine vergleichbare Herangehensweise für den hochschuldidaktischen Kontext findet sich in der Konzeption von Hoffmann (2023), die das Setting einer Bilderbuchwerkstatt einbezieht, um individuelle Rezeptionszugriffe von Kindern auf Bilderbücher zu erforschen. Voraussetzung hierfür sind offene Zugänge, mittels derer individuelle Sinndeutungen ausgelotet werden können, wie etwa Wieler (1997), Elias (2009) oder Dammann-Thedens (2011) für den familialen Kontext und Ritter (2014) auch für den schulischen Kontext herausgearbeitet haben. In der anregungsreichen Lernumgebung der Bilderbuchwerkstatt wird all dies ermöglicht. Komplexe literarästhetische Erfahrungen eröffnen zudem Erwachsenen Möglichkeiten zur Entfaltung einer professionellen Identität. Denn: Bezogen auf habi-

1 Vgl. hierzu den Tagungsband „Perspektiven auf Hochschulwerkstätten“ (Tänzer & Godau & Berger & Mannhaupt 2019) zur 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullehrwerkstätten im Februar 2018 an der Universität Erfurt.

doi.org/10.35468/6148-41

tualisierte Rezeptions- und Sehgewohnheiten zeigen sich verengte Zugriffe auf Auswahl- und Vermittlungsentscheidungen bei erwachsenen Literaturvermittler*innen (vgl. Ritter & Ritter 2014; Dichtl 2017), die kindliche Rezeptionsprozesse maßgeblich beeinflussen. Die Reflexion ihrer subjektiv-biografischen Erfahrungen, neue literarästhetische Erfahrungen und eine forschende Haltung bei der Arbeit im BUFO, so der Anspruch, sollen die Studierenden beim Abgleich mit Beobachtungen literarästhetischer Rezeptionsprozesse bei Kindern bei der (Weiter-) Entwicklung ihres professionellen Selbstbildes unterstützen.
Nachfolgend seien die Teilprojekte im Detail vorgestellt: die Bilderbuchwerkstatt BUFO als Kern und die z. Z. zwei Schulwerkstätten als betreute Satelliten.

3 Die Bilderbuchwerkstatt BUFO

3.1 Raumkonzeption und Textauswahl

Das BUFO ist eine feste Arbeitsumgebung an der Hochschule: für literarästhetisches Lernen von Kindern, Studierenden und Fachkräften bzw. für die diesbezügliche Professionalisierung der letztgenannten Gruppen.



Abb. 2: Studierende der Kindheitspädagogik reflektieren über verschiedene Settings zur Bilderbuchrezeption in Kindertageseinrichtungen (© Bilderbuchzentrum der PH Schwäbisch Gmünd).

Der Raum enthält neben wenigen Schränken (für Arbeitsmaterialien und die technische Ausstattung für Audio- und Videografien) und einem Lesehimmel, der zugezogen einen behaglichen Rückzugsort im Raum schafft, vorwiegend flexibles Mobiliar, bestehend aus Dreieckstischen, höhenverstellbaren Stühlen und einigen Sitzsäcken. Die verschiedensten Rezeptions- als auch Präsentationsphasen sowie de-

doi.org/10.35468/6148-41

ren Mitschnitte sind auf diese Weise rasch umsetzbar. Die räumliche Ausgestaltung der Lernwerkstatt vereint zeitgenössische Bilderbuchkunst und studentische Partizipation: Studierende des Schulfaches Alltagskultur und Gesundheit gestalteten die textilen Elemente des Raumes (Lesehimmel, Sitz- und Lesekissen) u. a. in Adaption nonverbaler Gestaltungsprinzipien der Bilderbuchkünstlerin Květa Pacovská.
Das BUFO setzt schon aus Platzgründen nicht auf Quantität – es ist auch keine Leihbibliothek – sondern auf eine literaturdidaktische Konzeption, die anhand einzelner, sorgfältig ausgewählter Werke projektartiges Arbeiten ermöglicht – jedes Buch die Spitze eines Eisbergs an Möglichkeiten. Der Bestand von etwa 1000 Einzelmedien wird in mobilen Bücherwagen und in thematisch sortierten Bücherkisten aufbewahrt, die jederzeit für alle jugendlichen und erwachsenen Besucher*innen zugänglich sind. Zusätzlich können einzelne Werke auf Ausstellungsleisten an der Wand sowie auf kleinen Individualständern besonders hervorgehoben und präsentiert werden. Das Textkorpus umfasst erzählende Bilderbücher, Klassiker der KJL wie auch der (bildnerisch oder narrativ) adaptierten Weltliteratur für Erwachsene, ferner Sachliteratur und Comics, Medienverbünde und auch zweisprachige (oder fremdsprachige) Literatur. Eigenständig oder in angeleiteten Szenarien können sich kindliche und erwachsene Besucher*innen kinder- und jugendliterarische Medien aktiv erschließen.

3.2 Didaktische Formate der Bilderbuchwerkstatt

Abgeholt von Studierenden der Lehrämter oder der Kindheitspädagogik besuchen Kinder einer benachbarten Grundschule wöchentlich im Rahmen einer Literatur-AG die Bilderbuchwerkstatt.



Abb. 3: Zwei Drittklässler schreiben zur textlosen Bildnarration „Picknick mit Torte“ (Tjong-King 2008) (© Bilderbuchzentrum der PH Schwäbisch Gmünd).

doi.org/10.35468/6148-41

Die begleitenden Studierenden können hierdurch ihre Praxiserfahrungen vertiefen oder thematische Anregungen für Modul- und Abschlussarbeiten unter literaturdidaktischem Schwerpunkt sammeln. Der wechselseitige Mehrwert lässt sich wie folgt pointieren:

Die Studierenden
- erforschen literarästhetische Rezeptionsprozesse bei Kindern,
- spiegeln an deren Umgang mit zeitgenössischen Bilderbüchern und Medien fest verankerte eigene Seh- und Rezeptionsgewohnheiten und erweitern diese,
- können Bilderbücher, Geschichten, Sprachspiele und Gedichte für die Zielgruppe adaptieren, indem sie geeignete Rezeptions- und Aneignungsmodi identifizieren sowie Vermittlungsmethoden auswählen,
- schaffen sprechend, erzählend und handlungsorientiert Zugänge zu Medien und lernen Bildungspotenziale einer anregungsreichen Raumgestaltung kennen – auch mit Ausblick auf ihre spätere Professionalisierung als Klassenlehrer*in.

Die Schülerinnen und Schüler
- erschließen sich genussvoll andere Welten, erweitern ihren Erfahrungshorizont, entfalten Vorstellungsbilder und entwickeln ein ästhetisches Bewusstsein,
- untersuchen im literarischen Gespräch und mithilfe von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren Texte, indem sie sie gemeinsam diskutieren, mit ihnen kreativ umgehen und sie auf diese Weise durchdringen.

Seit der Pandemie fanden für Studierende und Fachkräfte zusätzlich drittmittelfinanzierte Online-Veranstaltungen wie Werkstattgespräche oder Forschungsvorträge mit externen Beiträger*innen statt. Sie werden künftig durch die Formate der Grundschulwerkstatt und in Kooperation mit weiteren Externen ergänzt. Im direkten Kontakt mit Kulturschaffenden erhalten angehende Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachkräfte aus Elementarbereich und Schule Einblicke hinter die Kulissen der Literaturproduktion. Sie lernen innovative Medien jenseits des Mainstreams bzw. über die weithin bekannten didaktischen Klassiker hinaus kennen, z. B. Tobias Krejtschis komplexes Bildkonzept zur Ballade „John Maynard" (2011) von Theodor Fontane in der Reihe „Poesie für Kinder" im Kindermann Verlag, literarästhetisch verfremdete Transfiguren in Frank Maria Reifenbergs Werk „Herr K macht Wiau!" (2021) oder rassismussensible Kinderliteratur mit Nancy Jennifer Dellas „Das Wort, das Bauchschmerzen macht" (2023). Nicht zuletzt erarbeiten sie in literaturdidaktischen Seminaren unter Bezug auf die aktuellen Bildungsstandards, wie sich eine Autorenlesung und der Umgang mit den dort vorgestellten Werken zur Leseförderung und zur Förderung literarischer Kompetenz in den Unterricht einbetten lassen.
Die Sonderveranstaltung unter dem Titel *Neues aus dem BUFO* wird von Studierenden für Studierende konzipiert und findet zweimal pro Semester statt. Sie stel-

doi.org/10.35468/6148-41

len Neuerscheinungen auf dem Bilderbuch- und Medienmarkt vor, präsentieren dazu passende, von ihnen selbst entwickelte innovative didaktisch-methodische Vorschläge und diskutieren Vermittlungsszenarien unter interdisziplinärem Zugriff. Ein wichtiger Nebeneffekt dieser Sonderveranstaltungen über die deutschdidaktische Perspektive im engeren Sinne hinaus besteht in der Förderung eines interaktiven Austauschs unter Studierenden auf Augenhöhe, welcher spätere professionelle Formate wie zum Beispiel die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsentwicklung wie auch des Teamteaching antizipieren hilft. Während der Pandemie übernahm eine wöchentliche Rubrik „Literaturempfehlungen in der Krise – Neues aus dem BUFO" in der hiesigen Tagespresse und auf der Webseite der PH Schwäbisch Gmünd diesen Markt der Möglichkeiten. Studierende sowie Kolleg*innen des Faches präsentierten kinderliterarische Texte und richteten sich mit praxisnahen Impulsen konkret an Vorlesende im familiären Kontext.
Eine weitere Säule der Arbeit im Bilderbuchzentrum ist die kontinuierliche *Weiterbildung von Fachkräften* im Bildungsbereich, um den stetigen Veränderungen in der pädagogischen Landschaft gerecht zu werden. Chancen und Herausforderungen im institutionellen Umgang mit zeitgenössischen Bild-Text-Medien, mehrsprachigen Bilderbüchern und Medienverbünden werden aus literatur- und mediendidaktischer Sicht perspektiviert. Gezielte Angebote für Lehrkräfte und Erzieher*innen setzen den Fokus auf praxisbezogene didaktisch-methodische Impulse, dies auch in der Zusammenarbeit mit Fachschulen der Region für die Erzieher*innenausbildung.
Die *Lesepatenbegleitung* ist ein Kooperationsprojekt des Bilderbuchzentrums, der Seniorenhochschule der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und Grundschulen im Gmünder Stadtgebiet Schwäbisch Gmünd. Seniorinnen und Senioren engagieren sich ein- bis zweimal wöchentlich ehrenamtlich in einer Eins-zu-Eins-Situation, um Schülerinnen und Schülern beim Zugang zu Literatur, Schrift und Sprache behilflich zu sein und hierfür zu motivieren. Der Fokus der Lesepatenschaft liegt dabei auf der Förderung der Lesesozialisation und literarischen Sozialisation. Die angewandten Methoden beinhalten unter anderem das Vorlesen, mit dem die Förderung von Vorstellungsbildern und Fremdverstehen angeregt wird. Gemeinsames lautes Lesen im Tandem (vgl. Rosebrock et al. 2021) sowie gezielte Gesprächseinlagen beim Vorlesen nach Spinner (2019) verbessern das Leseverstehen, die Leseflüssigkeit, die Aussprache und die Konzentration. Das Projekt bietet eine umfassende Begleitung der Lesepat*innen, beginnend mit einem Orientierungsgespräch. Ein Impulsworkshop dient der Einführung in die Methoden und Ziele der Lesepatenschaft. Erfahrungsaustauschtreffen fördern den Austausch unter den Teilnehmenden. Die Nachbetreuung erfolgt durch individuelle Rückmeldegespräche, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder zu gewährleisten.

doi.org/10.35468/6148-41

4 Bilderbuchwerkstätten an Grundschulen der Region

Das Bilderbuchzentrum der Pädagogischen Hochschule bietet nicht nur Qualifikationen für die genannten Zielgruppen an, also für Lehrkräfte der ersten, zweiten und dritten Ausbildungsphase sowie für (auch: angehende) Kindheitspädagogen und Ehrenamtliche, sondern berät auch interessierte Grundschulen der Region bei der Einrichtung eigener Schulbibliotheken und literarischer Werkstätten. Die Ziele solcher Kooperationen sind identisch: die Schaffung einer inspirierenden und einladenden Umgebung für Schüler*innen, die zum Beobachten, zum Lesen, zum Hören von Geschichten und zum Austausch über die Geschichten einlädt – dies in einer anregend gestalteten räumlichen Umgebung mit Werkstattcharakter, die dazu ermutigt, sich mit Begeisterung und Freude in die Welt der Bücher zu vertiefen. Neben der bereits oben genannten Text- und Medienauswahl des Bücher-UFO enthalten diese Satelliten zusätzlich Zeitschriften und Hörbücher, digitale Vorlesestifte, Erstleseliteratur und besonders leseleichte Bücher (z. T. von Studierenden erst leseleicht eingerichtet), Hörangebote in Form digitaler Abspielgeräte mittels Hörfiguren bis hin zu einem Satz von Kopfhörern, um das konzentrierte Lesen zu erleichtern. Frequentiert werden die Werkstätten innerhalb des Regelunterrichtes oder innerhalb des geöffneten Ganztagesangebotes. Hier werden die Schüler*innen von den im Bilderbuchzentrum geschulten Studierenden dazu ermutigt, Lesen von Bildern und Texten als eine bereichernde Aktivität zu erleben, ihr Text- und Bildverständnis zu vertiefen, ihre Lesefertigkeiten zu verbessern, ihre sprachlichen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln sowie ihre individuellen literarischen Interessen zu entdecken und zu entfalten. Das zugehörige Konzept fokussiert auch hier eine Leseförderung, die neben der Prozessebene insbesondere die subjektive Ebene fokussiert (vgl. Rosebrock & Nix 2020) und literarisches Lernen (Spinner 2006) ermöglicht, wobei Studierende zentral unterstützend tätig werden, von bildbasierten Vorleseangeboten bis hin zu individuellen Vorlesegesprächen einer Bild-Text-Didaktik nach Kruse (2013a, 2013b). Methodisch umgesetzt wird dies in Form angeleiteter Angebote, dialogorientierter Vorlesegespräche, in individuellen Lesezeiten und bei kreativen Aktivitäten rund um selbst ausgewählte literarische Werke oder Medien.

Zusätzlich stehen die im Bilderbuchzentrum der PH tätigen Hochschullehrenden den geschulten Studierenden als Ansprechpartner*innen zur Verfügung. Sie bieten fachliche Beratung, unterstützen bei der Auswahl geeigneter Bilderbücher und geben Anregungen für weitere Aktivitäten und Projekte. Sofern es sich um Literaturprojekte mit enger konzeptioneller Verwandtschaft zum Bilderbuchzentrum handelt, werden diese regelmäßig informell evaluiert, um den Erfolg der Maßnahmen zu überprüfen, Verbesserungspotenziale zu identifizieren und somit Feedback auch zu den eigenen Ansätzen zu erhalten.

doi.org/10.35468/6148-41

5 Verschränkung kindlicher und erwachsener Lernprozesse in verschiedenen Phasen der hochschulischen Bildung

Die kontinuierliche Energie und Begeisterung für unsere Lernwerkstattarbeit resultiert aus der besonderen Dynamik des hochschuldidaktischen ‚Drehtür-Modells' (vgl. Vorst & Dichtl 2017) zur Evaluation literarischer Rezeptionsprozesse. Studierende verlassen vorübergehend ihr akademisches Umfeld, um sich in einer praxisbezogenen Forschungsphase in der hochschuleigenen Bilderbuchwerkstatt oder in den in die Schulen integrierten Lernwerkstätten zu engagieren. Eingebettet in literaturdidaktische Seminare, exemplarisch etwa zum Umgang mit erzählenden Sachbilderbüchern oder einer interdisziplinären medienpädagogisch perspektivierten Auseinandersetzung mit adaptierten Bilderbuchapps, lernen entdeckende Kinder und forschende Studierende – oft in Vier-Augen-Situationen – mit- und aneinander (vgl. zur teilnehmenden Beobachtung Kelle 2018).
Hier erwerben Studierende im Theorie-Praxis-Transfer Einsichten in kindliche Rezeptions-, Sprach- sowie Schriftspracherwerbsprozesse. Mithilfe unterschiedlicher hochschuldidaktischer Szenarien werden die Erprobung eigenen bzw. die Reflexion fremden Handelns beispielweise durch den Einsatz videografierter Unterrichtssequenzen fokussiert. Einerseits werden die Studierenden hiermit für eigene Prägungen und Konzepte in Bezug auf *literarische Gegenstände* sensibilisiert – die ausgewählten literarästhetischen Werke weisen oft einen gewissen Alteritätscharakter auf, verweigern sich dem allzu Niedlichen, visuell Eingängigen. Andererseits reflektieren die Studierenden kindliche Aneignungsstrategien und literarische Lernprozesse, die durchaus nicht mit den von ihnen (auf der Folie der eigenen Erfahrung) antizipierten deckungsgleich sein müssen, und treiben so die eigene Professionalisierung voran. So werden Studierende einerseits mit für sie vielleicht ungewohnten ästhetisch komplexen Gegenständen konfrontiert, andererseits für Facetten der literarästhetischen Kompetenz von Grundschulkindern sensibilisiert. Ästhetische Eigenerfahrung und fachdidaktische Professionalisierung verschränken sich in der konkreten ‚Buchforschung' der Kinder, die sich angeleitet und/oder begleitet von Studierenden mit ästhetisch komplexen Bilderbüchern auseinandersetzen. Nach dieser Phase kehren sie mit neuen Erkenntnissen und Erfahrungen an die Hochschule zurück und inspirieren Kommiliton*innen dazu, sich für die Auseinandersetzung mit kinderliterarischen Texten und Medien zu begeistern. Aufgearbeitet und hochschuldidaktisch reflektiert wird dies alles in literaturdidaktisch ausgerichteten Literaturseminaren, in denen neben den literarischen Werken die bei bzw. nach der Arbeit im Bilderbuchzentrum entstandenen Audiomitschnitte, Videografien und/oder Transkripte analysiert werden. Die bisherigen Erkenntnisse deuten darauf hin,

doi.org/10.35468/6148-41

„dass ein notwendiger Perspektivenwechsel durch Reflexionen von Videodaten individueller kindlicher Rezeptionszugänge unter Berücksichtigung unterschiedlicher Inszenierungsmuster angeregt werden kann." (Vorst & Dichtl 2017, 142)
Letztlich wären noch Längsschnittuntersuchungen mit Proband*innen aus der zweiten und ggf. dritten Phase der Lehrerbildung nötig, um zu klären, ob das Drehtür-Modell zur „Bewusstwerdung und Reflexion eigener Haltungen, Gewohnheiten und Handlungsmuster" und damit verbunden nachhaltig zur „Transformation und Präzisierung von Fachwissen in praktisches Handlungswissen" (ebd.) beigetragen hat. Daten aus Abschlussarbeiten aus den Teilprojekten lenken den Blick auf die kindlichen Rezeptionsprozesse und zeigen jedenfalls auf, dass ein rezeptionsästhetisch fundierter bildtextdidaktischer Ansatz, in Anlehnung an Spinner (2006, 2008), Kruse (2013a, 2013b), Bismarck (2014) und Lieber (2014), Chancen für literarästhetisches Lernen birgt.
Die Arbeit mit den in der Bilderbuchwerkstatt reflektierten literar- und bildästhetischen Erfahrungen von Kindern, ob direkt vor Ort oder später bei der Auswertung der dort entstandenen Videos und Transkripte in Hochschulseminaren, vermittelt ebenso wie die Arbeit an den schulischen Werkstätten Studierenden und Fachkräften didaktisch wertvolle Impulse für eigene ästhetische Erfahrungen und offene Unterrichtsarrangements, was letztlich einer literarästhetischen Bildung zugutekommt (vgl. Vorst & Dichtl 2017, 143). So modifizieren Erwachsene bestenfalls stabile Seh- und Rezeptionsgewohnheiten, und kindliche Rezipient*innen erhalten individualisierte Zugänge zu literarästhetisch (auch) komplexen Medien, welche ihnen in ihrer literarischen Sozialisation sonst möglicherweise nicht begegnet wären.

Literatur

Bismarck, K. (2014). Handlungs- und Produktionsorientierung in einer Didaktik des Bilderbuchs. In: J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Praxis* (S. 23–33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschdidaktik für die Primarstufe, 2).

Dammann-Thedens, K. (2011). Verstehen bildnerischer Narrationen in Eltern-Kind-Dialogen. In: P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 227–246). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Duncker, L. & Lieber, G. (2013 a). Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In: L. Duncker (Hrsg.), *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 13–36). München: kopaed.

Duncker, L. & Lieber, G. (2013 b). Dimensionen der Bildliteralität. Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens. In: L. Duncker (Hrsg.), *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 37–75). München: kopaed.

Elias, S. (2009). *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation.* Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).

doi.org/10.35468/6148-41

Franken, A. U. (2023). Die Rezeption metafiktionaler Bilderbücher durch Kinder im Anfangsunterricht. In: S. Bernhardt & E.-M. Dichtl (Hrsg.), *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik* (S. 17–38). Berlin: Frank & Timme (Literatur – Medien – Didaktik).

Hoffmann, J. (2023). Interaktionen zwischen Fiktion und Realität. Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten. In: P. Kihm & M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 120–134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kelle, H. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In: R. Bohnsack & A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 224–227). 4., vollst. erw. u. überarb. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Kruse, I. (2013 a). Texte mit Bildern und Bilder mit Texten. Herausforderungen und Perspektiven einer Text-Bild-Didaktik für die Grundschule. Basisartikel. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, Heft 3 (S. 4–7).

Kruse, I. (2013 b). „…und hier ist dann das Bild." – Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: I. Kruse & A. Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale* (S. 137–150). München: Kopaed 2013.

Lieber, G. (2011). „Da muss man voll gut nachdenken": Kindliches Bildinteresse im Spannungsfeld von Wahrnehmungsgewohnheiten und Bildungsansprüchen. In: A. Danner (Hrsg.), *Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung* (S. 144–158). Norderstedt: Books on Demand.

Lieber, G. (2014). „Nicht alles verraten" – Differenzerleben zwischen Irritation, Frustration und Faszination. In: G. Scherer (Hrsg.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 111–122). Trier: WVT (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12).

Ritter, A. (2014). *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ritter, A. & Ritter, M. (2014). Zwischen vermeintlichen Stühlen. Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern. In: G. Scherer (Hrsg.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 141–154). Trier: WVT (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12).

Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktual. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, C. & Nix, D. & Rieckmann, C. & Gold, A. (2021). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 7. Aufl. Hannover: Klett Kallmeyer (Praxis Deutsch).

Scherer, G. (2014). „Wo siehst du das, dass die Fenster aus Zucker sind?" – „Das steht im Text!". Zum literarästhetischen Bildungspotenzial zeitgenössischer Bilderbücher. In: G. Scherer (Hrsg.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 75–88). Trier: WVT (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12).

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (200), S. 6–16.

Spinner, K. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: C. Vorst & S. Grosser & J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9–24). Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Germanistik und Anglistik, 18).

Spinner, K. (2019). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 291–307). 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Tänzer, S. & Godau, M. & Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.) (2019). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiel zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-41

Volz, S. (2014). „Kann der hinterher?“ Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen: zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In: G. Scherer (Hrsg.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 23–44). Trier: WVT (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12).

Vorst, C. & Dichtl, E.-M. (2017). Per Drehtür in die Praxis und zurück: Studierende initiieren und erforschen literarästhetische Aneignungsprozesse von Grundschulkindern. In: S. Grosser & K. Köller & C. Vorst, Claudia (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung* (S. 125–146). Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 22).

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa (Lesesozialisation und Medien).

Wiprächtiger-Geppert, M. & Lüscher Mathis, R. (2014). Perspektivenübernahme als grundlegende Rezeptionskompetenz beim Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher. In: G. Scherer (Hrsg.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 59–74). Trier: WVT (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12).

Winderlich, K. (2012). Experimentelle Bilderbücher als ästhetischer Erfahrungsraum. In: A. Dreyer (Hrsg.), *Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik: Festschrift für Josef Walch* (S. 279–291). München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 32).

Winderlich, K. (2013). Die Bilderbuchwerkstatt. Forschende Zugänge zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher im Grundschulalter zwischen Ort, Bild und Sprache. In: I. Kruse & A. Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale* (S. 167–182). München: kopaed.

Primärtexte

Della, N. J. (2023). *Das Wort, das Bauchschmerzen macht. Empowerment für Kinder*. Illustrationen von R. Rosentreter, Nachwort von T. A. Bollwinkel Keele. 3. Aufl. Münster: edition assemblage.

Fontane, Th. (2011; Original 1886). *John Maynard*. Illustrationen von T. Krejtschi. 2. Aufl. Berlin: Kindermann (Poesie für Kinder).

Reifenberg, F. M. & Kurzbach, S. (2021). *Herr K macht Wiau!* Grevenbroich: Südpol Verlag.

Tjong-King, T. (2008): *Picknick mit Torte*. Frankfurt am Main: Moritz-Verlag.

Autor*innen

Dichtl, Eva-Maria, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur und Medien für Kinder; Bild-Text-Medien und deren Theorie, Empirie und Didaktik, Erwerbs- und Aneignungsprozesse literalen und medialen Lernens, Professionalisierung von Fachkräften
eva-maria.dichtl@ph-gmuend.de

Vorst, Claudia, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik unter Einschluss der Kinder- und Jugendliteratur; Text- und Bildmedien; Geschichte, Theorie und Praxis des Literaturunterrichts
claudia.vorst@ph-gmuend.de

doi.org/10.35468/6148-41

Maria Espinosa-Treiber, Franz Gottlieb, Annika Gruhn, Lea-Deborah Kiel, Barbara Müller-Naendrup, Linda Schneider und Celine Stempfle

Die OASE-Lernwerkstatt der Universität Siegen



1 Lernwerkstatt – wo & wer: OASE Lernwerkstatt/Universität Siegen

Die OASE Lernwerkstatt befindet sich in der Stadt Siegen und gehört als wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät II (Bildung, Architektur & Künste) zur Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik an der Universität Siegen. Ihre Räumlichkeiten liegen momentan noch auf dem Adolf-Reichwein-Campus in Siegen-Weidenau und damit in einer eher dezentralen Lage. Im Rahmen des Programms „Uni in die Stadt" ist langfristig ein Umzug in die Innenstadt Siegens geplant.
Bereits 1997 wurde die OASE Lernwerkstatt von Hans Brügelmann und seinem Team gegründet. Seit 2002 hat Barbara Müller-Naendrup die wissenschaftliche Leitung der OASE Lernwerkstatt übernommen. Annika Gruhn unterstützt sie seit 2021 dabei, nachdem sie vorher lange Zeit in einem anderen Stellenmantel die OASE pädagogisch und in ihrem Dissertationsprojekt zu Lernbegleitung forschend begleitet hat. Seit 2024 teilen sich Barbara Müller-Naendrup und Annika Gruhn die wissenschaftliche Leitung der OASE Lernwerkstatt. Mit zum Team gehören außerdem sowohl BA- als auch MA-Studierende des Grundschullehramts (mit integrierter Förderpädagogik), als auch Studierende anderer Studiengänge (aktuell z. B. BA Studiengang Soziale Arbeit). Die studentischen Mitarbeiter*innen werden als Studentische Hilfskräfte für ihre Mitarbeit in der OASE entlohnt und sind meistens mehrere Jahre Teil des Teams. Grundsätzlich trägt das gesamte OASE Team die Verantwortung für die Prozesse und Konzeptentwicklung der Lernwerkstatt, besonders wichtig ist uns, dass alle ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen in die Lernwerkstatt einbringen und weiterentwickeln können. Wir treffen uns während der Vorlesungszeit in wöchentlichen Teamsitzungen, um aktuelle Themen miteinander zu besprechen. Außerdem führen wir jeweils in den Semesterferien mindestens einen Teamtag durch, um sowohl langfristig organisatorische Belange zu planen, als auch inhaltliche Diskussionen zu führen und uns als Team weiter zu entwickeln.

doi.org/10.35468/6148-42



Abb. 1: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE – Kunstwerkstatt (eigenes Foto)



Abb. 2: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE – Ausstellung zum Thema BNE – Upcycling (eigenes Foto)

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Wie bereits angedeutet wurde die Hochschullernwerkstatt im Jahr 1997 im Rahmen des Projekts „**O**ffene **A**rbeits- und **S**ozialformen **e**ntwickeln“, das sich damals v. a. mit Konzepten und Umsetzungsmöglichkeiten für Offenen Unterricht beschäftigt hat, gegründet. Seitdem hat sich die Lernwerkstatt sowohl konzeptionell als auch räumlich immer weiterentwickelt. Der Name, der dem Akronym des damaligen Projekts entlehnt ist, ist jedoch eine Konstante mit mittlerweile fast 30jähriger Tradition.

In der OASE wird grundsätzlich der Umgang und die Begegnung mit Offenen Arbeitsformen angeboten, um eine Alternative zu traditionellen Lehr- und Lernkulturen aufzuzeigen. Folgende konzeptionelle Leitlinien prägen dabei unsere Arbeit:

- Unterstützung von Lehre und Studium im Sinne einer „pädagogischen“ Ausbildung (z. B. Seminare, Studienzeiten, Workshops, Öffnungszeiten etc.).
- Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen in verschiedenen Themenbereichen (z. B. Öffnung des Unterrichts, zeitgemäße Lern- und Leistungskulturen, Inklusion, Digitale Medien im Unterricht etc.).
- Förderung einer praxisnahen Ausbildung (z. B. im Rahmen des Projekts Werkstatt für Kinder) innerhalb des Studiums.
- Initiierung und Begleitung von forschenden Lernprozessen (z. B. im Rahmen des Praxissemesters, die Lernwerkstatt als Forschungsfeld).

doi.org/10.35468/6148-42

- Kooperative und kollaborative Netzwerkbildung innerhalb der Universität Siegen und darüber hinaus, z. B.
  - Inneruniversitäre Zusammenarbeit mit der Lernwerkstatt Lehrer*innenbildung des Zentrums für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung und weiteren Lernwerkstätten und Schüler*innenlaboren, Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro der Universität im Rahmen der Ferienbetreuung, interdisziplinäre Angebote und Projekte mit Fachgebieten der Fakultät „Bildung – Architektur – Künste" und anderen Fachdidaktiken (z. B. sprachliche u. mathematische Grundbildung)
  - Außeruniversitäre lokale, nationale und internationale Netzwerke: z. B. Kooperation mit der Glückauf Grundschule Siegen im Rahmen des Projekts „Werkstatt für Kinder"; Mitglied von NeHle e. V.: internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten; langfristige Kooperation mit der Lernwerkstatt an der Universität Erfurt, z. B. durch gemeinsame Publikationen, Seminarkonzepte und wechselseitige Einladungen für Vorträge, Workshops etc.; Kooperation mit dem Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenbildung Bonn bezüglich der Einrichtung einer Lernwerkstatt im Seminar Grundschule, gemeinsame Workshops der Teams der OASE und des ZfsL zu konzeptionellen Entwicklungsperspektiven sowie alltäglichen Gelingensbedingungen und Herausforderungen.

2.2 Raum und Räumlichkeiten



Abb. 3: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE – Blick in unseren Hauptraum (eigenes Foto)

Wir verstehen die konzeptionellen Fragen als eng mit unserer Perspektive auf Raum und konkrete Fragen der Raumgestaltung verbunden.

Die OASE umfasst einen Hauptraum mit Archiv, in dem wir Materialien lagern, die nicht täglich benötigt werden. Im Archiv haben wir außerdem in den letzten Jahren langsam, aber stetig, ein kleines semi-professionelles Podcast-Studio aufgebaut. Zudem haben wir den zuvor völlig ungenutzten großen Vorraum der OASE, mit (Steh-) Tischen, Stühlen, Sitzkissen, Pflanzen und Pinnwänden ausgestattet, um damit sowohl Tätigkeiten in ruhigerer und visuell reduzierter Atmosphäre zu ermöglichen,

doi.org/10.35468/6148-42

als auch die räumliche Aufteilung von größeren Seminargruppen während Gruppenarbeitsphasen zu erleichtern oder ihn als Präsentationsraum zu nutzen. Unsere Räume und die darin enthaltenen Materialien sollen möglichst vielfältige unterschiedliche Nutzungskontexte ermöglichen, im Wesentlichen werden sie derzeit für drei Settings genutzt: Seminare mit Studierenden des Grundschullehramts, freiwillige Workshop-Angebote für Studierende und ein Projekt mit Schüler*innen aus umliegenden Grundschulen im außerschulischen Nachmittagsbereich, die sogenannte „Werkstatt für Kinder" (siehe Kapitel 2.3).

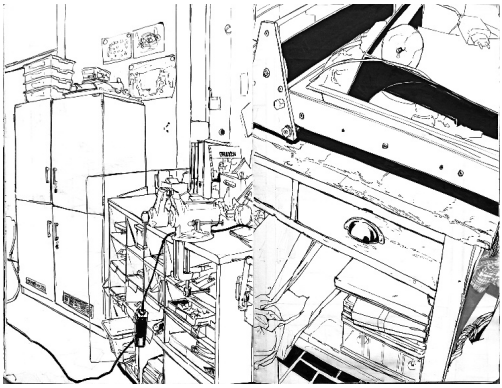


Abb. 4: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE (Auszug aus einem Skizzenbuch von Linda Schneider)

Die Gestaltung des Raumes fordert uns insofern ganz aktuell heraus, weil wir den Eindruck haben, zu viele Bücher und Materialien angesammelt zu haben, die im Alltag in der Lernwerkstatt kaum genutzt werden. Im Aufbau und der „Bestückung" der Regale, die sich in der Lernwerkstatt befinden, haben wir uns lange Zeit an der Logik der Studienfächer orientiert. Wir versuchen derzeit, neue Ideen für eine Umgestaltung des Raums und der Dinge zu entwickeln und diese dann perspektivisch im Lauf des Jahres 2025 sowie darüber hinaus umzusetzen. Aktuell ziehen wir Literatur zur Raumgestaltung für Lernbereiche zu Rate und entwickeln gemeinsam Ideen, wie wir diese, auch im Sinne der Nachhaltigkeit, in der OASE Lernwerkstatt umsetzen können, damit diese sowohl für Kinder, als auch Erwachsene ansprechender wird.



Abb. 5: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE (Auszug aus einem Skizzenbuch von Linda Schneider)

Vorhandenes Material wird auf Aktualität und Qualität geprüft und einem passenden Ort zugewiesen. Veraltetes Material wird möglichst nachhaltig entsorgt, recycelt, gespendet oder verschenkt. Bücher werden zur

doi.org/10.35468/6148-42

Übersicht katalogisiert. Es soll eine Leseecke für Kinderbücher geben und übersichtlich gestaltete Regale mit Literatur für Studierende.
Das Horten von Materialien, überfüllte Regale, nicht leicht zu durchschauende Ordnungsstrukturen gehören zu den immer wieder kehrenden Herausforderungen unseres Lernwerkstatt-Alltags. Sie sind aber auch typische Symptome von schwankenden Rahmenbedingungen (finanzielle und personelle Ausstattung, Vertragszeiten etc.).



Abb. 6: Einblicke in die Raumgestaltung und Angebote der OASE (Auszug aus einem Skizzenbuch von Linda Schneider)

2.3 Projekte und Arbeitsschwerpunkte der OASE

Angebote für Kinder: Werkstatt für Kinder (WfK) und Extra Zeit zum Lernen
Die Werkstatt für Kinder ist seit vielen Jahren ein festes Angebot der OASE für Kinder aus den umliegenden Grundschulen. Die Räumlichkeiten werden am Nachmittag zu einem offenen Lernangebot für Grundschüler*innen der Klassen 1 bis 4. Sogar während der Pandemie konnte die Werkstatt für Kinder im Rahmen des Projekts „Extra Zeit zum Lernen" des Landes NRW, um die durch Corona entstandenen Lücken zu schließen, zumindest in einer ausgedünnten Variante stattfinden. Soweit es die Hygienevorschriften zugelassen haben, wurde das Angebot ähnlich gestaltet wie die (unten beschriebene) Werkstatt für Kinder, wobei das soziale Lernen im Vordergrund stand. Dennoch wurde die Pandemiezeit von den Beteiligten als ‚Bruch' für die pädagogische Arbeit im Projekt Werkstatt für Kinder erlebt – der jedoch, zusammen mit den Ergebnissen der Dissertation von Annika Gruhn (2021) zu diesem Projekt, die an das Team zurückgespiegelt wurden, zu einer konzeptionellen Weiterentwicklung der WfK geführt hat.
Das Projekt führen wir über acht Wochen in enger Kooperation mit der Glückauf Grundschule, die in der Nähe der Uni liegt, sodass die Kinder selbstständig zur OASE laufen können. Die Grundschule organisiert und gestaltet ihren Unterricht jahrgangsübergreifend, so ist den Schülerinnen und Schülern ein offenes Lernsetting nicht unbekannt.
Den dreistündigen, wöchentlichen Aufenthalt der 10 bis 12 Kinder teilen wir in selbstständige Lernphasen und von uns vorbereitete Angebote aus den Bereichen Sachunterricht, Kunst und Musik auf, wobei wir die Gestaltung für einen stetigen Wandel offen halten. Denn das Ausloten zwischen Freiheit und Struktur stellt sich für uns immer wieder als Kernpunkt der Lernwerkstattarbeit heraus. Um die fortlaufende Weiterentwicklung zu gewährleisten, ist eine regelmäßige Reflexion der

doi.org/10.35468/6148-42

Studierenden, die das Projekt begleiten, nötig, aber auch das OASE-Parlament hat einen großen Wert. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, uns am Ende jedes Termins Rückmeldungen zu geben und ihre eigenen Ideen einzubringen. Der gesamte Ablauf eines Durchgangs wird auch in den OASE-Büchern festgehalten, welche die Kinder individuell begleitend anfertigen. Als eine Art Lerntagebuch bietet es die Möglichkeit, jeden Termin kreativ festzuhalten und selbstständig zu reflektieren. Die OASE-Bücher haben wir im Wintersemester 23/24 erstmalig eingeführt und wollen dieses Konzept definitiv beibehalten und weiterentwickeln. Ebenfalls war die Werkstatt für Kinder bereits Anlass zu einer disziplinübergreifenden kollegialen Beratung, in der das studentische Team, die beiden Leitungspersonen der Lernwerkstatt sowie eine Kollegin aus dem Bereich der Integrierten Förderpädagogik gemeinsam über den Umgang mit herausfordernden Situationen beraten haben – auch diese Zusammenarbeit und Einbezug der unterschiedlichen Expertisen von Kolleg*innen im Haus wollen wir nach Möglichkeit weiter ausbauen.

Einblicke in Angebote für Studierende und Lehrende: Forschendes Lernen und Lernkultur der Digitalität

Die OASE-Lernwerkstatt versteht sich als Ort, in dem Forschendes Lernen unterstützt und angebahnt wird (beispielsweise haben wir entsprechende Fachliteratur, es finden jedoch auch Workshops und Seminare mit klarem Bezug zu forschendem Lernen in der OASE Lernwerkstatt statt). Darüber hinaus ist die OASE auch Forschungsgegenstand: Sowohl im Rahmen von mehreren unveröffentlichten Staats- und Masterarbeiten, als auch in der ethnografischen Dissertationsstudie von Annika Gruhn (2021) wurden Erkenntnisse zu unterschiedlichen Aspekten des (pädagogischen) Alltags erarbeitet, die als Anlass zur Reflexion im Team und darüber hinaus genutzt werden. Die (ehemaligen) Mitarbeitenden des OASE Teams beteilig(t)en sich darüber hinaus durch zahlreiche Publikationen am Fachdiskurs der Hochschullernwerkstatt-Community sowie darüber hinaus (Berger & Müller-Naendrup 2019; Berger & Müller-Naendrup 2020; Gruhn 2016; Gruhn 2018; Gruhn 2020a; Gruhn 2020b; Gruhn 2022; Gruhn 2024a; Gruhn 2024b; Gruhn & Müller-Naendrup 2014; Gruhn & Müller-Naendrup 2017; Lange et al. 2017; Lehmann 2014; Müller-Naendrup 2015; Müller-Naendrup 2017; Müller-Naendrup 2019; Müller-Naendrup 2020; Müller-Naendrup 2024; Müller-Naendrup, Berger & Gruhn 2021; Müller-Naendrup & Selzner 2014; Schulte-Buskase & Gruhn 2024).

Ein aktueller inhaltlicher Schwerpunkt der OASE ist die Frage, wie sich Lernen im Kontext von Digitalität verändern kann. Lehrende der Grundschulpädagogik und Studierende der Lehramtsstudiengänge sowie Kinder der Werkstatt für Kinder greifen gleichermaßen auf die über die Jahre gewachsene Lernumgebung zur Thematik zu. Diese umfasst folgende Aspekte:

- (Fach)Literatur, Kinder- und Jugendliteratur, Verlagsmaterial und OER
- Coding in verschiedenen Facetten

doi.org/10.35468/6148-42

- Virtual und Augmented Reality
- Hardware für die Medienproduktion
- Weitere (schulbezogene) Hardware, Software und Werkzeuge

Kernelement sind neben der Ausstattung spezifische Lernaufgaben und -gelegenheiten, die sich jeweils auf den „Medienkompetenzrahmen NRW“ sowie den „Orientierungsrahmen Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“ stützen. In der Gesamtheit bietet die geschaffene Lernumgebung in verschiedenen Kontexten den Ausgangspunkt der alltäglichen Arbeit in der OASE-Lernwerkstatt:

- In Seminaren wird die Lernumgebung der OASE Lernwerkstatt genutzt. Neben Lernaktivitäten umfasst dies ebenso Prüfungsaktivitäten. So konnte im Rahmen des „HörBarCamp“ (Gruhn & Müller-Naendrup, i. V.) im Wintersemester 2023/2024 erstmals ein Podcast als Prüfungsform realisiert werden.
- Ebenfalls wird bei speziellen Förderprojekten die Umgebung genutzt oder auch erweitert. Somit kann bestehende Expertise erweitert und eine größere Zielgruppe und Zugänglichkeit erreicht werden. Hierzu zählt beispielsweise das Projekt „Democratic School 360“, welches demokratische Schulen und ihren Alltag in einer VR-Umgebung abbildet und für Seminarkontexte zugänglich macht.

Desweiteren ist die Lernumgebung Basis für verschiedene außercurriculare Veranstaltungen des OASE-Teams und Lehrender:

- Workshops, z. B. im Kontext von Fachtagen
- begleitete Erkundungen der Lernumgebung, z. B. in Form von Themenabenden
- Streams von Veranstaltungen, z. B. in Kooperation mit der Konferenz Bildung Digitalisierung 2022
- Podcast „Praxissemestertalk“, verfügbar auf gängigen Streaming-Plattformen
- Podcast „Bildung von übermorgen.“, verfügbar auf gängigen Streaming-Plattformen

2.4 Entwicklungsperspektiven

Eine besonders wichtige Perspektive ist, dass die OASE wieder ein relevanterer Ort für Studierende wird. Nach der Corona Pandemie muss die Lernwerkstatt wieder präsenter im universitären Alltag sein. Eine noch stärkere Vernetzung mit anderen Lernwerkstätten und Lernorten an unserer Universität und darüber hinaus kann bei diesem Vorhaben unterstützen. Die zukünftige Bedeutung unserer Lernwerkstatt wird schließlich auch von unserer Fähigkeit zur Selbstkritik und Innovationsbereitschaft abhängen. Mit den eingeschlagenen Forschungsaktivitäten öffnen wir Prozesse der Evaluation und fördern eine reflexive distanzierte Haltung gegenüber sogenannten lernwerkstattgemäßen Abläufen.

doi.org/10.35468/6148-42

Eine weitere Perspektive ist die stetige Weiterentwicklung der Räumlichkeiten und medialen Ausstattung. Zum einen ist für 2025 die Loslösung der Fachorientierung angedacht und zum anderen die Umgestaltung (ggfs. Auflösung der Fächerorientierung, ggfs. Reduzierung der Literatur) der OASE (vgl. 2.2). Ein möglicher Umzug in die Stadt oder die Eröffnung einer Dependance in der Nähe des Innenstadtcampus am Unteren Schloss in Siegen könnte ebenfalls stattfinden.

Besonderheiten der OASE Lernwerkstatt, oder warum wir bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…



Abb. 7: 20-jähriges Jubiläum der OASE mit ehemaligen Mitgliedern (eigenes Bild)

Es klingt vielleicht ein wenig geheimnisvoll bis hin zu magisch, doch wir finden keinen passenderen Begriff für das, was wir als gemischtes Team aus akademischen und studentischen Mitarbeitenden an der OASE Lernwerkstatt besonders schätzen – die OASE hat einfach einen bestimmten ‚Geist', der viele von uns nachhaltig in unseren Vorstellungen von Bildung beeinflusst hat und immer noch beeinflusst. Neben den vielfältigen Netzwerken, die wir bereits in den oberen Kapiteln beschrieben haben, wird dieser OASE-Geist auch von unseren gemeinsamen Erlebnissen als Team und der Gewissheit, dass jede*r von uns sich mit seinen eigenen Stärken in die Angebote der OASE einbringen kann, getragen.

doi.org/10.35468/6148-42

Viele ehemalige studentische Mitarbeiter*innen halten nach wie vor den Kontakt zur OASE und dem aktuellen Team und Jubiläen werden in der Regel mit reger Beteiligung Ehemaliger begangen.

Wir nehmen uns bewusst Zeit dafür, gemeinsam zu reflektieren, welche Rolle die OASE für unsere jeweiligen Bildungsbiografien gespielt hat und versuchen, daraus auch Potenziale für eine breitere Zielgruppe abzuleiten.



Abb. 8: „OASE“ (eigenes Bild)

Ein ehemaliger studentischer Mitarbeiter, der seit vielen Jahren nicht mehr in der OASE tätig und schon längst im Schuldienst ist, hat im Rahmen des 20jährigen Jubiläums folgende Metapher genutzt, mit der sich viele von den anderen Anwesenden identifizieren konnten: „Als Lehrer seid ihr auf hoher See. Es ist stürmisch, ihr seid die Captains, ihr seid auf dem Schiffsdeck, haltet das Steuer in der Hand und müsst Kommandos geben, weil die Situation immer irgendwie getrieben ist von Zeit, von Ansprüchen, von Erwartungen und ganz viele stürmischen Sachen drum herum: Eltern, Kollegen, Unterrichtswechsel usw. Die OASE ist davon gar nicht betroffen und kann sich als Insel auch in der Unilandschaft und im Studium verstehen, wo man bei Windstille in den Austausch und Begegnung mit Kindern kommen, das reflektieren und dabei Erfahrungen machen kann, die in den stürmischen Zeiten an uns vorbei rauschen, weil dafür keine Zeit ist. Weil wir alleine für 30 verantwortlich sind. In der OASE konnte man Erfahrungen zu zweit machen – mit einem Kind und einem Erwachsenen – und konnte die danach auch noch reflektieren. Das heißt, es konnte ein Keim wachsen, in dem sich die Erkenntnis entwickelt, dass Kinder unterschiedlich sein können und dass sie schon sehr viel mitbringen, wenn man sie in Ruhe und im Arbeiten walten lässt.“

Literatur

Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2019). Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschulschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 120–132). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6148-42

Berger, M./Müller-Naendrup, B. (2020): Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben" der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen. In: Stadler-Altmann, U./Schumacher, S./Emili, E. A./Dallo Torre, E. (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 99–110.

Gruhn, A. (2024b): Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.). *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162–169.

Gruhn, A. (2024a): Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.). *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–262.

Gruhn, A. (2022): Eine ethnografische Perspektive auf Lernbegleitung. In R. Arnold & M. Schön (Hrsg.), *Lernbegleitung. Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität* (S. 165–176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gruhn, A. (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, A. (2020b). Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt. In W. Lüttgert & F. Hesse (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an* (S. 167–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, A. (2020a). Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern (S. 147–163)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, A. (2018). „Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?" Überlegungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten. In N. Kahnwald & V. Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen. Standortbestimmungen* (S. 143–155). Wiesbaden: Springer VS.

Gruhn, A. (2016). „Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!" – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 33–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruhn, A./Müller-Naendrup, B. (2017): „Theoretische Kreativität" in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekeritz, M. u. a. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 100–111.

Gruhn, A./Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!" – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrand, E./Peschel, M./Weisshaupt, M. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn; S. 146–159.

Lange, J./Müller-Naendrup, B./Schulte-Buskase, A./Wiesemann, J. (2019): Mensch – Ding – Raum. Was geschieht in Lernwerkstätten? In: Tänzer, S./Mannhaupt, G./Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 93–104.

Lehmann, A. (2013). Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup(Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 55–65). Wiesbaden: VS.

Müller-Naendrup, B. (2024): „Selbst erfahren, selbst entscheiden und miteinander gestalten, um Lernen neu zu denken. Partizipation, Demokratiebildung und Professionalisierung aus der Perspektive von Studium, Hochschule und Berufsfeld". In: Franz, E./Dörner, J. K., Franz, V. u. a. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170–186.

Müller-Naendrup, B. (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. u. a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Neuausgabe). Bad Heilbrunn/Stuttgart, Klinkhardt/UTB, S. 721–726.

doi.org/10.35468/6148-42

Müller-Naendrup, B. (2019). Ich denk' – ich tu' – WIR lösen was! – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potentiale und Herausforderungen für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge* (S. 27–39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Müller-Naendrup, B. (2017): Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten Lehrerbildung. Vorstellung und Analyse von Seminar- und Praxisformaten am Beispiel der OASE-Lernwerkstatt (Uni Siegen): In: Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Köninger, M. (Hrsg.): Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Waxmann, Münster, New York, S. 155–165.

Müller-Naendrup, B. (2015): Wenn Grundschulkinder und Studierende mit Muße lernen. Erfahrungen aus der Siegener Lernwerkstatt OASE. In: Pädagogik 10/2015, S. 30–33.

Müller-Naendrup, B./Berger, M./Gruhn, A. (2021): Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugänge. In: Böhme, N./Dreer, B./Hahn, H/Heinecke, S./Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 463–475.

Müller-Naendrup, B./Selzner, M. (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!" – Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder" In: Hagstedt, H./Krauth, I. (Hrsg.): Lernwerkstätten – Potenziale für Schule von morgen. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137. Grundschulverband, Frankfurt a. M., S. 241–250.

Schulte-Buskase, A./Gruhn, A. (2024): Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen. In: Weber, N./Moos, M./Kucharz, D. (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten im digitalen und analogen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115–125.

Autor*innen

Espinosa-Treiber, Maria
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung der Werkstatt für Kinder mit Schwerpunkt auf Sachunterricht
Organisation und Podcasting
Studium: Grundschullehramt (Bachelor, ev. Religion vertieft)
maria.etreiber@student.uni-siegen.de

Gottlieb, Franz
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung des digitalen Auftritts und Pflege der Endgeräte
Studium Soziale Arbeit (Bachelor)
franz.gottlieb@student.uni-siegen.de

Gruhn, Annika, Dr. phil.
ORCID: 0000-0002-8345-4109
Universität Siegen; wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ethnografische Forschung zu Lehrer*innenbildung, Podcasting im Bildungskontext, diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung
Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
annika.gruhn@uni-siegen.de

Kiel, Lea-Deborah
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung der Werkstatt für Kinder
Studium Grundschullehramt (Bachelor, ev. Religion vertieft)
lea-deborah.kiel@student.uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6148-42

Müller-Naendrup, Barbara, Dr. paed.
ORCID: 0009-0007-2779-0080
Akademische Direktorin und wiss. Leiterin OASE Lernwerkstatt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten und Themenfelder der neuen Lernkultur an Schulen und Hochschulen.
barbara.mueller-naendrup@uni-siegen.de

Schneider, Linda
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung der Werkstatt für Kinder mit Schwerpunkt auf Kunst
Grafische Gestaltung
Studium Grundschullehramt (Bachelor, Kunst vertieft)
linda2.schneider@student.uni-siegen.de

Stempfle, Celine
Wissenschaftliche Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung der Werkstatt für Kinder
Öffentlichkeitsarbeit
Studium Grundschullehramt (Master, Englisch vertieft)
celine.stempfle@student.uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6148-42

Eva Hoffart, Laura Graewert und Daniel Thurm

Die MatheWerkstatt an der Universität Siegen – Gemeinsam mathematisch Handeln, Entdecken und Forschen



1 Die MatheWerkstatt

Als Hochschullernwerkstatt der Didaktik der Mathematik an der Universität Siegen wurde die MatheWerkstatt[1] im Jahr 2012 initiiert und ist seit 2020 auf dem Campus Adolf-Reichwein-Straße, dem Hauptcampus der Universität Siegen, zu finden. Diese zentrale Lage stärkt die interdisziplinäre Zusammenarbeit und fördert aufgrund der guten Erreichbarkeit einen Austausch auch über die Universität hinaus.
Die MatheWerkstatt ist als Lern- und Forschungsraum an den Schnittstellen von Theorie und Praxis konzipiert. Das Kernelement der MatheWerkstatt ist die Zusammenarbeit von Schüler*innen, Studierenden und Wissenschaftler*innen mit dem Ziel gemeinsam mathematikdidaktisch zu handeln, zu diskutieren und zu forschen. Einbezogen werden hier zudem verschiedene Partner*innen entlang der Bildungskette und aller Ausbildungsphasen.
Das Team der MatheWerkstatt setzt sich gleichermaßen aus Mitarbeiter*innen der Fachgruppe Didaktik der Mathematik als auch Mathematikstudierenden aller Lehrämter zusammen. Als Leitungsteam arbeiten Jun. Prof. Dr. Daniel Thurm und Dr. Eva Hoffart eng zusammen. Unterstützt wird das Leitungsteam zudem durch die Wissenschaftliche Mitarbeiterin Laura Graewert[2]. Expertise und Erfahrung im Bereich der Mathematikdidaktik werden konstruktiv eingebracht, um die MatheWerkstatt als einen Ort der Begegnung mit Mathematik kontinuierlich weiterzuentwickeln. Ebenso bedeutsam und prägend für die Ausrichtung der MatheWerkstatt ist die Mitarbeit und Unterstützung eines Teams an studentischen Hilfskräften, die gleichberechtigt an der konzeptionellen Gestaltung der MatheWerkstatt beteiligt werden. Aufgrund dieser Zusammenarbeit hat sich die MatheWerkstatt zu einem dynamischen Ort entwickelt, an dem nicht nur Studierende, sondern auch Schüler*innen, Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen in einem kreativen Umfeld zusammenkommen können.

1 https://www.uni-siegen.de/fb6/didaktik/mathewerkstatt/

2 An dieser Stelle danken wir unserer Kollegin Amelie Vogler, die bis Anfang 2024 die Arbeit im Leitungsteam der MatheWerkstatt unterstützt hat.

doi.org/10.35468/6148-43



Abb. 1: Blick in die MatheWerkstatt (© MatheWerkstatt)



Abb. 2: Arbeitstische, Material- und Bücherschrank (© MatheWerkstatt)

Die MatheWerkstatt ist als Raum hell und modern gestaltet. Es gibt flexible Arbeitsbereiche, die sowohl Gruppenarbeit als auch individuelles Lernen unterstützen. Eine große Fensterfront unterstützt die einladende Atmosphäre mit einem weitläufigen Blick in das Siegerland. Die Ausstattung der MatheWerkstatt mit einer Vielzahl an analogen Arbeitsmaterialien sowie digitalen Medien und Werkzeugen unterstreicht die moderne und zukunftsorientierte Ausrichtung und die damit verbundenen Möglichkeiten des mathematischen sowie mathematikdidaktischen Tätigseins.

doi.org/10.35468/6148-43

2 Die MatheWerkstatt im Detail

2.1 Gedanken zur Konzeption der MatheWerkstatt

Die MatheWerkstatt versteht sich aus pädagogischer Perspektive als materialreicher Lernraum, in dessen Fokus ein eigenaktives Lehren und Lernen im Kontext der Mathematik steht. Sie ist darauf ausgerichtet, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Besonders im Fokus steht die Professionalisierung angehender Mathematiklehrer*innen, wobei innovative Lernumgebungen und digitale Medien genutzt werden, um auf aktuelle Bildungsherausforderungen wie Digitalisierung und Inklusion einzugehen.

Zudem orientieren sich sowohl das dauerhaft zur Verfügung stehende Angebot als auch die wechselnden Veranstaltungsformate an den (mathematik)didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung (Warmeling et al., 2019), des Entdeckenden Lernens (Leuders, 2020; Winter, 2016) sowie der Reflexion (Hoffart & Helmerich, 2018; Lengnink, 2020). Das bedeutet, die Studierenden werden aktiv in ihren Lernprozess eingebunden, indem sie mathematische Konzepte und Inhalte durch praktisches Handeln erfahren, explorativ Zusammenhänge erkunden und dazu angeregt werden, ihre Denkweisen und Lösungsstrategien zu reflektieren.

Aufgrund der exklusiven Nutzung der MatheWerkstatt für die Didaktik der Mathematik ist ein Arbeiten auch außerhalb der universitätsweiten Zeitstruktur möglich. Aufgrund dieser veränderten Rahmenbedingungen ergibt sich ein nicht zu unterschätzendes Potential für die Initiierung unterschiedlicher Lehr-Lern-Gelegenheiten. Der intendierte Austausch universitätsinterner als auch universitätsexterner Akteure wird so maßgeblich erleichtert.

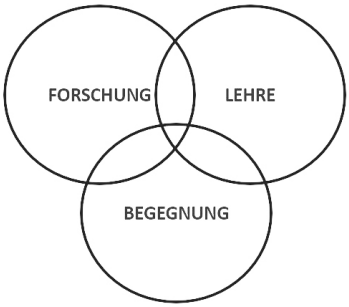


Abb. 3: Perspektiven der MatheWerkstatt (© MatheWerkstatt)

Die MatheWerkstatt bietet verschiedensten Akteuren „Raum“ für mathematisches und mathematikdidaktisches Arbeiten. Hierbei werden die drei Perspektiven Lehre, Forschung und Begegnung gleichermaßen berücksichtigt. Je nach Angebot und Veranstaltungsformat steht eine der Perspektiven im Fokus oder es werden bewusst vorhandene Schnittstellen in den Blick genommen. Konkrete Beispiele werden unter Punkt 2.3 (Veranstaltungsformate und Angebote) erläutert.

2.2 Der Raum MatheWerkstatt

Die Räumlichkeiten der MatheWerkstatt an der Universität Siegen bieten neben modernsten digitalen Technologien auch vielfältige analoge Lern- und Lehrmaterialien. Diese bewusste Kombination von digitalen und physischen Ressourcen schafft

doi.org/10.35468/6148-43

ein komplementäres Lehr- und Lernumfeld, das darauf abzielt, allen Akteuren umfassende und reflektierte Erfahrungen im Kontext der mathematischen Bildung zu bieten.

Die MatheWerkstatt ist mit einer umfangreichen Auswahl an aktuellen Schulbüchern ausgestattet, die sowohl Studierenden als auch Lehrkräften als Referenz und zur Vertiefung ihres Wissens dienen. Neben der Verfügbarkeit zahlreicher Schulbuchreihen im Fach Mathematik inklusive Zusatzmaterialien (Lehrerhandreichungen, Kopiervorlagen etc.) über alle Schulstufen und -formen hinweg, steht ein ausgewähltes Angebot fachdidaktischer Literatur zur Verfügung. Diese Bibliothek von Bildungsressourcen stellt sicher, dass die neuesten pädagogischen Erkenntnisse und mathematischen Theorien zugänglich sind und unterstützt die Forschung und das selbstständige Lernen.

Ebenso gehören verschiedene Diagnose- und Fördermaterialien zur Ausstattung der MatheWerkstatt. Weiterhin wurde im Laufe der Zeit eine umfangreiche Sammlung an mathematikdidaktischen Arbeitsmaterialien und Veranschaulichungen zu allen Inhaltsbereichen des Mathematikunterrichts angeschafft, beispielsweise Kantenmodelle geometrischer Körper, Geobretter, Dienes-Material und vieles mehr. Vervollständigt wird das Materialangebot durch für das Mathematiklernen einsetzbare Spiele. Die Materialien ermöglichen, dass mathematische Konzepte auf greifbare und interaktive Weise erfahrbar werden. Mathematische Phänomene und Ideen können durch praktische Anwendung erforscht und verstanden werden. Dieser Ansatz zielt darauf ab, ein vertieftes und reflektiertes Verständnis zu entwickeln sowie Freude am mathematischen und mathematikdidaktischen Arbeiten zu erfahren.

Auch die digitale Ausstattung der MatheWerkstatt ist innovativ und zeitgemäß. Neben der mittlerweile zum Standard gehörenden Ausstattung eines Beamers und eines Smartboards steht zusätzlich ein Visualizer zur Verfügung. Mobilgeräte können via Screenmirroring auf einer Projektionsfläche präsentiert werden. In dem zusätzlich eingerichteten DigiLab laden Tablets, 3D-Drucker oder VR-Brillen mithilfe diverser Arbeitsimpulse zum Ausprobieren ein.

Die räumliche Gestaltung der MatheWerkstatt wird geprägt durch helle, trapezförmige Tische sowie leichte und farbige Holzstühle. Das Mobiliar kann also schnell und flexibel zu unterschiedlichen Sitzordnungen gestellt werden. Zudem tragen die ausgewählten Möbel zu einer hellen und freundlichen Arbeitsatmosphäre bei. Durch die variable Raumgestaltung wird sowohl individuelles Lernen als auch die kollaborative Zusammenarbeit in Gruppen optimal unterstützt. Flexible Arbeitsbereiche ermöglichen es den Studierenden und Lehrer*innen, den Raum nach ihren spezifischen Anforderungen zu konfigurieren, sei es für Gruppenarbeit, Seminare oder stilles Studium.

Insgesamt fördert die Raumgestaltung der MatheWerkstatt eine Lernkultur, die sowohl individuelle als auch kollaborative Lernprozesse schätzt. Die Kombination

doi.org/10.35468/6148-43

aus digitalen und analogen Lernressourcen ermöglicht auf vielfältige Weise eine reflektierte Auseinandersetzung mit mathematischen Konzepten und bereitet so auf die Herausforderungen des modernen Bildungswesens vor.
Je nach Angebot und Veranstaltungsformat bietet die MatheWerkstatt somit eine optimale Gelegenheit, verschiedene Akteure zusammenzubringen, um gemeinsam an ausgewählten und aktuellen Themen des Mathematikunterrichts sowie der Mathematikdidaktik zu arbeiten. Hier sind zunächst die Studierenden des Lehramts Mathematik zu nennen. Im Kontrast zu den curricularen, meist schulformabhängigen Lehrveranstaltungen finden sich Studierende verschiedener Lehrämter nicht nur in den freien Öffnungszeiten der MatheWerkstatt, sondern auch in speziellen Formaten zusammen. Als Beispiele seien an dieser Stelle die im Jahr 2023 durch die Initiative „Besser studieren!" geförderte ReflexionsWerkstatt oder das aktuelle Format des MatheCafés genannt. Im Rahmen curricularer Lehrveranstaltungen werden seit 2012 zudem Lernvormittage für Schulen angeboten, so dass Schüler*innen als auch Lehrer*innen zwei weitere Gruppen von Akteuren darstellen. Auch die Mitarbeiter*innen der Didaktik der Mathematik nutzen die MatheWerkstatt auf vielfältige Weise in den Rollen als Lehrende, Forschende oder auch Teilnehmer*innen der Veranstaltungsformate. Zudem werden zu einzelnen Veranstaltungen immer wieder außeruniversitäre Gäste eingeladen, um als Expert*innen wertvolle Impulse für einen reflektierten Austausch zu setzen und konstruktiv miteinander ins Gespräch zu kommen.
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die MatheWerkstatt

- einen „Raum" für ein reflektiertes mathematisches und mathematikdidaktisches Arbeiten bietet,
- die verschiedenen Perspektiven Lehre, Forschung und Begegnung berücksichtigt,
- diverse Akteure (Studierende, Schüler*innen, Lehrer*innen, Forschende, Lehrende etc.) vernetzt,
- sich dynamisch gestaltet und Synergien nutzt.

2.3 Veranstaltungsformate und Angebote

Wie in den bisherigen Ausführungen erwähnt, haben sich in der MatheWerkstatt diverse Veranstaltungen und Formate bewährt, von denen in diesem Abschnitt die aktuellen Angebote detaillierter vorgestellt werden.

Das curricular angebundene Seminar „MatheWerkstatt"

Die MatheWerkstatt ermöglicht den Studierenden im Rahmen des curricular angebundenen und gleichnamigen Seminars durch die Konzeption und Umsetzung mathematischer Lehr-Lern-Situationen in Gruppen reflektierte Praxiserfahrungen. Im Fokus stehen die Gestaltung und die Umsetzung mathematischer Lernumgebungen für Schüler*innen sowie eine kontinuierlich angeregte Reflexion (vgl. Hoffart, 2020).

doi.org/10.35468/6148-43



Abb. 4: Lernumgebung Muster und Strukturen (© MatheWerkstatt)

Das Seminar selbst ist in drei chronologische Phasen unterteilt, die jeweils einen anderen Schwerpunkt im Lernprozess setzen und die Studierenden durch verschiedene Reflexionsanlässe und -impulse zum Reflektieren anregen: In der Einführungsphase wird ein Grundverständnis für kompetenzorientierten Mathematikunterricht und die Bedeutung von Reflexion im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften erarbeitet. Die Studierenden arbeiten dabei in Gruppen zusammen, um eigene mathematische Lernumgebungen zu konzipieren, wobei sie die Bedürfnisse und das Niveau der jeweiligen Schüler*innen berücksichtigen müssen.

Die Projektphase ermöglicht es den Studierenden, in der Lehrer*innenrolle zu agieren und die MatheWerkstatt als erweiterten Lernraum für Schüler*innen zu nutzen. In dieser Phase werden die Studierenden motiviert, eigene Lehr-Lern-Situationen für den Projektvormittag zu entwickeln, die anschließend in realen Bildungskontexten mit Schulklassen erprobt und videographiert werden. Diese praktische Komponente des Seminars ermöglicht es den Studierenden, ein tieferes Verständnis für die Komplexität des Lehrens zu entwickeln und gleichzeitig ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten zu verfeinern. Sie erhalten die Gelegenheit, ihre mathematischen Ideen und didaktischen Ansätze direkt im Klassenzimmer umzusetzen, was ihnen wertvolle Einsichten in die Wirksamkeit ihrer Lehrmethoden bietet.

Die abschließenden Seminarsitzungen bieten eine Zusammenschau, in der die Studierenden ihre Erfahrungen innerhalb der eigenen Arbeitsgruppe sowie mit der Seminargruppe reflektieren und auswerten. Dies geschieht unter anderem durch eine gruppeninterne Videoreflexion, bei der die Studierenden die Gelegen-

doi.org/10.35468/6148-43



Abb. 5: Geobrett analog und digital (© MatheWerkstatt)

heit haben, die Einstiegs- und Abschlussphasen der Projektvormittage als auch individuelle Lernsituationen der Kinder kritisch zu betrachten und zu diskutieren. Diese Methoden sind entscheidend, um den Studierenden eine Selbstbewertung ihrer Lehransätze zu ermöglichen. Durch das Anschauen und Analysieren von Videoaufnahmen ihrer eigenen Unterrichtseinheiten können die Studierenden ihr Handeln aus einer Außenperspektive betrachten und kritisch beurteilen. Dies fördert nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben und zu empfangen.

Das Seminar für die Sekundarstufen fokussiert speziell die Förderung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der angehenden Lehrer*innen und natürlich der Schüler*innen. Dieses Seminar repräsentiert in der Zeit von 2021 bis Sommer 2024 den außerschulischen Lernort „digitale MatheWerkstatt". Hier arbeiten die Studierenden in Teams gemeinsam mit einem Dozierenden Lerneinheiten für Schüler*innen aus und erproben auch diese mit Schulklassen in der MatheWerkstatt. Die Themen für die Lerneinheiten sprechen die Studierenden mit den Lehrkräften ab, wodurch die unterrichtspraktische Relevanz sichergestellt wird. Die Studierenden dürfen in der Konzeption frei auswählen, mit welchen digitalen Medien sie sich auseinandersetzen und wie sie diese in den eigenen Lerneinheiten einsetzen möchten. Der Umsetzung folgt eine Reflexionsphase, in der die videographierten Lerneinheiten mit dem Beobachtungsschwerpunkt „Lehrverhalten der Studierenden" analysiert werden.

Beide Seminarausrichtungen sind Beispiele für eine ausgeprägte Praxisorientierung. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die aktive Beteiligung der Studierenden an der Entwicklung und Gestaltung von mathematischen Lernumgebungen. Diese Umgebungen sind nicht bloß theoretische Modelle; sie werden konkret in realen Bildungskontexten umgesetzt und mit Schulklassen verschiedener Stufen erprobt. Dabei werden die Studierenden dazu angehalten, originelle und innovative Lernumgebungen zu entwickeln, die sich direkt an den aktuellen curricularen Anforderungen und pädagogischen Herausforderungen orientieren. Dabei sind die Reflexionsprozesse ein integraler Bestandteil des Lernzyklus in der MatheWerkstatt. Sie sind so konzipiert, dass sie die Studierenden dazu anregen, über ihre pädagogischen Ansätze und deren Auswirkungen auf die Lernenden nachzudenken. Darüber hinaus unterstützt die Reflexion die Studierenden dabei, ihre

doi.org/10.35468/6148-43

Lehrstrategien kontinuierlich zu verbessern und ein forschendes Lernen zu kultivieren, bei dem sie bestrebt sind, ihre Lehrmethoden anhand der gewonnenen Erkenntnisse weiterzuentwickeln.

Veranstaltungsformat #togethermath

Das gemeinsame Lernen und Arbeiten unter Studierenden fokussiert das aktuell durch die Universität Siegen geförderte Projekt #togethermath. Unter der Organisation einer studentischen Hilfskraft werden gemeinsam Antworten zu Fragen und Aufgaben im curricularen Veranstaltungskontext gefunden sowie Impulse zum Weiterdenken und mit Blick auf den Praxisbezug gegeben. So ergibt sich die Möglichkeit, sich thematischen Inhalten, Fragen und Herausforderungen zu widmen, die sich aus den gemeinsam besuchten curricularen Veranstaltungen des Lehramts Mathematik oder den zu bearbeitenden Übungsaufgaben ergeben. Die Effekte des Peer-Learnings, sein eigenes Wissen mit Kommiliton*innen zu teilen und so grundlegende Erkenntnisse zu gewinnen, sind ungemein wertvoll für den individuellen konstruktiven Lernprozess. Zudem lernen die Studierenden Kommiliton*innen der eigenen Kohorte, aber auch anderer Semester (besser) kennen, so dass längerfristige Vernetzungen möglich werden. In den Prüfungsphasen wird das Angebot durch inhaltsspezifische Termine ergänzt, die von Dozierenden und Tutor*innen der jeweiligen Veranstaltungen unterstützt werden.

Veranstaltungsformat MatheCafé



Abb. 6: MatheCafé zum Thema Licht und Schatten (© MatheWerkstatt)

An den Terminen des MatheCafés steht ein fundierter fachdidaktischer und praxisrelevanter Austausch über innovative Lernmaterialien im Mittelpunkt. Bewusst erfolgt hier keine Anbindung an curriculare Lehrveranstaltungen. Vielmehr steht das Zusammenkommen Interessierter aus verschiedenen Personenkreisen im Vordergrund. Jede Sitzung wird von einem im Vorfeld vereinbarten Thema gerahmt. Zu den aktuellen Themen gehören beispielsweise „Geometrie in Licht und Schatten", „Der 3D-Drucker im Mathematikunterricht" oder „Mathematische Escape-Games". Eingeladene Expert*innen (Dozierende oder auch Lehrer*innen) halten jeweils einen kurzen Impulsvortrag, im Anschluss erproben die Teilnehmer*innen die vorgestellten Materialien anhand verschiedener Arbeitsimpulse. Bedeutend ist die finale Reflexionsphase, in der die Erfahrungen ausgetauscht und konstruktiv-kritisch zusammengefasst wer-

doi.org/10.35468/6148-43

den. Ergebnisse und Materialien werden in Kürze auf der Kollaborationsplattform Moodle der Universität Siegen als OER-Materialsammlung bereitgestellt.

Öffnungszeiten und Peer-Tutoring

Sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der veranstaltungsfreien Zeit ist die MatheWerkstatt in festen Zeitfenstern frei zugänglich. Die Öffnungszeiten werden über den eigenen Instagram-Account[3], die Homepage und auch analoge Aushänge kommuniziert. Vor allem Studierende nutzen die Öffnungszeiten, um in dem umfangreichen Materialangebot zu stöbern oder um sich Schulbücher oder Arbeitsmaterialien auszuleihen. Auch ist die MatheWerkstatt ein beliebter Treffpunkt geworden, um gemeinsam an Übungsblättern zu Veranstaltungen zu arbeiten oder sich bei einem Kaffee über aktuelle Herausforderungen auszutauschen. Vermehrt sind in den letzten Monaten auch Lehrer*innen oder Lehramtsanwärter*innen in der MatheWerkstatt anzutreffen, die das vielfältige Angebot nutzen, um neue Lehrmethoden zu entdecken und sich Inspirationen für den eigenen Mathematikunterricht zu holen. Alle Öffnungszeiten werden von den studentischen Hilfskräften der MatheWerkstatt organisiert und begleitet. Die Hilfskräfte verwalten den Ausleihprozess, stehen bei Fragen zur Verfügung und unterstützen die Studierenden im Sinne des Peer-Tutorings bei der Bearbeitung der aktuellen Aufgaben aus den mathematikdidaktischen bzw. mathematischen Veranstaltungen. Hier fungieren sie im Sinne einer Lernbegleitung, die konkrete Hinweise geben kann, aber auch auf Metaebene Impulse bspw. durch Literaturhinweise setzen kann.

2.4 Kooperationen

In der MatheWerkstatt wird der Austausch mit anderen Bildungseinrichtungen und Lernwerkstätten als essentiell für die tägliche Arbeit und Weiterentwicklung angesehen. Diese Kooperationen sind tief in der Philosophie der MatheWerkstatt verwurzelt und spiegeln das Engagement für eine kontinuierliche Entwicklung wider. Die Partnerschaften sind auf eine Vielzahl von Intentionen ausgerichtet, darunter die Weiterentwicklung didaktischer Methoden, der Austausch über bewährte Praktiken und die Erprobung neuer pädagogischer Konzepte. Vereint werden diese Intentionen durch das gemeinsame Ziel der Professionalisierung von Lehrer*innen aller Ausbildungsphasen mit dem Fokus auf eine reflektierte Verzahnung von Theorie und Praxis.

Die Zusammenarbeit erfolgt auf verschiedenen Ebenen. Im Rahmen des Angebots als außerschulischer Lernort (siehe Punkt 2.3, Das curricular angebundene Seminar „MatheWerkstatt“) steht die Leitung der MatheWerkstatt mit zahlreichen Schulen im Siegener Umkreis in regelmäßigem Kontakt, um aktuelle Angebote zu kommunizieren und Termine für mögliche Schulbesuche zu vereinbaren. Mit den Fachlehrer*innen der Klassen selbst werden weiterführend die konkreten

3 https://www.instagram.com/mathewerkstatt.siegen/

doi.org/10.35468/6148-43

Themen der Lernvormittage sowie individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen abgesprochen. So hat sich im Laufe der Jahre ein starkes Netzwerk zwischen MatheWerkstatt und Schullandschaft entwickelt. Die Lehrer*innen sind oftmals auch Gäste oder gar Expert*innen bei weiteren Formaten der MatheWerkstatt.
Ebenso pflegt die MatheWerkstatt Kontakte mit mathematikdidaktischen Arbeitsgruppen anderer Universitäten, so dass auch bezüglich Forschung und Lehre eine zukünftig noch weitergehende Vernetzung stattfinden soll. Diese Kooperationen profitieren von der Vielfalt der pädagogischen Perspektiven und Erfahrungen. Durch den Austausch von Ideen und Ressourcen entsteht ein produktives Netzwerk, das innovative Ansätze in der Mathematikdidaktik fördert und (angehende) Lehrkräfte dazu ermutigt, über den Tellerrand hinaus zu denken und kreative Lösungen für Herausforderungen im Bildungskontext Mathematikunterricht zu finden.

Besonderes oder warum wir bei der Arbeit in unserer MatheWerkstatt nie ermüden…

Das innovative und motivierende Kernelement der MatheWerkstatt der Universität Siegen ist die ko-konstruktive Zusammenarbeit von Lernenden, Lehrer*innen, Studierenden und Wissenschaftler*innen in einem hervorragend ausgestatteten Umfeld. Statt einer punktuellen und getrennten Förderung von Kompetenzen von Lernenden und Studierenden bilden die MatheWerkstatt-Seminare einen geschützten gemeinsamen Raum für die Kompetenzentwicklung und den Austausch aller Personengruppen. Besonders innovativ ist dabei unter anderem die fachdidaktisch fundierte Berücksichtigung auch neuester digitaler Medien (z. B.: 3D-Druck, Augmented/Virtual Reality) in enger Verbindung mit dem Einsatz analoger Medien. Eine besonders hohe Motivation ergibt sich für Studierende zudem dadurch, dass diese in der MatheWerkstatt nicht nur einen Gestaltungsraum erhalten, um selbst innovative Lernumgebungen zu entwickeln, sondern diese auch erproben und im Sinne eines forschenden Lernens in der Tiefe untersuchen und reflektieren können. Innovativ und motivierend wirkt dabei vor allem auch, dass Studierende selbst interessengeleitet Unterrichtsthemen und Medien wählen können und zu erforschende Fragestellungen selbst identifizieren. Hierdurch wird ein motivierender Theorie-Praxis-Bezug hergestellt, da theoretische Unterrichtskonzeptionen und wissenschaftliche Erkenntnisse direkt mit dem eigenen Erleben gekoppelt werden. Besonders motivierend für die teilnehmenden Studierenden ist zudem die obligatorische Videographie der Projektvormittage in der MatheWerkstatt, die für eine vertiefende Reflexion eigener als auch fremder Praxissituationen genutzt wird.

doi.org/10.35468/6148-43

Ergänzt wird das Angebot durch vernetzende Veranstaltungsformate, die sich ständig weiterentwickeln und sich somit der Dynamik der Bildungslandschaft anpassen lassen. Die vielfältigen Angebote der MatheWerkstatt werden nicht nur von Studierenden angenommen und geschätzt. So würdigte der Bundesverband der Schülerlabore das Konzept und die Projekte der MatheWerkstatt 2023 mit dem 1. Platz beim LeLa-Preis in der Kategorie „MINT-Bildung von Lehrkräften".

Literatur

Helmerich, M.A. & Hoffart, E. (2018). Reflektieren als aktivierendes Element in der Mathematiklehrerbildung. In: R. Möller, R. Vogel (Hrsg.), *Innovative Konzepte für die Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik. Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik* (S. 219–234). Wiesbaden: Springer Spektrum. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10265-4_9

Hoffart, E. (2020). „… da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen". Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren von Lehramtsstudierenden. In: K. Kramer, D. Rumpf, Dietlinde, M. Schöps, S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 247–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.25656/01:21218.

Lengnink, K. (2020). Reflexionsorientierung – Ein Prinzip für sinnstiftenden Mathematikunterricht. *Mathematik lehren*, Heft 223, 13–16.

Leuders, T. (2020). Entdeckendes Lernen – Produktives Üben. In: H. Linneweber-Lammerskitten (Hrsg.), *Fachdidaktik Mathematik – Grundausbildung und Kompetenzaufbau im Unterricht der Sek. I und Sek. II* (2. Auflage, S. 236–263). Seelze: Friedrich Verlag.

Warmeling, A., Böer, H. & Maitzen, C. (2019). Zum Handeln befähigen – Ein Leitgedanke für den Mathematikunterricht. *Mathematik lehren*, Heft 212, 2–5.

Winter, H. (2016). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Autor*innen

Hoffart, Eva, Dr.
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Reflektieren in der Lehrer*innenbildung
hoffart@mathematik.uni-siegen.de

Graewert, Laura
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Diagnose und Förderung

Thurm, Daniel, Jun.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-6531-5271
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitale Diagnose und Förderung, Game-Based-Learning, KI im Mathematikunterricht
thurm@mathematik.uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6148-43

Eva-Kristina Franz und Jana Simon

Das Grundschulzentrum der Universität Trier

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Das Grundschulzentrum ist eine Lernwerkstatt an der Universität Trier. Sie umfasst zwei ehemalige Seminarräume von ca. 45 Quadratmetern und liegt im Zentrum von Campus I im Gebäude B. Mit ihrer Konzeption bildet sie den Dreh- und Angelpunkt der Abteilung Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe unter der Leitung von Eva-Kristina Franz. Erreichbar ist das Grundschulzentrum über grundschule@uni-trier.de bzw. via grundschulforschung.uni-trier.de.



Abb. 1: Grundschulzentrum aus der Außenperspektive des Flurs (© Eva-Kristina Franz)

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

Das Grundschulzentrum ist in seiner Ausrichtung eine didaktische Werkstatt. Sie wird häufig genutzt, um mit Studierenden didaktische Miniaturen zu ent-

doi.org/10.35468/6148-44

wickeln, da in unserem Curriculum mehrere Seminare verankert sind, in denen Studierende selbst Lernangebote für Kinder erstellen. Beispiele sind auf folgender Taskcard zu finden: https://www.taskcards.de/#/board/0f564bff-a8b9-472b-8b6e-ef46523a8799?token=5582121a-6304-41bd-8993-2a902a5b6c1d.
Das Grundschulzentrum verfügt über einen Werkstattraum, der die dazu benötigten didaktischen, aber auch eine Sammlung von Alltagsmaterialien bereithält. Auch unsere Studierenden tragen regelmäßig dazu bei, die Sammlung zu ergänzen. Da uns Nachhaltigkeit ein bedeutsames Thema ist, versuchen wir regelmäßig Materialien zu recyclen und beispielsweise gesammelte Kartons als Verpackungen für neu entwickelte Lernangebote zu nutzen.
Aber auch andere Seminare greifen auf das Grundschulzentrum als Raum für Kommunikation und Kooperation zurück: In mehreren von Dozent*innen konzipierten Lernumgebungen zu empirischer Kindheits- und Grundschulforschung erarbeiten sich Studierende eigenständig Grundlagen der empirischen Forschung. Darüber hinaus wird das Grundschulzentrum auch als Ort für (partizipative) Forschung sowie mit Kindern genutzt. Beispielsweise gestaltete eine Klasse der Keune-Grundschule Trier gemeinsam mit ihrer Schulleiterin Isabelle Rotsch das Grundschulzentrum in einem Projekt zu „Monsieur Matisse und der fliegenden Schere“, indem sie ihre zum Thema „Unter dem Meer“ entstandenen Werke partizipativ zu einer Ausstellung zusammenstellten.



Abb. 2: Sitzecke aus mobilen Sitzelementen und einem Couchtisch arrangiert (© Eva-Kristina Franz)

doi.org/10.35468/6148-44

Regelmäßige Öffnungszeiten, sogenannte ‚offene Zeiten' ermöglichen das eigenständige Arbeiten der Studierenden vor Ort. Besonders freut uns, dass diese von den Studierenden intensiv genutzt werden, um eigenständig Themen zu bearbeiten, sich mit Kommiliton*innen zu verabreden und auszutauschen oder einfach die Pause zwischen zwei Seminaren oder Vorlesungen in einem angenehmen Rahmen zu verbringen. Dabei setzen unsere studentischen Mitarbeiter*innen auch gezielt Impulse, so dass z. B. durch die Raum- und Fenstergestaltung die Kreativität der Studierenden angeregt wird. Wechselnde Ausstellungen zu Fragen wie „Wie sieht dein Klassenzimmer der Zukunft aus?" oder „Kann man mit wenig Ressourcen trotzdem kreativ sein?" sowie zu Ergebnissen der Kinderwerkstatt sollen darüber hinaus inspirieren.

2.2 Lernen, Lernbegleitung, Lernwerkstattarbeit

Wichtig ist uns dabei, dass die Studierenden das Grundschulzentrum als einen Ort auf Augenhöhe erleben, in dem Studierende selbstbestimmt und mitbestimmend arbeiten können. Dabei ist uns im Sinne Klafkis (u. a. 1959) die Solidaritätsfähigkeit als verbindendes Element grundlegender Bildung bedeutsam. Partizipation erscheint uns in diesem Kontext sehr bedeutsam und wird nicht nur als politischer, sondern auch als pädagogischer Begriff betrachtet. Sie ist eng mit Demokratiebildung und Inklusion verbunden und dient als wesentliches Mittel, um die pädagogische Praxis demokratischer und inklusiver zu gestalten. Partizipation basiert auf Freiwilligkeit, bedeutet Verantwortung zu übernehmen und aktiv die Gegenwart sowie die Zukunft mitzugestalten.

An der Universität Trier ist Demokratiebildung neben Digitalisierung und Diversität als grundlegende Säule in der Lehrerbildung verankert. Dies inspirierte dazu, bei der Entwicklung des Grundschulzentrums den Fokus auf die Realisierbarkeit partizipativer Lernwerkstattangebote im Kontext der Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu legen. Dabei gehen wir davon aus, dass durch offene, die Selbst- und Mitbestimmung fördernde Lernumgebungen, die Partizipation von Lernenden realisiert werden kann (Franz & Dörner 2022). Lernwerkstätten an Hochschulen wurden von Anfang an als Orte des offenen Lernens konzipiert, die sich auf demokratisches Miteinander und die gleichberechtigte Beteiligung von Kindern, Studierenden und Lehrenden konzentrieren. Jedoch zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass in vielen Fällen eine Diskrepanz zwischen den theoretischen Idealen und der tatsächlichen Praxis besteht (u. a. Gruhn 2021). In der aktuellen politischen Weltlage gewinnt das Erleben demokratischer Strukturen an Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass Lernerfahrungen in Schule und Hochschule unsere Überzeugungen und motivationalen Orientierungen maßgeblich beeinflussen können (Pajares 1992, Richardson 1996, Reusser & Pauli 2014). Die Haltung der Lernbegleitung spielt für uns eine entscheidende Rolle dabei, eine unterstützende und förderliche Umgebung für selbstgesteuertes Lernen zu schaffen. Wir versuchen daher unsere eigene Lernbeglei-

doi.org/10.35468/6148-44

tung stets dahingehend zu reflektieren, ob sie selbstgesteuertes Lernen unterstützen kann. Dabei erscheinen uns folgende Punkte besonders bedeutsam:

- **Offenheit und Flexibilität:** Die Lernbegleitung sollte offen für verschiedene Lernstile, -geschwindigkeiten und -methoden sein. Sie muss bereit sein, ihre Unterstützungsmethoden flexibel anzupassen, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.
- **Vertrauen in die Lernenden:** Vertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden ist entscheidend. Die Lernbegleitung sollte daran glauben, dass die Lernenden in der Lage sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen.
- **Empowerment und Motivation:** Die Lernbegleitung sollte bestrebt sein, die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken und ihre intrinsische Motivation zu fördern. Dies kann durch das Setzen realistischer Ziele und das Ermutigen von Eigeninitiative erreicht werden.
- **Unterstützung und Anleitung:** Obwohl selbstgesteuertes Lernen Unabhängigkeit erfordert, ist es wichtig, dass die Lernbegleitung als Unterstützer und Mentor agiert. Sie sollte klare Anleitungen und Ressourcen bereitstellen, um die Lernenden auf ihrem Weg zu unterstützen.
- **Reflexion und Feedback:** Eine reflektierte Lernbegleitung ermutigt die Lernenden, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Das Geben von konstruktivem Feedback ist ebenso wichtig wie das Ermutigen zur Selbstreflexion.
- **Bereitstellung von Ressourcen:** Die Lernbegleitung sollte sicherstellen, dass ausreichend Ressourcen, Materialien und Technologien vorhanden sind, damit die Lernenden selbstgesteuert lernen können. Deshalb sind wir stets bemüht unsere Materialsammlung zu aktualisieren und zu optimieren.
- **Differenzierung:** Jeder Lernende ist einzigartig. Aus diesem Grund sollte eine Lernbegleitung für selbstgesteuertes Lernen darauf abzielen, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse jedes Lernenden anzupassen. Dies kann durch differenzierte Aufgabenstellungen oder die Bereitstellung unterschiedlicher Ressourcen erfolgen. Im Kontext der Seminare differenzieren wir häufig durch Wahlmöglichkeiten für die Lernenden.
- **Glaube an lebenslanges Lernen:** Die Haltung einer Lernbegleitung sollte das Verständnis für die Bedeutung des lebenslangen Lernens und die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber kontinuierlichem Weiter-Lernen beinhalten. Deshalb versuchen wir auch selbst, die Arbeit im Grundschulzentrum als Ausgangspunkt eigener Lernprozesse zu verstehen und mit den Studierenden gemeinsam zu arbeiten.
- **Kollaboration und Vernetzung:** Die Lernbegleitung sollte die Lernenden dazu ermutigen, miteinander zu arbeiten und voneinander zu lernen. Die Schaffung einer kooperativen Lernumgebung kann das selbstgesteuerte Lernen fördern.
- **Anpassungsfähigkeit:** Da sich die Bildungslandschaft ständig verändert, sollte die Lernbegleitung bereit sein, ihre Methoden und Ansätze kontinuierlich anzupassen, um den sich ändernden Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

doi.org/10.35468/6148-44

Daraus resultierend versuchen wir die Lernumgebung im Grundschulzentrum so zu gestalten, dass sie allen Beteiligten Raum gibt, zukunftsfähig zu werden und ein Verständnis von zukunftsfähiger Bildung zu entwickeln.
Dabei arbeiten wir, inspiriert von Margret Rasfeld (2021), daran, dass unser Grundschulzentrum vielleicht auch als Motor für Schulentwicklung dienen kann: „Bildung ist der Schlüssel für eine echte gesellschaftliche Transformation. Denn Bildung kann fördern, was unsere Gesellschaft für die Zukunft mehr denn je braucht: mutige und kreative Bürgerinnen und Bürger, weltoffen und mit Gemeinsinn, die es gewohnt sind, lösungsorientiert zu denken und Verantwortung zu übernehmen – für sich selbst, ihre Mitmenschen und unseren Planeten. Menschen, die die Zukunft verändern." (a. a. O., 84)

2.3 Raum und Raumgestaltung

Das Grundschulzentrum verfügt über zwei Räume. Diese waren bis zur Gründung der Lernwerkstatt im Herbst 2022 reguläre Seminarräume für Seminargruppen von bis zu 30 Studierenden. Mit der Einrichtung des an der Universität Trier neuen Studiengangs „Grundschullehramt" und der damit verbundenen erstmaligen Besetzung der Professur für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe hatte Eva-Kristina Franz die Raumzusage mit ihrer Berufung verhandelt sowie die Lernwerkstatt als Dreh- wie auch Angelpunkt der Lehre und Forschung in ihrer Abteilung verankert.
Die beiden Räume sind achsensymmetrisch angelegt, verfügen jeweils über eine Tafel und einen Beamer. Die ehemals fest installierten Pulte wurden entfernt und durch flexibles Mobiliar ersetzt.



Abb. 3: links Seminarraum, rechts Werkstattraum des Grundschulzentrums (© Eva-Kristina Franz)

Die Raumkonzeption sieht vor, dass der linke Raum als Seminarraum genutzt werden kann. Der rechte Raum ist als eigentliche Werkstatt konzipiert und bietet verschiedene Nischen zur Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Hier befindet

doi.org/10.35468/6148-44

sich Literatur zur Grundschulbildung, Sach(bilder)bücher, Musikinstrumente aber auch Materialien und Werkzeuge zur Entwicklung didaktischer Materialien. Ferner ist auch eine kleine Küche integriert, die die Möglichkeit zum Backen und Kochen, aber auch für kleinere alltagsnahe Experimente bietet.
Bei der Möblierung der Räume haben wir großen Wert auf Flexibilität gelegt: Der Raum soll möglichst schnell an die Bedarfe der jeweiligen Nutzer*innen angepasst werden können. Diese Option der Raumveränderung soll zu einem Denken in anderen Strukturen inspirieren. Dazu sind alle Regale mit Rollen ausgestattet, um sie auch schnell und unkompliziert in einen anderen Raum mitführen zu können. Die rollbaren Regale sind in der Höhe so gehalten, dass sie auch zum Arbeiten im Stehen einladen.
Die Sitzmöbel sind ebenfalls auf unterschiedliche Bedarfe hin ausgewählt worden: Zum einen sind alle Stühle mit integrierten Fußbänkchen ausgestattet, so dass auch Kinder gut sitzen können. Zum anderen wurden Wackelhocker für bewegtes Sitzen ebenso beschafft wie Polstermöbel zum gemütlichen Verbringen von Pausen oder intensiven Lesephasen. Diese werden auch oft für Diskussionsrunden genutzt. Bunte Sitzkissen und eine Reihe an Couchtischen machen es möglich, zusätzliche Sitzgruppen ad hoc zu initiieren.



Abb. 4: Den Studierenden zur Verfügung gestelltes Material innerhalb des Werkstattraumes (© Eva-Kristina Franz)

doi.org/10.35468/6148-44

Herausfordernd ist für uns, ein Ordnungssystem zu erschaffen, das es gleichzeitig ermöglicht, alles ordentlich, übersichtlich und platzsparend zu verstauen, aber auch direkt wieder greifbar und nutzbar zu machen. Hier wäre ein weiterer Raum als Materiallager mehr als hilfreich. Darüber hinaus steht uns häufig der streng einzuhaltende Brandschutz im Weg, der es leider nicht – wie eigentlich geplant – ermöglicht, auch den Vorraum vor den Räumen mitzunutzen. Hier hatten wir eigentlich mit ad hoc-Sitzgruppen als Verbindung beider Räume geplant und müssen nun unsere Lernumgebungen ohne diese realisieren. Insbesondere im Rahmen der Kinderwerkstatt (siehe auch Projekte) hat uns dies teilweise vor Herausforderungen gestellt und Optionen auf einen dritten Raum genommen. Ebenso herausfordernd ist der Fußboden, der in den 1970er-Jahren mit Noppen ausgestattet installiert wurde. Dieser macht ein Arbeiten am Boden fast unmöglich, weil sich die Noppenstruktur überall durchsetzt und beispielsweise kleine Roboter wie unsere BeeBots (Hersteller: TTS) darauf nicht fahren können. Hier versuchen wir mit alten Tischplatten als Untergrund oder mit Teppichen, wie man sie aus der Montessori- oder Waldorfpädagogik kennt, Abhilfe zu schaffen. Die größte Herausforderung ist jedoch das Ordnung Halten in einem sehr vielseitig genutzten Raum.

2.4 Arbeitsweise

Die Arbeitsweisen im Grundschulzentrum unterscheiden sich je nach Nutzungsart. So finden dort zum einen Seminare statt, zum anderen gibt es offene Zeiten, aber auch Zeiten der Kinderwerkstatt, zu denen Schulklassen oder Gruppen universitätsangehöriger Kinder die Lernwerkstatt nutzen.

Im **Seminarbetrieb** wird das Grundschulzentrum häufig als Ort für Kommunikation und Austausch oder zum Erarbeiten von didaktischen Materialien genutzt. Das bedeutet, dass Kleingruppen sich auf beide Räume verteilen und Themen durchsprechen. Eines unserer Projekte „Für Sie gelesen" beinhaltet beispielsweise, dass Studierende Rezensionen zu Sach(bilder)büchern erstellen, diese diskutieren und mittels Schreibkonferenzen in der Lernwerkstatt überarbeiten.

Wie oben bereits erwähnt, entziehen sich die sogenannten **offenen Zeiten** dem Zugriff der Dozierenden. In diesen Zeiten verbringen die Studierenden Pausen oder Freistunden im Grundschulzentrum, um sich zum Beispiel zu unterhalten, zu basteln oder auch Gesellschaftsspiele zu spielen. Aktuell wird viel gehäkelt und die Kapla-Steine sind ins Interesse mehrerer Studierendengruppen gerückt. Vor Weihnachten wurde gebacken und die Fenster des Grundschulzentrums haben sich von Woche zu Woche in eine Winterlandschaft verwandelt. Selbst ein interaktiver Adventskranz wurde ins Leben gerufen… viele Impulse werden auch hier vom Team der studentischen Mitarbeiter*innen gesetzt.

Die **Kinderwerkstatt** ist ein völlig anderes Konzept. Die Lernwerkstatt wird dazu in einen Lerngarten nach Vorbild der Regionalen Didaktischen Zentren im Kanton

doi.org/10.35468/6148-44

St. Gallen (siehe Kooperationen) verwandelt. Die Lerngärten erfüllen verschiedene Funktionen, darunter die Entwicklung neuer Lernumgebungen, die Nutzung als Modell für Studierende, Ideenlieferant für Lehrkräfte und die Integration ausgewählter Lernmaterialien in die Lernwerkstatt. In der Kinderwerkstatt der Universität Trier wird die Lernumgebung zunächst im Seminarbetrieb mit einer gesamten Kohorte Lehramtsstudierender entwickelt. Die Begleitung erfolgt durch Dozierende und durch Lehrkräfte aus der Praxis. Anschließend werden ausgewählte Materialien von studentischen Mitarbeiter*innen gesichtet und in ein Gesamtkonzept überführt. Die Kinder besuchen nun die Kinderwerkstatt mit ihren Lehrkräften, welche gemeinsam mit den studentischen Lernbegleiter*innen wiederum deren Lernen begleiten. Im Anschluss an die Kinderwerkstatt wird die Lernumgebung dann in Kisten verpackt, die danach von Lehrkräften ausgeliehen werden können, die an Schulen in der näheren Umgebung unterrichten. So inspirieren die Lernaufgaben nicht nur die Schüler*innen sowie Lehrkräfte, die in der Zeit der Kinderwerkstatt diese in der Universität besuchen, sondern auch andere, die diese Aufgaben zu jeder ihnen passenden Zeit in ihrer eigenen Schule aufbauen können.



Abb. 5: Zwei Lernarrangements aus der Kinderwerkstatt „Nachhaltigkeit" im Herbst 2023 (© Eva-Kristina Franz)

2.5 Projekte

Neben der Kinderwerkstatt, welche immer im September und Oktober in den Wochen zwischen Schuljahresbeginn und Herbstferien stattfindet, ist das Grundschulzentrum Ausgangspunkt weiterer Projekte:
Im Kontext von *„Für Sie gelesen"* erarbeiten wir mit Studierenden Rezensionen zu Themen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Diese sammeln wir auf digitalen Pinnwänden und machen sie so einem größeren Publikum zugänglich (u. a. Franz et al. 2023). Alle Bücher können anschließend auch im Grundschulzentrum entliehen werden; zu ausgewählten Büchern werden darüber hinaus didaktische Miniaturen entwickelt.

doi.org/10.35468/6148-44

Außerdem beherbergt das Grundschulzentrum unser „*Grundschulpädagogisches Kolloquium*“, welches wir zusammen mit der 2. Phase verantworten. Die regelmäßigen Termine nutzen wir, um uns untereinander zwischen Studierenden, Dozierenden, Lehrkräften sowie Fachleiter*innen zu aktuellen Themen der Grundschullehrer*innenbildung auszutauschen. Unter anderem werden Fragen der zukunftsfähigen Bildung von Kindern, Umsetzungsmöglichkeiten theoretischer Bezüge in der Schulpraxis oder auch übergreifende Themen wie Glück und Resilienz bei Kindern als Ausgangspunkt genommen, um eine möglichst anschlussfähige Lehrer*innenbildung in Trier zu gewährleisten.

2.6 Kooperationen

Neben der Kooperation mit dem Studienseminar Trier arbeiten wir mit anderen Lernwerkstätten und Lehr-Lern-Laboren an der Universität Trier wie dem PhiLab oder dem Bio-GeoLab und der Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt zusammen. Darüber hinaus kooperieren wir mit dem kommunalen Bildungsmanagement der Stadt Trier (vgl. dazu u. a. Franz 2024) und der Stadtbücherei Trier.
Eine bedeutsame Inspirationsquelle, Vorbild und ein wichtiger Teil unseres Netzwerks stellen die Regionalen Didaktischen Zentren an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen dar. Ein dort entwickeltes Lernarrangement setzt sich unter der Leitfrage „Was ist ein guter Apfel?“ unter dem multiperspektivischen Blick verschiedener Akteure, wie beispielsweise dem Obstbauern und dem Konsumenten, in handlungsorientierten Lernspuren mit dem Apfelanbau am Bodensee auseinander. Diese Lernumgebung war besonders in ihrer Aufbereitung der Thematik anhand verschiedener Akteure, die offene Gestaltung der Lernaufgaben sowie die Nutzung des gesamten, dreidimensionalen Raumes zum Aufbau der Lernaufgaben besonders für unsere Kinderwerkstatt „Lebendige Moselweinberge“ ideenweisend sowie prägend.
Vielen lieben Dank an Sandra Zehnder für ihren inspirierenden Vortrag in Trier!

2.7 Entwicklungsperspektiven

Um unsere entwickelten didaktischen Miniaturen auch an Schulen zu bringen, die nicht so einfach mit ihren Schüler*innen den Weg an die Universität finden, träumen wir aktuell von einem PKW-Anhänger, der als mobiles „*Grundschulzentrum to go*“ eingesetzt werden könnte.
Damit, dessen Finanzierung über Drittmittel zu realisieren, sind wir aktuell genauso befasst, wie damit, ein studienbegleitendes Coachingangebot im Grundschulzentrum zu verorten: Wir verstehen Coaching dabei als eine effektive und unterstützende Maßnahme, die Studierende während ihres akademischen Weges begleitet und fördert. Diese individuelle Betreuungsform hilft dabei, die Herausforderungen des Studiums zu bewältigen und das persönliche Potenzial der Studierenden voll auszuschöpfen. Dabei werden nicht nur fachliche Inhalte vertieft,

doi.org/10.35468/6148-44

sondern auch übergeordnete Kompetenzen wie Zeitmanagement, Selbstorganisation und effektive Lernstrategien entwickelt. Nach skandinavischem Vorbild sollen die Coachingangebote den Studierenden auf diese Weise Raum für Selbstreflexion sowie Unterstützung bieten, ihre individuellen Ziele zu definieren und zu erreichen. Coaching soll dabei integraler Bestandteil unserer Lernwerkstattarbeit sein und einen unterstützenden Rahmen bieten, der die individuelle Entwicklung und das Lernen fördert. Wir erhoffen uns so eine positive Lernkultur, in der Fehler als Gelegenheiten zum Wachstum betrachtet werden. Durch den engen Kontakt zwischen Coach und Lernendem kann auf diese Art ein Vertrauensverhältnis entstehen, das ein offenes wie auch konstruktives Feedback ermöglicht und die Selbstreflexion sowie Selbstverantwortung der Lernenden anregt. Gezielte Fragen und Anregungen unterstützen unsere Studierenden, ihre eigenen Lernprozesse zu analysieren und ihre Ziele zu formulieren.

Warum wir in unserer Lernwerkstatt und bei unserer Lernwerkstattarbeit nie ermüden…

… liegt daran, dass wir immer wieder die Erfahrung machen dürfen, dass wir mit unserer Lernwerkstattarbeit Menschen inspirieren und begeistern:

- die Studierenden, wenn sie Unterrichts- und Vorbereitungsmaterial an einem Ort gesammelt vorfinden und Ansprechpartner*innen, die ihnen bei vielen Fragen Tipps geben können, wie andere Studierende bestimmte Probleme – sei es in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung oder auch aufs Studium – gelöst haben.
- die Kolleg*innen, wenn sie einen Raum zum Forschen mit Kindern zur Verfügung haben oder diesen für Besprechungen und Kolloquia in angenehmer Atmosphäre nutzen können.
- und nicht zuletzt die Kinder (in der Kinderwerkstatt), die mit Freude und Motivation die bereitgestellten Angebote nutzen und im konstruktivistischen Sinne zweckentfremden, weiterentwickeln und sich im Vertiefen selbst verlieren.

Literatur

Franz, E.-K. & Dörner, J. K. (2022). Demokratie- und Menschenrechtsbildung to go?!? Wie von Studierenden entwickelte Unterrichtsangebote ihren Weg an Schulen finden. In. *Grundschule aktuell*, 159, 11–13.

Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung: Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. In. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/4, 386–412.

doi.org/10.35468/6148-44

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In. *Review of educational research*, 62/3, 307–332.
Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. München: oekom.
Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Kasuistik/Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themenschwerpunkt der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32/1.
Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In. Sikula, J., *Handbook of research on teacher education*, 2 (102–119), 273–290.

Autorinnen

Franz, Eva-Kristina, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0002-9570-0976
Universität Trier; Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit an Hochschulen, Gestaltung adaptiver Lernumgebungen und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung
eva.franz@uni-trier.de

Simon, Jana
Universität Trier; Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gesundheit in der Schule, Vorstellungen von Lehramtsstudierenden, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernwerkstattarbeit
simonj@uni-trier.de

doi.org/10.35468/6148-44

Kirsten Kumschlies, Nele Breidbach und Nicole Masanek

Im Aufbau: Die Trierer Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt

1 Lernwerkstatt – wo & wer

Aktuell (Stand: Mai 2024) richtet der Lehrstuhl für Germanistische Literaturdidaktik (Prof. Dr. Nicole Masanek, Nele Breidbach) in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch (Dr. Kirsten Kumschlies) eine Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt an der Universität Trier ein, die eng mit dem hiesigen Grundschulzentrum (Lehrstuhl für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Prof. Dr. Eva-Kristina Franz) kooperiert. Die Eröffnung und Einweihung der Werkstatt ist für Juli 2025 geplant.



Abb. 1: Plakat zum Archiv (© Kirsten Kumschlies)

2 Lernwerkstatt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept



Abb. 2: Einblick in das Bilderbucharchiv (© Kirsten Kumschlies)

Die Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt bietet den Studierenden im Sinne eines Lernwerkstätten-Konzepts „eine vorbereitete Lernumgebung“ (Franz 2011, 25) und versteht sich als „Ort der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften“ (Kihm 2023, 25). Zudem will sie ein „Kommunikationsforum“ (ebd.) anbieten und „dient der interdisziplinären Kooperation“ (ebd.), hier vor allem zwischen der ausrichtenden Literaturdidaktik (Prof. Dr. Nicole Masanek) und der Grundschuldidaktik Deutsch (Dr. Kirsten Kumschlies) mit der Abteilung Grundschulforschung und Pädagogik der

doi.org/10.35468/6148-45

Primarstufe (Prof. Dr. Eva-Kristina Franz) und dem dort betriebenen Grundschulzentrum. Bindeglied ist unter anderem ein von der Stadtbücherei Trier eingeworbenes Bilderbucharchiv, das einen Bestand von 8000 Bilderbüchern aus den Erscheinungsjahren 1950–2000 umfasst. Dieses hat die Stadtbücherei den Arbeitsbereichen der Universität geschenkt und wird von beiden genutzt.

Für die Literaturwerkstatt werden derzeit ca. 250 Bilder-, Kinder- und Jugendbücher angeschafft, wobei es sich sowohl um Einzelausgaben wie auch um Sammelbände handelt. Als Rahmenbegriff zur Auswahl der entsprechenden literarischen Werke diente hierfür das Stichwort „Diversität". Diesem wurde sich in einem ersten Schritt angenähert, indem Unterthemen ausformuliert wurden. Hier fiel die Wahl auf die Berücksichtigung folgender Diversitätsdimensionen: Soziale Herkunft, Gender und Sexualität, Kultur und Ethnie, körperliche und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, Religion, Familienkonstellation, Alter, Migration sowie Sprache. Im Zuge erster Recherchen wurden diese weiter ausdifferenziert. So entstand zum Themenkomplex der Ethnien beispielsweise die Unterkategorie der verschiedenen Hautfarben. Gleichzeitig entwickelten sich zahlreiche dimensionsverbindende Kategorien (Intersektionalität). Es werden somit Werke angeschafft, die einer Diversitätsdimension zuzuordnen sind wie auch solche, die mehrere Dimensionen vereinen.

Die Recherche selbst bezog sich einerseits auf Kinder- und Jugendbücher der Gegenwart (bis einschließlich 2023), andererseits auf historische Werke (bis 1970 zurückgehend). Die ausgewählten historischen Kinder- und Jugendbücher entstammen dabei sowohl der DDR wie auch der BRD. Beispielhaft sei hier auf die *Nesthäkchen*-Bücher Else Urys verwiesen. Allerdings dominieren aktuelle literarische Werke. Diese entstammen mitunter auch dem deutschsprachigen Ausland beziehungsweise wurden in die deutsche Sprache übersetzt. Gleichzeitig werden sich in der Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt Bücher verschiedener Genres befinden. So existieren unter anderem Versromane (beispielsweise Sarah Crossans *Die Sprache des Wassers*) neben Prosatexten (beispielsweise Gudrun Mebs' *Ferien nur mit Papa*). Darüber hinaus beinhaltet die Literaturwerkstatt Werke aus Buchreihen wie *Die Wilden Hühner* (Cornelia Funke) oder *Die Wilden Fußballkerle* (Joachim Masannek). Es werden nur aktuell zu erwerbende Werke angeschafft, wobei auch hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Zwecks Auffindung von über die eigenen Kenntnisse hinausgehenden Kinder- und Jugendbüchern wurden einschlägige Online-Bibliothekskataloge und Datenbanken wie jene der *Bibliothek für Jugendbuchforschung* der Goethe Universität (Frankfurt am Main) im Zuge der Auswahl der anzuschaffenden Bücher verwendet. Darüber hinaus wurden Verweise zwischen Büchern, Autor*innen und ähnliches produktiv genutzt. Grundsätzlich erfolgte die Recherche mittels einer systematischen Schlagwortsuche, gegliedert nach den oben beschriebenen Diversitätskategorien. Die thematische Ausrichtung der literarischen Werke stand hinsichtlich der Auswahl konkreter Kinder- und Jugendbücher folglich im Vor-

doi.org/10.35468/6148-45

dergrund, sodass die entstehende Lernwerkstatt sowohl innere wie auch äußere Diversitätsdimensionen in ihrem Bücherbestand zu identifizieren erlaubt. Darüber hinaus fand eine Orientierung an den intendierten Adressat*innen statt. Diese umfassen auf der einen Seite gemäß der Klassifizierung als Bilder-, Kinder- oder Jugendbuch verschiedene Altersgruppen sowie auf der anderen Seite Studierende, Forschende und weitere Akteur*innen im Bereich Wissenschaft und Kultur.
Im Gesamten wird die Literaturwerkstatt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der „Frage [erlauben], ob verschiedene Diversitätsdimensionen […] wie Gender, Migration, soziale Herkunft und Behinderung differenziert fokussiert werden sollen" (Kappus 2018, 14) oder ob eine Verknüpfung als sinnstiftend anzusehen ist. Darüber hinaus kann durch einen Vergleich der Werke der Literaturwerkstatt ein Beitrag zur „Normalisierung der Differenz" (ebd.) geleistet werden. Die Entwicklung hin zu mehr Vielfalt in der Gesellschaft, das heißt auch in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, zeigt sich diesbezüglich bereits bei der überblicksartigen Arbeit in und mit der Lernwerkstatt. Dabei werden Diversität und Andersartigkeit keinesfalls als durchgehend unproblematisch dargestellt. Vielmehr ist es als ein Anliegen der Literaturwerkstatt zu verstehen, Schwierigkeiten ebenso wie Potenziale mithilfe der Literaturauswahl darzustellen.
In Bezug auf Lernwerkstätten, die deutschdidaktisch verankert sind und deren Fokus auf der Arbeit mit Kinderliteratur liegt, hat Jeanette Hoffmann zentrale Arbeiten vorgelegt, auf welche die Konzeption der Trierer Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt in entscheidender Weise rekurriert. Hoffmann versteht „Hochschullernwerkstätten als Orte einer anregenden Lernumgebung, des Lernens in Interaktion und des empirischen Forschens" (Hoffmann 2023, 120), die „im Zusammenhang mit Kinderliteratur zahlreiche Möglichkeiten narrativen Lernens" (ebd.) bieten. In diesem Sinne will die Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt ein Ort der literarischen Begegnung, des literarischen Lernens und der „literarischen Geselligkeit" (Becker 2020, 7) sein, der Studierenden Einblicke in aktuelle Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht und anschaulich-praktisch auf deren Rolle im Deutschunterricht aller Schulstufen verweist. Denn die Literaturdidaktik betont immer wieder: „Lesen findet nicht nur allein statt, sondern auch in der Gruppe und im Austausch" (ebd.). Zudem versteht sich die Werkstatt auch – ganz wie leseanregende Lernumgebungen in Schulen – als „Ort des Rückzugs, des Schmökerns und des Vertiefens in die Lektüre" (ebd.), weshalb die Raumgestaltung eine zentrale Rolle spielt.

2.2 Raum und Raumgestaltung

Als Raum steht uns ein Glaskasten-Raum in den Räumen der Universitätsbibliothek zur Verfügung, der bislang als Computer-Arbeitsraum genutzt wurde.
Die Möblierung orientiert sich an dem bereits ausgestatteten Grundschulzentrum und wählt Regale, Tische und flexible Sitzmöglichkeiten wie höhenverstellbare Drehstühle, stapelbare 3-Bein-Stühle, Kunststoffhocker für aktives Sitzen

doi.org/10.35468/6148-45

und Landscape Sitzmodule in Würfelform des Schulausstatters VS Möbel, sodass auch die Einrichtung die Interaktion im multidimensionalen Sinne (vgl. Kihm 2023, 40) der Beteiligten im Raum unterstützt. Anvisiert ist die „Interaktion *mit* den Materialien (Materialzugänglichkeit, Materialvorauswahl) und den Zeit- und Raumstrukturen" (ebd.) bzw. literaturdidaktisch gesprochen die Evokation von literarischer Anschlusskommunikation, wobei der Raum als „dritter Pädagoge" (Müller-Naendrup 2013, 196, 202; Kihm 2023, 41) fungiert und zu freien und selbständigen Aktivitäten einlädt (vgl. Franz 2011, 49).

2.3 Kooperationen und Entwicklungsperspektiven

Wie oben schon beschrieben bestehen wesentliche Kooperationen der Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt mit dem Grundschulzentrum der Universität Trier, zudem mit dem Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik bzw. dem Arbeitsbereich Sachunterricht (Leitung: Prof. Dr. Matthias Busch).
Zentraler außeruniversitärer Kooperationspartner ist die Stadtbücherei Trier (Leitung: Andrea May, Leitung der dortigen Kinder-und Jugendliteraturabteilung: Petra Marker) sowie die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur in der GEW (AJuM) Rheinland-Pfalz (Vorsitzende: Dr. Kirsten Kumschlies und Dr. Annette Kliewer). Im Rahmen dieser Kooperationen startete 2023 die Reihe „Kinder- und Jugendliteratur divers", zu der Autor*innen der Kinder- und Jugendliteratur zu Lesungen und Werkstattgesprächen eingeladen werden. Den Auftakt machte im Mai 2023 die Autorin Rieke Patwardhan, die aus dem Kinderroman *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019) las. Fortgeführt wird die Reihe 2025 mit Frank Maria Reifenberg, der aus seinem zeitgeschichtlichen Briefroman *Wo die Freiheit wächst* (2018) lesen wird. Im Zuge dessen soll die Einweihung der hier vorgestellten Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt stattfinden.
Zukünftig kann die Literaturwerkstatt zudem sowohl als Basis für weitergehende Forschungsvorhaben genutzt werden wie auch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einzelnen Diversitätsdimensionen beitragen. Auch eine Nutzung der Literaturwerkstatt im Rahmen universitärer Veranstaltungen kann als gewinnbringend angesehen werden, insbesondere mit Blick auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden.

Besonderes

Die Vielzahl möglicher Erkenntnisinteressen, die sich aus den bereits vorhandenen und noch anzuschaffenden Büchern ergeben, drängen sich Interessierten bereits bei einer ersten Auseinandersetzung mit einer Auswahl der ausgewählten Literatur auf. Darüber hinaus erzeugt die Mischung von neu angeschafften Kinder- und Jugendbüchern sowie der Werke des Bilderbucharchivs (der Stadtbücherei Trier) eine anregende Atmosphäre für das Arbeiten und Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt.

doi.org/10.35468/6148-45

Literatur

Becker, S.-H. (2020). Dem literarischen Leben Raum geben. Literarische Geselligkeit fördern. *Grundschule Deutsch*, 68, 4–7.

Franz, E.-K. (2011). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe.* Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Hoffmann, J. (2023). Interaktionen zwischen Fiktion und Realität – Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120–134.

Kappus, E.-N. (2018). Integration, Inklusion und die Diversitätsdimension „Migration". *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 13–20.

Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25–45.

Autorinnen

Kumschlies, Kirsten, Dr., AR
Universität Trier; FB II, Germanistik, Grundschuldidaktik Deutsch
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderliteraturdidaktik (insb. Zeitgeschichtliche KJL, moderner Kinderroman), Ausgangsschriften im Deutschunterricht der Grundschule, Bücherei als außerschulischer Lernort
kumschlies@uni-trier.de

Breidbach, Nele
Universität Trier; FB II, Germanistik, Germanistische Literaturdidaktik
s2nebrei@uni-trier.de

Masanek, Nicole, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0009-9235-6437
Universität Trier; FB II, Germanistik, Fachdidaktik Deutsch (Schwerpunkt Literaturdidaktik)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendmedien, diversitätsorientierte Literaturdidaktik, Professionalisierungsforschung, Förderung und Entwicklung der Lesekompetenz
masanek@uni-trier.de

doi.org/10.35468/6148-45

Sandra Puddu und Claudia Ovrutcki

Die Lernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Wien

1 Die Lernwerkstatt Nawi

Die Lernwerkstatt Nawi ist angesiedelt am Kompetenzzentrum für MINT und Digitalität an der Pädagogischen Hochschule Wien in Österreich. Ansprechpartnerin für die Lernwerkstatt ist Mag.[a] Dr.[in] Sandra Puddu.
Eingeführt wurde die Lernwerkstatt 2017 ursprünglich als Lernwerkstatt NawiMa, also für Naturwissenschaften und Mathematik. Aufgrund von Platzmangel wurde entschieden, das zu trennen. So entstand die Lernwerkstatt Nawi und der eigene Raum mAThELIER (Holub 2018; Holub & Roszner 2021). Durch unterschiedliche Konzepte und Raumgestaltung wurden diese beiden Räume nicht mehr vereint und sind auch jetzt zwei unterschiedliche, anregende Lernräume für Studierende der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Im Folgenden wird nur die Lernwerkstatt Nawi (Abb. 1) beschrieben, obwohl der Name etwas irreführend ist, denn Lernwerkstätten werden von uns vielperspektivisch gedacht.



Abb. 1: Arbeiten in der Lernwerkstatt der PH Wien (© Puddu)

doi.org/10.35468/6148-46

2 Lernwerkstatt im Detail

In diesem Abschnitt soll auf den Raum und das inklusive Arbeiten mit Schüler*innen und Studierenden eingegangen werden.

2.1 Der Raum

Die Lernwerkstatt als Raum, mit seinen 70,45 m², ist flexibel und freundlich gestaltet und für 30 Studierende konzipiert (Abb. 1). Sie lädt zum Verweilen, zum Schauen, zum Angreifen von Objekten ein. Deswegen wird sie auch sehr gerne für Seminare und Übungen genutzt. Die Objekte in den Regalen ziehen immer wieder die Blicke auf sich und lassen den Raum warm und einladend wirken. Die Lernwerkstatt Nawi wird aber auch, ihrem Namen gerecht, als Ort genutzt, um Lernwerkstätten durchzuführen.



Abb. 2: Panoramafoto des Raumes Lernwerkstatt NAWI (© Puddu)

Wenn 25 Kindern in der Lernwerkstatt arbeiten, dann wird der Nebenraum, die sogenannte Forschungswerkstatt mit 76,87m², als Arbeits- und Plenumsraum mitverwendet. Hier stehen neben Gruppentischen auch viele Materialien wie Magnete, Lineale, aber auch Verbrauchsmaterialien wie Essig, Reis, Filterpapier oder Luftballone zur Verfügung. Leider sind die Räume nicht durch eine Verbindungstür verbunden. Dadurch wird der Gang stark frequentiert und kann im Bedarfsfall ebenso mitbenutzt werden.

2.2 Inklusives Arbeiten in der Lernwerkstatt

In der Lernwerkstatt ist inklusives Arbeiten möglich (Abels 2014, 2015). Das bedeutet, dass die Lernumgebung alle dazu einlädt, hier mitzuarbeiten. Inklusion wird nicht zum Thema gemacht, sie passiert einfach. Das Arbeiten kann und wird auf ganz unterschiedlichem Niveau stattfinden, da die Lernumgebung dazu verleitet, Fragen zu stellen, die aus dem persönlichen Kontext heraus entwickelt werden. Da Menschen aufgrund ihrer Einstellungen, Haltungen, Alter, Erfahrungen und Interessen zum gleichen Objekt ganz verschiedene Fragen stellen, erfolgt die Differenzierung aus diesem individuellen Kontext heraus. Die Lernbegleitung benötigt den Blick auf die Verschiedenheit, auch im Hinblick auf Diagnosen, um

doi.org/10.35468/6148-46

im Scaffolding darauf reagieren zu können, das kann von der Differenzierung im Forschungstagebuch bis zur Verfügung stellen von Kopfhörern (z. B. bei Kindern im Autismus Spektrum, ADHS, …) bedeuten. Kinder, Jugendliche und Erwachsene können an der Lernwerkstatt teilnehmen, unabhängig von der Erstsprache, ob sie schreiben und lesen können, oder nicht. Das Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand" (Feuser 2013) geschieht durch das gemeinsame Thema, zu dem die Lernwerkstatt durchgeführt wird. Die Antworten auf die gefundenen Fragen, die Produkte, die während der Lernwerkstatt entstehen, werden ebenso individuell wie die Teilnehmer*innen sein.
Vielfalt ist auch bei den Themen erwünscht. Die bereits erwähnte Vielperspektivität bedeutet, dass Forschungsfragen aus allen Fächern und allen Bereichen des Lebens entstehen und willkommen sind.

2.3 Lernwerkstattarbeit

Die Lernwerkstattarbeit wird als Level 3 Forschenden Lernens, also offenes Forschendes Lernen aufgefasst (Puddu et al. 2012). Das bedeutet, dass die Lernenden die Verantwortung für den gesamten Forschungsprozess übernehmen. Die Lernenden entwickeln eine für sie bedeutsame Fragestellung, sie bestimmen mit welchen Methoden dieser Frage nachgegangen werden soll und sie geben auch die Antwort auf die Frage. Das Wissen soll also, im Sinne eines moderaten Konstruktivismus, in einem aktiven Prozess und selbstgesteuert konstruiert werden (Riemeier 2007). Begleitet wird die Forschungsarbeit durch das Forschungstagebuch, in dem die Frage und der gesamte Prozess festgehalten wird. Als Ausgangspunkt für den Forschungsprozess dient eine Lernlandschaft, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden soll.

2.4 Die Lernlandschaft

Eine Frage entsteht nicht im leeren Raum. Es braucht dazu inspirierende Objekte, zündende Ideen und spannende Eindrücke, um die Lernenden in eine fragende Haltung zu bringen. Diese Objekte befinden sich in der Lernlandschaft, die unter anderem aus Tischen besteht, auf denen unterschiedliche, anregende und manchmal ungewöhnliche Objekte ausgestellt werden. Wir gestalten diese zu unterschiedlichen Themen, wie z. B. „Zeit und Veränderung", (MAHL)ZEIT oder „Lebens(t)räume".
In der Lernlandschaft Lebens(t)räume, die für Studierende des Lehramts Primar- und Sekundarstufe aufgebaut wurde, ist z. B. ein Umzugskarton zu sehen (Abb. 3). Dieser steht (aus der Sicht der Lernwerkstattverantwortlichen) symbolisch für räumliche Veränderungen, der Umzug zum Ort des Studiums. Die Lernenden können aber ganz andere Assoziationen dazu haben, wie z. B. Verstecken spielen. Man sieht aber auch einen Spiegel, eine Weltkarte, einen Leuchtturm oder einen Regenschirm.

doi.org/10.35468/6148-46



Abb. 3: Bild der Lernlandschaft Lebens(t)räume (© Puddu)

Abbildung 4 zeigt eine Lernlandschaft, die für Schüler*innen gestaltet wurde. Das Thema war „Zeit und Veränderung". Hier sieht man die Entwicklung des Frosches, einen vertrockneten Maiskolben, eine Uhr, Familienbilder, etc.



Abb. 4: Lernlandschaft zum Thema „Zeit und Veränderung" (© Puddu)

doi.org/10.35468/6148-46

Die Auswahl der Objekte geschieht unter Berücksichtigung der Lerngruppe, die in die Lernwerkstatt kommt. Auch die Bücher, die als Unterstützung dienen, werden an die Lerngruppe angepasst (Abb. 5).



Abb. 5: Büchertische als Zusatz zur Lernlandschaft (© Puddu)

2.5 Die Lernbegleitung

Je nachdem, um welche Gruppe es sich handelt, braucht es eine unterschiedliche Zahl an Lernbegleiter*innen. Während bei der Arbeit mit Studierenden eine Lernbegleitung ausreicht, können bei Klassen mit hoher Diversität und unterschiedlichsten Bedarfen bis zu fünf Lernbegleiter*innen aktiv sein.
Forschendes Lernen muss immer von Scaffolding begleitet werden, die Lernbegleitung hat hier unterschiedliche Aufgaben. Hier wird zwischen Macro-Scaffolding und Micro-Scaffolding unterschieden (Hammond & Gibbons 2005; Hofer 2020; Puddu 2017). Macro-Scaffolding umfasst alle Maßnahmen, die im Vorfeld gesetzt werden können. Die Planung und Vorbereitung der Lernlandschaft, der Forschungstagebücher und der Vorbereitung von möglichen Unterstützungsmaßnahmen aufgrund der Vorinformationen zu den individuellen Entwicklungsständen, Vorwissen und Kompetenzen, die über die Schüler*innen eingeholt wurden.

doi.org/10.35468/6148-46

Im Vorfeld muss auch geklärt werden, welche Freiräume gewährt werden können und wie der Rahmen der Lernwerkstatt gestaltet wird.
Micro-Scaffolding umfasst alle ad-hoc Maßnahmen während der Lernwerkstatt. Die Lernenden werden beraten und begleitet. Es ist wichtig, achtsam, aufmerksam und da zu sein, wenn Hilfe benötigt wird, Anstrengungen zu würdigen, Zweifel und Enttäuschung auszuhalten und zu ermutigen, auch ungewöhnliche Lernwege zu verfolgen. Dabei sollten mehr (echte) Fragen gestellt werden als Antworten gegeben (Furtak 2008). Die Antworten sollten von den Lernenden kommen. Die flexible, individuelle Beratung ist notwendig, um den Schüler*innen Sicherheit zu geben, weiter ihren eigenen Weg zu verfolgen.

2.6 Ablauf einer Lernwerkstatt mit Schüler*innen

Die Durchführung einer Lernwerkstatt mit Kindern oder Jugendlichen dauert drei Vormittage. Im Folgenden wird der Ablauf dieser drei Tage beschrieben. Eine Lernwerkstatt mit Studierenden weicht von diesem System ab und soll später beschrieben werden.

Tag 1
Die Schüler*innen kommen zu uns an die Hochschule, werden begrüßt und in den Raum der Forschungswerkstatt (Nebenraum zur Lernwerkstatt) geführt, in dem sich ein Sitzkreis befindet (Abb. 6). Die Lernbegleiter*innen begrüßen sie und führen durch unterschiedliche Aktionen in das Thema ein. Durch ein Gedicht, eine Malgeschichte, ein Puzzle oder Materialien zum Fühlen finden sich die Lernenden ein.



Abb. 6: Sitzkreis – Einführung in die Lernwerkstatt (© Ovrutcki)

doi.org/10.35468/6148-46

Danach wird ihnen der Ablauf vorgestellt, damit Unsicherheiten, die mit dem unbekannten Ort, unbekannter Lernbegleitung und unbekannter Arbeitsweise einhergehen, reduziert werden.
Mit diesem Vorwissen dürfen die Schüler*innen in den Raum Lernwerkstatt Nawi gehen, in dem die Lernlandschaft aufgebaut ist. Zuerst wird nur geschaut und noch nichts angegriffen. Der Arbeitsauftrag ist, dass sie in das Forschungstagebuch notieren oder zeichnen, was sie sehen. Mit vielen Eindrücken kehren sie wieder in den Sitzkreis zurück und jede*r Schüler*in sagt eine Sache, keine sollte zwei Mal gesagt werden. Manchmal gibt es auch noch eine zweite und dritte Runde.



Abb. 7: Schüler*innen der Primarstufe in der Lernwerkstatt (© Ovrutcki)

Der nächste Auftrag führt wieder zurück zur Lernlandschaft (Abb. 7 und Abb. 8). Jetzt, nachdem die Vielfalt der Lernlandschaft bewusst gemacht wurde, können schon Fragen generiert werden. Jene, die noch keine Fragen finden, schreiben oder zeichnen, was sie interessiert. Die Fragen und Interessen sind sehr individuell, trotzdem ähneln sich sicherlich einige. Deswegen gilt es diese nun zu besprechen, zu clustern und daraus Arbeitsgruppen zu bilden und die Forschungsfrage zu klären, zu schärfen oder auch erst zu entwickeln. Natürlich können Schüler*innen auch allein arbeiten, wenn es ihnen ein Anliegen ist. Primär soll es immer um die persönliche Forschungsfrage, das persönliche Interesse gehen. Manchmal brauchen Schüler*innen allerdings den Halt, die Sicherheit, mit einem Freund oder einer Freundin zu arbeiten.

doi.org/10.35468/6148-46



Abb. 8: Schüler*innen der Sekundarstufe bei der Lernlandschaft „Zeit“ (© Ovrutcki)

Aus der Lernlandschaft „Zeit“ sind unterschiedliche Fragen entstanden, so zum Beispiel: „Wie funktioniert die alte Schreibmaschine?“, „Wie brechen Vulkane aus?“, „Wer war der erste Astronaut auf dem Mond?“, „Welches ist das älteste Buch der Welt?“, „Wie können Seesterne gehen?“, „Wie ist die Sprache entstanden?“, oder „Welche Uhren gibt es?“
Sobald die Forschungsfrage und die ersten Schritte hin zur Beantwortung der Frage mit der Lernbegleitung besprochen und fixiert sind, können die Schüler*innen starten. Ihren Arbeitsort dürfen die Schüler*innen frei wählen. Die Lernbegleiter*innen sind für alle Schüler*innen da, trotzdem wird ausgemacht, wer, welche Gruppe hauptsächlich betreut und im Blick hat, damit rasch und effektiv beraten werden kann, sollte es nötig sein. Die Lernbegleitung erinnert die Schüler*innen auch immer wieder daran, dass sie im Forschungstagebuch Aufzeichnungen machen sollen, damit sie später ihre Lernwerkstattarbeit gut nachvollziehen können (Abb. 9).



Abb. 9: Forschungstagebuch (© Ovrutcki)

doi.org/10.35468/6148-46

Kurz vor Ende des Vormittags kommen alle noch einmal im Sitzkreis zusammen. Jede Gruppe kann hier zu Wort kommen, etwas Spannendes oder Überraschendes erzählen und sagen, was die Gruppe braucht, was besorgt, hergerichtet oder bis zum nächsten Tag organisiert werden soll.

Tag 2

Auch dieser Tag beginnt mit einem Sitzkreis. Zur Einstimmung und zum Einfinden kann ein Bewegungsspiel oder Ähnliches gemacht werden (Abb. 10).



Abb. 10: Einstimmung mit einem Bewegungsspiel mit Schüler*innen der Sekundarstufe I (© Ovrutcki)

Nachdem die mitgebrachten oder vorbereiteten Dinge an die Gruppen verteilt wurden, wird weitergearbeitet (Abb. 11). Hier wird gebastelt, gemalt, recherchiert oder etwas aufgebaut (z. B. Stromkreis mit Kartoffel, Abb. 12).



Abb. 11: Mitgebrachte Materialien und Forschungstagebücher (© Ovrutcki)

So ist der Lernraum der Lernwerkstatt voller Leben, Schüler*innen, die vertieft lernen und zur Expertin/zum Experten der eigenen Fragestellung werden.

doi.org/10.35468/6148-46

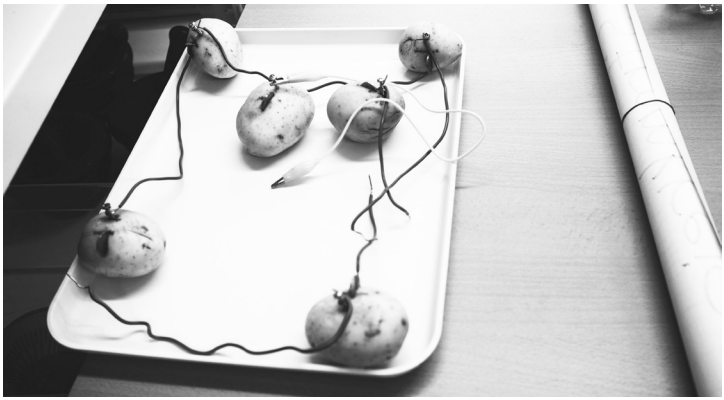


Abb. 12: Arbeiten in der Lernwerkstatt, Vorbereitung für einen Stromkreis (© Ovrutcki)

An Tag 2 werden auch schon erste Überlegungen zur Präsentation angestellt. Soll ein Plakat mit den Erkenntnissen gestaltet werden oder wird ein Produkt, ein Experiment, vielleicht ein Theaterstück oder gar ein Interview geplant und präsentiert werden? Am Ende dieses Arbeitstages soll die Forschungsfrage beantwortet sein.
Auch dieser Tag endet mit einem Sitzkreis, in dem geklärt wird, wer welche Sachen in die Schule mitnimmt oder welche Requisiten für die Präsentationen gebraucht werden. Danach wird alles gut verpackt und die Schüler*innen fahren zur Schule zurück.

Tag 3
Am dritten Tag, der in der Schule stattfindet, wird noch die Präsentation vorbereitet und geübt, damit sich die Schüler*innen sicher fühlen. Das Forschungstagebuch soll als Unterstützung dienen bei der Vorbereitung und dann auch bei der Durchführung der Präsentation.

2.7 Lernwerkstatt mit Studierenden

Eine Lernwerkstatt mit Studierenden unterscheidet sich maßgeblich von einer, die mit Schüler*innen durchgeführt wird, da hier nicht nur das eigene Lernen, sondern auch die Reflexion der Lernwerkstatt auf einer Meta-Ebene im Kontext von Inklusion im Vordergrund steht. Dazu gibt es verpflichtende Seminarlektüre zu lesen.
Das Seminar beginnt mit einer Hinführung zum Thema Lernwerkstatt, die später, an einem konkreten Beispiel, beschrieben wird, und deren Einbettung in die theoretischen Konzepte. Im Anschluss daran dürfen die Studierenden, analog zu den Schüler*innen, durch die Lernlandschaft gehen. Zusätzlich zur analogen Lernlandschaft im Raum Lernwerkstatt wird eine digitale Lernlandschaft verwendet, wo Fotos, Texte und Zitate zu sehen sind. Nun haben die Studierenden Zeit, eine Fragestellung zu entwickeln. Am Weg zu dieser werden erste Ideenbaustei-

doi.org/10.35468/6148-46

ne, die sich aus der analogen und der digitalen Lernlandschaft ergeben haben, über ein Padlet (https://de.padlet.com/) gepostet. Die Lernbegleitung ist an der Hochschule während der gesamten Lernwerkstatt über E-Mail, persönlichem Austausch und Blitzlichtforschungsrunden im Laufe des Seminars eingebunden. Blitzlichtforschungsrunden sind Gesprächsrunden im Plenum, bei denen sich die Studierenden untereinander und mit der Lernbegleitung zum Forschungsthema austauschen. Dabei ergeben sich oft neue Perspektiven.
Nach der theoretischen und praktischen Hinführung zur Lernwerkstatt werden die Ideenbausteine vom Padlet besprochen. Daraus ergeben sich die fertigen Fragestellungen und auch Kooperationen zwischen Studierenden. Nun forschen die Studierenden an ihren Fragen. Begleitet wird die Forschungsarbeit durch ein Forschungstagebuch, das als Vorlage für die individuelle Adaptierung zur Verfügung gestellt wird. Wichtige Elemente des Tagebuchs sind folgende Überschriften wie: Eindrücke aus der Lernlandschaft, mögliche Fragestellungen, meine Forschungsfrage, Zusammenarbeit mit …, Methode meiner Forschung, Aufzeichnungen während des Forschungsprozesses, Ergebnisse, Vorbereitung für die Präsentation. Diese Leitthemen werden von den Studierenden individuell befüllt. In der letzten Seminareinheit werden die Forschungsergebnisse vorgestellt, die anderen Studierenden geben Feedback. Nach der Lernwerkstatt müssen die Studierenden einen Reflexionsbericht abgeben, den sie anhand von einigen Leitfragen und Hinweisen schreiben, wie etwa: Wie haben Sie Ihren Forschungsprozess erlebt? Welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen? Reflektieren Sie den Inhalt des Seminars hinsichtlich Ihrer Bedeutung für Ihre pädagogische Profession unter Einbezug der im Seminar besprochenen Literatur.
Im Folgenden werden zwei Lernwerkstätten beschrieben, eine zum Thema Lebens(t)räume und eine Lernwerkstatt zum Thema „Zeit".

2.7.1 Die Lernlandschaft „Lebens(t)räume", Umsetzung mit Studierenden

Zur Einstimmung hören die Studierenden ein Rätsel, das sie zum Thema hinführen soll.

Etwas, in dem wir leben
Ob Mensch, Tier oder Pflanze
Etwas, in dem wir gestalten
Entwickeln
Uns hoffentlich frei (in Gedanken, Worten, Werken) bewegen
Kann in der Zeit oder außerhalb betrachtet werden
biologisch, geografisch, philosophisch, soziologisch, chemisch, u. v. m.
Spielt in unser aller Leben eine große Rolle
Und wenn wir in die Mitte des Wortes ein (t) setzen
ergibt es noch einmal ganz andere Perspektiven. © Ovrutcki

doi.org/10.35468/6148-46

Nach der gefundenen Lösung werden Assoziationen zu den Begriffen „Lebensräume“ und „Lebensträume“ gesammelt. Als nächster Schritt erfolgt der Gang in die Lernlandschaft, die in einem eigenen Raum vorbereitet wurde. Bei Studierenden ergeben sich viele Fragen durch Gesehenes in der Lernlandschaft (siehe Abb. 3). Es erfolgen Assoziationen wie z. B., dass der Leuchtturm in der Lernlandschaft mit dem Leuchtturm im sprachlichen Kontext gesetzt wird mit der Frage: „Was bedeutet der Leuchtturm in der Landschaft, auf der Insel und was bedeutet ‚ein Leuchtturm sein‘?“

In der Lernlandschaft „Lebens(t)räume“ finden sich viele Bilderbuchgeschichten, aber auch Texte, Gedichte und Bilder, die Aspekte dieses Themas abdecken und inspirieren sollen. Ein Buch „Leben“ (Rylant 2017) führte zu der Fragestellung von Studentinnen „Was macht uns lebendig?“. In einer anderen Fragestellung wurde Inklusion zum Thema gemacht, z. B. „Wie barrierefrei ist der erste Wiener Gemeindebezirk?“. In der Umsetzung mit Studierenden ist der Forschungsprozess länger, teilweise auch über mehrere Wochen verteilt, da die Seminartermine ganz unterschiedlich gesetzt sind. Das ermöglicht Zeit für Umfragen, Selbstbeobachtungen über einen längeren Zeitraum, Interviews, Fotodokumentationen usw. Zur Beantwortung der Fragestellung „Was macht uns lebendig?“ wurden z. B. Selbstbeobachtungen und eine Umfrage als methodischer Zugang gewählt. Als Ergebnis zeigte sich, dass Lebendigkeit sehr individuell empfunden wird. Viele Erfahrungen, Körper- und Sinneserfahrungen und soziale Bindungen beeinflussen dieses Gefühl bei Erwachsenen und Kindern maßgeblich. Der Auslöser für eine Lebendigkeit, so die Studierenden in der Präsentation, ist stark mit persönlichen Lebenserfahrungen und den Erwartungen an das Leben verbunden.

Folgender Ausschnitt aus dem Forschungstagebuch veranschaulicht die Forschungsmethode, die Studierenden bei der Beantwortung nach der Barrierefreiheit im ersten Wiener Gemeindebezirk verwendeten: „Mit der Augenbinde und dem Blindenstock konnte ich zum ersten Mal in meinem Leben ausprobieren, wie sich blinde Menschen im Stadtgeschehen orientieren.“ (Auszug Forschungstagebuch, Studierende, WS 23/24). Die Frage „Was sind Lebens(t)räume?“ veranlasste eine Studierendengruppe eine Online-Umfrage zu starten, welche von 60 Personen ausgefüllt wurde. In der schon erwähnten Fragestellung nach dem Leuchtturm und seiner Bedeutung im Lebensraum und in der Sprache wurde eine Recherche zur Geschichte von Leuchttürmen und eine Umfrage verwendet. Eines ihrer Ergebnisse war, dass Leuchttürme aufgrund des technischen Fortschritts ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren und umso mehr als Sehenswürdigkeiten, Wahrzeichen und Unterkünfte dienen. Leuchttürme, so die Studierenden, stehen für Orientierung, Hoffnung, Sicherheit, Achtsamkeit, Vorsicht und Einsamkeit.

doi.org/10.35468/6148-46

2.7.2 Die Lernlandschaft „Zeit", Umsetzung mit Studierenden

Eine andere Lernwerkstatt mit der Lernlandschaft „Zeit" soll hier beschrieben werden. Nach dem ersten Gang durch die Lernlandschaft schrieb eine Studentin in ihren Reflexionsbericht: „Zeit. Sie umgibt uns tagein, tagaus in so vielen unterschiedlichen Facetten. Den Großteil der Zeit – so erscheint es mir – nehmen wir all diese Facetten gar nicht bewusst wahr. Zeit hat etwas Freies, etwas Nostalgisches; sie hat etwas Mystisches, etwas Ernstes, etwas Ruhiges und etwas Unendliches – oder ist es doch etwas Endliches? Sie erscheint uns lange, kurz, bereichernd, erdrückend … Worte reichen kaum, sie vollständig zu beschreiben." (Auszug Reflexionsbericht, Studierende, WS 20/21) Dieses Beispiel zeigt, wie Studierende sich auch philosophisch dem Thema annähern. Fragestellungen aus der Lernwerkstatt „Zeit" veranschaulichen auch die Dimensionen des Begriffs selbst. z. B. „Wie verändert sich mein Zeitempfinden an einem Tag ohne Uhrzeit? Welche Faktoren beeinflussen unser Zeitbefinden? Was bedeuten und woher kommen verschiedene Redewendungen zum Thema Zeit? Was passiert, wenn ich aus meinem Schulalltag sämtliche modernen Medien entferne?"

Diese Lernlandschaft wurde in dem Forschungsprojekt eingesetzt, welches nun vorgestellt wird.

2.8 Das Projekt „Lernend. Lehrend. Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle zwischen Hochschule und inklusiver Schulpraxis"

Aus der Frage, wie Lernwerkstatt den Weg in die inklusive Schule finden kann, hat sich ein Forschungsprojekt entwickelt. Dieses Projekt wurde von Oktober 2021 bis Juli 2023 durchgeführt. Die Studierenden bekamen zuerst die Möglichkeit eine Lernwerkstatt zum Thema „Zeit" selbst zu erleben (Ovrutcki 2020). Nach dem eigenen Lernen in der Lernwerkstatt innerhalb eines Seminars an der persönlichen Fragestellung wurde den Studierenden die Chance gegeben, auf freiwilliger Basis, in die Lernwerkstattgruppe der Pädagogisch-praktischen Studien (Schulpraxis) zu gehen. Innerhalb derer konnten sie in einer Schulklasse selbst unterrichten und dort Lernwerkstatt für Schüler*innen umsetzen, ebenfalls mit dem Thema „Zeit". Die Studierenden machten dabei vielfältige Erfahrungen, wie Schüler*innen in der Lernwerkstatt arbeiten und welche Ideen und Fragestellungen diese haben. Auch wenn die Lernlandschaft zum gleichen Thema gestaltet war, waren die Studierenden von den großen Unterschieden in den Interessen überrascht. Die Begleitung der Studierenden übernahmen die Praxisbetreuung der Schulpraxis und die Leitung der Lernwerkstatt an der PH Wien Sandra Puddu (siehe Abb. 13).

doi.org/10.35468/6148-46



Abb. 13: Studierende im Gespräch mit Lernwerkstattleiterin Sandra Puddu (rechts) (© Ovrutcki)

Aus der Forschungsperspektive der Lernwerkstättenleiterinnen stellten wir die Forschungsfrage: „Wie gelingt der Transfer aus dem eigenen Lernen in der Lernwerkstatt in die Umsetzung der Lernwerkstatt mit den Schüler*innen innerhalb der Pädagogisch-praktischen Studien in inklusiven Settings?“ Hier hat sich der pädagogische Doppeldecker (Wahl 2006) als sehr lohnend erwiesen (Ovrutcki et al. 2023).



Abb.14: Konkretisierung der Fragestellungen in der von Studierenden geleitete Lernwerkstatt (© Ovrutcki)

doi.org/10.35468/6148-46

Die Abbildung 14 zeigt einen kleinen Ausschnitt aus dem Projekt. Studierende und Schüler*innen sind in der Phase, in der Fragestellungen geclustert und konkretisiert werden. In der Mitte des Bildes sieht man den Forschungszyklus, der, gemeinsam mit den Schüler*innen, als lernstrategische Unterstützung erarbeitet wurde.
Im Zuge des Forschungsprojektes beschäftigten wir uns auch mit der Fragestellung nach der Frage selbst. Was leitet den Prozess der Fragefindung ein? Welche Rolle spielt der Raum Lernwerkstatt und die Lernlandschaft? (Ovrutcki et al. 2023). Angelehnt an die Perspektiven von Tänzer und Hohenstein (2018) erfolgte eine Erhebung, die Folgendes zeigte: Der Auslöser für die Forschungsfrage wurde großteils aus der Lernlandschaft generiert, es gab eine hohe intrinsische Motivation zur Beantwortung der Fragestellung. Der Raum selbst spielte für die Studierenden im Projekt weniger Relevanz in der gefundenen Fragestellung. Für die Schüler*innen hingegen war er sehr wichtig, da hier auch der Ortswechsel, abseits der Schule, und „zur Forscherin/zum Forscher" zu werden, eine ganz andere Rolle spielte. Es zeigt sich, dass Schüler*innen an die Dinge anders herangehen als Erwachsene, d. h. ihr Blick fällt mehr auf das Objekt selbst. Es wird hantiert, gemessen, gewogen, Dinge werden in die Hand genommen und es zeigt sich der haptische Aufforderungscharakter der Objekte.
Jede Lernwerkstatt ist anders. Selbst wenn sich in der Lernlandschaft die gleichen Objekte befinden, ergeben sich unterschiedliche Fragen, die ganz verschieden erforscht werden. Jede Lerngruppe ist anders und bringt die eigenen Gedanken ein. Das macht die Arbeit spannend. Der Drang, die Bekanntheit der Lernwerkstatt auszuweiten, spiegelt sich in den Entwicklungsperspektiven wider.

2.9 Entwicklungsperspektiven:

Im Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien ist eine verstärkte Nutzung der Lernräume und Lernwerkstätten durch die Praxisschulen (Primar- und Sekundarstufe) festgelegt. Dieses Ziel ermöglicht uns, die Zusammenarbeit zu intensivieren und die Lernwerkstatt auch in den Praxisschulen zu etablieren. Eine weitere Entwicklung wäre in der Hochschullehre anzustreben, bieten Lernwerkstätten doch ein großes Potenzial Forschendes Lernen zu erleben, somit in die Welt des wissenschaftlichen Arbeitens praktisch einzutauchen und so in der Lehrer*innenbildung zu wirken.

3 Was uns an Lernwerkstattarbeit gefällt

Lernwerkstattarbeit knüpft an die eigene Lebenswelt, das Lernen selbst und die Sache an sich, an. Lehrer*innen sind vor große Herausforderungen gestellt, einerseits einen Lernraum für Schüler*innen zu schaffen, der von den individuellen

doi.org/10.35468/6148-46

Lernvoraussetzungen ausgeht und somit auf die zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer zu reagieren, andererseits dem Leistungsanspruch und den gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Schulen herangetragen werden, zu erfüllen. Uns erscheint es auch wichtig, dass, in einer immer mehr durch Digitalisierung geprägten Schulumgebung, den Dingen an sich, dem Begreifen der Dinge und deren Ordnung mehr Bedeutung zukommt. Diesem Anspruch wird die Lernwerkstatt gerecht.

Das freie, freudvolle Arbeiten ohne Zeitdruck an eigenen Interessen, die so oft hintangestellt werden, ist wertvoll und wird von uns Lernwerkstattleitenden, Studierenden und Schüler*innen geschätzt. „Lernen ist so viel mehr als etwas gelehrt zu bekommen oder sich etwas Vorhandenes anzueignen. Lernen in der Lernwerkstattarbeit bedeutet, das individuelle Wissen neu zu konstruieren und durch forschendes Arbeiten zu ergänzen." (Auszug Reflexionsbericht, Studierende, WS 23/24)

Literatur

Abels, S. (2014). Inquiry-Based Science Education and Special Needs—Teachers' Reflections on an Inclusive Setting. *Sisyphus Journal of Education*, *2* (2), 124–154.

Abels, S. (2015). Scaffolding Inquiry-Based Science and Chemistry Education in Inclusive Classrooms. In N. L. Yates (Hrsg.), *New Devolopments in Science Education Research* (S. 77–96). Nova.

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand". *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, *3/2013, Thema Kooperation*, 17–35. http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-3-13-feuser-kooperation.html

Furtak, E. M. (2008). *The Dilemma of Guidance. An Exploration of Scientific Inquiry Teaching*. VDM Verlag Dr. Müller.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, *20* (1), 6–30.

Hofer, E. (2020). Scaffolding im Rahmen von Inquiry-based Learning. Unterstützung der Lernenden auf ihrem Weg zur Erkenntnisgewinnung. *IMST-Newsletter*, *50*, 15–19. https://www.imst.ac.at/wp-content/uploads/2023/01/imst_newsletter_50_final.pdf

Holub, B. (2018). Lernwerkstatt als Herausforderung, Angebot und Chance. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5652-14

Holub, B. & Roszner, S. (2021). Hochschullernwerkstatt—Ausgangspunkt für persönlichkeitsorientierte Professionalisierung in der Ausbildung für Lehrpersonen. In *Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 334–348). Klinkhardt.

Ovrutcki, C. (2020). Verändert sich die Liebe die Liebe in Zeiten von Corona, wie verstehen Kinder Zeitmessung und wie lange fühlen sich drei Minuten an. Ein Beitrag zur analog-digitalen Lernwerkstattarbeit und inklusiven Hochschuldidaktik. *R & E Source: open online journal for research and education*.

Ovrutcki, C., Puddu, S. & Lehner-Simonis, K. (2023). Eine Frage (ent)steht im Raum: Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Hochschullehre und inklusiver Schulpraxis. *Journal für Elementar- und Primarbildung*, *2* (2), Article 2. https://jep.phwien.ac.at/index.php/JEP/article/view/74

Puddu, S. (2017). *Implementing Inquiry-based Learning in a Diverse Classroom: Investigating Strategies of Scaffolding and Students' Views of Scientific Inquiry* (Bd. 247). Logos.

doi.org/10.35468/6148-46

Puddu, S., Keller, E. & Lembens, A. (2012). Potentials of Lernwerkstatt (open-inquiry) for pre-service teachers' professional development. In C. Bruguière, A. Tiberghien, P. Clément, D. Psillos & R. M. Sperandeo (Hrsg.), *EBook Proceedings of the ESERA 2011 CONFERENCE. Science Learning and Citizenship. Part 12: Pre-service science teacher education* (S. 149–155).

Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 69–79). Springer.

Rylant, C. (2017). *Leben* (T. Bodmer, Übers.; 3. edition). NordSüd Verlag.

Tänzer, S. & Hohnstein, E. (2018). Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten. Reflexionen aus einem interdisziplinären Seminar. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Julius Klinkhardt. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-214196

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2.). Klinkhardt.

Autorinnen

Puddu, Sandra, Mag.a Dr.in
ORCID: 0009-0000-3590-6740
Pädagogische Hochschule Wien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt, Forschendes Lernen, Scaffolding, naturwissenschaftlicher Sachunterricht, Fachdidaktik Chemie
sandra.puddu@phwien.ac.at

Ovrutcki, Claudia, Mag.a
Pädagogische Hochschule Wien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Lernwerkstatt, Fachdidaktik Sachunterricht
claudia.ovrutcki@phwien.ac.at

doi.org/10.35468/6148-46

Lisa-Maria Hanghofer und Katharina Hancke

Lernwerkstatt – Naturwissenschaft



1 Lernwerkstatt

1.1 Standort und Institution

Die inklusive Mittelschule *Schulzentrum Donaustadt* in der Steinbrechergasse 6, 1220 Wien bietet eine vielseitige Lernumgebung für Kinder und Jugendliche der 5. bis 8. Schulstufe. Klassen bestehen aus maximal 24 Schüler*innen, darunter bis zu acht Integrationskinder (mit ADHS, kognitiver oder körperlicher Behinderung, Teilleistungsschwächen und im Autismusspektrum) sowie ein bis zwei Schüler*innen mit AHS-Lehrplan. Das Gesamtkonzept der Schule ist auf der Homepage unter https://schulzentrum22.schule.wien.at/verfügbar.

Der Lernwerkstattraum wurde 1995 von der ehemaligen Direktorin Susanna Patschka ins Leben gerufen und befindet sich im Erdgeschoss der Schule.

Lisa-Maria Hanghofer betreut während der Lernwerkstattzeiten jahrgangskombiniert die Schüler*innen der 5. und 6. Schulstufe, während Katharina Hancke die Schüler*innen der 7. und 8. Schulstufe begleitet. Katharina Hancke arbeitet seit 2013 im Schulzentrum Donaustadt, Lisa-Maria Hanghofer hat 2019 begonnen. Beide Lehrpersonen werden von Kolleg*innen unterstützt und stehen in engem Austausch mit den Lehrer*innenteams.

2 Lernwerkstatt des Schulzentrum Donaustadt im Detail

2.1 Ausrichtung und Konzept

2.1.1 Anspruch und Ziele der Lernwerkstattarbeit

- Die Schüler*innen erleben sich als initiativ und selbsttätig und sind während der Lernwerkstattarbeit motiviert, sich mit einer Forschungsfrage ihrer Wahl auseinanderzusetzen
- Das selbstständige und kollaborative Arbeiten von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird über die Lernwerkstattarbeit gefördert
- Die Schüler*innen gehen einer eigenen Forschungsfrage nach und bauen ihre prozessbezogenen Fähigkeiten während der Forschungstätigkeit Schritt für Schritt aus
- Das Verständnis von Nature of Science (NOS), also der Art und Weise wie Wissenschaft funktioniert, wird vertieft

doi.org/10.35468/6148-47

2.1.2 Welche konzeptionellen Gedanken bewegen uns?

Die Konzeption der Lernwerkstatt am Schulzentrum Donaustadt orientiert sich an dem Arbeitsansatz von Karin Ernst, der 1980 in Berlin entwickelt wurde (vgl. Abels 2014). Die Schüler*innen setzen sich in wissenschaftsähnlicher Arbeitsweise mit einem naturwissenschaftlichen Phänomen auseinander, indem sie einer eigenständig entwickelten Forschungsfrage nachgehen (vgl. Ernst 2008). Die weiteren Schritte, das Planen eines Versuchs, das Daten sammeln und analysieren sowie die Abschlusspräsentation, liegen in der Eigenverantwortung der Schüler*innen. Zu Beginn der Lernwerkstattarbeit wird diese schrittweise Abfolge in einem *idealisierten* Forschungszyklus (Abb.1) eingeführt. *Idealisiert* deshalb, weil die Arbeitsweise von Wissenschaftler*innen wesentlich komplexer ist und sich nicht in einem starren System darstellen lässt (vgl. Abels 2014).

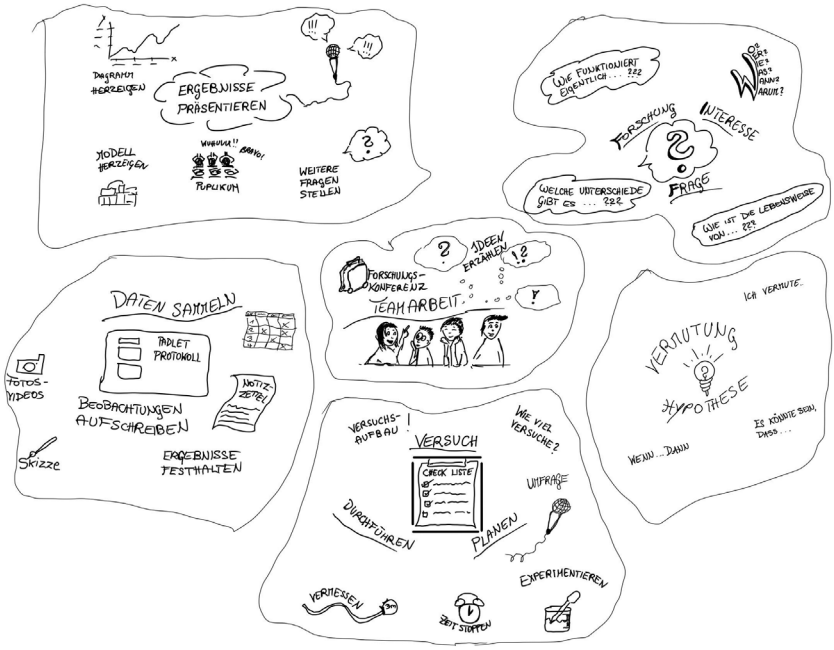


Abb.1: Idealisierter Forschungszyklus (gezeichnet von Lisa-Maria Hanghofer)

Eigenverantwortung stellt ein wesentliches Element der Lernwerkstatt dar. Der Raum dient „[…] der Selbstbildung, der Selbstverantwortung und der Selbstreflexion" (Hagstedt 2014, 130f). Es ist ein bewertungsfreier Ort, Lernumwege während der Lernwerkstattarbeit werden als positiv wahrgenommen, Versuch und Irrtum sind erwünscht (vgl. Hagstedt 2014). Dementsprechend gilt es, den Raum Lernwerkstatt so zu gestalten, dass eine individuelle, selbstbestimmte und

doi.org/10.35468/6148-47

möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit einem Phänomen möglich ist. Die Aneignung von Fachwissen ist erwünscht, stellt während der Lernwerkstatttage jedoch eine untergeordnete Rolle dar. Zusätzlich zur Förderung des Prozesswissens liegt ein Fokus auf der Aneignung der Art und Weise, wie Wissenschaft funktioniert. Wir orientieren uns dabei an ausgewählten Kriterien, die während der Lernwerkstattarbeit oft thematisiert werden, angelehnt an Lederman (2002). Für unseren Standort haben wir vier Elemente herausgegriffen, die wir während der Lernwerkstattarbeit je nach Forschungsprozess der Schüler*innen reflektieren:

- Wissenschaftliches Wissen ist immer vorläufig
- Forschen ist ein kreativer Prozess
- In der Forschung wird beobachtet und geschlussfolgert
- Wissenschaft findet in einem sozialen Rahmen statt

2.1.3 Wie verstehen wir Lernen, Lernbegleitung, Lernwerkstattarbeit?

Unsere Lernwerkstatt orientiert sich am Positionspapier des Vereins europäischer Lernwerkstätten (2009), das Kriterien für die lerntheoretische Basis, den moderaten Konstruktivismus und Qualitätsmerkmale der Lernbegleitung festlegt. Lernen wird daher als sozialer und situativer Prozess betrachtet, bei dem Inhalte in Kleingruppen ausgehandelt und interdisziplinär diskutiert werden. Der Prozess wird als aktiv, individuell, kumulativ und selbstreguliert verstanden (vgl. VeLW 2009).

Um kumulative Lernprozesse zu ermöglichen, stellt die Gestaltung der Lernlandschaft als Lernbegleitung ein zentrales Element dar. Eine der ersten Aktivitäten ist die Auseinandersetzung mit Phänomenen, die Schüler*innen in der Lernlandschaft vorfinden. In dieser Phase erkunden sie Materialien und finden ihren persönlichen Zugang. Im Idealfall führt diese *Wuselphase* zu einer Verbindung zwischen Lernenden und Lerngegenstand. In dieser Phase ist eine intensive und zugleich sensible zurückhaltende Lernbegleitung notwendig, abhängig von den Zugängen der Schülerinnen und Schüler. (vgl. Ernst 2008). Dafür wenden Lehrer*innen die Methode des *Scaffoldings* an. Diese Unterstützungsmaßnahmen versteht man als Gerüst, welches je nach Bedarf auf- und abgebaut werden kann, daher wird der Forschungsprozess situativ unterstützt und komplexe Inhalte werden über Impulse zugänglich gemacht. Über direkte Reflexion des Forschungsprozesses werden die Schüler*innen auf wesentliche Lernziele aufmerksam gemacht (vgl. Hmelo Silver 2006).

Im Jahr 2015 haben wir die Forschungskonferenz in unsere Lernwerkstattarbeit eingeführt, ein Konzept das von Calvert und Jacobi (2010) beschrieben wurde. Dieses Konzept beinhaltet offene Fragen, die den Schüler*innen ermöglichen soll, ihren Forschungsprozess zu reflektieren und sich auf wichtige Elemente zu fokussieren:

1. Wo stehst du mit deiner Forschungsarbeit?
2. Woran forschst du im Moment?
3. Wie bist du dahin gekommen?
4. Wobei hast du dich besonders angestrengt?
5. Was hat dir am meisten Spaß gemacht?

doi.org/10.35468/6148-47

6. Welche neuen Fragen hast du?
7. Was kann dein nächster Schritt sein?
8. Welche Unterstützung brauchst du?
9. Wie viel Zeit planst du dafür ein? Falls du fertig bist:
10. Wie kannst du deine Arbeit anderen vorstellen?

(Calvert & Jacobi 2010, 44ff.)

Die Forschungskonferenz kommt je nach Einschätzung der Lernbegleitung zum Einsatz.

Die Lernwerkstattarbeit ist ein zentrales Element der Lehr-Lernkultur an der Schule, welche die optimale Förderung in der inklusiven Praxis ermöglicht (vgl. Minnerop-Haeler 2013; Abels 2014). Der Partizipations- und Inklusionsgedanke wird in unserer Lernwerkstatt immer mitgedacht. Neben der Forschungskonferenz gibt es weitere Möglichkeiten, Schüler*innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau zu unterstützen und in ihren Kompetenzen zu stärken. Es gibt unterschiedliche Offenheitsgrade des forschenden Lernens, je nachdem wie involviert eine Lehrperson in der Unterstützung des Forschungsprozesses der Schüler*innen ist (vgl. Blanchard 2010). Der Lernprozess wird je nach Bedarf über *hard scaffolds*, also vorüberlegte materialgestützte Impulse sowie *soft scaffolds*, also situativ kommunikative Hilfestellungen unterstützt (vgl. Bruckermann & Schlüter 2017).

Das eben beschriebene Lernwerkstattkonzept bietet daher die Möglichkeit, naturwissenschaftliches Lernen für alle Interessensgruppen zugänglich zu machen.

2.2 Raum und Raumgestaltung



Abb. 2: Arbeitsraum (ca.60m^2) (© Katharina Hancke)

doi.org/10.35468/6148-47

2.2.1 Ist-Zustand

Die großräumige Lernwerkstatt (siehe Abb. 2) lässt sich über rollbare Regale und mobile quadratische Arbeitstische flexibel gestalten. Materialschränke mit deutlich beschriftetem Verbrauchsmaterial dürfen von den Schüler*innen ohne zu fragen genutzt werden.
Weitere Raumausstattungselemente sind:

- ein langer feuerfester Metalltisch mit einer Steckdosenleiste
- ein Regal mit beschrifteten Materialboxen
- eine Papierschneidemaschine
- ein großes Waschbecken mit Unterschrank
- ein kleiner Raum, der für Versuche komplett abgedunkelt werden kann

Während der Lernwerkstatttage nutzen wir den Mehrzweckraum und die Bibliothek als zusätzliche Arbeitsstätte. Der Mehrzweckraum befindet sich neben der Lernwerkstatt. Er ist der einzige Raum im Haus mit einem Smartboard, der für das tägliche Plenum, für die Reflexionsrunden und für die Präsentationsfeier genutzt wird. Benötigen Forschungsgruppen Platz, wird der Mehrzweckraum als Arbeitsplatz genutzt.
Für die Lernwerkstattarbeit werden thematisch vier unterschiedliche Lernlandschaften aufgebaut (siehe Abbildung 3 und 4).



Abb. 3: Wasser (© Katharina Hancke)

doi.org/10.35468/6148-47




Abb. 4: Licht und Farbe (© Katharina Hancke)

2.2.2 Herausforderungen

Ordnung zu halten und die unterschiedlichen Ansprüche der benutzenden Personen an den Raum, stellen eine große Herausforderung dar. Eine gute Abstimmung der Lehrpersonen ist daher eine wichtige Vorraussetzung, damit der Raum für viele unterschiedliche Projekte nutzbar bleibt. Alle Lehrer*innen im Haus haben Zugang zur Lernwerkstatt, Physik- und Chemieunterricht finden statt und seit Beginn des Schuljahres 2023 auch das Englisch Lernbüro der 5.und 6.Schulstufe. Um dieser Herausforderung zu begegnen, gibt es für jede Schulstufe jeweils eine Lehrperson, die sich für den Raum verantwortlich fühlt. Ein Wochenkalender wurde als analoges Buchungstool an der Tür angebracht.

2.2.3 Zukunftsperspektive

Wir möchten den Raum für alle Lehrpersonen nutzbar machen und für weitere Angebote öffnen, dafür stehen folgende Konzepte im Raum:

- Die Integration englischer Inhalte und damit einhergehend eine engere Zusammenarbeit mit jenen Englisch-Lehrkräfte, die den Raum mitnutzen. Eine aufgebaute Lernlandschaft wird in Kooperation mit den Englisch-Lehrpersonen bilingual gestaltet. Somit wird der Raum auch für Englischlehrer*innen nutzbar und kann im Regelunterricht eingesetzt werden.
- „Vertiefende Arbeit in der Lernwerkstatt" wird einmal die Woche angeboten. Lernlandschaften werden von Schüler*innen für ihre Peers gestaltet. Im Rahmen von zwei Stunden wird forschend und entdeckend gelernt. Somit wird der Raum auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit genutzt.

2.3 Arbeitsweise

2.3.1 Überblick des Ablaufs der Lernwerkstatt im Schulzentrum Donaustadt:

Die Lernwerkstatt im Schulzentrum Donaustadt dauert in der 5. und 6. Schulstufe zwei Tage, in der 7. und 8. Schulstufe drei Vormittage und wird zwei Mal im Jahr angeboten.

doi.org/10.35468/6148-47

Tab. 1: Ablauf 5. – 8. Schulstufe

	Tag 1 – Ablauf für 5. –8.Schulstufe
100 min.	Ankommen, Begrüßung und Einstieg in das Thema Was tun Wissenschaftler:innen? – Forschungszyklus Lernlandschaft erkunden – Themen- und Fragefindung Clustern – Die Fragen werden thematisch zusammengefasst
20 min.	Pause
90 min.	Digitales Forschungstagebuch und erste Forschungsphase
20 min.	Reflexionsrunde
	Tag 2 – Ablauf für 7.–8. Schulstufe
10 min.	Ankommen und Begrüßung
90 min.	Forschungsphase
20 min.	Pause
90 min.	Forschungsphase mit individueller Pausengestaltung
20 min.	Reflexionsrunde
	Tag 2 – Ablauf für 5. – 6. Schulstufe; Tag 3 – Ablauf für 7. – 8. Schulstufe
10 min.	Einstieg
90 min.	Forschungsphase und Präsentationsvorbereitung
20 min.	Pause
30 min.	Präsentationsvorbereitung
60–90 min.	Präsentationsfeier
60 min.	Aufräumen und Abschlussreflexion

2.3.2 Ankommen, Begrüßung und Einstieg in das Thema

Die Schüler*innen finden sich in einem Sesselkreis im Mehrzweckraum ein. Ein kleines „Warm up" zum Einstimmen auf das Thema wird durchgeführt. Beispiele dafür sind:

- *Maldiktat* – ein Insekt wird beschrieben und Schüler*innen stellen es malerisch dar (Thema „Kleines Leben ganz groß")
- *Wasserverkostung* – Wasser aus unterschiedlichen Bezirken wird verkostet (Thema „Wasser")
- *Gefühl/Wort zu einem roten Farbkärtchen* (Thema „Licht und Farbe")
- *Optische Täuschung* – das Wort Hallo wird auf einer Karte mit unterschiedlich dicken Linien durch einen bestimmten Neigungswinkel sichtbar (Thema „Mensch")

Im Anschluss werden der Ablauf und die Regeln für das Miteinander im Lernwerkstattraum besprochen:

- Wir tragen festes Schuhwerk
- Wir helfen einander
- Wir gehen sorgsam mit den Materialien um

doi.org/10.35468/6148-47

2.3.3 Was tun Wissenschaftler*innen?



Abb. 5: Gruppenaktivität (© Lisa-Maria Hanghofer)

Die Schüler*innen forschen über zwei bis drei Tage während zeitlich definierter Forschungsphasen. Damit die Schüler*innen ein Verständnis für eine wissenschaftliche Arbeitsweise aufbauen, wird der idealisierte Forschungszyklus (Abb. 1) über eine Gruppenaktivität eingeführt.
Die Schüler*innen bekommen sechs Schritte des idealisierten Forschungszyklus überlegen, wie sie die einzelnen Schritte reihen und legen diese entsprechend auf (Abb. 5). Die Ergebnisse werden präsentiert und mögliche Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen besprochen. Die aufgelegten Forschungszyklen bleiben liegen und dienen in weiterer Folge der gemeinsamen Reflexion des Forschungsprozesses der Schüler*innengruppen.

2.3.4 Lernlandschaft erkunden – Themen- und Fragefindung

In einem ersten Rundgang, erkunden die Schüler*innen in Ruhe und eigenständig die Lernlandschaft (Abb. 10 & 11). Die Materialien werden mit allen Sinnen wahrgenommen und erprobt. Das Entdeckte wird auf einem Zettel mit der Überschrift: „Das habe ich alles entdeckt" notiert. Ob in Schriftform oder bildlicher Darstellung bleibt dabei den Schüler*innen überlassen. Wir betonen, dass die Rechtschreibung für diese Aktivität irrelevant ist. Um diese Aktivität möglichst barrierefrei zu gestalten, besteht die Möglichkeit, dass Schüler*innen ihre Beobachtungen über eine Audionachricht aufnehmen. Wichtig in dieser *Wuselphase* ist das Probieren und Interagieren mit dem Gegenstand, damit eine persönliche Verbindung zwischen Lernenden und Gegenstand entsteht (siehe Unterkapitel 2.1.2, S. 5). Danach werden die Entdeckungen einander mitgeteilt. Materialien, die sich für die Erhebung eignen (ein Mikrophon, ein Mikroskop, Messgeräte usw.) werden hervorgehoben und besprochen. Diese geplanten *hard* und *soft scaffolds* helfen bei der Findung einer beforschbaren Frage (siehe Unterkapitel 2.1.3, S. 6).
In einem zweiten Rundgang entscheiden sich die Schüler*innen für ein Thema und schreiben ihre Fragen auf kleine Zettel. Pro Frage wird ein Zettel verwendet. Fällt den Schüler*innen die Formulierung einer Frage schwer, verweisen wir auf die aufgelegten Schritte des Forschungszyklus. Auf der Karte „Fragefindung" sind Frage- Satzanfänge als weitere Lernunterstützung angeführt, bspw.: „Wie funktioniert…"; „Welche Verhaltensweise…".

doi.org/10.35468/6148-47



Abb. 6: Lernlandschaft Gespenstschrecken (© Lisa-Maria Hanghofer)

2.3.5 Clustern

Die Fragekarten der Schüler*innen werden anhand inhaltlicher Schwerpunkte geclustert, Forschungsgruppen bilden sich und einigen sich auf eine Frage, die sich aus den geclusterten Bereichen ergeben.

2.3.6 Digitales Forschungstagebuch und Forschungsphasen

Jede Gruppe beginnt mit der Dokumentation ihres Forschungsprozesses über ein digitales Protokoll, einem Padlet (Abb. 8). Je eine Spalte steht ihnen dabei zur Verfügung, die sie mit Notizen, Audionachrichten, Videos und Bilder befüllen dürfen. Als Strukturierungshilfe für die Planung der Arbeit dienen vorausgefüllte Titel für einzelne Beiträge, siehe Abbildung 12.

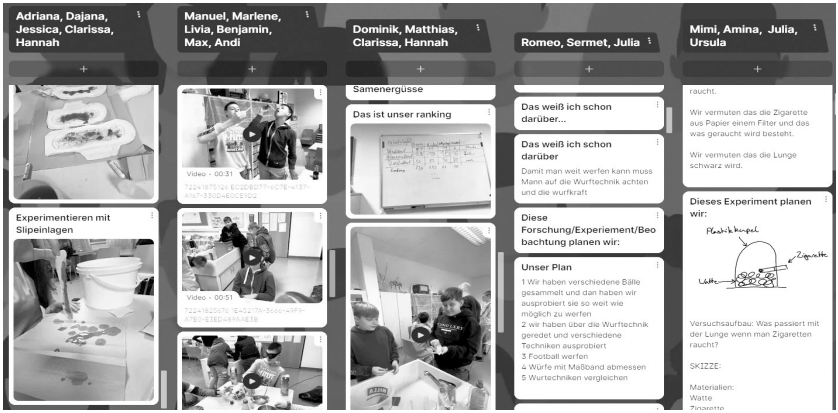


Abb. 7: Ausschnitt des Padlets zum Thema Mensch (© Lisa-Maria Hanghofer)

doi.org/10.35468/6148-47

Beispiele für die Protokolle des Forschungsprozesses siehe QR Codes, Abbildung 8.



Abb. 8: Padlet Lernwerkstatt Mensch A4 (© Katharina Hancke)

Jede Forschungsgruppe richtet danach ihren Arbeitsplatz ein. Lernbegleiter*innen stellen Materialien und Forschungswerkzeug zur Verfügung (Lupe, Mikroskop, Nachschlagewerke, usw.)
Während der Forschungsphase arbeiten die Gruppen möglichst eigenständig. Je nach Bedarf begleiten die Lehrpersonen den Prozess.

2.3.7 Reflexionsrunde

Die Abschlussbesprechung wird mit einem Gong eingeläutet, während sich die Forschungsgruppen im Mehrzweckraum versammeln. In diesem Rahmen teilt jede Gruppe ihre Erfahrungen im Forschungsprozess mit. Anhand des Forschungszyklus beschreiben die Schüler*innen, welche Forschungsschritte sie durchgeführt haben und welche Materialien oder Informationen sie für ihr weiteres Vorhaben benötigen.
Da wir uns ständig weiterentwickeln möchten, gibt es zum Abschluss der Lernwerkstattarbeit für die Schüler*innen und teilnehmenden Lernbegleiter:innen einen Online-Feedbackbogen zum Ausfüllen.

2.3.8 Präsentationsvorbereitung und Präsentationsfeier

Am Tag vor der Präsentationsfeier besprechen wir den Ablauf. Der Begriff „Feier" wird verwendet, um den Schüler*innen die Angst vor der Präsentation zu nehmen und eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Jedes Gruppenmitglied soll sich während der Präsentation einbringen. Ängstlichere Schüler*innen können Videobotschaften aufnehmen, hochladen und ihren Forschungsprozess über das Padlet präsentieren. Am Präsentationsfeiertag besprechen wir den Ablauf, benennen zwei Moderatorinnen und legen die Reihenfolge der Präsentationen fest. Jede Gruppe erhält einen Präsentationstisch für Demonstrationen und weitere Utensilien. Schüler*innen spiegeln ihren Forschungsprozess oft auf sehr kreative Art und Weise wider (Abb. 9–11).

doi.org/10.35468/6148-47



Abb. 9: Demonstration (© Katharina Hancke)

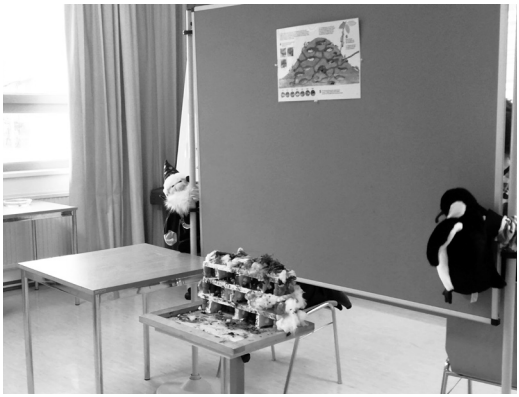


Abb. 10: Puppentheater (© Katharina Hancke)



Abb. 11: Quiz 1, 2 oder 3 (© Katharina Hancke)

Nach jeder Präsentation wird applaudiert und die Schüler*innen haben Zeit, Fragen zu stellen. Oft entstehen dabei rege Diskussionen. Die Schüler*innen stellen viele weiterführende Forschungsfragen zum präsentierten Themenbereich. Die vielen Fragen werden aufgegriffen, um zu veranschaulichen, dass eine Forschung oft nur einen kleinen Teilaspekt eines Themas behandelt und sich daraus viele weiterführende Fragen ergeben. Auffallend ist, dass oft sehr schüchterne und ruhige Schüler*innen eine aktive Rolle während der Präsentation übernehmen und sehr stolz auf ihre Teamleistung sind.

doi.org/10.35468/6148-47

2.3.9 Konkrete Beispiele für die Lernbegleitung während der Forschungsphase

Ein Schüler in unserer Lernwerkstatt „Mensch" zeigte großes Interesse am Stethoskop und stellte sich folgende Frage: „Wie stelle ich das Modell eines Stethoskops her". Seine Idee bestand darin, ein Rohr an sein Ohr zu halten und das Herz einer anderen Person zu berühren. Er war davon überzeugt, auf diese Weise den Herzschlag hören zu können. Die Lernbegleiterin übernahm die Rolle einer Co-Forscherin und erklärte sich bereit, das erste Modell an sich selbst testen zu lassen und an dem Schüler zu testen, siehe Abbildung 18. Nach dem ersten Versuch wurde jedoch deutlich, dass eine andere Herangehensweise erforderlich war. Die Lernbegleiter*in motivierte den Schüler noch einmal, die Elemente des Forschungszyklus heranzuziehen und fragte den Schüler, welcher Schritt jetzt der richtige sein könnte. Er entschied sich einen Plan zu skizzieren. Nachdem der Schüler der Lernbegleiterin die Skizze zeigte, erstellte, verwarf und konzipierte er neue Modelle. Beeindruckend war die Tatsache, dass der Schüler sich über einen Zeitraum von drei Tagen intensiv mit dem Thema auseinandersetzte. Die Lernbegleiterin wurde während diesem Prozess nicht um Unterstützung gebeten. Obwohl das endgültige Ergebnis nicht vollständig mit dem Original übereinstimmte, stand die Erfahrung im Vordergrund und der Lernende konnte wertvolle Erkenntnisse aus diesem Prozess ziehen.



Abb. 12: Lernbegleitung probiert Stethoskop (© Katharina Hancke)



Abb. 13: Lernbegleitung und Schüler*in im Dialog (© Katharina Hancke)

doi.org/10.35468/6148-47

Ein weiteres Beispiel ist das Testen der Periodenprodukte, siehe Abbildung 19. Schüler*innen haben die Vermutung aufgestellt, dass die Binde am saugfähigsten ist. Um die Hypothese zu überprüfen, wurde Tomatensaft in kleinen Bechern über Periodenprodukte geschüttet, ohne die Menge zu messen. Nach der einmalig durchgeführten Versuchsreihe bestätigten sie ihre Hypothese. Die Lernbegleiter*in hörte den Schüler*innen begeistert zu und stellte dann die Frage: „Wenn ich das zu Hause auch ausprobieren möchte, was brauche ich dazu." Die Schüler*innen erkannten, dass es Ungenauigkeiten bei der Menge des Tomatensaftes gab und wiederholten den Versuch. Schlussendlich widerlegten sie ihre Hypothese, genauere Information zu dem Forschungsprozess siehe QR Code, Abb. 13, S. 14.
In beiden Beispielen wurde die Forschungskonferenz angewandt, um die Schüler*innen mit Impulsfragen zum Weiterdenken anregen, siehe Unterkapitel 2.1.3, S. 5.

2.4 Kooperation

Universität Wien

- *Interdisziplinäres Projektpraktikum (IPP) für UF-BU: Lernwerkstatt Naturwissenschaft*
  Das Schulzentrum Donaustadt ist eine Kooperationsschule Plus, in der die Universität Wien jedes Wintersemester einen Kurs für angehende Lehrer:innen anbietet. Das interdisziplinäre Projekt „Lernwerkstatt Naturwissenschaft" unter der Leitung von Erika Pirker-Keller und Lisa-Maria Hanghofer findet blockweise statt. Studierende setzen sich intensiv mit Theorie, Konzepten und Zugängen des Forschenden Lernens auseinander. In Kleingruppen erproben sie eine Lernumgebung zu den Großthemen, entwickeln eigene Lernlandschaftselemente und begleiten die Schüler*innen in der Lernwerkstatt von der Fragestellung bis zur Präsentation.
- *Inklusive Zugänge zum Fachunterricht*
  Die Kooperation mit der Universität Wien und der Spezialisierung Inklusive Pädagogik ist über unsere *science boxes* (Themenboxen für forschendes Lernen) entstanden. 2012 haben Sandra Schütz, Claudia Ovrutcki und später Michelle Proyer ein Konzept zum Seminar „Inklusive Zugänge zum Fachunterricht" entwickelt. Eva Kleinlein hat das Konzept 2021 gemeinsam mit Katharina Hancke ergänzt. Die Lernwerkstatt wird auch in diesem Seminar als inklusives Konzept vorgestellt und Studierende werden zum Hospitieren in die Lernwerkstatt eingeladen.

2.5 Entwicklungsperspektive

Unsere Vision und dafür vorgesehenen nächsten Schritte:

- Wir möchten einen höheren Betreuungsschlüssel für die Lernwerkstatttage und eine gestaltete Lernlandschaft, die an den Alltagserfahrungen der Schüler*innen anknüpft. Dies ermöglicht eine praxisnahe und lebensweltbezogene Lernumgebung. Diese Vision möchten wir folgendermaßen umsetzen:

doi.org/10.35468/6148-47

Peers der achten Schulstufe planen für ihre jüngeren Mitschüler*innen eine Lernwerkstatt. Jene, die sich im Abschlussjahrgang, im Rahmen der Berufsorientierung für einen sozialen Berufszweig entscheiden, werden aktiv an der Planung, Gestaltung und Betreuung der Lernwerkstatttage beteiligt. Nach erfolgreichem Abschluss des Projekts erhalten die beteiligten Schüler*innen ein entsprechendes Zertifikat. Wir planen, dieses Projekt als Wahlfach anzubieten, das alle zwei Wochen für zwei Stunden im Verlauf eines Semesters stattfindet. Diese Zusatzausbildung ermöglicht es den Schüler*innen, sich intensiv mit der Entwicklung der Lernwerkstatt auseinanderzusetzen und gleichzeitig einen praxisorientierten Einblick in den sozialen Berufszweig zu gewinnen.

- Wir möchten mehr Reflexionsschleifen in der Lernwerkstattarbeit etablieren, zu der Art und Weise wie Forscher*innen forschen. Damit sollen die Schüler*innen ihre Erkenntnisse vertiefen und methodische Fähigkeiten weiterentwickeln: Wir möchten einen weiteren Baustein in die Arbeit mit dem idealisierten Forschungszyklus (siehe Unterkapitel 2.1.2) integrieren. Die sechs Karten liegen bereits kreisförmig am Boden (siehe Unterkapitel 2.3.3). Die Schüler*innen werden dabei angeregt, ihren Forschungsweg darzustellen. Falls sie feststellen, dass die existierenden Karten für die Darstellung ihres Forschungsprozesses nicht ausreichen, dürfen sie weitere Karten skizzieren und hinzufügen. Als nächstes nehmen die Schüler*innen einen Wollfaden und legen ihren Forschungsweg nach. Diese Aktivität soll dazu beitragen, den Forschungszyklus als dynamischen teils unvorhersehbaren Prozess zu verstehen.
- Um eine nachhaltige Wirkung des selbstständigen Arbeitens zu erzielen, streben wir an, die Lernwerkstattarbeit in den Regelunterricht zu integrieren:
  Die naturwissenschaftlichen Fächer und die Lernwerkstattarbeit sollen enger miteinander verknüpft werden. Statt eines Demonstrationsversuchs im Klassenraum möchten wir den Schüler*innen die Gelegenheit bieten, den Versuch eigenständig im Lernwerkstattraum durchzuführen. Dies dient als eine Art Vorbereitung auf die Lernwerkstattarbeit.In diesem Kontext werden Versuchsabläufe und Messinstrumente eingeführt und die Schülerinnen machen sich durch praktisches Handling mit diesen vertraut.

3 Das Besondere an unserer Lernwerkstatt

3.1 Betreuungsanzahl der Lehrenden und Lernenden

Wir erhalten positives Feedback von den Schüler*innen, die während der Lernwerkstattarbeit mit Studierenden zusammenarbeiten. Die Kooperation mit Lehrveranstaltungsleiter*innen im pädagogischen Bereich möchten wir jeder Lehrperson sowie den Lehrenden der Universität nahelegen. Die Studierenden erleben einen sanften Einstieg in die Praxis der Lernbegleitung mit einer kleineren

doi.org/10.35468/6148-47

Forschungsgruppe, die sie während der Lernwerkstattarbeit begleiten. Die Schüler*innen profitieren von den Studierenden, da diese zeitnah lernbegleitetende Schritte setzen und den Forschungsprozess einer Gruppe beobachten und situativ optimal begleiten kann.

3.2 Das interdisziplinäre Projektpraktikum während der Coronakrise

Wie im Unterkapitel 2.4 beschrieben, ist die Lernwerkstatt Teil der Lehrveranstaltung *IPP Lernwerkstatt Naturwissenschaft* und wird von Studierenden (zusätzliche Lernbegleiter*innen) unterstützt. Ein kreatives Beispiel für Lernbegleitung zeigte sich in der virtuellen Umsetzung der Lernwerkstatt „Kleines Leben ganz groß", während der Coronakrise. Vom 18. bis 20. November 2020 arbeiteten die Studierenden der Universität Wien mit der 3b-Klasse über Videokonferenz und digitaler Pinnwand. Die Studierenden erhielten ein Padlet zur Vorbereitung, um sich den Lernwerkstattraum vorzustellen und ergänzten die Lernlandschaft mit eigenen Ideen. Einige gestalteten neben der physischen, zusätzlich eine digitale Lernlandschaft, wie im QR-Code Abbildung 14 dargestellt. Das Forschungstagebuch dieser Lernwerkstatt ist auf dem Padlet in Abbildung 15 zu finden.

Abb. 14: Padlet der Studierende (© Katharina Hancke)

Abb. 15: Padlet der Schüler*innen (© Katharina Hancke)

Die Schüler*innen dokumentierten ihre Forschung auf einem von uns erstellten Padlet. Studierende teilten interessante Videos, Artikel oder kommentierten die Posts der Schüler*innen, alle Beteiligten waren stets über aktuelle Ereignisse informiert. Die Studierenden kommunizierten über Videokonferenz mit den Schüler*innen und konnten die Lernwerkstattarbeit dadurch kontinuierlich begleiten. Diese neue Erfahrung war zunächst ungewohnt, entwickelte sich jedoch im Verlauf der drei Tage zu einer normalen Praxis. Das Padlet ersetzt seit diesem Ereignis das analoge Forschungstagebuch.

Literatur

Abels, S. (2014). Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht in der Lernwerkstatt Donaustadt. *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1–9,
Abgerufen von: http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-10-14 (zuletzt geprüft am 20.01.2024).

doi.org/10.35468/6148-47

Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osbrone, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. & Granger, E. M. (2010). Is inquiry possible in light of accountability? A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education, 94* (4), 577–616. https://doi.org/10.1002/sce.20390

Bruckermann, T., Arnold, J., Kremer, K., Schlüter K. (2017). Forschendes Lernen in der Biologie. In: T. Bruckermann, K. Schlüter (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Experimentalpraktikum Biologie* (S. 11–26). Springer Berlin: Heidelberg. DOI 10.1007/978-3-662-53308-6_2

Calvert, K., Jakobi, R. (2010). Praxishandbuch Forschen des Lernen. Haben auch Kakteen Berührungsängste? Hamburg: Schule im Fluss.

Ernst, A (2008). Entdeckendes Lernen gestern und heute. LIFE e. V. (Hrsg.), Vortrag auf der Fachtagung „Was sind eigentlich Sonnentaler? – Konzepte und Projekte zur Verbesserung der naturwissenschaftlichen Bildung" (S. 10 – 17). LIFE e. V., Berlin Abgerufen von: https://explorarium.de/konzeption-ueberblick/entdeckendes-lernen/(zuletzt geprüft am 20.01.2024).

Hagstedt H. (2014). Unterrichtsentwicklung braucht anspurchsvolle Lernumgebungen. In: E. Hildebrandt, M. Peschel, M. Weißhaupt, (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42* (2), 99–107. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39* (6), 497–521. DOI: 10.1002/tea.10034

Minnerop-Haeler, E. (2013). Die Lernwerkstatt Donaustadt. Ein Beispiel für gelebte Inklusion. Naturwissenschaften im Unterricht – Chemie, 24 (135), 36–39, Abgerufen von: https://www.liga-brandenburg.de/Zeit-fuer-Dialoge-mit-Kindern-im-Kita-Alltag-846603. (zuletzt geprüft am 23.01.2024)

VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Abgerufen von: https://www.forschendes lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 14.01.2024).

Autor*innen

Hanghofer, Lisa-Maria, Mag.
Inklusive Mittelschule, Schulzentrum Donaustadt
lisa-maria.hanghofer@schule.wien.gv.at

Hancke, Katharina
Inklusive Mittelschule, Schulzentrum Donaustadt
katharina.hancke@schule.wien.gv.at

Pascal Kihm, Ulrike Stadler-Altmann, Franziska Herrmann und Alina Schulte-Buskase

Fremde Welten, unentdeckte Gebiete und zu erforschendes Neuland

Lernwerkstätten sind „besondere Orte“ (Franz & Langhof 2024, 150), Refugien oder Nischen (Wedekind & Hagstedt 2011) innerhalb der Bildungslandschaft. Dort können sie als „Gegenraum zu den sie umgebenden Alltagsräumen und Räumen der Bildungsinstitutionen“ (Stadler-Altmann & Lang 2023, 203) gesehen werden. Sie bieten, so steht es im Call for Papers zur 18. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Halle 2025), „nicht nur Räume, Utopien auch jenseits enger curricularer Rahmungen zu denken und zu verhandeln, sondern sind selbst Ergebnis und Ausdruck alternativer Vorstellungen und Konzepte“ (Hempel et al. 2024) von Bildung. Wie verschieden diese Vorstellungen bei aller Gemeinsamkeit im meist reformpädagogischen Grundverständnis (Franz & Langhof 2024, 150) ausfallen und in welch unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Ansätzen sowie in welch vielfältigen Material- und Raumkonzepten diese Vorstellungen einen Ausdruck finden, verdeutlichen die einzelnen Kapitel des vorliegenden Atlas: 43 Hochschullernwerkstätten haben darin ihr beeindruckendes Profil vorgestellt, ihre inspirierenden Konzepte dargelegt, ihr innovatives Moment in der Hochschulbildung verdeutlicht und beachtliche Synergien zu weiteren Bildungseinrichtungen eröffnet.

Außerdem hat eine Lernwerkstatt, die an einer Schule etabliert ist und zusätzlich in Hochschulaktivitäten eingebunden ist bzw. mit einer lehrkräftebildenden Universität kooperiert, in einem Beitrag ‚ihre Türen geöffnet‘ und Einblicke in konzeptionelle Grundlagen, konkrete Arbeitsweisen vor Ort und Entwicklungspotenziale gewährt.

Diese insgesamt 44 (Hochschul-)Lernwerkstätten sind gelebte Utopien (*oder Heterotopien*; Stadler-Altmann & Lang 2023) im obigen Sinne. Dabei bildet der Atlas der Hochschullernwerkstätten nicht alle Hochschullernwerkstätten ab, die im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus aktiv sind und in die Professionalisierung von Pädagog*innen hineinwirken. Einige Kolleg*innen haben sich z. B. auf den Call hin gemeldet und ausdrücklich bedauert, mit den konzeptionellen Entwicklungen an ihrem Standort noch nicht so weit zu sein, dass sie ihre neue Hochschullernwerkstatt bereits in einer Publikation vorstellen können. Die

doi.org/10.35468/6148-48

Landschaft der Hochschullernwerkstätten wird also auch zukünftig in Bewegung bleiben, lebendig und dynamisch sein. Aber auch das Feld der Lernwerkstätten an Schulen, vorschulischen und anderen Bildungseinrichtungen ist mittlerweile gut bestellt und so trügt die o. g. einzelne Lernwerkstatt, die ihre Arbeit im Atlas dargestellt hat, über die beachtliche Vielzahl an Lernwerkstätten hinweg, die in Schulen und anderen Institutionen Tag für Tag alternative, reformpädagogisch orientierte Bildungsvorstellungen und -konzepte umsetzen (Hagstedt & Krauth 2014; Hiebl 2014). Dass diese hier im Atlas vorgestellte schulische Lernwerkstatt, ebenso wie viele weitere (Hagstedt & Krauth 2014), Synergieeffekte und Kooperationen mit Hochschulen sucht, macht deutlich, dass Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten aus der Professionalisierung von Pädagog*innen, z. B. im Rahmen der Lehrer*innenbildung (Müller-Naendrup 2020), inzwischen nicht mehr wegzudenken sind. (Hochschul-)Lernwerkstätten zeichnen sich nicht nur dadurch aus, universitäre Räume für einen Theorie-Praxis-Transfer im Studium zu bieten (Stadler-Altmann 2018; Peschel 2020). Darüber hinaus sind sie u. E. gerade dazu prädestiniert, die verschiedenen Phasen der Professionalisierung von Pädagog*innen bzw. – weitergedacht – den Bereich der primären und sekundären Bildung mit dem Bereich der tertiären Bildung zusammenzubringen. In der *Vernetzung einen Schritt weiter gehen!* so das Motto der 17. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Graz (Österreich) und *Perspektiven für eine nachhaltige Entwicklung in Hochschule und Gesellschaft entwickeln!* so das Thema der 18. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Halle.

Die 44 (Hochschul-)Lernwerkstätten, die im vorliegenden Atlas porträtiert wurden, vereint das Engagement ihrer Akteur*innen, die (reform-)pädagogische Vision, der Mut zu Veränderungen und Weitsicht und die Rolle, die der Reflexion in der täglichen Arbeit zukommt – Reflexion als Element der Professionalisierung von Pädagog*innen (Rumpf 2016), v. a. aber als Konstituente und Voraussetzung stetiger konzeptioneller Hochschulentwicklung, insbesondere im Bereich der Lehrkräftebildung (Kramer et al. 2020). Zudem suchen alle hier vertretenen (Hochschul-)Lernwerkstätten die Vernetzung nach außen (Schulen, Bildungseinrichtungen) und nach innen (Studierende, Professuren, Forschungskolloquien u. a.). Bei allen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch spannende Unterschiede z. B. (fach-)inhaltlicher, konzeptueller oder historischer Art. Diese Unterschiede sorgen dafür, dass sich das Feld der (Hochschul-)Lernwerkstätten so dynamisch und lebendig in stetiger Weiterentwicklung befindet und gleichzeitig utopisch denkt, jenseits enger curricularer, struktureller oder politischer Rahmen und als Ausdruck alternativer, fundierter und sinnhafter Vorstellungen von (Hochschul-)Bildung:

Die **fachlich inhaltliche Ausrichtung** der 44 (Hochschul-)Lernwerkstätten im Atlas ist bemerkenswert und spannt einen weiten Bogen von technischer, mathematischer und naturwissenschaftlicher Bildung über theologische Bildung, ästhetische Bildung und sprachliche, literarische bzw. literarästhetische Bildung. Auch

doi.org/10.35468/6148-48

die Zugänge zu diesen Fachinhalten fallen in den hier porträtierten (Hochschul-) Lernwerkstätten äußerst vielfältig aus und vereinen bildungswissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Gleichzeitig erweisen sich Digitalität, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Mehr- bzw. Vielperspektivität sowie Interkulturalität, Demokratiebildung und Interreligiosität als übergreifende Themen der (Hochschul-)Lernwerkstätten im Atlas. So scheint es uns angesichts der breiten inhaltlichen Ausrichtung passend, dass – bei aller Individualität in der jeweiligen Schwerpunktsetzung – Interdisziplinarität diesen Atlas auszeichnet.
Die **konzeptionelle Ausrichtung** der hier porträtierten (Hochschul-)Lernwerkstätten ist vielfältig: Sowohl im Positionspapier des VeLW (2009) als auch in der aktuellen Definition der Hochschullernwerkstätten (s. Kap. 2), die die AG Begriffsbestimmung des NeHle e. V. vorgelegt hat, wird der Raum zum wesentlichen Merkmal von (Hochschul-)Lernwerkstätten erklärt. Wie verschiedentlich dies umgesetzt werden kann, zeigt ein Blick in den Atlas: ob als mobiles Angebot, als Labor, als feste, aber wandelbare Lernumgebung, als Multifunktionsraum, als Mediathek oder als besetzter Universitätsraum. Mancherorts gibt es Maskottchen, wie Helle und Leum (im Helleum in Berlin), Logos, die aus der Lernwerkstattarbeit der Akteur*innen selbst entstanden sind, oder Abkürzungen, wie BUFO, die sich auf ein besonderes Merkmal der Lernwerkstatt beziehen und von Studierenden geprägt wurden. Auch, was an den einzelnen Standorten unter Lernen verstanden wird bzw. welche spezifischen ‚Lernkonzepte' verfolgt werden, ist äußerst heterogen und doch vereint durch eine Grundausrichtung bzw. einen grundlegenden Lernbegriff, der vom Subjekt und seinen Erfahrungen ausgeht (s. Kap. 2). In den 44 Kapiteln des Atlas finden sich Ideen für die Umsetzung eines forschenden Lernens, eines biographischen Lernens, eines projektorientierten Lernens, eines selbstregulierten Lernens, reggiopädagogischer Ansätze und vieler weiterer Ansätze in der Hochschulbildung.
Übereinstimmung zwischen den (Hochschul-)Lernwerkstätten in diesem Atlas scheint nicht zuletzt auch in der Überzeugung zu bestehen, dass Kaffee und Tee in erheblichem Maße zur einladenden Atmosphäre des Raumes beitragen – (fast) jede (Hochschul-)Lernwerkstatt verfügt über eine Kaffee- und Teestation.
Karte vier des Atlas *Topoi der Hochschullernwerkstätten* visualisiert u. a. die beeindruckende Bandbreite an **Zielgruppen** der 44 (Hochschul-)Lernwerkstätten in diesem Atlas: Lehramtsstudierende im Elementar- und Primarbereich, in den Sekundarstufen oder im Förderschulbereich bzw. der Integrierten Sonderpädagogik. Ebenso werden pädagogische Fachkräfte verschiedener Studiengänge adressiert (u. a. Erziehung und Bildung in der Kindheit, Kindheitspädagogik, frühkindliche Bildung, Soziale Arbeit, angewandte Theologie). Zudem gibt es Angebote für Kinder, Jugendliche und Pädagog*innen, die häufig auch von den Studierenden begleitet bzw. beforscht werden und so für einen Austausch und ein Zusammentreffen der verschiedenen Zielgruppen der (Hochschul-)Lernwerkstätten sorgen.

doi.org/10.35468/6148-48

Ein besonders beeindruckendes Beispiel ist hier u. E. die „Lernwerkstatt – Naturwissenschaft“ an der inklusiven Mittelschule Schulzentrum Donaustadt in Wien (s. Kap. 47). Dort entwickeln Lehramtsstudierende Lernumgebungen, begleiten Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen und gehen in den Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen der Schule über ihre Lernumgebung und die Lernwerkstattarbeit vor Ort.

Der Atlas enthält Hochschullernwerkstätten, die in den verschiedenen Dekaden, von der ersten Gründung einer Hochschullernwerkstatt an der TU Berlin von Karin Ernst (1981) bis heute, aufgebaut wurden. Damit ist der Atlas ein **historisch aufschlussreiches Dokument** über die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten vor dem Hintergrund bildungspolitischer Großereignisse (s. auch Karte eins *Entwicklungszyklen von Hochschullernwerkstätten*): In den 1990er Jahren folgten u. a. mit der Grundschulwerkstatt der HU Berlin, der Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld, der Grundschulwerkstatt der Universität Bremen, der EduSpace Lernwerkstatt der Freien Universität Bozen, der Didaktischen Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht an der Universität Osnabrück und der OASE an der Universität Siegen einige Gründungen, die die Szene der Hochschullernwerkstätten bis heute prägen und weiterentwickeln. Ausgehend von den Hochschullernwerkstätten in diesem Atlas gewinnt man den Eindruck, in der nächsten Dekade ging es etwas ruhiger zu. In den 2000er Jahren wurden u. a. die Regionalen Didaktischen Zentren der PH St. Gallen, die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Universität Halle, der Deutschtreff der Universität Paderborn, die Lernwerkstatt Religionsunterricht Passau und das GOFEX gegründet. Stand diese 2000er-Dekade bildungspolitisch v. a. unter dem Einfluss des PISA-Schocks und der Bologna-Reform, prägte die Qualitätsoffensive Lehrerbildung die kommende Dekade und sorgte hier u. E. für eine Vielzahl an Neueinrichtungen von Hochschullernwerkstätten. Auch die Gründung des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) im Jahr 2017 lässt sich hier sicher als Motor der Etablierung von Hochschullernwerkstätten sehen. In die Dekade der 2010er-Jahre fällt u. a. die Gründung folgender Hochschullernwerkstätten: HELLEUM, math.media.lab, FrühWerk Emden/Leer, Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt, LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalität, Ästhetische Lernwerkstatt und ästhetisches Labor an der HAWK Hildesheim, Lernwerkstatt[3] der katho Paderborn, Didaktische Innovationslabore der Universität Passau, Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit sowie Lernwerkstatt Religion Plural an der Universität des Saarlandes, Bilderbuchzentrum der PH Schwäbisch Gmünd und Lernwerkstatt an der PH Wien. Nach dieser Vielzahl an Neugründungen vor dem Hintergrund der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und der Gründung des NeHle e. V. sind wir u. a. mit dem Grundschulpädagogischen Makerspace der HU Berlin, der Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung der FU Berlin, der KinderLiteraturWerkstatt der Freien Universität Bo-

doi.org/10.35468/6148-48

zen und der Bildungswerkstatt Bielefeld in eine neue Dekade der 2020er-Jahre gestartet. Hier haben wir nun Halbzeit und freuen uns auf Hochschullernwerkstätten wie das Sozialpädagogische Didaktiklabor oder die Trierer Kinder- und Jugendliteraturwerkstatt, die sich derzeit im Aufbau befinden, diesen Entwicklungsprozess aber bereits hier im Atlas darstellen. Alle Hochschullernwerkstätten aus dem Atlas sind mit ihrem Gründungsjahr auf der dritten Karte verzeichnet.
Was nun vor uns liegt, sind einerseits weitere Neugründungen und die konzeptionelle Weiterentwicklung aller Hochschullernwerkstätten vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen, wie z. B. die Möglichkeiten der Digitalisierung weiter auszuschöpfen, internationalen Austausch zu suchen und das eigene Selbstverständnis in Bezug auf (bildungs-)politische Veränderungen zu schärfen. Andererseits gibt es im Rahmen der Forschung in (Hochschul-)Lernwerkstätten weiterhin unentdeckte Welten zu erschließen. Was kennzeichnet Lernen in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten? Welche Wirkungen entfalten Hochschullernwerkstätten in Bezug auf die Professionalisierung von Pädagog*innen? Diese und weitere Fragen bilden den Weg, um bisher verborgene Welten, abgelegene Inseln oder neue ungewöhnliche Orte zu finden bzw. zu erfinden. Die Erforschung dieses Neulandes zu unterstützen, sehen wir als eine zentrale Aufgabe des NeHle-Vorstandes in den nächsten Jahren.
Wir danken allen am Atlas Beteiligten für diesen großen Pool an Inspiration, interdisziplinärer Expertise und progressiven Gedanken, die die Aufbrüche zu neuen Vorhaben bereichern werden.

Literatur

Franz, E.-K. & Langhof, J. K. (2024). Hochschullernwerkstatt2 – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go"? In N. Weber; M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.). *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum: Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 150-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hagstedt, H.; Krauth, I. M. (2014): *Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen.* Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt am Main.

Hempel, C.; Kramer, K.; Liebig, F.; Rumpf, D.; Schilke, C.; Schlosser, V.; Spuller, S. & Winter-Below, S. (2024). *Lernwerkstatt und Utopie(n). Perspektiven nachhaltiger Entwicklung in Hochschule und Gesellschaft*. Call for Papers zur 18. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten. Online verfügbar unter: https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/Call_for_Abstracts_HLWS_Tagung_Halle_2025_final.pdf (zuletzt abgerufen am 07.11.2024).

Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Münster: LIT.

Kramer, K.; Rumpf, D.; Schöps, M.; Winter, St. (Hrsg.) (2020): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller-Naendrup, B. (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn/Stuttgart, Klinkhardt/UTB, S. 721-726.

doi.org/10.35468/6148-48

Peschel, M. (2020): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (2020) 3, S. 96-105.

Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 73-85). Wiesbaden: Springer.

Stadler-Altmann, U. (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, M.; Kelkel, M. (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-245.

Stadler-Altmann, U.; Lang, A. (2023), Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-) Lernwerkstätten. Die Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit, in: Kihm, P.; Kelkel, M.; Peschel, M. (Hrsg.): *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien*, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 186-207.

Wedekind, H.; Hagstedt, H. (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: *Grundschule,* 43Jg. H. 6, 12-13.

Autor*innen

Kihm, Pascal
ORCID: 0009-0004-3859-0373
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts, Gofex
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren
pascal.kihmuni-saarland.de

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof.in Dr.,
ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

Herrmann, Franziska, Dr.
ORCID: 0009-0004-8156-4189
Freie Universität Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, phänomenologisch orientierte Schreibforschung, Kindertextforschung
franziska.herrmann@fu-berlin.de

Schulte-Buskase, Alina
ehem. Universität Siegen
aktuell im Schuldienst

doi.org/10.35468/6148-48

Liste der Hochschullernwerkstätten mit Autor*innen

NeHle e. V. – Vorstand (2021-2025)

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof.in Dr., Vorstandsvorsitzende
Herrmann, Franziska, Dr., stellvertretende Vorstandsvorsitzende
Kihm, Pascal, stellvertretender Vorstandsvorsitzender
Schulte-Buskase, Alina, Schriftführerin
Wittenberg-Frasch, Tanja, Kassenwartin

Berlin

GSW – Grundschullernwerkstatt, Humboldt-Universität zu Berlin

Gröber, Juliane|ORCID: 0009-0008-0467-7963
Humboldt-Universität zu Berlin; Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Sachunterricht und seine Didaktik; Team der Grundschulwerkstatt Arbeitsschwerpunkte: (Hochschul)Lernwerkstattarbeit, BNE, Arbeit in multiprofessionellen Teams
juliane.groeber@hu-berlin.de

Guljamow, Martin|ORCID: 0009-0004-0061-5360
Humboldt-Universität zu Berlin; Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Mathematik in der Primarstufe; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung; Mathematikdidaktik
martin.guljamow@hu-berlin.de

Röbenack, Laura|ORCID: 0009-0005-2591-935X
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik; Demokratisches Sprachhandeln; Kinder- und Jugendpartizipation
laura.roebenack@hu-berlin.de

Blaschke-Nacak, Gerald, Dr.
Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Allgemeine Grundschulpädagogik; Team der Grundschulwerkstatt
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie; Performativitäts- und Ritualtheorie; Leistungskonzept der Grundschule
gerald.blaschke-nacak@hu-berlin.de

Kutzer, Stephanie
Humboldt-Universität zu Berlin; Studentische Mitarbeitende der Grundschulwerkstatt
grundschulwerkstatt@hu-berlin.de

math.media.lab, Humboldt-Universität zu Berlin

Grave-Gierlinger, Frederik, Dr.|ORCID: 0000-0002-2909-2821
Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften in der Primarstufe, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe, mathematikdidaktische Entwicklungsforschung
frederik.gierlinger@hu-berlin.de

Eilerts, Katja, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-8414-3177
Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe und mathematischen Modellieren im Mathematikunterricht der Primarstufe.
katja.eilerts@hu-berlin.de

Beyer, Steven|ORCID: 0000-0002-2644-2531
Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Design Research in der (digitalisierungsbezogenen) Lehrkräftebildungsforschung, mobile learning & Lehrkräfteprofessionalisierung, Makerspaces und Lehr-Lern-Labore in der Lehrkräftebildung
steven.beyer@hu-berlin.de

Makerspace, Humboldt-Universität zu Berlin

Stiller, Jurik|ORCID: 0000-0001-5650-7167
Humboldt-Universität zu Berlin, Didaktik des Sachunterrichts
Informatische Bildung, Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung, Pädagogische Diagnostik, Transformative Bildung
jurik.stiller@hu-berlin.de

Anders, Petra, Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0003-1994-6322
Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Multimodaler Deutschunterricht , Poetik der Digitalität, Spoken Word Poetry, Spielfilmdidaktik.
petra.anders@hu-berlin.de

Demi, Anna-Lena|ORCID: 0009-0004-9465-153X
Freie Universität Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik, Inklusiver Literaturunterricht, Symmedialer Deutschunterricht, Deutschunterricht in der Digitalität
anna-lena.demi@fu-berlin.de

Eilerts, Katja, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-8414-3177
Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe und mathematischen Modellieren im Mathematikunterricht der Primarstufe.
katja.eilerts@hu-berlin.de

Grave-Gierlinger, Frederik, Dr.|ORCID: 0000-0002-2909-2821
Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften in der Primarstufe, digitalen Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe, mathematikdidaktische Entwicklungsforschung
frederik.gierlinger@hu-berlin.de

Pech, Detlef, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0002-5491-0021
Humboldt-Universität zu Berlin; Sachunterricht und seine Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktion kindlicher Perspektiven auf Zeitgeschichte – Konturierung einer Theorie zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule; Erfahrungsgebundene Eigentheorien von Kindern im Kontext sozialwissenschaftlicher Fragestellungen – Grundlagen Gesellschaftlicher Bildung; Fundierung einer inklusiven Fachdidaktik; Kindbilder und ihre Bedeutung für Bildungsvorstellungen
detlef.pech@hu-berlin.de

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

SFW – Studentische Forschungswerkstatt, Humboldt-Universität zu Berlin

Stadler-Altmann, Ulrike, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-3583-8562
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Learning Environment, Professionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer, Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer, Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft.
Ulrike.Stadler-Altmann@hu-berlin.de

Lautenbach, Corinna, Dr.|ORCID: 0000-0003-1522-4819
Humboldt-Universität zu Berlin; Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildung, Forschendes Lernen, Bildungsungleichheit, außerunterrichtliche Lehr-Lern-Setting
Corinna.lautenbach@hu-berlin.de

Schaumburg, Heike, Dr.|ORCID: 0000-0003-4612-2145
Humboldt-Universität zu Berlin; Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Digitale Medien in Unterricht und Schule, Schulentwicklung, Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung
Heike.schaumburg@hu-berlin.de

Lenge, Sara Sune
Humboldt-Universität zu Berlin, Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Forschendes Lernen, (Hochschul-) Lernwerkstätten
Sara.sune.lenge@hu-berlin.de

Giani, Giulio
Humboldt-Universität zu Berlin;Student des Grundschullehramts/Studentische Hilfskraft in der Studentischen Forschungswerkstatt (SFW)
E-Mail: giulio.giani@student.hu-berlin.de

Lernwerkstätten an der Alice Salomon Hochschule

Schmude, Corinna, Prof.in Dr.
Alice Salomon Hochschule Berlin;Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache“, mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

Cuomo, Francesco, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0002-0401-6347
Alice Salomon Hochschule; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: MINT-Bildung in der Kindheit; Modeling; inquiry-based science education; Basiskonzepte; Lernprogressionen; Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte im MINT-Bereich
cuomo@ash-berlin.eu

Hruska, Claudia, Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0001-0558-6464
Alice Salomon Hochschule; Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sprachbildungsprozesse; Auffälligkeiten im Spracherwerb – Selektiver Mutismus; Mehrsprachigkeitserwerb; Interaktionsprozesse professionalisieren; Reflexions- und Mentalisierungskompetenz; Eyetracking
hruska@ash-berlin.eu

Widdascheck, Christian, Prof. Dr.
Alice Salomon Hochschule;Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Forschung als hochschul- und elementardidaktische Bildungskonzeption; phänomenologisch-leibliche Ansätze ästhetischer Bildung; Kulturelle Bildung, Konzeptentwicklung mit Kitas; Weiterbildungen für Pädagog*innen und Künstler*innen
widdascheck@ash-berlin.eu

HELLEUM

Theisselmann, Olga
Alice Salomon Hochschule Berlin; Kinderforscher*zentrum HELLEUM
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Koordination Kinderforscher*zentrum HELLEUM, wissenschaftliche Anbindung der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule, Lernwerkstattarbeit für den und im Grundschulbereich
theisselmann@ash-berlin.eu

Renger, Anke, Dr.
Kinderforscher*zentrum HELLEUM; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich, Lernwerkstattarbeit zur Potentialentwicklung und Begabungsförderung im MINT-Bereich an außerschulischen Lernorten
renger@ash-berlin.eu

Schmude, Corinna, Prof.in Dr.
Alice Salomon Hochschule Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache", mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung, Freie Universität Berlin

Schüler, Lis, Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0006-8661-4434
Freie Universität Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literarische Bildung, Schreib- und Erzähldidaktik, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Szenen aus der Schule
lis.schueler@fu-berlin.de

Herrmann, Franziska, Dr.|ORCID: 0009-0004-8156-4189
Freie Universität Berlin; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, Phänomenologische Schreibforschung, Kindertextforschung
franziska.herrmann@fu-berlin.de

Demi, Anna-Lena|ORCID: 0009-0004-9465-153X
Freie Universität Berlin: Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik, Inklusiver Literaturunterricht, Symmedialer Deutschunterricht, Deutschunterricht in der Digitalität
anna-lena.demi@fu-berlin.de

Bielefeld

Bildungswerkstatt Bielefeld, FH Bielefeld

Förster, Milena
Hochschule Bielefeld; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, Bildungsräume
milena_michelle.foerster@hsbi.de

Knauf, Helen, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-7690-6218
Hochschule Bielefeld; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und Medienbildung, Bildungsdokumentation, Bildungsräume
helen.knauf@hsbi.de

Lernwerkstatt, Universität Bielefeld

Kottmann, Brigitte, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG „Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen"
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernwerkstätten in der Lehrer:innenbildung.
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Stets, Mona, Dr.
Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schüler*innenfragen, Lernwerkstätten in der Lehrer:innenbildung, Inklusion und Digitalisierung
mona.stets@uni-bielefeld.de

Braunschweig

Lernwerkstatt Schulpädagogik, TU Braunschweig

Bätge, Carolin, Dr.
Universität Braunschweig; Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedien, Inklusion und inklusive Bildung, gesellschaftliche Diversität und Ableism
carolin.baetge1@tu-braunschweig.de, lws@tu-braunschweig.de

Bremen

GSW – Grundschulwerkstatt, Universität Bremen

Baar, Robert, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0001-7484-4984
Universität Bremen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht
baar@uni-bremen.de

Trostmann, Sven|ORCID: 0009-0007-2779-3361
Universität Bremen; Wissenschaftlicher Mitarbeiter/Lektor
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Reformpädagogik, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination
svetro@uni-bremen.de

Team der Grundschulwerkstatt
gsw@uni-bremen.de
instagram: gsw_uni_bremen

Brixen-Bressanone

EduSpace Lernwerkstatt, unibz

Schumacher, Susanne, Dr.|ORCID: 0000-0002-8943-9292
Freie Universität Bozen; Fakultät für Bildungswissenschaften
Multimediale Lehr-Lernumgebungen, Schulentwicklung
Susanne.Schumacher@unibz.it

Moser, Eva Elisabeth
Freie Universität Bozen; Fakultät für Bildungswissenschaften
Lernbegleitung in der EduSpace Lernwerkstatt
Eva-Elisabeth.Moser@unibz.it

EduSpace KinderLiteraturWerkstatt (ChilLiLab), unibz

Hoffmann, Jeanette, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0003-1959-3718
Freie Universität Bozen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Empirische Rezeptions-, Unterrichts- und Professionsforschung in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten
jeanette.hoffmann@unibz.it

Team der KinderLiteraturWerkstatt:
Basile, Alessandra Trisciuzzi, Maria Teresa Irsara, Martina
Videsott, Ruth von Leon, Elisabeth

Dresden

LuFo – Lern- und Forschungswerkstatt, TU Dresden

Wagener, Matthea, Prof.in Dr. phil. habil.|ORCID: 0000-0003-3821-0786
Technische Universität Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule, Übergänge, Pädagogische Beobachtung, Unterrichtsforschung
matthea.wagener@tu-dresden.de

Bornschein, Carolin
Technische Universität Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Pädagogische Beobachtung
carolin.bornschein@tu-dresden.de

Düsseldorf

Lernwerkstatt, Hochschule Düsseldorf

Kölzer, Anna
BA Soz.-Päd., Supervisorin (DGSv), Wiss. Mitarbeiterin am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Hochschule Düsseldorf
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Weiterentwicklung & Organisation der Lernwerkstatt, Studiengangskoordination „Kindheitspädagogik & Familienbildung“
anna.koelzer@hs-duesseldorf.de

Emden

Hochschullernwerkstatt FrühWerk, Hochschule Emden/Leer

Jung, Edita, Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0000-3183-7709
Hochschule Emden/Leer; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern und hochschuldidaktische Aspekte in der Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen
edita.jung@hs-emden-leer.de

Gels, Annika
Hochschule Emden/Leer; Arbeitsschwerpunkte: Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich der kindheitspäd. Handlungsfelder und der Sprachbildung sowie konzeptionelle Mitarbeit im FrühWerk
annika.gels@hs-emden-leer.de

Paschek, Helene
Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, langjährige Mitarbeit als studentische Hilfskraft im FrühWerk

Erfurt

Hochschullernwerkstatt, Universität Erfurt

Tänzer, Sandra, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-3802-6658
Universität Erfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung von Sachunterricht, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrerbildung; Historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potentiale von Hochschullernwerkstätten für die Lehrer*innenbildung
sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Kallenbach, Lea, Dr.|ORCID: 0000-0002-7340-4781
Universität Erfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt, Biographisches Lernen im Lehramtsstudium, Schulentwicklung
lea.kallenbach@uni-erfurt.de

Pfrang, Agnes, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-4352-4563
Universität Erfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalisierung in Hochschullernwerkstätten, hochschuldidaktische Lehr-Lernsettigs zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung, Heterogenität und Differenz in der Grundschule
agnes.pfrang@uni-erfurt.de
Berger, Marcus|ORCID: 0009-0000-1373-6699
Universität Erfurt; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kollaboratives und problembasiertes Lernen, Hochschuldidaktik, Konzeption von Fort- und Weiterbildungsformaten
marcus.berger@uni-erfurt.de

St. Gallen

Regional Didaktische Zentren, PH St. Gallen

Zehnder, Sandra, lic. phil. I
Universität Zürich; Leiterin Regionale Didaktische Zentren PHSG, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaften, Entdeckend-forschendes Lernen, Motivations- und Lernpsychologie, Berufspraktisches Lernen
sandra.zehnder@phsg.ch

Kozakiewicz, Nicolai, M. A. HSG, Dipl. Wipäd|ORCID: 0009-0004-1405-9617
Leiter Regionales Didaktisches Zentrum Gossau, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozioökonomische Bildung, Politische Bildung, Entdeckend-forschendes Lernen, Service Learning
nicolai.kozakiewicz@phsg.ch

Graz

Hochschullernwerkstatt, PH Steiermark

Longhino, Daniela, Prof.in MEd|ORCID:0009-0008-9958-5462
Pädagogische Hochschule Steiermark; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt, Fachdidaktik Mathematik Primarstufe, Offene Lernformen, Schulentwicklungsbegleitung, Schule im Aufbruch – daniela.longhino@phst.at

Stöckl, Claudia, HS-Prof.in Priv.-Doz.in Dr.in|ORCID: 0000-0002-2485-3812
Pädagogische Hochschule Steiermark; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt, Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, Lernen und Bildung über die gesamte Lebensspanne (Schwerpunkt Geragogik)
claudia1.stoeckl@phst.at

Team der Hochschullernwerkstatt:

Gigerl, Monika
Freytag, Eva
Karner, Andrea
Kolleritsch, Wolfgang
Neubauer, Anna
Widmann-Brandstätter, Daniel

Halle

HLW – Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Kramer, Kathrin
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Mitarbeiterin des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik/Teil des Leitungsteams der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernbegleitung, Lernen in Hochschullernwerkstätten, Democratic Education in Schulen und Universitäten, Partizipation, Inklusion und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Kathrin.Kramer@paedagogik.uni-halle.de

Team der HLW

Rumpf, Dietlinde	Liebig, Feli	Haenel, Moritz
Winter-Below, Stephanie	Schilke, Clara	Barner, Anna-Lena
Wybierek, Kira	Borck, Hannah	Lorbach, Leon
Schlosser, Veronika		

Hamburg

Grundschulwerkstatt Lernen und Sprache, Universität Hamburg

Markmann, Gesa, Dr.
Universität Hamburg, FB Grundschulpädagogik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Didaktik, Lehr-Lernprozesse unter den Bedingungen von Neurodiversität
gesa.markmann@uni-hamburg.de

Jantzen, Christoph, Dr.
Universität Hamburg, FB Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, insbesondere das Überarbeiten von Texten; Schriftspracherwerb, Didaktik der Kinderliteratur, Erstleseliteratur, Bilderbücher, Märchendidaktik
christoph.jantzen@uni-hamburg.de

Osburg, Claudia, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0003-0034-2185
Universität Hamburg, FB Grundschulpädagogik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Schrift-) Spracherwerb, Neurodiversität, Inklusion
claudia.osburg@uni-hamburg.de

Hannover

L²D² – LeibnizLernlandschaft, Universität Hannover

Bruckermann, Till, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0002-8789-8276
Professor für Lehr-Lernforschung an innovativen, außerschulischen Lern- und Entwicklungsräumen am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungspartizipation und Forschendes Lernen, Lernen mit digitalen Technologien, Making und Hacking.

Neugebauer, Tjark, M. Ed.
Leibniz Universität Hannover; Leibniz School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinäre Lehrer:innenbildung, Professionalisierung angehender Lehrkräfte, Inklusive Unterrichtsplanung
tjark-gerit.neugebauer@lse.uni-hannover.de

Sascha Schanze, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0002-5570-4991
Leibniz Universität Hannover; Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, Didaktik der Chemie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digital gestütztes Lehren und Lernen, Lernen als Konzeptentwicklung, Didaktische Rekonstruktion und Reflexion in der Lehrkräftebildung
schanze@idn.uni-hannover.de

Schomaker, Claudia, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0002-7391-0553
Leibniz Universität Hannover; Institut für Sonderpädagogik, Sachunterricht und Inklusive Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernprozessentwicklung und adaptive Unterrichtsgestaltung im inklusiven Sachunterricht, Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht und seine Didaktik, Sachbildungsprozesse im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich
claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Werning, Rolf, Prof. Dr.|ORCID: 0000-0002-9193-6239
Leibniz Universität Hannover; Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Inklusive Schulentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung für inklusiven Unterricht, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen
rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Hildesheim

Ästhetische Lernwerkstatt und Ästhetisches Labor, HAWK Hildesheim

Kaiser, Lena S., Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0002-8016-9801
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim; Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
lena.kaiser1@hawk.de

Hormann, Kathrin, Verw.-Prof.in Dr.|ORCID-Nummer: 0000-0003-2962-6210
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann1@hawk.de

Brée, Stefan, Prof. em. Dr.
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Ästhetische Bildung, Naturwissenschaftlich-technische Bildung, Lernwerkstattansatz.
stefan.bree@hawk.de

Lernwerkstatt CampusKinder, Stadt Hildesheim & HAWK Hildesheim

Hormann, Kathrin, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0003-2962-6210
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann@fh-kiel.de

Kaiser, Lena S., Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0002-8016-9801
Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim; Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
lena.kaiser1@hawk.de

Kassel

Grundschullernwerkstatt, Universität Kassel

Schneider, Ralf, Dr.|ORCID: 0009-0001-5477-6301
Universität Kassel; 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

Heinzel, Friederike, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0001-5838-0534
Universität Kassel; Arbeits-und Forschungsschwerpunkte: Interaktionen im Grundschulunterricht, Kindheit und Grundschule, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrerbildung
heinzel@uni-kassel.de

Demburg, Timon
Universität Kassel; Studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt und Stipendiat im DFG Grauiertenkolleg INTERFACH (Kassel/Halle): kustodiale Tätigkeiten in der Sammlung der Grundschulwerkstatt, Mitentwicklung von Peer-Learning Settings für Student:innen, Materialentwicklungen für entdeckende Lernprozesse, Philosophieren mit Kindern,

Trosien, Zoé
Universität Kassel; Studentische Mitarbeiterin in der Grundschulwerkstatt: kustodiale Tätigkeiten in der Sammlung der Grundschulwerkstatt, Mitentwicklung von Peer-Learning Settings für Student:innen, Materialentwicklungen für entdeckende Lernprozesse

SoDiLab – Sozialpädagogisches Didaktiklabor, Universität Kassel

Kaul, Ina, Prof.in Dr.
Universität Kassel; Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Sozialwesen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: didaktische und bildungsbezogenen Fragen der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit, Professionalisierung. Mitbegründerin des Netzwerks Kindheits- und sozialpädagogische Hochschuldidaktik (NetKiD).
ina.kaul@uni-kassel.de

Kiel

Lernwerkstatt, Fachhochschule Kiel

Hormann, Kathrin, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0003-2962-6210
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas
kathrin.hormann@fh-kiel.de

Pütz, Tanja, Prof.in Dr.
Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Kiel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik; Montessori-Pädagogik; Demokratie-Pädagogik
tanja.puetz@fh-kiel.de

Kaiser, Lena S., Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0002-8016-9801
Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Bildungsforschung; Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in der Kindheitspädagogik; Konzepte und Elemente einer Didaktik der frühen Kindheit
Lena.Kaiser1@hawk.de

Leipzig

Werkstatt Frühe Bildung, Universität Leipzig

Doelle, Larissa
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: (Hochschul-)Lernwerkstattarbeit, Akademisierung der Frühpädagogik, Interaktion mit Kindern – gemeinsam geteilte Denkprozesse
larissa.doelle@uni-leipzig.de; werkstatt-fruehebildung@uni-leipzig.de

Döring-Koch, Romy
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Reflexionsarbeit, persönlichkeitsorientierte Hochschulbildung, systemische Beratung, Kinderrechte und Kinderschutz
romy.doering-koch@uni-leipzig.de

Fecher, Tobias
Arbeitsschwerpunkte: Soziale und geschlechtliche Ungleichheit, Geschlechterreflektierte Pädagogik, Männlichkeitsforschung

Susanne Viernickel, Prof.in Dr. i. R.
Universität Leipzig, Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: Frühe Bildungsprozesse und Wohlbefinden von Kindern, Qualität, Qualitätsentwicklung und integrierte Bildungs- und Gesundheitsförderung in Institutionen der Kindheitspädagogik, Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte
susanne.viernickel@uni-leipzig.de

Osnabrück

DWS – Didaktische Lern- und Forschungswerkstatt Sachunterricht, Universität Osnabrück

Gläser, Eva, Prof.in Dr.
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik, empirische Lehr-Lernforschung, historische und politische Bildung in der Grundschule, domänenspezifische Schüler:innenvorstellungen
eglaeser@uni-osnabrueck.de

Poschmann, Julia
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Kinderrechte in der Grundschule, Leistungsbeurteilung im (sachunterrichts-)didaktischen Kontext
julia.poschmann@uni-osnabrueck.de

Wolken, Svenja
Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Lehr-Lern-Prozesse an außerschulischen Orten, Sexuelle Bildung in der Grundschule, sprachbezogene Zugänge und Sprachbildung im Sachunterricht
svenja.wolken@uni-osnabrueck.de

Paderborn

Deutschtreff, Universität Paderborn

Blachut, Alisa|ORCID: 0009-0005-2944-7193
Universität Paderborn; Germanistische Sprachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, insb. Rechtschreiberwerb, Grammatik und Mehrsprachigkeit.
alisa.blachut@uni-paderborn.de

Hüllweg, Julia, Dr.
Universität Paderborn; Germanistische Sprachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orthografie, Schriftlinguistik und Schreibforschung.
julia.huellweg@uni-paderborn.de

Lernwerkstatt[3], katho – Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Höke, Julia, Prof.in Dr.|ORCID: 0000-0001-5156-3119
Katholische Hochschule NRW, Abt. Paderborn; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, Partizipation von Kindern vor dem Hintergrund generationaler Ordnung, Forschungsethische Fragestellungen bei der Erfassung von Kinderperspektiven
j.hoeke@katho-nrw.de

Isele, Patrick, Prof. Dr.|ORCID: 0009-0006-6589-2523
Katholische Hochschule NRW; Abt. Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Evaluation und Qualitätsmanagement, Sprachförderung und Diagnostik
p.isele@katho-nrw.de

LIFT – Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung, Universität Paderborn

Ellersiek, Annchristin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Lernwerkstätten, Mentoring in der Professionalisierung von Lehrkräften
Annchristin.ellersiek@upb.de

Kottmann, Brigitte, Prof'in Dr.|ORCID: 0000-0001-6268-6456
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der inklusiven Schule, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Lernwerkstätten
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Möbius, Henning, Masterstudierender im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentischer Mitarbeiter
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

Timmermanns, Franziska, Bachelorstudierende im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentische Mitarbeiterin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

Wapelhorst, Jule, Masterstudierende im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und studentische Mitarbeiterin
Universität Paderborn; Erziehungswissenschaft, AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen.

Passau

DiLab – Didaktische Innovationslabore, Universität Passau

Birnkammerer, Hannes, Dr.|ORCID: 0009-0008-4376-0866
Universität Passau, Abteilung Didaktische Innovation, Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik
Arbeits- und Forschungsgebiete: Game-Based Learning (GBL); Higher Education Forschung/Bildungsforschung; OER
Hannes.Birnkamerer@uni-passau.de

Müller, Christian, Dr.
Universität Passau, Abteilung Didaktische Innovation, Zentrum für Lehrkräftebildung und Fachdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Design-Based Research, Lehrkooperationen, Lehr- und Lerntechnologien
christian.mueller@uni-passau.de

Lernwerkstatt Religionsunterricht, Universität Passau

Sitzberger, Rudolf, Dr.|ORCID: 0000-0002-5948-1166
Universität Passau; Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt RU, Konstruktivismus, Lernen an fremden Biografien (Local heroes, sinnfluencer), Thema Leid und Tod, Kirchenraumdidaktik, Lernen mit religiösen Artefakten.
sitzberger@uni-passau.de

Saarbrücken

GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren, Universität des Saarlandes

Kelkel, Mareike, Dr.|ORCID: 0000-0001-7785-5267
Universität des Saarlandes; Verbund der Lernwerkstätten (VdL); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstätten, Offene Lernsituationen/Offenes Experimentieren
mareike.kelkel@uni-saarland.de

Kihm, Pascal|ORCID: 0009-0004-3859-0373
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts, GOFEX
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren
pascal.kihmuni-saarland.de

Fischer, Marie|ORCID 0009-0004-7336-1496
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts/GOFEX
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vielperspektivität in (Hochschul)Lernwerkstätten, Offenes Experimentieren in (Hochschul)Lernwerkstätten
marie.fischer@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.|ORCID-Nummer: 0000-0002-1334-2531
Universität des Saarlandes; Didaktik des Sachunterrichts, Gofex
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de

Lehr-Lern-Atelier des ISM, Universität des Saarlandes

Knopf, Julia, Prof.in Dr.
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit, Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe; Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD); Didactic Innovations GmbH
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität und Digitalisierung; kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse in den Gegenstandsfeldern der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik des Fachs Deutsch; Berufliche Aus- und Weiterbildung
julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Korb, Fabienne, Dr.
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit, Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft und Projekt *Französisch und mehr*
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsforschung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension; Sprachlehr- und -lernforschung; Fremdsprachendidaktik; Digitales (Mehr-) Sprachenlehren und -lernen; Sprachenpolitik; Soziolinguistik; Varietätenlinguistik
fabienne.korb@uni-saarland.de

Polzin-Haumann, Claudia, Prof. Dr. | ORCID: 0000-0002-2609-4370
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit; Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft: Angewandte Linguistik, Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kommunikation und Projekt *Französisch und mehr*
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kontrastive Linguistik und Sprachvergleich; Mehrsprachigkeit und Interkomprehension; Text- und Varietätenlinguistik; Grammatikographie der romanischen Sprachen; Linguistische Metaphernforschung; (Vergleichende) Sprachpolitik und Sprachpflege; Sprachreflexions- und Sprachbewusstseinsforschung; Romanistik und Neue Medien; Verbindungen von Sprachwissenschaft und Sprachlehre
polzin-haumann@mx.uni-saarland.de

Schröder, Nicole
ehemals Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension; Digitales (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen; Sprachsozialisierung; Soziolinguistik und Soziologie der Sprache; Migrationslinguistik

Wagner, Eva
Universität des Saarlandes; Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Zeitalter der Digitalität; Herausforderungen und Potenziale von digitalem Lesen und Schreiben für den Deutschunterricht der Primarstufe
eva.wagner@uni-saarland.de

Lernwerkstatt Religion Plural, Universität des Saarlandes

Balzer, Linda, Dr.
Universität des Saarlandes; Katholische Theologie; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses und Interkulturelles Lernen, Antisemitismusforschung
Linda.balzer@uni-saarland.de

Weber, Marie Christin, Lehramtsstudierende und stud. Mitarbeiterin

Sauer, Sebastian Maria, Lehramtsstudierender und stud. Mitarbeiter

Schwäbisch Gmünd

Bilderbuchzentrum, PH Schwäbisch Gmünd

Dichtl, Eva-Maria, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur und Medien für Kinder; Bild-Text-Medien und deren Theorie, Empirie und Didaktik, Erwerbs- und Aneignungsprozesse literalen und medialen Lernens, Professionalisierung von Fachkräften
eva-maria.dichtl@ph-gmuend.de

Vorst, Claudia, Prof.in Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik unter Einschluss der Kinder- und Jugendliteratur; Text- und Bildmedien; Geschichte, Theorie und Praxis des Literaturunterrichts
claudia.vorst@ph-gmuend.de

Siegen

OASE-Lernwerkstatt, Universität Siegen

Espinosa-Treiber, Maria
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt; Gestaltung der Werkstatt für Kinder mit Schwerpunkt auf Sachunterricht; Organisation und Podcasting
Studium: Grundschullehramt (Bachelor, ev. Religion vertieft)
maria.etreiber@student.uni-siegen.de

Gottlieb, Franz
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt; Gestaltung des digitalen Auftritts und Pflege der Endgeräte
Studium Soziale Arbeit (Bachelor)
franz.gottlieb@student.uni-siegen.de

Gruhn, Annika, Dr. phil.|ORCID: 0000-0002-8345-4109
Universität Siegen; wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ethnografische Forschung zu Lehrer*innenbildung, Podcasting im Bildungskontext, diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung
annika.gruhn@uni-siegen.de

Kiel, Lea-Deborah
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt; Gestaltung der Werkstatt für Kinder
Studium Grundschullehramt (Bachelor, ev. Religion vertieft)
lea-deborah.kiel@student.uni-siegen.de

Müller-Naendrup, Barbara, Dr. paed.|ORCID: 0009-0007-2779-0080
Akademische Direktorin und wiss. Leiterin OASE Lernwerkstatt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten und Themenfelder der neuen Lernkultur an Schulen und Hochschulen.
barbara.mueller-naendrup@uni-siegen.de

Schneider, Linda
Studentische Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt
Gestaltung der Werkstatt für Kinder mit Schwerpunkt auf Kunst; Grafische Gestaltung
Studium Grundschullehramt (Bachelor, Kunst vertieft)
linda2.schneider@student.uni-siegen.de

Stempfle, Celine
Wissenschaftliche Hilfskraft in der OASE Lernwerkstatt; Gestaltung der Werkstatt für Kinder; Öffentlichkeitsarbeit
Studium Grundschullehramt (Master, Englisch vertieft)
celine.stempfle@student.uni-siegen.de

MatheWerkstatt, Universität Siegen

Hoffart, Eva, Dr.
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Reflektieren in der Lehrer*innenbildung
hoffart@mathematik.uni-siegen.de

Graewert, Laura
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Diagnose und Förderung

Thurm, Daniel, Jun.-Prof. Dr.|ORCID: 0000-0001-6531-5271
Universität Siegen; Didaktik der Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitale Diagnose und Förderung, Game-Based-Learning, KI im Mathematikunterricht
thurm@mathematik.uni-siegen.de

Trier

Grundschulzentrum, Universität Trier

Franz, Eva-Kristina, Prof. Dr.|ORCID: 0009-0002-9570-0976
Universität Trier; Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit an Hochschulen, Gestaltung adaptiver Lernumgebungen und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung
eva.franz@uni-trier.de

Simon, Jana
Universität Trier; Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vorstellungen von Lehramtsstudierenden, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernwerkstattarbeit und Gesundheit in der Schule
simonj@uni-trier.de

Trier Kinder- und Literaturwerkstatt, Universität Trier

Kumschlies, Kirsten, Dr., AR
Universität Trier; FB II, Germanistik, Grundschuldidaktik Deutsch
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderliteraturdidaktik (insb. Zeitgeschichtliche KJL, moderner Kinderroman), Ausgangsschriften im Deutschunterricht der Grundschule, Bücherei als außerschulischer Lernort
kumschlies@uni-trier.de

Breidbach, Nele
Universität Trier; FB II, Germanistik, Germanistische Literaturdidaktik
s2nebrei@uni-trier.de

Masanek, Nicole, Prof.in Dr.|ORCID: 0009-0009-9235-6437
Universität Trier; FB II, Germanistik, Fachdidaktik Deutsch (Schwerpunkt Literaturdidaktik)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendmedien, diversitätsorientierte Literaturdidaktik, Professionalisierungsforschung, Förderung und Entwicklung der Lesekompetenz
masanek@uni-trier.de

Wien

Lernwerkstatt NaWi, PH Wien

Puddu, Sandra, Mag.a Dr.in|ORCID: 0009-0000-3590-6740
Pädagogische Hochschule Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt, Forschendes Lernen, Scaffolding, naturwissenschaftlicher Sachunterricht, Fachdidaktik Chemie
sandra.puddu@phwien.ac.at

Ovrutcki, Claudia, Mag.a
Pädagogische Hochschule Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Lernwerkstatt, Fachdidaktik Sachunterricht
claudia.ovrutcki@phwien.ac.at

Lernwerkstatt Naturwissenschaft, Schulzentrum Donaustadt

Hanghofer, Lisa-Maria, Mag.
Inklusive Mittelschule, Schulzentrum Donaustadt
lisa-maria.hanghofer@schule.wien.gv.at

Hancke, Katharina
Inklusive Mittelschule, Schulzentrum Donaustadt
katharina.hancke@schule.wien.gv.at

klinkhardt

Die 44 im Atlas vorgestellten (Hochschul-)Lernwerkstätten, aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien, vereint das Engagement ihrer Akteur*innen, die (reform-)pädagogische Vision eines subjektorientierten Lernens, der Mut zu Veränderungen wie auch ein Bewusstsein für die besondere Bedeutung von Forschung und Reflexion. Als Konstituenten der stetigen konzeptionellen Hochschulentwicklung wirken alle 44 (Hochschul-)Lernwerkstätten in der Professionalisierung von Pädagog*innen und nutzen dafür Vernetzungen nach innen und außen. Neben zahlreichen Gemeinsamkeiten gibt es im Atlas auch Unterschiede zu entdecken. Diese sind gemäß einem Atlas in fünf Karten aufbereitet und lenken den Blick auf zentrale Aspekte des Wirkens von (Hochschul-)Lernwerkstätten.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Annika Gruhn und Lena S. Kaiser.

Die Herausgeberinnen

NeHle e.V. Vorstand 2021-2025

Ulrike Stadler-Altmann, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Schulpädagogik (Leitung)
Franziska Herrmann, Dr., Freie Universität Berlin, Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch
Pascal Kihm, Universität des Saarlandes, Didaktik des Sachunterrichts
Alina Schulte-Buskase, ehem. Universität Siegen, aktuell im Schuldienst

978-3-7815-2688-4

9 783781 526884