



Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Daniela Longhino / Eva Frauscher
Christina Imp / Claudia Stöckl
(Hrsg.)

Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen

Bedingung, Mehrwert und Herausforderung

Longhino / Frauscher / Imp / Stöckl
**Vernetzung in Hochschullernwerkstätten
– einen Schritt weiter gehen**

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

Daniela Longhino
Eva Frauscher
Christina Imp
Claudia Stöckl
(Hrsg.)

Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen

Bedingung, Mehrwert und Herausforderung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch das Amt der Steiermärkischen Landesregierung sowie das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) unterstützt.

The open access publication of this book was funded by the Provincial Government of Styria and the association "Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V." (NeHle).

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.

Coverabbildung: © PHS/Philip Rauter, Graz, 2024.

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 (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6147-2 digital

doi.org/10.35468/6147

ISBN 978-3-7815-2687-7 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihen-Herausgeber*innen	9
Every Network starts with a first step – Einen Schritt weiter gehen	11
<i>Eva Frauscher, Christina Imp, Daniela Longhino und Claudia Stöckl</i>	
Perspektiven auf Vernetzung als Bedingung, Mehrwert und Herausforderung in Hochschullernwerkstätten. Eine Einleitung	13

Vernetzung

<i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	
„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – Vernetzte Lernwerkstätten in und an Hochschulen	23
<i>Marco Galle</i>	
Visualisierung sozialer Netzwerke zur Evaluierung kooperativer Lerngelegenheiten in Hochschullernwerkstätten	43
<i>Claudia Stöckl und Daniela Longhino</i>	
Die Landschaft der Hochschullernwerkstätten in Österreich: Ein Überblick	53

Vernetzung als Bedingung

<i>Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup</i>	
Vernetzung nach ‚Innen‘ und ‚Außen‘: Das „(Hör-) Barcamp (Lehrer*innen-)Bildung der Zukunft“. Ein Projekt der OASE Lernwerkstatt (Universität Siegen)	69

Ralf Schneider, Timon Demburg und Agnes Pfrang
 Vernetzung als Notwendigkeit. Mit Kinderfragen lebensweltliche
 und (über-)fachliche Zugänge didaktisch vernetzen 81

Anke Renger und Juliane Gröber
 Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit
 in Lernwerkstätten. Vernetzung der Hochschullernwerkstätten
 der HU Berlin und der ASH Berlin 94

Magdalena Förster und Sandra Tänzer
 Lehrer*innenbildung ko-konstruktiv, interprofessionell und reflexiv –
 Dimensionen der Vernetzung am Beispiel eines Werkstattseminars 106

Vernetzung als Mehrwert

Lea Kallenbach
 Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vernetzungen
 zwischen Vergangemem, Gegenwärtigem und Zukünftigem 123

Lena S. Kaiser und Kathrin Hormann
 „Vielleicht gibt es Kinder, die keine Freude in dem Lernarrangement
 finden“ – Perspektiven und Spannungsfelder von Vernetzung für
 kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten 136

*Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer, Franziska Herrmann, Lis Schüler,
 Svetlana Vishek und Elisabeth von Leon*
 Vernetzung literarischer Werkstätten: Literatur mit Sprachen
 und Medien, Zeichnen und Schreiben verbinden 153

Petra Büker und Katrin Glawe
 Das Zentrum für KinderBildungsForschung als hybrider Ort
 der Vernetzung von Wissenschaft und Praxis
 im Grundschullehrstudium 169

<i>Jeanette Hoffmann, Federico Corni, Carla Cardinaletti, Giulia Mirandola, Susanne Schumacher und Beate Weyland</i> EduSpaces: Multilingual and interdisciplinary networking of the educational laboratories at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz)	181
<i>Carolin Bätge</i> Diversität, Bildungsmedien und Lehrer*innenausbildung – Vernetzung als Mehrwert für Schulpädagogik und Bildungsmedienforschung	197
<i>Franziska Herrmann und Evi Agostini</i> Phänomenologische Vignettenforschung in Hochschullernwerkstätten	211
<i>Nicole Kraus, Marlies Matischek-Jauk, Claudia Stöckl und Martin Teufel</i> Das Hochschuldidaktik-Café: Ein adäquates Format für Vernetzung und Professionalisierung von Hochschullehrenden?	223
 Vernetzung als Herausforderung 	
<i>Mark Weißhaupt</i> Die Vernetzung des Digitalen mit dem Analogen beim kindlichen und erwachsenen Lernen	239
<i>Christina Imp</i> Prozessdokumentationen als Reflexionstool der Vernetzung in Hochschullernwerkstätten. Eine Analyse am Beispiel angehender Mathematiklehrkräfte	253
<i>Johannes Brzobohaty und Kerstin Schmidt-Hönig</i> Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich	267

<i>Olga Theisselmann, Claudia A. Hruška und Corinna Schmude</i> Potenziale von Praxisforschung durch die Vernetzung und Kooperation zweier Lernwerkstätten: Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM und die Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache der Alice Salomon Hochschule Berlin	277
---	-----

(Hochschul-)Lernwerkstatt – einen Schritt weiter gehen

<i>Clemens Griesel</i> Die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung: Eine empirische Untersuchung habitueller Muster und Reflexionsprozesse	291
<i>Mareike Kelkel und Markus Peschel</i> Lernen und Benotung – „Wir geben uns alle eine 1,0“	301
<i>Hannah Hamida Borck, Kathrin Kramer und Veronika Schlosser</i> Zwischen Idealismus, Aktivismus und Selbstaussbeutung (Lohn-)Arbeit in Hochschullernwerkstätten	314
<i>Christopher Hempel und Marcel Weigelt</i> Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten	328
<i>Marie Fischer, Pascal Kihm und Markus Peschel</i> Vielperspektivität in Lernwerkstätten – „Zur Sache“ (reloaded)	340
<i>Pascal Kihm, Markus Peschel und Dietlinde Rumpf</i> Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt	356
Autor*innen	372

Vorwort der Reihen-Herausgeber*innen

Liebe Leser*innen und Hochschullernwerkstatt-Interessierte,

in den letzten Jahren durchdringt die zunehmende Bedeutung von Vernetzung alle gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereiche; dies zeigt sich besonders eindrücklich in den Hochschullernwerkstätten. Diese stellen Lernumgebungen dar, die es ermöglichen fachliche, institutionelle und methodische Grenzen zu überschreiten und zu vernetzen. Vernetzung dient hier als Schlüssel, um Ressourcen, Ideen und Akteur*innen miteinander zu verbinden und gemeinsam innovative Ansätze zu entwickeln. In einer zunehmend komplexen Welt, die durch Fragmentierung und Spezialisierung gekennzeichnet ist, erweist es sich als essenziell, Beziehungen zwischen bisher Unverbundenem herzustellen, um innovativen Ansätzen Raum zu geben und nachhaltige Lösungen zu entwickeln.

Wir freuen uns sehr, dass mit dem Band zur Fachtagung in Graz nun der 13. Band in unserer Reihe „Lernen und Studieren in Hochschullernwerkstätten“ erscheint, der einen zentralen Beitrag zur konzeptionellen Verortung und zur Relevanz der Vernetzung von Hochschullernwerkstätten leistet.

Wir blicken auf eine erfolgreiche Fachtagung in Graz zurück, deren Beiträge sowohl eine Plattform für theoretische Diskurse als auch für praxisorientierte Auseinandersetzungen mit Vernetzung in unterschiedlichen Kontexten boten. Die Notwendigkeit und der Mehrwert von Vernetzung an Hochschulen, Universitäten und weiteren Bildungseinrichtungen wurden dabei eindrücklich unterstrichen. Die jährlich stattfindenden internationalen Fachtagungen von NeHle e.V. fördern den konzeptionellen Austausch und tragen zur Vernetzung bei, was auch in diesem Werk erneut deutlich wird.

Der vorliegende Band beleuchtet die verschiedenen Facetten der Vernetzung und ihre Bedeutung für die Hochschullernwerkstätten. In den Beiträgen finden sich fundierte theoretische Auseinandersetzungen sowie praxisorientierte Ansätze, die die Notwendigkeit, den Mehrwert und die Herausforderungen der Vernetzung, ebenso wie die Bedingungen für eine erfolgreiche Etablierung von Vernetzungsstrukturen und die Grenzen bei disziplinübergreifender Zusammenarbeit und Wissenstransfer thematisieren. Gerade in Zeiten wachsender Spezialisierung in Wissenschaft und Bildung bietet Vernetzung neue Perspektiven für Kooperation und Zusammenarbeit. Langfristig bereichert diese sowohl die akademische Lehre und Forschung als auch die schulische und kindheitspädagogische Praxis.

Im Fokus dieses Bandes stehen die Vielschichtigkeit und die globalen Aspekte der Vernetzung in Hochschullernwerkstätten. Der Begriff Vernetzung bezieht sich nicht nur auf den Austausch zwischen verschiedenen Akteur*innen und Disziplinen, sondern umfasst auch die kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung bestehender Konzepte an regionale und nationale Gegebenheiten. Die Beiträge beleuchten aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven sowohl die Herausforderungen als auch die Möglichkeiten der Vernetzung und veranschaulichen, wie vielfältig deren Verständnis in der heutigen Bildungslandschaft ist.

Die hier versammelten Beiträge laden dazu ein, bestehende Strukturen zu hinterfragen und neue Möglichkeiten der Vernetzung auszuloten, um den Herausforderungen der heutigen Zeit gemeinsam zu begegnen. Sie bieten neue Impulse, die Bedeutung der Vernetzung in der eigenen wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis zu erkunden und weiter auszubauen. Unser besonderer Dank gilt den Autor*innen dieses Bandes für ihre wertvollen Beiträge und dem Herausgeberinnenteam des Tagungsbandes, Eva Frauscher, Christina Imp, Daniela Longhino und Claudia Stöckl für die sorgfältige Redaktion.

Wir hoffen, dass dieser Sammelband wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten und die Förderung von Vernetzungsstrategien in der Lehrer*innen- und Kindheitspädagog*innenbildung liefert.

Ihnen ganz viel Freude und Inspiration bei der Lektüre!

Eva-Kristina Franz

Lena S. Kaiser

Hartmut Wedekind

Markus Peschel

Annika Gruhn

Every Network starts with a first step – Einen Schritt weiter gehen

Every Network starts with a first step. Jede Form der Vernetzung hat einen Anfang. Entstandene Anfänge tragen ihren weiteren Weg in sich, sie sind mit dem verbunden, was aus ihnen erwächst (vgl. Meyer-Drawe 2005, 24). Das internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten geht zurück auf die Lernwerkstättenbewegung der 80-er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, einer inneren Reformbewegung der Schulpraxis (vgl. Müller-Naendrup 1997, 86f.). Diese war inspiriert durch die amerikanische Teacher-Center-Bewegung, speiste sich demnach von Beginn an aus internationalen Ideen.

Vernetzung ist ein Kernthema des NeHle e.V., daher haben wir uns als Vorstand besonders gefreut, dass das Grazer Tagungsteam um Daniela Longhino, Claudia Stöckl, Christina Imp und Eva Freytag dieses zur 17. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten ins Zentrum stellte, um gemeinsam „einen Schritt weiter“ zu gehen.

Von ihren Anfängen her betrachtet trägt die Vernetzung der Hochschullernwerkstätten sowohl den starken Bezug zur Schulpraxis als auch zur Internationalisierung in sich. In diesem Zusammenhang war der Tagungsort, die PH Steiermark in Österreich, besonders geeignet, diese Fäden sichtbar zu machen, indem sich im Gebäude am Hasnerplatz neben den Instituten der Pädagogischen Hochschule auch die Praxisvolks- und -mittelschule befinden. Die vielfältigen Beiträge der Tagung zeichneten in ihrer Zusammenschau ein verzweigtes Bild von Vernetzung – nach innen und außen, zwischen Wissenschaft und Praxis, von Vergangenenem und Zukünftigem, zwischen Analogem und Digitalem, von Perspektiven und Fächern wie auch von Institutionen und Netzwerken.

Einen wichtigen Knotenpunkt auf dieser Netzwerktagung bildete das Tagungscafé, das zentral gelegen und mit stets gefülltem Buffet dazu einlud, Gespräche zu führen und neue Kontakte zu knüpfen. Unterschiedliche Formate wie Foren, Vorträge und Workshops wie auch Angebote zur Praxiserkundung boten Gelegenheiten des Austauschs und der fachlichen Inspiration. Von den flexiblen räumlichen Bedingungen profitierten wir als NeHle e.V., indem wir im Rahmen der Mitgliederversammlung erstmals ein World-Café initiierten, das ganz im Sinne der Tagung Raum zur Gedanken-Vernetzung bot. Wir danken dem Team der Pädagogischen Hochschule Steiermark für die sorgfältige Gestaltung der Tagung und nun auch des Tagungsbandes.

Wie die Beiträge im Tagungsband zeigen, sind vielfältige feine Netze im Rahmen von Hochschullernwerkstätten bereits geknüpft. In Bezug auf Internationalisierung enthält dieser Tagungsband (wie auch schon der Brixner Band 2020) einen first step, indem ein englischsprachiger Beitrag einen Anfang markiert, über den wir uns besonders freuen und der andere dazu ermutigen kann, in dieser Richtung ebenfalls „einen Schritt weiter“ zu gehen.

Literatur

Meyer-Drawe, Käte (2005). Anfänge des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (Beiheft 49), S. 24-37.
Müller-Naendrup, Barbara (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Berlin, im Sommer 2024

NeHle-Vorstand
Ulrike Stadler-Altman
Pascal Kihm
Franziska Herrmann
Tanja Wittenberg-Frasch
Alina Schulte-Buskase

*Eva Frauscher, Christina Imp, Daniela Longhino und
Claudia Stöckl*

Perspektiven auf Vernetzung als Bedingung, Mehrwert und Herausforderung in Hochschullernwerkstätten. Eine Einleitung

Die Vernetzung von Akteur*innen und Institutionen, aber auch von Ideen und Ressourcen gewinnt in der modernen Hochschullandschaft zunehmend an Bedeutung (vgl. u. a. Weber et al., 2019, 1). Vernetzung ist mehr als nur ein modernes Schlagwort; sie ist eine zentrale Metapher unserer Zeit, die das Wesen und die Dynamik unserer zunehmend komplexen und fragmentierten Welt reflektiert (Weber 2008; Kaufmann 2006). In einer solchen Welt fungiert Vernetzung als Schlüsselstrategie, um unverbundene Elemente in Systemen, Wissen und sozialen Strukturen zu verbinden (ebd.). Die Metapher des Netzwerks zeigt die Notwendigkeit auf, auf die Differenzierung wissenschaftlichen Wissens, die Fragmentierung gesellschaftlicher Bereiche und den Verlust umfassender Weltbilder zu reagieren. Vernetzung wird damit zur Bedingung, zum Mehrwert und zur Herausforderung in vielfältigen gesellschaftlichen und akademischen Kontexten.

Besonders in Hochschullernwerkstätten, die als Lernumgebungen für die Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen konzipiert sind, spielt Vernetzung eine zentrale Rolle (Herrmann & Kihm 2024, 289-293). Als Orte des innovativen Lehrens und Lernens bieten Hochschullernwerkstätten eine einzigartige Plattform, um Akteur*innen, Wissen und Strukturen miteinander zu verbinden und tradierte fachliche Differenzierungen oder institutionelle Trennungen zu überwinden, ohne Fachperspektiven generell aufzugeben. Vernetzung ist aber nicht nur eine notwendige Bedingung für die Hochschullernwerkstätten, sondern stellt auch einen bedeutenden Mehrwert dar – und gleichzeitig eine Herausforderung. Der vorliegende Tagungsband beleuchtet die verschiedenen Dimensionen von Vernetzung in diesem speziellen Kontext. Er bringt unterschiedliche Perspektiven zusammen, um ein umfassendes Verständnis davon zu entwickeln, wie Vernetzung in Hochschullernwerkstätten gestaltet, genutzt und weiterentwickelt werden kann. Die Beiträge in diesem Band untersuchen die strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen, die für eine erfolgreiche Vernetzung notwendig sind, diskutieren den Mehrwert, der durch gezielte Vernetzungsstrategien entsteht, und

thematisieren die Herausforderungen, die dabei gemeistert werden müssen sowie mögliche Lösungsstrategien.

1 Vernetzung

Im ersten Abschnitt beleuchten die drei Keynote-Beiträge grundlegende Aspekte der Vernetzung in Hochschullernwerkstätten:

Ulrike Stadler-Altmann eröffnet den Band mit ihrem Beitrag *„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – Vernetzte Lernwerkstätten in und an Hochschulen*. Sie bietet eine allgemeine Einführung in die Konzepte von Netzwerken und Vernetzung und illustriert diese anhand von Beispielen aus Hochschullernwerkstätten. Stadler-Altmann visualisiert Netzwerke und Vernetzungen und leitet daraus Bedingungen für das Gelingen sowie den Mehrwert von Vernetzung ab. Marco Galle widmet sich in seinem Beitrag *Visualisierung sozialer Netzwerke zur Evaluierung kooperativer Lerngelegenheiten in Hochschullernwerkstätten* dem Einsatz sozialer Netzwerkkarten zur Sichtbarmachung der Nutzung kooperativer Lerngelegenheiten in Hochschullernwerkstätten. Er beschreibt Methoden der Datenerhebung und die Visualisierung der Daten mittels einer Webapplikation und zeigt auf, wie diese Erkenntnisse zur didaktischen Gestaltung von Hochschullernwerkstätten beitragen können. Claudia Stöckl und Daniela Longhino präsentieren in *Die Landschaft der Hochschullernwerkstätten in Österreich* eine Bestandsaufnahme von Hochschullernwerkstätten und ähnlichen Einrichtungen in Österreich. Sie geben erste Einblicke in deren Organisation und Ausrichtung, was ein wichtiges Fundament für die weitere Diskussion über Vernetzung in diesen Einrichtungen bildet.

2 Vernetzung als Bedingung

Da Hochschullernwerkstätten in ihrer Arbeit über verschiedene Grenzen hinaus gehen, indem sie (häufig) fächer-, institutionen- und studiengangübergreifend arbeiten, ist Vernetzung eine wesentliche Notwendigkeit der Arbeit in und von Hochschullernwerkstätten sowohl auf der Ebene von Lehrveranstaltungen als auch konzeptionell oder institutionell.

Zunächst stellen Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup in ihrem Beitrag *Vernetzung nach ‚Innen‘ und ‚Außen‘: Das „(Hör-) Barcamp (Lehrer*innen-) Bildung der Zukunft“*. Ein Projekt der OASE Lernwerkstatt ein vernetztes Seminarkonzept vor, das darauf abzielt, den vielfältigen Herausforderungen der heutigen Zeit professionell zu begegnen. Sie beleuchten ein Projekt an der Universität Siegen, das die Vernetzungsaspekte des Seminars ausführlich darstellt. Anschließend untersuchen Ralf Schneider, Timon Demburg und Agnes Pfrang in ihrem Beitrag *Vernetzung als Notwendigkeit: Mit Kinderfragen lebensweltliche und (über-)fach-*

liche Zugänge didaktisch vernetzen, wie Unterricht gestaltet werden kann, wenn lebensweltliche Perspektiven gegenüber methodischen und fachbezogenen Fragen in den Vordergrund treten. Sie präsentieren ein erweitertes didaktisches Netz als Konzept für die Professionalisierung von Studierenden. Anke Renger und Juliane Gröber thematisieren in ihrem Beitrag *Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten*, inwiefern für die erfolgreiche Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams Vernetzung erforderlich ist. Dabei greifen sie praktische Erfahrungen aus einem hochschulübergreifenden Kooperationsseminar in den Hochschullernwerkstätten der HU Berlin und der ASH Berlin auf. Abschließend erörtern Magdalena Förster und Sandra Tänzer vernetztes Lernen in einem studiengangübergreifenden Seminar für Primar- und Sonderpädagogikstudierende. In ihrem Beitrag *Lehrer*innenbildung ko-konstruktiv, interprofessionell und reflexiv: Dimensionen der Vernetzung am Beispiel eines Werkstattseminars* werden interprofessionelle Zusammenarbeit, Team-Teaching und die Reflexion über Identitätskonstruktionen als zentrale Elemente hervorgehoben.

3 Vernetzung als Mehrwert

Die Beiträge dieses Abschnitts beleuchten den Nutzen, den Vernetzung für Hochschullernwerkstätten und deren verschiedene Akteur*innen bietet, von Studierenden und Lehrenden bis hin zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik.

Lea Kallenbach zeigt in ihrem Beitrag *Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt: Vernetzungen zwischen Vergangendem, Gegenwärtigem und Zukünftigem* auf, wie biografisches Lernen die Entwicklung professioneller Sicht- und Handlungsweisen im Lehrberuf unterstützt. Sie stellt ein didaktisches Konzept vor, das Reflexion eigener und fremder Biografien in der Hochschullernwerkstatt ermöglicht und diskutiert Rückmeldungen von Studierenden sowie erste Untersuchungsergebnisse. Im Anschluss daran setzen sich Lena Kaiser und Kathrin Hormann mit der Vernetzung von Akteur*innen und didaktischen Lernarrangements auseinander. In ihrem Beitrag „*Vielleicht gibt es Kinder, die keine Freude in dem Lernarrangement finden*“: *Perspektiven und Spannungsfelder von Vernetzung für kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten* analysieren sie die Dynamiken zwischen Studierenden, Kindern, pädagogischen Fachkräften und Lehrenden im Wissenstransfer zwischen Hochschule und Kita. Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer, Franziska Herrmann, Lis Schüler, Svetlana Vishek und Elisabeth von Leon zeigen in ihrem Beitrag *Vernetzung literarischer Werkstätten: Literatur mit Sprachen und Medien, Zeichnen und Schreiben verbinden*, wie die internationale Vernetzung dreier literarischer Hochschullernwerkstätten zur Entwicklung neuer Seminarformate führt. Sie beschreiben die Umsetzung dieser Seminare und beleuchten die Vorteile der Vernetzung in literarischen und sprachlichen Kontexten. Petra

Büker und Katrin Glawe stellen in ihrem Beitrag über *Das Zentrum für Kinder-BildungsForschung als hybrider Ort der Vernetzung von Wissenschaft und Praxis im Grundschullehrerstudium* ein hybrides Vernetzungskonzept vor, das den Wissenstransfer zwischen Hochschul- und Schulpraxis fördert. Sie zeigen auf, wie eine digitale Plattform und ein Runder Tisch als Instrumente zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Studierenden, Praxisakteur*innen und Dozierenden sowie zur Vertiefung der Vernetzung von Wissenschaft und Praxis eingesetzt werden können. Neben Vernetzung als Mehrwert diskutieren Jeanette Hoffmann, Federico Corni, Carla Cardinaletti, Giulia Mirandola, Susanne Schumacher und Beate Weyland in ihrem Beitrag *EduSpaces: Multilingual and interdisciplinary networking of the educational laboratories at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz)* die Herausforderungen der mehrsprachigen und interdisziplinären Zusammenarbeit in diesen Lernumgebungen und zeigen Vernetzungspotenziale auf. Carolin Bätge thematisiert *Diversität, Bildungsmedien und Lehrer*innenausbildung – Vernetzung als Mehrwert für Schulpädagogik und Bildungsmedienforschung* und skizziert, wie eine Zusammenarbeit zwischen der Lernwerkstatt Schulpädagogik und dem Georg-Eckert-Institut die professionelle Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte stärkt. In ihrem Beitrag *Phänomenologische Vignettenforschung in Hochschullernwerkstätten* beleuchten Franziska Herrmann und Evi Agostini die Möglichkeiten der Vignettenforschung für Hochschullernwerkstätten und Potenziale der Zusammenarbeit zwischen dem Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHLe e. V.) mit dem Netzwerk der Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA). Abschließend reflektieren Nicole Kraus, Marlies Matischek-Jauk, Claudia Stöckl und Martin Teufel in ihrem Beitrag *Das Hochschuldidaktik-Café: Ein adäquates Format für Vernetzung und Professionalisierung von Hochschullehrenden?* über die Vernetzung und Professionalisierung von Hochschullehrenden durch innovative Formate wie das Hochschuldidaktik-Café, das Prinzipien der Hochschullernwerkstatt zur Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Fortbildungsformate nutzt.

4 Vernetzung als Herausforderung

So notwendig und sinnvoll Vernetzung in Hochschullernwerkstätten ist, stellt sie Hochschullernwerkstätten und ihre Akteur*innen auch vor Herausforderungen. Die Beiträge dieses Abschnitts thematisieren insbesondere die Herausforderungen bei der Vernetzung verschiedener Fachdisziplinen, der Entwicklung und Umsetzung von Vernetzungskonzepten sowie beim Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen pädagogischen Einrichtungen und Hochschulen.

Mark Weißhaupt widmet sich in seinem Beitrag *Vernetzung des Digitalen mit dem Analogen beim kindlichen und erwachsenen Lernen* der Herausforderung, digitale Elemente als Bestandteile analoger Lernumgebungen erfahrbar zu machen. An-

hand praxisorientierter Beispiele zeigt er, wie die digital-analoge Vernetzung sowohl für Kinder als auch für Studierende gestaltet werden kann. In ihrem Beitrag *Prozessdokumentationen als Reflexionstool der Vernetzung in Hochschullernwerkstätten* untersucht Christina Imp die Vernetzung von Ausbildung und Praxis und inwieweit veränderte Reflexionsfragen die Tiefe und die Bereiche der Reflexion bei Studierenden beeinflussen. Sie stellt Modelle theoriebasierter Praxisreflexion vor, kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass die erwarteten positiven Effekte (vorerst) nicht sichtbar wurden. Johannes Brzobohaty und Kerstin Schmidt-Hönig beschreiben in ihrem Beitrag *Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems* die theoretischen Überlegungen und strukturellen Herausforderungen bei der Vernetzung im Zuge der Entwicklung und Umsetzung einer Hochschullernwerkstatt. Anschließend befassen sich Olga Theisselmann, Claudia Hruška und Corinna Schmude mit *Potenziale(n) von Praxisforschung durch die Vernetzung und Kooperation zweier Lernwerkstätten: Das Kinderforscherzentrum HELLEUM und die Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache der Alice Salomon Hochschule Berlin* und thematisieren die Bedeutung der Forschungskompetenz von Lehrkräften für die Schulentwicklung. Sie argumentieren, dass die Vernetzung von Hochschul- und außerschulischen Lernwerkstätten die forschende Haltung bei unterschiedlichen Beteiligten im Bildungsprozess stärkt und Potenziale für die Förderung von Sprachbildung durch Praxisforschung birgt.

5 (Hochschul-)Lernwerkstatt – einen Schritt weiter gehen

Neben vernetzungsspezifischen Themen wurden auf der Tagung die Grundlagen und Entwicklungsperspektiven von (Hochschul-)Lernwerkstätten allgemeiner diskutiert. Diese Beiträge legen den Fokus auf die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten und ihre Rolle in der Professionalisierung von Lehrkräften. Clemens Griesel untersucht in seinem Beitrag *Die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung: Eine empirische Untersuchung habitueller Muster und Reflexionsprozesse*, wie Hochschullernwerkstätten zur Reflexion und Veränderung habitueller Muster bei Studierenden beitragen. Mareike Kelkel und Markus Peschel thematisieren in ihrem Beitrag *Lernen und Benotung – „Wir geben uns alle eine 1,0“* den Aushandlungs- und Reflexionsprozess bezüglich der Benotung im Rahmen eines Lernwerkstatt-Seminars. Sie beleuchten, welche Interventionen notwendig sind, um das Spannungsfeld von Lernen und Benotung für Studierende reflektierbar zu machen. Hannah Hamida Borck, Kathrin Kramer und Veronika Schlosser thematisieren Arbeitsbedingungen in Hochschullernwerkstätten. In ihrem Beitrag *Zwischen Idealismus, Aktivismus und Selbstaussbeutung. (Lohn-)Arbeit in Hochschullernwerkstätten* behandeln sie die Schwierigkeiten, die

sich insbesondere für Studierende und administrative Mitarbeiter*innen durch hohe Anforderungen und Identifikation mit der Arbeit in den Lernwerkstätten ergeben. Überschneidungen und wechselseitige Potenziale der Konzepte Interdisziplinarität und Hochschullernwerkstätten untersuchen Christopher Hempel und Marcel Weigelt in ihrem Beitrag *Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten*. Sie betonen die Notwendigkeit, Interdisziplinarität bewusst zu fördern. Marie Fischer, Pascal Kihm und Markus Peschel grenzen in ihrem Beitrag *Vielperspektivität in Lernwerkstätten – „Zur Sache“ (reloaded)* die Arbeit in Lernwerkstätten von Schülerlaboren ab und konkretisieren die Tätigkeiten und Lernprozesse, die speziell für Grundschüler*innen in Lernwerkstätten relevant sind. Abschließend widmen sich Pascal Kihm, Markus Peschel und Dietlinde Rumpf in ihrem Beitrag *Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven einer Didaktik der Lernwerkstätten* den erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Grundlagen einer Didaktik der Lernwerkstätten, die insbesondere die speziellen Aushandlungsprozesse zwischen Lehren und Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten zur Geltung kommen lassen.

Abschließend danken wir allen, die zur Entstehung des Tagungsbandes beigetragen haben: den Autor*innen, deren Beiträge den Facettenreichtum des Themas zeigen, den Gutachter*innen für ihre konstruktiven Hinweise zu den Beiträgen, den Reihenherausgeber*innen, allen voran Lena Kaiser und Eva Franz, für die umsichtige Beratung im Publikationsprozess, dem Land Steiermark und dem Vorstand des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle) für die finanzielle Unterstützung der Veröffentlichung, den Kolleg*innen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark für das Mitwirken im Rahmen der Tagung in Graz und ganz besonders den Mitarbeiter*innen des Klinkhardt-Verlages für die gute Zusammenarbeit.

Literatur

- Herrmann, F. & Kihm, P. (2024). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In N. Weber, M. Moos & D. Kucharz, D. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 285-296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzer, B. (2010). Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 155-164). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kaufmann, S. (2006). Netzwerk. In U. Bröckling (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 182-189). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weber, S. M. (2008). Netzwerk. In A. Dzierzicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (2. Aufl.; S. 191-198). Wien: Löcker.
- Weber, S. M.; Schröder, Chr.; Truschka, I.; Peters, L. & Herz, A. (2019). Organisation und Netzwerke. Eine Einleitung. In S. M. Weber, I. Truschkat, Chr. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (1-18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_1

Autorinnen

Frauscher, Eva, MEd

ORCID: 0009-0009-8041-7511

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Fortbildungsentwicklung, Fachdidaktik Mathematik
eva.frauscher@phst.at

Imp, Christina, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, BSc., PhD

ORCID: 0009-0005-4579-5032

Pädagogische Hochschule Tirol

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Mathematik (Schwerpunkt Zahlenverständnis, Darstellungsformen und Strategien), Hochschullernwerkstätten (Schwerpunkt Reflexionen)
christina.imp@ph-tirol.ac.at

Longhino, Daniela, MEd

ORCID: 0009-0008-9958-5462

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, offene Lernformen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Fachdidaktik Mathematik
daniela.longhino@phst.at

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-2485-3812

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Geragogik.
claudia1.stoeckl@phst.at

Vernetzung

Ulrike Stadler-Altman

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – Vernetzte Lernwerkstätten in und an Hochschulen

Abstract

Ausgehend von Überlegungen zur Vernetzung und zu Netzwerken an sich, sowie einem Blick auf die Diskussion zu sozialen Netzwerken und der empirischen Methode der Netzwerkanalyse als Anhaltspunkt zur Qualitätssicherung für Vernetzungen werden zwei Vernetzungsstrategien vorgestellt: Zuerst ein Netzwerk verschiedener Lernwerkstätten und Laboren an Hochschulen und danach ein Netzwerk einer (Hochschul-)Lernwerkstatt mit Lernwerkstätten in ihrer Bildungslandschaft. Diese Beispiele illustrieren und erweitern die Überlegungen zu vernetzten Lernwerkstätten und bieten interessante Anknüpfungspunkte zur Frage des Mehrwerts von Netzwerken und Vernetzungen zwischen Institutionen und den beteiligten Akteur*innen.

Das, was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet – nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe –, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile. Eine Silbe ist nicht die Summe ihrer Laute: ba ist nicht dasselbe wie b plus a, und Fleisch ist nicht dasselbe wie Feuer plus Erde.

Aristoteles, Metaphysik VII 17, 1041b

1 Vernetzen – Wie beginnen?

Vernetzen bedeutet im Grunde nichts anderes als Verbinden und Verknüpfen. In diesen Bedeutungszusammenhängen wird der Begriff Vernetzen in verschiedensten Bereichen genutzt, um Kohäsion, Kooperation und Kollaboration zu beschreiben. Über die Art und Weise des Vernetzens und einer bestehenden Vernetzung ist dabei noch nichts ausgesagt, sondern es wird der Tatbestand benannt: es besteht eine Verbindung, eine Verknüpfung. Allerdings liegt der Idee des Vernetzens immer auch das Ideal zugrunde, dass die Summe der einzelnen Bestandteile

ein Ganzes bildet, das mehr ist als die Summe an sich, ganz so wie Aristoteles dies in seiner Metaphysik herleitet.

Vernetzungen, die einen Schritt weiter gehen versprechen einen zusätzlichen Mehrwert. Denn es kann eine gemeinsame Aktivität entstehen und durch die geteilten Interessen kann sich eine Dynamik entwickeln, die für die Beteiligten in einem Netzwerk eine Unterstützung durch die Zusammenführung und Interaktion zwischen den Akteur*innen sein kann.

Damit werden die Fragen aufgeworfen, inwiefern eine Vernetzung relevanter ist als ein Netzwerk, oder was der Unterschied zwischen einer Vernetzung und einem Netzwerk sein kann und inwieweit eine Vernetzung als dynamisch oder statisch zu sehen ist, sowie welchen Vorteil ein dynamischer Prozess in der Vernetzung haben kann.

In unserer digitalen Lebenswelt wird bei Vernetzen, Netzwerk und Vernetzung oft zuerst an das World Wide Web und eine informatorische Verbindung gedacht. Damit wird aber nur eine technische, kommunikationsbezogene und auf Informationsaustausch abzielende Vernetzung fokussiert.

Vernetzung und Netzwerke umfassen daneben aber immer auch weitere Aspekte des sozialen Austausches und des Zusammenhalts, gerade im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Weber 2008). Kommunikation und Informationsaustausch sind dabei die Mittel, um diesen Austausch zu bedienen und Zusammenhalt herzustellen, unabhängig davon welche Tools für Kommunikation und Informationsaustausch genutzt werden. Deshalb genügt eine Vernetzung und ein Netzwerk über digitale Plattformen und Tools nicht, um die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten voranzubringen, dafür bedarf es persönlicher Kontakte, inhaltlicher Schnittmengen und kreativer Vorgehensweisen, wie es z. B. Ganguin et al. (2023) aus medienpädagogischer Perspektive zeigen.

Wie Netzwerke von Hochschullernwerkstätten aufgebaut und zu einer Vernetzung mit Mehrwert, die einen Schritt weitergehen werden, kann anhand einer kleinen theoretischen Einordnung und einiger Beispiele deutlich werden.

1.1 Vernetzung – Vernetzen – Netzwerk

Netzwerk als omnipräsente (Weber 2008) und zentrale Metapher unserer Welt (Kaufmann 2006) bezieht sich auf sehr unterschiedliche Bereiche. Handelsnetzwerke, Netzwerke politischer Meinungsbildungsprozesse und Innovationsnetzwerke sind alltägliche Begriffe geworden und sind im Kern Netzwerke zum Informationsaustausch, zur Kommunikation und zum Materialaustausch. Bei diesem alltagssprachlichen Umgang mit den Begriffen wird nicht weiter spezifiziert, ob es sich um ein Netzwerk zwischen Organisationen bzw. Institutionen oder Individuen handelt. Letztendlich entstehen Netzwerke aber über Akteur*innen, dabei spielt es zunächst keine Rolle ob diese als Individuen oder als Teil einer Organisation bzw. Institution agieren. Netzwerke, in denen Menschen aktiv sind, sind also im Grunde immer soziale Netzwerke und werden von der Fähig-

keit der Akteur*innen zu kommunizieren und zu interagieren beeinflusst. Damit bietet die Betrachtung von Netzwerken eine relationale Perspektive an, die die Beziehung der Akteur*innen bei der Erklärung der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Phänomene miteinbezieht (Raab 2010, 30). Kohäsion, Kooperation und Kollaboration werden damit zu zentralen Variablen, die, neben den zu den Akteur*innen gehörenden Variablen, ein Netzwerk auszeichnen, erhoben und analysiert werden können, so wie dies in der Netzwerkforschung fruchtbar gemacht wird (Stegbauer & Häußling 2010).

Folgerichtig wird „Kooperation in Netzwerken [...] als zentrale Metapher moderner Wissenschaft“ (DFG 2006, 33) genutzt. Forschungsteams mit vielfältigen, netzwerkartigen Arbeitsverbindungen werden entsprechend als erfolgreicher eingeschätzt und, wie im Förderranking der DFG beschrieben auch bevorzugt und umfangreicher gefördert. Vernetzung wird hier also als Mehrwert zur Wissensgenerierung gesehen und diese Perspektive wirkt sich ganz konkret in der finanziellen Förderung aus.

Damit spiegeln Netzwerke „den Zeitgeist des globalisierten Wissenszeitalters wider und stehen für die scheinbar unabdingbare Herausforderung, durch den gezielten Aufbau von Kontakten Zugang zu sozial geteilten Ressourcen wie etwa neuem Wissen zu bekommen“ (Rehrl & Gruber 2007, 244). Netzwerk, Vernetzen und Vernetzung sind deshalb normativ positiv besetzt und es existieren eine Vielzahl von subjektiven Theorien darüber, was ein gutes und effektives Netzwerk ist (Rehrl & Gruber 2007).

Es lohnt sich also in mehrfacher Hinsicht die Vernetzung von und für Hochschulernetzwerkstätten in den Blick zu nehmen und nach Strukturbedingungen für eine Vernetzung, die einen Schritt weiter geht zu fragen.

1.2 Netzwerke – Merkmale und Dynamik

Für eine Vernetzung und die damit beginnende Ausgestaltung eines Netzwerkes muss zunächst ein Bedarf bestehen. Dieser Bedarf kann sich in verschiedenen Anlässen, Formen und Möglichkeiten zeigen. Dabei ist der Informationsaustausch häufig der erste Anlass aus dem dann weitere Kooperationen entstehen und der zu einer Kollaboration, sowie zu einer engeren Kohäsion führen kann, wie das auch auf den internationalen Tagungen der Hochschullernetzwerkstätten geschieht und was 2018 explizit Tagungsthema war (Stadler-Altman et al. 2019).

Ein Blick in die Netzwerkforschung zeigt, dass die Analyse von Netzwerken die Struktur sozialer Beziehungen der Akteur*innen als wichtigen Bestandteil gesellschaftlicher Ordnung ansehen (Freeman 2004, 3) und damit den Kontexten der Akteur*innen eine ebenso wichtige Bedeutung zumessen, wie den Akteur*innen selbst. Für Netzwerke sind also die jeweiligen Akteur*innen und deren differente, sowie geteilte Kontexte relevant. Rehrl und Gruber betonen, „dass Netzwerkanalysen nicht nur eine Methode darstellen, sondern auch ein Paradigma repräsentieren,

das die Integration von Akteuren in verschiedene soziale Kontexte fokussiert (Janzen 2003)“ (Rehrl & Gruber 2007, 244). Damit wird betont, dass die sozialen Kontexte der Akteur*innen das jeweilige Handeln erklären, die Handlungen wiederum das soziale Umfeld verändern und diese Veränderungen wiederum zu Handlungen der Akteur*innen führen (Giddens 1984). Akteur*innen können in dieser Betrachtungsweise Personen, Gruppen, Organisationen bzw. Institutionen oder Systeme sein (genauer in Stegbauer & Häußling 2010; Rehrl & Gruber 2007).

In der Netzwerkforschung und mittels Netzwerkanalyse werden entsprechend die Strukturen der Beziehungen der Netzwerkakteur*innen als Ganzes erfasst (siehe Galle in diesem Band), sowie die Qualität und gegebenenfalls die Inhalte der einzelnen Beziehungen beschrieben und bewertet (ausführlich in Stegbauer & Häußling 2010). Unterschieden wird dabei zwischen Sozialen Netzwerkanalysen (SNA) und egozentrischen Netzwerkanalysen (ENA). In sozialen Netzwerken werden alle Beziehungen innerhalb einer zuvor definierten Begrenzung abgebildet und in einem egozentrischen Netzwerk steht ein*e Akteur*in im Zentrum und deren Beziehungen sind Ausgangspunkt der Darstellung und der Analyse des Netzwerks. Entsprechend unterscheidet sich die grafische Darstellung der Netzwerke als Netzwerkkarten (Abbildung 1) und, um die Terminologie der Netzwerkforschung zu nutzen, die Ausprägung der Knoten = Akteur*innen (Albrecht 2010) und Kanten = Beziehungen und/oder Handlungen (Haas & Malang 2010) im jeweiligen Netzwerk.

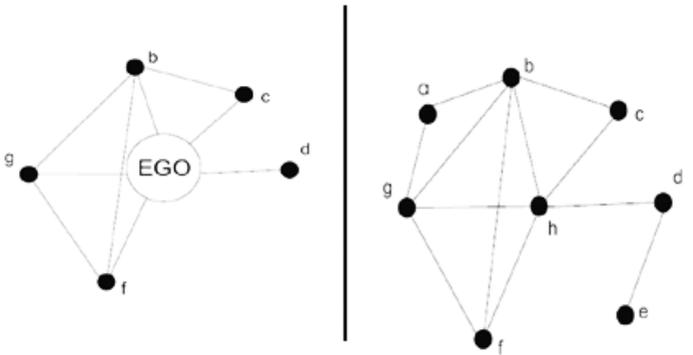


Abb. 1: Darstellung eines egozentrischen Netzwerks ENA (links) und eines sozialen Netzwerks SNA (rechts), wobei das ENA hier Teil des SNA ist (Rehrl & Gruber 2007, 245).

Diese Darstellung und Analyseperspektive lässt sich nach Rehrl und Gruber (2007) auf pädagogische Zusammenhänge übertragen und eignet sich ebenso für die Be-

schreibung von Netzwerken von Hochschullernwerkstätten. Deshalb sollen im folgenden Abschnitt zunächst Beispiele von vernetzten Hochschullernwerkstätten angeführt werden, die dann mit einem netzwerkanalytischen Blick betrachtet werden, um daraus Schlussfolgerungen für Gelingensbedingungen und Stolpersteine für einen dynamischen Netzwerkprozess einer Vernetzung ableiten zu können.

2 Vernetzte Hochschullernwerkstätten

Um Hochschullernwerkstätten in ihren spezifischen Netzwerken beschreiben zu können, muss zunächst definiert werden was unter einer Lernwerkstatt an Hochschulen zu verstehen ist. Seit 2018 wird in einer Arbeitsgruppe des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten NeHle e. V. um eine begriffliche Fassung gerungen (Herrmann & Khim 2024, 286-289) und an einer präzisen Ausdifferenzierung gearbeitet. Ein geteiltes Verständnis besteht hinsichtlich neun Kerndanken (genauer in Herrmann & Khim 2024, 289-293):

- Verankerung an einer Hochschule
- Spezifisches Professionalisierungsziel
- Gestaltung und Sinn der Lernbegleitung
- Lerninhalte: gewählte/gesetzte Themen und das Lernen selbst
- Funktion von Materialien: Initiierung und Gegenstand von Lernprozessen, die durch Beobachtung und Reflexion zugänglich gemacht werden
- Spezifische Rollen von Dozierenden und Studierenden
- Weitere Akteur*innen in Hochschullernwerkstätten
- Forschungsfokus: Lernen und Lehren
- Hochschullernwerkstätten als Schnittstelle

Entsprechend den Anregungen nach Rehl und Gruber (2007) pädagogische Zusammenhänge netzwerkanalytisch zu beforschen könnte jede einzelne Hochschullernwerkstatt als Netzwerk begriffen und differenziert in einer SNA oder ENA zugänglich gemacht werden. Ebenso liegt es nahe über die einzelne Hochschullernwerkstatt hinaus deren spezifischen Kontext als Netzwerk zu begreifen und somit unterschiedliche Ausprägungen der Kohäsion, Kooperation und Kollaboration zwischen Hochschullernwerkstätten sichtbar zu machen. Zur Verdeutlichung dieser Idee Hochschullernwerkstätten zum Gegenstand der Netzwerkforschung zu machen, werden nun zwei Strategien der Vernetzung exemplarisch vorgestellt, zum einen die Vernetzung von Lernwerkstätten und Laboren an Hochschulen und zum anderen die Vernetzung von Hochschullernwerkstätten in ihrem sozialen Umfeld. Entsprechend der Verortung der Hochschullernwerkstätten in der Lehrer*innenbildung stammen alle Beispiele aus dem engeren und weiteren Kontext des Lehramtsstudiums, die Professionalisierung von Lehrpersonen steht im inhaltlichen Fokus.

2.1 Vernetzungsstrategie in Hochschulen

Wie eine Vernetzung von Lernwerkstätten in Hochschulen entstehen und ausgebaut werden kann, wird am Beispiel der EduSpaces der Freien Universität Bozen-Bolzano (unibz) und anhand des INNALP Education Hub unter Federführung der Universität Innsbruck verdeutlicht.

2.1.1 EduSpaces

Die EduSpaces sind zunächst als gemeinsames Projekt der schon an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen bestehenden Lernwerkstatt, des multi labs, des CESlab (Laboratory for cognitive and educational sciences) und des FDZ – Forschungs- und Dokumentationszentrum für Südtiroler Bildungsgeschichte, sowie in Kooperation mit der Universitätsbibliothek konzeptioniert worden, um die Forschungs- und Lehrangebote im bildungswissenschaftlichen Studiengang für den Primarbereich zu verbessern.

Der zentrale und verbindende Forschungsansatz im Projekt EduSpaces ist die Erprobung und Ausgestaltung eines kooperativen und zirkulären Theorie-Praxis-Transfers (Stadler-Altman 2018 & 2024). Als Voraussetzung für einen gelingenden kooperativen Theorie-Praxis-Transfer muss innerhalb der Institution, die das Studium der Bildungswissenschaft verantwortet, also innerhalb der unibz an der Fakultät für Bildungswissenschaft ein Netzwerk gebildet werden. Als gemeinsames und verbindendes Ziel werden in den beteiligten universitären Lernwerkstätten und Laboren kooperative Formen der kollegialen Zusammenarbeit und des Austausches im Rahmen der Problemstellung Theorie-Praxis-Transfer erprobt und erforscht (Stadler-Altman 2018 & 2024). Dieses Ziel und die im Netzwerk konzipierten Lehr-Lernarrangements sollen dann in die universitäre Lehre einfließen und für Studierende den universitären Wissensaufbau mit den Praxisphasen und ihrer individuellen Professionalisierung verbinden. Dafür treiben die Akteur*innen der EduSpaces die jeweils spezifische Forschung in ihren Lernwerkstätten bzw. Laboren hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen voran, beziehen das Lernen und Forschen der Studierenden explizit ein und gestalten die Kooperation zwischen den jeweiligen EduSpaces und der Südtiroler Bildungslandschaft.

Gründungsakteur*innen der EduSpaces war federführend die EduSpace Lernwerkstatt zusammen mit dem multi lab, dem CESLab und dem FDZ. In der kooperativen Entwicklung dieses inneruniversitären Netzwerkes wurden nach gemeinsamen Themen und Forschungsideen gesucht und diese in unterschiedlichen Teams der jeweiligen EduSpaces verfolgt (Abbildung 2). Dabei waren nach den oben genannten Kerngedanken auch die Labs in den EduSpaces Lernwerkstätten und die gewählte Bezeichnung als „lab“ entstammte dem fachspezifischen, bzw. sprachlichen Hintergrund der Hauptakteur*innen.

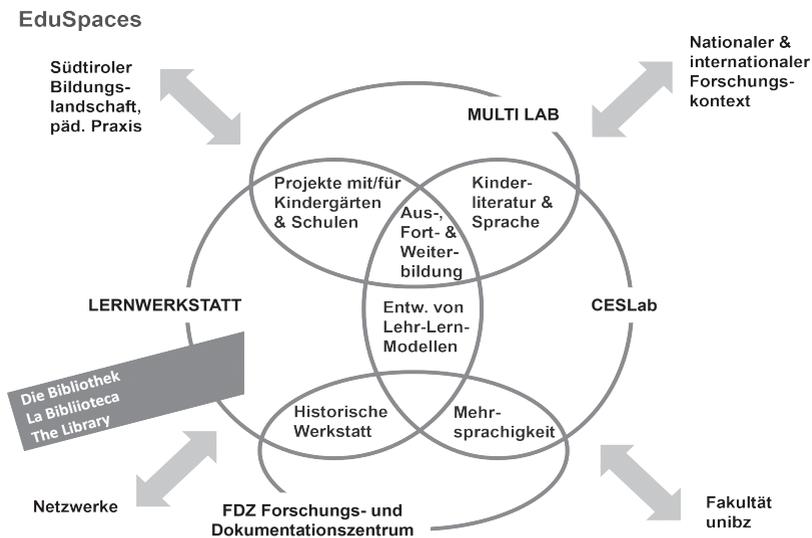


Abb. 2: Gründungsideoen zur vernetzten Arbeit in den EduSpaces der Gründungsakteur*innen (eigene Darstellung).

Von Anfang an waren die EduSpaces als offenes System mit einer dezidierten Entwicklungsperspektive geplant, auch um entsprechende (finanzielle) Unterstützung durch die Universitätsleitung und die Provinz Südtirol zu erhalten (Abbildung 3).

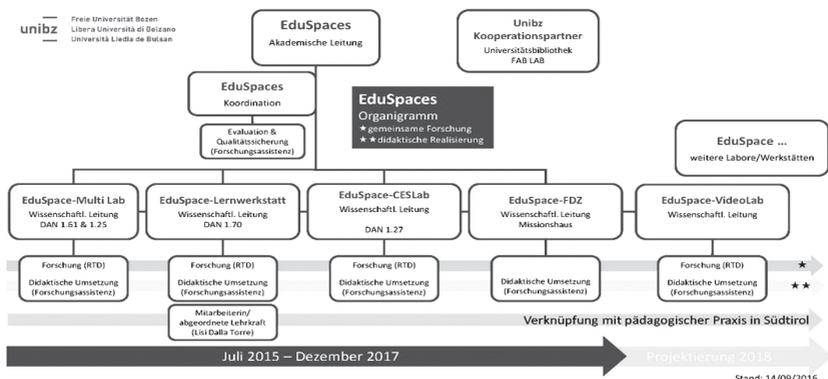


Abb. 3: EduSpaces Entwicklungsperspektive und Organigramm (Stadler-Altman 2016).

Entsprechend den Vorgaben und Finanzierungsbedingungen der unibz aus den Gründungsjahren weisen die EduSpaces hier noch eine latente hierarchische Struktur auf. Mittlerweile hat sich durch vielfältige Veränderungen eine kollegiale und kooperative Struktur der EduSpaces entwickelt. Zudem sind weitere EduSpaces dazu gekommen und erweitern dadurch die Lehr-Lernangebote, sowie die Kooperationsmöglichkeiten mit außeruniversitären Partner*innen (genauer in Hoffmann et al. im vorliegenden Band)

Damit haben sich die Angebote der EduSpaces vervielfältigt und das inneruniversitäre Netzwerk hat entsprechende Entwicklungsphasen durchlaufen. Neben den universitätsspezifischen Herausforderungen mit einer eher hierarchischen Struktur wurden im Netzwerk EduSpaces auch die verschiedensten Auffassungen zu Forschung und Lehre, die in den fachlichen Perspektiven und in der nationalen Verankerung des Bildungssystems begründet sind, bearbeitet. Damit haben sich die EduSpaces zu einem wesentlichen Kernelement in Forschung und Lehre an der Fakultät für Bildungswissenschaften der unibz entwickelt.

2.1.2 INNALP Education Hub

„Das INNALP Education Hub schafft im Zentrum der Alpen ein Infrastrukturangebot, wo Bildungsinnovationen entwickelt und erprobt werden. Bildungsangebote und Unterrichtsettings, die im Zusammenhang mit Themen der Digitalisierung, Inklusion und nachhaltiger Bildung stehen, werden durch Schüler:innen systematisch erprobt und durch Forscher:innen wissenschaftlich begleitet, um diese bedarfsorientiert zu gestalten und somit dauerhaft im Bildungssystem zu etablieren.“ (INNALP Edu. Hub – Homepage). Dieser Begrüßungstext auf der Homepage des INNALP Education Hub fasst prägnant das Kernziel dieses Netzwerkes zusammen, das von der Universität Innsbruck geleitet und in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol und der Fachhochschule Kufstein entwickelt wurde. Im Unterschied zum EduSpaces-Projekt sind hier mehrere Hochschulen beteiligt und der Aufbau eines regionalen und überregionalen Netzwerkes für die gemeinsame Entwicklung neuer, innovativer, inklusiver und nachhaltiger Lehr-Lernkonzepte ist entsprechend ein dezidiertes Ziel der Akteur*innen.

Das Projekt ist interdisziplinär ausgerichtet und zielt auf die optimale Nutzung von analogen, digitalen oder kombinierten Bildungsangeboten. Die Einzelprojekte der verschiedenen Innovationsfelder – DigiTech Space, Media, Inclusion und AI Space und Green Space – folgen in der Ausarbeitung neuer Konzepte und Materialien den Leitkriterien der Inklusion und Nachhaltigkeit. Die Testung und Evaluation der innovativen Bildungskonzepte wird in Kooperation mit Partnerschulen durchgeführt. Damit plant das INNALP Education Hub, ebenso wie andere Netzwerke in der Lehrer*innenbildung explizit die Kooperation und den Austausch mit der pädagogischen Praxis ein. Hier ist dieser zudem strukturell durch Partnerschulen verankert (Abbildung 4).

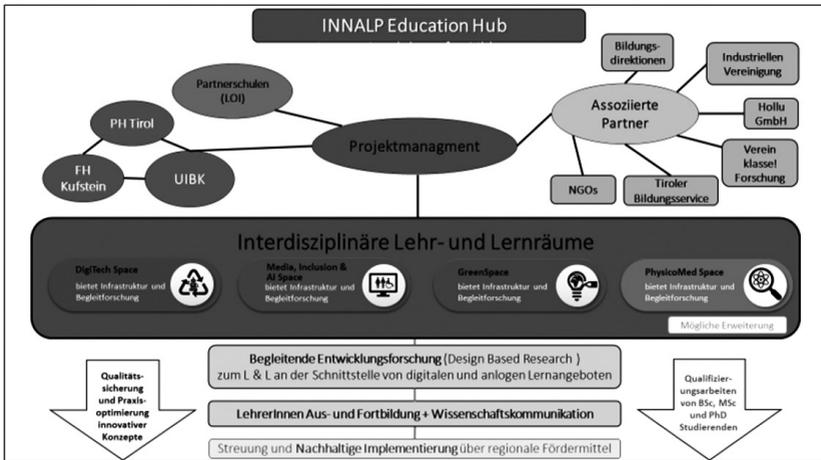


Abb. 4: Projektstruktur des INNALP Education Hub (Lichius & Kapelari 2021, 2).

Jedes Innovationsfeld, genannt *Space*, hat wiederum Unterprojekte, die sich dem übergeordneten Thema des jeweiligen Space zuordnen (Tab. 1):

Tab. 1: Überblick zu den einzelnen Laboren INNALP Education Hub (eigene Darstellung).

INNALP Education Hub		
DigiTech Space	Media, Inclusion und AI Space	GreenSpace
Innovationslabore	Innovationslabore	Innovationslabore
Automation Lab	EduMediaLab	Hochschulgarten UIBK
Fab Lab	Lehr-Lern-Labor für	Universitätszentrum
Lean Lab	Inklusive Bildung	Obergurgl
Primar-Hör-Labor	Human Behavior Lab	PHT Schulgarten
Entwicklungslabor Holz	STAIR Learning Lab	
Future Lab	Language Lab	
Makers Lab	LesenInnovationslabor	
	Wunderstiftlabor	
	Digitales Lernen im	
	Englischunterricht der Volksschule	

In den insgesamt sechs Laborstandorten der drei beteiligten Institutionen wird fachliche Expertise, praktische Anleitung und moderne Infrastruktur angeboten. Hier werden neue Bildungskonzepte entwickelt und mit Lehrenden und

Schüler*innen aller Schulstufen praxisnah erprobt. Diese Prozesse werden durch die Fachdidaktiker*innen der drei tragenden Institutionen in einer angepassten Begleitforschung wissenschaftlich evaluiert.

Finanziert wird das Projekt zu 50 % von der österreichischen Stiftung Bildung und 50 % bringen die Partner*innen der Universität Innsbruck, der PH Tirol und der FH Kufstein ein. Aus diesen Mittel wird auch ein Projektmanagement finanziert, das das Projekt nach innen und außen organisiert und zusammenhält. Eine Besonderheit ist die sog. Core Facility, d. h. die Räume der Labore werden an den drei Hochschulstandorten gemeinsam genutzt und stehen auch nach dem Auslaufen Projektfinanzierung zur Verfügung. Entsprechend muss diese nachhaltige Struktur der gemeinsamen Forschungs- und Lehrräume auch gemeinsam entwickelt und fortlaufend angepasst werden. Darin liegt aber auch der Mehrwert für die beteiligten Hochschulen.

Zentral für den Erfolg dieser Vernetzung ist eine tragfähige Kommunikationsstruktur, die über die Hochschulen hinweg, aber auch innerhalb der jeweiligen Hochschulorganisation angesiedelt und gepflegt werden muss. Dies gelingt durch den gemeinsamen Rahmen der Lehrer*innenbildung als ideelle Klammer und eine übergreifende Projektkoordination.

Wenn die Innovationslabore und die interdisziplinären Lehr- und Lernräume des INNALP Education Hub in den Blick genommen werden, dann kann nicht mehr, wie bei den EduSpaces davon gesprochen werden, dass es sich hier um Hochschullernwerkstätten entsprechend der genannten Kerngedanken handelt. Vielmehr handelt es sich hier bei den Innovationslaboren in der Mehrzahl um Labore, die dem Konzept der Schüler*innenlabore folgen. Allerdings können die interdisziplinären Lehr-Lernräume, die Spaces, als Hochschullernwerkstätten verstanden werden (zur Differenz zwischen Lernwerkstatt und Laboren siehe Fischer, Kihm & Peschel in diesem Band), wenn auch als Hochschullernwerkstätten die, nach Fragestellung und Anlass immer wieder andere Räumlichkeiten nutzen.

Kennzeichnend für beide vorgestellten Vernetzungen von Hochschullernwerkstätten an Hochschulen ist die Gründung des Netzwerkes im Rahmen eines Forschungsprojekts. Dabei wurde in beiden Beispielen auf bestehende Strukturen von Lernwerkstätten und Laboren zurückgegriffen und diese in einem übergeordneten inhaltlichen und finanziellen Rahmen zusammengeführt.

2.2 Vernetzungsstrategien in Bildungslandschaften

Als weitere Strategie werden nun die Vernetzungen, die einen Schritt aus der eigenen Hochschule hinausgehen in den Blick genommen. Mit dieser Vernetzung stellen die jeweiligen Hochschullernwerkstätten eine Verbindung zu ihrer spezifischen Bildungslandschaft her und gestalten diese mit.

2.2.1 GSW – Grundschullernwerkstatt an der Humboldt-Universität zu Berlin

Die GSW an der Humboldt-Universität ist eine Einrichtung am Institut für Erziehungswissenschaften der Abteilung Lehramt an Grundschulen. „Als universitäre Ausbildungs- und Praxisbegegnungsstätte richtet sie sich vor allem an Lehramtsstudierende der Grundschulpädagogik, steht aber auch interessierten Lehrerinnen und Lehrern sowie Grundschulklassen zur Verfügung.“ (GSW-Homepage). Mit dieser Ankündigung wird umfassend in die GSW und zur Kooperation eingeladen. Neben der typischen Zielgruppe einer Hochschullernwerkstatt, den Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen mit ihren Schulklassen werden auch weitere Akteur*innen in die GSW eingebunden und es wird mit dem Berliner Lernwerkstätten-Netzwerk, dem Kinderforscherzentrum Helleum und der SAG-Serviceagentur Ganztag Berlin zusammengearbeitet (genauer in Renger & Gröber und Theisselmann et al. im vorliegenden Band).

Dabei verfügt die GSW auch in ihrer Institution selbst über Kooperationspartner*innen, die ebenfalls in das Gefüge des Lehramtsstudiums eingebunden sind: die Druckwerkstatt, das Mathelabor, der Makerspace und die Primarstube. Hier besteht allerdings ein eher loses Netzwerk und die Idee, diese inneruniversitäre Zusammenarbeit zu intensivieren und weiterzuentwickeln ist gerade im Entstehen. Das Netzwerk der GSW reicht, im Unterscheid zu EduSpaces und INNALP Education Hub über den Kontext der universitären Lehrer*innenbildung und deren Praxisanbindung hinaus, denn es wird nicht nur auf mögliche und für ein Projekt nötige Kooperationen mit Schulen verwiesen, sondern Akteur*innen in das Netzwerk eingebunden, die selbst in die Professionalisierung von Lehrer*innen eingebunden sind und als Multiplikator*innen verstanden werden können sowie selbst wiederum über ein Netzwerk in der pädagogischen Praxis verfügen. So sind im Netzwerk der Berliner Lernwerkstätten derzeit 44 Lernwerkstätten (Forschendes Lernen-Homepage) aufgeführt, die damit ein ganzes Netzwerkgeflecht in die Kooperation mit der GSW einbringen. Über die SAG und insbesondere über das Fortbildungsangebot *Lernbegleiter:in in Lernwerkstätten* sind bisher 108 Institutionen und 253 Teilnehmende (SAG 2023) erreicht worden, die in einem losen Netzwerk der GSW verbunden sind. Durch die Vernetzung mit dem Kinderforscherzentrum Helleum wird die GSW wiederum in weiteren ausdifferenzierten Netzwerken sichtbar.

Welchen sichtbaren Ertrag dieses GSW-Netzwerk hat zeigte sich am „Fachtag Lernwerkstatt“, der in der GSW mit der Unterstützung des Berliner Lernwerkstätten-Netzwerks und der SAG stattfand und über 90 Interessierte aus Berliner und Brandenburger Lernwerkstätten in Schulen und Kindertagesstätten erreichte (siehe Dokumentation auf der GSW-Homepage).

2.2.2 NeHle e. V. – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten

Ein eingetragener Verein ist wiederum ein Spezialfall eines Netzwerkes, soll aber in diesem Kontext eine Vernetzung, die über den Kontext der einzelnen Hochschullernwerkstätten hinausgeht veranschaulichen. Dies wird in der Beschreibung des Vereinszwecks und den Möglichkeiten zur Zielerreichung deutlich:

Zweck des Vereins „**Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V.**“ (**NeHle**) ist die Förderung des Auf- und Ausbaus von Lernwerkstätten, die Verbreitung der Idee der Lernwerkstattarbeit und ihre theoretische sowie konzeptionelle Grundlegung und Weiterentwicklung [...]

Zur Erreichung des Vereinszwecks werden

1. regelmäßige Fachtagungen mit dem Ziel durchgeführt,
 - institutionenübergreifend Erfahrungen auszutauschen, zur Verbreitung guter Praxis beizutragen und dies zu publizieren
 - Erfahrungen im Bereich der Lernwerkstattarbeit zu sammeln und zu reflektieren
 - nationale und internationale Kontakte auf- bzw. auszubauen
2. Publikationsorgane geschaffen, die der Verbreitung innovativer Lernwerkstattideen und deren Diskussion dienen
3. wissenschaftsorientierte Veröffentlichungen und Veranstaltungen (neben Tagungen) im nationalen und internationalen Rahmen realisiert und gefördert, die die empirische und theoretische Reflexion der Lernwerkstattarbeit intensivieren
4. Forschungsvorhaben initiiert, die die Wirksamkeit der Lernwerkstätten in den verschiedenen Praxisfeldern untersuchen. (NeHle-Homepage)

Die in diesem Netzwerk erzielten Synergieeffekte werden für alle Hochschullernwerkstätten in Publikationen, in gemeinsamen Forschungsanstrengungen, in Präsentationen auf der Fachtagungen und informell in Diskussionen der Forschenden sichtbar. Hierbei unterscheidet sich NeHle nicht von anderen in der Wissenschaft zu findenden Netzwerken (Gruber et al. 2008). Der besondere Unterschied zu den oben genannten Netzwerken liegt aber darin, dass NeHle nicht nur seinen Gegenstand in den Blick nimmt, sondern darüber hinaus Anknüpfungspunkte über einen wissenschaftsorientierten Austausch bietet, wenn neben der Forschung die Lehre, die explizite Förderung des Lernens der Studierenden diskutiert und die enge Kooperation mit der pädagogischen Praxis wertgeschätzt werden. Zudem konkretisiert sich NeHle nicht nur in den Fachtagungen und Publikationen, sondern in jeder einzelnen Hochschullernwerkstatt, die wiederum ihre individuellen Vernetzungen in das Netzwerk einbringt. NeHle kann somit als Netzwerk von Netzwerken gedeutet werden.

3 Von der Vernetzung zu einem Netzwerk

Zentrales Anliegen der meisten Netzwerke ist, aufbauend auf einen verfestigten Kommunikationsaustausch eine dauerhafte gegenseitige Unterstützung. Diese ist

aber kein Automatismus, Genese und Funktion sind bei Netzwerken kaum zu trennen (Kulin 2016, 186), sondern müssen für alle Akteur*innen in den Netzwerken einen sichtbaren Mehrwert haben. Um diesen Mehrwert im Kontext der Hochschullernwerkstätten sichtbar zu machen, lohnt sich der netzwerkanalytische Blick auf die vorgestellten Vernetzungen. Gleichzeitig trägt diese Perspektive dazu bei, die Rolle der jeweiligen Hochschullernwerkstatt in den jeweiligen Netzwerken zu beschreiben und Entwicklungs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten nachzuzeichnen, bzw. zu identifizieren. Denn nur dann kann von einem sozialen Netzwerk gesprochen werden, das sich durch ein identifizierbares Muster an Sozialbeziehungen zwischen einer definierten Menge von Akteur*innen, regelmäßige Interaktion und eine themenspezifische Verhaltenserwartung definieren lässt (Fuhse 2018).

3.1 Netzwerkanalytische Perspektive

Alle beschriebenen Netzwerke lassen sich als Bildungsnetzwerke (Kulin 2016) und als Gefüge zwischen Akteur*innen aus dem Bildungsbereich und ihren Beziehungen untereinander charakterisieren. Entsprechend der grafischen Darstellung der Netzwerkforschung werden die Akteur*innen als Knoten und die Beziehungen als Kanten gezeigt. Damit können sowohl Relationen zwischen den Hochschullernwerkstätten als Organisation als auch Beziehungsstrukturen einzelner Individuen innerhalb und zwischen den Hochschullernwerkstätten gemeint sein. Die in der Beschreibung der jeweiligen Vernetzungen schon angedeuteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich entsprechend grafisch ausdrücken und in ihrer Dynamik zeigen. Dabei wird hier keine methodisch einwandfreie Netzwerkanalyse vorgelegt, sondern nur eine deskriptive Darstellung angeboten, da es sich hier nicht um eine empirische Erfassung der Netzwerke handelt, sondern nur um eine Anregung Hochschullernwerkstätten und ihre Vernetzung in dieser Perspektive zu sehen. Vielleicht ergeben sich aus diesem Blick Forschungsanregungen für eine theoretisch tiefere und empirisch angereicherte Auseinandersetzung mit den Netzwerken von Hochschullernwerkstätten.

Die nun folgenden Grafiken zu den jeweiligen Netzwerken sind rein deskriptiv und aus einer schwachen analytischen Perspektive gezeichnet, da empirische Daten zur Ausprägung der Knoten und Kanten fehlen. Dennoch wurde versucht eine Gewichtung in die Darstellung einfließen zu lassen, um Zusammenhänge und Entwicklungsprozesse zu verdeutlichen. Dies drückt sich durch die Größe und Füllung der Knoten, sowie durch die Dicke und Häufigkeit der Kanten aus. Die Abstände und die Linien zwischen den Knoten sollen die Ausprägung und Bedeutung des jeweiligen Zusammenhangs verdeutlichen, sind aber nur als Illustration zu verstehen. Zudem wird auf eine umfangreiche Beschriftung der Grafiken verzichtet, um die Vernetzung an sich zu verdeutlichen. Damit wird

auch vermieden den Akteur*innen eine interpretative Bedeutung im jeweiligen Netzwerk zuzuschreiben.

Vorausgeschickt werden muss zudem, dass in den Grafiken jeweils nur die Organisationen, also die Hochschullernwerkstätten und ihre Partner*innen abgebildet sind. Für die dann folgenden Überlegungen zur Vernetzung und Verstetigung von Netzwerken müssen aber die einzelnen Akteur*innen mitgedacht werden, da sich Organisationen nur über ihre Akteur*innen vernetzen können.

EduSpaces

In der grafischen Darstellung der EduSpaces als Netzwerk lässt sich die oben beschriebene Entwicklung in zwei Bilder fassen und im Sinne der Netzwerkforschung als ENA der Gründungsphase, in der die EduSpace Lernwerkstatt als ‚Ego‘ im Zentrum steht, und als SNA darstellen (Abbildung 5).

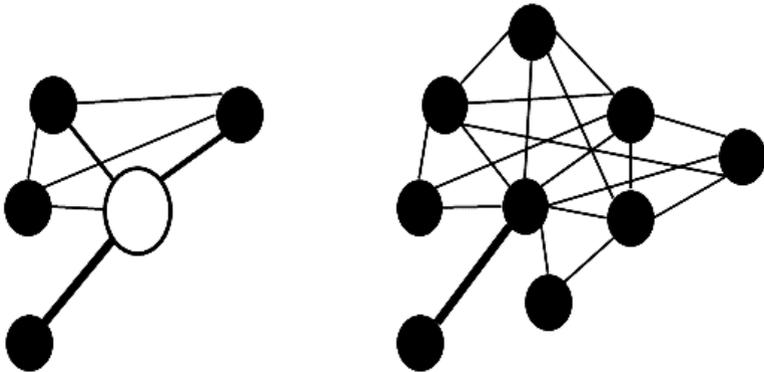


Abb. 5: EduSpaces Gründungsphase (links) und Entwicklung (rechts) (eigene Darstellung).

Deutlich wird hier, dass sich die Netzwerkstruktur zu einem typischen sozialen Netzwerk entwickelt hat, in dem die Kommunikations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Knoten die Beziehungsstruktur bestimmen.

INNALP Education Hub

Im INNALP Education Hub werden drei Spaces unterschieden, die sich auch in der Darstellung des Netzwerks ausdrücken. Ebenso muss die Beteiligung dreier übergeordneter Institutionen berücksichtigt werden (Abbildung 6).

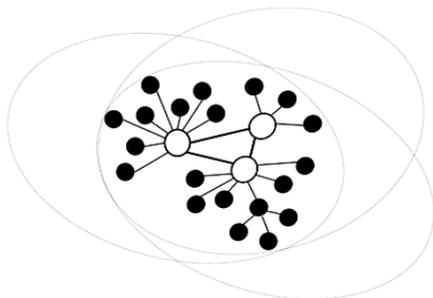


Abb. 6: INNALP Edu. Hub – Netzwerk- und Schichtenmodell (eigene Darstellung).

Um diese Struktur darstellen zu können, muss neben der Netzwerkgrafik auf die Idee der Schichten und sich überschneidenden Kreise nach Simmel (1908; 1911) zurückgegriffen werden, um die jeweiligen Hochschulen einbeziehen zu können. Dadurch kann auch das Prinzip der gemeinsamen Ressourcennutzung gezeigt werden.

Das außeruniversitäre Netzwerk der GSW umfasst aktuell drei Akteur*innen, die wiederum über eigene Netzwerke verfügen. Damit fächert sich die Netzwerkstruktur auf und ist hier als ENA gezeichnet (Abbildung 7).

Deutlich wird an dieser grafischen Beschreibung, dass sich das Netzwerk der GSW auffächert und komplexere Zusammenhänge zwischen den Knoten und Kanten zu vermuten sind. Da nicht alle Knoten des Netzwerks mit der GSW direkt verbunden sind kann hier von einem losen Netzwerk ausgegangen werden, das sich anlassbezogen auch immer wieder umgruppieren könnte.

GSW

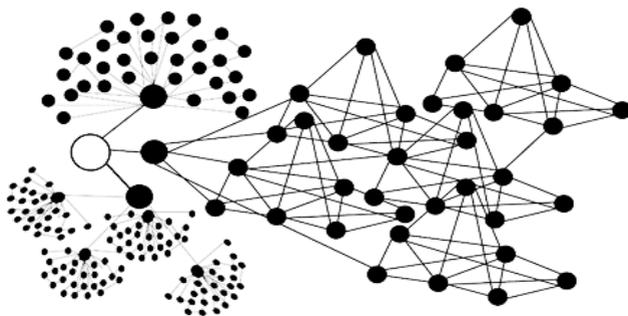


Abb. 7: GSW Netzwerkstruktur (eigene Darstellung).

NeHle e. V.

Aktuell sind auf der Homepage lernwerkstatt.info 36 Hochschullernwerkstätten gelistet. Da davon auszugehen ist, dass alle diese Hochschullernwerkstätten über eigene Netzwerke verfügen, wird hier darauf verzichtet eine grafische Netzwerkstruktur abzubilden. Analog zu Abbildung sieben kann davon ausgegangen werden, dass NeHle als Knotenpunkt Kanten zu den 36 Lernwerkstätten hat, diese Hochschullernwerkstätten untereinander und mit anderen Akteur*innen vernetzt sind und somit ein schier endloses Netzwerk der Netzwerke zu zeichnen und zu beschreiben wäre. Um hier eine aussagekräftige Darstellung zu erhalten, würde es sich empfehlen das Programm Gephi (Bastian et al 2009) zu nutzen und entsprechend den Empfehlungen von Kollek und Schuster (2019) einzusetzen. Dafür wäre es zunächst angezeigt eine Studie und entsprechende Datenerfassung vorzunehmen. Vermutlich könnte dann dieses internationale Netzwerk umfassend dargestellt und strukturelle Prozesse gezeigt werden.

Netzwerke und Vernetzungen sind, wie in den Beispielen deutlich wurde, komplexe Konstrukte, die sich fortwährend verändern. Zur Darstellung der ausgewählten Beispiele war die Netzwerkanalyse hilfreich, um die Vielfältigkeit der Netzwerke zu zeigen. Mit der grafischen Aufbereitung zeigt sich zudem, dass die beteiligten Knoten und Kanten genauer betrachtet werden müssen, um zu verstehen, wie diese Netzwerke Bestand haben und sich weiterentwickeln können.

3.2 Netzwerke als verstetigte Vernetzung

„Die Netzwerkperspektive eröffnet durchaus eine neue Sicht auf das Soziale und auf Möglichkeiten der Bezugnahme auf die Welt. Sie denkt in Prozessen des Organisierens entlang von Kommunikationen und Beziehungen anstatt entlang von formalen Einteilungen und Strukturen“ (Weber 2008, 195). Aber genau diese Vorteile erschweren die Entstehung und die Verstetigung eines Netzwerkes nach der Vernetzung, denn die Netzwerkprozesse von Beziehung und Kommunikation müssen aufrechterhalten werden. Alle vier beschriebenen Beispiele haben dafür eine jeweils passende Struktur gefunden, die von den jeweiligen Akteur*innen, ihrer Expertise und ihrem Engagement und den jeweilig verfügbaren Ressourcen abhängig ist. Damit die Akteur*innen sich beteiligen und diese Beteiligung auch über einen längeren Zeitraum gewährleistet ist, müssen soziale Netzwerke weiterhin normativ positiv aufgeladen sein und einen Mehrwert für alle haben: „Das modische Netzwerk hat einen großen Vorteil: Es klingt positiv und transportiert damit auch mythische Gehalte: Wir fühlen uns aufgefangen, bevor wir hingefallen sind“ (Weber 2008, 195). Damit bedienen ein Netzwerk und die individuelle Aktivität in einem Netzwerk immer auch das Grundbedürfnis der sozialen Anerkennung und eines bedeutsamen Gemeinschaftserlebnisses. Allerdings ist dieser Mehrwert schwer zu quantifizieren. Um günstige Konditionen für den Bestand eines Netzwerkes benennen zu können, scheint eine Orientierung an allgemeinen

Grundsätzen der Kooperation – Kohärenz, Kompetenz, Kontinuität und Motivation – zwischen Partner*innen aus Hochschule und pädagogischer Praxis hilfreich zu ein, wie Hameyer (2010) dies vorschlägt. Übertragen auf ein Netzwerk ließe sich entlang der Stichworte folgendermaßen argumentieren:

Kohärenz verweist auf das Gesamtbild und die Ganzheit im Netzwerk und verweist auf die „egalitäre Gruppe, auf die ‚ganzheitliche Integration des Getrennten und auf die kollektive Problemlösung im Prozess“ (Weber 2008, 195). Damit sich diese Kohärenz in einem Netzwerk einstellt benötigt es eine geteilte Zielklarheit, ein verbindendes Organisationsbild, sog. Cross-Over-Projekte, eine Gesamtkoordinierung, Rückmeldesysteme und eine kollegiale Entwicklung.

Kompetenz verweist auf den Anstieg von unterschiedlichsten Kompetenzen durch die Zusammenarbeit in einem Netzwerk. Ausgehend von einer gemeinsamen Basis können die verschiedensten Erfahrungen, Herangehensweisen und Denkweisen der Akteur*innen im Netzwerk genutzt und ausgebaut werden. Das ist dann erfolgreich, wenn es einen regelmäßigen Austausch, gegenseitige Beratung, Beteiligung an Projekten und Ressourcen gibt. Dabei ist es, wie in den genannten Beispielen hilfreich eine gemeinsame Forschungs idee zu haben oder ein gemeinsames Ausgangsinteresse, z. B. die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten.

Netzwerke sind dann besonders erfolgreich, wenn *Kontinuität* vermittelt und geboten wird. Dabei ist es entscheidend regelmäßige Treffen zu organisieren, den Austausch innerhalb des Netzwerks zwischen den Akteur*innen zu stärken und sich immer wieder über ein geteiltes Ziel zu verständigen.

Die *Motivation* der Akteur*innen innerhalb der Netzwerke ist eine Schlüsselfunktion und Motivationsverstärker sind wesentlich, um ein Netzwerk zu verstetigen. Dabei ist es wichtig, dass sich die Akteur*innen im Netzwerk als gleichberechtigt empfinden, Engagement und Freude an den Inhalten teilen und Abwechslung erleben.

In der Netzwerkforschung (Stegbauer & Häußling 2010) wird immer wieder betont, dass neben den Knoten, Kanten eines Netzwerks für dessen Bestehen zentral sind. Diese Kanten sind nicht anderes als Beziehungen, die in der Interaktion aufgebaut und gepflegt werden müssen. Eine Perspektive, die in der Forschung in und zu Lernwerkstätten einen zentralen Platz einnimmt und bei der die Personen mit ihrem Tun in der Lernwerkstatt im Zentrum stehen (siehe dazu Schneider et al. 2024). Die gezeigten Netzwerkkarten (Abbildungen 5, 6 und 7) sind also in dieser Hinsicht noch ergänzungsbedürftig. Die Kanten eines Netzwerks lassen sich durch Kohäsion, Kompetenz, Kontinuität und Motivation stärken, so wie das im regelmäßigen Austausch zwischen den Hochschullernwerkstätten, z. B. auf den jährlich stattfindenden Tagungen geschieht.

4 Hochschullernwerkstätten in der Netzwerkforschung

Vernetzung von Hochschullernwerkstätten, Hochschullernwerkstätten als Netzwerke und ganz allgemein Lernwerkstätten an Bildungsinstitutionen als Netzwerke und in einer Vernetzung sind interessante Gedanken, um das Phänomen aus einer anderen Perspektive zu beleuchten. Bisher sind (Hochschul-)Lernwerkstätten noch nicht Gegenstand der Netzwerkforschung geworden, das könnte sich aber lohnen um die inhärenten Mechanismen der ‚Lernwerkstattbewegung‘, ihre Entwicklung und ihre Stellung in der wissenschaftlichen Community der Erziehungswissenschaft zu beleuchten, zumal der Ansatz der pädagogischen Werkstattarbeit der Idee eines Netzwerkes entspricht, da Lernwerkstätten als Refugien (Hagstedt 2004) und Gegenwelten zu den üblichen Lehr-Lerngelegenheiten agieren und sich damit einer vorgegebenen Struktur in einer Bildungsinstitution widersetzen. Hochschullernwerkstätten sind für sich gesehen schon mehr als die Summe ihrer (Bestand-)Teile. Im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten in dem Vernetzung entsteht und das Netzwerk, sowie dessen Entwicklung im Zentrum steht wird der Prozess der Vernetzung nachvollziehbar, der aus einzelnen Teilen, den Hochschullernwerkstätten mehr macht als eine Summe. Hier entsteht ein fluides Gebilde, das den einzelnen Hochschullernwerkstätten und den jeweiligen Verbindungen Gewicht gibt und sich in einer fortlaufenden Entwicklung befindet.

Literatur

- Albrecht, St. (2010). Knoten im Netzwerk. In Stegbauer, Chr.; Häußling, R. (Hrsg.). *Handbuch der Netzwerkforschung*, (S. 125-134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien.
- Bastian, M., Heymann, S. & Jacomy, M. (2009). Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.). *Proceedings of the Third International Conference on Weblogs and Social Media*. San Jose, California, May 17-20, 2009. Menlo Park, California: AAAI Press.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006). *Förder-Ranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Freeman, L. C. (2004). *The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science*. Vancouver: Empirical Press.
- Fuhse, J. A. (2018). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*, UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz & München.
- Ganguin, S.; Elsner, A.; Wendt, R.; Naab, Th.; Kühn, J.; Rummler, K.; Bettinger, P.; Schiefner-Rohs, M.; Wolf, K. D. (2023). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens*. Zürich : Rummler OAPublishing DOI: 10.25656/01:26535; 10.21240/mpaed/jb19.X
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge.
- Gruber, H.; Lehtinen, E.; Palonen, T.; Degner, S. (2008). Persons in the shadow. Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50 (2), 237-258.
- GSW-Homepage: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/grundschulpaed/abteilung-grundschulpaedagogik/lern-bereiche/grundschulwerkstatt>

- Haas, J.; Malang, Th. (2010), Beziehungen und Kanten. In Stegbauer, Chr.; Häußling, R. (Hrsg.) *Handbuch der Netzwerkforschung* (S. 89-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien.
- Hagstedt, H. (2004). Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. Werkstattberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, H. 7. Kassel.
- Herrmann, F.; Khim, 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*. (S. 285-296) Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Holzer, B. (2010). Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In: C. Stegbauer, *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 155-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, S. (2006). Netzwerk. In U. Bröckling (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 182-189). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kolleck, N.; Kulin, N.; Bormann, I.; de Haan, G.; Schwippert, K. (2016) (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kolleck, N. & Schuster, J. (2019). Soziale Netzwerkanalyse. Einsatz in Professionalisierung und Lehrer*innenbildung. *jlb – journal für lehrerInnenbildung* (4), 28-29.
- Kulin, S. (2016), Zum Begriff der Bildungsnetzwerke. In: Kolleck, N.; Kulin, N.; Bormann, I.; de Haan, G.; Schwippert, K. (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*. (S. 181-186). Münster: Waxmann Verlag.
- Lichius, A.; Kapelari, S. (2021). *INNALP Education Hub – Innovative, inklusiv und nachhaltige Lehr- und Lernprojekte im Zentrum der Alpen*. Unveröff. Projektbeschreibung für den wiss. Projektbeirat.
- Raab, J. (2010). Der ‚Harvard Breakthrough‘, in: Stegbauer, Chr.; Häußling, R. (Hrsg.) *Handbuch der Netzwerkforschung*. (S. 29-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien.
- Rehr, M.; Gruber, H. (2007) Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik* DOI: 10.25656/01:4396
- Schäffter, O. (2002). In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick. In: Bergold, R.; Mörchen, A., Schäffter, O. (Hrsg.). *Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen*. Band 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. (S. 87-104). Recklinghausen: Bitter.
- Schneider, R.; Griesel, C.; Pfrang, A.; Weißhaupt, M.; Tänzer, S.; Schulze, H. (2024) (Hrsg.). *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humboldt.
- Simmel, G. (1911). *Philosophische Kultur, gesammelte Essays*. Leipzig: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. (2024). Zirkulärer Theorie-Praxis-Transfer in Lernräumen. Didaktische Entwicklungsforschung in Hochschullernwerkstätten. In Schneider, R.; Griesel, C.; Pfrang, A.; Weißhaupt, M.; Tänzer, S.; Schulze, H. (Hrsg.). *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*. (S. 119-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, 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* (S. 227-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, 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>.
- Stegbauer, Chr.; Häußling, R. (2010) (Hrsg.) *Handbuch der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien.
- Weber, S. M. (2008). Netzwerk. In A. Dzierzbicka (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 191-198). 2. Aufl., Löcker.

Autorin**Stadler-Altman, Ulrike, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ**

ORCID: 0000-0002-3583-8562

Humboldt-Universität zu Berlin, KSBE, Institut für Erziehungswissenschaft,
Schulpädagogik*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Empirische Schul- und
Unterrichtsforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen,
sowie Innovative Learning Environment.

ulrike.stadler-altman@hu-berlin.de

Marco Galle

Visualisierung sozialer Netzwerke zur Evaluierung kooperativer Lerngelegenheiten in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Studierende haben in Hochschullernwerkstätten – im Vergleich zu traditionellen Seminarkonzepten – vermehrt Autonomie- und Handlungsspielräume bezüglich ihrer Lernprozesse. So können sie etwa selbst bestimmen, ob sie Aufgaben allein oder mit Mitstudierenden bearbeiten. Ausgehend von soziokonstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien gehen mit kooperativer Aufgabebearbeitung Lerngelegenheiten einher. Diese können Dozierende strategisch planen und steuern. Deren Nutzung ist aber häufig aufgrund der Komplexität sozialer Situationen selten ersichtlich. Zur Evaluierung eignen sich soziale Netzwerkkarten. Im Beitrag werden Potenziale kooperativer Lerngelegenheiten erörtert, Methoden der Datenerhebung zur Erfassung kooperativer Lerngelegenheiten beschrieben und die Visualisierung dieser Daten mittels einer Webapplikation demonstriert. Durch Netzwerkkarten können latente Beziehungsstrukturen dargestellt werden, die Hinweise für die didaktische Gestaltung von Hochschullernwerkstätten liefern können.

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten bieten ein didaktisches Setting, Lehr- und Lernprozesse stärker an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Studierenden auszurichten, als dies in klassischen Formaten, wie etwa Vorlesungen oder Seminaren, möglich ist. Studierende verfügen in Lernwerkstätten über Autonomie- und Handlungsspielräume bezüglich ihrer Lernprozesse. So können sie etwa selbst entscheiden, mit welchen Mitstudierenden sie Aufgaben kooperativ bearbeiten (vgl. Spuller 2020).

Ausgehend von soziokonstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien (vgl. Vygotsky 1934; Resnick et al. 1991), bei denen die Bedeutsamkeit des sozialen Kontextes in Lernprozessen betont wird, bietet die kooperative Aufgabebearbeitung von Studierenden wertvolle Lerngelegenheiten. Hier tauschen sich Studierende Infor-

mationen aus, beziehen in Diskussionen Aussagen aufeinander und verknüpfen bestehendes Wissen mit neuen Erkenntnissen. Kooperation wird als eine soziale Tätigkeit verstanden: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, 199).

Dozierende können in Hochschullernwerkstätten kooperative Lerngelegenheiten didaktisch planen und umsetzen. Allerdings gestalten auch Studierende diese zum großen Teil mit. Für Dozierende wird es herausfordernd zu überblicken, wie die kooperativen Lerngelegenheiten genutzt werden, da beispielsweise 30 Studierende zur selben Zeit an unterschiedlichen Aufgaben und Orten arbeiten. Um die Nutzung solcher kooperativen Lerngelegenheiten von Studierenden zu evaluieren, eignet sich die Visualisierung von Lernbeziehungen der Studierenden. Also konkret, mit wem Studierende innerhalb eines bestimmten Zeitraums für ihr Lernen bedeutsame Gespräche geführt haben. In der sozialen Netzwerkforschung werden diese als soziale Netzwerkkarten bezeichnet.

Dieser Beitrag gibt Anregungen für eine evidenzorientierte Reflexion und Weiterentwicklung kooperativer Lerngelegenheiten mit sozialen Netzwerkkarten. Es werden zuerst Potenziale kooperativer Lerngelegenheiten erörtert, zweitens Methoden der Datenerhebung zur Erfassung sozialer Netzwerke beschrieben und drittens die Auswertung dieser Daten mittels einer Webapplikation an einem fiktiven Datensatz demonstriert.¹ Abschließend werden Implikationen für die Lehrpraxis diskutiert.

2 Lernen durch kooperative Tätigkeiten in sozialen Netzwerken

Eine Gruppe von Studierenden, die in Lehrveranstaltungen mitwirken und so in Beziehung stehen, lässt sich als soziales Netzwerk beschreiben. „Der Begriff ‚Netzwerk‘ steht als Metapher für eine [Verbindung] von Beziehungen, in der Annahme, dass direkte und indirekte Beziehungen im Netzwerk Auswirkungen auf individuelle (Lern-)Aktivitäten im Netzwerk haben“ (Gruber et al. 2018, 1342). Zusätzlich können auch individuelle Lernaktivitäten die Struktur von sozialen Beziehungen verändern (vgl. Giddens 1988), indem etwa ein*e Student*in während einer Gruppenarbeit ihre/seine Gruppe verlässt und sich einer anderen Gruppe anschließt.

Beispiele solcher Lernaktivitäten sind kooperative Tätigkeiten. In Anlehnung an die Activity Theory (vgl. Engeström 1999) ist anzunehmen, dass durch kooperative Tätigkeiten in einem sozialen Netzwerk Lernen ermöglicht wird (vgl. Kreis & Brunner 2022). Bedeutsam sind hierbei die Akteur*innen, mit denen

¹ Applikation: https://learning-in-social-networks.shinyapps.io/V_OSNI/

kooperiert wird, die Gegenstände respektive besprochene Lerninhalte und die Instrumente wie etwa ein Lehrmittel, Fachbuch oder Experiment.

Die Instrumente und das Wissen der Akteur*innen im sozialen Netzwerk lassen sich mit Bezug auf das Lernen der Studierenden als soziale Ressourcen verstehen. Soziale Ressourcen werden zwischen den Akteur*innen ausgetauscht und/oder kooperativ bearbeitet. Unter der Bezugnahme des Konzepts von starken und schwachen Beziehungen (vgl. Granovetter 1973) lässt sich vermuten, dass in starken Beziehungen (hohe Kooperationshäufigkeit, hohes Vertrauen etc.) sehr intensiv und teils ko-konstruktiv kooperiert wird, was förderlich für verstehensbezogene Lernprozesse ist (vgl. Reusser & Pauli 2015). Aber auch schwache Beziehungen (tiefe Kooperationshäufigkeit, niedrigeres Vertrauen etc.) haben ihre Funktion für das Lernen. Denn durch sie erhalten Studierende neues Wissen, welches in den starken Beziehungen gefehlt hat und welches wiederum neue Impulse für intensive Gespräche liefern kann.

Je nach Einbindung ins soziale Netzwerk erhalten Studierende unterschiedlich starken Zugang zu diesen Ressourcen, was Lernen fördern und hemmen kann (vgl. Kolleck 2019). Befinden sich die Studierenden im Kern des Netzwerks, haben sie mehr Beziehungen und damit direkteren Zugang zu Wissen und Informationen als Studierende in der Peripherie. Manchmal zerfällt das Netzwerk auch in einzelne Cluster, die teilweise nicht verbunden sind, aber eigentlich verbunden sein sollten (strukturelle Löcher). Damit wird der Fluss von Materialien und Wissen gestört oder gar verhindert (vgl. Burt 1992). Sind solche Cluster durch einzelne Personen – sogenannte Broker*innen – verbunden, nehmen diese eine besondere Position ein. Sie sind verantwortlich für den Ressourcenfluss zwischen den Clustern. Fallen die Broker*innen weg, ist auch der Ressourcenfluss unterbrochen (vgl. Burt 2005).

Dass soziale Strukturen von Studierenden im Lehrstudium und die Eingebundenheiten in diesen bedeutsam sind, zeigen Studien, in denen die korrelativen Zusammenhänge zwischen Positionierung im Netzwerk und Studienleistungen untersucht wurden. Es zeigte sich, dass die Zentralität von Studierenden im Netzwerk positiv korreliert mit den Unterrichtsleistungen im Praktikum (vgl. Liou et al. 2016; Civiš et al. 2019) und dem Studienerfolg (vgl. Solé et al. 2018). Förderliche Faktoren fürs Lernen im Netzwerk mit Mitstudierenden sind ein hohes Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Liou et al. 2016; Bjorklund et al. 2020; Brouwer et al. 2020), gegenseitiges Vertrauen (vgl. Brouwer et al. 2020; Liou et al. 2020), gemeinsames Absolvieren von Praktika, ähnliche Werthaltungen und Überzeugungen sowie von Dozierenden organisierte Austauschmöglichkeiten zwischen Studierenden (vgl. Bjorklund & Daly 2021). Letzteres Ergebnis zeigt gut auf, dass Dozierende kooperative Lerngelegenheiten aktiv mitgestalten können.

3 Soziale Netzwerkkarten erstellen

Verfahren zur Visualisierung von sozialen Netzwerken eignen sich dafür, soziale Strukturen von Studierenden in zum Beispiel Hochschullernwerkstätten zu analysieren. In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf die sogenannten Gesamtnetzwerke als die meist zweidimensionalen Darstellungen von Beziehungen zwischen Akteur*innen innerhalb einer vordefinierten Gruppe (z. B. Seminargruppe). Ziel ist es, das komplexe Beziehungssystem übersichtlich darzustellen und latente soziale Strukturen sichtbar zu machen (vgl. Gamper & Kronenwett 2012).

Es gibt zahlreiche Applikationen, die soziale Netzwerkkarten erstellen. Für Dozierende braucht es eine einfach bedienbare Applikation, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass vertiefte Kenntnisse zu sozialer Netzwerkforschung vorliegen. In diese Richtung gehen Arbeiten zur Erstellung von Soziogrammen in Schulklassen (z. B. Klassen-Kompass [KK-1] oder die Arbeiten von Huber [2012]) und Webapplikationen zur Visualisierung sozialer Netzwerke im Rahmen der Projekte „FRIEND-SHIP“ und „SAFI – Softwaregestützte Analyse und Förderung sozialer Integration in Schulklassen“. An dieser Stelle knüpft die hier vorgestellte Webapplikation an. Neben der Netzwerkkarte werden auch Kennwerte und eine Beschreibung der Netzwerkstruktur von ChatGPT ausgegeben. Diese können den Zugang zur informationsreichen Netzwerkkarte erleichtern.

3.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Ein bedeutsamer Teil der Datenerhebung ist der Prompt respektive die Frage, welche den Personen gestellt wird, deren soziale Beziehungen erfasst werden sollen. Zum Beispiel können die Studierenden gefragt werden, mit wem sie während einer 90-minütigen Hochschullernwerkstatt für ihre Kompetenzentwicklung bedeutsame Gespräche geführt haben. Wichtig hierbei ist die zeitliche und örtliche Eingrenzung des Prompts.

Zur Datenerhebung kann beispielsweise eine Forms-Umfrage genutzt werden, in der dieser Prompt und evtl. weitere Prompts aufgeführt sind. Das Antwortformat kann entweder eine Auflistung aller an der Hochschullernwerkstatt teilnehmenden Studierenden sein oder ein offenes Textfeld, in welches die Studierenden die Namen ihrer bedeutsamen Gesprächspartner*innen eintippen. Vorteil des ersten Verfahrens ist, dass die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass die Studierenden Personen vergessen, und dass keine Fehler durch falsch geschriebene Namen entstehen. Vorteil des zweiten Verfahrens ist das angenehmere Antwortformat, da eine lange Liste von Personen nicht geprüft werden muss. Jedoch müssen die Namen nach der Erhebung kontrolliert und, falls notwendig, korrigiert werden. Jede*r Student*in benötigt einen eindeutig zuordenbaren Namen. Wenn zum Beispiel zwei Personen Peter heißen und diese auch als Peter bezeichnet werden, werden die Nennungen dieser zwei Personen zu einer Person zusammengeführt, was zu

einer verfälschten Netzwerkkarte führt. Egal, welches Verfahren eingesetzt wird, ein hoher Rücklauf von mindestens 75 % ist für aussagekräftige Ergebnisse zwingend notwendig.

Nachdem die Daten erhoben wurden, müssen sie in eine spezifische Formatierung umgewandelt werden. Ein Beispiel hierfür ist auf der Website der Applikation unten links herunterladbar.² Die Excel-Datei umfasst zwei Spalten. In der ersten Spalte „from“ sind die Personen gelistet, die andere Personen nannten. In der zweiten Spalte „to“ die Personen, welche genannt wurden. Zum Beispiel nennt Valeria zwei Kommilitonen Lorenzo und Diego. So steht in der ersten Zeile Valeria (from) und Lorenzo (to) sowie in der zweiten Zeile Valeria (from) und Diego (to).

Daten sozialer Netzwerke sind sensible und schützenswerte Daten. Eine Auswertung einer sozialen Netzwerkkarte mit der befragten Gruppe sollte sehr gut überlegt werden, da so zum Beispiel auch Außenseiter*innen deutlich sichtbar werden. Zudem empfiehlt es sich, die hochgeladene Datei zu anonymisieren (entweder durch Zahlen oder Fantasienamen). Es ist auch möglich, die Netzwerkkarte in der Webapplikation zu anonymisieren. Hochgeladene Daten werden nicht gespeichert. Falls ein ChatGPT-Output angefordert wird, ist eine Anonymisierung zwingend notwendig. Die Daten werden an einen Server von OpenAI gesendet, dort nach maximal 30 Tagen gelöscht und nicht als Trainingsdaten verwendet.

3.2 Hochladen und Interpretieren

Mit der Aufbereitung in eine „from“- und eine „to“-Spalte ist die Excel-Datei bereit für das Hochladen (siehe A in Abbildung 1), und die soziale Netzwerkkarte wird erstellt (B). Die Netzwerkkarte stellt ein gerichtetes soziales Netzwerk auf einer zweidimensionalen Fläche dar. Die Verbindungen sind Pfeile, die anzeigen, welche Person wen genannt hat. Es gibt einseitige Nennungen (Pfeil mit einer Spitze) und gegenseitige Nennungen (Pfeile mit zwei Spitzen). Die Positionierung der Knoten (Akteur*innen) erfolgte mit der Fruchterman-Reingold-Prozedur (vgl. Fruchterman & Reingold 1991) im R-Packages *igraph* (vgl. Csardi & Nepusz 2006). Diese Methode platziert miteinander verbundene Knoten nah beieinander und nicht verbundene Knoten weiter voneinander entfernt. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die Verbindungen (Linien) möglichst nicht überschneiden, damit die Netzwerkkarte übersichtlich und gut lesbar bleibt. Die Positionierung der Knoten auf der Fläche erfolgt iterativ, also Schritt für Schritt. Zuerst werden die Knoten platziert und dann so lange verschoben, bis keine bessere visuelle Anordnung mehr möglich ist. Auch wenn das Verfahren immer mit demselben Startpunkt beginnt, können die Positionen der Knoten bei wiederholtem Erstellen der Netzwerkkarte mit denselben Daten leicht variieren.

2 „Datensatz zum Ausprobieren“: https://learning-in-social-networks.shinyapps.io/V_OSN/

Soziale Netzwerke visualisieren und interpretieren

Soziale Netzwerkkarte (ungewichtet)

Kenntwerte der Netzwerkkarte

Messung des Netzwerks: 0.1	
Info zum Dichtemass	
Wer hat die meisten Personen genannt? (Outdegree)	• Luca (5)
Wer hat die wenigsten Personen genannt? (Outdegree)	• Pietro (1) • Maria (1) • Marco (1) • Laura (1) • Gabriel (1) • Diego (1) • Daniel (1) • Chiara (1) • Alessio (1)
Wer wurde am häufigsten genannt? (Indegree)	• Sofia (4) • Luca (4)
Wer wurde am seltensten genannt? (Indegree)	• Pietro (1) • Maria (1) • Marco (1) • Laura (1) • Gabriel (1) • Diego (1) • Daniel (1) • Chiara (1) • Alessio (1)
Wer nennt sich gegenseitig?	• Luca - Sofia • Olivia - Sofia • Anna - Luca

Zoom: Zum Vergrössern der Karte nutzen Sie bitte die Zoom-Funktion Ihres Browsers.

ChatGPT: Falls Sie beim Lesen der Netzwerkkarte Unterstützung benötigen, können Sie Ihre Excel-Datei unten nochmals hochladen. ChatGPT wird Ihnen eine Interpretationshilfe schreiben.

geben Sie den Prompt / die Frage der Datenerhebung ein:

Ihre Datenmatrix:

Browse... No file selected

Senden

Abb. 1: Screenshot der Webapplikation (Netzwerkkarte eines fiktiven Beispieldatensatzes)

Nach der Darstellung der Netzwerkkarte sind folgende Funktionen nutzbar:

- Kenntwerte der Netzwerkkarte (Dichte, Indegree, Outdegree und Reziprozität) (C)
- Anonymisierung der Netzwerkkarte (D)
- Gewichtete Netzwerkkarte (vgl. Galle 2024a) (E)
- Herunterladen der Netzwerkkarte und deren Kenntwerte (F)
- Beschreibung der Netzwerkkarte von ChatGPT (G)

Zur Beschreibung der sozialen Netzwerkkarte helfen folgende Fragen (vgl. Herz et al. 2015, Abs. 20 ff):

- Lassen sich ein Kern und eine Peripherie erkennen? Wenn ja, welche Studierenden befinden sich im Kern, welche in der Peripherie?
- Lassen sich Cluster von Studierenden erkennen? Wenn ja, wie sind diese verbunden (Broker*innen)?
- Gibt es nicht verbundene Studierende oder Cluster, die eigentlich verbunden sein sollten (strukturelle Löcher)?
- Welche Studierenden werden am meisten genannt und nennen die meisten Kommiliton*innen?
- Welche Studierenden nennen sich gegenseitig?

4 Diskussion

Dieser Beitrag zeigt auf, dass kooperative Tätigkeiten in Hochschullernwerkstätten Lerngelegenheiten für Studierende sein können. Wenn Wissen ausgetauscht, verhandelt und ko-konstruiert wird, kann Lernen angeregt werden. Mittels einer sozialen Netzwerkperspektive lassen sich solche kooperativen Lerngelegenheiten beschreiben. Bedeutsam für das Lernen der Studierenden sind erstens die Eingebundenheit und Positionierung von Studierenden in sozialen Netzwerken und zweitens die Ermöglichung und die didaktische Gestaltung von kooperativen Lerngelegenheiten.

Visuelle Ergebnisdarstellung: Kooperative Lerngelegenheiten können auch mit standardisierten Fragebögen zu kooperativen Tätigkeiten erfasst werden. Aufgrund der deskriptiven Statistiken lassen sich ebenfalls Hinweise zur Nutzung von Lernangeboten ableiten. Mit sozialen Netzwerkkarten werden die Ergebnisse visuell präsentiert. Visualisierungen haben den Vorteil, Komplexität sozialer Phänomene zu reduzieren und mit dem Auge fassbar zu machen, um latente Strukturen zu entdecken (vgl. Kyndt & Aerts 2022).

Aspekte der didaktischen Gestaltung des Lernangebots: Dozierende können Gelegenheiten für Studierende schaffen, kooperativ Aufgaben zu bearbeiten und sich zu vernetzen. Hierbei lassen sich grundsätzlich folgende vier Gestaltungsdimensionen unterscheiden:

- Quantität der Beziehungen: Wie häufig und wie lange sollen wie viele Studierende miteinander kooperieren?
- Qualität der Beziehung: Welche Interaktionstiefe und welche Kooperationsformen sind notwendig? Wie können diese erreicht werden?
- Individuelle Merkmale fördern: Welches Maß an Kooperationsbereitschaft ist bei den Studierenden erforderlich? Wie können Motivation und Wille zur Kooperation gegebenenfalls erhöht werden?
- Zugang zu sozialen Ressourcen: Wie erhalten Studierende Zugang zu für ihr Lernen relevanten Ressourcen?

Evidenzorientierte Reflexion in Hochschullernwerkstätten: Mit der in diesem Beitrag vorgestellten Webapplikation verfügen Dozierende über ein Instrument, mit dem die didaktische Gestaltung von kooperativen Lerngelegenheiten in ihren Lehrveranstaltungen evidenzorientiert reflektiert werden kann. Die vorgestellte Webapplikation ermöglicht die effiziente Erstellung von Netzwerkkarten und liefert Hintergrundinformationen zu sozialen Strukturen, ohne dass große Softwarevorkenntnisse notwendig sind. Zusätzlich können auch Gewichtungen der Beziehungen erhoben und visualisiert werden (vgl. Galle 2024a). Allerdings ist zu beachten, dass Netzwerkkarten einen situativen Blick auf eine Gruppe bieten. Beziehungen zu weiteren Akteur*innen außerhalb der befragten Gruppe werden nicht dargestellt, und die Strukturen sozialer Netzwerke sind dynamisch und kön-

nen sich im zeitlichen Verlauf und in verschiedenen Situationen unterschiedlich strukturieren (vgl. Clemens 2016; Stegbauer 2016; Fuhse 2018; Gruber et al. 2018; Wullschlegler et al. 2023).

Potenzial und zukünftige Entwicklungen: Trotz dieser Grenzen bietet die Visualisierung sozialer Strukturen vielfältige Chancen, um über kooperative Lerngelegenheiten in komplexen Beziehungssystemen zu reflektieren und zu diskutieren. Dieses und weitere Tools (vgl. Galle et al. 2022; Galle 2024b) werden kontinuierlich weiterentwickelt. Insbesondere die rasche Entwicklung von Large Language Models (z. B. ChatGPT) bietet großes Potenzial für interaktive Applikationen zur Erkundung sozialer Strukturen.

Literatur

- Bjorklund, P. & Daly, A. J. (2021). The ties that belong: Tie formation in preservice teacher identification networks. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103223>
- Bjorklund, P., Daly, A. J., Ambrose, R. & van Es, E. A. (2020). *Connections and capacity: An exploration of preservice teachers' sense of belonging, social networks, and self-efficacy in three teacher education programs*. *AERA Open*, 6 (1). <https://doi.org/10.1177/12332858420901496>
- Brouwer, J., Downey, C. & Bokhove, C. (2020). The development of communication networks of pre-service teachers on a school-led and university-led programme of initial teacher education in England. *International Journal of Educational Research*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101542>
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes. The social structure of competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. New York: Oxford University Press.
- Civís, M., Diaz-Gibson, J., López, S. & Moolenaar, N. (2019). Collaborative and innovative climates in pre-service teacher programs: The role of social capital. *International Journal of Educational Research*, 98, 224-236. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.019>
- Clemens, I. (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Csardi, G. & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal: Vol. Complex Systems*, 1695. Abgerufen von <https://igraph.org> (zuletzt geprüft am 07.09.2024).
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Hrsg.), *Perspectives on Activity Theory* (S. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Fruchterman, T. M. J. & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software – Practice and Experience*, 21 (11), 1129-1164.
- Fuhse, J. A. (2018). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden* (2. Auflage). Konstanz: utb.
- Galle, M. (2024a). *Strukturen sozialer Beziehungen mit Netzwerkkarten erkunden. Eine Webapplikation zur Visualisierung und Interpretation sozialer Netzwerke (Manual)*. Pädagogische Hochschule Luzern. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11107.57121>
- Galle, M. (2024b). *Visualisierung von sozialen Netzwerken. Anleitung zur Erstellung einer Webapplikation*. Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32722.12485>
- Galle, M., Kreis, A. & Hiebler, S. (2022). *Social network research with PowerPoint. Key moments in student teachers' learning during an internship*. University of Teacher Education Lucerne. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30664.60164>
- Gamper, M. & Kronenwett, M. (2012). Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (S. 151-166). Münster: Waxmann.

- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Gruber, H., Hirschmann, M. & Rehr, M. (2018). Bildungsbezogene Netzwerkforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1339-1356). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_60
- Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative structural analysis: The qualitative interpretation of network maps and narrative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 9. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092>
- Huber, C. (2012). Visualisierung von Beziehungen Soziometrie. In C. Huber & J. Wilbert (Hrsg.), *Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht* (S. 147-165). Empirische Sonderpädagogik.
- Kolleck, N. (2019). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 21-34). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_2
- Kreis, A. & Brunner, E. (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royer, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen—Methoden—Empirie* (Bd. 7, S. 179-201). Münster: Waxmann.
- Kyndt, E. & Aerts, J. (2022). Addressing ‚wicked problems‘ using visual analysis. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, & C. Damsa (Hrsg.), *Methods for Researching Professional Learning and Development: Challenges, Applications and Empirical Illustrations* (S. 329-348). Cham: Springer International Publishing.
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Van Lare, M. & Hsiao, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (6), 635-657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>
- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Downey, C., Bokhove, C., Civis, M., Díaz-Gibson, J. & López, S. (2020). Efficacy, explore, and exchange: Studies on social side of teacher education from England, Spain, and US. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101518>
- Resnick, L. B., Levine, J., & Teasley, S. (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Hyattsville: American Psychological Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2015). Co-constructivism in educational theory and practice. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Aufl., S. 913-917). Oxford: Elsevier.
- Solé, S. L., Zaragoza, M. C. & Díaz-Gibson, J. (2018). Improving interaction in teacher training programmes: The rise of the social dimension in pre-service teacher education. *Teachers and Teaching*, 24 (6), 644-658. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1459541>
- Spuller, S. (2020). Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung. 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. 357-367). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stegbauer, C. (2016). *Grundlagen der Netzwerkforschung. Situation, Mikronetzwerke und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12650-6>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

Autor**Galle, Marco, Dr. phil.**

Pädagogische Hochschule Luzern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation und Lernen in sozialen Netzwerken, Unterrichts- und Schulentwicklung in Richtung personalisierten Lernens.

marco.galle@phlu.ch

Claudia Stöckl und Daniela Longhino

Die Landschaft der Hochschullernwerkstätten in Österreich: Ein Überblick

Abstract

Der Beitrag bietet einen Überblick über eine systematische Erkundung der Hochschullernwerkstätten (HSLW) in Österreich. Basierend auf einer Online-Erhebung im Sommer 2023 wurde eine Bestandsaufnahme von HSLW und ähnlichen Angeboten an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen in Österreich durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen eine vielfältige Landschaft von HSLW und ähnlichen Angeboten, die sich in ihrer Ausrichtung, Organisation und Ausstattung unterscheiden. Auf Basis der erhobenen Daten stellt der Beitrag 15 österreichische HSLW und ähnliche Angebote geografisch und inhaltlich dar. Die Erhebung identifizierte Herausforderungen wie die unklare Abgrenzung zwischen HSLW und ähnlichen Angeboten sowie Potenziale, darunter die Vielfalt als Potenzial für weitere Vernetzung und Weiterentwicklung in der Hochschullehre.

Die Landschaft der Hochschullernwerkstätten (HSLW) in Österreich ist, mit Ausnahme der Systematik von Ernst und Wedekind (1993) bisher wenig systematisch erforscht. Während internationale Vernetzungen, wie durch das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle), bereits etabliert sind, fehlen nationale und regionale Strukturen weitgehend. Vor diesem Hintergrund gab die 17. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten einen Anlass, eine systematische Erkundung der HSLW in Österreich zu starten. Ziel waren eine Bestandsaufnahme von HSLW und ähnlichen Einrichtungen in Österreich sowie erste Einblicke in deren Organisation und Ausrichtung.

1 Vorgehen bei der Erhebung

Unsere Erhebung orientierte sich inhaltlich einerseits am „Atlas der Hochschullernwerkstätten“ des NeHle-Netzwerks (Stadler-Altman et al., i. D.), für welchen im Sommer 2023 international zu Beitragseinreichungen aufgerufen war, und andererseits an Leitfragen, anhand derer HSLW schon bisher in einer ‚Überblickskarte‘ auf der Website von NeHle sichtbar werden konnten (vgl. NeHle 2024a).

Es wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der Kurzbeschreibungen, institutionelle und personelle Aspekte, praktische Ausrichtungen sowie materielle Ausstattung von HSLW und ähnlichen Angeboten an österreichischen Hochschulen abfragte. Dieser Fragebogen wurde über das Rektorat der PH Steiermark an alle 14 Pädagogischen Hochschulen und 14 Universitäten mit Lehramtsausbildung ausgeschickt.

Darüber hinaus erging der Fragebogen an Kontaktpersonen von 23 hochschulischen Institutionen in Österreich, die mit innovativem Lehren und Lernen und/oder Hochschuldidaktik befasst sind. Die Auswahl dieser Kontaktpersonen erfolgte auf Basis einer Internet-Recherche an allen Hochschulen und Universitäten in Österreich. Die Recherche konzentrierte sich zuerst innerhalb von Organigramm oder Homepage der Einrichtungen auf Zentren/Institute für Hochschuldidaktik oder Lehren und Lernen. Weiters wurden auf den Webseiten folgende Suchbegriffe abgefragt: Hochschullernwerkstatt, Lernwerkstatt, Learning Lab, Lernlabor, Hochschuldidaktik, Lehren und Lernen. Bei Treffern wurden die angegebenen Kontaktpersonen in den Verteiler aufgenommen.

Diese Recherche führte dazu, dass wir Kontaktpersonen an sechs öffentlichen und drei privaten Pädagogischen Hochschulen sowie an fünf Universitäten und Fachhochschulen identifizieren konnten, die den Fragebogen ebenfalls zugesandt bekamen. Zusätzlich kontaktierten wir Personen aus den bestehenden Netzwerken der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark direkt.

Die Erhebung fand zwischen Mitte Juli und Mitte Oktober 2023 statt. Ende September wurde ein Erinnerungsschreiben versandt, um die Rücklaufquote zu erhöhen. Abschließend wurden die erhaltenen Rückmeldungen mit den auf der NeHle-Website zugänglichen Informationen abgeglichen.

2 Hochschullernwerkstätten in Österreich

Insgesamt erhielten wir auf unseren Aufruf 15 Antworten.

Die erste Frage des Fragebogens lautete „Gibt es an Ihrer Institution eine Hochschullernwerkstatt oder einen Raum, dessen Konzept dem der Hochschullernwerkstatt ähnlich ist?“. Die Frage war mit einem Verweis auf Basisinformationen zu HSLW auf der Website von NeHle hinterlegt (vgl. NeHle 2024b). In fünf Antworten wurde die Existenz einer/mehrerer HSLW bestätigt, fünf Antworten bestätigten ein ‚ähnliches Konzept‘, während fünf Antworten die Existenz solcher Angebote verneinten.¹

1 Wie sich in den folgenden Ergebnissen zeigt, lässt die Zuordnung zum Konzept der Hochschullernwerkstätten oder die Selbstbeschreibung als ‚ähnliches Angebot‘ Fragen offen, die im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht geklärt werden konnten.

Die Übersicht (siehe Abbildung 1) zeigt die geographische Verortung der in der Erhebung identifizierten HSLW (durchgehender Rahmen) und ähnlichen Angebote (gestrichelter Rahmen). Grau markiert ist eine HSLW, welche auf der Überblickskarte auf der NeHle-Website verzeichnet ist (NeHle 2024a), sich jedoch nicht an der vorliegenden Erhebung beteiligte.



Abb. 1: Die Landschaft der Hochschullernwerkstätten (durchgehender Rahmen) und ähnlichen Angebote (gestrichelter Rahmen) in Österreich.

2.1 Kurzinformationen zu den HSLW und ähnlichen Angeboten (von West nach Ost)²

FabLab (PH Tirol):

- Schwerpunkt: Digitale Fertigungsverfahren in Technik und Design.
- Beschreibung: Das FabLab an der PH Tirol bietet Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit, moderne Fertigungstechniken praktisch zu erproben und in ihre Lehre zu integrieren. Es dient als Raum für innovative Projekte und fördert die Auseinandersetzung mit neuen Technologien.

INNALP Education Hub (Tirol):

- Schwerpunkte: Digitalisierung, Robotik, künstliche Intelligenz, Umweltbildung.

² Die folgenden Kurzinformationen wurden zum Teil der Erhebung entnommen; ergänzt wurden sie durch Recherche auf den in der Erhebung angegebenen Webseiten.

- **Beschreibung:** Der INNALP Education Hub ist ein interdisziplinäres Netzwerk, das Bildungsforschung in zukunftsrelevanten Themenbereichen betreibt. Die Kooperationen umfassen Hochschulen, Schulen und andere Bildungseinrichtungen, die gemeinsam an innovativen Bildungsprojekten arbeiten (siehe dazu auch Stadler-Altman in diesem Band). Das FabLab (PH Tirol) ist Teil des INNALP Education Hub.

Didaktische Werkstatt (PH Salzburg):

- **Schwerpunkt:** Austausch- und Arbeitsraum.
- **Beschreibung:** Diese Werkstatt dient als offener Raum für den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden. Es stehen Materialien aus verschiedenen Fachbereichen zur Verfügung, die zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht genutzt werden können.

Freie Didaktikwerkstatt Mathematik (PH Kärnten):

- **Schwerpunkt:** Mathematikdidaktik für die Primarstufe.
- **Beschreibung:** Diese Werkstatt zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte im Bereich der Mathematikdidaktik zu unterstützen, innovative Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Es wird ein praxisnaher Ansatz verfolgt, um die Unterrichtsqualität zu verbessern.

DigiSpace und Click & Learn (FH Oberösterreich):

- **Schwerpunkt:** Hybride Lernräume.
- **Beschreibung:** DigiSpace und Click & Learn bieten modern ausgestattete Lernumgebungen, die sowohl physisch als auch digital genutzt werden können. Diese hybriden Räume fördern innovative Lehr- und Lernmethoden und unterstützen die Studierenden in der Anwendung neuer Technologien.

Hochschullernwerkstatt der PH Steiermark:

- **Schwerpunkte:** Mathematik, Sachunterricht, Deutsch, Medien.
- **Beschreibung:** Die Hochschullernwerkstatt der PH Steiermark bietet eine umfangreiche Ausstattung und unterschiedliche Materialien, die für verschiedene Fächer und didaktische Konzepte genutzt werden können. Sie fördert die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Anwendung lernendenorientierter und offener Lehr-Lern-Methoden.

Digital Lab for Inclusion (FZIB – PHSt und Uni Graz):

- **Schwerpunkt:** Inklusive Bildung.
- **Beschreibung:** Das Digital Lab for Inclusion ist eine virtuelle und mobile Plattform, die sich auf die Förderung inklusiver Bildungsansätze konzentriert. Es bietet Zugang zu assistierenden Technologien, die Lernprozesse unterstützen und inklusiver gestalten.

Übungsfirma (Uni Graz):

- Schwerpunkt: Unternehmenssimulation.
- Beschreibung: Die Übungsfirma an der Uni Graz ermöglicht Studierenden der Wirtschaftspädagogik, theoretisches Wissen praktisch anzuwenden und realitätsnahe Erfahrungen in einer simulierten Geschäftsumgebung zu sammeln. Diese langjährig etablierte Einrichtung fördert unternehmerisches Denken und Handeln.

MINKT Labor (TU Graz):

- Schwerpunkte: Mathematik, Information, Naturwissenschaft, Kunst und Technik.
- Beschreibung: Das MINKT Labor ist eine fächerübergreifende Einrichtung, die praxisnahe Experimente und Projekte in den MINT-Fächern sowie Kunst ermöglicht. Die spezielle Ausstattung unterstützt die Vermittlung komplexer Inhalte durch anschauliche und interaktive Methoden.

Lernwerkstatt NaWi (PH Wien):

- Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Themen.
- Beschreibung: Die Lernwerkstatt NaWi an der PH Wien ist auf naturwissenschaftliche Fächer spezialisiert. Sie bietet Studierenden die Möglichkeit, experimentell und forschend zu arbeiten, um naturwissenschaftliche Phänomene besser zu verstehen und didaktisch aufzubereiten.

Die Landschaft der HSLW in Österreich zeigt sich in einer bemerkenswerten Vielfalt in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte, organisatorische Formen und technische Ausstattung. Einige Werkstätten sind stark mit der Wirtschaft vernetzt, andere fokussieren auf spezifische Fachbereiche oder bieten hybride Lernumgebungen an. Diese Vielfalt spiegelt die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ziele der jeweiligen Institutionen wider.

Im Folgenden stehen detailliertere Ergebnisse der Erhebung hinsichtlich institutioneller und personeller Aspekte, praktischer Ausrichtung sowie materieller Ausstattung im Fokus.

2.2 Institutionelle und personelle Aspekte

Zu den institutionellen und personellen Aspekten haben wir erfragt, seit wann die HSLW bzw. ähnliche Angebote bestehen, wo sie institutionell verankert sind und wie viele Personen mit wie vielen Stunden pro Woche jeweils beteiligt sind. Zunächst lassen die *Entstehungsdaten* (siehe Abbildung 2) erkennen, dass sich HSLW in Österreich ab etwa 2013 etablierten, während ähnliche Angebote schon teils viel länger bestehen. Ein frühes Beispiel ist die Übungsfirma am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz, welche 1996 gegründet wurde.

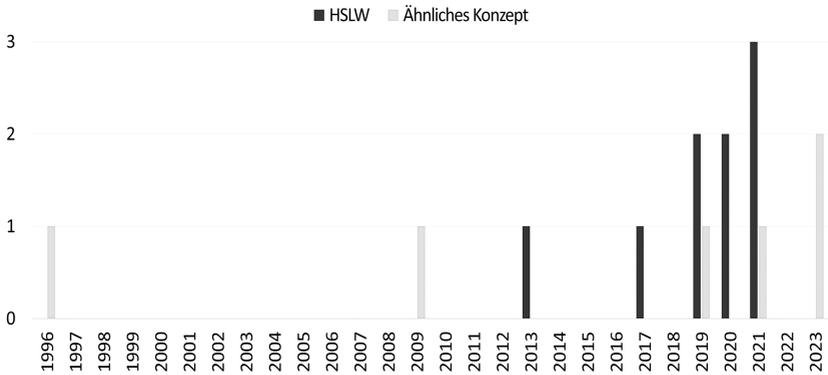


Abb. 2: Entstehungsdaten der HSLW und ähnlichen Angebote in Österreich.

Ein Qualitätsmerkmal von Hochschullernwerkstätten ist ihre *institutionelle Verankerung* an den Hochschulen. Interessant ist daher die Frage, wo HSLW bzw. ähnliche Angebote in Österreich jeweils institutionell angebunden sind. Unsere Erhebung ergab, dass die meisten HSLW oder ähnlichen Angebote an Instituten von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind (siehe Abbildung 3).

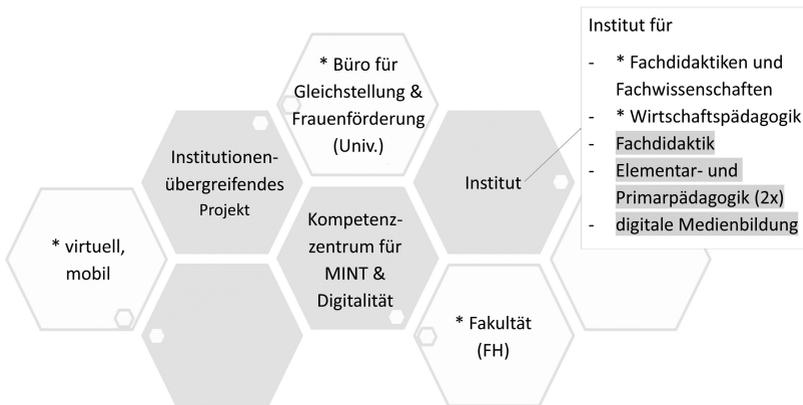


Abb. 3: Institutionelle Verankerung der HSLW (grau) und ähnlichen Angebote (*weiß) in Österreich.

Die institutionelle Anbindung macht bestimmte Schwerpunktsetzungen der HSLW sichtbar, etwa in den Bereichen digitale Medien, Wirtschaftspädagogik oder Primarstufe, und betont den deutlichen Fokus auf die Lehrer*innenbildung. In manchen

Fällen scheint die genaue institutionelle Anbindung schwierig zu benennen oder nicht vordringlich wichtig zu sein, wie die Nennung „virtuell/mobil“ belegt.

Große Unterschiede lassen sich hinsichtlich der *personellen Ausstattung* im Sinne der Anzahl der beteiligten Personen sowie der in die HSLW eingebrachten Stunden erkennen (siehe Abbildung 4). Es gibt vier HSLW, in denen drei bis acht Personen mit relativ wenigen Stunden tätig sind, zwei HSLW, in denen etwas mehr Personen mit einem Ausmaß von insgesamt ca. 20 Stunden pro Woche beteiligt sind und schließlich auch zwei Extremfälle: ein Angebot mit wenigen Personen, die viele Stunden in der HSLW arbeiten und einen Verbund von HSLW, der 58 beteiligte Personen meldete, allerdings keine Stundenanzahl angab. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass in manchen Fällen die HSLW ein Hauptbetätigungsfeld der beteiligten Personen sind, während sie in anderen Fällen nur einen kleinen Anteil der Gesamtarbeitszeit ausmachen. Zwei HSLW haben diese Frage nicht beantwortet.

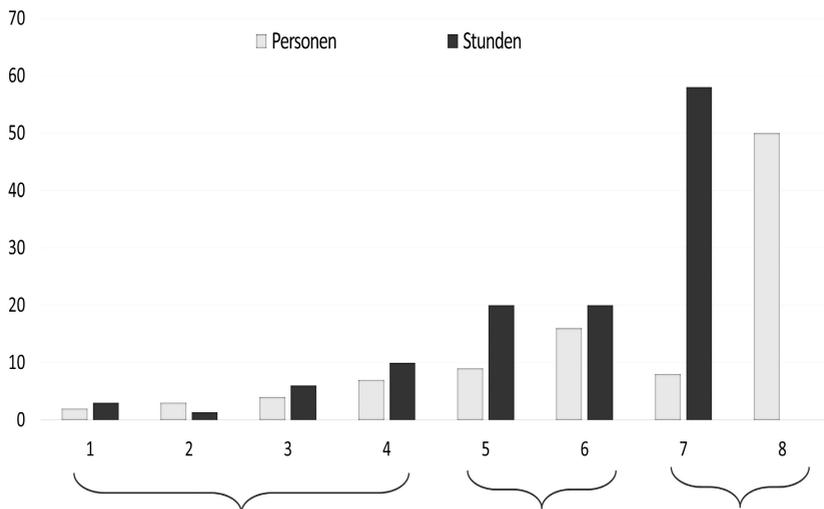


Abb. 4: Anzahl der beteiligten Personen und Gesamtzahl der Stunden pro Woche in HSLW und ähnlichen Angeboten (keine Differenzierung).

2.3 Praktische Ausrichtung

Im Bereich der praktischen Ausrichtung interessierte uns, an welche Zielgruppe(n) sich die erhobenen HSLW bzw. ähnlichen Angebote richten, welche Zielstellungen sie verfolgen bzw. welche Nutzungszwecke vorgesehen sind und was Studierende in den erhobenen HSLW tun (können). Die Hochschullernwerkstätten (inkl. ähnlichen Angebote) in Österreich richten sich prinzipiell an Studierende

und Lehrende (siehe Abbildung 5). In einigen Fällen sind sie auch für andere Zielgruppen offen und werden beispielsweise als schulische oder elementarpädagogische Lernwerkstätten genutzt. Sieben von zehn Angeboten richten sich an Lehrkräfte/Pädagog*innen, sechs an Schüler*innen der Sekundarstufe I. Interessant ist, dass sich manche ‚ähnliche Angebote‘ an Studierende allgemein richten, nicht nur an Lehramtsstudierende. Fast alle HSLW richten sich an mehrere Zielgruppen, mit Ausnahme der Übungsfirma.

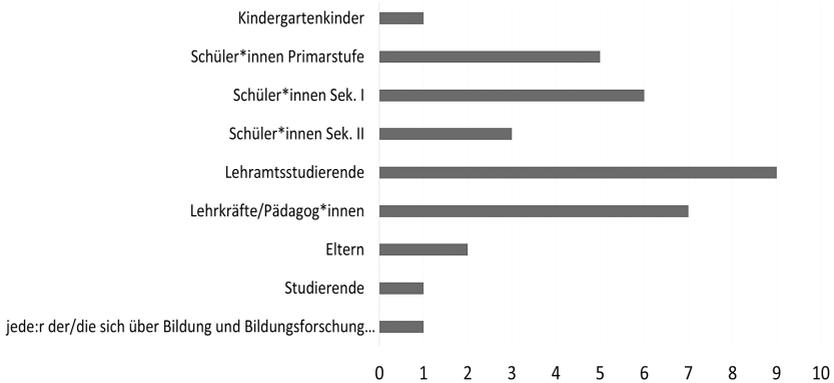


Abb. 5: Zielgruppen der HSLW und ähnlichen Angeboten.

Die *Zielstellungen bzw. Nutzungszwecke* der erhobenen HSLW (siehe Abbildung 6) umfassen in erster Linie die Professionalisierung von Lehrkräften, fachliche/fachdidaktische Vertiefungsmöglichkeiten und das Ausprobieren innovativer Lehr- und Lernsettings. Vernetzung spielt ebenfalls eine wichtige Rolle, und es werden Verbindungen zum forschenden Lernen sichtbar. Sieben von zehn Angeboten verfolgen ausdrücklich den Zweck, eigenverantwortliches/selbständiges Lernen zu unterstützen, sechs bieten den Lernenden Möglichkeiten, fachliche oder fachdidaktische Defizite auszugleichen. Nicht alle HSLW stellen Material auch zum Verleih bereit. Das konzeptionelle Zusammenspiel von dialogischem Lernen (vgl. Ruf und Gallin 1999) und HSLW wurde bislang wenig ausdrücklich diskutiert. Insofern scheint überraschend, dass vier HSLW für dialogisches Lernen genutzt werden. Diese konzeptionelle Überschneidung kann in der didaktischen Diskussion der HSLW weiterverfolgt werden.

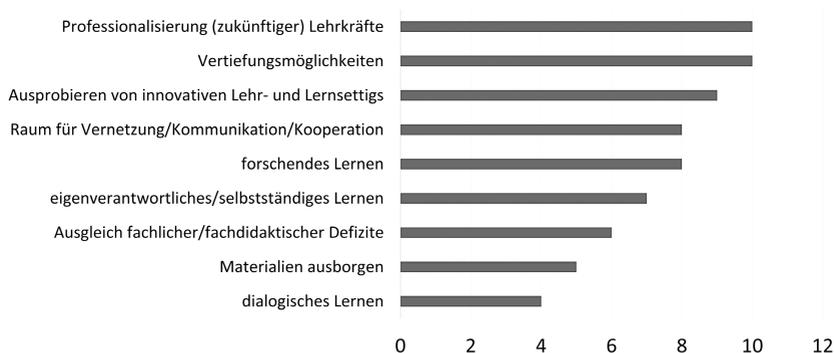


Abb. 6: Zielstellungen und Nutzungszwecke.

Bezüglich der *studentischen Tätigkeiten in den HSLW* (siehe Abbildung 7) ist die Verankerung in Studienbereichen (Aus-, Fort- und Weiterbildung) ein relevanter Aspekt. Überraschend erscheint, dass ein wesentlicher konzeptioneller Baustein von HSLW – pädagogische Situationen zu untersuchen – nur einmal genannt wurde und auch kreative Tätigkeiten, wie sie etwa für die Erstellung didaktischen Materials notwendig sind, insgesamt nur wenig vertreten sind. Interessant ist auch, dass sich Studierende eher beraten lassen, als dass sie selbst beratend tätig werden.

Zusätzlich werden die HSLW für Workshops, Seminare und Fortbildungen genutzt. Material spielt eine wichtige Rolle, ebenso wie die Gestaltung von Lernumgebungen.

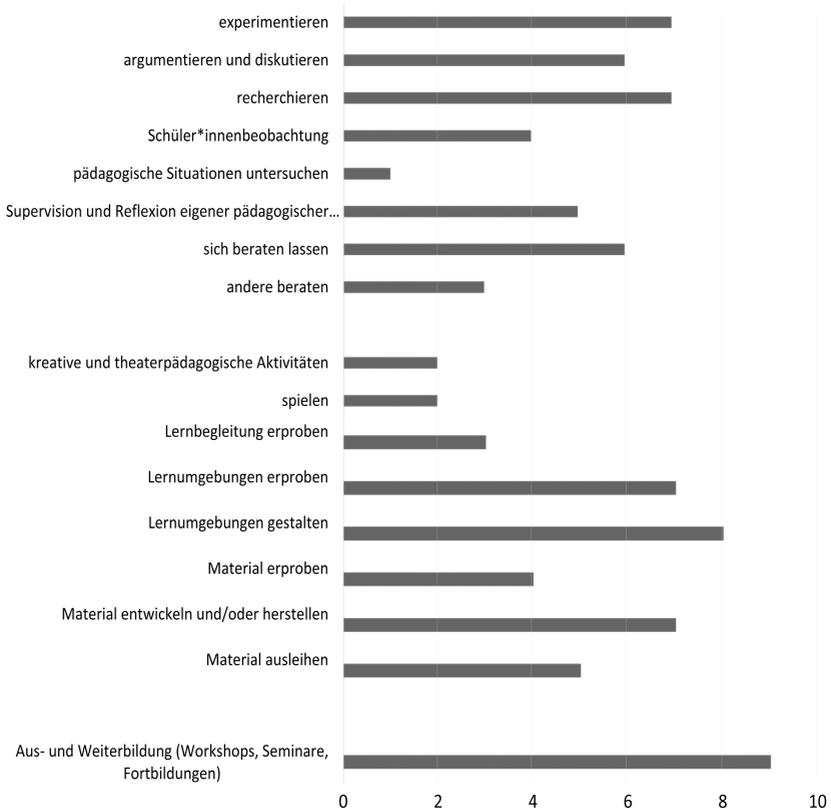


Abb. 7: Studentische Tätigkeiten in den HSLW und ähnlichen Angeboten

2.4 Materielle Ausstattung

Die Antworten zu Ausstattung, Mobiliar und Technik (siehe Abbildung 8) waren umfangreich und zeigten große Unterschiede je nach thematischem Schwerpunkt der HSLW bzw. ähnlichen Angebote. Es sticht ins Auge, dass die digitale und technische Ausstattung der HSLW stark betont wird. Offen muss an dieser Stelle bleiben, ob dies tatsächlich eine Besonderheit von HSLW darstellt oder die generelle Ausstattung der Räume an Hochschulen widerspiegelt. Eine Antwort wurde in der Rubrik „Sonstiges“ gegeben und hebt ebenfalls die technische Ausstattung besonders hervor: „sehr viel Technik: von 3D-Druckern über VR-Brillen bis zur Biosensorik.“

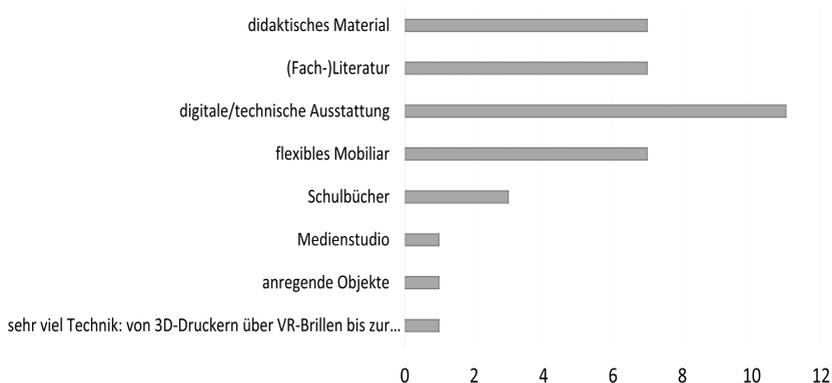


Abb. 8: Materielle Ausstattung der HSLW und ähnlichen Angebote.

3 Fazit

Die erste Erkundung der Landschaft der Hochschullernwerkstätten (HSLW) in Österreich zeigt eine vielfältige Szene. Um ein genaueres Bild dieser Bildungsressourcen zu zeichnen, sollten sich zukünftige Untersuchungen intensiver mit den spezifischen Arbeitsweisen und Zielgruppen der HSLW beschäftigen. Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung offenbleiben mussten, sind beispielsweise:

- Wie wird in den Räumen konkret gearbeitet? Wie sieht Lernwerkstattarbeit jeweils konkret aus?
- Wo liegen die einzelnen Schwerpunkte genau?
- Spiegeln die erhobenen Antworten eher die Visionen der HSLW bzw. ähnlichen Angebote oder die konkrete Lehr- und Lernwirklichkeit wieder?
- Inwieweit entsprechen die HSLW der Begriffsdefinition der Community, etwa im Verhältnis von HSLW und ‚Lab‘ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020)?
- Nach welchen Kriterien beschreiben sich „ähnliche Angebote“ (nur) als ähnlich? In welchem Verhältnis stehen sie zum Konzept der HSLW?

Die Erhebung stieß auch auf methodische Herausforderungen. Beispielsweise blieb unklar, auf welcher Organisationsebene (Universität, Institut, etc.) sich die Angaben der Befragten beziehen. Dies führte in einigen Fällen zu widersprüchlichen Antworten. Zukünftige Erhebungen sollten diese Aspekte präzisieren, um konsistentere Daten zu erhalten.

Ein weiteres methodisches Problem war die geringe Rücklaufquote, die trotz Erinnerungsschreiben nicht signifikant gesteigert werden konnte. Hier könnten persönliche Interviews oder Follow-up-Gespräche ergänzend zur Online-Befragung eingesetzt werden, um detailliertere und validere Informationen zu erhalten.

Die Vielfalt der Hochschullernwerkstätten in Österreich bietet großes Potenzial für die Weiterentwicklung und Innovation in der Hochschullehre. Die Ergebnisse dieser Erhebung können als Grundlage für weiterführende Forschungen und Initiativen dienen, die darauf abzielen, die HSLW stärker zu vernetzen und ihre Rolle in der Hochschulbildung weiter zu stärken. Hinsichtlich des Themas der ‚Vernetzung‘ wurde in unserer Erhebung deutlich, dass die Bekanntheit und institutionelle Verankerung von HSLW innerhalb größerer Einrichtungen nicht immer gegeben ist. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass an derselben Universität unterschiedliche Antworten zur Existenz und Art von Lernwerkstätten gegeben wurden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer besseren internen Kommunikation und Vernetzung.

Die Vernetzung sowohl innerhalb der Institutionen als auch zwischen den verschiedenen HSLW ist entscheidend, um den Austausch von Best Practices und die gemeinsame Entwicklung innovativer Hochschullehre zu fördern. Hier besteht Potenzial für den Ausbau bestehender Netzwerke und die Etablierung neuer Plattformen für den regelmäßigen Austausch. Da ‚Netzwerken‘ bedeutet, bewusst auf latente Beziehungsnetze zurückzugreifen (vgl. Schäffter 2023, 12), ist es von Bedeutung, die latenten oder möglichen Beziehungen zu kennen, die konkreten Kooperationen und Vernetzungen voraus gehen. Dazu liefert die vorliegende Untersuchung eine erste Grundlage.

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-Altman, 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.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 91. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (2024a): Hochschullernwerkstätten Übersichtskarte. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/lwsmmap> (zuletzt geprüft am 04.07.2024).
- NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (2024b). Hochschullernwerkstätten – Begriffsbestimmung. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten> (zuletzt geprüft am 04.07.2024).
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schäffter, O. (2023). Netzwerke(n) in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Begriffsdefinition, Perspektiven und Voraussetzungen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 48. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-48> (zuletzt geprüft am 07.07.2024).
- Stadler-Altman, U., Kihm, P., Herrmann, F., Schulte-Buskase, A. & Wittenberg, T. (Hrsg.) (in Druck). *Atlas der Lernwerkstätten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen – Ein (un-)vollständiges Kompendium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-2485-3812

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Geragogik.

claudia.l.stoeckl@phst.at

Longhino, Daniela, MEd

ORCID: 0009-0008-9958-5462

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, offene Lernformen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Fachdidaktik Mathematik

daniela.longhino@phst.at

Vernetzung als Bedingung

Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup

Vernetzung nach ‚Innen‘ und ‚Außen‘: Das „(Hör-) Barcamp (Lehrer*innen-) Bildung der Zukunft“.

Ein Projekt der OASE Lernwerkstatt (Universität Siegen)

Abstract

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die Stalder (2016) als „Kultur der Digitalität“ beschreibt, werden neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen formuliert, dabei erweisen sich insbesondere die in der Lehrkräftebildung verankerten Hochschullernwerkstätten als Möglichkeit, innovative Konzepte zu erproben, die bestenfalls in Schulen hineinwirken können. Das Projekt „(Hör-) Barcamp (Lehrer*innen-) Bildung der Zukunft“ der OASE Lernwerkstatt vernetzt Podcasting und Problem-Based Learning im Rahmen eines partizipativ angelegten, studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Seminarkonzepts nach ‚innen‘ und ‚außen‘ miteinander. Neben einer ausführlichen Beschreibung der Bausteine des Projekts werden ausgewählte Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluationen präsentiert und Potenziale der Vernetzung, aber auch die Herausforderungen, die damit einhergehen, skizziert.

1 Einleitung

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die Stalder (2016) als „Kultur der Digitalität“ beschreibt, werden neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen formuliert. Mit veränderten alltäglichen Praktiken des Zusammenlebens lassen sich auch tradierte Vorstellungen von Kulturtechniken, Wissensvermittlung und -aneignung sowie zukunftsrelevanten Kompetenzen in Frage stellen (ebd. 2021, 5; vgl. auch OECD 2020). Um Schüler*innen auf aktuelle Herausforderungen vorzubereiten und ihnen dafür relevante Bildungserfahrungen zu ermöglichen, müssen schulische „[...] Organisationsstrukturen, Unterrichtsgegenstände, Lehr- und Lernprozesse, Themen und Lernorte völlig neu [gedacht und umgestaltet werden, d. Verf.]“ (Hauck-Thum 2021, 73). Ent-

sprechend werden auch die Kompetenzen, die Schüler*innen erwerben sollen, als 21st century skills oder Transformationskompetenzen bezeichnet (vgl. OECD 2020; Liebers & Breier 2023) und beispielsweise im sogenannten 4K-Modell in die Bereiche Kommunikation, Kooperation, Kritisches Denken und Kreativität ausdifferenziert (vgl. DIKOLA 2023).

Dieser Perspektive folgend liegt die Bedeutung einer Lehrkräftebildung auf der Hand, die Studierende für diesen Anspruch rüstet und im Sinne eines ‚pädagogischen Doppeldeckers‘ bereits im Studium entsprechende Lernanlässe bietet. Hier braucht es innovative Konzepte, die die klassischen Curricula und üblichen Lehr-Lern-Traditionen an den Hochschulen im Sinne einer Lernkultur der Digitalität (vgl. Hauck-Thum 2021) weiterentwickeln und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Studierende eröffnen. Hochschullernwerkstätten erscheinen aufgrund ihrer konzeptionellen Ausrichtung als studierendenzentrierte Lernorte mit einer spezifischen materiellen Ausstattung besonders prädestiniert, solche Angebote für Studierende zu schaffen und diese sowohl als freiwillige Angebote, als auch curricular verankert, in die Lehrer*innenbildung hinein zu tragen (vgl. Müller-Naendrup 2019).

Mit dem Projekt „(Hör-) Barcamp (Lehrer*innen-) Bildung der Zukunft“, das Podcasting und Problem-Based Learning im Rahmen eines studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Seminarkonzepts miteinander vernetzt, wird der oben skizzierte Anspruch sowohl für Studierende als auch für Lehrende beispielhaft eingelöst und weiterentwickelt. Wir knüpfen an ein bereits seit mehreren Jahren bestehendes Seminarkonstrukt an (vgl. Müller-Naendrup 2019; Brill & Gruhn 2021) und entwickeln dieses im Rahmen des Projekts vor allem hinsichtlich der Lehr-/Lernkultur und der konsequenten partizipativen Einbindung der Studierenden weiter.

In Kleingruppen planen und produzieren die Studierenden zum Seminarthema „(Lehrer*innen) Bildung der Zukunft“ Podcast-Episoden. Diese werden in einem kompetenzorientierten Präsentations- und Workshopsetting in Form eines Barcamps am Ende der Seminarzeit vorgestellt. Besonders hervorzuheben ist, dass die produzierten Podcast-Episoden als Gruppenleistung im Rahmen der Modulabschlussprüfung bewertet werden und somit der Anspruch eines formativen und kompetenzorientierten Leistungskonzepts, das zu den sonstigen Charakteristika der Lehrveranstaltung passt, eingelöst werden kann.

Wir beschreiben im Rahmen des Beitrags die unterschiedlichen Bausteine des Konzepts des Projekts und dessen Genese ausführlich. Ziel ist es, Vernetzung als dynamisches Geschehen zu illustrieren und sowohl Prozesse zu fokussieren, die wir als Vernetzung nach ‚innen‘ identifizieren, als auch auf Prozesse einzugehen, die wir als Vernetzung nach ‚außen‘ beschreiben würden: Unter ‚innerer‘ Vernetzung verstehen wir die Verknüpfung zweier Seminare innerhalb unserer Universität, die sich auf einer curricularen, organisatorischen, inhaltlichen und hoch-

schuldidaktischen Ebene beobachten und beschreiben lässt. Vernetzung sehen wir dabei zugleich als *Mehrwert*, aber auch *Bedingung* für das von uns entwickelte Seminarkonzept und dessen konzeptionelle Weiterentwicklung. Neben dieser ‚inneren‘ Vernetzung trägt die Rahmung des Projekts auch zu einer Vernetzung der Lehr- und Lernprozesse nach ‚außen‘, also über die Grenzen unserer Seminare, der Hochschullernwerkstatt OASE, der Disziplin Bildungswissenschaft und der Universität Siegen hinaus, bei. Auch diese ‚äußere‘ Vernetzung wird im Rahmen des Beitrags illustriert.

Abschließend präsentieren wir Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluationen, und verdeutlichen damit sowohl die Sicht der Studierenden, als auch die Sicht der Dozierenden auf das Seminarkonzept und dessen Potenziale zur Vernetzung, aber auch die Herausforderungen, die damit einhergehen.

2 Vernetzung nach ‚innen‘ und ‚außen‘ – Das Seminarkonzept des „(Hör-) Barcamps (Lehrer*innen) Bildung der Zukunft“

2.1 Rahmenbedingungen – Curriculare Vernetzung ‚nach innen‘

Die beiden im Kontext des Projekts miteinander verknüpften Seminare richten sich an Master-Studierende des Grundschullehramts und Studierende des Grundschullehramts mit Integrierter Förderpädagogik, die bereits ihr Praxissemester absolviert haben und sich somit in der Regel im letzten Semester ihres Studiums befinden. Im Curriculum des Faches Bildungswissenschaft ist an der Universität Siegen für diesen Zeitpunkt ein Modul vorgesehen, das zwei Veranstaltungen à jeweils 2 SWS pro Vorlesungswoche umfasst. Wir vernetzen diese beiden Seminare seit einigen Jahren organisatorisch, inhaltlich und hochschuldidaktisch miteinander (vgl. 2.2) und nutzen dabei das in den letzten Jahren in der OASE Lernwerkstatt entstandene Podcast-Studio. Seit dem Wintersemester 2023/24 bekamen wir durch eine Änderung der Prüfungsordnung erstmals die Möglichkeit, auch die in diesem Abschlussmodul zu absolvierende Prüfungsleistung stärker an die Lehr-/Lernkultur des Seminarsettings anzupassen, als es bisher der Fall war. Nachdem wir vorher am Ende der beiden Veranstaltungen jede*n Studierende*n einzeln mündlich geprüft hatten, konnten wir nun die Podcasts, die seit ca. zwei Jahren im Rahmen des Seminars als Gruppenleistung entstehen, als benotetes Prüfungsformat erproben. Dieses Vorhaben wurde durch eine hausinterne Förderlinie der Universität Siegen zur digitalitätsbezogenen Verbesserung der Lehre unterstützt, so dass neben den beiden Autorinnen des Beitrags, die zugleich als Dozentinnen der beiden Seminargruppen à jeweils 25 Personen fungierten, auch finanzielle Ressourcen vorhanden waren, um das technische Equipment des Podcast-Studios in der OASE Lernwerkstatt weiter zu professionalisieren und drei studenteni-

sche Mitarbeitende einzustellen, die das Vorhaben mit uns entwickeln und uns bei der Umsetzung unterstützen konnten¹.

2.2 Organisatorische, inhaltliche und hochschuldidaktische Vernetzung ‚nach innen‘

Das Projekt (Hör-) Barcamp umfasst wie bereits beschrieben zwei Lehrveranstaltungen, die in einem Modul zusammengefasst sind. Wir lassen diese beiden Veranstaltungen alle zwei Wochen in dreistündigen Blöcken stattfinden. Zu Beginn und am Ende des Projekts finden ein halb- bzw. ganztägiger Kompakttag statt. Darüber hinaus finden einzelne Seminartermine gemeinsam mit beiden Parallelgruppen statt, darunter auch das Barcamp, das am Ende der Vorlesungszeit stattfindet. Diese *organisatorische Vernetzung* der beiden Veranstaltungen räumt uns größere Freiräume zur Gestaltung der Seminartermine ein und ermöglicht intensive Austausch- und Arbeitsphasen sowie eine ausführliche Präsentation der Podcast-Episoden im Rahmen des Barcamp-Tags.

Beide Seminare werden durch eine gemeinsame *inhaltliche Klammer*, nämlich den Fokus auf Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, miteinander vernetzt. In den letzten Jahren wurde dieser Themenbereich je unterschiedlich akzentuiert, so gab es beispielsweise Durchgänge mit einem Fokus auf inklusionsorientierte Schulentwicklung, aber auch mehrere Durchgänge – unter anderem auch während der Corona-Pandemie, als das Seminar größtenteils online und/oder in hybriden Settings stattfinden musste – in denen eher Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität fokussiert wurde. Im Kontext unseres Projekts wollten wir die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden konsequent vorantreiben und erweitern und zwar sowohl hinsichtlich Fragen der Leistungsbewertung, als auch in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung des Seminars und soziale Aspekte. In den vorherigen Durchgängen des Seminars hatten wir passend zum Oberthema des Seminars inhaltliche Bausteine vorbereitet und diese den studentischen Kleingruppen per Zufallsprinzip zugelost. Im Wintersemester 23/24 entschieden wir uns dazu, nur noch ein gemeinsames Rahmenthema vorzugeben, bzw. eine dilemmatische Situation zu beschreiben, von der ausgehend die Studierenden in Kleingruppen spezifische Aspekte fokussieren sollten, für die sie sich – auch ausgehend von ihren Erfahrungen im Praxissemester – besonders interessierten. Somit lag die inhaltliche Gestaltung des Seminars noch stärker in der Verantwortung der Studierenden als bisher.

1 Wir bedanken uns ganz herzlich bei Maria Espinosa Treiber, Şeyma Ferhan Gül und Kevin Rudek für ihre kreativen Ideen, das Einbringen ihrer Kompetenzen, ihre Gewissenhaftigkeit und die guten Nerven während des Projektes.

Die gemeinsame Problemaufgabe für alle lautete:

„Bereits Wolfgang Klafki betonte mit dem Begriff der ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ Zukunftsorientierung als wesentliches Merkmal von Bildung. Dieser Anspruch findet sich auch in Begriffen wie Futures Literacy und SDGs (Sustainable Development Goals) wieder.

Aktuelle methodisch-didaktische Ansätze (wie z. B. ‚Deeper Learning‘, Sliwka & Klopsch 2022) sollen Schüler*innen zum Erwerb sogenannter 21st century skills befähigen, zugleich veranlasst das Einlösen dieses Anspruchs vor dem Hintergrund mangelnder Basiskompetenzen Diskussionen (Liebers & Beier 2023).

Wie können Schulen sich zu den skizzierten Spannungsfeldern positionieren und tragfähige Konzepte zur Entwicklung sogenannter 21st century skills bereithalten? Welche Rolle spielt Lehrer*innenbildung dabei?“

Mit dieser Formulierung deuten sich zwei Frage- und Antwort-Perspektiven an, aus denen heraus die Kleingruppen die Problemaufgabe bearbeiten konnten: Einerseits die Sicht der schulischen Akteur*innen, die durch „[d]as Erleben von mehrfachen Krisen“ vor der Frage stehen, „wie wir mit ihnen besser umgehen können und wie wir schulische Bildungsprozesse in den Dienst einer Bildung für die Zukunft stellen können“ (Liebers & Breier, 2023, 7). Andererseits ist damit wie bereits in der Einleitung skizziert die Perspektive der Lehrkräftebildung verbunden, die zukünftige Lehrer*innen genau darauf vorbereiten soll, diese schulischen Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu begleiten (vgl. Monitor Lehrerbildung 2022, 13).

Wie sich bereits in unserer Verwendung des Begriffs „Problemaufgabe“ andeutet, wurde diese mithilfe der hochschuldidaktischen Strategie des Problem-Based Learning bearbeitet (vgl. Berger & Müller-Naendrup 2019; Müller-Naendrup 2019; Weber 2007). Diese ist keinesfalls neu, sondern als umfassendes Lehr-Lern-Konzept bereits seit den 1960er Jahren in verschiedenen Disziplinen etabliert (vgl. Weber 2007) und weist vielfache konzeptionelle Anschlussfähigkeit an das Lernen und Studieren in Hochschullernwerkstätten auf (vgl. Müller-Naendrup 2019). Die Strategie des Problem-Based Learning konfrontiert Studierende mit komplexen Problemen ihres zukünftigen beruflichen Kontexts. Der primäre Fokus liegt nicht darauf, die ‚richtige‘ Lösung für diese Probleme zu finden, sondern sich eher der Vielschichtigkeit der Situation und den unterschiedlichen Aspekten, die zu einem Umgang damit beitragen könnten, bewusst zu werden. Ziel ist somit, dass die Studierenden während des Lösungsprozesses Wissen und Kompetenzen (bspw. soziale Kompetenzen, die für kollaboratives Arbeiten im Team hilfreich sind; aber auch Kompetenzen beim Recherchieren etc.) erwerben (vgl. Weber 2007). Der Lösungsprozess ist von einem spezifischen, zyklisch angelegten Vorgehen – der sogenannten ‚Siebensprung-Methode‘ (vgl. Weber 2007) – gekennzeichnet, in deren Rahmen sich Gruppen- und Einzelarbeitsphasen abwechseln und die Studierenden bestenfalls kollaborativ zusammenarbeiten, um in eine immer fundiertere und differenziertere Auseinandersetzung mit ihrem gewählten Aspekt der Problemaufgabe

einzutauschen. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. Reich 2012) geht mit der Strategie des Problem-Based Learning auch eine Veränderung der Rolle der Dozentinnen einher, die insbesondere eine moderierende und beratende Funktion einnehmen und regelmäßig mit den Studierenden ihren aktuellen Arbeitsstand und die Prozesse, die sie dorthin geführt haben, reflektieren. In unserem Projekt fanden in den beiden Seminaren getrennt voneinander eine methodisch-didaktische Einführung und Legitimation des Problem-Based Learning als hochschuldidaktische Strategie sowie eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Thema Schulentwicklung statt. Im Anschluss haben wir den Studierenden die Problemaufgabe präsentiert. Die Studierenden stellten selbst ihre Arbeitsgruppen zusammen, die zwischen 3 und 5 Personen umfassten. Im Anschluss durchliefen diese Gruppen insgesamt 3 Problem-Based Learning Zyklen – zu mindestens zwei festgelegten Terminen wurden die erarbeiteten Inhalte und der Arbeitsstand auf Grundlage gemeinsamer Zielvereinbarungen mit der jeweiligen Dozentin besprochen und mit Vorschlägen für die Weiterarbeit kommentiert.

Die Erkenntnisse der Gruppen zu ihren jeweiligen selbst gewählten Facetten der gemeinsamen Problemaufgabe sollen – und darin liegt die *Vernetzung* der beiden Seminare auf *hochschuldidaktischer Ebene* – in Form einer Podcast-Episode aufbereitet werden. Damit schließen wir in unserem Projekt an die vergleichsweise junge Tradition des „Educastings“ (vgl. Zorn et al. 2013) an, also dem Lernen mit Podcasts oder durch Podcasting. Aus unserer Sicht ist diese Vorgehensweise besonders gut geeignet, um eine angemessene und zeitgemäße Darstellungsform für die komplexen Ergebnisse der Arbeitsgruppen anzubieten. Da die meisten Studierenden bis zu unserem Projekt weniger mit Podcasts als Bildungsmedium in Berührung gekommen sind, bildet die sukzessive Auseinandersetzung mit diesem Medium den inhaltlichen Kern der zweiten Lehrveranstaltung. Im Rahmen mehrerer Seminarsitzungen lernen Studierende anhand einer von den Dozierenden kuratierten Playlist, die wir beständig aktualisieren, existierende Bildungspodcasts kennen. Sie machen sich mit deren Charakteristika vertraut² und erarbeiten gemeinsam mit uns Dozentinnen die Kriterien, die ein ‚guter‘ Bildungspodcast in unserem spezifischen Projekt erfüllen sollte. Dabei werden zunächst Kriterien in den Kleingruppen erarbeitet, die dann mit einer Kleingruppe aus der Seminar-kohorte der jeweils anderen Dozentin verglichen, ggf. angepasst und gemeinsam festgehalten werden. Hier nutzen wir also ein weiteres Potenzial einer *organisatorischen* und *hochschuldidaktischen Vernetzung* zweier Seminargruppen. Wir Dozentinnen haben aus den eingereichten Vorschlägen dann einen gemeinsamen Kriterienkatalog für beide Seminare entwickelt, der zugleich als Bewertungsbogen für die später produzierten Episoden dienen soll. Um zu prüfen, ob die Kriterien auch dieser Anforderung standhalten können, wurde der Bewertungsbogen anhand ei-

2 Diese Auseinandersetzung basiert unter anderem auf einem Expertenvortrag von Marcus Berger aus Erfurt, mit dem uns eine langjährige standortübergreifende Kooperation verbindet, die wir als sehr bereichernd empfinden. An dieser Stelle sei ihm herzlich gedankt!

ner Episode aus einem anderen Bildungspodcast aus dem universitären Kontext³ überprüft und ein letztes Mal anhand des Feedbacks der Studierenden für unser Seminarsetting angepasst. Neben dieser eher theoretischen Auseinandersetzung mit Podcasts lag der Fokus dieses Teils des Seminars darauf, dass die Studierenden ihre eigene Episode konzipieren, aufzeichnen und schneiden sollten. Für all diese Arbeitsschritte haben wir in den letzten Jahren, besonders aber noch einmal in dem Projektkontext, der in diesem Beitrag beschrieben wird, Arbeitshilfen und Tutorials erstellt, die die Studierenden bedarfsgerecht unterstützen: So liegen gebildete Bedienungsanleitungen für unser technisches Equipment, Handouts für die Planung der ‚Bausteine‘ des Podcasts, Tutorials zum Schnitt mithilfe zweier unterschiedlicher Hardware- und Software-Lösungen etc. vor.

Unser Podcast-Studio und dessen Ausstattung sind in den letzten Jahren stetig gewachsen und immer professioneller geworden: Während wir 2019 mit Podcasts mit eigenen Devices der Studierenden starteten und für den Schnitt vor allem die Free-ware ‚Audacity‘ genutzt haben (vgl. Brill & Gruhn 2021), haben wir mittlerweile einen Bereich unseres Archivraums mit Pyramidenschäumstoff und Samtvorhängen gedämmt und mit einem professionellen Podcast-Interface mit 4 Headset-Mikrofon/Kopfhörern ausgestattet. Da wir in der OASE viele Apple-Produkte nutzen und auch unsere Studierenden häufig ein iPad oder Macbook besitzen, haben wir neben den bereits existierenden Tutorials auch ein auf unser Projekt zugeschnittenes Erklärvideo für den Schnitt der Podcasts mithilfe der Software ‚Garageband‘ erstellt. Im Rahmen des Projekts sind zu der oben genannten Problemaufgabe insgesamt 10 Podcast-Episoden erstellt worden. Folgende thematische Schwerpunkte wurden bearbeitet:

- Podcast-Episoden mit einer international-vergleichenden Perspektive auf Schulsysteme – ausschlaggebend waren sicherlich auch die kurz zuvor veröffentlichten Studienergebnisse der PISA und IQB-Studie 2023
- Podcast-Episoden zu Konzepten und Methoden, die sich unter anderem über ihren Beitrag zu 21st century skills auszeichnen oder legitimieren, z. B. zum Churer Modell, zum Deeper Learning oder zum Klassenrat
- Podcast-Episoden, die eher die Lehrkräfteperspektive fokussieren und beispielsweise nach der Umsetzung multiprofessioneller Kooperation in Teams oder den Potenzialen der Verknüpfung von Inklusion und Digitalität (#DiKlusion⁴) fragen
- Eine Podcast-Episode, die Fragen der Bildungsungleichheit aufgegriffen und diese unter dem Schlagwort „digital divide“ mit der digitalen Ausstattung von Familien während der Corona-Zeit in Verbindung gebracht haben

3 Es handelte sich um den Podcast „Besserwissen. Bildungsmythen auf der Spur“ der Universität Erfurt (verantwortliche Dozierende: Jana Asberger, Madeleine Müller & Marcus Berger), der über gängige Podcast-Plattformen verfügbar ist.

4 Der Hashtag „DiKlusion“ wurde erstmals 2018 von Dr. Lea Schulz auf Twitter verwendet. Lea Schulz fungierte in der Episode als eine von zwei Expert*innen für „DiKlusion“.

Die entstandenen Episoden wurden an einem gemeinsamen Barcamp-Tag vorgestellt. Das Format eines Barcamps eignet sich aus unserer Sicht besonders gut, da einerseits genug Zeit dafür da ist, die entstandenen Podcast-Episoden in Ruhe anzuhören und Feedback dazu zu geben. Andererseits werden die Gruppen dazu angehalten, passend zu ihren Episoden interaktive Impulse zu planen, die entweder zeitlich gebunden angeboten werden (z. B. moderierte Diskussionsrunden, erlebnispädagogische Angebote) oder aus Materialien bestehen, die jederzeit genutzt werden können (bspw. Schreibkonferenzen mit Reflexionsimpulsen, Quizzes, ...). Der offene und einladende Angebotscharakter eines Barcamps ermöglicht es den Studierenden, sich je nach Interesse intensiver mit bestimmten Themenschwerpunkten auseinanderzusetzen und es besteht durch dieses Format auch jederzeit die Möglichkeit, spontane Angebote (wie Sofagespräche) zu realisieren.

Das beschriebene Seminarsetting mitsamt der skizzierten Prozesse und Produkte half uns einerseits dabei, Netzwerke aufzubauen bzw. zu stärken, die ‚nach innen‘ in unser Fachgebiet Bildungswissenschaft reichen und positive Auswirkungen auf uns Dozentinnen und die Kohorte unserer Studierenden hatten (vgl. 3). Somit können wir die Vernetzung ‚nach innen‘, die sich bei uns auf einer curricularen, organisatorischen, inhaltlichen und hochschuldidaktischen Ebene verorten lässt, als *Mehrwert* für unser pädagogisches Handeln beschreiben. Zugleich dürfte in unseren obigen Ausführungen auch deutlich geworden sein, dass die skizzierte Vernetzung auch *Bedingung* für die konsequente konzeptionelle Weiter-Entwicklung eines bereits bestehenden Seminarkonzepts war, weil sich dadurch größere hochschuldidaktische Gestaltungsspielräume ergeben haben. Neben dieser Vernetzung ‚nach innen‘ ermöglichte die Kombination aus Problem-Based Learning und Podcasting auch Vernetzung ‚nach außen‘.

2.3 Vernetzung ‚nach außen‘

Während der Bearbeitung der selbst gewählten Themen mithilfe des Problem-Based Learning recherchieren die Studierenden grundsätzlich differente Positionen und Perspektiven auf die zu bearbeitende Problemsituation. Dabei werden einerseits ‚klassische‘ Quellen wissenschaftlichen Arbeitens wie empirische Studien, bildungspolitische Vorgaben und programmatische Schriften rezipiert. Durch das Format der Podcast-Episode entschieden sich viele Studierende andererseits, Expert*innen außerhalb der Universität zu ‚ihrem‘ Thema anzuschreiben und diese als Interviewpartner*innen anzufragen. Dadurch entstand in zweierlei Hinsicht eine fundiertere fachliche Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrem Thema: Erstens erfordert die Durchführung eines ‚guten‘ Interviews mit präzisen Fragen, das einen Mehrwert für die eigene Podcast-Episode hat, eine intensive Vorbereitung. Zweitens konnten die angefragten Expert*innen die Perspektiven der Studierenden durch ihre eigene Sicht auf das Thema ergänzen und ihnen Hinweise zu wichtigen Aspekten und zu recherchierenden Punkten vermitteln.

Grundsätzlich haben wir außerdem von Beginn des Projekts an erwogen, ein weiteres Potenzial der Vernetzung des Seminars ‚nach außen‘ als Mehrwert zu nutzen und die Episoden dieses Mal nicht nur für unser universitätsinternes Learning Management System zu produzieren und dort in unseren jeweiligen digitalen Kursen zu speichern, sondern die entstehenden Podcast-Episoden auch über gängige Podcast-Plattformen zu veröffentlichen und damit für Menschen außerhalb des Seminarskontexts zugänglich zu machen. Diese Aussicht führte dazu, dass die Episoden von Grund auf ‚anders‘, nämlich für interessierte Lai*innen, aber auch für Menschen aus pädagogischen Studiengängen und Arbeitsfeldern, konzipiert wurden. Die endgültige Entscheidung über die Veröffentlichung der 10 Episoden wurde dann jeweils in einem Prozess vollzogen, der sowohl beide Dozentinnen, das Team der studentischen Mitarbeiter*innen, aber natürlich auch die Studierenden und die ggf. involvierten Expert*innen umfasste und mit datenschutzrechtlichen, technischen und inhaltlichen Überlegungen verbunden war.

Neben der Veröffentlichung der Podcast-Episoden haben wir uns außerdem dazu entschieden, zahlreiche unserer Materialien und Tutorials als OER-Material aufzuarbeiten und öffentlich zugänglich zu machen⁵ – was wiederum, ebenso wie der Vortrag, den wir auf der Hochschullernwerkstätten-Tagung in Graz gehalten haben und der die Grundlage für diesen Beitrag ist, Potenziale zur Vernetzung ‚nach außen‘ bietet und auch anderen Interessierten das Rüstzeug zum Podcasten im Hochschulkontext bietet.

3 Statt eines Fazits: Ausgewählte Evaluationsergebnisse aus studentischer und dozentischer Perspektive

Abschließend möchten wir Einblick in die Reflexionen und Evaluationen geben⁶, die wir prozessbegleitend und zum Abschluss des Projekts festgehalten bzw. eingeholt haben und die die im voran gegangenen Kapitel beschriebenen Vernetzungsprozesse aus der Perspektive von Studierenden und uns Dozentinnen illustrieren. Dabei werden Potenziale, aber auch Herausforderungen, die mit der im Artikel beschriebenen Vernetzung ‚nach innen‘ und ‚nach außen‘ einhergehen, deutlich:

5 s. QR-Code am Ende des Beitrags

6 Es handelt sich einerseits um die hausinterne Seminarevaluation, in deren Rahmen die Studierenden mit Bezug zu einer fünfstufigen Likert-Skala unterschiedliche Items zu den Themenblöcken Veranstaltung, Lehrperson, studentische Initiative und Lernerfolg sowie Gesamtbewertung bewerten. Diese Evaluation beinhaltet außerdem ein Textfeld für Kommentare. Andererseits beziehen sich die in diesem Beitrag getroffenen Aussagen auf Reflexionsgespräche, die während des Seminars, vor allem aber während dessen letzter Sitzung unter Beteiligung der Dozierenden und Studierenden geführt wurden. Offene Fragen zu den Erfahrungen der Studierenden mit dem Problem-Based Learning, dem Planen und Aufzeichnen eines Podcasts, der Zusammenarbeit in einer Gruppe etc. wurden dabei als Reflexionsanregungen angeboten.

Grundsätzlich sind die Rückmeldungen der Studierenden zu unserem Projekt sehr positiv. Die Arbeit mit der Strategie des Problem-Based Learning wird oft als zunächst herausfordernd beschrieben, insbesondere während des ersten Problem-Based Learning Zyklus, da die Vorgehensweise den Studierenden fremd ist. Zugleich bieten die Arbeitsschritte der Siebensprungmethode ein hilfreiches Gerüst für die selbstorganisierten Arbeitsprozesse der Kleingruppen und die sich wiederholenden Zyklen ermöglichten aus Studierendensicht eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themenfeldern. Auch die eigenständige Zusammenstellung der studentischen Kleingruppen und die Zusammenarbeit mit den Dozentinnen wurden in den Rückmeldungen positiv hervorgehoben. Dass im Projekt eine Podcast-Episode erstellt werden sollte, die als Prüfungsleistung gewertet wurde, haben nicht nur wir Dozentinnen, sondern auch die Studierenden als Gewinn für eine bessere Passung zwischen Lehr-/Lern- und Prüfungskultur und intensivere Wertschätzung des in der Podcast-Episode dokumentierten Lernprozesses erlebt. In einer schriftlichen Reflexion eines studentischen Teams wird betont, dass

„die Erstellung des Podcast [...] als sinnvoll empfunden [wurde], weil das in unserer digitalen Welt definitiv mehr Wert hat als eine Hausarbeit, die nicht konstruktiv erörtert werden kann und in irgendeiner Schublade verschwindet. Hingegen hat das Hörbarcamp ermöglicht, uns auch die anderen Podcasts anzuhören.“

Für uns als Lehrende bietet das Projekt neben den vielen positiven Aspekten, die wir an vielfacher Stelle im Rahmen des Artikels ausgeführt haben auch Herausforderungen, die wir nicht unerwähnt lassen wollen. Grundsätzliche kritische Fragen der Leistungsbewertung (z. B. die Vorgabe, Ziffernoten vergeben zu müssen) bleiben bestehen, es müssen aber auch Fragen adressiert werden, die mit der Einführung einer neuen Prüfungsform einhergehen (z. B. die kollaborative Entwicklung eines Kriterienkatalogs, der zu den Anforderungen des Podcastings im Rahmen des Projektes passt). Sobald Studierenden mehr Freiräume in der Gestaltung des Seminars eingeräumt werden, geht dies mit weniger (vermeintlicher) Kontrolle des Geschehens auf Seiten der Dozent*innen einher – dies erfordert auf beiden Seiten sehr viel Vertrauen, aber auch Engagement, sich auf neue Wege der Kommunikation und Kollaboration einzulassen. Für uns ist besonders die Zusammenarbeit in einem Tandem gewinnbringend, um gemeinsam regelmäßig den Verlauf des Seminars zu reflektieren. Die Vernetzung ‚nach außen‘ haben wir insbesondere im Sinne der Veröffentlichung der Podcast-Episoden und der Materialien als OER als herausfordernd erlebt, da damit immenser Arbeitsaufwand verbunden war, der sich ohne Unterstützung durch studentische Hilfskräfte nicht hätte umsetzen lassen: So mussten wir beispielsweise intensiv um die Klärung von Datenschutzfragen ringen. Darüber hinaus waren sowohl eine professionellere Rahmung der einzelnen Episoden (z. B. die Produktion eines Intros und Outros mit Wiedererkennungswert, die die Studierenden für ihre Episoden verwenden

konnten) und des Podcasts als Ganzem (z. B. die Planung und Produktion einer ‚Episode 0‘, in der wir das Konzept des Projekts für außenstehende Interessierte erläutern) sowie eine adäquate technische Ausstattung notwendig, um eine hochwertige Episode produzieren zu können. Aus unserer Sicht und Erfahrung ist fraglich, ob an Universitäten und auch in Hochschullernwerkstätten bereits genügend strukturell verankerte Ressourcen bereit gestellt werden, um auch die Potenziale von Vernetzung über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinaus – also ‚nach außen‘ – zu implementieren und zu nutzen.



Literatur

- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2019). Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt 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.
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021). Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. *k:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, doi 10.18716/ojs/kON/2021.2.6
- DIKOLA (2023). *Digital kompetent im Lehramt. Das 4K-Modell des Lernens*. Abgerufen von <https://dikola.uni-halle.de/das-4k-modell-des-lernens/> (zuletzt geprüft am 14.07.2024)
- Hauck-Thum, U. (2021). Grundschule und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 73-82). Stuttgart: Metzler.
- Liebers, K. & Beier, M. (2023). Bildung für die Zukunft in der Grundschule? *Grundschulzeitschrift* 5-2023, 7-8.
- Monitor Lehrerbildung (2022). *Monitor Lehrerbildung. Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?* Abgerufen von <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/monitor-lehrerbildung> (zuletzt geprüft am 14.07.2024)
- 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. Potenziale und Herausforderungen für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- OECD (2020) (Hrsg.) *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen von https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (zuletzt geprüft am 14.07.2024)
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: suhrkamp.
- Weber, A. (2007). *Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2. Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A. & Krüger, M. (2013). Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., o.S.), doi 10.25656/01:8351

Autorinnen

Gruhn, Annika Dr.ⁱⁿ phil.

Universität Siegen/Studienrätin im Hochschuldienst und
wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ethnografische Forschung zu
Lehrer*innenbildung, Podcasting im Bildungskontext,
diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung
annika.gruhn@uni-siegen.de

Müller-Naendrup, Barbara, Dr.ⁱⁿ paed.

Universität Siegen, Prorektorin für Lehrkräfte, Weiterbildung
und Nachhaltigkeit

Akademische Direktorin und wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: konzeptionelle Entwicklung von
Lernwerkstätten und Themenfelder der neuen Lernkultur
an Schulen und Hochschulen.
barbara.mueller-naendrup@uni-siegen.de

Ralf Schneider, Timon Demburg und Agnes Pfrang

Vernetzung als Notwendigkeit Mit Kinderfragen lebensweltliche und (über-) fachliche Zugänge didaktisch vernetzen

Abstract

Der Beitrag untersucht, welchem Lernparadigma der Unterricht folgt, wenn inhaltsbezogene und methodische Fragen in den Hintergrund treten. Auf Basis fragenbezogener Unterrichtsforschung werden Invisibilisierungsdynamiken im Unterricht analysiert. Im Anschluss wird das „Didaktische Netz“ nach Kahlert als Planungsinstrument beleuchtet und dessen Rolle im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden dargestellt. Abschließend wird versucht, Kahlerts Konzept der didaktischen Perspektivenvernetzung weiterzuentwickeln. Dabei wird ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ skizziert, das auf der Verknüpfung von Kinder- und Erwachsenenfragen beruht und neue Wege zur Planung von Lernumgebungen aufzeigt. Ziel ist es, durch diese Vernetzung das Potenzial kindlicher Fragen für den Unterricht zu nutzen und innovative didaktische Ansätze zu entwickeln.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund einer weitreichenden Bildungsreform in Zusammenhang mit dem sog. Sputnik-Schock konstatierte schon Anfang der 1960er Jahre Jeromé Bruner in seinem Aufsatz *Der Akt der Entdeckung*, basierend auf zahlreichen Forschungsbefunden seiner Zeit, wie und in welchem Format sich die (kognitiven) Lernfähigkeiten, Behaltensleistungen und das Problemlöseverhalten nachhaltig entwickeln können. Der Schlüsselbegriff in seinen Überlegungen war der der Vernetzung. Lernen, sofern es von Dauer sein soll, kann sich entsprechend des vielfach vernetzten und dynamischen Aufbaus der neuronalen Vernetzung nicht darin erschöpfen, Wissen dadurch aufzubauen, dass es in der Logik der Lehrenden portionsweise vermittelt wird, sondern auf die Erfahrungsräume der Lernenden abgestimmt wird und dabei Möglichkeiten der Vernetzung mitgedacht werden (vgl. Bruner 1981, 27). Die Fähigkeit des Vernetzens entwickelt sich weder für Studierende, noch Kinder durch Erlernen vorgegebener Ordnungen, Systematiken,

Methoden und Wege automatisch und kann deshalb auch nicht entsprechend genutzt werden (vgl. Schneider et al. 2019., das Vernetzen-Können entsteht vor allem durch Lernumgebungen, die ein gemeinsames Be-fragen, Be-trachten, Be-rühren, Be-zweifeln etc. im Vollzug erst hervorbringen; und dies geschieht im sozialen Austausch höchst individuell. Dabei konstituieren sich solche Lernumgebungen als ein Be-tween (Schneider 2009, Schneider & Pfrang 2024, 33) oder im Sinne Waldenfels (1971) als ‚Zwischenreiche des Dialoges‘, die nie nur ganz kindliche, nie nur ganz erwachsene Welt sind, sondern eine eigene Welt in ‚statu nascendi‘ bilden und darin Netze des Wissen-wollens ‚auswerfen‘. Vernetzung bzw. vernetztes Lernen, so Bruner (1981), kann sich dauerhaft und nachhaltig entwickeln, wenn Lernen zu einem Entdeckungsprozess wird, in dem induktive Zugangsmöglichkeiten für aktivierende, explorative Lernprozesse (vgl. Kunter & Voss 2011) eröffnet werden, die erklärungsbedürftige und herausfordernde Phänomene der natürlichen, technischen, sozialen und kulturellen Welt auch aus der Sicht der Lernenden in sich tragen.

Wir wollen im Weiteren der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben, dass Kinderfragen im Unterricht, in der Planung von Unterricht und der Unterrichtsforschung kaum eine Rolle zu spielen scheinen (siehe die Ausführungen in Kap. 2) und welche Überlegungen sich daraus ergeben (vgl. Schneider et al. 2024). Dafür greifen wir zunächst auf Befunde der fragenbezogenen (Unterrichts-) Forschung zurück, die Auskunft über die Bedingungsfelder geben und sogenannte Invisibilisierungsdynamiken sichtbar machen (Kap. 2). Anschließend werden wir das Didaktische Netz als Planungsinstrument für Unterricht nach Kahlert und seine Bedeutung im Professionalisierungsprozess für Studierende fokussieren (Kap. 3). Abschließend werden wir die Argumentation des einleitenden Kapitels in Zusammenhang mit Kahlerts Überlegungen zur didaktischen Perspektivenvernetzung nutzen, um zu versuchen vor dem Hintergrund eigener Forschungsansätze zu Kinder- und Erwachsenenfragen einen Weg zu einem ‚Didaktischen Kindernetz‘ zu skizzieren (Kap. 4).

2 Bedingungsfelder des Nicht-Fragens im Unterricht – Realitäten?!

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Bedeutsamkeit von Schüler*innenfragen für die Anbahnung von Lern- und Bildungsprozessen unumstritten (vgl. u. a. Ritz-Fröhlich 1992; Brinkmann 2019; Müller & Schneider 2022). Dennoch treten Fragen Lernender im Unterrichtsgeschehen kaum auf (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019). Es stellt sich daher die Frage, ob Kinder heutzutage im Unterricht keine Fragen mehr stellen können oder ob die Unterrichtsorganisation das Fragen verhindert (vgl. z. B. Götz & Vogt 2009; Müller & Schneider 2022) bzw. zugun-

ten eines reibungslosen Ablaufs des Unterrichts ausschließt (vgl. Schratz et al. 2012). Nur wenige aktuelle Studien beziehen sich explizit auf das Frageverhalten der Schüler*innen im Unterricht und es dominieren auf internationaler und nationaler Ebene Studien zur Bedeutung und Struktur von Lehrer*innenfragen im Kontext von Unterricht und Unterrichtsqualität (vgl. Seifert 2021). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Verhinderungsmerkmale für Fragen der Lernenden aufgezeigt und erläutert, welche Probleme im Bildungssystem entstehen, wenn strukturell-systematisch die (Frage-) Perspektive von Schüler*innen zugunsten einer lehrseitigen Zielperspektive unterbunden wird bzw. in der Choreografie des Unterrichts schlichtweg nicht auftaucht (vgl. Schratz et al. 2012). Die Verhinderung von Schüler*innenfragen im Unterricht kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Eine zentrale Barriere liegt in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Der lehrer*innenzentrierte Unterricht dominiert mit 70-80 % die Interaktionspraxis (vgl. Hattie 2014, 81), wodurch Schüler*innen oft in eine passive Rolle gedrängt werden, da der Schwerpunkt auf der Übertragung des Wissens vom Lehrenden auf die Lernenden liegt. Dieser einseitige Kommunikationsfluss unterdrückt häufig die Initiative der Schüler*innen, eigene Fragen zu stellen (vgl. Seifert 2021). Der von McHoul (1978) und Mehan (1979) identifizierte Dreischritt von Lehrer*innenfrage, Schüler*innenantwort und Lehrer*innenbewertung („Initiation – Reply – Evaluation“, IRE), ist ein typisches Muster des lehrer*innenzentrierten Unterrichts. Diese Struktur verhindert Schüler*innenfragen, da Antworten stark vorstrukturiert sind und sich primär an den Erwartungen der Lehrperson orientieren. Schüler*innen reagieren lediglich auf Fragen der Lehrperson, anstatt eigene zu formulieren und den Lernprozess aktiv mitzugestalten. Ein Rollenwechsel der Lehrperson vom Fragen zum Zuhören bleibt meist aus, sodass der Unterricht auf begrenzten Partizipationsmöglichkeiten und niedrigem Argumentationsniveau beruht (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019). Krummheuer (2002) nennt dies „interaktionalen Gleichfluss“. Schüler*innen werden bereits zu Beginn der ersten Klasse in die IRE-Struktur „einsozialisiert“ (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019), die der Aufrechterhaltung der institutionellen und diskursiven Autorität der Lehrperson dient (vgl. Tyagunova 2017). Diese behält durch die klare Interaktionsabfolge die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf und das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer, was die Möglichkeiten der Lernenden, das Rederecht zu ergreifen oder eigene Fragen zu stellen, einschränkt. Das IRE-Format manifestiert eine grundlegende Asymmetrie in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, indem die Lehrperson als „Interaktionsmanager“ (ebd. 149) agiert und bestimmt, wann und wem sie das Wort erteilt. Schüler*innen internalisieren die asymmetrische Verteilung des Rederechts und die Sprecherwechsel bereits nach kurzer Zeit in der Schule. Diese Interaktionsriten beeinflussen das Frageverhalten der Schüler*innen nachhaltig. Fragenstellen birgt für die Lernenden ein „doppeltes Risiko“ (Pallesen & Hörnlein 2019, 16):

Ihr Anliegen kann als Unaufmerksamkeit gewertet werden, und sie setzen sich in ihrer Unkenntnis potenziell der Willkür des Lehrenden aus, was zu Bloßstellungen oder Degradierungen führen kann (vgl. Wernet 2003). Dieses Risiko und die daraus resultierende Zurückhaltung der Schüler*innen werden durch die lehrseitigen Zielperspektiven im Unterricht verstärkt. Der Fokus auf standardisierte Lernziele und Curricula zur Erfüllung von Bildungsstandards vernachlässigt oft die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Schüler*innen (vgl. Reusser 2005, 165ff.). Die Standardisierung im Bildungswesen homogenisiert den Lerninhalt und übergeht individuelle Unterschiede in Lerninteressen, Lerntempo und Vorkenntnissen (vgl. Schratz et al. 2012, 23). Lehrende müssen den Unterricht in einem festgelegten Tempo vermitteln, um die Lehrpläne einzuhalten, was dazu führt, dass Schüler*innenfragen, die über den vorgegebenen Rahmen hinausgehen, als störend empfunden und oft nicht ausreichend behandelt werden (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019, 15).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass in der Unterrichtspraxis die Fragen und Sichtweisen der Schüler*innen zugunsten einer lehrseitigen Zielperspektive kaum berücksichtigt werden (vgl. Niegemann 2004). Dies widerspricht den Prinzipien nachhaltiger Lernprozesse, die auf Partizipation und intrinsischer Motivation beruhen. Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) betont, dass das Empfinden von und das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zentrale Voraussetzungen für eine nachhaltige Lernmotivation sind. Das Unterdrücken von Schüler*innenfragen führt zu einem Mangel an diesen Bedingungen, langfristig zu Passivität und einer Reduktion kreativer Potenziale. Der Fokus auf standardisierte Verfahrensweisen (vgl. Luhmann & Schorr 1982; Brinkmann 2019, 134) behindert Partizipation und Motivation. Die Frage, ob Schüler*innen keine Fragen mehr stellen können oder die Organisation des Unterrichts dies verhindert, lässt sich dahingehend beantworten, dass die vorherrschenden Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Unterricht schüler*innenseitige Fragen strukturell verhindern und damit auch die Kinderfragen wie einen ‚blinden Fleck‘ aus dem Blick verlieren (vgl. Seifert 2021, 156). Wir sehen darin in jedem Fall eine Dynamik der Invisibilisierung von lernseitigen Sichtweisen der Kinder, die eine grundlegende Umgestaltung der schulischen Lehr- und Lernprozesse erfordert, um Schüler*innen zum Fragenstellen zu animieren. Notwendig sind ein Umdenken seitens der Lehrpersonen und Veränderungen in der Unterrichtsinteraktion mit einem stärkeren Fokus auf die Lernenden. Dies kann durch fragen-offene Methoden und Unterrichtsettings, wie das Philosophieren und Explorieren mit Kindern (vgl. Müller & Schneider 2022), erreicht werden. Diese Settings orientieren sich an Suchbewegungen von Schüler*innen, die mit mehr oder weniger Unterstützung Antworten auf selbst generierte Fragen finden und damit ein tiefgehendes Verständnis und nachhaltige Lernmotivation ermöglichen (vgl. Bruner 1981). Eine Unterrichtsplanung

mit Didaktischen Netzen (Kahlert 2001) ist im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen wichtig, da sie eine systematische und vernetzte Betrachtung der vielfältigen fachkulturell geprägten Aspekte des Unterrichts ermöglicht und Freiräume für den Einbezug von Kinderfragen impliziert.

3 Das Didaktische Netz als Planungsinstrument: Integration von Kinderfragen in die Unterrichtsplanung

Das Konzept des Didaktischen Netzes, wie es von Kahlert (2001) entwickelt wurde, zielt darauf ab, das Verhältnis von Lehren und Lernen von einer fachkulturdominierten hin zu einer vielperspektivischen Sichtweise zu entwickeln. Diese Herangehensweise versucht, Unterrichtsinhalte in authentischen, vernetzten Zusammenhängen zu erschließen, indem verschiedene fachliche und fachkulturelle Perspektiven berücksichtigt werden. Allerdings berücksichtigt dieses Modell nicht automatisch die Denk- und Handlungsweisen der Kinder. Dies steht im Gegensatz zu einem zentralen Anspruch der Grundschuldidaktik, die fordert, dass bei der Planung von Unterricht sowohl lebensweltliche als auch fachliche Perspektiven miteinander vernetzt und insbesondere die Fragen der Kinder einbezogen werden müssen (Nießeler 2022; Müller & Schneider 2022). Das Didaktische Netz erweitert aber primär die Perspektiven der Studierenden auf den Lehrgegenstand und zielt dabei zunächst auf eine Erweiterung des Wissens und der thematischen Komplexität ab, ohne unmittelbar die kindlichen Sichtweisen auf den Lerngegenstand zu berücksichtigen¹. Diese Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen und deren Bedeutung für die Entwicklung kindorientierter Lernumgebungen wird im Rahmen der Denkfigur der „zweifachen Adressierung“ diskutiert (vgl. Pfrang et al. 2023; Schneider & Griesel 2024; Schneider et al. 2024). Diese Diskussion hinterfragt kritisch den angenommenen Automatismus des sogenannten „didaktischen Doppeldeckers“ und eröffnet neue Wege, das Verhältnis zwischen Didaktik (für Kinder) und Hochschuldidaktik (für Studierende) zu prüfen, neu zu denken und zu gestalten. Um aus einem Didaktischen Netz ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ zu entwickeln, das die Fragen der Kinder bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt, sind mehrere Schritte notwendig. Zunächst ist es essenziell, die Perspektiven der Kinder aktiv in die Unterrichtsplanung zu integrieren. Dies bedeutet, dass die Fragen, Ideen und Interessen der Kinder systematisch erfasst und als Ausgangspunkte für die Gestaltung des Unterrichts genutzt werden. Methoden wie Befragungen, Kreisgespräche und partizipati-

1 Dass Kahlert selbst in seinen Schriften ausdrücklich auf die Sichtweisen von Kindern und die Notwendigkeit einer Operationalisierung von Lehrzielen in Lernziele verweist (Kahlert 2001) steht hier außer Frage. In seminaristischen Kontexten rekurriert die Arbeit mit dem Didaktischen Netz aber dennoch hauptsächlich auf die Erweiterung der Sichtweisen auf den Lehrgegenstand und nicht auf den Lerngegenstand.

ve Beobachtungen können hierbei hilfreich sein, um ein tiefes Verständnis für die Sichtweisen der Kinder zu gewinnen. Ein vielperspektivischer Ansatz bei der Unterrichtsgestaltung ermöglicht es, dass unterschiedliche Perspektiven auf den Lerngegenstand miteinander vernetzt werden können und dabei ein Raum für lebensweltliche Erfahrungen der Kinder und auch fachliche Zugänge entsteht. Eine interdisziplinäre Herangehensweise kann hierbei helfen, die Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven herzustellen und ein umfassenderes Verständnis des Lerngegenstandes zu fördern. Ziel ist eine Unterrichtsplanung, die eine flexible Unterrichtsgestaltung zulässt, um auf die sich verändernden Fragen und Interessen der Kinder reagieren zu können. Dies erfordert ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrpersonen sowie die Bereitschaft, den Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und immer wieder im Sinne der Kinder nachzusteuern. Es geht darum, den Unterricht als einen dynamischen Prozess zu verstehen und in ein Passungsverhältnis zu den Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu bringen (vgl. Hummel & Schneider 2017). Im Sinne eines übergreifenden Professionalisierungsprozesses ist es bedeutsam, dass Studierende bereits frühzeitig Lerngelegenheiten ergreifen können, um herauszufinden, wie die Sichtweisen der Kinder als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung wirksam werden können. Insofern eignen sich Settings in Hochschullernwerkstätten, die die Dimensionen eines erfahrungsorientierten und situierten Lernen miteinander zu verbinden suchen (vgl. Godau u. a. 2019, 120 ff.), in besonderer Weise für die Arbeit an ‚Didaktischen Kindernetzen‘. Studierenden wird es so möglich, nicht nur wissenschaftliches Wissen zu erwerben, sondern dieses Wissen in Relation zum praktischen Handeln zu setzen und auf praktische Anforderungssituationen beziehen zu können. Sie werden mit komplexen Problemstellungen konfrontiert, die sie zur Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen anregen (vgl. Schneider et al. 2020, 230).

4 Auf dem Weg zu einem ‚Didaktischen Kindernetz‘ mit Studierenden in der Hochschullernwerkstatt

Der Weg zu ‚Didaktischen Kindernetzen‘ mit Studierenden kann unseres Erachtens nur durch einen Zwischenschritt gewährleistet werden, der die Kinderfragen und das zur Sprache Bringen der Sichtweisen von Kindern bereits in die Planung integriert. Eine zentrale Frage dabei ist, wie die Perspektiven der Kinder mit ihren unterschiedlichen Weltverständnissen, Wahrnehmungen und Deutungen als Ausgangspunkt eines gemeinsamen Lernens zurückgewonnen werden können, um ein Passungsverhältnis zwischen der Perspektiven der Erwachsenen und der Kinder zu gewährleisten. Um dies herauszufinden, präferieren wir in unseren Hochschullernwerkstätten ein partizipativ-forschendes Lehr-/Lern-Konzept, das den

Studierenden die Gelegenheit bietet, mithilfe Didaktischer Netze zunächst aus Erwachsenenicht Themen des Unterrichts vorzubereiten und mit deren Hilfe in einem weiteren Schritt mit Kindern ‚Didaktische Kindernetze‘ zu entwickeln (vgl. Ergler 2017). Im Rahmen dieses Konzepts erheben die Studierenden in bspw. Kreisgesprächen mit Kindern (vgl. Heinzel 2000) Fragen, Überlegungen, Ideen und Verknüpfungen der Kinder zu den Themen ihrer vorher im Werkstattseminar entwickelten Didaktischen Netze. Eines dieser Themen, das im Folgenden expliziert wird, bezieht sich auf die ‚Schutzbedürftigkeit des Menschen‘ und konkret auf die Frage, was sich Menschen ausgedacht haben, um sich zu schützen?². Nach einer Phase der Sondierung der Vielfältigkeit des Themas haben die Studierenden in den Diskussionen mit Kindern Mitschriften, Skizzen und Mindmaps der Kinder-Ideen, Fragen und Verknüpfungen angefertigt, die als Planungsgrundlage für ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ genutzt wurden. Die weiteren Überlegungen führten dazu, dass zur Einstimmung auf das Thema die Kinder Gelegenheit haben sollten, freier zu explorieren, um in Anknüpfung an ihre unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen inhaltliche Verbindungen herstellen zu können. Dazu haben die Studierenden einen „Explorationstisch“ im Sinne von Müller & Schneider (2022) entwickelt, der aus unterschiedlichen Perspektiven mit den bereitgestellten Gegenständen auf das Thema ‚Schutzbedürftigkeit‘ Bezug nimmt.²

Auf dem Explorationstisch wurden z. B. folgende Gegenstände bereitgestellt:

ein Paar Schwimmflügel, ein Brillenetui, Weingummi, eine Dose mit Lackfarbe, ein Sonnenhut, ein Bild von einem Polarfuchs (weiß im Schnee), eine Zahnbürste, ein Regenschirm, ein Stück Holz, eine Keksdose, Walnüsse (mit Schale), eine Banane, ein Vogelnest, ein Foto von einem Igel.

Dieses Arrangement der Gegenstände³ bietet Kindern Raum, um ihre Gedanken, Vermutungen und Fragen zu äußern und Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, bzw. Widersprüche und Nichtverbindbares aufzudecken und zur Sprache zu bringen. Die Vielfältigkeit der Perspektiven auf die Facetten der ‚Schutzbedürftigkeit‘ bilden den Ausgangspunkt für die Zugänglichkeit und Möglichkeit des Be-Fragens und Ent-Rätselns und sind ein erster Schritt zu einem Ver-Binden. Dieser Zugang stellt u. E. die Voraussetzung für die Entwicklung einer am Kind orientierten systematischeren Vernetzungen dar.

Die in den Auseinandersetzungen mit Kindern gewonnenen Daten werden anschließend von den Studierenden u. a. mithilfe der Kategorien geordnet und ausgewertet, die auf den Arbeiten und umfangreichen Kategorien von Ritz-Fröhlich

2 Vergleiche in diesem Zusammenhang Niegemanns (2004) bilanzierende Befunde zum Frageverhalten im Interaktionsgeschehen Unterricht. Er hebt dabei vor allem die nachhaltige Bedeutung epistemischer Fragen (352), assimilativer Schemata und von Begriffsnetzwerken (348) hervor.

3 Unser Dank bei der Entwicklung des Lernarrangements gilt den Teilnehmer*innen des Seminars „Kinderfragen – Erwachsenenfragen – Differenzen und Verbindungen“ im SoSe 2024 und ihrer Bereitschaft zugleich forschend und kindorientiert ins Feld zu gehen.

(1992) und Brinkmann (2019) basieren, die sie zur Analyse von kindlichen Fragen, Äußerungen und Lernprozessen entwickelt haben. Durch diese methodische Vorgehensweise wird sichergestellt, dass die Sichtweisen der Kinder strukturiert und wissenschaftlich fundiert in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einfließen können. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden genutzt, um die Didaktischen Netze im Austausch mit den Explorationen und Ordnungsversuchen der Kinder in ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ zu transformieren. Ein erstes Ergebnis dieses Transformationsversuchs ist in der nachstehenden Grafik erfasst:

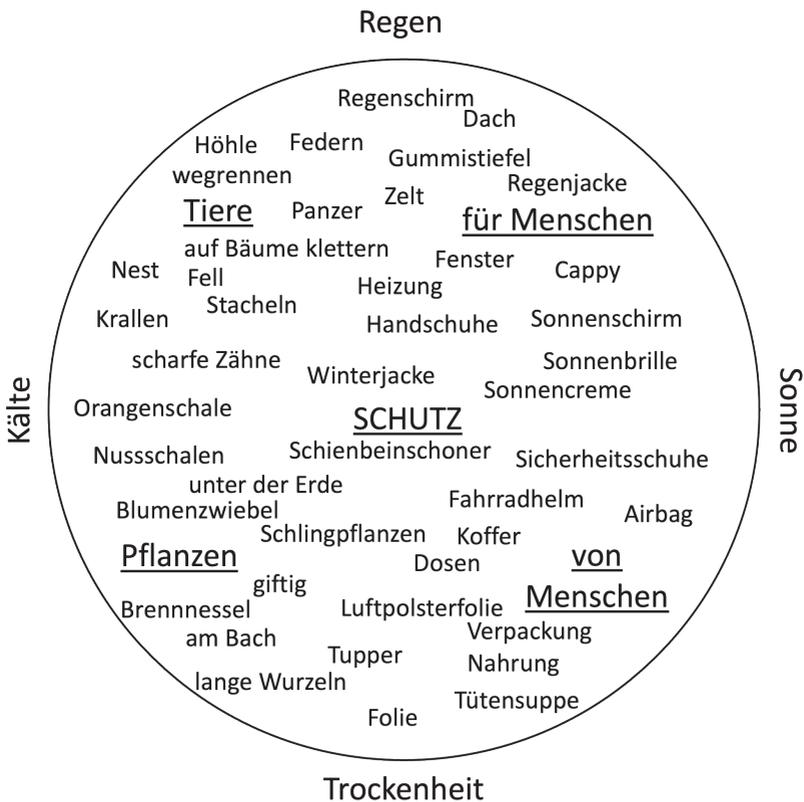


Abb. 1: Versuch eines ‚Didaktischen Kindernetzes‘ zum Themenfeld „Schutz“

Mit der Sensibilisierung für die Tragweite solcher ko-konstruktiv mit Kindern entwickelten ‚Didaktischen Kindernetze‘ erfahren und erleben Studierende exemplarisch die Bedeutsamkeit der Entfaltung kindlicher Potenziale im sozialen

Austausch durch eine Explorationstätigkeit und einer sich daran anschließenden Suche nach selbstgewählten ‚Ordnungsprinzipien‘ für ihr gesammeltes Wissen. In diesem Auseinandersetzungprozess mit kindlichem Denken, Können und Wissen sollen Studierende zukünftig nicht für Kinder Kindernetze aus den Augen von Erwachsenen kreieren, sondern in der Lage sein, durch dynamische und an Kindern orientierte Gesprächsführungen im Sinne Michaliks (2016, 44) die Fähigkeiten von Kindern gemeinsam mit ihnen zu entwickeln. Dabei geht es um die Annäherung an Phänomene der Welt, der Wertschätzung lebensweltlicher Erklärungsversuche und einer schrittweisen Annäherung durch analysierende, ordnende, vergleichende und systematisierende Tätigkeiten hinzu methodischen Verfahrensweisen, die sich zunehmend fachlichen Ansprüchen und (fachsprachlichen) Begrifflichkeiten annähern.

Für die Studierenden bedeutet dies im Kontext des Seminars, dass sie in die ursprünglich von ihnen erarbeiteten Didaktischen Netze die ermittelten Fragen und Sichtweisen der Kinder integrieren müssen. Dadurch entstehen die Voraussetzungen für eine Unterrichtsplanung, in der sowohl die fachlichen Anforderungen als auch die kindlichen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Ziel ist es, dass die Studierenden diesen Entwicklungsprozess evaluieren und entsprechend weiterentwickeln. Diese Evaluation umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, um die Wirksamkeit und die Herausforderungen des partizipativ-forschenden Ansatzes im Zusammenwirken mit den Kindern zu erfassen. Durch die kontinuierliche Rückmeldung der Studierenden können Schwachstellen identifiziert und das Konzept entsprechend angepasst werden, um eine effektive Integration der Sichtweisen der Kinder in die Unterrichtsplanung zu gewährleisten.

5 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der Überlegungen Bruners, der die Bedeutung von Vernetzung für nachhaltiges Lernen hervorgehoben hat, sind wir in diesem Kontext der Frage nachgegangen, welcher Choreographie und welchem Lernparadigma Unterricht folgt, insbesondere wenn inhaltsbezogene und methodische Fragen marginalisiert werden. Unsere Analyse zeigt, dass ein tiefes Verständnis der Bedingungsfelder, die die Fragen der Lernenden beeinflussen, wesentlich ist. Die Forschung zur Fragenbezogenheit im Unterricht hat sogenannte Invisibilisierungsdynamiken sichtbar gemacht, die aufdecken, wie bestimmte Fragen und Perspektiven im Lernprozess übersehen oder unterdrückt werden. Unsere Überlegungen verdeutlichen, dass die Schaffung von Lernumgebungen, die eine gemeinsame Exploration, Analyse, Systematisierung und Reflexion fördern, entscheidend sind, um die kognitiven Lernfähigkeiten der Schüler*innen nachhaltig zu entwickeln (vgl. Schneider et al. 2019, 98). Diese Lernumgebungen müssen als Zwischenreiche

des Dialoges verstanden werden, die sowohl kindliche als auch erwachsene Sichtweisen integrieren und mit Hilfe ‚Didaktischer Kindernetze‘ eine eigene Welt des Wissens zwischen Kindern und Erwachsenen hervorbringen. Durch die Synthese unserer retrospektiven Argumentation mit Kahlerts Überlegungen zur didaktischen Perspektivenvernetzung konnten wir zeigen, dass ‚Didaktische Kindernetze‘ ein vielversprechender Ansatz sein können, um die Fragen und Sichtweisen der Kinder systematisch in die Unterrichtsplanung zu integrieren. Dies erfordert eine methodische Anpassung der Unterrichtsplanung, die partizipative und explorative Lernprozesse ermöglicht und die Lernenden aktiv in die Gestaltung ihrer Lernprozesse einbindet. Für zukünftige Forschung und Praxis ist es notwendig, die entwickelten Ansätze weiter empirisch zu validieren und auszudifferenzieren. Ein besonderer Fokus sollte auf die Langzeitwirkungen der ‚Didaktischen Kindernetze‘ gelegt werden, um deren Effektivität und veränderten Dynamik hinsichtlich der Orientierung an Kinderfragen und -äußerungen zu beurteilen. Weiterhin ist es wichtig, die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen, um sicherzustellen, dass sie in der Lage sind, vernetzte Lernumgebungen zu gestalten, die unter Berücksichtigung der Kinderfragen geplant werden. Insgesamt legen unsere Überlegungen nahe, dass eine stärkere Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder in der Unterrichtsplanung nicht nur die kognitiven Lernfähigkeiten der Schüler*innen verbessern (vgl. Seifert 2021, 156), sondern auch zu tieferen und nachhaltigen Lernerfahrungen beitragen (vgl. Kunter & Trautwein 2013). Die Weiterentwicklung und Implementierung ‚Didaktischer Kindernetze‘ stellt somit einen vielversprechenden Ansatz dar, um den Anforderungen einer modernen, vernetzten Bildung gerecht zu werden.

Literatur

- Brinkmann, V. (2019). *Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (3. Auflage; S. 15-27). Weinheim: Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Ergler, Ch. (2017). Beyond passive participation. From research on to research by children. In R. Evans, L. Holt & T. Skelton (Hrsg.), *Methodological approaches. Geographies of children and young people 2* (S. 97-115). Singapore: Springer.
- 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.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Heinzel, F. (2000). Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 117-130). Weinheim: Juventa.
- Hummel, M. & Schneider, R. (2017). Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungs-Sprache. In M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze, (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 133-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2001). Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsöffener Lernumgebungen. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis* (S. 73-94). Neuwied: Beltz.
- Krummheuer, G. (2002). Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2* (S. 41-59). Opladen: Leske und Budrich.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Luhmann, N. (1988). Was ist Kommunikation? In F. B. Simon (Hrsg.), *Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie* (S. 10-18). Berlin u. a.: Springer.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Ders. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Michalik, K. (2016): Staunen, Fragen, Nachdenken – Philosophieren. *Die Grundschulzeitschrift*, 297, 42-45.
- Müller, N. & Schneider, R. (2022). Kinder-Fragen als Verknüpfung der sichtbaren und unsichtbaren Seiten des Lernens – ein Plädoyer für das Philosophieren und Explorieren mit Kindern und Studierenden. In I. Neumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kinderforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 152-162). Weinheim: Beltz.
- Niegemann, H. M. (2004). Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (4), 345-356.
- Nießeler, A. (2022). Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts* (S. 29-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, H. & Hörnlein, M. (2019). Warum Schüler*innen keine Fragen stellen. Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In D. Rumpf, D. & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 11-22). Wiesbaden: Springer.
- 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 M. Peschel, P. Kihm & M. Kelkel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 251-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2005) 2, 159-182. DOI: 10.256656/01:13570.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992). *Kinderfragen im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schneider, R. (2009). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potenziale*. Dortmund. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/2003/26029> (zuletzt geprüft am 27.06.2024).
- Schneider, R. & Pfrang, A. (2024). Hochschullernwerkstätten im Medium der Wissenschaft – Ideen zu einer experimentellen Choreographie des Lernens. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, W. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten. Herausforderungen und Forschungszugänge im Dialog* (S. 17-41). Stuttgart: Klinkhardt.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 228-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-108.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J.-F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Seifert, A. (2021). „Wie könnte der Beruf dann heißen?“ – Praxisforschung zum (Kinder)Fragen im Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 12, 155-168.
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, M. & Götz, M. (2009). „Warum weht der Wind?“ *Kinderfragen als Forschungsgegenstand und als Herausforderung in der Bildungspraxis*. Abgerufen von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=3102279> (zuletzt geprüft am 27.06.2024).
- Waldenfels, B. (1971). *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*. Wiesbaden: Springer.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.

Autor*innen**Schneider, Ralf, Dr.**

ORCID: 0009-0001-5477-6301

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes und entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer*innenbildung, Philosophieren mit Kindern
ralf.schneider@uni-kassel.de

Demburg, Timon

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt und Stipendiat im DFG Graduiertenkolleg INTERFACH (Kassel/Halle): entdeckende Lernprozesse, Philosophieren mit Kindern
timon.demburg@student.uni-kassel.de

Pfrang, Agnes, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung, Grundschuldidaktik, international-vergleichende Grundschulforschung, Pädagogische Kindheitsforschung
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Anke Renger und Juliane Gröber

Multiprofessionelle Teams – Gelingensbedingungen für die Arbeit in Lernwerkstätten. Vernetzung der Hochschullernwerkstätten der HU Berlin und der ASH Berlin

Abstract

Hochschullernwerkstätten (HSLW) ermöglichen durch die Orientierung an Kooperation, Theorie-Praxis-Transfer und Reflexion angehenden Lehrkräften und Kindheitspädagog*innen, sich für die Arbeit in multiprofessionellen Teams (mPTs) zu qualifizieren. In diesem konzeptionellen Beitrag wird ein Seminar vorgestellt, welches die Arbeit in mPTs von Studierenden der Kindheitspädagogik der Alice Salomon Hochschule Berlin und des Grundschullehramts der Humboldt-Universität zu Berlin (Sachunterricht und Sonderpädagogik) fördert. Grundlage ist die Erkundung, Adaption, Erprobung und Reflexion von Lernangeboten zu den Schnittstellen von Kinderrechten und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Dabei bietet die HSLW Raum für individuelle pädagogische Professionalisierungsprozesse v. a. mit Blick auf die Reflexion des pädagogischen Handelns in mPTs, um bereits im Studium die Potenziale mPTs zu nutzen. Erste Ergebnisse der Begleitforschung geben einen Ausblick auf konzeptionelle Anpassungen.

1 Einleitung

Der zunehmenden Bedeutung von multiprofessionellen Teams (mPTs) in der frühkindlichen und Primarbildung wird im Professionalisierungsdiskurs vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2021). MPTs werden als Möglichkeit gesehen, anspruchsvolle Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung besser zu bewältigen und dem Fachkräftemangel zu begegnen (Grgic & Friederich 2023). Allerdings wird die zunehmende Heterogenität der Qualifizierungshintergründe des pädagogischen Personals kontrovers diskutiert (Cloos & Weltzien 2019), da einerseits Aspekte einer professionstheoretisch be-

gründeten De-Qualifizierung gesehen werden, während andererseits Hoffnungen auf Kompetenzerweiterungen in professionsübergreifenden Teams bestehen (Robert-Bosch-Stiftung 2008). Mit dem Ausbau von Ganztagschulen wird die Bedeutung von mPTs weiter zunehmen (Preis & Wissinger 2018), wodurch sich auch eine Relevanz für die Thematisierung bereits in der Ausbildung ergibt.

Ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der Professionalisierung für die Arbeit in mPTs während des Studiums können HSLW sein (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm 2019; Franz & Sansour 2016). In diesen wird angehenden pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ermöglicht, ihre Zusammenarbeit zu vertiefen sowie Rollenverständnisse zu entwickeln und zu erproben (ebd.). In diesem Beitrag plädieren wir für eine institutionsübergreifende Zusammenarbeit in mPTs schon in der Ausbildung von Pädagog*innen und stellen ein wissenschaftlich begleitetes Seminkonzept vor, welches die Arbeit von Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts in mPTs fördert. Dabei wird zunächst ein Überblick über theoretische Hintergründe, Verständnisse sowie aktuelle Forschungsstände zu mPTs in Bildungsinstitutionen gegeben. Anschließend erfolgt ein Überblick über die Konzeption des Seminars sowie ausgewählte Einblicke in erste Forschungsergebnisse und daraus resultierende Adaptionsbedarfe hinsichtlich der Gelingensbedingungen für die Arbeit in mPTs im Seminkontext.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund: multiprofessionelle Teams in Bildungsinstitutionen

Die Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen erfordert besondere pädagogische Formate, die ein wertschätzendes Klima für die Reflexion eigener und beobachteter Lernprozesse schaffen und gleichzeitig theoriegeleitet sind (Wedekind et al. 2014). HLWS sind Orte, an denen Studierende Praxisbezüge herstellen und eigene Fragen zur pädagogischen Professionalisierung reflektieren können (NeHle 2023). HSLW bieten Studierenden einen „Schonraum“ (Franz & Sansour 2016, 57), um praktische pädagogische Erfahrungen zu sammeln (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm, 2019).

In den HLWS an der ASH Berlin und der HU Berlin ist der Theorie-Praxis-Transfer ein wichtiges Element (Gröber et al. 2022; ASH Berlin, 2023). Deren Konzepte orientieren sich an theoretischen Verständnissen und betonen die Bedeutung von Reflexion und Kooperation (VelW, 2009; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020). Auch an Schulen und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sind Lernwerkstätten etabliert, in denen bereits häufig in mPTs gearbeitet wird (SAG 2023).

2.1 Begriffsklärung

Der Begriff der mPTs wird in bildungspolitischen Diskursen häufig verwendet, jedoch gibt es bisher keine einheitliche Definition und wenig empirische Befunde zu deren Wirkungsweise (Breuer 2015). Als mPTs wird hier die Zusammenarbeit von Angehörigen verschiedener Berufsgruppen in einem gemeinsamen Arbeitsfeld verstanden (Breuer 2015; Strohmmer et al. 2016). In der frühkindlichen Bildung unterscheiden Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) zwischen temporärem multiprofessionellem Arbeiten und multiprofessionellen Teams, wobei Letzteres dauerhaft angelegt ist. Es wird argumentiert, dass der Begriff der Multiprofessionalität um den Begriff der Transprofessionalität erweitert werden sollte, bei dem eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und unabhängig von traditionellen Zuständigkeiten erfolgt (Schmitz & Schmohl 2021).

2.2 Multiprofessionelle Teams im Bildungskontext

Die aktuellen Anforderungen im Schulsystem erfordern mPTs, um mit den heterogenen Schulsettings, hinsichtlich der unterschiedlichen institutionellen Strukturen und Bedingungen sowie den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder umzugehen (El-Mafaalani 2022; Steinert et al. 2006).

Untersuchungen zu mPTs in Bildungseinrichtungen fokussieren jedoch häufig auf die temporäre professionsübergreifende Zusammenarbeit mit Blick auf die Bedeutung von mPTs in Settings mit Personen mit spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfen (Hopmann et al. 2019; Reis et al. 2020), während es bisher nur wenige empirische Erkenntnisse zu Auswirkungen regelmäßiger Arbeit in mPTs in der Elementar- und Primarbildung gibt, obwohl mPTs in Kindertagesstätten und Grundschulen bereits gelebte Praxis (Beki 2020; Weltzien et al. 2016) und auch in Lernwerkstätten etabliert sind (SAG 2023).

Studien zeigen jedoch auch, dass die Arbeit in mPTs oft mit Problemen verbunden sind und es einer intensiven Begleitung und Professionalisierung bedarf, um die Potenziale verschiedener Professionen optimal zu nutzen. Dabei wird häufig ein Scheitern der Arbeit in mPTs beschrieben (Gräsel et al. 2006; Gebhard et al. 2014) sowie eine wahrgenommene zusätzliche Belastung, die die Beteiligten äußern (Fabel-Lamla 2018).

Empirische Studien konnten zudem ein hierarchisches Verhältnis zwischen den schulischen Akteursgruppen aufzeigen, wobei Lehrkräfte in mPTs als die dominierende Profession wahrgenommen werden (z. B. Gröhlich et al. 2015; Buchna et al. 2016; Böhm-Kasper et al. 2017). Weiteres pädagogisches Personal wird von ihnen oftmals nur hinzugezogen, wenn es betreuungsintensive Situationen z. B. mit Schüler*innen oder bei Elterngesprächen gibt, um „eine Art Feuerwehrfunktion“ auszuüben (Gröhlich et al. 2015, 191), was jedoch nicht der Definition von mPTs entspricht. Laut Buchinger & Schober (2006) müssen daher zunächst gegenseitiges Vertrauen und Respekt aufgebaut und Konkurrenzge-

danken abgebaut werden. Im Kontext Schule schlussfolgert Lenz (2018), dass sich eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und z. B. Sozial- und Kindheitspädagog*innen schwieriger gestaltet als eine monoprofessionelle Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Dabei spielen auch Schulleitungen eine wichtige Rolle bei der Integration von mPTs, indem sie diesen insgesamt positiv gegenüberstehen und darüber hinaus ausreichend Zeit für diese Zusammenarbeit einplanen, um ein Scheitern zu verhindern. Trotzdem bestehen Herausforderungen wie mögliche personelle Widerstände und Ressourcenknappheit (Preis 2021). Als wesentlich für gelingende Bildungsprozesse und die Bewältigung von Problemen werden daher transprofessionelle Kooperationen angesehen, bei denen die traditionellen Zuständigkeiten und Hierarchien überwunden werden (Schmitz & Schmohl, 2021).

2.3 Multiprofessionelle Teams in der Lehrkräftebildung

Mit Blick auf die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusive Bildungsansätze gewinnt die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung an Bedeutung (Filipiak 2020, Hopmann et al. 2019 und Kirsch et al. 2021). Dennoch gibt es einen Mangel an Thematisierung von mPTs in Studien- und Ausbildungsinhalten (Schwede-Anders 2022) und somit wenige empirisch untersuchte Settings, in denen Studierende bereits im Studium Erfahrungen in mPTs sammeln können.

Filipak (2020) untersuchte an der Universität Paderborn ein für das Lehramtsstudium selbstentwickeltes Lernangebot, das auf die inklusionsbezogenen Teilkompetenz „(multi-)professioneller Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft“ fokussiert. Erste Ergebnisse der Lehrveranstaltung, in denen Studierenden des Grundschullehramtes und der Sonderpädagogik zusammenarbeiten, zeigten in den untersuchten Kohorten einen Anstieg der Selbsteinschätzung zur Kooperationsfähigkeit. Allerdings wurde in einem Semester auch eine Abnahme der Kooperationsbereitschaft festgestellt. Filipak plädiert daher für eine „intensive Begleitung und Reflexion dieser Prozesse, damit die Kooperationsbereitschaft durch beispielsweise anstrengende oder negative Erfahrungen nicht nachhaltig sinkt“ (ebd., 58).

Hopmann et al. (2019) stellen in ihrer quantitativen Studie ein interdisziplinäres Masterseminar vor, das den Fokus auf inklusions- und kooperationsbezogene Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften richtet. Dies soll multiprofessionelle Kooperation bereits als Themenfeld der universitären Lehre aufgreifen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich durch etablierte Messinstrumente der Inklusions- und Kooperationsforschung die im Seminar entwickelten Einstellungsänderungen nur unzureichend quantitativ erheben lassen. Hopmann et al. (2019) konstatieren daher, dass eine Erweiterung durch qualitative Forschungsinstrumente nötig ist, um die im Rahmen des Seminars

kritisch-reflexiven Prozesse hinreichend herauszuarbeiten. Diese Ergebnisse bilden daher auch eine wichtige Grundlage für die qualitative empirische Begleitung des vorliegenden Seminarskonzepts.

Preis und Wissinger (2018) haben im Rahmen eines Aufbaumoduls im Lehramtsstudium ein Angebot entwickelt und begleitet, welches professionsübergreifende Kooperationen im forschenden Lernen fokussiert. Ihre Ergebnisse verweisen darauf, dass ein entscheidendes Kriterium für eine sinnvoll erlebte Zusammenarbeit eine „Bezugnahme auf gemeinsame berufliche Zielkontexte“ z. B. durch praxisorientierte Projekte darstellt.

Die referierten Studien deuten darauf hin, dass eine Praxisorientierung sowie intensive Begleitung der Reflexion der Arbeitsprozesse der mPTs wichtige Aspekte bei der Gestaltung entsprechender Angebote im Studium sein könnten. HSLW erscheinen als geeignete Räume für deren Etablierung, da sie sich konzeptionell durch eine hohe Praxisorientierung sowie die Betonung von Reflexion und Kooperation beim Lehren und Lernen auszeichnen (AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020; Schöps et al. 2019; Tänzer & Hohnstein 2018). HSLW bieten Studierenden einen „Schonraum“ (Franz & Sansour 2016, 57), um praktische pädagogische Erfahrungen zu sammeln (Schöps et al. 2019; Peschel & Kihm, 2019) und ein wertschätzendes Klima für die Reflexion eigener und beobachteter Lernprozesse, die gleichzeitig theoriegeleitet sind, zu schaffen (Wedekind et al. 2014).

3 Vernetzung von Studierenden der Kindheitspädagogik (ASH Berlin) und Studierenden des Grundschullehramts (HU Berlin) durch die Zusammenarbeit in mPTs in HSLW

In den HLWS an der ASH Berlin und der HU-Berlin ist der Theorie-Praxis-Transfer ein wichtiges Element (Gröber et al. 2022; ASH Berlin, 2023). Deren Konzepte orientieren sich an theoretischen Verständnissen und betonen die Bedeutung von Reflexion und Kooperation (VelW, 2009; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020) womit sie wichtige Bedingungen für die Arbeit in mPTs fokussieren.

3.1 Ziel des Angebotes

Ziel des hier vorgestellten Seminarskonzeptes, das bisher im Sommersemester 2023 und 2024 durchgeführt wurde, ist die praxisnahe Zusammenarbeit von Bachelorstudierenden der Kindheitspädagogik der ASH Berlin sowie Sachunterrichts- und Sonderpädagogikstudierenden des Masterstudiengangs Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Sachunterricht und Sonderpädagogik der HU Berlin. Die Studierenden arbeiteten an Schnittstellen von BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) und Kinderrechten als mPTs zusammen. Als Schnittstellen von BNE und Kinderrechten bestimmten Studierende die Themen Teilhabe, Mitbe-

stimmung, Gerechtigkeit, Bildung und Gesundheit. Diese Aspekte ermöglichen Kindern aktiv an ihrer Bildung teilzuhaben und sind entscheidend, um demokratisches Handeln, soziale Gerechtigkeit und eine gesunde, nachhaltige Lebensweise zu vermitteln und Kinder somit als aktive Akteur*innen einer gerechten und nachhaltigen Welt zu fördern. Das Seminar orientiert sich hochschuldidaktisch an der Methode der Hochschullernwerkstattarbeit (Peschel 2020), die in den jeweiligen Konzepten der beteiligten Lernwerkstätten festgehalten ist (Gröber et al. 2022, ASH Berlin 2023).

3.2 Seminarkonzept

Das Seminar umfasst acht Einheiten im Umfang von zwei bis vier Stunden in Präsenz mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten. Zur theoretischen Vorbereitung der thematischen Schwerpunkte Lernwerkstattarbeit, BNE und Kinderrechte, Inklusion sowie Lernbegleitung werden in den jeweiligen Blöcken Videoinputs und ausgewählte Literatur zur Verfügung gestellt, die jeweils am Ende von jeder Einheit als Grundlage für die Reflexion genutzt werden. Die Dozierenden unterstützen die Lernprozesse der Studierenden nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens als Lernbegleiter*innen während des gesamten Seminars (AG Begriffsbestimmung NeHle 2020).

In der ersten Einheit zum Thema Lernwerkstattarbeit hospitieren Studierende in der Lernwerkstatt „Kinderforscher*zentrum HELLEUM“ bei einem naturwissenschaftlich-technischen Workshop einer Grundschulklasse, um Lernwerkstattarbeit in einem professionellen Kontext praxisnah kennenzulernen und zu beobachten und vor dem Hintergrund eigener Lern- und Bildungsverständnisse zu reflektieren.

In der zweiten Einheit zu BNE und Kinderrechten erproben die Studierenden gemeinsam eine bereits von anderen Studierenden entwickelte Lernumgebung zu den Schnittstellen von BNE und Kinderrechten. Der Rückgriff auf bereits entwickelte Lernumgebungen zu diesem Thema hat den Vorteil, dass der Fokus stärker auf reflexiven Prozessen und nicht auf den Entwicklungsprozessen liegt. Insbesondere die identifizierten Schnittstellen von BNE und Kinderrechten Teilhabe, Mitbestimmung, Gerechtigkeit, Bildung und Gesundheit bieten hinsichtlich der Reflexion der eigenen pädagogischen Haltungen viel Potenzial. So können eigene Verständnisse offengelegt und kritisch hinterfragt werden, z. B. inwieweit die geplanten Angebote Teilhabe und Mitbestimmung fördern, Gerechtigkeit und Gesundheit thematisieren und bildungswirksam sind.

In der dritten Einheit wird die zuvor erprobte Lernumgebung kritisch vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen und praktischen Auseinandersetzung sowie den Schwerpunkten BNE und Kinderrechte reflektiert und Adaptionsbedarfe dieser selbst erprobten Lernangebote herausgearbeitet. Diese Adaptionsbedarfe werden in einem Open Space Format allen Studierenden der beiden beteiligten

Seminare vorgestellt. Ziel ist es, sich in mPTs, bestehend aus Studierenden der Kindheitspädagogik und Studierenden des Grundschullehramts mit den Fächern Sachunterricht und Sonderpädagogik, für die Bearbeitung dieser Bedarfe zusammen zu finden.

In der vierten Einheit zum Thema Inklusion überarbeiten die Studierenden in den jeweiligen mPTs ihr Lernangebot mit Blick auf die herausgearbeiteten Adaptionsbedarfe sowie inklusions- und sachunterrichtsdidaktische Prinzipien.

In der fünften Einheit stellen die Studierenden ihr Lernangebot als Teil der gesamten Lernumgebung den anderen Studierenden vor, erproben und reflektieren es gemeinsam vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung zu Lernwerkstattarbeit, BNE, Kinderrechten und Inklusion sowie ihrer eigenen pädagogischen Verständnisse und praktischen Erfahrungen.

In der sechsten Einheit, in der es um die Lernbegleitung von Kindern geht, führen die Studierenden die von ihnen adaptierte Lernumgebung mit einer Grundschulklasse durch, erproben sich in der Lernbegleitung, beobachten das Lernen aller an diesem Setting Beteiligten und reflektieren abschließend ihre Erfahrungen.

Die letzten beiden Einheiten dienen der Reflexion und Evaluation. Dabei reflektieren und diskutieren die Studierenden ihre eigene Entwicklung sowie die Zusammenarbeit in den mPTs im Kontext der Lernwerkstattarbeit und evaluieren das Seminar.

3.3 Begleitforschung und erste Ergebnisse

In der wissenschaftlichen Begleitung des Seminars wurde, als Konsequenz auf die Ergebnisse von Hopmann et al. 2019, auf einen qualitativen Forschungsansatz zurückgegriffen. Dabei wurden in zwei Durchgängen 2023 und 2024 folgende Datenerhebungsmethoden eingesetzt: die Dokumentenanalyse, die teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen (Misoch 2015). Diese Methoden bieten umfassende Einblicke in die Arbeit der mPTs. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Gelingensbedingungen für das Arbeiten in mPTs von angehenden Kindheitspädagog*innen und Grundschullehrkräften geäußert werden.

Erste bisher unveröffentlichte und noch nicht systematisch ausgewertete Ergebnisse der Begleitforschung für 2023 zeigen, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen schlussfolgern, dass für die Arbeit in mPTs u. a. gegenseitiges Vertrauen und Respekt vor den Ansichten und Stärken der anderen nötig ist.

„also ich will immer so tolerant und offen bleiben ... dass zum Beispiel Kindheitspädagog:innen oder halt Lehrkräfte auch andere Stärken haben und dann auch noch die Aufgaben vielleicht aufteilen könnte oder halt sich auch daran orientiert und auch andere Meinung dann akzeptiert.“ (Zitat Gruppe 2-2023)

Ebenso stellen sie fest, dass Kommunikation eine wichtige Basis darstellt, da durch fehlende Kommunikation Missverständnisse entstehen, die sich auf die gemeinsame Arbeit auswirken.

„Die Kommunikation untereinander ist da total wichtig. Wie kommuniziert man miteinander? Offen, offene Kommunikation, auch die Kommunikationswege. Wir haben ja auch eine WhatsApp Gruppe gemacht. Also so was ist ja auch total wichtig, um kooperativ arbeiten zu können.“ (Zitat Gruppe 3-2023)

Dies deckt sich auch mit den Gelingensfaktoren von Lenz (2018) sowie den empirischen Befunden von Weltzien et al. (2016).

Im Gegensatz zur Studie von Buchna et al. (2016), die in mPTs, an denen Lehrkräfte beteiligt sind, festgestellt haben, dass diese oftmals hierarchisches Verhältnisse produzieren und in denen Lehrkräfte als „dominierende Profession“ (Hochfeld & Rothland 2022, 476) wahrgenommen werden, haben die beteiligten angehenden Kindheitspädagog*innen und Lehrkräfte im Durchgang 2023 eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe beschrieben. Das deckt sich auch mit den Ergebnissen von Preis und Wissinger (2018). Beide Akteur*innengruppen haben in allen Teilgruppen sowohl während der Gruppendiskussion als auch in den regelmäßigen Reflexionsrunden „eine wertschätzende Kommunikation auf Augenhöhe“ genannt (Zitat Gruppe 3-2023). Es sind im Durchlauf 2023 daher bereits erste Ansätze von Transprofessionalität erkennbar, indem unabhängig von Hierarchien und Professionszugehörigkeiten agiert wird (Schmitz & Schmohl, 2021). Offen bleibt, ob und inwiefern Transprofessionalität im Seminarsetting anders umgesetzt wird als im Feld Schule, auf das sich Buchna et al. (2016) beziehen. In nachfolgenden Seminaren soll insbesondere dieser Aspekt weiter begleitend empirisch untersucht werden.

In den Gruppendiskussionen zeigt sich aber auch, dass die Studierenden mit Blick auf die spätere Praxis schulische Hierarchien antizipieren. Potenziale ergeben sich dadurch, dass sie ihre positiven Erfahrungen in den mPTs und der Lernwerkstattarbeit im Seminar als Folie für die spätere Praxis nutzen möchten:

„Ich finde es sehr bereichernd und fände es eigentlich total wichtig, dass jede Schule eine Lernwerkstatt hat, um dann den eigenen Unterricht damit zu erweitern.“ (Zitat Gruppe 3-2023)

Während im Durchgang 2023 eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ beschrieben wurde, verweisen erste Analysen der Gruppendiskussionen im Durchgang 2024 zur Frage der Gelingensbedingungen für die Arbeit in mPTs darauf, dass in diesen mPTs ausgehend von Studierenden, die schon als Lehrkräfte an Schulen arbeiten, hierarchische Strukturen reproduziert werden, was die Kooperation in den mPTs beeinflusst.

„Ich arbeite parallel noch an der Schule als Nawi-Lehrer. Und habe da noch ein Projekt zum Thema Wasser, was ich dieses Jahr noch machen muss. [...] Ich hatte dann ein paar Vorschläge, wie man Stationen zum Thema Wasser aufbauen könnte. [...] Dann kam A. dazu, der noch keine richtige Ahnung hatte, was er machen wollte. [...] Dann haben wir meine Stationen gemacht.“ (Zitat Gruppe 6-2024)

In der Überarbeitung des Seminarkonzeptes für kommende Semester sollen deshalb die berufsbiografischen Erfahrungen der Beteiligten erhoben, offengelegt und die vorhandene Wissensasymmetrie für Reflexionsprozesse u. a. durch Perspektivwechsel genutzt werden, um Hierarchien abzubauen, wie Schmitz & Schmohl (2021) vorschlagen.

Über das methodische Setting des Seminars äußern sich die Studierenden positiv. Sie verweisen darauf, dass Lernwerkstattarbeit, durch das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand, eine geeignete Methode darstellt, um sich in der Arbeit in mPTs auszuprobieren und am eigenen Bildungsverständnis zu arbeiten, was sich mit den Erkenntnissen von Peschel (2020) deckt. Die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten mit dem Ziel einer erfolgreichen gemeinsamen Praxis steht dabei im Mittelpunkt, wie das folgende Zitat aus der Gruppendiskussion verdeutlicht:

„wenn man dann mal so eine Lernwerkstatt Setting aufbaut [...] könnte das durch so eine multiprofessionelle Zusammenarbeit glaube ich eher gelingen, als wenn so eine Lehrkraft allein wäre.“ (Zitat Gruppe 2-2023)

4 Fazit

Die Bedeutung multiprofessioneller Teams in Bildungsinstitutionen, insbesondere in der frühkindlichen und Primarbildung, nimmt stetig zu, da sie als vielversprechender Ansatz zur Bewältigung komplexer Bildungs- und Betreuungsaufgaben gelten (El-Mafaalani 2022).

Das vorliegende Seminarkonzept zeigt, wie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit von Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts gestaltet werden kann. Erste Ergebnisse der Begleitforschung verdeutlichen, dass gegenseitiges Vertrauen, respektvolle Kommunikation und das Arbeiten auf Augenhöhe zentrale Gelingensbedingungen sind. Während positive Kooperationsansätze und erste Ansätze für transprofessionelles Arbeiten erkennbar sind, zeigen sich auch Herausforderungen, insbesondere durch hierarchische Strukturen, die teilweise von erfahrenen Lehrkräften eingebracht werden.

Für eine dauerhafte und nachhaltige Arbeit in multiprofessionellen Teams in der pädagogischen Praxis sind eine intensive Begleitung und systematische Reflexion notwendig, um Hierarchien abzubauen und transprofessionelle Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dabei bieten Lernwerkstätten eine praxisnahe Umgebung, in der Studierende kooperative Arbeitsprozesse in mPTs erproben und reflektieren können. Das methodische Setting der Lernwerkstatt ermöglicht es den Studierenden darüber hinaus, praxisorientiert und auf einer kooperativen Grundlage zu arbeiten, wodurch sie nicht nur ihre fachlichen, sondern auch sozialen und kommunikativen Kompetenzen im Rahmen von mPTs weiterentwickeln können.

Die ersten Ergebnisse der Begleitforschung des Seminars liefern wertvolle Ansätze für die Weiterentwicklung von Studienangeboten, die die Vorbereitung auf multiprofessionelle Zusammenarbeit in Bildungsinstitutionen nachhaltig verbessern können. In zukünftigen Seminaren soll insbesondere die Bedeutung der berufsbio-graphischen Erfahrungen der teilnehmenden Studierenden weiter untersucht werden, um eine gleichberechtigte Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen sicherzustellen.

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-Altman, 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. [abgerufen unter:] <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatttraeume/lernwerkstatt/> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) (2020) (Hrsg.) Konzept für die Arbeit in multiprofessionellen Teams in Kitas. [abgerufen unter:] https://beki-qualitaet.de/media/pages/materialien-und-forschungsberichte-uebersicht/materialien-und-forschungsberichte/2ee68c83f4-1627469734/konzept_fr_die_arbeit_in_multiprofessionellen_teams_des_beki_2020_webseite.pdf (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztags. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B.H. Streeze (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117-128). Münster: Waxmann.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer–Erzieher–Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Berlin: Springer.
- Buchinger, K. & Schober, H. (2006). *Das Odysseusprinzip. Leadership revisited*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- 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.
- Cloos, P. & Weltzien, D. (2019). Auf dem Weg zur multiprofessionellen Kita. *Kita aktuell spezial*, 20 (4).
- El-Mafaalani, A. (2022). Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. *Lernende Schule*, 2022(100), 11-14.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 22(1), 25-30.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI-Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Franz, E.-K. & Sansour, T. (2016). Alle(s) drin? Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In C. Schmude & Wedekind, H. (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 51-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., & Strohmmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung* (2021), 10(1), 4-15

- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17-32.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grgic, M., & Friederich, T. (2023). Lizenz zur Multiprofessionalität in Zeiten des Fachkräftemangels? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 233-254.
- Gröber, J., Blaschke-Nacak, G., Röbenack, L., Guljamow, M. & Kutzer, S. (2022). Neukonzeption und Neuausrichtung der Grundschulwerkstatt 21: Präambel. Humboldt-Universität zu Berlin. [abgerufen unter:] <https://hu.berlin/grundschulwerkstatt> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Gröhlich, C., Drossel, K., & Winkelselt, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztags-gymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & Bos, W. (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178-200). Münster: Waxmann.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453-485.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre: Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 400-421.
- Lenz, K. (2018): *Multiprofessionelle Teamarbeit – spezifische Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen am Beispiel der Schulstadt Bremerhaven*. Dissertation. Dortmund.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. Berlin, München: de Gruyter.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. (NeHle) (2023). Hochschullernwerkstätten. [abgerufen unter:] <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 96-105.
- Peschel, M., & Kihm, P. (2019). Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 84-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preis, N. (2021). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Ganztagschulen durch Schulleitende. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(3), 273-286.
- Preis, N., & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 71-81.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn. [abgerufen unter:] <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Robert-Bosch-Stiftung (2008). *Frühpädagogik studieren: Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Schmitz, D., & Schmohl, T. (2021). Transprofessionalität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung. Band 1: Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 357-368). Bielefeld: transcript
- Schöps, M., Rumpf, D., & Kramer, K. (2019). Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In M. Godau, M. Berger, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schwede-Anders, M. (2022). Implementierung von Elementen der Kooperativen Beratung in das Modul Tandem-Praktikum für Studierende der Lehrämter Sonderpädagogik und Grundschule. In: O. Carnein, G. Damnik, G. Krause & Vanier, D. (Hrsg.): *Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?* (99-110) Rostock: Universität Rostock.
- Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Berlin SAG Berlin (2023). 10 Jahre „Lernen begleiten“: Daten und Wirkgeschichten. [abgerufen unter:] https://www.sag-berlin.de/wp-content/uploads/2023/05/Daten-Wirkung_Jubilaeum_LWS.pdf (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrer-kooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozess als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebnis- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In: I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & Viernickel, S. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX* (S. 173-201). Freiburg: FEL.
- Tänzer, S., & Hohnstein, E. (2018). Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten. Reflexionen aus einem interdisziplinären Seminar. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 51-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (2009). POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. [abgerufen unter:] https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (zuletzt geprüft am 09.09.2024)
- Wedekind, H., Peschel, M., Franz, E.-K., Gunzenreiner, J., & Müller-Naendrup, B. (2014). Reihenwortwort. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 5-6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J.; Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.

Autorinnen

Renger, Anke, Dr.ⁱⁿ

Kinderforscher*zentrum HELLEUM | Alice Salomon Hochschule Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit im Primar- und Sekundarbereich, Potenzialentwicklung in der MINT-Bildung und Multiprofessionalität.
 renger@ash-berlin.eu

Gröber, Juliane

Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit, Naturerfahrungen, BNE
 juliane.groeber@hu-berlin.de

Magdalena Förster und Sandra Tänzer

Lehrer*innenbildung ko-konstruktiv, interprofessionell und reflexiv – Dimensionen der Vernetzung am Beispiel eines Werkstattseminars

Abstract

Für den Lehrberuf ist eine doppelte Professionalisierung notwendig, d. h. die Einübung eines praktisch-routinierten Könnens und einer wissenschaftlichen Reflexivität. Lernwerkstätten als vom Handlungsdruck der Unterrichtspraxis entlastete Lernumgebungen eignen sich besonders, (selbst-)reflexive Kompetenzen zu erwerben. Diese braucht es umso mehr für eine zukunftsfähige Bildung, die in hohem Maße von interprofessioneller Zusammenarbeit getragen wird. An der Universität Erfurt wurde vor diesem Hintergrund ein Seminar für die gemeinsame Qualifizierung von Studierenden des Grundschul- und Förderpädagogiklehramts entwickelt, erprobt und erforscht. Es verbindet Reflexionen über das ko-konstruktive Planen und Gestalten von Unterricht im interprofessionellen Team mit dem Nachdenken über das eigene Professionsverständnis. Anknüpfend an konzeptionelle Überlegungen werden Befunde der Begleitforschung vorgestellt und diskutiert, die Aspekte der Vernetzung betreffen und deren Mehrwert unterstreichen.

Gelingende Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogisch qualifizierten Lehrpersonen gilt als Schlüssel inklusiver Schulentwicklung (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Arndt & Werning 2016). Mit Blick auf unterschiedliche Kooperationsformen ist es vor allem die ko-konstruktive Zusammenarbeit, die den meisten Erfolg für Entwicklungsprozesse in sich birgt. Dafür ist ein hohes Maß an Interdependenz zwischen Zielen und Handlungen sowie Vertrauen zwischen den Kooperationspartner*innen notwendig, das vor allem zu Beginn der Kooperation viel Zeit benötigt (vgl. Grosche et al. 2020). Dass derart hohe Kooperationsniveaus in der aktuellen Schulpraxis eher selten zu finden sind (vgl. Gebhard et al. 2014; Richter & Pant 2016), hängt unter anderem mit berufskulturellen Vorbehalten, unterschiedlichen Bildungsverständnissen, defizitären Anerkennungsbeziehungen

oder Ziel- und Interessenkonflikten zusammen (vgl. Speck et al. 2011; Heinrich, Arndt & Werning 2014; Gercke 2021). Im Sinne inklusiver Anforderungen müssten daher Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik wieder stärker verbunden – gleichsam vernetzt – werden, um starre funktionale Differenzierungen zurückzubauen bzw. zu flexibilisieren.¹ In der universitären Lehrer*innenbildung wurden deshalb in den letzten Jahren entsprechende Entwicklungen angestoßen, die auf Ebene der Studierenden kooperative und reflexive Kompetenzen anbahnen sollen. In diesem Licht steht auch unsere Lehrveranstaltung, die im Rahmen einer hochschuldidaktischen Fortbildung zum Werkstattlernen (vgl. Tänzer et al. 2024) konzipiert, mehrfach erprobt und evaluiert sowie weiterentwickelt wurde. Ziel des Werkstattseminars ist es, das Nachdenken über das eigene Professionsverständnis mit der ko-konstruktiven Planung und Gestaltung inklusiven Sachunterrichts im interprofessionellen Team systematisch zu vernetzen und dabei über das Werkstattlernen Erfahrungen zu ermöglichen, die nicht nur ein Weiter-, sondern auch ein Umlernen eröffnen (vgl. Brinkmann 2022).

Es stellt sich die Frage, wie die Vernetzung in diesem Format auf konzeptioneller und praktischer Ebene gelingt. Dazu werden wir im Folgenden nach einer theoretischen Fundierung unseres Themas mit Blick auf aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen (Abschnitt 1) unser Lehrkonzept sowie unser Vorgehen der Begleitforschung im Prozess der mehrfachen Erprobung konturieren (Abschnitt 2 und 3). Anschließend werden wir die Ergebnisse aus der Begleitforschung unter dem Fokus der Vernetzung re-interpretieren (Abschnitt 4), um Dimensionen der Vernetzung auf praktischer Ebene zu beleuchten. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee zum Mehrwert von Vernetzung (Abschnitt 5).

1 „Kooperation“ und „Reflexion“ im Lehramtsstudium

Kooperation und Reflexion bilden zentrale Forderungen bzw. Kompetenzbereiche einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. Daneben hat die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2015-2023) dazu beigetragen, dass im Rahmen der universitären Phase Kooperations- und Reflexionsprozesse sowie entsprechende Kompetenzen verstärkt in den Blick genommen und Lernformate entwickelt und evaluiert worden sind. Diese sind häufig in den bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen oder schulpraktischen Anteilen des Studiums integriert. Dabei existieren unterschiedliche Ausrichtungen und Anbindungen:

1 In diesem Sinne verweist „Vernetzung“ in unserem Beitrag auf ein (Wieder-)Zusammenführen von Unverbundenem, d. h. hier auf das Herstellen sozialer Praktiken und Organisationsformen, die gemeinsames, ko-konstruktives Denken und Handeln ermöglichen (ausführlich hierzu Erlacher & Lesjak 2012).

Kooperation, hier zunächst allgemein verstanden als Zusammenarbeit, kann sowohl Inhalt als auch hochschuldidaktisches Gestaltungsprinzip sein und ist deshalb eingebettet in

- Veranstaltungen, die Kooperation zum Lerngegenstand haben (z. B. Meyer & Willems 2022),
- interdisziplinäre Formate mit Studierenden unterschiedlicher Studiengänge (z. B. Schildknecht et al. 2022),
- Schulpraktika im studentischen Tandem/Team (z. B. Förster & Siegemund 2018; Lammerding et al. 2024)
- Co-/Team-Teaching der Hochschullehrenden (z. B. Steinert 2024) und
- phasenübergreifende Formate mit Studierenden und Referendar*innen bzw. Hochschullehrenden und Studienseminarleiter*innen (z. B. Anselm & Adam 2017).

Die interdisziplinären Formate sind häufig mit weiteren innovativen hochschuldidaktischen Ansätzen wie dem Forschenden Lernen (vgl. Preis & Kanitz 2018) oder dem Problem-Based-Learning (vgl. Burda-Zoyke & Radde 2019) verbunden und nutzen dafür auch die Spezifika von Hochschullernwerkstätten (z. B. Tänzer & Hohnstein 2018). In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Niveaustufen der Kooperation realisiert. Diese reichen von Hospitationsaufträgen zu Kooperationsformen über Austauschprozesse und arbeitsteilige Kooperation bis zu kollaborativen Formen² der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und Teamteaching (vgl. Filipiak 2021). Darüber hinaus lassen sich hier neben den Formaten, in denen Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge (häufig allgemeines und sonderpädagogisches Lehramt) zusammenarbeiten, auch solche finden, in denen Lehramtsstudierende mit Studierenden anderer – zumeist erziehungswissenschaftlicher – Studiengänge kooperieren (z. B. Preis & Kanitz 2018). Für den Bereich der Reflexion kann zunächst unterschieden werden, ob das eigene (unterrichtliche) Handeln und Beobachten anderer im schulischen Setting im Sinne der Praktikumsreflexion oder biografische Erfahrungen in Form der Selbstreflexion stärker in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Bearbeitung gestellt werden. Dahinter stehen zumeist verschiedene Akzentuierungen prominenter professionalisierungstheoretischer Vorstellungen:

- Reflexion als Mittel zur systematischen Kompetenzentwicklung, indem durch Reflexion (zum Teil als Synonym für Feedback oder Evaluation, z. B. von Unterrichtsplanungen oder -erfahrungen) im Sinne des Nachdenkens über Praxis Handlungsalternativen entwickelt werden;

² Eine aufschlussreiche Perspektive auf Kooperation und Kollaboration liefern Berger & Müller-Naendrup (2019).

- Reflexion als kasuistisch-rekonstruktives Fallverstehen, das darauf abzielt, sich mit den Ambivalenzen und Paradoxien pädagogischen Handelns auseinanderzusetzen und letztlich auch Ungewissheit auszuhalten;
- Reflexion als kritische Haltung gegenüber der eigenen (berufs-)biografischen Entwicklung, der eigenen Entscheidungen (auch im Sinne der Eignung für den Beruf) und Verstrickungen im pädagogischen Handeln.³

Die zum Einsatz kommenden *Medien*, wie z. B. (e-)Portfolios, Videos, Raster, Arbeitsjournale, Erinnerungsgeschichten, oder *Formate*, wie z. B. Beratung, forschendes Lernen oder – wie in unserem Fall – Werkstattlernen, bedienen die oben genannten Professionalisierungsvorstellungen und -ziele mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Zudem sind diese in weitere Felder wissenschaftstheoretisch eingebunden, z. B. in psychoanalytische Zugangsweisen (vgl. Albers 2020), erziehungswissenschaftliche Ansätze (vgl. Epp 2022), wissenssoziologische Bezüge (vgl. Jenert 2021) oder systemisch-konstruktivistische Perspektiven (vgl. Gercke & Jäpelt 2017; Jäpelt 2017).

Werden Kooperation und Reflexion hochschuldidaktisch verschränkt, sind zwei Intentionen erkennbar: Zum einen begleiten und evaluieren Reflexionsprozesse die kooperativen (Praktikums-)Erfahrungen, wodurch sie zum „professionalisierende[n] Bindeglied zwischen Theorie und Praxis“ werden (Filipiak 2021, 122). Zum anderen werden reflexive Formate bewusst in kooperative und/oder kollektive Peer-Arbeitsformen eingebettet, um das Potenzial von Kooperation für Reflexion auszuschöpfen (z. B. Schrittmesser & Löw-Witt 2022; Göbel et al. 2024; Schmidt 2024). Das heißt, es geht entweder darum, Kooperation zu reflektieren oder (Selbst-)Reflexion als kollektives Geschehen zu konzeptualisieren und umzusetzen.

Wir verorten unser Angebot an der Schnittstelle dieser beiden Intentionen, wie es beispielsweise auch an der Universität Paderborn im Rahmen des Orientierungspraktikums (vgl. Filipiak 2021) oder an der TU Dortmund (vgl. Kleina & Tan 2019) und an der JLU Gießen (vgl. Preis & Kanitz 2019)⁴ in Formaten des Forschenden Lernens umgesetzt worden ist. Da wir einem (berufs-)biografischen Professionalisierungsverständnis folgen, erschien uns das Format des Werkstattlernens – ohne den Handlungsdruck der Praxis – besonders geeignet, die mit den genannten Intentionen verbundenen komplexen Anforderungen an das spätere professionelle, berufliche Handeln zugänglich und bearbeitbar zu machen. Un-

3 Die hier vorgenommene Einordnung soll ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufzeigen, in welchen unterschiedlichen Lesarten der Reflexionsbegriff aktuell in der Lehrer*innenbildung gebräuchlich ist.

4 Hier geht es um das Arbeiten in *multiprofessionellen* Teams. In den hochschulischen Veranstaltungen bearbeiten Lehramtsstudierende und Studierende anderer Studiengänge gemeinsam Fragen zur Kooperation mit inner- und außerschulischen Partner*innen im pädagogischen Ganztag. Obgleich dieses konzeptionellen Unterschiedes ist es für die Veranstaltung wesentlich, dass die Lerngelegenheiten dazu beitragen, professionsbezogene Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu machen (vgl. Preis & Kanitz 2018, 183) – ein Anliegen, das auch wir verfolgen.

sere hochschuldidaktische Umsetzung führt in die Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt, die mit ihrem pädagogischen Konzept und dem damit verbundenen Potenzial für das Erleben von Kontingenz und Unsicherheit, von Zweifelhaftem und Irritierendem sowohl die individuelle Persönlichkeitsbildung als auch die Kompetenzentwicklung für (inter-)professionelles Handeln im Unterricht intendiert (vgl. Tänzer 2021). Als ein Ort, „an und in dem u. a. das am Werk sein bzw. das Tätigsein, der Diskurs und die Reflexion in Lern-, Arbeits- und Spielsituationen im Mittelpunkt stehen [...], kann aus einer vielleicht pragmatisch verstandenen Kooperation eine am Gegenstand, dem Werk orientierte Kollaboration werden“ (Stadler-Altman & Schumacher 2020, 13).

2 Das Seminarkonzept

Unser Seminar „Ko-konstruktiv inklusiv Sachunterricht planen – Chancen und Herausforderungen“ vernetzt die Studiengänge Primarpädagogik (Grundschul-lehramt) und Förderpädagogik (sonderpädagogisches Lehramt). Es zielt darauf ab, dass Studierende beider Lehrrämter eigene (biografische) Erfahrungen als Lernende, Lehrende und Kooperierende reflektieren, theoriegeleitet bearbeiten und mit neuen Erfahrungen aus dem Seminar ins Verhältnis setzen (vgl. Förster & Tänzer 2024). Reflexion setzt in unserem Format vor allem an Fragen der Haltung und der eigenen (berufs-)biografischen Identitätsentwicklung an. Darum startet unser Seminarkonzept (siehe Abbildung 1) mit einer zweitägigen Blockveranstaltung, in der wir systematisch dazu auffordern, sich selbst als Mensch und Teil der Gruppe, als Lernende*r und zukünftig Lehrende*r sowie als Kooperationspartner*in reflexiv in den Blick zu nehmen. Diese Erkenntnisse setzen wir dann gemeinsam in Beziehung zu identitätstheoretischen Ansätzen (z. B. Keupp 2008; Teupen 2019; Siebach 2021), einem pragmatistischen Verständnis des Lernens als Erfahrung (z. B. Brinkmann 2022; Wortmann & Ohnesorge 2024) und zu empirischen Erkenntnissen aus der Schul- und Professionalisierungsforschung (z. B. Tänzer 2020; Gercke 2021).

Wir nutzen die Dialektik von (berufs-)biografischen Selbst- und Fremdkonstruktionen aller Teilnehmer*innen. Wir arbeiten bewusst an und mit der Gleichheit und Differenz lehramts(typ)bezogener Sicht- und Handlungsweisen bzw. deren De-/Konstruktion im interprofessionellen Kooperationsgeschehen. Auf diese Weise wird Kooperation im Werkstattsetting zum Inhalt, zur Erfahrung und zum eigenen Forschungsgegenstand.



Seminarablauf – Inhaltliche Ausgestaltung

Blockveranstaltung

Oberthema: Ich als Mensch und Teil der Gruppe (2 SE)

Inhalte: (eigene) Identität, Funktionen von Identität, Bedeutung in Schule und Unterricht

Ziel: Gedanken zu eigener Identität und Kennenlernen der Teilnehmenden

- Ablauf:
1. Nachdenken über eigene Identität (vier Merkmale, individuelle Vorstellung, Reflexion und Diskussion über Bedeutung von Identität in Schule und Unterricht
 2. Theoretische Aspekte: Identität, Bezüge zum Sachunterricht
 3. Reflexion (Lerntagebuch)

Oberthema: Ich als Lernende:r (3 SE)

Inhalte: (eigene) Lernbiographie, bedeutsame Lernerfahrungen, Erfahrungslernen

Ziel: Erinnern an eigene Lernerfahrungen; Bezug: Lernen als und durch Erfahrung

- Ablauf:
1. Ästhetische Gestaltung der eigenen Lernbiographie
 2. Biographisches Erzählen; fokussiertes Zuhören; Austausch über Wahrnehmungen
 3. Theoretische Aspekte: Erfahrungslernen, *Experiential Learning Cycle*
 4. Reflexion (Lerntagebuch)

Oberthema: Ich als Lehrende:r (3 SE)

Inhalte: professionelles Handeln, (Voraussetzungen für) Sachunterrichtsplanung

Ziel: Einblick in individuelle und professionsbezogene Voraussetzungen für und deren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung; Analyse eigenen Planungshandelns

- Ablauf:
1. Theoretische Aspekte: Einfluss von Lehr-Lern-Vorstellungen auf Sachunterrichtsplanung, Bedeutung der Profession
 2. Planung Sachunterrichtsstunde für heterogene Lerngruppe (Entwurf, Vorstellung, Vergleich); Diskussion zu Einflussfaktoren auf die Unterrichtsgestaltung
 3. Reflexion (Lerntagebuch)

Oberthema: Ich als Lehrende:r und Kooperierende:r (2 SE)

Inhalte: inklusive Schule, interprofessionelle Teams, eigene Fragestellungen

Ziel: Reflexion des (kooperativen) Lernens, Einblick in Theorie und Empirie zu Inklusion

- Ablauf:
1. Bildung fester interprofessioneller Teams/Tandems
 2. Erstellung und Vorstellung idealer Lernraumkonzepte für inklusiven Sachunterricht
 3. Theoretische Aspekte: Anforderungen an Gestaltung inklusiver Schulen
 4. teaminterne Erarbeitung von Fragen/Beobachtungsschwerpunkten zum Thema „Wie agieren Lehrende in diesen Räumen?“
 5. Reflexion zu Seminarerfahrungen

Im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung steht das **Oberthema: Ich als Lehrende:r und Kooperierende:r** weiterhin im Mittelpunkt – orientiert an o.g. Inhalten und Zielen.

Tagesexkursion

Besuch von inklusiven Schulen im Team, Beobachten von Schul- und Unterrichtsprozessen (Fokus auf interprofessionelle Kooperationsprozesse im Schul- und Unterrichtsalltag) und Gespräche mit Pädagog:innen vor Ort.

Weiterarbeit in der Lernwerkstatt

- 1 SE Reflexion und Diskussion der Exkursionserfahrungen
Konkretisierung einer Fragestellung im interprofessionellen Team
➤ *Kriterien:* Bearbeitbarkeit, Ergiebigkeit, Bedeutsamkeit, Handlungsspielraum
- 4 SE Abstraktion und Theoretisierung der eigenen Fragestellung (Recherche, Methodik, etc.)
- 2 SE Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse (vielfältige Präsentationsformate: Plakat, Podcast, Vortrag, Sketchnotes, ...)
- 1 SE Reflexion der Seminarerfahrungen
Modulprüfung: Anfertigen eines Reflexionsberichts

Abb. 1: Struktur des Seminarkonzepts – Überblick⁵

5 Eine detaillierte Beschreibung des Konzepts findet sich in Förster & Tänzer (2024).

Methodisch basiert das Seminar zum einen auf den vier Dimensionen des Lernens in der Erfurter Hochschullernwerkstatt: Erfahrungsorientierung, Situiertheit, Materialität und Ästhetik (vgl. Tänzer et al. 2024) sowie auf dem Experiential Learning Cycle (vgl. Kolb 1984). Unter Bezug auf den Ansatz des Erfahrungslernens (vgl. Wortmann & Ohnesorge 2024) konzeptualisierten und reflektierten wir unsere Lehre anhand der sechs Kategorien Gegenstand, Materialität, Leiblichkeit, Andere, Kultur und Widerständigkeit dahingehend, welche Erfahrungsmöglichkeiten diese potenziell eröffnet oder möglicherweise auch verschließt. Zum anderen setzen wir auf Teamteaching der Hochschullehrenden. Der erste Durchgang startete im Sommersemester 2022. Insgesamt konnten wir das Format in den nachfolgenden Semestern dreimal umsetzen. Die Seminargröße musste in jedem Semester aus studienorganisatorischen Gründen erhöht werden und umfasste im dritten Durchgang 28 Personen (die Lernwerkstatt bietet 28 Plätze). Konzeptionell wechselten wir deshalb in diesem Durchgang von Tandem- zu Gruppenarbeit in den kollaborativen professionsbezogenen und -übergreifenden Aufgabenstellungen des Seminars.

Rückblickend zeigte sich, dass das Seminar auch gut mit einer Großgruppe durchzuführen ist, dabei aber Präsentationsphasen von Arbeitsergebnissen verkürzt werden müssen, sodass z. B. nicht alle Studierenden ihre individuellen Lernbiografien in der Großgruppe vorstellen konnten. Aus Sicht der Studierenden, so unsere Evaluationen, sind interprofessionelle Tandems Kleingruppen vorzuziehen, um Absprachen effektiver treffen zu können.

3 Begleitforschung

Die Begleitforschung folgte dem Ansatz formativer Evaluation. Forschungsleitend waren die Fragen, *wie die Studierenden die Veranstaltung wahrnehmen und wie sie diese beurteilen*. Dazu haben wir neun Gruppendiskussionen (Lamnek & Krell 2016) mit den Seminarteilnehmenden sowie individuelle schriftliche (n = 48) sowie verbale (und anschließend transkribierte) Rückmeldungen (n = 4) der Studierenden aus allen drei Semestern (2022-2023) inhaltsanalytisch ausgewertet. In den genannten Formaten spiegelten die Studierenden ihre Erfahrungen im Werkstattseminar infolge von vier offenen Impulsen: „Besonders beeindruckt hat mich...“, „Irritiert hat mich...“, „Eine zentrale Erkenntnis ist...“ und „Anregen würde ich...“. Die Auswertung erfolgte als inhaltlich-strukturierende Codierung (vgl. Kuckartz 2018).

Tab. 1: Ergebnisse der Inhaltsanalyse: Gelingensbedingungen im Lernprozess (Förster & Tänzer 2024, 212)

Organisatorische Ebene	Pädagogisch-interaktionale Ebene	Individuelle Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Lernwerkstattarbeit • Interprofessionelle Seminargruppe • Seminargröße 	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Dozentinnen als Lernbegleitung • Team-Teaching als Role Model • Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Identität • Kooperation • Finden und Lösen von persönlich bedeutsamen Fragestellungen

Die Oberkategorien (siehe Tabelle 1) sind deduktiv auf Grundlage der Systematisierung von Lernkulturen an Hochschulen nach Jenert et al. (2009) entstanden. Darunter konnten wir verschiedene Facetten kategorisieren, die in der Wahrnehmung der Studierenden Gelingensbedingungen für ihren Lernprozess waren. Auf eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse (vgl. hierzu Förster & Tänzer 2024, 207 ff.) verzichten wir an dieser Stelle zugunsten der Re-Interpretation unserer Ergebnisse vor dem Hintergrund des Aspekts der Vernetzung.

4 Dimensionen der Vernetzung

Für den Beitrag stellten wir uns die Frage, in welcher Art und Weise Vernetzung – als das Zusammenführen von bisher Unverbundenem (vgl. Fußnote 1) – in unseren Ergebnissen deutlich wird und welche Bedingungen sich dafür auf konzeptioneller und praktischer Ebene wiederfinden lassen. Vernetzungen wurden auf *intrapersonaler*, *interpersonaler* und *interdisziplinärer* Art möglich, die sich zudem gegenseitig durchdringen. Aus Sicht der Studierenden waren es insbesondere drei Vernetzungsaspekte, die sie als bedeutsam für ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse beurteilten:

- die interprofessionelle Seminargruppe (Vernetzung von Studierenden verschiedener Professionen/Studiengänge),
- Team-Teaching der Dozentinnen als Role-Modell (Vernetzung von Dozierenden/Lehrerbilderinnen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit ihren je eigenen persönlichen und hochschulpädagogischen/-didaktischen Lehrvoraussetzungen) sowie
- die Auseinandersetzung mit selbst- und fremdbezogenen Identitätskonstruktionen (Vernetzung zwischen dem eigenen Ich und professionsbezogenen Rollenanforderungen) im Seminar.

Weitere Bedingungsfaktoren – das Arbeiten in der Hochschullernwerkstatt, die Art und Ausprägung der Lernbegleitung und die ko-konstruktive Kooperation zwischen den Studierenden – stehen mit den oben genannten drei Vernetzungs-

aspekten in wechselseitigem Zusammenhang. Die nachfolgende Grafik bringt dieses Zusammenspiel zum Ausdruck (siehe Abbildung 2).

Vernetzung interdisziplinär – Die interprofessionelle Seminargruppe: Das aus inhaltlich-intentionaler Perspektive vorgegebene Arbeiten in einer interprofessionellen Seminargruppe mit Studierenden und Dozentinnen aus den Bereichen Grundschullehramt und Förderpädagogik wurde als wesentliche Besonderheit des Seminars unterstrichen. Um diese Seminargruppe zusammenzubringen, mussten wir studienstrukturell nach Interferenzen beider Studiengänge, möglichen Modulen und thematisch ausgerichteten Studienanforderungen sowie Prüfungsleistungen suchen und entsprechende Vorgaben konstruktiv „nach vorn auslegen“. In unserem Fall waren es sogar Bachelor- und Masterstudierende, die verschiedene Prüfungsleistungen absolvierten und eine unterschiedliche Anzahl von Credit Points erhielten, was für den Verlauf des Seminars kein Problem darstellte.



Abb. 2: Bedeutsame Vernetzungsaspekte aus der Sicht der Studierenden

Überraschend war für uns die Wahrnehmung der Studierenden, dies sei das einzige Seminar, in dem Studierende des Grundschullehramts und der Förderpädagogik zusammen lernen würden, wengleich beide Lehrämter studienstrukturell bislang in den Fächern Deutsch oder Mathematik – je nach Wahl des Grundschulfaches der Förderpädagogikstudierenden in ihrem Studiengang – gemeinsame Module an der Uni Erfurt belegen. Der Eindruck, selten bis nie zusammen zu lernen, lässt zwei Erklärungen zu: Entweder werden die Studierenden unterhalb der Modulstruktur in diesen Fächern nach Studiengang getrennt oder, und das ist wahrscheinlicher, sie werden in diesen Veranstaltungen nicht als Studierende unterschiedlicher Professionen adressiert. Unabhängig davon weist unsere Erfahrung darauf hin, die Unterschiedlichkeiten der beiden Professionen stärker als bisher produktiv für das Lernen im Seminar nutzbar zu machen und das Lernziel interprofessioneller, ko-konstruktiver Zusammenarbeit als querschnittlich angelegtes Qualifikationsziel, insbesondere für didaktische Seminare, anzusehen und entsprechend methodisch-didaktisch aufzugreifen.

Vernetzung interpersonal – Team-Teaching als Role-Model: Die Studierenden betonen, in unserer Form des Team-Teaching eine Art Role-Model für die Arbeit im interprofessionellen Team wahrgenommen zu haben und damit einen für sie theoretischen Begriff mit konkreten Vorstellungen verbinden zu können – Vorstellungen darüber, wie es aussehen könnte, gemeinsam zu planen und situativ umzuplanen, in Interaktionen gut aneinander anzuschließen und einander Feedback zu geben. Im Ansatz der professionellen Lerngemeinschaften nach Bensen & Rolff (2006) wird diese Bedingung als De-Privatisierung bezeichnet – eine Bedingung, die zugleich gemeinsame Zielvorstellungen und Werte voraussetzt wie z. B. anschlussfähige Lehr-Lern-Vorstellungen. Eine Vielzahl an Rückmeldungen der Studierenden bezog sich auf die soziale Beziehung zwischen uns als Dozentinnen und den Studierenden. Sie verweisen auf eher partizipatorisch ausgerichtete Beziehungsformen, ein unterstützendes (und weniger kompetitives) Lernklima und ein emotional-begeisterndes Engagement der Dozentinnen. Wir Dozentinnen haben uns von Anfang an als Teil der Gruppe verstanden und mit ihnen gemeinsam an den Lerngegenständen gearbeitet.

Vernetzung intrapersonal – Identität als Lerngegenstand und Seminarmodus: Im Kontrast zum üblichen Studiengeschehen, in dem „das Eigene“ oder „Persönliche“ aus Sicht der Studierenden wenig Raum findet, erlebten sie die Thematisierung persönlicher Identitätsfragen als Irritation, die im Verlauf des Semesters konstruktiv gewendet und als Gewinn für die eigene Persönlichkeitsbildung respektive das pädagogische Handeln in Schule und Unterricht gesehen wurde. Identität fungierte nicht nur als Lerngegenstand (siehe Phase 1 des Seminarkonzepts: Ich als Mensch und Teil der Gruppe), dessen Erschließung ein Verständnis für den Einfluss des eigenen Selbst und damit auch der eigenen Sozialisation auf die Art und Ausprägung der Beziehungen zu Schüler*innen und Kolleg*innen fördert.

Identitätsarbeit wurde zudem als Seminarmodus erfahrbar, da es immer wieder darum ging, dass Gehörte/Gesehene/Erlebte in Bezug zu den eigenen Erfahrungen und Identitätskonstruktionen zu bringen. Wir sehen darin den entscheidenden Punkt, wie aus einer erlebten Irritation eine sinnhafte Lernerfahrung werden kann.

Didaktisch spiegelte sich das in Zugangs- und Umgangsweisen wider, wie z. B.

- der Adressierung als Mensch mit Teilidentitäten (ehemalige Schüler*in, Lehramtsstudent*in, Kommiliton*in, ...) und deren biographischen Verankerungen,
- ästhetisch-leiblichen Zugängen, wie dem Gestalten der eigenen Lernbiographie
- einer vertrauensvollen Atmosphäre,
- intensiven sozialen Beziehungen in der Gruppe sowie
- der Inszenierung von Irritation durch Differenz.

5 Resümee

Die Ergebnisse unserer Begleitforschung zeigen, dass Vernetzung in diesen drei unterschiedlichen Arten eine wesentliche Rolle in der Konzeptualisierung und der praktischen Erfahrung der Studierenden im Werkstattseminar spielte. Durch die Re-Interpretation (vgl. Abschnitt 4) werden unterschiedliche Bedingungen deutlich, unter denen Vernetzung, so unser Resümee, einen Mehrwert für die professionelle Entwicklung der Studierenden im Sinne reflexiver Professionalisierung bieten kann. Denn das kooperative und ko-konstruktive Arbeiten in einem interprofessionellen Team, die Begleitung durch zwei Dozierende mit ihrem individuellen Erfahrungs- und Expert*innenwissen und die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdidifikationen als Mensch mit unterschiedlichen Rollen, beförderten ein besonders hohes Maß an inter- und intraindividuelle Beziehungs- und gegenstandsbezogener Verarbeitungstiefe. Das beinhaltet sogleich das Potenzial zur Irritation berufsbezogener Orientierungsmuster. Um über unsere interpretativen Schlussfolgerungen hinaus konkrete Wirkungen bei den Studierenden zu erfassen, sind gleichsam weiterführende Forschungen notwendig.

Wenn auch ein Beispiel unter vielen (vgl. Abschnitt 1), so zeigt das in diesem Beitrag skizzierte Werkstattseminar, wie Inklusion als komplexes Querschnittsthema in der Lehramtsausbildung einer Hochschule verankert werden kann, um Grundlagen für interprofessionelle Kooperation in Schule und Unterricht als Qualitätsmerkmal einer zukunftsfähigen Bildung zu legen.

Literatur

- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(2), 183-195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>.
- Anselm, S. & Adam, W. (2017). Schule – Didaktik – Wissenschaft: Das Projekt Brückensteine als Möglichkeit einer phasenverbindenden Lehrerbildung. In L. Pilypaityté & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 207-212). Wiesbaden: Springer.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung: Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; Bd. 62, S. 160-174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2019). Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 120-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 167-184.
- Brinkmann, M. (2022). Lernen. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 277-286). Weinheim: Beltz Juventa.
- Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2019). Multi-professionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. *heiEDUCATION*, (4), 95-104. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24023>
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>.
- Erlacher, W. & Lesjak, B. (2012). Soziale Vernetzung: Einheit und Widerspruch. In H. Greif & M. Werner (Hrsg.), *Vernetzung als soziales und technisches Paradigma* (S. 47-76). Wiesbaden: VS Verlag.
- Filipiak, A. (2021). Kooperation in inklusiven Settings – Ein Lehr- und Lernprojekt zur Initiierung, Begleitung und Reflexion kooperativer Prozesse. In Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 117-130). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Förster, M. & Siegemund, S. (2022). Kooperative Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht – Studentische Orientierungen zwischen Rollenverhandlung und Praxisbewährung. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevidren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrkräftebildung. Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 191-204). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995999>.
- Förster, M. & Tänzer, S. (2024). Ich und die Anderen. Reflexionen über das Lehren und Lernen in interprofessionellen Teams eines kooperativen Lernwerkstattseminars zwischen Sachunterrichts-, didaktik und Förderpädagogik. In S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium* (S. 200-218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertungen der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17-32.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Dissertation. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gercke, M. & Jäpelt, B. (2017). *Theoriegeleitete Reflexion als Kernelement akademischer Weiterbildung für Pädagog_innen: Zur Konzeption des weiterbildenden Studiengangs „Inklusive Pädagogik“*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-201700153>.

- Göbel, K., Rothe, L. & Schwark, M. C. (2024). Collegial Video-Based Reflection on Teaching in Teacher Education – Reflection Processes and Levels of Reflection Quality. In M. E. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell Vidal & E. Tovar Caro (Hrsg.), *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education* (ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems vol. 899, S. 155-165). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_16.
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461-479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>.
- Jäpelt, B. (2017). Der „sonderpädagogische Blick“. Vom Erkenntniswert besonderer Perspektiven in der Gestaltung pädagogischer Wirklichkeiten. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel, (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 167-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisforschungLehrer*innenbildung*, 3(5), 82-92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP-Arbeitsbericht 1. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik. Abgerufen von <https://www.alexandria.unisg.ch/server/api/core/bitstreams/af5c405d-a985-41f9-be7a-8a6eac250904/content>.
- Keupp, H. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kleina, W. & Tan, A. E. (2019). Im Team zur inklusiven Schule. Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz. *Herausforderungen Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), 63-87.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lammerding, S., Fränkel, S., Hanke, P. & Schroeder, R. (2024). Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Kooperation von Studierendendatens im Praxissemester. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), <https://doi.org/10.21248/qfi.134>.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. (6. Überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112-123.
- Meyer, K. & Willems, A. S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit als situierter Lerngegenstand – Konzept und Evaluation eines Seminars in der inklusionsorientierten Lehramtsbildung. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehrkräftebildung. Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 29-44). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995999>.
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. *beiEDUCATION Journal*, 1(1-2), 175-195. <https://doi.org/10.17885/heip.heied.2018.1-2.23831>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Bosanksy, J., Serement, V., Nitz, S., Kauerz, A., Lindmeier, B., Lindmeier, C. & Nehring, A. (2022). *GeLernt*: Ein kooperatives Seminar zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik auf gemeinsamen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1), 296-316. <https://doi.org/10.11576/hlz-4507>.

- Schmidt, J. (2024). *Professionalisierung durch Peer-Beratung? – eine empirische Studie mit Studierenden im Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik der Universität Erfurt*. Masterarbeit. Universität Erfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-202400710>.
- Schrittesser, I. & Witt-Löw, K. (Hrsg.). (2022). *Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebach, M. (2022). *Identität als Diskursgegenstand der Didaktik des Sachunterrichts. Eine historisch-diskursanalytische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 57, 184-201)*. Weinheim: Beltz.
- Stadler-Altman, U. & Schumacher, S. (2020). Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 11-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinert, C. (2024). *Co-Teaching in der Hochschullehre: Überprüfung der Wirksamkeit und Vergleich unterschiedlicher Implementationsformen im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu Inklusion*. Dissertation. Universität Erfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-202400241>
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelja-Geber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2020). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Vorstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Sachunterrichtsplanung – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 149-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. & Hohnstein, E. (2018). Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 51-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Teupen, S. (2019). *Symbolisch prekär. Kulturelle Figurationen: Artefakte, Praktiken, Fiktionen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26974-6_3.
- Wortmann, K. & Ohnesorge, A. (2024). Erfahrungslernen in der Lehrer*innenbildung. Pragmatische 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.

Autorinnen

Förster, Magdalena, Dr.ⁱⁿ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3110-4454>

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Bildungsforschung, inklusionsorientierte Professionalisierung, Habitus und kulturelle Passung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
magdalena.foerster@uni-erfurt.de

Tänzer, Sandra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3802-6658>

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung von Sachunterricht, historische Entwicklung des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potenziale von Hochschullernwerkstätten für Professionalisierung
sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Vernetzung als Mehrwert

Lea Kallenbach

Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vernetzungen zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem

Abstract

Ausgehend von der Feststellung, dass die Reflexion des eigenen biografischen Gewordenseins im Sinne biografischen Lernens im Lehramtsstudium didaktisch wie empirisch noch weitgehend ein Desiderat darstellt, präsentiert dieser Beitrag ein hochschuldidaktisches Konzept zum biografischen Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Im Fokus des Konzepts steht die Arbeit an der eigenen sowie an fremden Biografien, wodurch die Reflexion der Bedeutung vergangener Erfahrungen für gegenwärtiges Denken und Handeln sowie die Entwicklung darauf aufbauender, professioneller Zukunftsentwürfe angestoßen werden soll. Auf der Grundlage rückgemeldeter Erfahrungen der Studierenden sowie erster Ergebnisse einer rekonstruktiv angelegten Begleituntersuchung werden schließlich didaktische und forschungsmethod(olog)ische Fragen diskutiert. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Rolle der Hochschullernwerkstatt im Kontext biografischen Lernens.

1 Einleitung

Im Kontext professionsbezogener Überlegungen zum Lehrberuf wird die Bedeutung der Biografie für die Entwicklung professioneller Sicht- und Handlungsweisen immer wieder und verstärkt betont, sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht (z. B. Fabel-Lamla 2004; Kunze 2011; Ernst 2017; Hörnlein 2019; Junge 2020; Epp 2021, 2022). Dennoch scheint die Reflexion des eigenen biografischen Gewordenseins im Sinne biografischen Lernens (vgl. Dausien 2011) in der Praxis der Lehrer*innenbildung bislang selten umgesetzt zu werden (vgl. Beier & Piva 2021). Auch die empirische Erforschung entsprechender Konzepte und Formate bleibt dementsprechend bislang ein Desiderat (vgl. Bolland 2011; Miethe 2021). Hieran schließt der vorliegende Beitrag an und präsentiert – im

Anschluss an einen kurzen Überblick über theoretische und empirische Überlegungen zum biografischen Lernen im Lehramtsstudium (2) – ein didaktisches Konzept zum biografischen Lernen in der Hochschullernwerkstatt (3). Das Konzept verbindet die Arbeit an der eigenen Biografie mit der Arbeit an fremden Biografien, wobei – im Sinne einer *Vernetzung von Vergangendem, Gegenwärtigem und Zukünftigem* – die Reflexion der Bedeutung vergangener Erfahrungen für gegenwärtiges Denken und Handeln sowie die Entwicklung darauf aufbauender, professioneller Zukunftsentwürfe im Fokus steht. Im Anschluss an eine Darstellung von Rückmeldungen Studierender und erster Ergebnisse einer begleitenden Untersuchung (4) werden in einem Fazit forschungsmethod(olog)ische und didaktische Fragen diskutiert, wobei ein Fokus auf der Rolle der Hochschullernwerkstatt im Kontext biografischen Lernens liegt.

2 Biografisches Lernen im Lehramtsstudium

Seit etwa den 2000er Jahren wird im Kontext professionstheoretischer Überlegungen zum Lehrer*innenberuf vermehrt sowohl die Berufs- als auch die gesamte Lebensbiografie von (angehenden) Lehrpersonen in den Blick genommen. Neben beruflichen Erfahrungen werden in diesem Zusammenhang etwa eigene Kindheits- und Schulerfahrungen und damit verbundene Einstellungen, Ressourcen und Kompetenzen berücksichtigt (vgl. Kraul et al. 2002). Ausgangspunkt hierfür bilden Forschungen zu Lehrer*innenbiografien in der Tradition erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung, die Lern- und Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne in den Blick nehmen (vgl. Kunze & Stelmaszyk 2008). Solche biografisch ausgerichteten Studien zum Lehrberuf zeigen etwa, dass Lehramtsstudierende bereits mit einem „Koffer voller Muster zum LehrerInnenhandeln“ (Seydel 2004, 15) ins Studium eintreten bzw. eigene biografische Erfahrungen die Sicht- und Handlungsweisen (angehender) Lehrkräfte prägen (z. B. Fabel-Lamla 2004; Kunze 2011; Ernst 2017; Hörnlein 2019; Junge 2020; Epp 2021). Seit jüngerer Zeit wird auf der Basis dieser Annahmen und Untersuchungen verstärkt auch vom (berufs-)biografischen Professionsansatz gesprochen (vgl. Fabel-Lamla 2018).

Im Kontext hochschuldidaktischer Überlegungen zur Lehrer*innenbildung und vor dem Hintergrund einer generellen Bedeutsamkeit von (Selbst-)Reflexivität im Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonen (z. B. Berndt et al. 2017) zeigen diese Erkenntnisse die Relevanz einer Reflexion des eigenen biografischen Gewordenseins und dessen Bedeutung für professionelle Sicht- und Handlungsweisen im Lehramtsstudium auf. Auch die Kultusministerkonferenz verweist in ihren „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004, 6) ausdrücklich auf die Notwendigkeit „biographisch-reflexive(r) Ansätze“.

Es überrascht daher, dass entsprechend biografieorientierte Formate erst seit Kurzem und – wie eine explorative Untersuchung aktueller Vorlesungsverzeichnisse durch Beier und Piva (2021) zeigt – bislang eher vereinzelt Einzug in die Praxis der Lehrer*innenbildung finden (vgl. auch Miethke 2021). Entsprechende didaktische Entwürfe präsentieren etwa Epp (2022), Junge und Siegert (2021), Roth-Vormann und Klenner (2019) sowie Behringer et al. (2023), darüber hinaus liegen Entwürfe mit dezidiertem Bezug zur Hochschullernwerkstatt vor (vgl. Bolland 2011; Weißhaupt 2024). Gemeinsam haben diese vorliegenden didaktischen Entwürfe das Ziel, Studierende zu ermutigen, sich ihrer eigenen biografischen Erfahrungen bewusst zu werden und diese systematisch mit ihrem entstehenden beruflichen Selbstbild sowie professionellen Sicht- und Handlungsweisen zu verknüpfen. Dabei unterscheiden sich die Konzepte hinsichtlich ihrer epistemologischen Grundannahmen und sind eher psychoanalytisch (vgl. Behringer et al. 2023) oder eher konstruktivistisch perspektiviert (z. B. Bolland 2011; Weißhaupt 2024). Hierauf kann an dieser Stelle jedoch nicht tiefgreifender eingegangen werden.

Empirische Forschungen, die biografieorientierte Lehrveranstaltungen begleiten und deren Wirkungen auf Professionalisierungsprozesse, ihre spezifischen Herausforderungen oder weitere Fragen in den Blick nehmen, stehen bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Behringer et al. 2023; Markert 2019) aus. Es lässt sich also festhalten, dass biografisches Lernen im Lehramtsstudium bislang sowohl in hochschuldidaktischer als auch in empirischer Hinsicht ein Desiderat darstellt.

3 Konzept und Umsetzung: Biografisches Lernen am eigenen und fremden Fall

Im Folgenden wird ein didaktisches Konzept zum biografischen Lernen in der Hochschullernwerkstatt im Lehramtsstudium präsentiert. Die Lehrveranstaltung ist eingebettet in ein Forschungsmodul eines Bachelorstudiums im Grundschullehramt der Universität Erfurt. Im Fokus des Seminars steht die Reflexion der Bedeutung vergangener Erfahrungen für gegenwärtiges Denken und Handeln sowie die Entwicklung darauf aufbauender, professioneller Zukunftsentwürfe (vgl. Epp 2022), im Sinne einer *Vernetzung von Verganem, Gegenwärtigem und Zukünftigem*.

Ausgehend von der Annahme, dass in Biografien „Besonderes und Allgemeines, Individualität und Gesellschaftlichkeit strukturell miteinander verbunden“ (Dausien 2011, 114) sind und angelehnt an das Konzept der „Biographizität“ (Alheit 1995), sollen die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung

- zu Reflexionen über das eigene biografische Gewordensein bzw. die Bedeutung eigener biografischer Erfahrungen für das professionelle Denken und Handeln angeregt werden (individuelle Dimension),

- die Sozialität, d. h. die gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheit ihres biografischen Gewordenseins reflektieren (gesellschaftliche und kulturelle Dimension),
- hierauf aufbauend Zukunftsperspektiven über die eigene professionelle Weiterentwicklung entwerfen. In diesem Zusammenhang soll die Möglichkeit der Gestaltung des eigenen (berufs-)biografischen Entwicklungsprozesses sowie der gesellschaftlichen Kontexte, in die dieser Prozess eingebunden ist, verdeutlicht werden. Gleichzeitig sollen Grenzen dieser Gestaltungsmöglichkeiten offengelegt werden, etwa um einem (Miss-)Verständnis von Professionalisierung als Prozess der Selbstoptimierung (z. B. Bröckling 2007) vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken.

Hierzu nehmen die Studierenden sowohl die eigene Biografie (eigener Fall) als auch fremde Biografien (fremder Fall) als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, 134) reflexiv in den Blick. Didaktisch baut die Lehrveranstaltung auf den vier konzeptionellen Säulen der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt auf (vgl. Tänzer et al. 2024)¹: Im Sinne einer *Erfahrungsorientierung* sollen die Studierenden *an* konkreten Erfahrungen lernen (vgl. Dewey 2011). Gleichzeitig sollen im Sinne eines Lernens *als* Erfahrung (Vor-)Erfahrungen reflektiert und eine „Umwendung, Öffnung und Erweiterung für und zu neuen Erfahrungen sowie eine Umstrukturierung alter Gewohnheiten und Habitualitäten“ (Brinkmann 2022, 285) ermöglicht werden. Von diesen Überlegungen ausgehend ist die Lehrveranstaltung in ihrer Konzeption an den *experiential learning cycle* (vgl. Kolb 1984) angelehnt und folgt einer induktiven Forschungslogik, wobei die Erkenntnisse abschließend wieder auf den eigenen Fall rückbezogen werden. Dabei spielt *Materialität* (vgl. Godau 2024a) eine wichtige Rolle, indem der Zugang zu Biografie und deren Reflexion nicht ausschließlich sprachlich-kognitiv erfolgt, sondern anhand verschiedener Dinge, Gegenstände und Utensilien gewissermaßen materialisiert wird. Diese Materialisierung erfolgt u. a. als *ästhetischer Zugang*, indem Biografien künstlerisch und selbsttätig, etwa als Collagen, Bilder o. Ä. gestaltet werden (vgl. Foken 2024). Schließlich werden Annahmen zum *situierten Lernen* berücksichtigt, insbesondere hinsichtlich des Arbeitens und Lernens in einer *Community of Practice*, indem die Studierenden als heterogene Gruppe gemeinsam an einem komplexen Problem – der Erforschung eigener und fremder Biografien – arbeiten und deren Bedeutung für die zukünftige Berufspraxis reflektieren, die für alle Seminarteilnehmenden von zentraler Bedeutung ist (vgl. Godau 2024b).

Die Veranstaltung gliedert sich schließlich in vier Phasen (siehe Abbildung 1):

¹ Ausführlicher in Tänzer et al. (i. E.) sowie Tänzer et al. (2024).

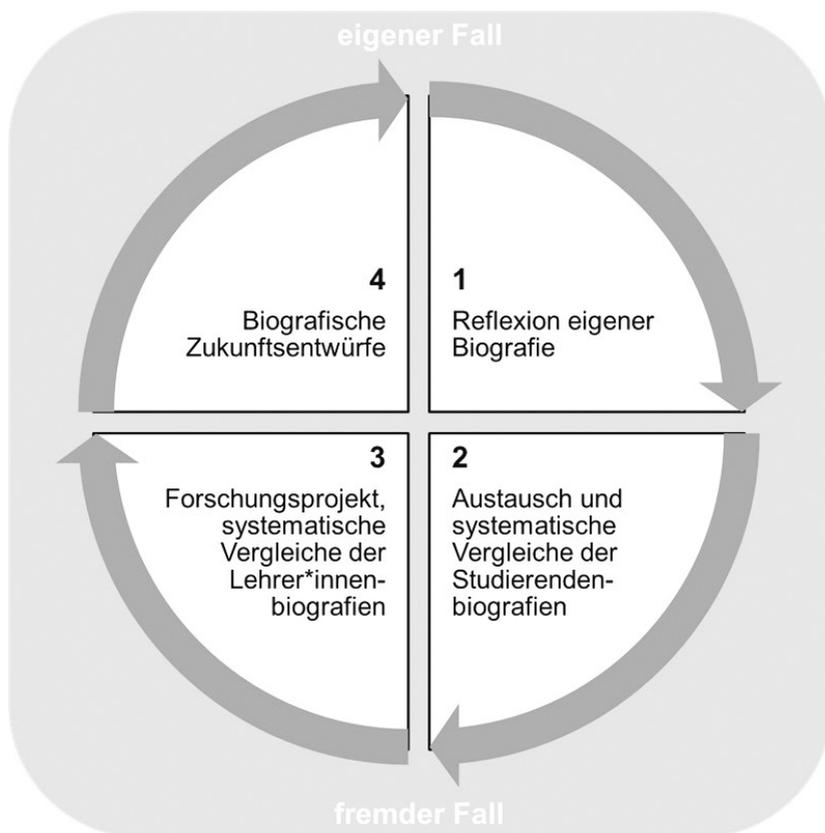


Abb. 1: Seminarconzept

Phase 1: Im Anschluss an eine allgemeine Einführung in das Seminar und die gemeinsame Formulierung von Regeln für die biografieorientierte Zusammenarbeit nehmen die Studierenden in einer ersten Seminarsitzung das eigene biografische Gewordensein (eigener Fall) im Rahmen einer ästhetischen Übung reflexiv in den Blick, indem sie ihre eigene Biografie kreativ darstellen. Die Art der kreativen Darstellung können sie frei wählen (Gedicht, Zeichnung, Bild, Collage...), ihnen werden unterschiedliche Zeichen- und (Bastel-)Materialien zur Verfügung gestellt und sie können die gesamte Hochschullernwerkstatt nach ihren eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen nutzen. Exemplarische Produkte dieser Übung zeigt Abbildung 2.

Phase 2: In einigen anschließenden Sitzungen erfolgt eine Abstraktions- und Generalisierungsbewegung über den Austausch und systematischen Vergleich mit

den Biografien der anderen Seminarteilnehmenden. Hierzu werden zunächst Paargespräche anhand der ästhetischen Produkte geführt, anschließend erfolgen Austausche in Gruppen und im Plenum. Dabei werden Auffälligkeiten, Muster und Strukturen diskutiert und in einer gemeinsamen Übersicht (Plakat, Moderationskarten, Sticker) festgehalten bzw. materialisiert.

Phase 3: Darauf aufbauend erheben die Studierenden biografisch-narrative Interviews mit Lehrkräften und werten diese in vereinfachter Anlehnung an die Narrationsstrukturanalyse (vgl. Schütze 1983) in Forschungsgruppen zu je 3-5 Personen aus. Der Fokus liegt dabei relativ offengehalten auf einer Rekonstruktion des biographischen Gewordenseins und pädagogischen/didaktischen Vorstellungen der Interviewpartner*innen. Es erfolgt eine erneute Diskussion über Auffälligkeiten, Muster und Strukturen in Gruppen und im Plenum, dabei wird die Übersicht gemeinsam überarbeitet, erweitert, systematisiert bzw. konkretisiert. Eine exemplarische Übersicht in ihrem Entstehungsprozess zeigt Abbildung 2.

Phase 4: Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse über individuelle und soziale Strukturen der Biografien wieder auf den eigenen Fall rückbezogen und Zukunftsentwürfe über die eigene (berufs-)biografische Weiterentwicklung angestellt. Hierzu werden die Studierenden erneut zu einer ästhetischen Übung eingeladen, in der sie ihre zu Beginn kreativ dargestellte Biografie weiterführen. Auch über diese Übung und anhand der entstandenen Produkte tauschen sich die Studierenden anschließend erneut paarweise und in Gruppen aus.

Nach dem Seminar ist eine Prüfungsleistung in Form einer schriftlichen Arbeit zu erbringen. Diese Prüfungsleistung beschränkt sich auf die Darstellung der Forschungsprojekte aus Phase 3 und bezieht keine Reflexionen zur eigenen Person oder Biografie ein.

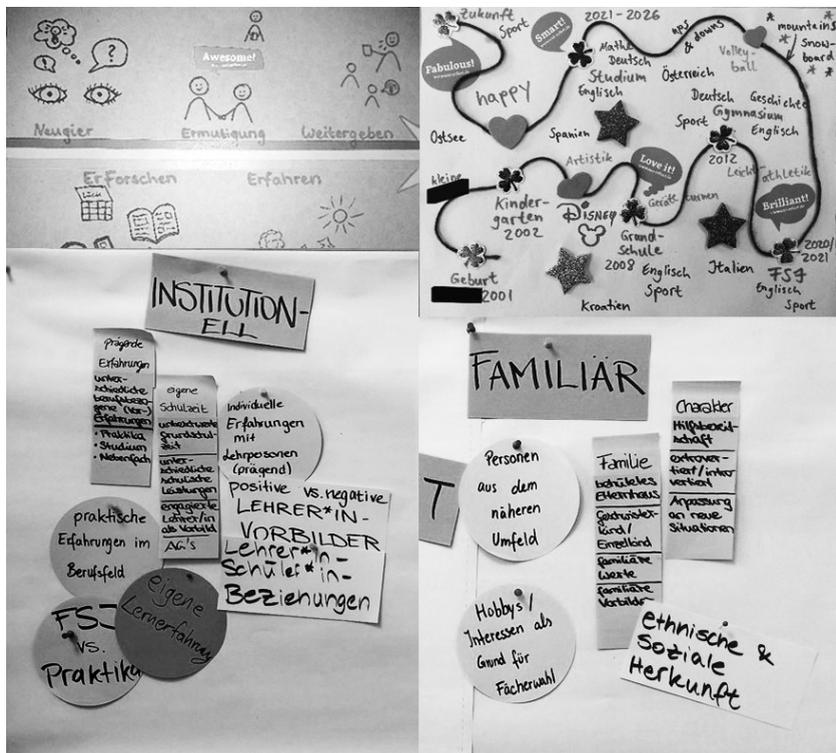


Abb. 2: Exemplarische Ergebnisse des Seminars

4 Erfahrungen und erste Ergebnisse der explorativen Begleituntersuchung

Um die Erfahrungen der Studierenden im Seminar zu erfassen, wurden die Studierenden zum Ende des Semesters um anonyme, kritische Rückmeldung zum Seminar gebeten. Hierzu wurden die Studierenden eingeladen, frei auf Moderationskarten zu notieren, was sie zum Seminar und seiner Gestaltung rückmelden möchten. Die Moderationskarten wurden in einem Karton gesammelt. Die schriftlichen Rückmeldungen wurden anschließend inhaltlich strukturiert. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden zum einen Bezug auf die Hochschullernwerkstatt als übergreifendes Seminarsetting nehmen, zum anderen auf die Arbeit an den Biografien als spezifischen Seminargegenstand. Hinsichtlich des Settings der Hochschullernwerkstatt wird von allen Studierenden eine angenehme, offene und wertschätzende Atmosphäre hervorgehoben. Auch dem Raum selbst wird

dabei Bedeutsamkeit verliehen, wie etwa folgendes Zitat zeigt: „Das Arbeitsklima war sehr angenehm. Auch die Räumlichkeit der Hochschullernwerkstatt gab dem Seminar einen offenen Charakter, was eine gute Abwechslung im Uni-Alltag in Hörsälen und ‚normalen‘ Seminarräumen war“. Ebenso positiv hervorgehoben wird der ästhetische und materialbasierte Ansatz, der als „gute Mischung aus Kreativität und fachlichem Inhalt“ bezeichnet wird. Überwiegend positiv, aber teilweise auch kritisch nehmen die Studierenden das freie, selbstorganisierte und offene Arbeiten wahr, wodurch man einerseits „in seinem eigenen Tempo und an eigenen Schwerpunkten arbeiten“ konnte, andererseits wird betont, dass die „Freiheiten manchmal zu Unklarheiten“ führten. Die Arbeit an den Biografien als spezifischem Seminaregegenstand kennzeichnen alle Seminarteilnehmenden als etwas Neues und im Studium bislang wenig Thematisiertes. So wird „die Beschäftigung mit sich selbst und dem eigenen Leben und der eigenen Einstellung, was sonst oft zu kurz kommt“ als positiver Aspekt des Seminars hervorgehoben. Die Studierenden schätzen in ihren Rückmeldungen die „Chance, den bisherigen Weg zu reflektieren“ und „durch das Seminar die Möglichkeit zu haben, sich intensiv mit der eigenen und anderen Biografien zu beschäftigen“. Ein*e Student*in hebt hervor: „Die Erkenntnisse und das Eintauchen in andere Lebensgeschichten habe ich als sehr interessant empfunden“, zudem sei das „Bewusstsein gestärkt [worden] über Zusammenhänge der Biografie und eigenen Motivationen/Einstellungen/Verhaltensweisen bezüglich des Lehrerberufs“. Ein*e andere*r Student*in war darüber hinaus irritiert von der Ergebnisoffenheit des Seminars und „hätte gerne mehr ‚richtige Lösungen‘ gehabt“.

Über die Seminarevaluation hinaus wird die Wirkung des Seminars im Rahmen einer Begleituntersuchung untersucht. Auf erste Ergebnisse der Begleituntersuchung wird an dieser Stelle – mit Verweis auf die konzeptionelle Ausrichtung dieses Beitrags sowie darauf, dass sich die Untersuchung noch in der Anfangsphase befindet – eher knapp eingegangen. Im Wintersemester 2023/2024 wurden erstmals Daten erhoben, d. h. Fotografien der ästhetischen Übungen zu Beginn und am Ende des Semesters erstellt sowie die dazugehörigen Paargespräche audiografisch aufgezeichnet und transkribiert. Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig; sie erfolgte nach einer Erläuterung des Vorgehens in der ersten Seminar-sitzung und erforderte eine aktive Anmeldung bei der Dozentin. Es erklärten sich vier Studierende (zwei Gesprächspaare) zur Teilnahme bereit.

Die Daten werden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2011) und ihrer Weiterentwicklung für die Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2013) analysiert. Dabei ist zunächst die Frage leitend, *wie – d. h. auf welche Weise(n) – die Studierenden ihr eigenes biografisches Gewordensein zu Beginn der Lehrveranstaltung konstruieren*. Hierzu werden die ästhetischen Produkte und dazugehörigen Paargespräche des Semesterbeginns ausgewertet.

In der Rekonstruktion deuten sich zwei idealtypische Orientierungen² an, die sich jeweils durch ihre eher formale Ausrichtung an Daten und Stationen oder aber eine eher hermeneutische Ausrichtung an prägenden Erfahrungen unterscheiden: Im Rahmen einer eher formalen Orientierung an Daten und Stationen fokussieren die Studierenden insbesondere den chronologischen Verlauf ihres bisherigen Werdegangs und reihen – sowohl in der ästhetischen Übung als auch in den Paargesprächen – wesentliche Stationen aneinander bzw. ordnen diese bestimmten Phasen des Lebens (Kindheit, Jugendalter) oder genauen Jahreszahlen zu. Die benannten Daten und Stationen werden dabei nicht oder kaum in Verbindung gebracht zur Studienwahl und dem Berufswunsch Lehrer*in oder zu eigenen pädagogischen Vorstellungen und Werthaltungen. Eine eher hermeneutische Orientierung an prägenden Erfahrungen zeigt sich vielmehr an systematischen Verstehensversuchen des eigenen Gewordenseins, indem Studierende die Bedeutsamkeit konkreter biografischer Erfahrungen erörtern und systematisch mit dem Wunsch, Lehrkraft zu werden oder eigenen pädagogischen Vorstellungen und Werthaltungen in Verbindung bringen. Diese Orientierung entfaltet sich insbesondere in den Paargesprächen, wenn etwa von Lehrkräften und Eltern erzählt wird, die die kindliche Neugier stets wertgeschätzt und gefördert haben und daraus der eigene Wunsch erwachsen ist, dies auch als zukünftige Lehrkraft weiterzuführen.

Die rekonstruierten Orientierungen heben u. a. die Unterschiedlichkeit der Ausgangspunkte hervor, an die biografisch orientierte Lehrveranstaltungen anschließen. So verweist etwa eine eher hermeneutische Orientierung an prägenden Erfahrungen auf vorhandene Vorerfahrungen mit biografischer Selbstreflexion.

Darüber hinaus wird im Begleitforschungsprojekt perspektivisch den Fragen nachgegangen, *wie die Studierenden die biografisch orientierte Arbeit im Seminar erleben* und *welche Wirkungen das Seminar auf die biografischen Reflexionsprozesse entfaltet*. Hierzu werden die Produkte der ästhetischen Übung zum Ende des Seminars und die dazugehörigen Paargespräche dokumentarisch ausgewertet und mit den Rekonstruktionen zur ersten Forschungsfrage relationiert.

5 Diskussion und Ausblick

An das dargestellte Seminarkonzept, die Erfahrungen der Studierenden und die ersten Ergebnisse der Begleitstudie schließen einige didaktische sowie forschungsmethodische und -ethische Erkenntnisse und Fragen an. Von diesen werden im Folgenden ausgewählte thematisiert: In *didaktischer Hinsicht* wird insbesondere aus den Rückmeldungen der Studierenden deutlich, dass die Arbeit an eigenen und fremden Biografien im Studium bislang wenig praktiziert wird und etwas Neues,

2 Idealtypen stellen dabei extreme Ausprägungen der Orientierungen dar, zwischen denen sich die realen Orientierungen der Studierenden jeweils anordnen.

Unbekanntes für die Studierenden darstellt. Dies stützt aktuelle empirische Befunde (vgl. Beier & Piva 2021). Die biografieorientierte Arbeit wird von den Studierenden insgesamt wertgeschätzt. Dabei fällt auf, dass Aspekte der Hochschullernwerkstatt in den Rückmeldungen der Studierenden eine wesentliche Rolle spielen. So wird etwa deutlich, dass die Atmosphäre der Hochschullernwerkstatt, die nicht zuletzt auch durch den Raum selbst beeinflusst ist, eine vertrauensvolle Atmosphäre befördern kann, die auch Epp (2023) als besonders relevant im Kontext biografieorientierter Arbeit erachtet. Auch der materialbasierte und ästhetische Zugang sowie die Offenheit von Lernwerkstattarbeit kann anhand der Rückmeldungen der Studierenden als förderlich im Kontext biografieorientierten Arbeitens betrachtet werden, wenngleich insbesondere die Offenheit für einige Studierende auch herausfordernd sein kann. Die ersten Ergebnisse der Begleituntersuchung heben die Heterogenität der (Vor-)Erfahrungen Studierender im Kontext biografischen Lernens hervor, was zum einen die Neuheit dieses Ansatzes in der universitären Lehrer*innenbildung unterstreicht, zum anderen aber auch aufzeigt, dass biografische Reflexion Studierender durchaus in anderen Zusammenhängen bereits vollzogen wird oder werden kann, sei es durch professionell angeleitete Biografiearbeit oder als un-/vorbewusster Prozess. Diese Heterogenität muss in der didaktischen Gestaltung bedacht und entsprechend aufgefangen werden, etwa durch eine offene und selbstbestimmte Seminargestaltung. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern auch mit biografieorientierten Seminaren wie dem hier präsentierten sogenannte „Reflexionsregime“ (Leonhard 2022) befördert werden, indem eine Veranlassung von Reflexion institutionalisiert wird, wobei Selbstreflexion jedoch z. B. schlicht zu inszenieren erlernt wird (vgl. Kunze & Wernet 2015). Solche und weitere Fragen – etwa, inwiefern der Reflexions- und Professionalisierungsanspruch, der mit der systematischen *Vernetzung von Vergangenenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem* verbunden ist, eingelöst werden kann – gilt es zukünftig im Kontext des Begleitforschungsprojektes und darüber hinaus zu erforschen. Hieran schließen method(olog)ische Überlegungen darüber an, wie Reflexionsbemühungen überhaupt und möglichst umfassend empirisch eingefangen werden können (vgl. Kallenbach & Förster 2023).

Literatur

- Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotenzial: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Opladen: Leske u. Budrich.
- Behringer, N., Langnickel, R. & Link, P.-C. (2023). „Ich habe meine Eltern idealisiert. Und ich habe sie praktisch von‘nem Thron gehoben“ – Biografische Selbstreflexion als Initialzündung individueller Professionalisierung. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie. In: Zimmermann, D., Dietrich, L., Hofman, J. & Hokema, J. (Hrsg.), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen* (S. 145-160). Opladen: Barbara Budrich.

- Beier, F., Piva, F. (2021): Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? In: Klomfass, S., Epp, A. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 201-215). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2022). Lernen. In: Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C. & Wortmann, K. (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 277-286). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Dausien, B. (2011). „Biografisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 110-125.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz
- Epp, A. (2021). Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft. Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen. In: Klomfass, S., Epp, A. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184-201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 122-137.
- Epp, A. (2023). Biografiearbeit in der Hochschullehre – Didaktische Überlegungen zum Entwickeln professionellen Handelns und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aus biografischer Perspektive. In: Studer, J., Abplanalp, E. & Sotoudeh, S. (Hrsg.), *Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (S. 64-82). Bern: Hep-Verlag.
- Ernst, C. (2017). *Professionalisierung – Bildung – Fachkultur. Rekonstruktionen zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 82-101). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Foken, G. (2024). Mehr als ästhetisches Lernen – Lernen von der Kunst. In: Tänzer, S., Berger, M., Tucholka, I. & Mannhaupt, G. (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium* (S. 105-125). Weinheim: Beltz Juventa.
- Godau, M. (2024a). Zur Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten. In: Tänzer, S., Berger, M., Tucholka, I. & Mannhaupt, G. (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium* (S. 78-104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Godau, M. (2024b). Situiertes Lernen in Communities of Practice. In: Tänzer, S., Berger, M., Tucholka, I. & Mannhaupt, G. (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium* (S. 53-77). Weinheim: Beltz Juventa.

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hörnlein, M. (2019). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Junge, A. & Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 158-177.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagogin werden. Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrerinnenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kallenbach, L. & Förster, M. (2023). Situative Entfremdung zwischen Subjekt und Welt. Potenziale einer weltbeziehungssoziologischen Perspektive auf Reflexion im Lehrberuf. In L. Mientus; C. Klempin; A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 59-68). Universitätsverlag Potsdam.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall.
- Kraul, M., Marotzki, W., & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt geprüft am 26.10.2023).
- Kunze, K. (2011). Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS.
- Kunze, K. & Stelmazyk, B. (2008). Biographie und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 821-838). Wiesbaden: VS.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2015). Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn* 16(2), 161-179.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77-93). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Markert, J. (2019). Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells, in: *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8, 118-132.
- Miethe, I. (2021). Biografiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In: Klomfass, S. & Epp, A. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184-201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Roth-Vormann, M. & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrerinnenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrerinnenbildung und Unterricht*, 1(1), 53-59.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Seydel, F. (2004). *Biografische Arbeit als ästhetischer Erfahrungsprozess in der Lehrer/innen(aus)bildung*. Dissertation, Universität Hannover.
- Tänzer, S., Berger, M., Tucholka, I. & Mannhaupt, G. (2024). *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Tänzer, S., Kallenbach, L., Pfrang, A. & Berger, M. (i. D.). Die Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt. (Um-)Lernen zwischen Erfahrungsorientierung, Situierung, Materialität und Ästhetik. In Stadler-Altmann, U., Kihm, P., Herrmann, F., Schulte-Buskase, A. & Wittenberg, T. (Hrsg.), *Atlas der Lernwerkstätten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen. Ein (un-)vollständiges Kompendium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weißhaupt, M. (2024). Narrative Identitäten von Studierenden. Exploration & Transformation von biographischen Geschichten. In: Schneider, R., Griesel, C., Pfrang, A., Weißhaupt, M. & Tänzer, S. (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 169-186) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorin

Kallenbach, Lea, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-7340-4781

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen und didaktische Ansätze der Lehrer*innenbildung, Schulentwicklung, Rekonstruktive Forschungsmethoden
lea.kallenbach@uni-erfurt.de

Lena S. Kaiser und Kathrin Hormann

„Vielleicht gibt es Kinder, die keine Freude in dem Lernarrangement finden“ – Perspektiven und Spannungsfelder von Vernetzung für kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten

Abstract

Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen adressieren Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Fachkräften für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (Kaiser & Hormann i. D.). Zentrale Bedeutung hat die Konzeption didaktischer Arrangements, die die Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven dieser beeinflussen. Der folgende Beitrag untersucht daher den Mehrwert solcher Settings in der Vernetzung mit Kindertageseinrichtungen. Im Mittelpunkt stehen die Erwartungen der verschiedenen Akteure und der Wissenstransfer zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und der Hochschule. Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) von Latour (2007) sowie deren Weiterentwicklungen (vgl. Mathar 2012; Sørensen 2012) beschreiben die Welt als ein Netzwerk von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren. Im Kontext der Hochschullernwerkstätten dienen diese Netzwerke zur Analyse der Dynamiken zwischen den Beteiligten und den didaktischen Methoden.

1 Die Rolle von Hochschullernwerkstätten in der Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte: Vernetzung und institutionelle Synergien

1.1 Vernetzung als Mehrwert für verschiedene Zielgruppen

Entsprechend Latour (2007) bestehen Netzwerke aus heterogenen Elementen – Menschen, Konzepten, Technologien, Regeln usw., die gleichwertig sind und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd. 42), unabhängig davon, ob sie materiell oder immateriell sind. Die Akteur-Netzwerk-Theorie hilft, die Komplexität und Dy-

namik sozialer und technischer Systeme zu verstehen (vgl. Latour 2007; 2022) und unterstreicht die Bedeutung von Verbindungen zwischen verschiedenen Akteuren für den *Wissenstransfer*. Latour beschreibt, wie sowohl Menschen als auch Objekte miteinander interagieren und sich gegenseitig zu Handlungen anregen, wodurch sie zu Handlungsträgern werden. Jeder Akteur, sei es ein Individuum, eine Organisation oder ein Objekt, wird in seinen Handlungen, Eigenschaften und Bedeutungen durch das Zusammenspiel und die Interaktionen mit anderen Akteuren geformt. Dabei sind Akteure nicht isoliert zu betrachten, sondern als Knotenpunkte in einem Netzwerk von Beziehungen, die sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteure umfassen. Diese Netzwerke prägen und beeinflussen die Akteure fortlaufend, sodass jeder Akteur durch andere geprägt wird und als „Netzwerke von Akteuren“ betrachtet werden (Latour 2007, 375) muss. Vertreter der Akteur-Netzwerk-Theorie befürworten eine relationale und prozessuale Perspektive (vgl. Mathar 2012, 175) und bezeichnen sie als *Post-Konstruktivismus* (vgl. ebd., 176). Gemäß Callon (2006) vollzieht sich die Netzwerkbildung in vier Phasen. In Phase 1, der Problematisierung, werden Ziele formuliert und obligatorische Punkte vereinbart, die in den weiteren Phasen 2, dem Interessement, 3 dem Enrolement und 4 der Mobilisierung in Prozesse der Rollenfindung und Stabilisierung des Netzwerkes münden. Basiert das Netzwerk auf einem Kooperationsvertrag, so ist das Kooperationsverständnis (bspw. Kooperation als Vertragsverhältnis, als Einstellung, als Arbeitsteilung oder als Strategie; vgl. Ahlgrim, Krey & Huber 2012, 19) der Beteiligten von wesentlicher Bedeutung, da dieses die Erwartungen, Denkweisen und Verhaltensweisen der Akteure beeinflusst, das Netzwerk also prägt. Wird die Kooperation bspw. als vertraglich geregelte Zusammenarbeit angesehen, bei der die Akteure vertraglich festgelegte Aufgaben zu erfüllen haben, agieren diese anders, als wenn ein ko-konstruktives Kooperationsverständnis (vgl. Gräsel et al. 2006, 209) zugrunde gelegt wird, bei dem der Austausch von Wissen und die Entwicklung gemeinsamer Strategien im Fokus stehen.

Neben den im Kooperationsvertrag festgelegten Akteuren (bspw. Hochschule und kommunale Träger von Kindertageseinrichtungen) (inter)agieren jedoch noch weitere Akteure (bspw. Studierende, Kinder und pädagogische Fachkräfte aus den kooperierenden Kitas) und Aktanten¹ (bspw. Räume und Materialien) im Akteurs-Netzwerk von Hochschullernwerkstätten. In diesem Zusammenhang rückt der Begriff „Black Box“ in den Fokus, denn „[e]s ist so schwer, Netzwerke als Netzwerke zu erkennen, und wir sind so sehr bereit, stattdessen Objekte, Dinge, Institutionen oder stabile Entitäten zu sehen, eben weil sie Black Boxes sind, die ihr Inneres – die Netzwerke – [...] verhüllen“ (Winkler 2014, 7).

1 Der Aktanten Begriff umfasst jede Entität, die im Netzwerk Bedeutung hat, unabhängig davon, ob sie aktiv oder passiv ist.

Die Akteur-Netzwerk-Theorie bietet das Potenzial, die Black Boxes zu öffnen und die darin verborgenen Netzwerke zu analysieren. Im Sinne des Blackboxing richtet sich der Fokus damit auf die Tätigkeiten, Praktiken und stattfindenden Prozesse. Auf dieser Basis kann aufgezeigt werden, wie durch die Interaktion von Menschen und Materialien, durch den Austausch von Wissen und durch die Integration verschiedener Perspektiven zukunftsfähige Bildung betrachtet werden kann.

Lernwerkstätten orientieren sich, ähnlich wie die Akteur-Netzwerk-Theorie, an der „Komplexität und Heterogenität von Praxen“ (Sørensen 2012, 212). Diese Heterogenität bildet sich insofern auch in Lernwerkstätten ab (vgl. Ernst & Wedekind 1993; Müller-Naendrup 1997; Jansa, Kaiser & Jochums 2019; Hormann 2023; Wedekind 2023), als dass sie vielfältige Perspektiven und Ansätze kindheitspädagogischer Didaktik integrieren, was die flexible und adaptive Entwicklung von Bildungskonzepten und -impulsen unterstützt und damit Wissenstransfer ermöglicht. Wissen wird durch die Interaktion der Akteure ständig neu konstruiert. In kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten wird Wissen einerseits durch die (An-)Ordnungen von Gütern und Menschen (vgl. Löw 2015) sowie andererseits durch die Zusammenarbeit und den Dialog zwischen Studierenden, Lehrenden und Kindern und den im Prozess entstehenden Wechselwirkungen (vgl. Hormann & Kaiser i. D.; Kaiser & Hormann i. D.) – gerahmt durch einen sozialkonstruktivistischen Ansatz (vgl. Reich 2008) – konstruiert.

Die Inblicknahme von Lernarrangements in der Hochschullernwerkstatt durch die Akteur-Netzwerk-Theorie kann helfen, das Verständnis und die Funktion von Lernwerkstätten in einem pädagogischen Kontext zu vertiefen und zu deuten. Dabei interagieren menschliche und nicht-menschliche Akteure als Netzwerke.

Daraus ergibt sich, dass durch die Akteur-Netzwerk-Theorie das Geflecht aus verschiedenen beteiligten *menschlichen Akteuren, ihren Denkweisen und Handlungs-routinen* sowie *Räumen und ihrer Materialität* genauer in den Blick genommen werden können. Damit kommt auch den Räumen und ihrer Materialität eine wesentliche Rolle zu, denn Hochschullernwerkstätten sind nicht nur physische Räume, die mit Materialien, Technologien und anderen Ressourcen ausgestattet sind. Vielmehr interagieren die verschiedenen Elemente mit den menschlichen Akteuren (Studierende, Lehrende, Kinder), wodurch Räume für das gemeinsame Lernen konstituiert und gestaltet werden (vgl. Hormann & Kaiser i. D.). Die Lernwerkstatt und die Dinge, aus den von Studierenden für Kinder konzipierten Lernwerkstattarrangements, wären dann entsprechend als Aktanten eines performativen Geschehens zu interpretieren. Dabei gilt es, sowohl die Perspektive der Materialität zu untersuchen als auch zu klären, und mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie ein geeignetes Vokabular zur Analyse von Subjektivierungsprozessen zu finden. Nach Latour können Dinge „ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren oder ausschließen“ (2007, 124). Dabei betont er, dass die Akteure in einem Netzwerk durch ihre Interaktionen Bedeutung erhalten.

1.2 Professionalisierungsprozesse in der Ästhetischen Lernwerkstatt und dem Ästhetischen Labor an der HAWK Hildesheim

Die Ästhetische Lernwerkstatt und das Ästhetische Labor an der HAWK Hildesheim sind integrale Bestandteile der didaktischen Module im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik und bieten besondere Lern- und Forschungsumgebungen für Studierende (vgl. Brée, Kaiser & Wittenberg 2021; Kaiser & Hormann i. D.). Diese Räume sind konzeptionell als Orte zur Selbsttätigkeit und Reflexion gestaltet, wo sowohl Erwachsene als auch Kinder durch den Umgang mit verwendungs- und bedeutungsoffenen Materialien eigenständiges und entdeckendes Lernen erleben. Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit reflektieren Studierende nicht nur didaktische Ansätze, sondern auch eigene Zugangsweisen zu Materialien und deren kreative Potenziale. Dies geschieht sowohl auf der Ebene der eigenen Lernbiografie als auch in Hinblick auf die zukünftige pädagogische Tätigkeit (vgl. Hormann i. D.; Kaiser & Hormann i. D.).

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

2.1 Fragestellungen

Ausgehend von den theoretischen Grundannahmen zur Vernetzung als Mehrwert für zukunftsfähige Bildung ergibt sich die Frage, welchen Mehrwert die Konzeption und Implementierung didaktisch-methodischer Settings in Hochschullernwerkstätten in der Vernetzung mit Kindertageseinrichtungen aus der (subjektiven) Perspektive von pädagogischen Fachkräften und Studierenden bieten. Darauf rekurrierend wird nach dem Sinn und Zweck der Vernetzungen für diese Zielgruppen gefragt. Basierend auf Fallportraits und semi-strukturierten Befragungen sollen die Chancen und Herausforderungen sowie Impulse für die Weiterentwicklung integrativer Lehr-Lern-Konzepte an der Schnittstelle zwischen Hochschulen und elementarpädagogischen Praxisfeldern identifiziert werden.

2.2 Methodisches Vorgehen

Im Sommersemester 2024 haben Studierende im dritten Semester im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Bildungstheoretische und empirische Vertiefung kindheitspädagogischer Didaktik“ sowie „Didaktik des Lernwerkstattprinzips“ in zwei Gruppen jeweils ein Lernarrangement für Kinder konzipiert, durchgeführt und reflektiert. An zwei festgelegten Terminen nahmen verschiedene Kindergruppen im Altersbereich von 3 bis 6 Jahren (jeweils 8 bis 12 Kinder) aus zwei kooperierenden Kindertagesstätten, begleitet von ihren pädagogischen Fachkräften, teil. Das erste Lernarrangement, entwickelt für die Ästhetische Lernwerkstatt, bezog sich auf kreative und explorative Handlungsweisen mit unterschiedlichen Materialien zum Farbauftrag, Gestalten und Drucken sowie Fingerfarbe. Das zweite

Lernarrangement, implementiert im Ästhetischen Labor, konzentrierte sich auf die Thematik „Bauen und Konstruieren“ und bezog sich im Wesentlichen auf Materialien für großflächiges Bauen. Die pädagogischen Fachkräfte begleiteten die Kinder, um die Vertrautheit und Kontinuität der Betreuung sicherzustellen. Beide Durchführungen dauerten jeweils ca. 60 Minuten und folgten einer einheitlichen Struktur, die aus einem Begrüßungskreis, einer Hauptphase, in der die Kinder die beiden Lernarrangements wahrnahmen und erkundeten, und einem abschließenden Reflexionskreis bestand.

In beiden Arrangements haben Studierende und Kinder mit iPads eine prozessbegleitende Fotodokumentation vorgenommen. Von allen an der Interaktion beteiligten Kindern liegen Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vor; diese wurden von der Stabsstelle Datenschutz der HAWK Hildesheim unter Berücksichtigung der geltenden Rechtsvorschriften geprüft.

Vor der Durchführung sowie nach der Durchführung wurden semi-strukturierte Befragungen (1) der begleitenden pädagogischen Fachkräfte (im Interview) und (2) der Studierenden (schriftlich) durchgeführt. Ziel war es zu klären,

1. welche Erwartungen die beteiligten Akteure an die didaktischen Arrangements und die Vernetzungsziele haben,
2. wie diese Erwartungen die Konzeption und Durchführung der Lernwerkstattprozesse beeinflussen,
3. um dann daraus ableiten zu können, welche individuellen und institutionellen Dynamiken im Kontext der Vernetzung auftreten können und zu diskutieren, inwiefern die Vernetzung in Lernwerkstätten zur Überwindung bestehender Theorie-Praxis-Dichotomien beitragen kann.

Die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften (22.55min./9.05min.) wurden anschließend mit f4-transkript transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet. Während für die Datensätze zu den Studierendenbefragungen mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012, 77) gearbeitet wurde, wurde für die Fachkraftinterviews eine fallbezogene thematische Inhaltsanalyse (ebd., 89) vorgenommen.

3 Ergebnisse

3.1 Studierendenperspektive

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der gebildeten Kategorien vorgestellt.

3.1.1 Sinn und Nutzen der didaktischen Arrangements für unterschiedliche Akteure

Die Studierenden untersuchten intensiv den Bildungsgehalt von Wahrnehmungserfahrungen und deren Verbindung zu Exploration und Lernen, was die Vorbe-

reitung der beiden Lernwerkstattarrangements in den Lehrveranstaltungen wesentlich prägte. Aus Sicht der Studierenden bieten die didaktischen Arrangements Kindern vielfältige Möglichkeiten, ihre Kreativität und (ästhetische) Wahrnehmung zu entfalten. „Es gibt den Kindern die Möglichkeit, die Vielfalt einer Lernwerkstatt und die damit verbundenen inhaltlichen Lernerfahrungen zu erleben“ (S 1_1). Studierende sehen den Nutzen für Kinder vor allem darin „Lernerfahrungen [zu] sammeln und eigene Ideen um[zu]setzen“ (S 8_1), die mit Materialien einhergehen, „die ihre KiTa nicht zur Verfügung stellt“ (S 3_1) aber in der Lernwerkstatt vorhanden sind, wie beispielsweise eine große Sammlung an Remida-Material. Dabei handelt es sich um Materialien, die in Industrie, Handel, Handwerk und Gewerbe ‚abfallen‘ und Ressourcen für Material-Sammlungen bilden.

Daneben bieten die didaktischen Arrangements auch Lerngelegenheiten für pädagogische Fachkräfte. Diese können „Impulse für den Kita-Alltag“ (S 2_1) gewinnen und aus der „Rolle des Beobachters“ (S 4_1) neue Perspektiven einnehmen. Fachkräfte „haben die Möglichkeit, die Kinder nur zu beobachten und nicht aktiv am Geschehen teilzunehmen“ (S 4_1). Dies ermöglicht es ihnen, „neue Ideen, Perspektiven, Methoden, Informationen [zu] erhalten“ (S 15_1). Für Studierende bieten die Arrangements praxisnahe Anwendung theoretischer Kenntnisse, was ihr Selbstvertrauen stärkt und ein tieferes Verständnis der Lernprozesse der Kinder fördert. Dabei käme es auf „Sicherheit und Kontinuität im Umgang mit Kindern“ sowie den „Versuch, das Gelernte in die Praxis umzusetzen“ (S 2_1) an. „Ich sehe für mich persönlich in dem Angebot den Sinn, dass ich aktiv die Rolle der Lernbegleiterin einnehmen kann und diese sozusagen ‚üben‘ kann“ (S 3_1).

3.1.2 Gemeinsame Vorteile und Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Kindertageseinrichtungen

Die Studierenden sehen in der Vernetzung der Hochschullernwerkstatt mit Kindertageseinrichtungen Vorteile, die sowohl ihren Lernprozess als auch die Praxisnähe ihrer Ausbildung adressiert. Ein zentraler Aspekt ist dabei „de[r] direkte Austausch mit den Kindern [...], da theoretische Aspekte in die Umsetzung gebracht werden können.“ (S 1_2.1). Hier wird der „geschützte Raum“ ohne Abhängigkeitsverhältnis als besonderes Element benannt. Es ist „für [...] Studierende eine gute Möglichkeit, um erste Praxiserfahrungen mit der Lernwerkstatt zu machen. Sie haben dabei trotzdem noch einen geschützten Raum und sind nicht in einem Praktikumsverhältnis mit der Kindertageseinrichtung.“ (S 2_2.1). Dabei ist ihnen die Schaffung einer „sicheren, vertraulichen Umgebung für die Zusammenarbeit“ (S 8_2.1), die es „Studierenden ermöglicht, Projekte auszuprobieren“ (S 8_2.1) und praktische Erfahrungen zu sammeln, von besonderer Bedeutung. „Gelerntes über Lernwerkstätten kann in Kontakt mit Kindern beobachtet werden, Beobachtung und Dokumentation kann helfen zu verstehen und zu optimieren.“ (S 4_2.1). Vorteile würden auf beiden Seiten liegen:

„Die Vernetzung der Hochschullernwerkstatt mit Kindertageseinrichtungen fördert den praxisnahen Austausch [...], gleichzeitig profitieren die Kindertageseinrichtungen von innovativen Ideen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die in die tägliche Arbeit einfließen können.“ (S 11_2.1).

Trotz der Vorteile identifizieren Studierende auch Herausforderungen, insbesondere die Koordination der unterschiedlichen Zeitpläne: *„Das Finden eines Termins [...], an dem sowohl die Hochschule als auch die Kindertageseinrichtungen die Kapazität eines Austauschs haben.“ (S 1_2.2).* Ebenso die Planungen für unbekannte Kinder werden als herausfordernd empfunden: *„Ich persönlich finde es schwer [...] für Kinder zu planen, die ich nicht kenne. Möglicherweise haben die verschiedenen Einrichtungen auch zu hohe Erwartungen.“ (S 3_2.2).* Hinzu kommt, dass die Bedürfnisse und Erwartungen von Kindern, die ihnen unbekannt sind, schwierig zu erfüllen sein können: *„Es ist nicht garantiert, dass sich die Kinder für das Arrangement interessieren.“ (S 4_2.2).*

3.1.3 Erwartungen und Motivationen

Die Studierenden erwarten vom Besuch der Kindergruppen in der Lernwerkstatt vielfältige Lernmöglichkeiten und praktische Erfahrungen, insbesondere durch die Interaktion mit den Kindern: *„Sie [die Kinder] sollen ins Experimentieren kommen und immer wieder neue Ideen entwickeln.“ (S 2_3_1).* Zudem möchten sie ihr theoretisches *„Wissen umsetzen, insbesondere in der Lernbegleitung“ (S 3_3.1).* Weiterhin wünschen sie sich, dass die Arrangements positiv aufgenommen werden und sie flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können, *„auch wenn diese von unserer ursprünglichen Planung abweichen; dass wir neue Erfahrungen sammeln und sie in Zukunft für neue Planungen nutzen können.“ (S 9_3.1).* Ein weiterer Grund für den Besuch der Lernwerkstatt ist *„eine Möglichkeit des Austauschs [...] und ein Perspektivwechsel.“ (S 13_3).*

3.1.4 Entwicklung professioneller Kompetenzen

Die Studierenden betonen, dass die Planung und Durchführung didaktischer Arrangements die Verbindung von theoretischen Ansätzen und praktischen Anwendungen fördere. Diese Kombination aus theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung führt zu einer Erweiterung des individuellen Kompetenzbereichs.

„Das erworbene Wissen der Seminare wird direkt theoretisch und praktisch umgesetzt. Es können somit in beiden Bereichen Erfahrungen gesammelt werden. Durch die anschließende Reflexion kann erkannt werden, was gut und vielleicht auch schlecht gelaufen ist.“ (S 3_4.1).

Beobachtung, Deutung und Reflexion werden als Kernelemente des professionellen Handelns verstanden. Studierende erleben in den didaktischen Arrangements die Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und

ihre eigene pädagogische Haltung zu hinterfragen: „*Die Planung und Durchführung in der Lernwerkstatt erweiter[t] methodisches Repertoire und [ermöglicht] ein tieferes Verständnis für individuelle Lernprozesse der Kinder.*“ (S 11_4.1). Diese Prozesse fördern kreative Lösungsansätze: „*Man trainiert die Fähigkeiten, spontan und aufmerksam zu sein; es ist möglich, sich durch Kommiliton*innen inspirieren zu lassen.*“ (S 4_4.1). Sie erkennen die Wichtigkeit von „*Gelassenheit, Kompromissbereitschaft, Vertrauen in unsere Fähigkeiten, Spontanität.*“ (S 2_4.2) im Umgang mit Kindern.

3.2 Fallporträt Fachkräfte

Die Fallporträts der beiden Kitas bieten zunächst eine kurze Einführung in deren Erfahrungen mit den Hochschullernwerkstätten. Danach werden die *Erwartungen an Lernarrangements* in der Werkstatt und abschließend die *subjektiven Einschätzungen zum Mehrwert der Zusammenarbeit* und Vernetzung dargestellt.

Fallporträt Fachkräfte Kita 1

An dem semistrukturierten Gespräch in der ersten Kita nahm eine erfahrene Fachkraft teil, die bereits mehrfach die Hochschullernwerkstätten besucht hat. Hinsichtlich der Erwartungen bezüglich der *Konstruktion von Lernarrangements in der Hochschullernwerkstatt* verbalisiert die pädagogische Fachkraft, dass sie Lernarrangements wahrnehmen möchten, die in der eigenen Einrichtung aus verschiedenen Gründen nicht möglich sind:

„*Wir freuen uns darauf, mal mit der ganzen Gruppe tatsächlich auch zu gehen und die aufzuteilen [...]. Wir haben uns ja auch bewusst für zwei ganz verschiedene Sachen entschieden, weil wir hier in unserer Einrichtung können wir auch kreative Angebote geben, aber halt nicht in dieser Form, weil einfach der Raum fehlt.*“ (K1_FK1_Z93-97).

Gleichzeitig ist damit auch die Erwartung verknüpft, das eigene Wissen ggf. noch einmal aufzufrischen oder zu erweitern:

„*Ich finde auf jeden Fall, um seinen Horizont zu erweitern und zu sehen, was kann ich eigentlich alles machen mit Alltagsmaterialien. Manchmal schmort man so in seinem eigenen Saft und ich finde es immer gut, nach außen zu gehen, andere Ideen zu finden [...]. Ich meine, ich bin jetzt schon ein bisschen länger raus aus der ganzen (Schul-)Materie. Wie entwickelt sich das weiter?*“ (K1_FK1_Z108-113).

Bezogen auf die Einschätzung des *Mehrwerts der Zusammenarbeit* findet im Rahmen des Gespräches eine Unterscheidung der Ebenen *Kita, Kinder, Fachkräfte* und *Studierende* statt.

Bezogen auf die *Ebene der Kita* hebt die pädagogische Fachkraft hervor, dass es – insbesondere zu der Zeit als die Kita neu eröffnet wurde – spannend war, andere Räume im Sozialraum mit den Kindern aufzusuchen und die Kinder in anderen

Kontexten zu erleben: „[...]andere Räume, institutionell kennenzulernen, die Kinder noch mal in ganz anderen Situationen zu beobachten, wie sie sich in ihrer Rolle finden, wie sie sich verhalten.“ (K1_FK1_Z21-23).

Im Hinblick auf die Kinder greift sie den Aspekt des anderen Raums (mit einer entsprechenden Größe) noch einmal auf und betont, dass die größere Fläche und die anderen Materialien den Kindern alternative Möglichkeiten bieten:

„[...] das ist auch noch mal das Neue, das andere Material einfach [...], ein anderer Raum, der vielleicht auch zur Verfügung steht von der Größe. Einfach auch, dass sie die weite Fläche dann vielleicht auch haben, weil unsere Räume da ja auch eher beengt sind, wenn es um Bauen, um Malen [...] geht.“ (K1_FK1_Z48-52).

Hinsichtlich des Mehrwerts für die Fachkräfte werden die Vorteile einer nicht teilnehmenden Beobachtung beschrieben:

„Für uns ist es glaube ich, tatsächlich auch schön, dass aus einer anderen Perspektive zu sehen. Nicht, dass man mittendrin ist, sondern ja auch so ein bisschen zurücktritt und dann auch manchmal ganz andere Sachen sieht, die einem sonst ja gar nicht so auffallen, wenn man im Geschehen mit drin ist.“ (K1_FK1_Z66-69).

Die Fachkraft betont das Potenzial für die Studierenden im Ausprobieren und Erkennen eigener Fähigkeiten sowie im Entwickeln von Alternativplänen.

„Zu gucken, was kann ich gut, was kann ich vielleicht noch gar nicht gut? Brauche ich noch ein paar Ideen? Was kann ich anbieten, wenn das jetzt gerade nicht funktioniert? Haben wir noch einen Plan B irgendwo? Das find ich halt auch ganz schön.“ (K1_FK1_Z81-85).

Fallporträt Fachkräfte Kita 2

An dem semistrukturierten Gespräch in der zweiten Kita haben zwei Fachkräfte teilgenommen, von denen eine die Kinder in die Hochschullernwerkstatt begleitet hat. Eine der beiden Fachkräfte kennt die Hochschullernwerkstätten noch nicht, die Zweite war bereits vor Ort und kann daher auf Erfahrungen zurückgreifen.

Hinsichtlich der Erwartungen bezüglich der Konstruktion von Lernarrangements in der Hochschullernwerkstatt verbalisiert Fachkraft 1: „Ich lasse mich da einfach drauf ein. Also wenn die Kinder mich fragen, würde ich sagen: ‚lass dich, lass uns überraschen!‘“ (K2_FK1_Z269-270). Fachkraft 2 betont zunächst die Wichtigkeit, die Lernwerkstatt kennenzulernen: „Im Prinzip, ja, die Lernwerkstatt kennenlernen.“ (K2_FK2_Z305).

Bezogen auf die Einschätzung des Mehrwerts der Zusammenarbeit findet im Rahmen des Gespräches eine Unterscheidung der Ebenen Kita, Kinder, Fachkräfte und Studierende statt.

Bezogen auf die Ebene der Kita hebt Fachkraft 1 hervor, dass es andere Materialien gibt als in der Kita:

„[...] was gibt es eigentlich noch so alles? Was könnten wir eigentlich auch für uns noch verwenden, für unsere verschiedenen Funktionsbereiche? [...] Ja, und einfach allgemein und noch mal ganz andere Ideen zu bekommen und auch mal seinen Horizont zu erweitern. Was ist eigentlich noch so alles möglich?“ (K2_FK1_Z149-155).

Hingegen relativiert Fachkraft 2 diese Aussagen, indem sie darauf verweist, dass die Unterschiede gar nicht so groß sind:

„Ich glaube aber, für uns ist es gar nicht so viel anders, in der Lernwerkstatt zu sein, weil wir sowieso viel bedeutungsvolles Material auch hier haben. [...] allein durch das Konzept und die Art und Weise, wie wir auch Materialerfahrung hier möglich machen, ist es schon ähnlich.“ (K2_FK1_Z56-61).

Überdies nimmt Fachkraft 1 auch Herausforderungen in den Blick, die einerseits auf der organisatorischen und andererseits auf der persönlichen Ebene der Fachkraft liegen:

„Eine Herausforderung könnte das Zeitliche sein, dass wir jetzt zeitlich eingeschränkt sind in der Betreuungszeit zum einen in der personellen Lage, zum anderen also, dass ja immer mindestens eine Fachkraft mitgehen muss. Das ist halt erst mal so vom organisatorischen Punkt herausfordernd und vom pädagogischen Punkt ist es für mich oftmals herausfordernd, die [Lernarrangements] so hinzunehmen.“ (K2_FK1_Z86-90).

Im Hinblick auf den Mehrwert für die Kinder verbalisiert Fachkraft 1, dass die Kinder in Kontakt mit den Studierenden kommen: „Die Kinder lernen auch mal andere, andere Menschen kennen, andere Typen von Menschen.“ (K2_FK1_Z36-38). Hinsichtlich des Mehrwerts für die Fachkräfte gehen beide Fachkräfte auf das Potenzial der Beobachtung ein:

„Für uns ist es auch noch mal interessant, die Kinder zu beobachten.“ (K2_FK1_Z40). „Und was ich immer cool finde, wenn man sieht, wie unsere Kinder dann mit anderen Erwachsenen interagieren, ob sie einfach authentisch sind, so wie wir sie kennenlernen oder ob eine andere Umgebung, andere Ansprache sie ganz anders agieren lässt. Das finde ich auch mal ganz spannend, weil wir dann in dem Moment ja wirklich mal von außen gucken.“ (K2_FK2_Z160-164).

Insbesondere verdeutlichen sie den Unterschied im Vergleich zum Kita-Alltag, da sie die Kinder in der Lernwerkstatt aus einer anderen Position heraus beobachten können:

„Aber es ist immer noch was anderes, wenn man selber im Geschehen mit drin ist, als wenn man wirklich als Beobachter, man sitzt da und zugucken kann und sich gar nicht so einbringt. Gerade was auch Sprache betrifft und so [...]“. (K2_FK1_Z315-320).

Das Potenzial für die Studierenden beschreibt Fachkraft 2 mit den Worten: „Praktischer Wahnsinn.“ (K2_FK2_Z198). Weiterführend erläutert sie einerseits, wie wich-

tig diese Praxiserfahrungen für die Studierenden sind: „Und für die Studenten ist es mega vorteilhaft, weil sie Praxiserfahrung bekommen.“ Andererseits wird durch ihre Ausführungen eine Einschätzung hinsichtlich der theoriebasierten Hochschulausbildung und einer damit verknüpften Notwendigkeit von praktischem Handlungswissen für die Studierenden durch die Interaktionen in der Lernwerkstatt deutlich:

„Was ich glaube, was in diesem Studiengang einfach dann fehlt, ist, dass sie eben Sachen an die Hand kriegen, wie man eben Situationen erfasst und dann eben auch für die Kinder auflösen kann oder einfach auch noch intervenieren kann, wenn irgendwas ist. Da finde ich [...] fehlt so wirklich die Erfahrung und die Praxis, da so ein Gefühl dafür zu kriegen, wie weit kann ich das jetzt, wie weit kann ich die Kinder jetzt da wirklich machen lassen?“ (K2_FK2_Z213-218).

Im Gegensatz dazu hebt Fachkraft 1 aber auch den gemeinsamen Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven hervor:

„Was ich immer ganz praktisch finde, ist einfach noch mal der andere Blickwinkel einfach, sich mit den Studenten auszutauschen, zu gucken, wie führen sie die [Lernarrangements] durch? Wie würde ich sie, so wie ich es gelernt habe in der Erzieherausbildung, vielleicht durchführen? Da gibt es ja doch Unterschiede. Und sich da einfach noch mal auszutauschen: ‚Welche, welche Ziele habt ihr jetzt? Warum habt ihr das eigentlich so gemacht?‘“ (K2_FK1_Z29-34).

4 Diskussion der Ergebnisse

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen unterschiedliche Konstellationen, die sich einerseits aus den verschiedenen Erwartungen, Zuschreibungen und Anforderungen seitens der beteiligten Akteure an das Lernarrangement in der Hochschullernwerkstatt und andererseits aus den je spezifischen räumlich-dinglich-körperlichen Arrangements und ihrem handlungspraktischen Gebrauch ergeben.

Im Sinne des Blackboxing (vgl. Kap. 1.1) sind neben den Akteuren und Aktanten im Rahmen der weiteren Analyse insbesondere auch die (von den Akteuren verbalisierten) Tätigkeiten in den Blick geraten, auf deren Basis die Verbildlichung des Akteur-Netzwerkes zu Lernarrangements in der Hochschullernwerkstatt (siehe Abbildung 1) erfolgt ist. Sie bietet das Potenzial, die Black Box „Lernarrangement in der Hochschullernwerkstatt“ zu öffnen und die darin verborgenen Netzwerke im Hinblick auf die Herausforderungen und Chancen weiterführend zu analysieren und zu diskutieren (vgl. Kap. 5). So verdeutlichen die dargestellten Konstellationen die Interaktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren in Lernprozessen in der Hochschullernwerkstatt, aus denen sich im nächsten Schritt die pädagogischen Mehrwerte und Herausforderungen ableiten lassen. Gleichzeitig kann diese Abbildung aufgrund der Komplexität und Dynamik von Akteur-Netzwerken jedoch keinen Anspruch auf (abschließende) Vollständigkeit in der Darstellung erheben.

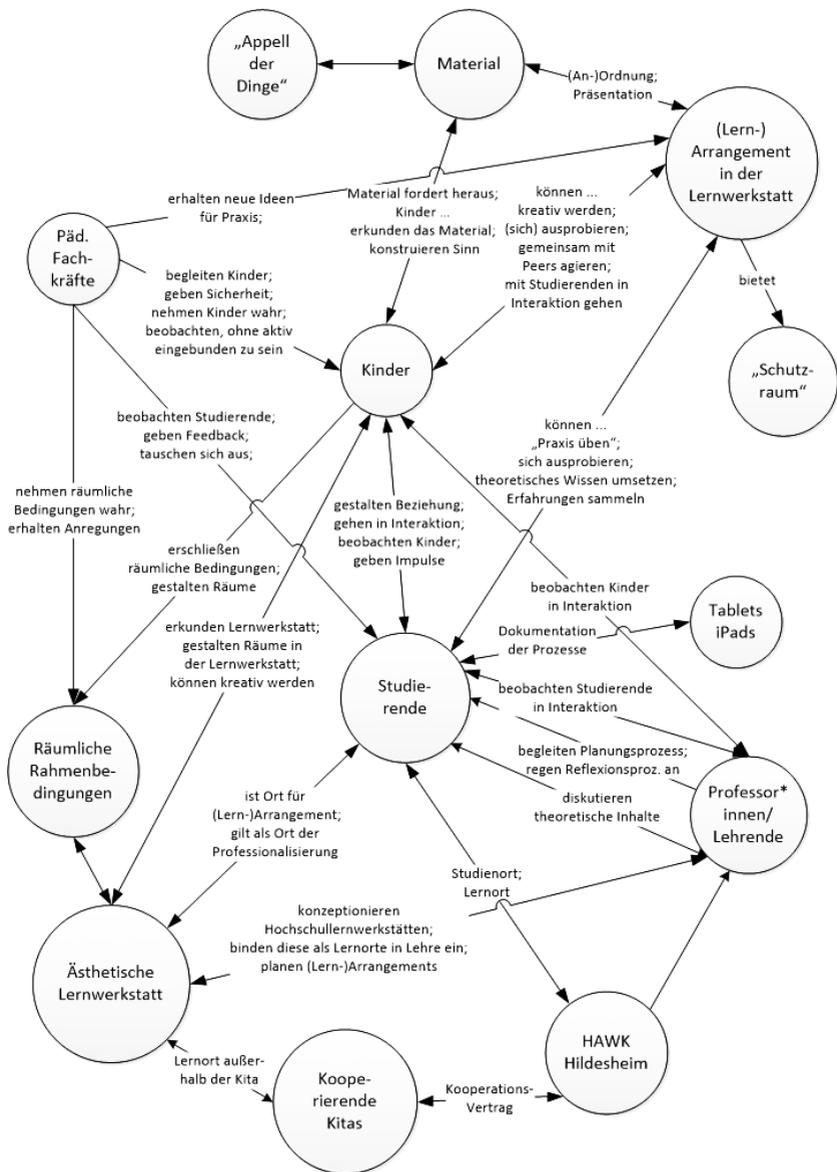


Abb. 1: Akteur-Netzwerk Lernarrangement in der Hochschullernwerkstatt im Professionalisierungskontext von Kindheitspädagog*innen

5 Herausforderungen und Chancen des Erfahrungs- und Wissenstransfers zwischen den beteiligten Akteuren

5.1 Chancen des Erfahrungs- und Wissenstransfers innerhalb der Vernetzung

Die Akteur-Netzwerk-Theorie bietet eine theoretische Perspektive zur Betrachtung der Chancen des Erfahrungs- und Wissenstransfers innerhalb der Vernetzung, insbesondere in der Verbindung zwischen Hochschullernwerkstätten und Kindertageseinrichtungen. Eine Chance der Vernetzung liegt in der Praxisnähe und den vielfältigen Lerngelegenheiten für die unterschiedlichen Akteure, die sich dadurch eröffnen. Die Akteur-Netzwerk-Theorie betont das Zusammenspiel von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen als gleichwertige Akteure im Netzwerk (Latour 2007; Sørensen 2012). Die Möglichkeit, Praxiserfahrungen in einem geschützten Raum zu sammeln und die direkte Interaktion mit Kindern zu erleben, fördert einen dynamischen und praxisnahen Wissenstransfer. Ein weiterer Vorteil der Vernetzung besteht darin, dass sie die Entstehung innovativer Ideen und wissenschaftlicher Erkenntnisse erleichtert und ggf. hervorbringt. Durch die Verbindung von Theorie und Praxis sowie den Erfahrungen verschiedener Akteure (Studierende, Kinder und pädagogische Fachkräfte) entstehen innovative Ideen. Diese können in die tägliche Praxis der Kindertageseinrichtungen einfließen und die Überlegungen und Planungen der Hochschullernwerkstattarbeit beeinflussen. Dadurch ist es möglich, sie als neue Phänomene zu konzeptualisieren, die ihre spezifischen Ausgestaltungen erst in den alltäglichen Praktiken finden und in unterschiedlichen Kontexten variieren können. Dadurch werden sie vielfältig, heterogen und manchmal auch widersprüchlich „immer more than one and less than many“ (Sørensen 2012, 327).

Beobachtungs- und Reflexionsmöglichkeiten innerhalb der Lernwerkstatt sind ebenfalls Prozesse, bei denen sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteure interagieren. Die Akteur-Netzwerk-Theorie hilft zu verstehen, wie beispielsweise innerhalb der Dokumentation mit digitalen Geräten (iPads) die Tablets nicht nur passive Werkzeuge sind, sondern aktive Teilnehmer im Lernprozess, die die Qualität und Tiefe der Beobachtungen beeinflussen.

5.2 Herausforderungen des Erfahrungs- und Wissenstransfers

Eine der zentralen Herausforderungen der Vernetzung liegt in der Koordination der beteiligten Institutionen Kita und Hochschule und im Zeitmanagement. Die Akteur-Netzwerk-Theorie hebt die Bedeutung von Interaktionen und Netzwerken aller Akteure hervor. Das Synchronisieren menschlicher Akteure (Lehrende, Studierende, Kinder, pädagogische Fachkräfte) sowie technologischer und organisatorischer Akteure (Zeitpläne) und Aktanten (Infrastruktur) ist eine komplexe Aufgabe.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Erwartungshaltung der Beteiligten. Diese spiegeln sich in den Netzwerken von Anforderungen wider, bei denen beispielsweise pädagogische Fachkräfte spezifische Impulse und Strukturen von Studierenden erwarten. Hohe Erwartungen können zusätzlichen Druck erzeugen, weil sie durch vorherige Netzwerkverbindungen geprägt sind.

Insgesamt verdeutlicht die Akteur-Netzwerk-Theorie, dass alle Elemente in einem Netzwerk gleichwertig sind und durch ihre Interaktionen Bedeutung erhalten. Dies gilt sowohl für die Chancen als auch für die Herausforderungen des Erfahrungs- und Wissenstransfers innerhalb der Vernetzung. Perspektivisch wird es also mehr darum gehen (müssen), die Komplexität und Dynamik dieser Netzwerke zu verstehen und sowohl die organisatorischen und logistischen *Hürden als auch die Erwartungen der Beteiligten deutlicher zu erkennen*.

6 Fazit

Die erarbeiteten Ergebnisse und theoretischen Zugriffe zeigen auf, dass der Erfolg des Erfahrungs- und Wissenstransfers in vernetzten pädagogischen Lernarrangements von einem ständigen Reflexions- und Klärungsprozess abhängt. Das Konzept der Akteur-Netzwerk-Theorie erscheint in dieser Dynamisierung vielversprechend, da dadurch aufgezeigt werden kann, welche Tätigkeiten und Routinen die Interaktion von Menschen und Materialien, den Austausch von Wissen und Erfahrung, von Theorie und Praxis sowie die Integration verschiedener Perspektiven – im Kontext zukunftsfähiger Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten – prägen. Um die Komplexität, die Dynamik und die Heterogenität des Akteur-Netzwerkes (von Lernarrangements in Hochschullernwerkstätten) zu analysieren, wurden auf Basis der Ergebnisse, die Akteure und Aktanten sowie die aus den Ergebnissen analysierten Tätigkeiten verbildlicht (siehe Abbildung 1). Limitationen ergeben sich dadurch, dass die Ergebnisse angesichts des kleinen Samples keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben können (vgl. Steinke 2007). Zudem ergibt sich eine methodische Einschränkung dadurch, dass die Ergebnisse der Studie hauptsächlich auf Selbstauskünften und Reflexionen der Studierenden und der pädagogischen Fachkräfte basieren. In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Ziel dieser qualitativen Studie nicht im Produzieren von Ergebnissen, die für eine breite Population repräsentativ sind, bestand. Vielmehr können die Ergebnisse einen Ausgangspunkt für weitere, an die Ergebnisse anknüpfende, empirische Untersuchungen bieten.

Anknüpfend an diese Analyse könnte die weitere Klärung von Unbestimmtheiten innerhalb der Akteur-Netzwerke ein Aspekt sein, der weiterverfolgt werden sollte. Ein Fokus könnte dabei auf die Freiheitsgrade bzw. den Grad der Autonomie der Handelnden gerichtet sein, bspw. im Hinblick auf die Frage, welchen

Freiheitsgrad bzw. Grad an Autonomie das Handeln im Netzwerk prädestiniert. Hierbei sind Fragen wie „Wer handelt?“, „Warum handelt jemand?“, „Wie handelt jemand?“ und „Gibt es Handlungen, an die sich andere Handlungen anschließen?“ von Bedeutung. Überdies kann das Verständnis davon, wer nicht handelt und warum nicht, ebenfalls aufschlussreich sein, um mögliche Hindernisse oder Hemmnisse zu identifizieren und aufzulösen. In diesem Zusammenhang könnten Videografien (vgl. Knoblauch & Tuma 2021) einen möglichen methodischen Zugang bieten, um so auch die Praktiken der Akteure in den Blick nehmen zu können.

Schließlich ist die Handlungsmacht der Dinge ein zentraler Aspekt für weitere Analysen. Es ist wichtig zu konkretisieren, wie Dinge in den Lern- und Netzwerkprozessen ermächtigen, ermöglichen, anbieten, beeinflussen, verhindern, autorisieren, oder ausschließen können. Fragen wie „Auf welche Weise kann den Spuren der Dinge gefolgt werden?“ und „Inwiefern können Dinge etwa ermächtigen oder verhindern?“ sind hilfreich, um die Rollen nicht-menschlicher Akteure besser zu verstehen und deren Einfluss auf das Handlungsgeschehen zu analysieren und damit das Verständnis und die Funktion von Lernarrangements in Hochschulernwerkstätten im Kontext von Professionalisierungsprozessen in kindheitspädagogischen Studiengängen theoretisch und empirisch fundiert zu eruieren.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17-29). Münster u. a.: Waxmann.
- Brée, S.; Kaiser, L. S.; Wittenberg, T. (2021). Lernwerkstatt als digitaler Erfahrungsort. Potenziale und Herausforderungen für Lernwerkstätten als Orte „offener multimedialer Produktionsästhetik“. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, N. Grünberger, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer & A. Varelija-Gerber (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt* (S. 103-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Callon, M. (2006). Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung. Die Domestikation der Kammmuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 135-174). Bielefeld: transcript.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Band 91. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219, doi 10.25656/01:4453
- 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 K. Zehbe, & I. Kaul (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 Juventa.

- Hormann, K. & Kaiser, L. S. (in Druck). „Das ist eine Situation, die entsteht einfach“ – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen. In J. Kaiser-Kratzmann, L. Burghardt, A. Eckhardt, K. Latner & S. Viernickel (Hrsg.), *Aufwachsen von Kindern gestalten* (S. XX-YY). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Jansa, A. & Kaiser, L. S. (2019). HLWS 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.
- Jansa, A., Kaiser, L. S. & Jochums, A. S. (2019). Zum Selbstverständnis von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Ein Positionspapier zum weiteren Diskurs. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 32-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, L. S. & Hormann, K. (in Druck). Ästhetische Lernwerkstatt und ästhetisches Labor an der HAWK Hildesheim im Studiengang Kindheitspädagogik. In U. Stadler-Altman, P. Kihm, F. Herrmann, A. Schulte-Buskase & T. Wittenberg (Hrsg.), *Atlas der Lernwerkstätten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen* (S. XX-YY). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, H. & Tuma, R. (2021). Videografie und Raum. In A. J. Heinrich, S. Marguin, A. Million & J. Stollmann (Hrsg.), *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung*. Bielefeld: transcript.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mathar, T. (2012). Akteur-Netzwerk Theorie. In S. Beck, J. Niewöhner, & E. Sørensen (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung* (S. 173-190). Bielefeld: Transcript.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Sørensen, E. (2012). Post-Akteur-Netzwerk Theorie. In S. Beck, J. Niewöhner, & E. Sørensen (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung* (S. 333-190). Bielefeld: Transcript.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel, M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkler, H. (2014). *Black Box und Blackboxing – Zur Einführung*. Abgerufen von <https://homepages.uni-paderborn.de/winkler/Winkler-Black-Box-und-Blackboxing.pdf> (zuletzt geprüft am 01.07.2024)

Autorinnen

Kaiser, Lena S., Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik
in der Bildungsarbeit

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.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-2962-6210

Professorin für Kindheitspädagogik

Fachhochschule Kiel, Hochschule für Angewandte Wissenschaft (HAW) Kiel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit

in der Kindheitspädagogik; naturwissenschaftsbezogene Bildung

im Elementarbereich; Pädagogische Qualität in Kitas

kathrin.hormann@fh-kiel.de

*Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer,
Franziska Herrmann, Lis Schüler, Svetlana Vishek
und Elisabeth von Leon*

Vernetzung literarischer Werkstätten: Literatur mit Sprachen und Medien, Zeichnen und Schreiben verbinden

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Vernetzung dreier Hochschullernwerkstätten mit literarischem Schwerpunkt, die in den letzten Jahren an unterschiedlichen Standorten entstanden sind: die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)* an der Technischen Universität (TU) Dresden, die *EduSpace Kinder-LiteraturWerkstatt (ChiLiLab)* an der Freien Universität Bozen (unibz) und die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* an der Freien Universität (FU) Berlin. Anhand von Seminarkonzeptionen und Forschungsprojekten werden Verbindungslinien zwischen diesen aufgezeigt und weitere Vernetzungen angeregt.

1 Einleitung

Das Thema „Vernetzung“ metaphorisch als „etwas netzartig miteinander verbinden“ (Meyer-Hinrichs 2022, o. S.) aufgreifend, widmen wir uns der netzartigen Verbindung literarischer Werkstätten im internationalen Kontext und stellen die „Verbindung“ ins Zentrum. Sprachen, Medien, Schriften und Literatur verbinden Menschen, indem sie einen Austausch von Erfahrungen ermöglichen und zur gemeinsamen Vorstellungsbildung (vgl. Sowa 2015) beitragen.

Ziel des Beitrags ist, verbindende Potenziale dreier literarisch orientierter Werkstätten aufzuzeigen und Vernetzungen mit weiteren Werkstätten anzuregen, die literarisches, narratives und imaginatives Lernen fokussieren (vgl. Hoffmann 2020). Folgende Aspekte werden jeweils am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt hervorgehoben: Verbindungen von Literatur mit Sprachen und Medien (*Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der TU Dresden, Kapitel 3), Verbindungen zu Literatur durch Zeichnen (*EduSpace KinderLiteraturWerkstatt* der unibz, Kapitel 4)

sowie Verbindungen zu Literatur durch Schreiben (*Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* der FU Berlin, Kapitel 5).

Anhand von Einblicken in konzeptionelle Gedanken, Varianten von Seminarformaten und ausgewählten Forschungsvorhaben werden zum einen verbindende Potenziale von Literatur innerhalb der Werkstätten, zum anderen Potenziale der Vernetzung literarischer Werkstätten untereinander als Inspiration zur Weiterentwicklung und Kooperation gezeigt.

2 Vernetzung literarischer Werkstätten

Im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) vernetzen sich seit 2017 Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz, Italien), um theoretische, pädagogische und fachdidaktische Verbindungen zu knüpfen und diese in Forschung, Lehre und Dritter Mission (diese umfasst kulturelles und soziales Engagement sowie Wissenstransfer in Austausch und Kooperation mit Bildungsinstitutionen im regionalen Umfeld und im erweiterten gesellschaftlichen Kontext) fruchtbar zu machen.

In diesem Sinn laden wir dazu ein, über die dargestellte Vernetzung dreier literaturbezogener Hochschullernwerkstätten, die in den letzten 12 Jahren an unterschiedlichen Universitäten entstanden sind, Verbindungen im Literarischen zu finden (siehe Abbildungen 1-3):

2013	2022	2023
		
<p>Abb. 1: <i>Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule</i> (TU Dresden)</p>	<p>Abb. 2: <i>EduSpace KinderLiteraturWerkstatt</i> (unibz)</p>	<p>Abb. 3: <i>Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung</i> (FU Berlin)</p>

Diese Verbindungen werden in der flexiblen Raumgestaltung, der Literatur- und Materialauswahl, der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit sowie der Bedeutung von Narration, Imagination und Reflexion deutlich sichtbar. Eine dieser Verbindungen ist das in den Jahren 2016-2019 an der TU Dresden entwickelte Seminarformat *Didaktische Forschungswerkstätten*, in dem Lernarrangements mit

Kindern erprobt werden und Studierende deren Lernprozesse erforschen (vgl. Hoffmann & Herrmann 2024). Dieses verbindende Seminarformat ist der Ausgangspunkt, an dem die drei literarischen Hochschullernwerkstätten des Beitrags anknüpfen. Vorgestellt werden daraus weiterentwickelte Formate, in denen die Werkstätten in Kooperation mit Bildungseinrichtungen einen Praxisbezug herstellen.

3 Literatur mit Sprachen und Medien verbinden – *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (TU Dresden)

Die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der TU Dresden (*LuFo*) wurde konzeptionell von Matthea Wagener, Jeanette Hoffmann u. a. 2013 an der Fakultät Erziehungswissenschaften aufgebaut. Sie bildet mit ihren drei Räumen das Herzstück der Grundschulpädagogik sowie der -didaktiken Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Als anregende Lernumgebung gemeinsamen Lernens sowie empirischen Forschens stehen in der *LuFo* im Bereich der Deutschdidaktik narratives, ästhetisches, literarisches und (schrift-)sprachliches Lernen im Zentrum. Der Bereich für Kinder- und Jugendliteratur bietet in Kooperation mit der Sächsischen Landesbibliothek – Staats und Universitätsbibliothek (SLUB) eine umfangreiche Sammlung aktueller und literarästhetisch anspruchsvoller Titel. Geordnet nach verschiedenen Schwerpunkten sind in Anlehnung an Lebenswelten und (mediale) Rezeptionserfahrungen von Kindern u. a. (mehrsprachige) Bilderbücher, Graphic Novels und Sachbilderbücher zu finden (vgl. Hoffmann et al. 2019). Das flexible Mobiliar der *LuFo*, das u. a. eine Wendebibliothek, ein Lesesofa, Sitzhocker und -kissen umfasst, ermöglicht die räumliche Gestaltung literarischer Lernarrangements, die sowohl mit Studierenden als auch mit Kindern durchgeführt werden. Mit der technischen Ausstattung für Präsentationen und durch die Arbeit mit Tablets kann das Potenzial der Verbindung von Literatur mit verschiedenen Sprachen und Medien zur Geltung gebracht werden. Zwei Seminarformate mit daran anknüpfenden Forschungsbeiträgen verdeutlichen dies.

3.1 Sprachenvielfalt und Literaturrezeption verbinden

Das von Svetlana Vishek gestaltete Seminar *Mehrsprachige Bilderbücher im Deutschunterricht* thematisiert Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur und ihre Didaktik. Ausschlaggebend für die Konzeption sind die interkulturelle Ausrichtung des aktuellen Deutschunterrichts (vgl. Hoffmann 2018) sowie die Neugier auf Bilderbücher aus aller Welt, die als mehrsprachige Ausgaben im deutschsprachigen Raum erschienen sind. Grenzüberschreitungen der Nationalliteratur ermöglichen die Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt (vgl. Wintersteiner 2022) und bieten wertvolle Impulse für den Deutschunterricht (vgl. Vishek 2019),

z. B. im Hinblick auf Sprachbewusstheit (vgl. Oomen-Welke 2017), Perspektivenübernahme und Alteritätserfahrungen (vgl. Spinner 2007). Diese Impulse zu erkennen, zu analysieren und daraus Ideen für die Unterrichtspraxis zu entwickeln, ist Ziel des Seminars.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Gestaltung mehrsprachiger Vorlesesituationen und der Verbindung der Mehrsprachigkeit des Bilderbuchs mit seiner literarischen Rezeption: Wie kann der Einstieg in ein mehrsprachiges Bilderbuch imaginationsanregend gestaltet werden? Wie können die Sprachen thematisiert werden? In welcher Sprache soll zuerst vorgelesen werden? Wann ist ein Sprachwechsel beim Vorlesen sinnvoll? Welche Rolle soll die Hörer*innenaktivierung (vgl. Spinner 2005) spielen? In der als Leselounge eingerichteten *LuFo* erleben Studierende mehrsprachige Lesungen mit eingeladenen Gästen und reflektieren ihre Rezeptionserfahrungen. Anschließend entwickeln sie selbst mehrsprachige Lesesituationen zu Geschichten aus dem digitalen mehrsprachigen Leseprogramm AMIRA (<https://m.amira-lesen.de/index/index.html>).

3.2 Literaturrezeption und -produktion mit digitalen Medien verbinden

Im Seminar *Klick Klick – Digitalisierung und Deutschunterricht* von Katharina Egerer setzen sich Studierende in der *LuFo* als Rezipierende und Produzierende mit analoger und digitaler Literatur sowie mit digitalen Medien auseinander (vgl. Hoffmann et al. 2021).

In der *Rezeption* werden digital erzählte Geschichten gemeinsam angeschaut. Diese entfalten sich in Kinderkurzfilmen, Bilderbuchapps sowie Medienverbänden. Konzepte eines didaktisch-methodischen Zugangs werden im Anschluss an die gemeinsame Rezeption oder parallel dazu erprobt. So werden z. B. das Sehgespräch (vgl. Möbius 2008), imaginationsorientierte Verfahren (vgl. Köppert & Spinner 2003) und die intermediale Lektüre (vgl. Kruse 2020) thematisiert.

In der *Produktion* erstellen Studierende eigene Filme. In Anlehnung an die Rezeption des Bilderbuchs *Die Hugis. Ich war's nicht* (Jeffers 2013) und ein Vorlesegespräch entstehen diese mit der App *Stop Motion Studio* (Cateater, LLC 2010-2022). Die Aufgabe „Wähle ein Bild des Buches und erwecke es mit Hilfe des Tablets zum Leben.“ regt Transformationsprozesse von der Geschichte des Bilderbuchs in eine neue Geschichte an. Die Studierenden leiten anschließend, basierend auf ihren eigenen Erfahrungen, Drittklässler*innen in der *LuFo* an, in Kleingruppen Stop-Motion-Filme zum Bilderbuch zu gestalten (siehe Abbildung 4).

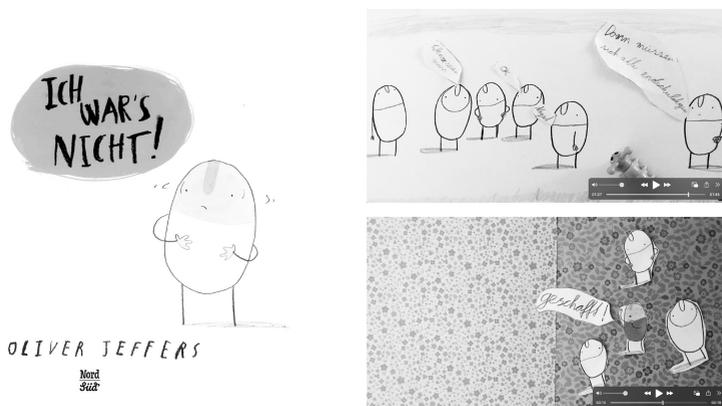


Abb. 4: *Die Hugis. Ich war's nicht* (Jeffers 2013, 1, © NordSüd) und FilmStills der Stop-Motion-Filme zweier Kinder

Es zeigt sich, dass die Kinder im räumlichen, materiellen und sozialen Lehr-Lernkontext der *LuFo* die multimodalen Dimensionen des Bilderbuchs aufgreifen und intermedial anreichern, sodass innerhalb der Filme erstaunlich komplexe Erzählgeflechte entstehen (vgl. Hoffmann et al. 2021, 211).

Durch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen wirkt die *LuFo* auch über die Räume der TU Dresden hinaus. Im Rahmen der an einer Dresdner Grundschule durchgeführten Studie *Digitale Comicinszenierungen* (Egerer & Wittig 2024) beleben Zweitklässler*innen den Comic *Geniale Geschenke* (Kuhl 2021) mit der App *Shadow Puppet Edu* (Seesaw Learning Inc. 2019) und ihren Funktionen *Zoomen* und *Vertonen*. Comics und Tablets (siehe Abbildung 5) finden dazu den Weg aus der *LuFo* in die Grundschule. Es zeigt sich, dass die digitalen Möglichkeiten die Rezeption verlangsamen und die (bild-)sprachliche Gestaltung des Comics aufmerksam wahrnehmen lassen. Mit hoher Involviertheit entstehen Inszenierungen, die imaginierend den Figurenperspektiven nachspüren sowie „immer wieder miterlebend und genussvoll angeschaut, miteinander verglichen, überarbeitet und [...] gemeinsam reflektiert werden“ (Egerer & Wittig 2024, 269).



Abb. 5: Schüler*innen beleben den Comic *Geniale Geschenke* (Kuhl 2021, Cover © kiebitz) mit der App *Shadow Puppet Edu* (Seesaw Learning Inc. 2019)

3.3 Literatur mit Sprachen und Medien verbinden

Literatur bildet jeweils den Ausgangspunkt für die Aufmerksamkeit auf Sprachen, die Wahrnehmung kultureller Vielfalt, für eigene Erzählungen, Medienerfahrungen und didaktische Überlegungen. Sie ist der Knotenpunkt zwischen Rezeption und Produktion, zwischen sich und anderen.

4 Literatur und Zeichnen verbinden – *EduSpace KinderLiteraturWerkstatt (unibz)*

Die *KinderLiteraturWerkstatt (ChiLiLab)* wird als einer von neun *EduSpaces* seit 2022 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der unibz unter der Leitung von Jeanette Hoffmann und koordiniert von Elisabeth von Leon gemeinsam mit einem mehrsprachigen Team unter partizipativer Einbindung Studierender aufgebaut (vgl. Hoffmann 2024). Im Fokus stehen die lesenden, hörenden, sprechenden und schreibenden *Kinder*, die multimodaler, intermedialer und multilingualer *Literatur* begegnen und sich im Sinne des *Werkstattgedankens* erzählend, schreibend, druckend, stanzend, inszenierend, gestaltend und zeichnend mit ihr auseinandersetzen. Für die Studierenden ist es ein universitärer Begegnungs-, Imagination-, Erprobungs- und Reflexionsraum, der zu ihrer literaturdidaktischen und -pädagogischen Professionalisierung beiträgt (vgl. Hoffmann & von Leon 2024). Im Rahmen des Seminarkonzepts *Kinderliteraturbegegnungen*, das derzeit im Rahmen der Professionalisierungsforschung des *ChiLiLabs* forschend begleitet wird (vgl. Hoffmann 2024), gestalten Studierende basierend auf aktuellen literaturdidaktischen Konzeptionen zum Vorlesen, Erzählen, Gestalten und Schreiben (vgl.

Spinner 2005; Dehn et al. 2011; Sowa 2015; Wieler 2018) mit für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierten Bilder-, Kinder- und Sachbüchern Literaturbegegnungen an der Universität für Kindergarten- und Grundschulkinder. Die Bücher umfassen den gesamten deutschsprachigen Raum sowie Übersetzungen aus anderen Sprachräumen. Dies ermöglicht gemeinsame, grenzüberschreitende literarische Erfahrungen und Verbindungen auf sprachlich-kultureller Ebene (vgl. Wintersteiner 2022). Zudem trägt das inklusive Bildungssystem in Italien zur Verbindung *aller* Kinder im literarischen Tätigsein bei.

Vernetzt ist das *ChiLiLab* universitär mit anderen *EduSpaces* der Fakultät (vgl. Hoffmann, Corni et al. in diesem Band), der Universitätsbibliothek und dem Praktikumsamt, regional mit verschiedenen kinderliterarischen Institutionen Südtirols sowie international neben dem Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle) mit dem Arbeitskreis für Kinder- und Jugendliteratur (AKJ).

4.1 Literaturbegegnungen von Studierenden mit Kindern

Das ausgehend von den *Didaktischen Forschungswerkstätten* der TU Dresden (vgl. Hoffmann & Herrmann 2024) entwickelte Seminarkonzept *Kinderliteraturbegegnungen* wird anhand eines *key incidents* (vgl. Kroon & Sturm 2007) vorgestellt. *Key incidents* sind zentrale Ereignisse in Interaktionen, die Aufschluss auf grundlegende Strukturen geben (ebd., 103). Im Seminar bereiten Studierende des Masterstudiengangs *Bildungswissenschaften für den Primarbereich* zu ausgewählten Nominierungen literaturdidaktische Arrangements in Form von Literaturbegegnungen vor. Diese erproben sie zunächst mit ihren Mitstudierenden und anschließend mit einer Kindergruppe. Ihre Beobachtungen sprachlich-literarisch-ästhetischer Erfahrungen (vgl. Wieler 2018) einzelner Kinder reflektieren die Studierenden in Form des individuellen Schreibens von Vignetten (vgl. Agostini et al. 2023). Im folgenden *key incident* aus einem Seminar von Jeanette Hoffmann hat eine Studierendengruppe eine Literaturbegegnung zum Bilderbuch *Ich bin wie der Fluss* (Scott & Smith 2022) gestaltet. Erzählt wird in impressionistisch anmutenden Bildern von einem Jungen, der unter seinem Stottern leidet und gemeinsam mit seinem Vater am Fluss einen Ort der Ruhe und des Aufgehobenseins findet (siehe Abbildung 6). Die Literaturbegegnung findet mit einer jahrgangsübergreifenden Grundschulklasse im Rahmen der *Brixner Tage des Buches/Libri in festa Bressanone* statt.



Abb. 6: Kinder legen eine Flusslandschaft (Foto © BrixenTourismus/Matthias Gasser) zum Bilderbuch *Ich bin wie der Fluss* (Scott & Smith 2022, © Aladin)

Zu Beginn stimmen die Studierenden die Kindergruppe (vier Mädchen des 2. und 3. Jahrgangs) durch das Legen einer Flusslandschaft auf dem Boden mit blauen Stoffresten und Tüchern auf die Lektüre ein (siehe Abbildung 6). Die Kinder sind eingeladen, darüber nachzudenken, welche Bedeutung der Fluss in dem Bilderbuch haben könnte. Dabei kommen auch Redewendungen wie „Stumm wie ein Fisch sein“ oder „Reden wie ein Wasserfall“ zur Sprache, die die Verbindungen von Wasser und Wörtern, vom Fließen und (nicht) Sprechen aufscheinen lassen. Die Farbgebung des Flusses und die Wellen des Wassers werden in dem Stoffteppich lebendig und sinnlich erfahrbar.

4.2 Kinderzeichnungen zwischen literarischen und realen Imaginationsräumen

Im Anschluss an die Visualisierung der Flusslandschaft lesen die Studierenden das Bilderbuch den Kindern dialogisch vor bis zur Szene, in der der Junge am Morgen erwacht und aus dem Fenster schaut (siehe Abbildung 7). Ohne das Bild dieser Doppelseite zu zeigen, lassen sie die Kinder zum Text zeichnen und den Blick aus dem Fenster imaginieren (vgl. Spinner 2007, 5). „B für den Baum draußen/vor meinem Fenster./K für die Krähe/in seinen Zweigen./M für den Mond,/der am Himmel verblasst./Wenn ich aufwache,/höre ich/den Klang von Wörtern./Aber ich kann sie/nicht sagen.“ (Scott & Smith 2022, o. S.).



Abb. 7: Kinderzeichnungen zum Blick aus dem Fenster ausgehend vom Text des Bilderbuchs (Scott & Smith 2022, o. S., © Aladin)

In den Kinderzeichnungen sieht man das Fenster, den Baum, die schwarze Krähe in seinen Zweigen oder der Krone, den verblässenden Mond in gelb oder grau, voll oder halb, mit oder ohne Gesicht (siehe Abbildung 7). Der Blick des Jungen wird zeichnend imaginiert.

Ein zweiter Zeichenanlass während der weiteren Lektüre ist die für die Hauptfigur vertraute und beruhigende Flusslandschaft (siehe Abbildung 8). Ausgehend davon werden die Kinder eingeladen, ihren eigenen Lieblingsort zu zeichnen (vgl. Spinner 2007, 5):



Abb. 8: Kinderzeichnungen zum eigenen Lieblingsort ausgehend vom literarischen Ort des Flusses (Scott & Smith 2022, o. S., © Aladin)

Alle von den Kindern gezeichneten Lieblingsorte sind im Freien angesiedelt, in der Natur (Strand, Wiese) oder an Kulturorten (Hotelanlage, Freizeitpark) (siehe Abbildung 8). Es sind Orte des geselligen Beisammenseins (Liegestühle, Baumhaus, Swimmingpool, Spielgeräte) in einer Atmosphäre der Entspannung (Ur-

laub, Freizeit). Zwei Kinder mit Migrationshintergrund wählen Herkunftsorte der Eltern, in Süditalien oder in Ungarn, wo Großeltern oder andere Familienangehörige leben. In den Zeichnungen ihrer Lieblingsorte zeigt sich der Wunsch nach Entspannung und Vergnügen sowie sozialer und räumlicher Zugehörigkeit.

4.3 Literatur und Zeichnen verbinden

Im vorgestellten *key incident* wird sichtbar, wie Kinder in Literaturbegegnungen an einem literarästhetischen Ort Imaginationsräume betreten (vgl. Sowa 2015). Zeichnend bringen sie (vorgestellte) Erfahrungen (vgl. Schüler 2019) zu Papier, die Zeit- und Raumgrenzen überschreiten, worin sich ein verbindendes Element von Literatur zeigt. Für eine Wahrnehmung dieser Erfahrungsprozesse durch Studierende bedarf es der anschließenden schreibenden Reflexion, die eine heuristische Funktion einnimmt und wiederum die literaturdidaktischen Lernprozesse der Studierenden für die Professionalisierungsforschung zugänglich macht.

5 Literatur und Schreiben verbinden – Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung (FU Berlin)

Die *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* wird seit 2023 an der FU Berlin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch unter der Leitung von Lis Schüler aufgebaut (vgl. Schüler, Herrmann & Demi 2025). Das Konzept zielt darauf, eine enge Verknüpfung zwischen Forschung, Werkstattarbeit und grundständiger Lehre zu schaffen. Bisher kennzeichnen drei Schwerpunkte das deutschdidaktische Profil der Werkstatt: Elementare Schriftkultur, Mehrsprachigkeit und die Verbindung von Literatur und Schreiben. Wir nehmen Bezug auf das Seminar *Schreiben zu Literatur* von Franziska Herrmann und Lis Schüler, um zwei Kerngedanken zu verdeutlichen: den Mehrwert der Vernetzung literarischer Werkstätten in Bezug auf die Entwicklung neuer Seminarformate sowie den Mehrwert des Schreibens in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Literatur. Dabei gehen wir der Frage nach, inwiefern sich Literatur und Schreiben gegenseitig befruchten.

5.1 Schreiben zu Literatur

Schreiben hat das Potenzial, Vorstellungen anzuregen und vorgestellte Erfahrung zum Ausdruck zu bringen (vgl. Schüler 2019), als Wahrnehmungs- und Denkhilfe zu fungieren (vgl. Berning 2002) und Sinnbildungsprozesse zu initiieren (vgl. Dehn et al. 2011; Herrmann 2024). Im Seminar nutzen wir diese dem Schreiben innewohnenden Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Literatur und für die Wahrnehmung der Schreibprozesse von Grundschulkindern. Das Seminar *Schreiben zu Literatur* im Masterstudiengang Grundschulpädagogik wurde von uns

im Zeitraum 2023-2024 gemeinsam entwickelt, orientiert an *Didaktischen Forschungswerkstätten* (vgl. Hoffmann & Herrmann 2024). Im Mittelpunkt stehen das didaktische Konzept *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* (vgl. Dehn et al. 2011), darauf basierende Schreibprozesse von Grundschulkindern (vgl. Herrmann 2023) und Sprachformen für vorgestellte Erfahrung (vgl. Schüler 2020) in den Texten der Kinder, die in Gesprächen mit den Kindern über ‚besondere Worte‘ in ihren Texten (vgl. Schüler & Dehn 2018) zum Thema werden und auch beim Schreiben phänomenologischer Vignetten (vgl. Agostini et al. 2023) bedeutsam sind.

5.2 Einblicke in Texte der Kinder

Im Seminar lesen die Studierenden unterschiedliche Fassungen der Sage von *Orpheus und Eurydike*. Aus den literarischen Mustern dieser Texte schöpfend schreiben sie eine neue Fassung für Grundschulkindern, die diesen vor dem Schreiben vorgelesen wird. Die Geschichte eröffnet vielfältige Zugänge zu vorgestellter Erfahrung existentieller Lebensthemen wie Begabung und Ruhm, Liebe und Sehnsucht, Verlust und Verzweiflung, Stille und Dunkelheit, etc. Die Aufgabe zum Schreiben regt Kinder an, sich zu erinnern und individuell Bedeutsames zu thematisieren – als Geschichte:

Das war die Geschichte von Orpheus und Eurydike. Lass deine Gedanken nochmal wandern, um sie zu sortieren. Dann entscheide dich. Sammle deine Gedanken dazu, deine wichtigsten Gedanken. Schreibe deine Geschichte von Orpheus und Eurydike. (vgl. Schüler 2019, 99)

Es entstehen 26 Texte von ein bis vier Seiten Länge, die alle Bezüge zur Sage aufweisen und vorgestellte Erfahrungen thematisieren, z. B. wie es ist, begabt zu sein:

- „An einem schönen Sommertag sang der beste Sänger der Welt auf einer Wiese. Er hieß Orpheus. Die Vögel begleiteten ihn bei jedem Schritt.“ (Peter)¹
- „Orpheus hatte so eine entzückende Stimme, dass alles erstarnte, wenn er sang.“ (Gina)

In Peters Geschichte wird Orpheus Begabung durch einen Superlativ („der beste Sänger der Welt“) sprachlich hervorgehoben. Die Formulierung „Die Vögel begleiteten ihn bei jedem Schritt“ verdeutlicht als rhetorische Übertreibung, wie anziehend seine Musik ist, sogar für Vögel. Gina vermittelt durch einen Konsekutivsatz ein eindrückliches Bild der Ehrfurcht vor Orpheus’ Kunst. Für das Verständnis der Sage ist die Auseinandersetzung mit Orpheus’ Begabung sehr wichtig, da sie der Schlüssel zum Eingang in die Unterwelt ist und zur Erlaubnis, Eurydike zurück ins Leben zu holen. In ihren Geschichten thematisieren die Kinder weitere zentrale Erfahrungen aus der Sage:

- Liebe: „Es war Liebe auf den ersten Blick.“ (Lenni)
- Verlust und Verzweiflung: „Sein Herz brach, als er Eurydike am Boden liegen sah.“ (Sina)
- Weite und Anstrengung: „Orpheus lief 8 Monde und 7 Nächte, bis er endlich da war.“ (Linus)

1 Für die Namen der Kinder sind Pseudonyme gewählt.

- Stille, Dunkelheit und Magie: „Als er ankam, war es still und dunkel, keiner war da, nur Asche, die sich in einen Mann verwandelte.“ (Lotta)
- Sehnsucht und Regelbruch: „Er durfte sich nicht umdrehen. Als er auf dem Weg war, packte ihn die Sehnsucht und er tat es.“ (Peter)

Vergleicht man die Formulierungen der Kinder mit der vorgelesenen Sagenfassung, zeigen sich Korrespondenzen, aber keine Imitationen. Vielmehr werden Transformationsprozesse zwischen Rezeption und Produktion sichtbar, die auf das Potenzial einer Sage für das Erproben literarischer Sprachformen hinweisen (vgl. Schüler 2019) und auf das Potenzial des Schreibens für das Eintauchen in literarische Welten.



In einem Land lebte ein Mann
der hieß Orpheus. Er konnte so
schön singen das selbst die Tiere
Tiere kamen nur um ihn zu
hören. Orpheus hatte sich aber
verliebt und die Frau auch ihn
in ihn. Sie heirateten und

Abb. 9: Kinder schreiben zur Sage *Orpheus und Eurydike* und Anfang eines Textes zur Sage

5.3 Einblicke in Vignetten der Studierenden

Beim Schreiben werden die Kinder von den Studierenden begleitet (siehe Abbildung 9), die auf Basis ihrer Miterfahrung Vignetten (vgl. Agostini et al. 2023) verfassen. Diese dienen der Verständigung mit Anderen, um einen erweiterten, fachdidaktischen Blick auf das Schreiben der Kinder zu gewinnen. Die Formulierungen in den Vignetten, langsam gelesen, lassen etwas von den Erfahrungen vorstellbar werden, die beim Schreiben zu Literatur entstehen können:

- Mousa nimmt ein Blatt Papier in die Hand, begleitet von einem nachdenklichen „Hmm“. (Lara Filips)
- Tine guckt wieder in die Runde und nach oben. Dann legt sie den Kopf auf ihre freie Hand und führt ihren Text fort: „Windik und Still mit Sonnen glitzern.“ (Olga Kofmann)
- „Tro, tro“, murmelt Lukas, während er das Wort „Elektroschlag“ schreibt. Er seufzt und lehnt sich im Stuhl zurück. (Natalie Razzag)
- Sie legt ihren Stift beiseite und es folgt ein letzter Blick auf das Blatt der Nachbarin. Ordentlich sortiert sie ihre drei Blätter und nummeriert sie durch. (Katharina Klebanowski)

In diesen Schreibgesten (vgl. Herrmann 2023, 247ff.) spiegeln sich die Anstrengung, das Sammeln der Gedanken zum Schreiben wie auch die Ernsthaftigkeit, mit der die Kinder sich dem Schreiben zu Literatur zuwenden.

5.4 Literatur und Schreiben verbinden

Literatur bietet Muster für das Schreiben eigener Texte und Vignetten. Beim Schreiben entstehen neue Texte und mit ihnen weitere Muster und Vorstellungen für Erfahrungen, die literarisch zum Ausdruck gebracht werden. Intertextualität zeigt sich als treibende Kraft dafür. In der Langsamkeit des Schreibens entstehen Momente des Verweilens, der Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungen, Vorstellungen und Formulierungen. Davon profitieren im Seminar sowohl die Studierenden als auch die Kinder, denn Schreiben ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur und mit Erfahrung.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die im Austausch zwischen den im Beitrag vorgestellten Werkstätten, anknüpfend an *Didaktische Forschungswerkstätten*, entstandenen Adaptionen und Weiterentwicklungen forschungs- und praxisorientierter Seminarkonzeptionen an der TU Dresden, der unibz und der FU Berlin zeigen exemplarisch das Potenzial der Vernetzung literarischer Werkstätten, die sich trotz unterschiedlicher Profile gegenseitig inspirieren können. Verbindende Elemente sind *Literatur als Anlass zur Imagination*, ob in Form von Bilderbüchern, Comics oder Sagen, *anthropologisch bedeutsame Themen*, die im Vorlesen, Gestalten, Zeichnen und Schreiben für Kinder zu (vorgestellten) Erfahrungen werden können, die *Begegnung von Studierenden und Kindern* in Hochschullernwerkstätten als literarästhetisch anregende Orte sowie *Formen der Reflexion und des forschenden Lernens* im hochschuldidaktischen Kontext.

Zukünftige universitätsübergreifende Kooperationen in Form konzeptioneller Weiterentwicklung und forschender Begleitung der Seminarkonzeptionen können sowohl sprachliche, mediale und literarische Verbindungen intensivieren und ausdifferenzieren als auch das Netzwerk um weitere literarische Werkstätten erweitern. Wünschenswerte Verbindungen zu Literaturwerkstätten lägen zudem im Aufbau eines gemeinsamen mehrsprachigen Geschichtenfundus (vgl. Gawlitzeck & Kümmerling-Meibauer 2013), internationalen Seminarkooperationen sowie gemeinsamen Forschungsprojekten zum literarästhetischen Lernen in Hochschullernwerkstätten.

Literatur

Primärliteratur und -medien

Cateater, LLC. (2010-2022). *Stop Motion Studio* [App]. App Store. <https://apps.apple.com/de/app/stop-motion-studio/id441651297>

Jeffers, O. (2013). *Die Hugi's – Ich war's nicht!* Zürich: NordSüd.

Kuhl, A. (2021). *Geniale Geschenke*. Berlin: Kiebitz.

Scott, J. & Smith, S. (2022). *Ich bin wie der Fluss*. Stuttgart: Aladin.

Seesaw Learning Inc. (2019). *Shadow Puppet Edu* [App]. App Store. <https://apps.apple.com/us/app/shadow-puppet-edu/id888504640>

Sekundärliteratur

- 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/10.3224/84742714>
- Berning, J. (2002). *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster u. a.: Waxmann.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Stuttgart: Klett, Kallmeyer.
- Egerer, K. & Wittig, C. (2024). Digitale Comicinszenierungen in der Grundschule. Bilder mit einem Tablet beleben. In C. Jantzen, A. Ritter & M. Ritter (Hrsg.), *Literarische Bildung für die Grundschule. Kinder – Literatur – Didaktik* (S. 260-270). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Gawlitzeck, I. & Kümmerling-Meibauer B. (Hrsg.) (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. (2024). Momente der Sinnbildung im Schreiben eigener Texte. Perspektiven auf Kinder in pädagogisch-phänomenologischen Analysen von Schreibprozessen. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup & Jutta Wiesemann (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 183-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2018). Interkulturalität. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (S. 89-109). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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: Beltz Juventa.
- Hoffmann, J. (2024). Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten. In N. Weber, M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 227-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:30714>
- 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.
- 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., Egerer, K. & Herrmann, F. (2021). Analoge Bilder – digitaler Film. Potenziale literarästhetischen Lernens im Deutschunterricht. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittelböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 196-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22821>
- 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. Trostmann (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>
- Köppert, C. & Spinner, K. H. (2003). Filmdidaktik. Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In V. Deubel & H. Zimmermann (Hrsg.), *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien* (S. 59-74). Bielefeld: Aisthesis.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2007). International Comparative Case Study Research in Education. Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad & P.-H. van de Ven (Hrsg.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues* (S. 99-118). Amsterdam u. a.: Rodopi.

- Kruse, I. (2020). Intermediale Lektüre. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 408-411). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_45
- Meyer-Hinrichs, K. (2022). Vernetzen, Vernetzung, Digital Detox, entnetzen, Entnetzung. *Wortgeschichte digital – ZDL*. Abgerufen von <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/vernetzen> (zuletzt geprüft am 08.09.2024)
- Möbius, T. (2008). Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In V. Frederking, M. Kepser & M. Rath (Hrsg.), *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 141-156). München: kopaed.
- Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (S. 617-632). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schüler, L. & Dehn, M. (2018). Perspektiven der Grundschulkinde auf „besondere Worte“ in ihren Geschichten. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 41-61). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schüler, L., Herrmann, F. & Demi, A.-L. (2025). Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung an der Freien Universität Berlin – Ein Raum für (vorgestellte) Erfahrung. In U. Stadler-Altman, P. Kihm, F. Herrmann & A. Schulte-Buskase (Hrsg.), *Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium* (S. 116-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schüler, L. (2020). Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 7 (6), 1-23.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. München: kopaed.
- Spinner, K. H. (2005). Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (S. 153-166). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjlm*, 59 (3), 3-10.
- 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.
- 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://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf>
- Wintersteiner, W. (2022). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung* (erw. Neuaufl.). Klagenfurt: Drava.

Autorinnen

Hoffmann, Jeanette, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-1959-3718

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grafisches Erzählen, Kinderliteratur und ihre Didaktik, Rezeptions- und Unterrichtsforschung in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten
jeanette.hoffmann@unibz.it

Egerer, Katharina

ORCID: 0009-0000-1636-0973

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und digitale Medien (im Deutschunterricht)

katharina.egerer@tu-dresden.de

Herrmann, Franziska, Dr.ⁱⁿ

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

Schüler, Lis, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

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

Vishek, Svetlana

ORCID: 0009-0007-8820-2422

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Mehrsprachigkeit, Lese- und Mediensozialisation

svetlana.vishek@tu-dresden.de

von Leon, Elisabeth

ORCID: 0009-0008-7477-3459

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik und Didaktik des Bilderbuchs, Wechselbeziehung zwischen Jugendkultur und Jugendliteratur, Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

elisabeth.vonleon@unibz.it

Petra Bükler und Katrin Glawe

Das Zentrum für KinderBildungsForschung als hybrider Ort der Vernetzung von Wissenschaft und Praxis im Grundschullehrerstudium

Abstract

Das Zentrum für KinderBildungsForschung (KiBi-Z) an der Universität Paderborn ist eine Hochschullernwerkstatt, die Lehramtsstudierenden Unterstützungsangebote zum Aufbau von Forschungskompetenz bietet, insbesondere im Bereich der empirischen Unterrichts- und Professionsforschung sowie des Forschens mit Kindern. Seit 2024 wird hier eine neue Transferstelle angesiedelt, die es sich zum Ziel setzt, eine professionelle Wissensgemeinschaft zwischen Studierenden, Praxisakteur*innen und Dozierenden zu schaffen, indem ein regionales Netzwerk mit Grundschulen aufgebaut und unterschiedliche Wege der Kooperation ermöglicht werden. Inwiefern die vorgestellte Konzeption zur Vernetzung von Wissenschaft und Praxis beitragen kann, wird im Beitrag anhand aktueller Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Studierenden aufgezeigt und unter dem Aspekt von Gelingensbedingungen und Herausforderungen sowie künftiger Forschungs- und Entwicklungsbedarfe diskutiert.

1 Einleitung

Das KiBi-Z (Zentrum für KinderBildungsForschung) ist eine im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung etablierte Hochschullernwerkstatt (HSLW) der Universität Paderborn. Sie bietet Studierenden ein Beratungs-, Veranstaltungs- und Materialangebot zur Entwicklung von Forschungskompetenz mit einer Spezialisierung im Bereich des Forschens mit Kindern sowie der empirischen Unterrichts- und Professionsforschung (vgl. Bükler & Meier 2017; Glawe 2024). Studierende werden insbesondere im Kontext von empirischen Abschlussarbeiten, Forschungsseminaren sowie ihrer Studienprojekte im Praxissemester betreut. Gemäß einer anwendungsnahen Forschung im Feld der Grundschule ist eine Kooperation mit den Akteur*innen aus der Praxis zwar im Ursprungskonzept

verankert (vgl. ebd.), allerdings existieren für eine Vernetzung von forschenden Studierenden, Lernbegleiter*innen in der HSLW und Praxisakteur*innen aktuell veränderte Rahmenbedingungen und zugleich neue, erweiterte Möglichkeiten durch die fortschreitende Digitalisierung: (1) Auf Seiten der Studierenden lässt sich im Anschluss an den pandemiebedingten Lockdown und das Distanzlernen in den Jahren 2020 bis 2022 eine weiter zunehmende Varianz des Studierverhaltens (vgl. Schulmeister 2022) beobachten. Eine regelmäßige Präsenz an der Universität als Ausbildungsstätte scheint immer öfter in Frage gestellt zu werden; die Ansprüche und Erwartungen der Studierenden an lernprozessunterstützende Angebote verändern sich insbesondere in Richtung einer erwünschten Mischung aus Präsenz- und Digitalformen (vgl. Glawe et al. 2024b). (2) Eine weitere veränderte Rahmenbedingung ist in der zunehmenden Praxistätigkeit von Studierenden zu sehen, die angesichts des Lehrkräftemangels an Grundschulen bereits während des Studiums als Vertretungslehrkräfte arbeiten. Dies bringt neue Theorie-Praxis-Relationierungen zu einem frühen Ausbildungszeitpunkt, neue Infragestellungen des Wertes universitär vermittelten Wissens (vgl. Winter et al. 2023) und neue zeitliche Einschränkungen hinsichtlich der Nutzung von Präsenzangeboten der HSLW mit sich (vgl. Glawe et al. 2024b). (3) Schulen wiederum zeigen aktuell ein hohes Interesse an Kontakten zu Studierenden, nicht zuletzt um sie für vielfältige, vakante Aufgaben zu gewinnen. (4) Und schließlich haben die Institutionen einen Digitalisierungsschub erfahren; viele Akteur*innen sind vertraut mit modernen digitalen Formen der Kommunikation, eine – auch bildungspolitisch gewollte – Entwicklung einer digitalen “Kultur des Teilens” (Strategiepapier BMBF 2022) von Wissen und Materialien unter Einbezug von offenen Bildungsressourcen ist in vollem Gange (vgl. Glawe et al. 2024a).

In dieser Situation ist auch das KiBi-Z gefragt, das bisherige Konzept unter Berücksichtigung veränderter Rahmenbedingungen und Bedarfe von Studierenden neu zu konturieren. Der Paderborner Lösungsansatz besteht zum einen aus einer Hybridisierung (vgl. Kohls & Dubbert 2023) der Angebote der Lernwerkstatt. Hierbei steht eine sinnvolle Verknüpfung von innovativen digitalen Angeboten (etwa vertonter Einführungen in Forschungsmethoden) mit etablierten Elementen des physischen Raumes (insbesondere der Forschungsberatung und der Peer-to-Peer-Austauschformate) der HSLW im Mittelpunkt (vgl. Glawe et al. 2024b). Zum anderen erfolgte eine spezifische Erweiterung der HLWS um eine Transferstelle, um mit Blick auf die Vernetzung von forschenden Studierenden mit Akteur*innen aus der Schulpraxis unter Nutzung der Chancen der Digitalisierung einen Schritt weiter gehen zu können.

Der vorliegende konzeptionelle Beitrag thematisiert das neue Vernetzungskonzept, in welchem 1) eine von Studierenden und Lehrkräften aus Kooperationsgrundschulen gemeinsam zu nutzende *digitale Plattform* sowie 2) regelmäßige *Runde Tische im Präsenzformat* zentrale Elemente bilden. Dieses Konzept wird

hinsichtlich dessen Ausgangslage (Kap. 2) sowie dessen theoretischer Grundlage und der übergeordneten Ziele vorgestellt (Kap. 3 & 4). Erste Ergebnisse aus einem Gruppeninterview mit Studierenden werden berichtet (Kap. 5). Ziel des Beitrags ist es, auf Basis erster Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Startphase des hybriden Konzepts, Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen der Vernetzung von Studierenden und Praxisakteur*innen in einer forschungsorientierten HSLW zu identifizieren, unter dem Aspekt des Aufdeckens von potenziellen Zugewinnen für alle Beteiligten zu diskutieren und Implikationen für künftige Forschungs- und Entwicklungsbedarfe zu explizieren (Kap. 6).

2 Aktuelle Anforderungen an Grundschullehrkräftebildung und an forschungsorientierte Hochschullernwerkstätten

Im Bereich der Grundschule und der Grundschullehrkräftebildung lassen sich aktuell gestiegene Anforderungen und komplexe Problemlagen verzeichnen, die sich gegenseitig beeinflussen und verschärfen (vgl. Rank et al. 2023; Büker et al. 2024). Neben die großen Querschnittsaufgaben wie Inklusion, Digitalität, Sprachförderung und Bildung für nachhaltige Entwicklung treten vermehrt ungeplante Herausforderungen und Krisen, welche die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern verändern (vgl. Bertram 2023) und in der Schulpraxis situationsadäquate Lösungen erfordern. Alarmierende Befunde zur Kompetenzentwicklung bei Kindern insbesondere im sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Bereich verweisen auf den dringenden Bedarf nach strukturellen Maßnahmen und eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts für maximal heterogene Lernbedürfnisse von Kindern (vgl. Rank et al. 2023). Letztere wird jedoch erschwert und konterkariert durch einen massiven Lehrkräftemangel insbesondere an Grundschulen und dem damit verbundenen Einsatz (noch) nicht vollständig qualifizierter Personen in der Grundschule (vgl. SWK 2023). Dies geht mit einem nicht zu unterschätzenden Risiko der De-Professionalisierung einher (vgl. Büker et al. 2024). Die komplexe Problemlage hat eine breite bildungspolitische Diskussion darüber evoziert, welche Rolle die universitäre Lehrkräftebildung für die grundlegende Professionalisierung, für die Begleitung unterrichtender Studierender sowie die Nachqualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigenden einnehmen muss, sollte oder könnte. Eine Neujustierung der Theorie-Praxis-Relationierung und der professionalisierungswirksamen Begleitung Studierender in Praxisphasen erscheint dringend geboten (vgl. SWK 2023). So zeigen Studien mit studentischen Vertretungslehrkräften (vgl. Winter et al. 2023), dass sie den vorgezogenen Berufsstart in zum Teil umfangreichen Unterrichtstätigkeiten während des Studiums subjektiv als professionalisierungswirksam erleben, sie gleichzeitig jedoch selten eine individuell-adaptive Begleitung durch Schule oder Hochschule erfahren, die zu

kritisch-reflexiver Distanznahme ihrer Tätigkeit anregt. Es erfolgt eine starke Orientierung an erfahrenen Lehrkräften sowie an Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, zugleich sprechen sie Modellen und Konzepten, die sie an der Universität kennengelernt haben, wenig Relevanz für die Praxis zu (vgl. ebd.). Eine neue, von angehenden Lehrkräften als sinnhaft und professionalisierungsfördernd erlebbare Verzahnung von Theorie und Praxis ist angezeigt (vgl. SWK 2023). Konkret wird aus strukturtheoretischer Perspektive davon ausgegangen, dass Wissenschaft und Praxis wechselseitig durch die Modi des Einlassens und des Distanznehmens (Neuweg 2018) über die hier praktizierte Kooperation „eine Einheit“ bilden können (Lohse-Bossenz et al. 2020, 187). Die dadurch avisierte Theorie-Praxis-Relationierung wird zum einen als Bedingung und zum anderen als Ergebnis einer erfolgreichen Lehrkräftebildung angesehen (vgl. ebd.). Damit sind auch HSLW adressiert, die sich genuin als Orte der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis wie auch als Orte der Begegnung und des Dialogs von Akteur*innen aus Hochschule und Praxis verstehen (vgl. Rumpf 2024) und die sich nun der Frage ihrer spezifischen Beitragsmöglichkeiten zu einer zeitgemäßen, an den veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen orientierten, Lehrkräftebildung stellen müssen.

Für das KiBi-Z ergeben sich hier neue Anforderungen, denn gerade ein forschungsorientierter Zugang zur Unterrichtspraxis wird in einem verkürzenden, eher utilitaristischen Verständnis dessen, was zur Bewältigung der Praxisaufgaben benötigt würde, von Studierenden und Lehrkräften in Frage gestellt. So zeigen insbesondere Studien zum Praxissemester in Bundesländern, in denen ein empiriebasiertes Studienprojekt vorgesehen ist, dass dem Forschen im Vergleich zum Unterrichten seitens der Studierenden geringe Bedeutung beigemessen wird (vgl. Fabel-Lamla et al. 2020). Das häufige Fehlen eines vermittelnden Raumes als regulatives Element zwischen der Rolle als Lehrkraft und der als Forscher*in (ebd., 266) verstärkt bei Studierenden und Mentor*innen (vgl. Thönes et al. 2021) eine Dichotomiewahrnehmung von Theorie und Praxis. Praxissemesterstudien zeigen zudem, dass es an oft adäquaten Kommunikationsstrukturen zwischen allen Beteiligten mangelt und die schulpraktische Nähe zum Konzept des forschenden Lernens fehlt (vgl. Homt & van Ophuysen 2018).

Für das KiBi-Z stellt sich die Frage, wie eine *Brücke* zwischen Universität und Schulpraxis gebaut werden kann, um diese Ambivalenzen abzubauen. Dabei ergeben sich, bedingt durch eine zunehmende Vertrautheit mit digitalen und asynchronen Formen des Lernens und des Austausches, neue Chancen sowohl für die individuell-adaptive Begleitung Studierender beim praxisnahen Forschen als auch für die Herstellung professionalisierungswirksamer Kontakte und Kooperationen zwischen Studierenden und Praxislehrkräften (vgl. Ehmke et al. 2022). Die neue Transferstelle des KiBi-Z intendiert, eine solche Brücke über flexible, hybride und offene Formen der Kooperation und Kommunikation zwischen Hochschule und Praxis zu schaffen.

3 Theoretische Rahmung und übergeordnete Ziele der Transferstelle innerhalb der neu konturierten Hochschullernwerkstatt KiBi-Z

Ausgehend von sich verändernden Studienbedingungen, -erwartungen und Lernvoraussetzungen erfolgt eine Modifikation und Ergänzung bisheriger Angebote der HSLW idealerweise *unter partizipativem Einbezug der Nutzer*innen*, d. h. in die Konzeptentwicklung und -evaluation werden Studierende, Praxislehrkräfte und Lernbegleitungen gleichermaßen einbezogen.

Übergeordnetes Ziel ist es, ein *Netzwerk* von Studierenden, Lehrenden und Praxisakteur*innen für Kooperationen im Sinne geteilten Wissens und gegenseitiger Professionalisierung als festen Bestandteil der HSLW entstehen zu lassen (vgl. Krainer 2019). Dabei sollen Chancen der Digitalisierung durch ein *hybrides Lernwerkstattkonzept* genutzt werden, das sich durch eine kohärente Verknüpfung von digitalen (asynchronen) und Präsenzformaten auszeichnet (vgl. Glawe et al. 2024b). In diesem Netzwerk spielt *Transfer* eine bedeutende Rolle: Transfer soll dabei nicht eindimensional (im Sinne von 'Wissenschaft informiert Schule'), sondern als *komplexer, multidirektionaler Prozess konzeptualisiert werden, der auf Gleichberechtigung, Arbeit auf Augenhöhe, wertschätzenden Dialog und Kooperation von Wissenschaft und Praxis abzielt* (vgl. Holtappels 2019). Bei der Neukonzeption des KiBi-Z als Transferstelle wurde allerdings kein vorab definierter Transferbegriff vorgegeben. Im besten Sinne einer *ko-konstruktivistisch* ausgerichteten „Werkstatt“ (vgl. Rumpf 2024) sollte das *Transferverständnis* gemeinsam mit den Praxispartner*innen erarbeitet und definiert werden (vgl. Kap. 4). Für die verstärkte, professionalisierungswirksame Zusammenarbeit mit Akteuren aus Hochschule und Praxis werden inhaltliche *Gegenstände des gemeinsamen Interesses* als zentral erachtet, über den alle Beteiligten Gewinn, Nutzen (im Sinne eines *Win-Win*) und Sinnhaftigkeit der Kooperation erleben können. Dazu bieten die gegenwärtigen Herausforderungen der Grundschularbeit (vgl. Kap. 2) zahlreiche Anknüpfungspunkte. Ausgangspunkt einer verbesserten Theorie-Praxis -Verzahnung (vgl. Kap. 2) ist die Frage, wer wem etwas *bieten* und wer von wem was wie *lernen* kann. Dieses mit allen Beteiligten auszuloten ist u. a. das Anliegen des Runden Tisches (vgl. Kap. 4). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie eine gemeinsame Professionalisierung durch wissenschaftlich angeleitete Reflexion im Dialog erfolgen kann. Aus den genannten Ansprüchen resultierend, wird für die Begleitforschung der Ansatz des *Design-Based Research (DBR)* (vgl. Reinmann 2005) gewählt, der iterativ und prozessbegleitend angelegt ist. Das zyklische Wiederholen von Entwurf, Implementierung, Analyse und Überarbeitung scheint für das neue Transferkonzept besonders geeignet, da DBR die enge Zusammenarbeit zwischen Forscher*innen und Praktiker*innen forciert, um sicherzustellen, dass die entwickelten Lösungen auch in der hochschulischen und schulischen Alltagspraxis anwendbar und effektiv nutzbar sind (vgl. ebd.).

4 Entwicklung der KiBi-Z Transferstelle – konzeptionelle Lösungsansätze

Von diesen Überlegungen ausgehend wurden für die KiBi-Z Transferstelle zunächst zwei Formate konzipiert: 1) eine gemeinsame digitale Plattform und 2) ein halbjährlich stattfindender Runder Tisch in Präsenz. Um die Verbindlichkeit auf beiden Seiten zu erhöhen, wurde mit kooperationsinteressierten Grundschulen eine schriftliche Kooperationsvereinbarung geschlossen.

Die nach Registrierung für Studierende und Praxispartner*innen nutzbare *Plattform* dient dem Materialaustausch und der Kommunikation und umfasst die beiden inhaltlichen Rubriken: *Befunde aus studentischen Forschungsarbeiten* und *Konzeptionelle didaktische Entwürfe*. Letztere haben Studierende im Rahmen von bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen oder didaktisch ausgerichteten Abschlussarbeiten entwickelt – häufig handelt es sich um projektorientierte Gruppenarbeiten zu aktuellen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie beispielsweise der Entwicklung eines alternativen pädagogischen Konzepts für die traditionellen Bundesjugendspiele, eines Konzepts zur Schaffung von Rückzugsorten in der Schule oder eines nachhaltigen Energiesparkkonzepts. Die Veröffentlichung dieser Entwürfe auf der Plattform ist freiwillig, erfolgt unter Kriterien des Transfers (z. B. Nutzer*innenfreundlichkeit durch Vertonung etc.) und wird mit einem Zertifikat für die Studierenden honoriert, was dazu geführt hat, dass bereits nach einem Semester über 100 Studierende von diesem fakultativen Angebot Gebrauch gemacht haben. Auch Schulen können Konzepte etc. auf die Plattform laden. Diese bietet zudem eine digitale Pinnwand, an welcher Schulen Bedarfe für Evaluationen oder Beteiligungen an Projekten angeben und umgekehrt Studierende Wünsche nach interessierten Praxispartner*innen zur Umsetzung ihrer Vorhaben veröffentlichen können. Über interaktive Tools wie einer Feedback- und Chatfunktion können alle Nutzer*innen kommunizieren und die hochgeladenen Inhalte kommentieren, Anregungen geben und Diskussionen führen. Gleichzeitig bietet die Plattform auch die Chance der Peer-to-Peer-Vernetzung der Akteursgruppen (Studierende, Lehrkräfte). Über diesen Weg soll ein rein dozierenden-orientiertes Feedback zu studentischen Arbeiten, welches deutlich kritisiert wird (vgl. Fichten & Weyland 2018), durch einen Netzwerk-Ansatz abgelöst werden. Zugleich soll ein Beitrag zur besseren Integration forschenden Lernens in die Schulpraxis geleistet werden (vgl. Kap. 2), indem Forschen als sinnstiftender Lernprozess für Studierende und Praxisakteur*innen erlebbar wird und multiperspektivische Reflexionsprozesse *während* des Forschens angeregt werden.

Der *Runde Tisch*, der halbjährlich als Präsenzveranstaltung von der AG Grundschulpädagogik und Frühen Bildung der Universität Paderborn initiiert wird, dient dem Dialog zwischen den Kooperationspartner*innen und Dozierenden der o. g. AG, der Identifizierung aktueller Themen und darüber hinaus der gemeinsa-

men, partizipativen Weiterentwicklung des Konzeptes. In der Gründungssitzung des Runden Tisches (im Frühjahr 2024) haben sich die Beteiligten in Kleingruppen den drei grundlegenden Fragestellungen gewidmet:

1. *Was verstehen wir unter Transfer?*
2. *Welche Formate der Kooperation und des Transfers halten wir für angemessen und alltagstauglich?* und
3. *Für welche aktuellen Themen erscheint ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis in besonderer Weise geeignet?*

Konsensuell wurde ein multidirektionales Transferverständnis befürwortet. Entsprechend sollte der Transfer von einer Intention des „Gebens und Nehmens“ geprägt sein, welche sich auch in dem Wunsch nach gegenseitigen Hospitationen im Sinne des „Öffnens von Türen“ widerspiegelt. Bezüglich der Formate für die Weitergabe studentischer Arbeiten sowie praxisgenerierter Inhalte (als vertonte PowerPoint Präsentation, als wissenschaftliches Poster, als Podcast o.Ä.) besteht derzeit noch kein Konsens, sodass zunächst verschiedenste Darstellungsformen umgesetzt werden. Es kristallisieren sich zudem Inhaltsfelder von institutionsübergreifender Bedeutung heraus (Kindheit heute, Elternarbeit, selbständiges Lernen).

5 Sichtweisen von Studierenden: erste Befunde aus der Begleitforschung

Inwiefern und mit welchem Ertrag kann das neu konzipierte Transferkonzept des KiBi-Z aus der Sicht beteiligter Studierender zur Vernetzung von Wissenschaft und Praxis beitragen? Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse aus einer ersten Gruppendiskussion mit Grundschullehramtsstudierenden ($n = 4$) berichtet, die mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022) ausgewertet wurden. Die Methode der Gruppendiskussion bietet sich an, um eine breite Palette an Sichtweisen und Einsichten aufzudecken (vgl. Flick 2007). In diese erste Analyse wurden Studierende einbezogen, die im Rahmen ihrer Abschlussarbeit oder im Kontext von Seminarveranstaltungen in das Transferkonzept eingebunden waren. Sie befanden sich im Masterstudium, hatten bereits das Praxissemester absolviert und verfügten über Erfahrungen beim eigenständigen Forschen. Die Aussagen der Studierenden verdeutlichen, dass das neue Format des Transfers im Vergleich zu bisherigen Studiererfahrungen eine deutliche Steigerung der Sinnzuschreibung des Forschens evoziert. Das Erleben von Sinnhaftigkeit wird bereits rein an dem Interesse seitens der Praxis an den Erkenntnissen der studentischen Forschung festgemacht. Darüber hinaus werten die Studierenden den forschungsbezogenen Dialog mit Praxisakteur*innen und die wahrgenommenen Bereitschaft der Schulen, Modifikationen bzw. Optimierungen des Unterrichts auf Grundlage der studentischen Befunde vorzunehmen, als sinnstiftend:

„Also als große Chance sehe ich einfach noch mal die Steigerung der Sinnhaftigkeit des forschenden Lernens aus Studierendenperspektive, dass ich wirklich das Gefühl habe, ich produziere hier ein Dokument, eine Studie, die nicht nur für meine eigenen Akten irgendwie ist, die ich im Zweifel sowieso nie wieder an gucke oder zur Erlangung einer Note, sondern dass ich tatsächlich damit etwas bewirken kann, dass das wirklich mal jemand aus der Praxis lesen kann, der oder die sich da wirklich konkret für interessiert, der oder die auch wirklich konkret danach sucht“ (Student 1).

Besondere Relevanz wird der Rückmeldung seitens der Schulen beigemessen. Konsensuell wird betont, dass dies ein zentrales Element sowohl in Bezug auf forschungsgenerierte als auch auf konzeptionelle Inhalte sei:

„In dem Fall wird jetzt der Fragebogen, den ich entwickelt habe, auch eingesetzt. [...] Also da hat sich halt jetzt auch was getan, was ich aktuell auch noch [Anm. d. Autor*innen: im Rahmen ihrer Nebentätigkeit] begleite. Und das ist schön so zu sehen, dass man auch selber dazu beigetragen hat“ (Studentin 4).

Eine Studentin, die im Rahmen eines Masterkurses ein Schulentwicklungselement kreiert und auf der digitalen Plattform veröffentlicht hat, berichtet von einer gestiegenen Anstrengungsbereitschaft: „Also dass wirklich eine Lehrerin mal sagt, diese Ideen zur guten, gesunden Schule waren für uns so wertvoll, [...], wo wirklich auch mal die Studierenden merken okay, das hat doch einen Impact, das bringt was, wenn ich mich da auch anstrenge“ (Studentin 2). Insgesamt trägt die Vernetzung der Institutionen Hochschule und Schule in Form des Transferkonzeptes aus Sicht der Studierenden maßgeblich zur Intensivierung von (bislang vermisstem) Relevanz erleben und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie zur Verzahnung von Theorie und Praxis bereits im Studium bei. Erlebte Herausforderungen beziehen sich insbesondere auf die Rückmeldung von Studienergebnissen an die Schulen: „Und ich hatte aber ein bisschen Angst, bevor ich die Ergebnisse vorgestellt habe, dass die sich vielleicht irgendwie angegriffen fühlen könnten von den Ergebnissen“ (Studentin 3). Skepsis wird deutlich in Bezug auf die tatsächliche Nutzung der Möglichkeiten des KiBi-Z Transferkonzeptes durch die Lehrkräfte:

„Also, dass man seine Sachen weitergibt und Feedback erhält, also das wäre ein Traum. [...] Aber auf der anderen Seite auch, dass sich da Lehrkräfte glaube ich wenig Zeit nehmen würden, das wirklich nochmal zu kommentieren, außer vielleicht: „Hey, hat mir super gefallen“ (Studentin 2).

6 Vernetzung als Herausforderung in hybriden Lernwerkstattkonzepten: ein erstes Fazit

In der Startphase des neuen KiBi-Z-Transferkonzeptes konnten über Erprobung, Beobachtung und eine erste Gruppendiskussion mit Studierenden Ansatzpunkte

für die Identifikation von Chancen und Grenzen eines hybriden HSLW-Konzeptes zur Vernetzung von Hochschule und Schule gewonnen werden. Wenngleich eine längerfristige Erprobung sowie eine auch Schulakteur*innen einbeziehende perspektiventriangulierte Begleitforschung noch ausstehen, verweisen die Erfahrungen schon jetzt auf den Bedarf, die Rollen, Funktionen und Aufgaben der drei Akteursgruppen Studierende – Lernbegleitungen – Praxisakteur*innen weiter zu klären und konzeptionell zu verankern. So müssen individuelle Wünsche, Ideen und Erwartungen in ständigen Aushandlungs- und Annäherungsprozessen geklärt, präzisiert und abgewogen werden: Praktiker*innen benötigen dazu entsprechende Informationen über die Schritte und Anwendung des Forschens, über ihre Rolle im Rahmen eines DBR-Ansatzes ebenso wie Kenntnisse über obligatorische Rahmenbedingungen (wie z. B. Laufzeiten von Abschlussarbeiten und deren Bewertungskriterien, welche z. T. mit Wünschen nach Beteiligung an der Lösung von Praxisproblemen konfliktieren). An Lernbegleitungen in der HSLW werden erhöhte Anforderungen gestellt – im Bereich der Kommunikation mit der Praxis wie auch im Bereich der professionellen Begleitung der Studierenden, die an Kooperationsschulen forschen. Im Rahmen der Vernetzung gehen Studierende neue Verbindlichkeiten ein, wie beispielsweise schulseitig erwünschte Hospitationen, Vorgespräche mit Praxispartner*innen sowie Mitwirkung beim Anstoßen von Veränderungen. Die lehrende Person vermittelt als Lernbegleitung zwischen den Bedarfen auf Seiten der Studierenden und der Praxis, muss gleichzeitig die Einhaltung der Rahmenstrukturen (wie Laufzeiten) und der fachlichen Ansprüche (z. B. Einhalten forschungsimmanenter Schrittfolgen, Datenschutz) im Blick behalten und die Vorbereitung auf den Transfer von Forschungsarbeiten beratend begleiten. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn die Ergebnisse studentischer Forschung an Schulen Missstände und Problemlagen aufdecken (vgl. Aussage Studentin 3, Kap. 5) und eine hohe Kommunikationssensibilität geboten ist. Im Sinne der Partizipation werden Schulen in allen Phasen der studentischen Forschung in den Prozess involviert und hinsichtlich forschungsmethodischer Entscheidungen eingebunden. Der digitalen Plattform werden von studentischer Seite große Potenziale zugeschrieben. Nach bisherigen Erfahrungen scheint sie als Informationsaustauschmedium, Kontaktbörse und Vernetzungsmotor grundsätzlich für eine intensiviertere Vernetzung von Wissenschaft/Studium und Praxis nützlich, wobei die Zeit- und Ortsunabhängigkeit Vorteile bilden. Die Intention, dass hier Studierende konstruktives Feedback auf ihre veröffentlichten Arbeiten von Seiten der Praxis erhalten, markiert bisher jedoch (analog zur Befürchtung von Studentin 2, vgl. Kap. 5) noch eine Leerstelle.

Insgesamt handelt es sich um eine sehr ambitionierte Zielsetzung (vgl. Kap. 3), die hohes Engagement auf Seiten aller Akteursgruppen voraussetzt. Eine Integration des Konzeptes in den Universitäts- und Schulalltag wird sicherlich durch das Erleben von Sinnhaftigkeit und von Professionalisierungschancen erleichtert:

Bislang kann in der Zusammenarbeit mit den Kooperationsschulen wie auch mit dem Runden Tisch konstatiert werden, dass der persönliche Kontakt und der diskursive Austausch über Studierendenprodukte sowie über Themen und Anliegen der (Hochschul-)Praxis unentbehrlich sind, um eine vertrauensvolle Kultur des Teilens zu etablieren, langfristig zu praktizieren und im Sinne eines Zugewinns an Professionalität für alle Akteur*innen auszugestalten. Analoge, lebendige Begegnungen von Studierenden, Praxisakteur*innen und Lernbegleitungen im Modus der Werkstattarbeit bilden damit ein unverzichtbares Element im Kontext innovativer hybrider HSLW-Formate.

Literatur

- Bertram, H. (2023). *Ein Versprechen an die Jugend – UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. Abgerufen von https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/339326/ae9e86519028efb77e-1a35f561ec4d9b/unicef-studie-ein-versprechen-an-die-jugend-sperrfrist-14-9-11-uhr-data.pdf (zuletzt geprüft am 10.01.2025)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). *OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.pdf?__blob=publicationFile&cv=6 (zuletzt geprüft am 10.01.2025)
- Büker, P. & Meier, S. (2017). Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. In M. Fiegert, U. Graf, I. Kunze & M. Kekeritz (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung*, 3, (S. 46-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büker, P., Rank, A., Miller, S. & Martschinke, S. (2024). Aktuelle Perspektiven auf Professionalisierungsnotwendigkeiten für das Grundschullehramt an Universitäten. In A. Flügel, A. Gruhn, J. Lange, I. Landrock, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung – reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung*, 28, (S. 480-484). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehmke, T., Reusser, S., Fischer-Schöneborn, S., (2022). Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element des ZZL-Netzwerks. In Ehmke, T., Fischer-Schöneborn S., Reusser, K., Leiss., D., Schmidt, T., Weinhold, S. (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*, (S. 12-23). Weinheim: Beltz.
- Glawe, K. (2024). Forschen – Lernen – Reflektieren: Potenziale für die Professionalisierungsentention des forschenden Lernens mit Kindern im Praxissemester aus der Perspektive angehender Grundschullehrkräfte. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*, (S. 43-54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glawe, K., Kamin, A. M., Herding, J. & Büker, P. (Hrsg.) (2024a). Lehrerbinnenbildung unter der Perspektive von Inklusion und Digitalisierung. Mit Offenen Bildungsressourcen (OER) zu offenen, innovativen Bildungspraktiken. (Themenheft). *Medienpädagogik*, 62.
- Glawe, K., Ellersiek, A., Höke, J., Kottmann, B. & Büker, P. (2024b). Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten. Aktuelle Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale durch interdisziplinären Dialog von Kindheits- und Grundschulpädagogik. In A. Flügel, A. Gruhn, J. Lange, I. Landrock, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung – reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung*, 28, (S. 128-139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fabel-Lamla, M., Hauenschild, K. & Wolff, D. (2020). 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.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, M. Stein & W. Paravicini (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*, (S. 47-58). Münster: WTM-Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Hamburg: robor.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 274-293.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2018). Gelingensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine qualitative vergleichende Fallstudie. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*, (S. 255-260). Wiesbaden: Springer.
- Kohls, C. & Dubbert, D. (2023) *Hybride Lernräume gestalten*. Abgerufen von https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2023_kohls_dubbert_hybride-lernraeume-gestalten.pdf (zuletzt geprüft am 10.01.2025)
- Krainer, K. (2019). Wissenstransfer, Implementation und Verbreitung von Innovationen. Erfahrungen aus der Initiative „Innovationen Machen Schulen Top“. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 326-330.
- Lohse-Bossenz, H., Seidenfuß, M., Dörfler, T., Vogel, M., Rehm, M. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38, 185-197.
- Mayring, P. (2022) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. (S. 71-90) Münster: Waxmann.
- Rank, A., Büker, P. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 67, 11-21.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52-69.
- Rumpf, D. (2024). Konstruktives Lernen – offen und demokratisch. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*, (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulmeister, R. (2022). Die Varianz im Studierverhalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 81-100.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2023). *Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf> (zuletzt geprüft am 10.01.2025)
- Thönes, K. V., Brandhorst, A., Vogelsang, C. & Bellenberg, G. (2021). Schulische Perspektiven auf Theorie-Praxis-Verzahnung im Praxissemester – eine standortübergreifende Analyse. In S. Zankel, B. Brouër & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung*, (S. 58-76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, I., Reintjes, C. & Nonte, S. (2023). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkräfte von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*, (S. 133-155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Bükler, Petra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG
Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation und Inklusion in
Grundschule und Lehrkräftebildung, HSLW-Arbeit

petra.buecker@uni-paderborn.de

Glawe, Katrin, Dr.ⁱⁿ

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG
Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Forschendes Lernen in der HSLW,
Frühe Bildung und Hochschuldidaktik

glawe@mail.uni-paderborn.de

*Jeanette Hoffmann, Federico Corni, Carla Cardinaletti,
Giulia Mirandola, Susanne Schumacher und
Beate Weyland*

***EduSpaces*: Multilingual and interdisciplinary networking of the educational laboratories at the Free University of Bozen-Bolzano (unibz)**

Abstract

The *EduSpaces* at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano (unibz) form a network of different collaboration forms in the areas of research, teaching and Third Mission. This article uses selected *EduSpaces* and their joint initiatives to illustrate the different focal points of the individual *EduSpaces*, how they weave their network in the various areas and the challenges they face in doing so.

Die *EduSpaces* an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (unibz) bilden ein Netzwerk verschiedener Formen der Zusammenarbeit in den Bereichen Forschung, Lehre und Dritter Mission. Welche verschiedenen Schwerpunkte die einzelnen *EduSpaces* haben, wie sie ihr Netzwerk in den unterschiedlichen Bereichen spinnen und vor welche Herausforderungen sie dabei gestellt sind, wird in diesem Beitrag anhand ausgewählter *EduSpaces* und ihrer gemeinsamen Initiativen aufgezeigt.

1 Introduction

Based on its concrete meaning of net-like connection, the term networking metaphorically encompasses exchange and communication, alternating support and relationship (Meyer-Hinrichs 2022). In the context of unibz's *EduSpaces*, the aim is to reweave and expand the net already spanned in 2016-2019 (Stadler-Altman 2018) and to establish connections in different contexts. In the following contribution, selected *EduSpaces* – the *Lernwerkstatt*, the *MultiLab*, the *EDENlab* and the *ChiLiLab* – present the concepts of their laboratories and situate themselves in unique contexts (Chapter 2). Furthermore, they explore possible ways of networking and develop concrete ideas of cooperation (Chapter 3). Subsequently, the

opportunities and challenges of this multilingual and interdisciplinary networking will be discussed (Chapter 4). Finally, the question about the imagination of a common educational and didactic future is raised.

2 *EduSpaces* at unibz – a multilingual and interdisciplinary network

Concerning the networking activities at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano regarding exchange, mutual enrichment and collaboration (Meyer-Hinrichs 2022), the *EduSpaces* play an important role. *EduSpaces* are laboratories with various disciplinary and lingual profiles which engage in research, didactics and third mission (the wider social context) and attempt to build bridges between theory and practice. These *EduSpaces* emerged in a common project with four cooperation partners between 2016 and 2019:

„The overall project ‚EduSpaces‘ [...] is intended to address the question of how university teaching and practical application can take place in the sense of professionalisation for the primary school teaching profession and the profession of kindergarten teacher in a way that is comprehensible for students.“ (Stadler-Altmann 2018, 228, translated by J. H.)

In the last years, the number of *EduSpaces* at the Faculty of Education has increased. Since 2022, nine laboratories in total are engaging to expand and strengthen the *EduSpaces* network again through a regular cooperation (see Table 1):

Tab. 1: *EduSpaces* of the Faculty of Education (unibz) 2024

<i>EduSpaces</i>	Disciplinary scientific sector		Directors
<i>Lernwerkstatt – Officina didattica</i>	Didactics and special pedagogy	PAED-02/A	Susanne Schumacher
<i>MultiLab</i>	Physics Education and History of Physics General and social pedagogy (a. o)	PHYS-06/B PAED-01/A	Federico Corni
<i>FDZ/CDR – Research and Documentation Centre of South Tyrol’s Educational History</i>	History of pedagogy and education	PAED-01/B	Annemarie Augschöll- Blasbichler

<i>EduSpaces</i>	Disciplinary scientific sector		Directors
<i>CESLab</i> – Cognitive and Educational Sciences Laboratory	General psychology	PSIC-01/A	Demis Basso
<i>EARTH_LAB</i> – Laboratory of Digital Environments for Education, Art and Heritage	Drawing	CEAR-10/A	Alessandro Lugini
<i>SWAP-IT</i> – Joint Research Laboratory „Student Wellbeing and Prevention of violence	Developmental and educational psychology	PSIC-02/A	Antonella Brighi
<i>ALPS</i> – Alpine Laboratory of Phonetic Sciences	Glottology and linguistics	GLOT-01/A	Alessandro Vietti
<i>EDENlab</i> – Educational Environment with Nature Laboratory	Didactics and special pedagogy	PAED-02/A	Beate Weyland
<i>ChiLiLab</i> – Children’s Literature Laboratory	German literature History of pedagogy and education (a. o.)	GERM-01/B PAED-01/B	Jeanette Hoffmann

The concepts of the individual *EduSpaces* are diverse and complement each other: The *Lernwerkstatt* is an open learning environment for scientific literature and didactic materials in German, Italian and Latin which centres on didactic (re)thinking. *MultiLab* promotes active, participatory, and generative learning for students, teachers, and pupils and fosters an innovative pedagogy through a transdisciplinary vision. The *FDZ*’s goal consists in the documentation and research of South Tyrol’s educational history, connected to regional and international perspectives. *CESLab* is aimed at bringing together research on cognitive processes and education/didactics, in order to establish a link between the two disciplines. *EARTH_LAB* adapts and develops the framework of heritage education by applying it through advanced digital tools and in the specific context of cultural heritage. *SWAP-IT* is a joint research laboratory focusing on students’ well-being and the prevention of violence in an international research cooperation with other universities. *ALPS* focuses laboratory phonology, the study of articulation, acoustics, and perception of the sounds of human language with an emphasis on sociophonetician projects. *EDENlab* is an interdisciplinary laboratory for designing educational environments with nature, to take ownership of transforming spaces and teaching between care and culture. The *ChiLiLab* is an aesthetic laboratory for children’s literature research and didactics that offers opportunities for linguistic

and literary experiences in a multilingual context. In the following, in the order of their establishment, four of the nine *EduSpaces* are presented in more detail. These selected *EduSpaces* have in common their situation in and combination of the fields of research, didactics and third mission and have already started to create networking activities among each other.

The connection between the *EduSpace* laboratories is envisaged through an exchange on the didactic mediators that distinguish them: the materials and objects for teaching and learning, books and methodologies linked to texts and illustrations, approaches linked to visual art and the universes of spatial virtuality, as well as the multiple proposals linked to active and transformative didactics practised with students and teachers.

2.1 *EduSpace Lernwerkstatt – Officina didattica*

The didactic concept of *Lernwerkstatt*¹ has its roots in the educational perspectives and practices of Freinet, Montessori, Kerschensteiner, Dewey and Reggio Emilia approach (Peschel 2016). The origins of these traditions accordingly can be traced back to France, Italy, Germany and the USA which still represents a cross-cultural element. Since its start in 1999, the *Lernwerkstatt* at the unibz has been closely related to the study programme in educational sciences for primary education through practice-oriented seminars. The students' successful learning processes are represented in numerous toolboxes developed for kindergarten or primary school. Within internships, the boxes have been tested and modified or completely revised to reflect the needs of the pupils.

Since cooperating with the University Library, the *Lernwerkstatt*, currently directed by Susanne Schumacher, is not merely used by members of the university community on site, but also by kindergarten groups and primary school classes as part of teaching excursions. As the University Library is a public institution, deliveries to cooperating locations are possible as well. South Tyrolean kindergarten and school teachers can use subject-specific literature and materials of the *Lernwerkstatt* for their pedagogical work by making an online booking.

The spatial concept of the *Lernwerkstatt* favours its guiding idea of inquiry-based learning. The generous window fronts provide a view of colourful furniture and numerous objects that invite discovery and experimentation. The *Lernwerkstatt* offers both space and opportunity to question experiences and develop hypotheses, provides differentiated answers, present results and discuss effects (Schumacher et al. 2020). Teacher students and lecturers can gain new insights for application in practice through inquiry-based learning (Wild 2009).

1 „Lernwerkstatt“ has emerged as a general and comprehensive term for a spatially defined, pedagogical concept of learning that focuses on the appropriation of learning content – in the sense of „self-learning constructions“ (Peschel, 2016, p. 123). The *EduSpace Lernwerkstatt* should be understood as a brand. Therefore, the term is not translated with workshop, laboratory, atelier, hub or centre.

To ensure that the transfer of knowledge between the *Lernwerkstatt* and educational practice is successful, projects are designed to suit the target group (Schumacher et al. 2021). In doing so, the four guiding criteria described by Hameyer (2010, 191ff.) for partnering theory with practice are considered, namely continuity, coherence, steadiness and motivation.

The crucial potential of the activities in the *Lernwerkstatt* is based on wondering – seen as a productive irritation or reconsideration of existing knowledge. This stimulates the motivation to relate what we experience with our self-understanding and interpretation of the world in a new way (Waldenfels 2002).

2.2 *EduSpace MultiLab*

Conceived by Liliana Dozza in 2014 (Corni & Parricchi 2023), *MultiLab* is committed to promoting active, participatory, and generative learning for future teachers, in-service teachers, and pupils.

Through a *transdisciplinary* (Luigini 2020) vision, *MultiLab* fosters an innovative pedagogy capable of thinking complexity (Morin 2001), networking, and interacting with the community and the territory, thanks to the interplay between researchers, as well as universities, schools, and local educational institutions. The *MultiLab* innovative approach was mentioned and acknowledged in 2021 in the EU Commission Research Report *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member* (European Commission 2021). Since 2021, under the direction of Federico Corni, *MultiLab* is being conceived as an educational space and a centre of interdisciplinary research on *Embodied* (Gallagher 2005; Lakoff & Johnson 1999) and *Imaginative education* (Egan 1997; Fuchs & Corni 2023), bringing together academics, researchers, internship service managers in the field of pedagogy and disciplinary didactics, who develop shared projects. For this reason, its educational and research projects explore a wide range of thematic areas, from general pedagogy to science and mathematics, from lifelong learning, well-being, and arts to sports, languages, literature, interculturality, and history to bring them into dialogue and create opportunities for interactions and synergies.

MultiLab brings together more than thirty faculty scholars and is a distinctive space for multidisciplinary research and activities. Moreover, since 2023, *MultiLab* collaborates with the Center for Imagination in Research Culture and Education (*CIRCE*) of the Simon Fraser University so to conceive a curriculum in *Imaginative Education* tailored to the Italian school system. At the same time, researchers at *MultiLab* are enhancing networks with scholars in the field of *Embodied Education*, gathering them in an international Specialist Seminar in Fall 2024. Benefiting from the International Conference „Educazione Territori e Natura“, directed by Monica Parricchi, *MultiLab* expands its dialogue with the Italian pedagogical contemporary academic endeavour, by offering workshops and/or a roundtable at each conference.

2.3 *EduSpace EDENlab*

EDENlab documents, hosts and stimulates educational activities, research and implementations on the topic of Educational Environment with Nature (*EDEN*) by exploring learning spaces with an interdisciplinary approach, between pedagogy and architecture, didactics and design (Weyland & Watschinger 2017; Weyland & Galateo 2023).

In 2021, it was created by Beate Weyland in response to the demand to transform/innovate/improve educational, school and university settings also through the inclusion of plants and it is concerned with promoting the reconnection to nature (Jones 2022). The lab aims to build the awareness of students, educators, teachers, and citizens through interactive learning sessions with plants based on cooperation, playfulness and sensuality (Weyland 2022).

Through direct and concrete actions at the places of education, and with schools, understood as cultural garrisons, the aim is to respond in a more comprehensive and articulated way to the need to ensure conditions of accessibility, sharing, inclusion and well-being. The constant dialogue between the sciences of education and the sciences of architectural design, but also with political, social, economic, and cultural issues, places the research in a multi-scalar perspective from the city to the building to the object, to the plants as educating subjects for both interiors and pedagogical exteriors. The aim is to stimulate the potential of students, teachers, children and young people, by creating with them domestic, healthy, resilient educational landscapes.

2.4 *EduSpace ChiLiLab*

The *Children's Literature Laboratory* (*KinderLiteraturWerkstatt/Laboratorio di letteratura per l'infanzia*), implemented in 2022 and directed by Jeanette Hoffmann, is an aesthetic place for international children's literature, its reception and didactics. It opens up possibilities for linguistic and literary experiences in a multilingual context for students and lecturers, kindergarten and primary school children, educators, teachers and librarians. As a subject didactic *EduSpace*, it is located in the areas of research, teaching and third mission. With a multilingual team (German, Italian, Latin, English) at the trilingual unibz and in cooperation with the University Library, it is integrated in the Arbeitskreis für Jugendliteratur (*AKJ*) and the International Network of the Hochschullernwerkstätten (*NeHle*).

The research and teaching concept includes the connection between literature and language, theory and practice, multimedia, multimodality and multilingualism (Franceschini 2011). It is based on a narrative, dialogic and inquiry-based learning comprehension (Dehn et al. 2014). The empirical qualitative research projects focus on students' scope for participation (Hoffmann & von Leon 2024), Literature Didactic Miniatures and experience (Hoffmann et al. 2023) and picturebook studies (Hoffmann et al. 2024). Within the framework of Erasmus+ partnerships,

lectures, conferences and workshops on children's literature research take place. In cooperation with the Internship Office, literary internships as well as teacher and tutor trainings are carried out. Multilingual book exhibitions (Trisciuzzi 2023), author readings (Mirandola 2024) and illustrator workshops enrich the teaching offer for all language sections.

Internationally, the *ChiLiLab* is connected to other literary laboratories like the *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule/Primary education research lab* (Technische Universität Dresden) or the *Lern- und Forschungswerkstatt für literarische Bildung/Literature education research lab* (Freie Universität Berlin) (Hoffmann et al. in this volume). Important regional partners are the South Tyrolean literature institutions (e. g. the German language *JUgendKInderliteraturBUchZentrum* of the Südtiroler Kulturinstitut (*JUKIBUZ*) or the Italian language *ÓPLab* of the picturebook archive *ÓPLA*) and the participation in regional events like the „Brixner Tage des Buches/Libri in festa Bressanone“ or the „#multilingual Vorlese-Tag/ Giornata di lettura #multilingual“.

Concerning the local network of the *EduSpaces*, the multilingual, narrative and imaginative approach offers various opportunities for cooperation. Children's literature with its variety of themes can be a connecting element between them.

After this presentation of the individual concepts of the *EduSpaces*, the focus will be on the common themes and possibilities for cooperation.

3 Possible ways and concrete ideas for networking between the *EduSpaces*

In the last three years, the *EduSpaces* have been working on a cooperation to constitute and strengthen the network. This initiative is coordinated by Federico Corni. In regular meetings of the directors of the laboratories, hosted alternately in their respective *EduSpaces*, the individual concepts of their research and/or teaching have been presented and slides and short abstracts have been shared on a common MS Teams platform. The next step is to find connections between the *EduSpaces*.

3.1 Common interests and goals

For the imagination of common interests and goals, we used a technical tool: the digital combination of keywords which describe the main themes and approaches of the different laboratories. In the following figure (Figure 1), the interconnections of the network become visible:

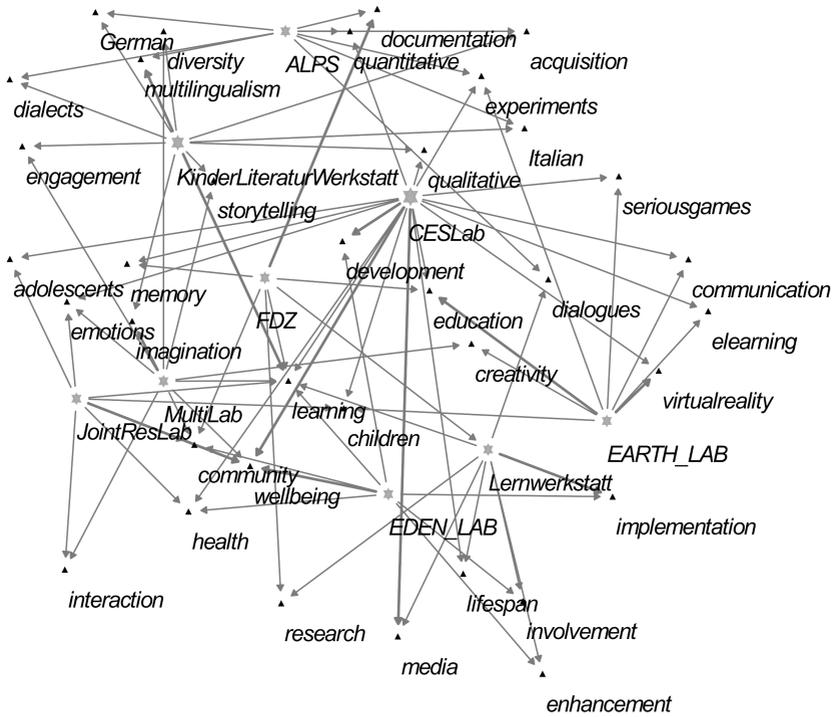


Fig. 1: Network of concept keywords of the *EduSpaces* (by Demis Basso, *CESLab*, 2024)

From this graphic overview, some of the common interests and selected goals become evident. In this respect, the meaning of narration and imagination for learning processes are inherent in diverse didactic approaches as well as the importance of aesthetics in combination with learning experiences and wellbeing. The combination of theory and practice, of research and didactics, of teaching and learning are central themes which are articulated in projects that include an increasing involvement of *EduSpace* directors and collaborators in each other’s initiatives. Indeed, the recent seminars offered at the laboratories emphasise the interdisciplinary nature of the initiative. Overall, a common and holistic view on learning processes unifies the different approaches.

3.2 Common research and teaching projects

After the internal exchange and discussions of the *EduSpaces*, the visualisation of the network was a next step which was realised in a common presentation of the collaboration at the “Hochschullernwerkstattentagung” at the Pädagogische Hoch-

schule Steiermark in Graz in 2024. Whereas the *Lernwerkstatt* and the *ChiLiLab* have already been active in the *NeHle* network in the recent years (e.g., Stadler-Altman 2018; Hoffmann 2024), the *MultiLab* and the *EDENlab* used this chance to introduce and connect their work in the German-speaking context. This internationalisation is continued by the writing project of this article in the upcoming book publication. We seized this opportunity to accompany our networking activities with epistemic writing processes to develop ideas, design projects and concretise their implementation.

Another project that is growing with the collaboration of different Labs is the leading research program on Embodied Education led by the *MultiLab*. It consists of creating and fostering an international community interested in embodiment from different perspectives. The principal aim is to offer a physical and collaborative space to meet the need of networking, sharing knowledge and projects. In September 2024, *MultiLab* is conceiving and hosting the „1st Specialist Seminar on Embodied Education“ which gathered more than 50 scholars from all over the world. The transdisciplinary approach of this event is supported by the collaboration of the *EduSpaces*, either in the scientific committee or as active participants.

A further idea of teaching cooperation is to start sounding out the readiness to set up a possible interdisciplinary master's course under the concept of *EDEN SPACES* – Educational spaces with nature. With the words *EDEN SPACES* we want to refer to educational spaces that have been rethought with regard to our laboratories: they are areas of peace and dialogue between disciplines, where theory and teaching practise are combined to create a harmonious and positive learning atmosphere. The plants located in our labs, and more generally in the educational spaces we address, become mediating and reflective elements of our holistic vision of the educational relationship. With *EDEN SPACES*, we would like to propose a post-graduate course for all those who are convinced that educational spaces need skills that cut across several disciplines: from pedagogy to didactics, from science to economics, from design to architecture, from anthropology to psychology, literature, etc. On a study day in September 2024, colleagues of interest of the unibz came together to discuss and develop this idea.

Finally, in a structural respect, a future joint interaction between the *EduSpaces* may be possible as a cross-cluster research group that qualitatively or quantitatively records and analyses the learning experiences of students in authentic learning situations.

3.3 Common third mission events

Beyond the research and teaching projects, the collaboration with the territory in the framework of third mission is another important field of action. In the past years, various activities have already been realised, such as the following.

In 2023, the *ChiLiLab* and the *Lernwerkstatt* in cooperation with the University Library took part at the „Brixner Tage des Buches/Libris in festa Bressanone“, coordinated by the Brixen Tourism Office (Figure 2).



Fig. 2: „Brixner Tage des Buches/Libris in festa Bressanone“ in the *EduSpaces*

Whereas in the *ChiLiLab* among other activities like children’s book exhibitions and teacher trainings kindergarten and primary school children have been invited to explore awarded picturebooks under the theme „Holzscheit und Filzkrone“ while reading, talking, writing and drawing, in the *Lernwerkstatt* teacher students explored ancient writing tools like the typewriter or goose feathers in order to gain historic writing experiences in the sense of „Schreiben wie anno dazumal“.

In May 2023, *MultiLab* hosted a workshop for researchers and practitioners (school deans and teachers) on Imaginative Education with international scholars Gillian Judson (Simon Fraser University) and Hans U. Fuchs (Zurich University of Applied Sciences). In dialogue with the researchers of the *EduSpaces*, they demonstrated how imagination can be nurtured basing on the education theory developed by the philosopher Kieran Egan (1997).

A future idea for joint activities of the *EduSpaces* could be common (picture)book exhibitions on current topics based on an in-depth study of research of crosscutting interests, including landscape, ecosystem, the four elements, nature, multilingualism, migration, history, art and design, peace, accessibility, participation, global citizenship or others.

Another idea would be the common participation at the science festival „Science Live. Get Curious!“ which takes place every two years as „Laboratories Live. Get Curious!“. Under a common theme, the *EduSpaces* could open their doors and offer didactic arrangements for children and adults from the region. Another public event especially for children could be the scientific festival „Le Mille e una Scienza“ (A Thousand and One Science) from the province of Bozen-Bolzano in which the unibz takes part with selected laboratories.

4 Opportunities and challenges of the multilingual and interdisciplinary network

The collaboration in the network of the various *EduSpaces* concerning research, teaching and third mission is challenged to find connections in different contexts: multilingual (German – Italian – Ladin – English), interdisciplinary (pedagogy – subject didactics – subject sciences), cross-curricular (language – literature – art – history – natural sciences – psychology – pedagogy), cross-methodological (quantitative – qualitative) and intercultural (scientific contexts of Italy – Germany). Because of their fundamental relevance selected contexts like multilingualism, interdisciplinarity and scientific cultures are described and discussed in more detail.

4.1 Multilingualism

Situated in the multilingual context of South Tyrol with the official languages German, Italian and Ladin, the Free University of Bozen-Bolzano is trilingual (German, Italian and English). In addition, in the master course „Educational sciences for primary education“, also Ladin plays a central role. The teaching staff at the Faculty of Education is therefore also multilingual. The colleagues' first languages are German, Italian, Ladin or English whereas the respective other languages are second, third, fourth, ... ones. Their acquisition is needed and supported by the university via continuous language courses. Only some of the colleagues (especially the ones speaking Ladin) grew up multilingually. Therefore, for every correspondence, meeting, discussion, text, article, etc., at first a common language must be determined. This effort is time consuming and sometimes also includes misunderstandings. However, on the whole, it is an enrichment as it opens up various ways of communication, reflection and competence in the different languages and also provides the possibility of research and publications in different language contexts.

4.2 Interdisciplinarity

The research disciplines of the *EduSpaces* are from different scientific sectors and include linguistic sciences like language and literature, natural sciences with mathematics, physics, biology and psychology, social sciences like pedagogy, history, sociology and geography or aesthetic sciences like art, music, sports, design and architecture. Each colleague is an expert in one or several of these disciplines and the collaboration can be fruitful because of the interdisciplinary exchange and the reciprocal addition of expertise. Yet, there are also obstacles to overcome. In Italy, for example, only specific journals are accepted by the Ministry of University and Research (*MUR*) as „Scientific Journals“ or „Class-A Journals“ in the various macro-areas of scientific research, which are completely separated from one another. This means that colleagues of the *EduSpaces* who belong to different disciplines

cannot publish scientific articles together (Gross et al. 2023). However, we found a solution for this problem in suggesting international journals like „Journal of Literary Education“ or „Children’s Literature in Education“ to the Italian National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes (*ANVUR*), which meanwhile was accepted as a „Scientific“ or „Class-A Journal“ for the macro-area of linguistics (area 10), as well as for pedagogy (area 11). Such workarounds enable collaboration and synergies between colleagues, further spreading knowledge of their research throughout the world and developing the dialogue on these topics.

4.3 Interculturality

In the different national contexts, there are various scientific cultures. For example, there are no „subject didactics“ in the Italian university system, but rather the subject sciences on the one hand and general didactics and pedagogy on the other hand. Also, the „Hochschullernwerkstättenbewegung“ as it has emerged in the German-speaking world and found its scientific representation in the International Network of Hochschullernwerkstätten (*NeHle*) has no equivalent in the Italian-speaking context. There is however a tradition of individually specialised laboratories at universities in North Italy like Metaphor and Narrative in Science (*MANIS*) at the Department of Education of the University of Modena and Reggio Emilia which works in the field of science education in a multidisciplinary approach with the humanities or the Children’s Literature Research Centre (*CRLI*) of the University of Bologna which focuses research on imagining childhood in various forms of narratives and exploring the significance of stories in educational contexts. This publication can be seen as one first step to visualise the implementation and international cooperation of University Laboratories or „Hochschullernwerkstätten“ in Italy.

5 Reflection and outlook

The transversal projects and activities outlined in this paper force each member of the *EduSpaces* to step out of their ‚comfort zone‘ to talk and, as far as possible, work with colleagues from different disciplines. From this large collaboration, some insights are inspired in form of questions to further discussion on this topic:

- On what basis are transdisciplinarity and integration of disciplines possible?
- How can we build a bridge between transdisciplinarity and interdisciplinarity by developing a common language that unites our aims and objectives?
- Which competences are needed to foster a trans-/interdisciplinary vision into research projects and practical activities?
- How can trans-/interdisciplinary work be academically recognised?
- How do we imagine our educational future through the lens of trans-/interdisciplinarity?

With these questions, we would like to provide an impulse for the discussion about the chances and challenges of networking in and between University Laboratories in an international and multilingual context.

References

- Corni, F. & Parricchi, M. (2023). Il futuro della scuola nei passi dei futuri insegnanti. In F. Corni & M. Parricchi (Eds.), *Il futuro della scuola. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti* (pp. 21-25). Milano: FrancoAngeli.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2014). Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In P. Hühn, J. Ch. Meister, J. Pier & W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (2nd ed., fully revised and expanded, pp. 489-506). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110316469.489>
- Dozza, L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 165-178). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/1585992>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Tasiopoulou, E., Billon, N. & Finlayson, A. (2021). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States: final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/391>
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344-355.
- Fuchs, H. U. & Corni, F. (2023). *Primary Physical Science Education: An Imaginative Approach to Encounters with Nature*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-43953-7>
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gross, B., Karlics, K., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2023). Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen. In S. Hofbauer, F. Schreiber, & K. Vogel, (Eds.), *Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft* (pp. 82-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28105>
- 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.
- 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 (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik XVI: Early Literacy* (pp. 147-175). Freiburg: FEL.
- 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 (Eds.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (pp. 75-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28918>
- Hoffmann, J. & von Leon, E. (2024). Partizipationsspielräume in der KinderLiteratur Werkstatt an der Freien Universität Bozen. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Eds.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (pp. 273-285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28933>
- Jones, L. (2021). *Losing Eden. Our Fundamental Need for the Natural World and Its Ability to Heal Body and Soul*. New York City: Pantheon Books.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York City: Basic Books.
- Luigini, A. (2020). Ricerca interdisciplinare e ICAR17: Una proposta per la definizione di un modello condiviso. In A. Arena, M. Arena, R. G. Brandolino, D. Colistra, G. Ginex, D. Mediatì et al. (Eds.), *Connettere: un disegno per annodare e tesserae/Connecting: drawing for weaving relationships* (pp. 567-584). Milano: FrancoAngeli.
- Meyer-Hinrichs, K. (2022). Art. „vernetzen, Vernetzung (Digital Detox, entnetzen, Entnetzung)“. Version 02/2024, first 10/2022. In *Wortgeschichte digital – ZDL*. Retrieved from <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/vernetzen> (last checked on 08.09.2024).
- Mirandola, G. (2024). *Vedere, guardare osservare: un Laboratorio di letteratura per l'infanzia*. Retrieved from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/vedere-guardare-osservare-un-laboratorio-di-letteratura-1%E2%80%99infanzia> (last checked on 08.09.2024).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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* (pp. 120-131). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schumacher, S., Stadler-Altman, U. & Emili, E. A. (2021). Piktogramme als Unterstützungsmedien. Studien zu Effekten von Bilderbüchern mit zusätzlichen Symbolen im Kindergarten. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Eds.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (pp. 248-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumacher, S., Stadler-Altman, U., & Riedmann, B. (2020). Verflechtungen von pädagogischer Theorie und Praxis. EduSpace Lernwerkstatt: stationär – ambulant – digital. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Eds.), *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten* (pp. 184-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, 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* (pp. 227-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung* (3rd ed.). Berlin: Suhrkamp.
- Weyland, B. & Watschinger, J. (Eds.) (2017). *Lernen und Raum entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, B. (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Mantova: Corraini.
- Weyland, B. & Galateo, S. (2023). *Atelier Scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo*. Junior-Bambini Editore.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 6.

Autor*innen**Hoffmann, Jeanette, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ**

ORCID: 0000-0003-1959-3718

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: graphic, literary and language learning, children's literature, its didactics and socialisation, empirical reception, classroom interaction and professionalisation research in multilingual and intercultural contexts.

jeanette.hoffmann@unibz.it

Corni, Federico, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1226-1585

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: primary physical science education, higher education in science, pre-service and in-service teacher education in physics, imaginative education, embodied education, system thinking.

federico.corni@unibz.it

Cardinaletti, Carla, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0003-7485-7154

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: general pedagogy, creative studies, and visual studies.

carla.cardinaletti@unibz.it

Mirandola, Giulia

ORCID: 0009-0003-4059-0420

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: children's literature, visual literacy, ecocriticism.

giulia.mirandola@unibz.it

Schumacher, Susanne, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-8943-9292

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: media literacy, learning environments, school development.

susanne.schumacher@unibz.it

Weyland, Beate, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-7940-5988

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: school and architecture, living with plants, learning and design.

beate.veyland@unibz.it

Carolin Bätge

Diversität, Bildungsmedien und Lehrer*innenausbildung – Vernetzung als Mehrwert für Schulpädagogik und Bildungsmedienforschung

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die neuerlichen Entwicklungen der Lernwerkstatt Schulpädagogik der TU Braunschweig. Dabei wird die Bedeutung der Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut hervorgehoben und anhand exemplarischer Seminarangebote der Lernwerkstatt herausgearbeitet, wie forschendes Lernen, inklusive Bildung, Bildungsmedien und -materialien sowie Diversitätssensibilität als professionelle Kompetenz miteinander in Zusammenhang stehen. Ausgehend von der theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung der Lernwerkstatt und exemplarischen Seminarkonzepten soll der aus der Vernetzung entstehende Mehrwert für die Mitarbeitenden beider Institutionen sowie insbesondere für die Studierenden und das Lehrangebot an der TU Braunschweig betont werden.

Die inklusive Bildung (vgl. KMK & HRK 2015) verlangt auf Ebene des Unterrichts, mithilfe geeigneter Unterrichtskonzepte und -materialien diversitätssensibel und differenziert zu unterrichten (vgl. Möhlen et al. 2024; Rath et al. i. D.). Hierzu werden jedoch Kompetenzen im Bereich des differenzierten Unterrichts benötigt, über die sowohl bereits ausgebildete (vgl. Rath et al. i. D.) als auch angehende Lehrkräfte nach eigener Einschätzung in nicht ausreichendem Maße verfügen. Die Herausbildung einer auf Diversität ausgerichteten professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte ist erklärtes Ziel und Mehrwert der Vernetzung der Lernwerkstatt Schulpädagogik mit dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut in Braunschweig (GEI). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, diesen Mehrwert auf den Ebenen der professionellen Weiterentwicklung der Studierenden, Dozierenden und Wissenschaftler*innen beider Institute und somit auch für eine zukunftsfähige Bildung an Schulen und Hochschulen anhand konkreter Kooperationsbeispiele zu skizzieren und dabei Einbli-

cke in gemeinsam durchgeführte Seminare zur Verknüpfung der Ebenen Theorie, Forschung und Lehre zu geben. Durch diese Kooperation soll Anschluss an moderne Technologien und deren Einsatz im Unterricht gehalten, neuen Erkenntnissen rund um Vielfalt in Bildungsmedien und Unterricht Rechnung getragen und den sich immer wieder neu gebildeten Herausforderungen heterogener Klassenzimmer begegnet werden. Die Bündelung der jeweiligen Kompetenzen zu beiderseitigem Nutzen ermöglicht somit eine hochschuldidaktische Weiterentwicklung in der Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Pädagogik.

1 Inklusion, Heterogenität und Bildungsmedien und theoretisch-konzeptionelle Grundlage der Lernwerkstatt

1.1 Die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik an der TU Braunschweig

Mit dem Wechsel der Leitung der Lernwerkstatt Schulpädagogik im September 2022 änderte sich auch ihr Profil. Von einer auf Montessori ausgerichteten Lernwerkstatt veränderte sich mit der Fokusverschiebung vom Elementar- auf den Primar- und Sekundarbereich nicht nur die sekundäre Zielgruppe der neuen Lernwerkstatt Schulpädagogik, sondern auch ihr Themenfokus und die konzeptionell-didaktische Ausrichtung. Mit Bezug zur inklusiven Bildung entstanden neue Themengebiete, die ein weites Inklusionsverständnis fördern wollen, dabei aber die Vielfaltsdimension Behinderung und ableistische Diskriminierung als Konstante verfolgen. So fanden in bisher 4 Semestern im Bachelor- und Masterstudiengang des Lehramtes für angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte Seminare zu Behinderung und Inklusion im Schulbuch, Ableism und Bildungsbenachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung ebenso statt wie zu Roma und Sinti, Antiziganismus und religiöser Diversität.¹ Die 5 zentralen Themenfelder und Arbeitsschwerpunkte werden in folgender Abbildung dargestellt:

1 Nähere Informationen zu ausgewählten Seminaren können Kapitel 3 entnommen werden.

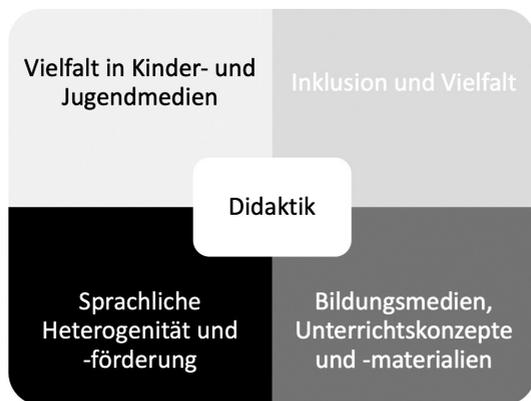


Abb. 1: Themenfelder der Lernwerkstatt Schulpädagogik

Es fällt auf, dass es sich dabei sowohl um themenfeldbezogene als auch um medienbezogene und didaktische Felder handelt, die miteinander in Verbindung stehen. Weitere Kernaspekte, die sich mit dem Leitungswechsel verändert haben, sind die Verkleinerung der angeschlossenen Bibliothek, die sich nun auf ein überschaubares, ausgewähltes Sortiment zu den Themenfeldern beschränkt. Zu den neu angeschafften Medien zählen u. a. die diversitätssensiblen und inklusiv gestalteten fünf Bände über die „Bunte Bande“, herausgegeben von der Aktion Mensch. In jedem Band erlebt eine heterogene Freundesgruppe ein neues Abenteuer – auf standardsprachlichem Niveau, in Leichter Sprache, als Hörbuch und in Brailleschrift (vgl. Aktion Mensch o. J.). Dabei wird sowohl in dieser Reihe als auch allgemein bei der Auswahl der Materialien für die Lernwerkstatt darauf geachtet, dass gesellschaftliche Vielfalt diversitätssensibel, mit Verzicht auf die Reproduktion von Stereotypen, dargestellt wird. Medien wie das Beispiel der „Bunten Bande“ können den Studierenden Anregungen geben, wie Materialien inklusiv und diversitätssensibel gestaltet sein können. Neben einer kleinen Auswahl an fachwissenschaftlicher und didaktischer Literatur beherbergt die Lernwerkstatt auch Kinderbücher und einzelne Lernspiele. Wenn Medienwünsche darüber hinausgehen, verweist die Lernwerkstatt gerne auf die Haupt- und Institutsbibliotheken sowie auf die Forschungsbibliothek des Kooperationspartners, des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut (GEI).²

Die Lernwerkstatt Schulpädagogik setzt es sich dabei zum Ziel, neue Impulse für die Qualifizierung angehender Lehrkräfte sowie für die Verknüpfung von Forschung, Transfer und Lehre, von Aus- und Weiterbildung zu setzen. Ebenso ist sie ein Austauschforum für das Thema Lehre und Diversität, das über Angebote

2 Nähere Informationen zur Kooperation finden Sie unter 1.2, 3 und 4.

auf Ebene der Hochschullehre für Lehramtsstudierende die Studierenden der Bildungswissenschaft auf heterogene Klassenzimmer vorbereitet, wobei die Entwicklung eigener Lehr- und Diversitätskompetenz der Studierenden unterstützt wird.

1.2 Erfahrungsaustausch durch Netzwerken: Verknüpfung von Theorie und Schulpraxis, Forschung und Transfer, Aus- und Weiterbildung

Diversitätssensibilität als Kompetenz wird neben den Hauptkompetenzbereichen des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Innovierens (vgl. Floß 2012, 92ff) als zentral für das Unterrichten angesehen (vgl. Möhlen et al. 2024; Rath et al. i. D.), um im Sinne der inklusiven Bildung individuellen Lernzugängen und differenzierten Lehr- und Lernprozessen gerecht werden zu können. Diversitätssensibilität beschreibt dabei die Fähigkeit, den Unterricht vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen auf die „[...] soziale Vielfalt und deren Bedeutung für das Unterrichten auf thematisch-inhaltlicher wie pädagogisch-didaktischer Ebene [...]“ anzupassen (Bätge i. d. B). Somit beeinflusst die Diversitätssensibilität auch die traditionellen Kompetenzen nach Floß. Um die Herausbildung dieser Kompetenz zu unterstützen, bedarf es neben einer steten Selbstreflexion (Selbstkompetenz) und einem kritisch-reflexiven Umgang mit Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien auch Wissen um Diversität (Sozial- und Sachkompetenz) sowie eine Verzahnung von theoretischen und didaktischen Kenntnissen mit der schulischen Praxis, von empirisch generiertem Wissen und sich daraus ergebenden unterrichtsbezogenen Fragestellungen, von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften. Für alle Ebenen von zentraler Bedeutung ist der Erfahrungsaustausch der jeweiligen Beteiligten, der im Rahmen von Seminaren und Workshops ermöglicht werden soll.³ Die genannten Kompetenzen sollen im Rahmen der von der Lernwerkstatt angebotenen Seminare auch mittels forschenden Lernens (vgl. u. a. Kottmann 2013, 183ff) an Bildungsmedien⁴ und dem Austausch mit Vertreter*innen aus den entsprechenden Communities⁵ gefördert werden. Zu den in den Hochschulseminaren bei den Studierenden zu fördernden Kompetenzen zählen auch die Erforschung, Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien und -konzepten mit dem Ziel der Herausbildung von Diversitätskompetenz, einer selbstreflexiven Haltung und Auseinandersetzung mit innovativen Unterrichtskonzepten. Konzeptionelle Grundlage dieses Austausches ist die Annahme, „[...] 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 [...]“ (Bätge i. D. a) fehlt (vgl. Dokumentenanalyse für niedersächsische Lehramtsstudiengänge nach Möh-

3 In Kapitel 3 und 4 wird auf den Erfahrungsaustausch expliziter eingegangen.

4 Mehr zu den konzeptionellen Grundlagen der Lernwerkstatt Schulpädagogik als Forschungswerkstatt kann Bätge i. D. a entnommen werden.

5 Die Kapitel 3 und 4 gehen auf diesen Aspekt genauer ein.

len et al. 2024). Dass sowohl die Verzahnung der genannten Bereiche als auch die Herausbildung der Kompetenz Diversitätssensibilität für angehende Lehrkräfte notwendig ist, ist nicht nur unter Rückbezug auf die inklusive Bildung und ihrer rahmenrechtlichen Vorgaben wie der UN-BRK oder der UNESCO (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014, UNESCO o. J.), sondern auch vor dem Hintergrund studentischer Einschätzungen gegen Ende des Studiums hinsichtlich ihrer Bedarfslage zu sehen. So äußerten sich Studierende des Masterstudienganges „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ an der TU Braunschweig, dass sie die Zusammenführung der Bereiche des aktuellen Wissens aus der Forschung, darauf aufbauende pädagogisch-didaktische Ansätze mit entsprechender theoretischer Grundlage und innovative Ideen und Konzepte zur Gestaltung des Unterrichtes als elementar ansehen und sich mit Bezug zum inklusiven Unterricht nicht ausreichend vorbereitet fühlen bzw. sie hier noch einen Zuwachs von Kompetenzen als notwendig erachten (vgl. Lammers 2024). Dass dies kein typisches Problem an der TU Braunschweig darstellt, zeigt zum einen die Dokumentenanalyse zur modularen Einbindung diversitätsbezogener Kompetenzen im allgemeinen Lehramtsstudium niedersächsischer Studiengänge (vgl. Möhlen et al. 2024) und zum anderen Befragungen bzw. Studien zu Einschätzungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften (vgl. Rohde & Schick 2021, 287ff; Schwab 2021, 210; Georgi et al. 2022).

2 Konzeptionelle Fragestellung: Bedarfslage – inklusive Bildung und Unterricht

Angesetzt werden muss im Rahmen der Lehrkräfteausbildung folglich auch an den Inhalten und Lernzielen der Lehrveranstaltungen, um so angehende Lehrkräfte besser auf ihre schulische Unterrichtspraxis vorzubereiten. Denn ihnen obliegt es im Kontext der inklusiven Bildung (vgl. KMK & HRK 2015) mithilfe geeigneter Unterrichtskonzepte und -materialien diversitätssensibel und differenziert zu unterrichten (vgl. Möhlen et al. 2024; Rath et al. i. D.). Hierzu werden jedoch Kompetenzen im Bereich des differenzierten Unterrichtes vorausgesetzt, über die sowohl bereits ausgebildete Lehrkräfte (vgl. Rath et al. i. D.) als auch Lehramtsstudierende nach eigener Einschätzung in nicht ausreichendem Maße verfügen. So beklagen letztere eine zu geringe Vorbereitung auf die soziale Diversität der Schüler*innen sowie damit einhergehend eine zu geringe Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium (vgl. BMBF 2019, 89f.; Berger et al. 2023, 20f.). Eine modulare Verankerung von Angeboten, die eine selbstreflektierende, forschende Grundhaltung (vgl. Fichten 2006, 134) und auf Diversität zielende Kompetenzen fördern, ist folglich eine Notwendigkeit für die professionelle wie persönliche Weiterentwicklung der angehenden Lehrkräfte, aber nachweislich in niedersäch-

sischen Modulhandbüchern für Lehramtsstudiengänge bislang nicht erfolgt (vgl. Möhlen et al. 2024).

Das folgende Modell beschreibt den Kreislauf der aufeinander aufbauenden Einflüsse und die Bedarfslage der inklusiven Bildung. So wird durch die inklusive Bildung ein konkreter rechtlicher Rahmen vorgegeben, der Folgen auf die pädagogisch-didaktische Lernumgebung und somit auch auf Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien hat. Diversitätssensibel und differenziert zu unterrichten wird spätestens jetzt zu einer zentralen Kompetenz, deren Grundlagen im Studium vermittelt werden müssen. Hier setzt die Lernwerkstatt Schulpädagogik an mit dem Ziel, die Studierenden für eine inklusive Bildung zu sensibilisieren und erste Grundkenntnisse zu vermitteln.

Die Herausbildung der Diversitätskompetenz zukünftiger Lehrkräfte ist somit erklärtes Ziel und Mehrwert der Vernetzung der Abteilung Schulpädagogik der TU Braunschweig und der dort ansässigen Lernwerkstatt mit den Abteilungen Wissen im Umbruch und Mediale Transformation sowie dem digital Lab des GEI. Die Umsetzung erfolgt mittels eigener, an die Lernwerkstatt angeschlossene Seminare. Zukünftig werden auch weitere Formattypen mit Workshopcharakter anvisiert – bspw. gemeinsame Workshops für bereits ausgebildete und angehende Lehrkräfte in Kooperation mit dem KLBS – Kompetenzzentrum für Lehrkräftefortbildung Braunschweig. Kapitel drei wird nun einige konkrete Beispiele für die angedeuteten Seminare geben.



Abb. 2: Einfluss der inklusiven Bildung auf die Lehrkräfteausbildung

3 Diversitätssensibilität, forschendes Lernen und inklusive Bildung – Praxisbeispiele der Lernwerkstattseminare

3.1 Bildungsmedienforschung als Arbeitsfeld

Die ersten Seminare mit Anbindung an die neue Lernwerkstatt fanden direkt im Wintersemester 2022/23 der Bildungswissenschaft zugeordnet statt. Das bedeutet, dass alle Lehramtsstudierenden, gleich welche Schulform und welche Fächer sie studieren, Seminarangebote aus der Bildungswissenschaft belegen müssen. Das Seminarangebot der Lernwerkstatt Schulpädagogik ist als Wahlpflicht zu verstehen: Es müssen 2 Veranstaltungen in einem Modul belegt werden, ein kleiner Teil der zur Wahl stehenden Angebote wird durch die Lernwerkstatt durchgeführt.

Die erste Lehrveranstaltung, die hier präsentiert werden soll, ist das zweisemestri-ge Bachelorseminar „Menschen mit Beeinträchtigung und Inklusion in Bildungsmedien. Die Schulbuchforschung als Arbeitsfeld:“. Es fand im Wintersemester wöchentlich und im Sommersemester 2023 in einer Blockwoche statt und zielte darauf ab, den Studierenden grundlegende Kenntnisse u. a. im Bereich der Diversity Education, dem Ableismus und dem Medium Schulbuch zu geben, eine eigene Forschung durchführen zu lassen und so einen kritischen Umgang mit Bildungsmedien anzuregen. Ferner sollten sie die Schulbuchforschung als mögliches Arbeitsfeld kennenlernen und einen Einblick in das GEI bekommen. Das bedeutet, dass sich nach einem theoretischen Block ein erster Besuch am GEI ankündigte, bei dem durch die Dauerausstellung des GEI zur Geschichte des Instituts und zur gegenwärtigen Forschung geführt wurde. Nach der methodischen Erarbeitung, wie in den Forschungsgruppen die Bildungsmedien zu analysieren sind, folgte mit der Führung durch die Forschungsbibliothek ein zweiter Besuch beim Kooperationspartner. In den Semesterferien hatten die Studierenden Zeit, ihre eigene Forschung zum Seminarthema durchzuführen und eine Ergebnispräsentation für die Blockwoche vorzubereiten. In dieser Woche beschäftigten sich die Studierenden somit nicht nur mit den Forschungsergebnissen aller Gruppen, sondern erhielten mittels vier Workshops im digital Lab des GEI Einblicke in aktuelle Projekte und Forschungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Workshops befassten sich mit VR in der historisch-politischen Bildung, dem digital storytelling via social media, Serious Games und der diversitätssensiblen Lehr- und Lernmittelpattform „Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“,⁶ die im Rahmen der europäischen Erweiterung „Eduskills“ auch mehrsprachige digital verfügbare Unterrichtskonzepte anbietet. Aufgrund der vielen positiven Rückmeldungen und fruchtbaren Erfahrungen wurde das Konzept für dieses Seminar geringfügig überarbeitet und für die Semester 2023/34 erneut angeboten. Dieses Mal unter dem Titel „Wie inklusiv sind (Bildungs-)Medien? Die Schulbuchforschung als Arbeitsfeld“. Wesentliche Unterschiede waren hier

6 Nähere Informationen zur Plattform können Kapitel 3.3 entnommen werden.

der Einbezug eines weiten Inklusionsverständnisses und die Frage danach, wie inklusiv die ausgewählten Bildungsmedien auf didaktischer und inhaltlicher bzw. bildlicher Ebene sind: Wer kann diese also (nicht), gut oder nur eingeschränkt nutzen? Wer fühlt sich (nicht) angesprochen? Zum Schluss wurden Ideen diskutiert, wie aktuelle Bildungsmedien vor allem im Bereich der Usability noch inklusiver gestaltet sein könnten.

3.2 Religion, Antisemitismus und Antiziganismus – Austausch mit unterschiedlichen Akteur*innen

Im Sommersemester 2023 wurde von der neuen Lernwerkstatt erstmalig ein Seminar für Masterstudierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen angeboten, die kurz vor ihrem Abschluss stehen. Das Seminar „Religion(en), Narrative und Bildungsmedien. Gesellschaftliche Vielfalt und ihre Bedeutung für den Unterricht“ verfolgte teils andere Lernziele und Schwerpunkte als die zuvor vorgestellten Bachelorseminare. Neben dem wiederkehrenden Lernziel der Sensibilisierung für Diversität und Medien im Unterricht stand hier nicht nur das eigene Forschen, sondern auch der Austausch mit Wissenschaftler*innen des GEI im Vordergrund. Insgesamt drei Forscher*innen stellten aktuelle Ergebnisse aus ihren Projekten zum Antisemitismus in Bildungsmedien, zu Islam und Muslim*innen in Bildungsmedien und Schule sowie zu „Radikaler Islam, radikaler Antisemitismus“ vor. Im letzten Drittel des Semesters beforchten die Studierenden schließlich selbst Bildungsmedien zum Seminarthema mittels eines diskursanalytischen Vorgehens und reflektierten Forschung wie Untersuchungsgegenstand kritisch. Im selben Modul angedockt wurde dieses Konzept leicht verändert und mit neuem thematischem Fokus als „Diskriminierung, Vorurteile und Bildungswege. Soziale Ungleichheit am Beispiel von Sinti und Roma“ im Wintersemester 2023/24 angeboten. Wesentliche Änderungen waren der Besuch des politischen Bildners Marko Knudsen, der Vorsitzender des Bildungsvereins der Roma zu Hamburg und selbst als Rom Teil der Community ist. Neben einem einführenden Vortrag zu Roma und Sinti entstand ein sehr anregendes Gespräch. Zudem brachte er die mobile Ausstellung zur Geschichte der Roma und Antiziganismus mit. Aufgabe für die Studierenden war hier keine eigene Forschung, sondern das Entwickeln eines Unterrichtskonzeptes zum Seminarthema. Perspektivisch sollen ausgewählte Unterrichtskonzepte von Studierenden auch anderen Studierenden über die Infrastruktur der Lernwerkstatt zugänglich gemacht werden.

3.3 Einfache Sprache, Unterrichtskonzepte und „Zwischentöne“

Das dritte konzeptuelle Beispiel für Lernwerkstattseminare stellt das auf sprachliche Differenzierung fokussierte Masterseminar „Für Vielfalt im Klassenzimmer? Einfache Sprache für digitale Unterrichtsmaterialien“ im Wintersemester 2022/23 dar. Es galt, sich Grundlagen der Leichten und Einfachen Sprache zu

erarbeiten, aufbauend auf ersten Übersetzungsübungen bereits bestehende, digital frei verfügbare Unterrichtskonzepte sprachlich zu differenzieren und im Anschluss das Konzept der Leichten/Einfachen Sprache und seinen eventuellen Nutzen für den Unterricht zu diskutieren. Denn, so betonen Rath et al. (i. D.), die „[...] Verständlichkeit und Zugänglichkeit von Bildungsinhalten, die im schulischen Kontext neben der mündlichen Übermittlung am häufigsten in schriftlicher Form dargeboten werden, ist eine der größten Herausforderungen bei der Erfüllung des Inklusionsparadigmas.“ Eine Befragung von Lehrkräften mehrerer Bundesländer zeigte den dringenden Bedarf an Unterrichtsmaterialien auf, die eine „Reduktion der Inhalte auf das Wesentliche, d. h. bspw. Texte vereinfachen aber nicht Verzicht auf wichtige Information, sondern verständliche Informationen: einfache Satzstrukturen, Zeilenumbrüche nach Sinneinheiten [...]“, beinhalten (Thomas 2013, 137). „Dies kann auch durch das Angebot der Texte in Leichter oder Einfacher Sprache erfolgen.“⁷

Hier setzt die Lehr- und Lernmittelplattform „Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“ an. Dabei handelt es sich um eine Lehr- und Lernmittelplattform des Kooperationspartners GEI, die diversitätssensible Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II, die Fächer Politik/Sozialkunde, Ethik/Religion und Geschichte zur Verfügung stellt. „Die Plattform wurde mit dem Ziel entwickelt, Materialien anzubieten, die besonders migrationsbedingte Vielfalt inhaltlich stärker reflektieren, als dies in der Regel in Schulbüchern der Fall ist.“ (Rath et al. i. D., o. S.). Sie zeichnet sich insbesondere durch ihre diversitätssensiblen Unterrichtskonzepte aus, die neben didaktischen und Sachinformationen auch einen konkreten Ablaufplan mit eingebundenen Materialien enthalten. Die behandelten Themen erstrecken sich von gesellschaftlicher Vielfalt und Ismen über (verflechtungs-)geschichtliche Ereignisse und Abschnitte bis hin zu Lesarten des Koran.⁸ „Darüber hinaus greifen die Materialien Themen auf, die für gesellschaftliche Diversität sensibilisieren, um alternative Darstellungsweisen anzubieten und vorhandene Unterrichtsmaterialien zu ergänzen.“ (Rath et al. i. D., o. S.) Aufgrund einer Kooperation mit anderen EU-Partner*innen stehen auch mehrsprachige Unterrichtskonzepte auf der Webseite „Eduskills“ zur Verfügung.⁹

3.4 Verknüpfung von Wissenschaft, Lehre und Schulpraxis

Als letztes Beispiel für Seminare der Lernwerkstatt Schulpädagogik soll auf eine enge Zusammenarbeit zwischen der Lernwerkstatt und dem GEI eingegangen werden, die sich für das Wintersemester 2024/25 ankündigt. Die Lernwerkstatt

7 Nähere Informationen zur Leichten/Einfachen Sprache allgemein können Bredel & Maaß 2016a und 2016b entnommen werden. Didaktische Nutzungsmöglichkeiten und Herausforderungen diskutieren aus bildungswissenschaftlicher Sicht Rath et al. in ihrem Paper.

8 Mehr zu Zwischentöne auf der Plattform www.zwischentoene.info sowie im Paper von Rath et al. (i. D.).

9 Mehr Informationen zum Projekt und die Unterrichtsmaterialien auf: <https://eduskills.plus>

wird hierzu sowohl im Bachelor als auch im Master für Lehramtsstudierende der Schulformen Grund-, Haupt- und Realschule Seminare zum Thema „Queerness in Bildungsmedien“ anbieten. Diese Seminare sind angeschlossen an ein laufendes und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprojekt des GEIs namens „Queeres Leben. Queer Diversity und Heteronormativität in Schulbüchern“,¹⁰ in dem queere Diversität sowie die Darstellung von und Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Heteronormativität in Lehrplänen, Schulbüchern und ergänzenden Unterrichtsmaterialien diskurs- und inhaltsanalytisch erforscht wird. Diese Seminare setzen es sich zum Ziel, den Studierenden neben Sachkenntnissen zu Heteronormativität, Queerness, Homo- und Transphobie sowie dem Medium Schulbuch, konkrete Einblicke in die Forschung zu geben. Sie werden nicht nur selbst forschend tätig sein und damit ihre Methodenkompetenzen ausbauen und lernen, Bildungsmedien kritisch zu hinterfragen, sondern auch die Wissenschaftler*innen des Projektes und Forschungsabläufe genau kennenlernen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, in einem der im Projekt geplanten Austauschforen mit Praxispartnern aus der queeren Community und Lehrkräften teilzunehmen. Durch diese Zusammenarbeit lassen sich nicht nur Mehrwerte für die Studierenden, ihre professionelle Weiterbildung und für die Lehre an der TU erkennen – auch die Projektmitarbeiter*innen profitieren vom Austausch mit den Studierenden. Zudem wird durch die Ausbildung angehender Lehrkräfte und der oben beschriebenen Lernziele ein wichtiger Schritt für eine zukunftsfähige Bildung an Schulen geleistet, indem sich Lehramtsstudierende mit einem zentralen gesellschaftlichen Thema und ihrer Vermittlung im Unterricht beschäftigen.

4 Reflexion und Ausblick

Durch die Vernetzung von Lernwerkstatt und GEI, von Lehre, Forschung, Infrastrukturen und Transfer wird ein vielseitiges Seminarangebot ermöglicht, das nicht nur für die Studierenden einen enormen Mehrwert schafft: Sie lernen ein Forschungsinstitut und eine forschend-kritische Grundhaltung kennen, setzen sich mit unterschiedlichen Bildungsmedien und Unterrichtskonzepten genauer auseinander und entwickeln diversitätssensible Kenntnisse im Umgang mit Medien im heterogenen Klassenzimmer. Forschungsarbeiten fördern überdies nicht nur die Methodenkompetenz, sondern bringen neue Erkenntnisse für Bildungsmedien ihres Studienfaches hervor. Die Anpassung des Forschungsdesigns (bspw. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage, Sample mit Bezug zum eigenen Studienfach und zur gewählten Schulform) auf die eigenen Interessen der Studierenden erhöht

10 Mehr Informationen zum Forschungsprojekt auf: <https://www.gei.de/forschung/projekte/queeres-leben-queer-diversity-und-heteronormativitaet-in-schulbuechern>

zudem die intrinsische Motivation.¹¹ Durch den Austausch mit Vertreter*innen aus der Community kommen nicht nur Wertschätzung und Authentizität zum Tragen, denn es wird auch dem Grundsatz „Sprechen-Mit“ statt „Sprechen-Über“, wie er bspw. aus den Disability Studies bekannt ist, entsprochen. Gespräche mit Wissenschaftler*innen ermöglichen zum einen das niedrigschwellige Eintauchen in die Welt der Forschung, was auch für die empirischen Masterarbeiten förderlich ist, und zum anderen erste Kontakte zu möglichen Beschäftigungsstellen. Für die Dozentin kann ein spannendes und thematisch wechselndes Lehrangebot sichergestellt werden, das über traditionelle Seminarformate hinausgeht und Studierende, je nach Schwerpunkt des Seminars, auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche und benötigte Kompetenzen vorbereitet. Wissenschaftler*innen und Mitarbeitende am GEI erhalten regelmäßigen Kontakt zu Studierenden, können ihnen die eigenen Angebote vorstellen und auf zukünftige Nutzungsmöglichkeiten, sei es als Lehrkraft, sei es als Mitarbeiter*in oder Student*in, hinweisen. Mit dem im Wintersemester 2024/25 beginnenden gemeinsamen Seminarangebot sollen zudem Synergien innerhalb eines Forschungsprojektes geschaffen werden. Darüber hinaus kommen die Mitarbeitenden beider Institutionen zu einem regelmäßigen Austausch – auch über die konkreten Seminarangebote hinaus. Um das Lehrangebot noch besser auf die Bedarfe angehender Lehrkräfte anzupassen, soll im Herbst 2024 eine von der Lernwerkstatt durchgeführte Erhebung stattfinden, die sich dem Zusammenhang von diversitätssensiblen Materialien für Kinder und deren pädagogisch-didaktischen Einsatz im Unterricht widmet und Masterstudierende des Lehramtes an der TU Braunschweig als zu befragende Zielgruppe anvisiert. Sie soll darüber Aufschluss geben, als wie kompetent sich angehende Lehrkräfte im Bereich diversitätssensibler Unterricht selbst einschätzen und wo sie noch Bedarfe sehen (vgl. Bätge & Gorr i. V.).

11 In der Pädagogik wird bereits seit längerem diskutiert und erhoben, welche Lehr-Lernsettings zu guten Lernerfolgen führen. Das hier angesprochene autonome Lernen umfasst nach Friedrich und Mandl (1990) u. a. von den Studierenden selbst getroffene Entscheidungen bzgl. Lernpartner, Lernzeitpunkte und Materialien (vgl. Prenzel 1993, S. 241). Autonomes lernen kann unter bestimmten Bedingungen bzw. Interessen die intrinsische Motivation fördern – so Deci und Ryan (1985): „Intrinsisch motivierte Aktivitäten erfolgen nach Deci und Ryan (1985) unabhängig von externen Kontingenzen, sie werden um ihrer selbst willen ausgeführt. Wenn eine Person intrinsisch motiviert ist, engagiert sie sich in einer Aktivität, die sie interessiert, und sie tut dies freiwillig und willentlich, ohne materielle Anreize oder Zwänge zu benötigen.“ (Prenzel 1993, S. 243) Martinek (2012, S. 37), Reeve (2006, S. 230) und Meyer-Ahrens & Wilde (2013, S. 58) konnten in ihren Studien zum selbstbestimmten, autonomen Lernen die Korrelation zwischen intrinsischer Motivation und gegebenen Wahlmöglichkeiten nachweisen. Weitere empirische Studien wiesen den positiven Effekt autonomen Lernens auf Lernergebnisse nach (siehe u. a. van den Bergh et al. 2014, S. 97; Patall et al. 2018, S. 435). Mehr zu diesem Thema ist bei Scherrer (2023) nachzulesen. Ein autonomiefördernder Unterricht ist somit eine Möglichkeit, Partizipation und Interesse der Studierenden anzuregen.

Literatur

- Aktion Mensch (o.J.): *Die Bunte Bande – Inklusion und Vielfalt kindgerecht erleben*. Abgerufen von <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/inklusion-material/bunte-bande> (zuletzt geprüft am 20.06.2024)
- Bätge, Carolin (i.D. a). Inklusion, Diversität und Bildungsmedien. Die neue Lernwerkstatt Schulpädagogik der TU Braunschweig. In U. Stadler-Altman, P. Kihm, F. Herrmann, A. Schulte-Buskase & T. Wittenberg (Hrsg.), *Atlas der Lernwerkstätten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen. Ein (un-) vollständiges Kompendium der Lernwerkstätten* (o.S.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bätge, C. (i.D. b). Anerkennung individueller Zugänge und biografischer Erfahrungen *zur Geschichtsvermittlung im heterogenen Klassenzimmer. Didaktische Leitplanken vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. In I. Kakolewski, B. Olschowski & M. Wiatr (Hrsg.), *Reflexionen über den Geschichtsunterricht in Deutschland und Polen. Genese, Wirkung und Innovationspotenzial von Enno Meyers 47 Thesen zur deutsch-polnischen Geschichte* (o.S.).
- Bätge, C. & Gorr, N. (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* (o.S.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). (2014). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen von https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (zuletzt geprüft am 20.06.2024)
- Berger, J., Maitz, K., Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Open Educational Resources im inklusiven Unterricht: Eine qualitative Interviewstudie zu Nutzungspraktiken und Weiterbildungsbedarfen von Lehrpersonen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, Bd. 5 Nr. 2, doi <https://doi.org/10.21248/qfi.118>
- Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnis aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Abgerufen von https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung_von_theorie_un-m_lehramtsstudium_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt geprüft am 20.06.2024)
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016a): *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016b). *Ratgeber Leichte Sprache*. Handbuch Barrierefreier Kommunikation. Berlin: Frank & Timme.
- Fichten, W. (2006). Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (2. akt. Aufl., S. 133-151). Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ.
- Floß, P. (2012). Beruf Lehrerin/Lehrer. In P. Floß, C. Gleser, M. Rotermund & A. Winter (Hrsg.), *Das allgemeindidaktische Schulpraktikum (81-100)*. Berlin: Raabe Verlag.
- Georgi, V., Kahle, L., Freund, I. & Wiezorek, A. (2022). Perspektiven von Lehrkräften. Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen. In V. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel*. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft (S. 65-127). Bielefeld: transcript.
- Kaufmann, S. (2006). Netzwerk. In U. Bröckling (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 182-189). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg), *Studieren in Lernwerkstätten, Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 183-190). Wiesbaden: Springer VS.

- KMK & HRK – Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2020). *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). Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Angerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt geprüft am 20.06.2024)
- Lammers, L. (2024). *Lehramtsstudium als Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht?* Eine fragebogen-gestützte Analyse. Unveröffentlichte Masterarbeit. Technische Universität Braunschweig.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungs-forschung* (23-40). DOI:10.1007/s35834-012-0025-5.
- Meyer-Ahrens I, Wilde M. (2013). Der Einfluss von Schülerwahl und der Interessantheit des Unter-richtsgegenstandes auf die Lernmotivation im Biologieunterricht. *Unterrichtswissenschaft* . 41 (1), 57-71.
- Möhlen, L., von Dapper-Saalfels, T., Bätge, C.(2024). (Multi-)professionelle Kompetenzen in der allgemeinen Lehramtsausbildung als Bedingung für inklusive Bildung – Perspektiven aus Nieder-sachsen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, doi <https://doi.org/10.21248/qfi.140>
- Patall, E. A., Hooper, S., Vasquez, A. C., Pituch, K. A. & Steingut, R. R. (2018). Science class is too hard: Perceived difficulty, disengagement, and the role of teacher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*, 58, S. 220-231. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.07.004.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, 239-253. DOI: 10.25656/01:11174
- Rath, I., Bätge, C. & Atzeroth, J. (i. D.). Sprachliche Differenzierung in digitalen Bildungsmedien als Unterstützung individueller Bildungsprozesse. In C. Ott, C. & B. Bock (Hrsg.), *Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Barrierefreiheit: Sprachbezogene Rezeptionsberausforderungen und Inklusionspotenzi-ale von Bildungsmedien* (o. S.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and why their Students Benefit. In *The Elementary School Journal* , 106 (3), 225- 236. DOI:10.1086/501484.
- Rohde, A. & Schick, K. (2021). Inklusiv heißt nicht „alles ist möglich.“ Durch gezieltes Lernstrate-gietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner*innen ermög-lichen. In C. Bätge, P. Cloos, K. Riechers & F. Gerstenberg (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 284-301). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Scherrer, E. (2023). Selbstbestimmtes Lernen als Chance in der beruflichen Bildung. In Bauer, Süs-Stepancik, Petz (Hrsg.), *Perspektiven auf die Berufsbildung* (S. 201-232). Wien: LIT. DOI: 10.52038/9783643511355_11
- 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. Empi-rische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 207-215). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thomas, D. (2013). Inklusiver Unterricht: Eine Herausforderung für die Entwicklung neuer Unter-richtsmaterialien. In G. Banse & B. Meier (Hrsg.), *Inklusion und Integration: Theoretische Grund-fragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich* (S. 127-139). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Unesco & Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): *Bildung: Inklusive Bildung*. Abgerufen von <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> (zuletzt geprüft am 20.06.2024)
- Van den Bergh, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (1), 97-121. DO I:10.1080/17408989.2012.732563.

Autorin**Bätge, Carolin, Dr.ⁱⁿ**

TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft –

Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung und Ableism,

Vielfalt in (Bildungs-)Medien und inklusive Bildung;

Leiterin der Lernwerkstatt Schulpädagogik

carolin.baetge1@tu-braunschweig.de

Franziska Herrmann und Evi Agostini

Phänomenologische Vignettenforschung in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Der Beitrag thematisiert Potenziale der Kooperation des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) mit dem Netzwerk der Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA). Diese deuten sich in zwei Richtungen an: neue Impulse für die Forschung in Hochschullernwerkstätten zu gewinnen und Hochschullernwerkstätten als (neue) Orte der Vignetten- und Anekdotenforschung zu erschließen.

Im Beitrag werden Grundlagen phänomenologischer Vignettenforschung erläutert. Es erfolgen Einblicke in Vignetten, die in der *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der Technischen Universität Dresden und in der *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* der Freien Universität Berlin entstanden sind. Zudem wird ein Ausblick gegeben, inwiefern die Vignettenforschung zur Innovation der Arbeit in Hochschullernwerkstätten beiträgt und welche Bedeutung Hochschullernwerkstätten zur Weiterentwicklung des Forschungsansatzes haben können.

1 Einleitung

Vignette 1

Die Kinder sollen sich kleine Gegenstände aus einer Kiste nehmen, um sich in zwei Gruppen aufzuteilen und auf die Geschichte eingestimmt zu werden. Die Kiste wird von einem Studenten stehend mit beiden Händen gehalten, die Kinder kommen zu ihm und nehmen sich einen Gegenstand heraus. Ein Kind möchte in die Kiste greifen, doch der Student hält sie zu hoch. Eine Studentin springt hinzu und schiebt (ohne ein Wort zu sprechen) die Kiste nach unten auf Kinderhöhe, noch bevor der Student das ‚Problem‘ bemerkt. (Hoffmann & Herrmann 2024, 67)

Diese Beschreibung in Form einer phänomenologischen Vignette entstand auf Grundlage von *Miterfahrungen*, einer besonderen Form der Teilhabe an einer Situation (vgl. Rathgeb & Schwarz 2021), in der Didaktischen Forschungswerkstatt *Vorlesen – Schule im Bilderbuch*, einem Werkstattseminar von Jeanette Hoffmann

im Kontext der *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der Technischen Universität Dresden (vgl. Hoffmann 2021). Studierende gestalteten zu von ihnen gewählten Bilderbüchern mit einer Kindergruppe Vorlesewerkstätten. Die Vignette entstand im Rahmen der Begleitforschung (vgl. Hoffmann & Herrmann 2024) und bezieht sich auf eine wahrgenommene Situation zu Beginn einer der Vorlesewerkstätten.

Vignetten wurden im Rahmen der Innsbrucker Vignettenforschung als Forschungsinstrumente entwickelt, um Lernerfahrungen von Kindern in der Schule sichtbar zu machen (vgl. Schratz et al. 2012). Zugrunde liegt das pädagogisch-phänomenologische Verständnis von Lernen als Erfahrung, das der Eigendynamik von Lernprozessen nachgeht und deren fragile Strukturen beschreibt (vgl. Meyer-Drawe 2012a; Herrmann 2023a). Im Kontext von Hochschullernwerkstätten ist die phänomenologische Vignettenforschung bisher wenig verbreitet, zunehmend wird sie an einzelnen Standorten für die Professionalisierung von Pädagog*innen genutzt (vgl. Schüler et al. 2025; Hoffmann 2025). Im Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Potenziale sich mit der phänomenologischen Vignettenforschung und dem damit einhergehenden pädagogisch-phänomenologischen Lernverständnis für die Forschung und Lehre in Hochschullernwerkstätten verbinden. Dazu zeigen wir anhand der exemplarischen Analyse zweier Vignetten aus unterschiedlichen Hochschullernwerkstätten, wie mithilfe von Vignetten und der Vignetten-Lektüre Erkenntnisse über Erfahrungen des Lernens sowohl von Studierenden als auch von Kindern gewonnen werden können. Darüber hinaus berichten wir über aktuelle Kooperationsbestrebungen zwischen dem Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) und dem Netzwerk der Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA).

2 Vignetten-Lektüre als Analyseform von Vignetten

Die verstehende Antwort auf in phänomenologischen Vignetten verdichtete Erfahrungen erfolgt in gemeinsamen – diskursiven oder szenischen – oder/und individuell verschriftlichten Vignetten-Lektüren (vgl. Agostini 2016b; Agostini et al. 2024), wobei an konkreten Handlungen bzw. Momenten, die in der Szene intersubjektiv wahrgenommen und miterfahren werden, angesetzt wird. In einer phänomenologischen Sichtweise ermöglichen Vignetten unter Berücksichtigung des signifikativen Modus im Etwas-als-Etwas, Etwas als ein bestimmtes Etwas in seiner Entstehung und in seinem Vollzug zu beschreiben und zu untersuchen. Anstelle der analysierenden Betrachtung des Endergebnisses von pädagogischen oder didaktischen Prozessen wie z. B. Erziehung, Lehren, Lernen oder Bildung rücken die Prozesse des Lehrens, des Lernens, des Erziehens oder des Sich-Bildens im Moment ihres Entstehens (*in statu nascendi*) und im Verlauf ihres Vollzugs in

den Fokus der Analyse. Zentral dafür sind die Vorerfahrungen und die Perspektivität der Lesenden: Etwas zeigt sich in der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung stets als (bestimmtes) Etwas, wobei die damit zusammenhängende Bedeutungsvielfalt je nach eigenem Standort, Interesse und Kontext differiert. Am Ausgangspunkt jeglicher phänomenologischen Untersuchung stehen damit das jeweilige Phänomen und die Art und Weise, wie es für jemanden erscheint, wie es Sinn gewinnt und Bedeutung annimmt. In Vignette 1 gerät das Phänomen des Aufforderungscharakters der Dinge bzw. der Materialien in den (forschenden) Blick. Im Lesen der Vignette stellt sich die Frage nach der Materialzugänglichkeit, die die Positionierung des Studenten mit der Kiste überhaupt erst als „Problem“ wahrnehmen lässt. Diese Störung im Ablauf des didaktischen Arrangements verweist auf die produktiven Differenzen zwischen der Perspektive von Erwachsenen und jener von Kindern, die neue Lernmöglichkeiten für beide Seiten eröffnen. Dieser Gedanke wurde in der Vignetten-Lektüre im Rahmen der Begleitforschung, wie folgt, entfaltet:

„Versteht man diese Vignette als Bild für aktuelle Perspektiven auf Kinder im Bildungskontext, zeigt sich daran die Dominanz der ‚Materialzugänglichkeit‘. Nicht die Begegnung zwischen Personen steht im Fokus, sondern die zwischen Kind und Material. Die Studentin schiebt die Kiste zurecht, das Material kommt auf Kinderhöhe, nicht etwa der Student. Wie verhält es sich mit seiner Perspektive? Er hat eine Aufgabe im Rahmen des didaktischen Arrangements. Er steht an seinem Platz und hält die Kiste. In diesem Moment ist er das Zentrum im Raum. Alle Kinder werden zu ihm kommen, jedes soll sich einen Gegenstand nehmen. Da steht er und sieht das Geschehen ‚von oben‘. Über die Kinder hinweg kann sein Blick wandern. Was unmittelbar vor ihm passiert, kann er nur von oben sehen. Von dieser Warte aus ist es schwierig, die unterschiedliche Größe der Kinder wahrzunehmen. Gut, dass seine Kommilitonin das Geschehen von der Seite sieht und die Höhe der Kiste korrigiert. Der Student hinterfragt diesen Eingriff nicht, er wehrt sich nicht und lässt sich korrigieren. Durch die Handlung der Studentin erfährt er wortlos, dass er etwas Wichtiges übersehen hat, damit das didaktische Arrangement ‚funktioniert‘. Was er jedoch weiterhin nicht sieht, sind die Gesichter der Kinder, wenn sie sich einen Gegenstand nehmen, diesen betrachten und wie einen Schatz in ihren Händen halten. Dazu müsste er sich auf Augenhöhe mit den Kindern begeben. Doch was könnte ihn dazu bewegen?“ (Auszug aus der Vignetten-Lektüre „Augenhöhe“, Hoffmann & Herrmann 2024, 67),

Vignetten-Lektüren fragen nicht danach, was in einem normativen Sinne „besser“ ist, sondern was sich in einer mehrperspektivischen Sichtweise an unterschiedlichen Erfahrungen zeigt und wie damit in einer pädagogisch-didaktischen, erfahrungs- und praxisorientierten Sichtweise umgegangen werden kann. Die Lektüren von Vignetten werfen Fragen auf, welche nicht abschließend beantwortet werden können, jedoch eine Perspektivenvielfalt und damit eine Reflexion und Handlungserweiterung ermöglichen. Phänomenologische Vignetten-Lektüren sind als

eine Lesart bestimmbar, die sich auf die Bedeutung des Begriffs „deuten“ stützt. Deuten meint in seinem ursprünglichen Wortsinn „in eine Richtung zeigen, d. h. aber in ein Offenes, das sich verschieden ausfüllen kann“ (Gadamer 1967, 10f.). Linda Finlay (2009, 11) schreibt im Zusammenhang mit der phänomenologischen Analyse von einem „pointing to“ im Gegensatz zu einem „pointing out“: Die Präposition „to“ bezeichnet die Bewegung des Aufmerksammachens und des Aufzeigens, um den Blick der Lesenden in eine bestimmte Richtung zu lenken, während „pointing out“ ein Aufzeigen dessen voraussetzt, was hinter dem Text und den geschriebenen Worten möglicherweise verborgen liegt. Das Deuten erfolgt im Prozess der Lektüre nicht als ein immer tieferes Eindringen in den Sinn, sondern unterschiedliche Lesarten entstehen durch den reflexiven und verstehenden Nachvollzug der potenziellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit des Textes der Vignette. Das „Etwas-als-Etwas“ wird aufgeschlüsselt und auf die Art und Weise zurückgeführt, wie es in einer bestimmten Perspektive für jemanden erscheint (vgl. Waldenfels 1992).

3 Phänomenologische Vignettenforschung

„Vignette“ leitet sich von den französischen Ausdrücken *vigne*, *vignette* ab und bedeutet so viel wie „Wein“ bzw. „Rebsorte“ sowie prachtvolles Buchstabenornament bzw. Etikette auf Weinflaschen (vgl. Meyer-Drawe 2012b, 11f.). Der phänomenologischen Vignettenforschung (vgl. Schratz et al. 2012) liegt die phänomenologische Methode der exemplarischen Deskription (vgl. z. B. Lippitz 1984) zugrunde: Vignetten möchten in ihrer verdichteten Beschreibung das Allgemeine einer Erfahrung bzw. Wahrnehmung im konkreten Einzelfall in exemplarischer Art und Weise zum Ausdruck bringen (vgl. Agostini 2019). Indem die Vignette als Beispiel einen konkreten Handlungszusammenhang beschreibt, wird im Beispielgeben das Allgemeine im Konkreten aufgesucht. Dabei wird die konkrete Erfahrung im Vollzug sichtbar, in der sich das unthematische Allgemeine konstituiert. Dieses Allgemeine wird jedoch erst „im Durchgang durch die Besonderheit der Möglichkeiten und der Abwandlungen des Allgemeinen“ (Buck 1989, 166) deutlich. In der Vignette wird damit ein allgemeiner Sinn explizit, der zugleich in der notwendigen Konkretisierung des Vollzugs belassen wird und sich erst im Durchgang durch sie, im Lesen der Vignette, erschließt. Erst in der Reflexion auf den konkreten Vollzug wird Allgemeines im Konkret-Besonderen entdeckt (vgl. Lippitz 1984). Als „kurze, prägnante Erzählungen, die [...] Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz et al. 2012, 34), können Vignetten in unterschiedlichen bildenden Erfahrungsmomenten und -situationen entstehen, wie z. B. in einer Forschungswerkstatt, einer Schule, einem Museum oder als Momentaufnahmen sozialer Interaktionen. Die Arbeit mit Vignetten hat die differenzierte Wahrneh-

mung, Beschreibung und Reflexion von Erfahrungssituationen zum Ziel sowie im Kontext von Professionalisierungsbemühungen v. a. auch die Sensibilisierung pädagogischen und didaktischen Handelns.

Phänomenologische Vignetten beruhen auf einem phänomenologischen Verständnis von Erfahrung, wobei Erfahrung im Anschluss an Günther Buck (1989) und Käte Meyer-Drawe (2012a) zugleich als eine Lernerfahrung in den Blick gerät: So ist jede Erfahrung, die in der Lage ist, das eigene Selbst, die Beziehung zu anderen sowie den Blick auf die Sache zu verändern, in einem pädagogischen Sinne eine Lernerfahrung (vgl. Agostini 2016a). In Vignetten wird die miterfahrene Erfahrung durch die Vignettenschreibenden prägnant formuliert. Dabei wird in Anknüpfung an die Leibphänomenologie nach Maurice Merleau-Ponty (1993) davon ausgegangen, dass Erfahrungen geteilt werden können und dass Erfahrende immer etwas preisgeben, das auch von anderen an ihrem eigenen Leib miterfahren werden kann. Damit machen Vignettenforschende Erfahrungen über die Erfahrungen anderer und verdichten jene intersubjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, die sie in einer Erfahrungssituation irritiert bzw. affiziert haben. Meist sind das jene Momente, in denen Vignettenschreiber*innen selbst bildende Erfahrungen gemacht und damit gelernt haben. Besondere Aufmerksamkeit schenken Vignettenschreiber*innen deshalb Momenten, in denen für sie in der Miterfahrung ein neuer Sinn entsteht.

Die Wahrnehmung und Übersetzung von sinnlich Wahrnehmbarem und intersubjektiv Erfahrbarem erfordert von Vignettenschreiber*innen eine besondere Offenheit für leibliche Äußerungen bzw. nicht-propositionale Ausdrucksformen wie Bewegungen, Gesten, Blicke, Stimmungen oder Atmosphären. Welche Worte geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde? Gleiches gilt für das Nachzeichnen der Blickrichtungen, die zwischen einer Sache und einer Person hin- und herwandern oder das Versprachlichen von Bewegungsnuancen. Diese Anzeichen von Erfahrungen werden von den Forschenden zuerst in Erfahrungsprotokollen notiert und sodann zu Rohvignetten sprachlich verdichtet. Da menschliche Wahrnehmung selektiv ist, wird in diesem Prozess – wie in der ursprünglichen Wortbedeutung von Vignetten, der Weinlese – etwas aufgenommen und anderes außer Acht gelassen. Rohvignetten werden in einem weiteren Schritt der kommunikativen Validierung zugeführt, um die sprachliche Verdichtung zu prüfen. In einer (Forschungs-)Gruppe wird die Rohvignette gelesen und daraufhin kritisch betrachtet, inwiefern Erfahrungsszenen nachvollzogen werden können und ein miterfahrener Wahrnehmungssinn sprachlich zum Ausdruck kommt. Vignetten erheben keinen Anspruch auf Rekonstruktion oder vollständige Kontextualisierung einer Situation, sondern übersetzen leibliche Ausdrücke (Sprache, Mimik, Gestik), Atmosphären und Stimmungen ästhetisch prägnant in Sprache. Dabei wird versucht, wahrnehmungsbezogene Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten in der Beschreibung möglichst zu erhalten.

4 Potenziale für Hochschullernwerkstätten

Verwendungskontexte für phänomenologische Vignetten deuten sich sowohl für die Forschung als auch für die Lehre im Rahmen von Hochschullernwerkstätten an. Dabei kann z. B. im Rahmen deutschdidaktischer Forschung (siehe Vignette 2) das Lernen von Kindern oder im Rahmen von Professionsforschung (siehe Vignette 1) das Lernen von Studierenden fokussiert werden. Im Rahmen der Lehre können bereits veröffentlichte Vignetten (z. B. unter www.vigna.ac.at) als Reflexionsinstrumente herangezogen werden, um diskursiv oder auch szenisch Lektüren zu erarbeiten (vgl. Peterlini 2017). Bezugspunkte zur Auslegung der Vignetten können dabei sowohl in fachdidaktischen als auch in pädagogischen Kontexten gesucht werden (vgl. Rathgeb et al. 2024) oder, wie in anderen phänomenologischen Deskriptionen üblich, darüber hinaus in literarischen, künstlerischen oder weiteren lebensweltlichen Zusammenhängen. In Werkstattseminaren, die forschendes Lernen anvisieren, können Studierende zum Schreiben phänomenologischer Vignetten angeleitet werden. Materialien wie „Die Vignette als Übung der Wahrnehmung“ (Agostini et al. 2023) oder „Vignette Research“ (Agostini et al. 2024) wurden entwickelt, um epistemologische Grundlagen pädagogischer Phänomenologie zu vermitteln und die Forschungsinstrumente Vignette und Lektüre anwendungsorientiert zu beschreiben. Die Erarbeitung eigener Vignetten durch Studierende kann sich dabei auf eine miterfahrene Lehr-Lernsituation in der Hochschullernwerkstatt oder in der Schule bzw. einer anderen Bildungsinstitution beziehen.

Im Rahmen des Masterseminars *Phänomenologisch orientierte Praxisforschung im Deutschunterricht* im Rahmen der *Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung* der Freien Universität Berlin setzten sich Studierende im Sommersemester 2023 mit den Grundlagen phänomenologischer Vignettenforschung auseinander, tauschten sich zu Vignetten unter pädagogischem und deutschdidaktischem Fokus aus und konnten erfahren, welche weiteren Erkenntnisse möglich werden, wenn Vignetten im Seminar durch die Studierenden szenisch dargestellt und anschließend reflektiert werden. Später gingen die Studierenden an Schulen oder andere Bildungsinstitutionen und übten sich für 90 Minuten in der Miterfahrung eines Kindes, wozu sie eigene Rohvignetten verfassten, die sie anschließend in der Lerngruppe validierten. Die folgende Vignette ist von der Studentin Marie Liebach im Rahmen einer Nachhilfestunde entstanden, in der sich Jan¹ das Bilderbuch „Vielleicht“ von Kobi Yamada und Gabriella Barouch (2019) anschaut. Im Anschluss schrieb sie dazu eine Seminararbeit unter der Frage, wie sich die Perspektivübernahme von Schüler*innen während des Literarischen Lernens (Spinner 2006) an diesem Beispiel zeigt.

1 Für den Namen des Kindes ist ein Pseudonym gewählt.

Vignette 2

Jan (5. Jg.) erhält in einer Nachhilfestunde die Aufgabe, sich das Kinderbuch „Vielleicht“ (Yamada & Barouch 2019) anzusehen. Er nimmt das schmale Buch zur Hand und betrachtet das Coverbild. Aufmerksam liest er sich die Angaben zu Autor:in und Illustrator:in durch, bevor er das Buch aufschlägt und darin blättert. Er beginnt, in stiller Konzentration die Bilder anzusehen und die dazugehörigen Texte zu lesen. Am Anfang blättert Jan sehr schnell durch die Seiten, jedoch wird er nach der Hälfte des Buches langsamer.

Auf einer Doppelseite, auf der das Kind, von dem das Buch handelt, mehrmals in kleinen Szenen abgebildet ist, betrachtet Jan jede der drei Zeichnungen sehr genau und liest sich auch die Texte konzentriert und bedächtig durch (siehe Abbildung 1). Die Seite bildet in Text und Bild die Thematik des Scheiterns ab und beschreibt, dass einem nicht immer alles gleich gelingen kann.



Abb. 1: Jan betrachtet jede der Zeichnungen sehr genau, im Bilderbuch von Yamada und Barouch (2019, 29f.) © Yamada & Barouch

Zwei Seiten später blättert Jan um und sein Blick wird wie magisch von der Zeichnung angezogen, die sich am linken unteren Rand der Doppelseite befindet (siehe Abbildung 2). Dort ist das Kind in einer sitzenden Position zu sehen. Es malt etwas auf den Boden, wobei die Mimik des Kindes als niedergeschlagen, traurig oder hoffnungslos beschrieben werden kann. Der zugehörige Text auf dieser Seite lautet: „Aber

du wirst auch wieder aufstehen und ein wenig stärker und größer daraus hervorgehen. Weil da so viel mehr in dir steckt, als dir bewusst ist. Diese Welt braucht deine Begabungen, deine Talente, deine großartigen Ideen“ (Yamada & Barouch 2019, 33). Jans Blick wird von dem Gesicht des Kindes angezogen und verharrt dort sekundenlang, wobei er höchst konzentriert wirkt und das Bild sehr genau betrachtet. Anschließend wandert Jans Blick hinauf zu der Schrift und er liest den zugehörigen Text. Nach einer weiteren wortlosen, aber sehr genauen Betrachtung des Bildes blättert Jan wieder um und sieht sich den Rest des Buches in einem vergleichbaren Tempo an wie bereits zuvor. (Liebach 2023, 10)



Abb. 2: Jans Blick wird von dem Gesicht des Kindes angezogen, im Bilderbuch von Yamada und Barouch (2019, 33f.) © Yamada & Barouch

Das Beispiel zeigt eindrücklich, wie durch die Arbeit mit Vignetten in der Lehre sehr detaillierte Blicke auf Kinder und deren Zugänge, hier zum Bilderbuch, möglich werden. Die Wahrnehmung der Studierenden erweitert und verfeinert sich. Dies ist sowohl pädagogisch als auch fachdidaktisch relevant. Im Beispiel folgt der Blick der Studentin dem Blick des Kindes auf den Lerngegenstand. Anders als in der ersten Vignette steht hier die Wahrnehmung der Perspektive des Kindes im Vordergrund, sein Zugang zum Material, den die Studentin beschreibt.

5 Potenziale der Kooperation von VignA und NeHle e. V.

Im Jahr 2021 wurde durch den neu gewählten Vorstand des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) die Kooperation mit dem Netzwerk der Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA) gesucht, um neue Impulse für die Forschung in Hochschullernwerkstätten zu gewinnen. Dabei wurden in Kooperationstreffen zwischen dem VignA-Kernteam (Evi Agostini, Agnes Bube, Jasmin Donlic, Hans Karl Peterlini und Gabriele Rathgeb) und dem Vorstand des NeHle e. V. (Ulrike Stadler-Altman, Pascal Kihm, Franziska Herrmann, Alina Schulte-Buskase und Tanja Wittenberg-Frasch) Ziele eruiert, die beide Netzwerke verfolgen und als gemeinsame Anliegen verstanden werden können. Zentral sind dabei insbesondere zwei Interessen: Lehr- und Lernerfahrungen zu beschreiben und zu reflektieren und fundierte qualitativ empirische Forschung zum Lernen von Kindern und (angehenden) Pädagog*innen zu realisieren.

Bereits erprobte Forschungs- und Reflexionsinstrumente im Rahmen des Netzwerks der Vignetten- und Anekdotenforschung bieten einen Fundus für die Lehre und Forschung in Hochschullernwerkstätten, wie z. B. Anekdoten (vgl. Rathgeb & Schwarz 2021, 109ff.), Wahrnehmungsvignetten (vgl. Barth & Wiehl 2023) und Erinnerungsbilder (vgl. Krenn 2021). Darüber hinaus ist eine Weiterentwicklung phänomenologischer Forschungsinstrumente im Rahmen von Hochschullernwerkstätten denkbar, die beide Netzwerke bereichert. In Bezug auf die Erforschung von Lernerfahrungen beim Schreiben von Grundschulkindern im Rahmen von Schreibwerkstätten wurden hier bereits erste Schritte unternommen. Dabei wurde der phänomenologisch fundierte Forschungszugang „Schreiben als Erfahrung“ (Herrmann 2023b) entwickelt, um durch die Kombination von Videographie und miterfahrender Erfahrung Lernen in der Erfahrung von Schreibsituationen zu untersuchen. Das pädagogisch-phänomenologische Verständnis von Lernen, so wie es der phänomenologischen Vignettenforschung zugrunde liegt, stellt dabei für die Forschung in Hochschullernwerkstätten ein Novum dar (vgl. Herrmann 2023c). In konzeptionellen Überlegungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten werden phänomenologische Gedanken hingegen schon länger einbezogen (vgl. Kekeritz & Graf 2017; Schneider & Pfrang 2024), was eine Anknüpfung auch in der Forschung plausibel erscheinen lässt.

Die phänomenologische Vignettenforschung hat ihre Wurzeln in der Pädagogischen Phänomenologie, deren Vertreter*innen seit jeher in unterschiedlichen Institutionen mit dem Fokus auf dem Lernen und den Lebensbedingungen von Kindern Forschung betreiben. Hochschullernwerkstätten stellen in diesem Zusammenhang ein neues Forschungsfeld dar, das durch die doppelte Adressierung die Möglichkeit bietet, Lernprozesse von Kindern und von mit ihnen umgehenden Erwachsenen gleichermaßen zu erforschen. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Reflexion der Perspektive *auf* Kinder und eine Annäherung an die Perspektiven *von* Kindern in Prozessen institutioneller Bildung. Wie die Beispielvignetten im

Beitrag zeigen, bergen die Kooperation beider Netzwerke wie auch die Vignettenforschung in Hochschullernwerkstätten das Potenzial, gemeinsam dem Blick des Kindes, z. B. auf (Lern-)Gegenstände, zu folgen und dabei „Vielleicht“ auf neue, großartige Ideen zu kommen (vgl. Yamada & Barouch 2019, 33).

Literatur

Primärliteratur und Seminararbeiten

- Liebach, M. (2023). *Die Perspektivübernahme während des Literarischen Lernens*. Seminararbeit im Modul „Aktuelle Forschungsfragen Deutsch“ des Masterstudiengangs Grundschulpädagogik. Freie Universität Berlin.
- Yamada, K. & Barouch, G. (2019). *Vielleicht. Eine Geschichte über die unendlich vielen Begabungen in jedem von uns*. Berlin: Adrian.

Sekundärliteratur

- Agostini, E. (2016a). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Agostini, E. (2016b). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (S. 55-62). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Agostini, E. (2019). Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In H. K. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung* (S. 153-178). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- 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.
- Agostini, E., Schratz, M. & Eloff, I. (2024). *Vignette Research. Research Methods*. London: Bloomsbury. doi 10.5040/978135029941
- Barth, U. & Wiehl, A. (2023). *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi 10.35468/6031
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3., erw. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25.
- Gadamer, H.-G. (1967). *Philosophie. Hermeneutik* (Kleine Schriften, Bd. I). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Herrmann, F. (2023a). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi 10.35468/6030
- Herrmann, F. (2023b). Schreiben als Erfahrung. Phänomenologischer Forschungszugang zum Lernen von Grundschulkindern in der Erfahrung von Schreibsituationen. In V. Lemke, N. Kruse, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.), *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten* (S. 167-172). Münster, New York: Waxmann. doi 10.31244/9783830997580
- Herrmann, F. (2023c). Studierende und Kinder lernen aneinander – Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 208-217). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2021). Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education*, 4(4), 69-95. doi 10.7203/JLE.4.21024

- Hoffmann, J. (2025). Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen. In U. Stadler-Altman, F. Herrmann, P. Kihm & A. Schulte-Buskase (Hrsg.), *Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: 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: 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.
- Krenn, S. (2021). Erinnerter Erfahrung reflektieren. Anekdote und Erinnerungsbild als Reflexionsinstrumente in der Lehrer*innenbildung. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 127-148). Innsbruck: StudienVerlag.
- Lippitz, W. (1984). Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. *PR Sankt Augustin*, 38, 3-22.
- Merleau-Ponty, M. (1993 [1969]). *Die Prosa der Welt*. Herausgegeben von Claude Lefort, übersetzt von Regula Giuliani. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012a). *Diskurse des Lernens* (2., überarb. Aufl.). München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012b). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11-15). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Peterlini, H. K. (2017). Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen und szenische Darbietung. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research Evaluation and Mentoring Tool*. (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 3). (S. 39-58). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Rathgeb, G., Agostini, E. & Schwarz J. F. (2024). Phänomenologische Vignetten fachdidaktisch lesen: Perspektiven erfahrungsorientierter Bildungsforschung für die Deutschdidaktik. In J. Oden Dahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer (?) akademischen Fachdidaktik: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 173-184). Münster: Waxmann.
- Rathgeb, G. & Schwarz, J. F. (2021). Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potenzial der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 103-116). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schneider, R. & Pfrang, A. (2024). Hochschullernwerkstätten im Medium der Wissenschaft – Ideen zu einer experimentellen Choreographie des Lernens. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 17-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Schüler, L., Herrmann, F. & Demi, A. (2025). Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung der Freien Universität Berlin – ein Raum für (vorgestellte) Erfahrung. In U. Stadler-Altman, F. Herrmann, P. Kihm & A. Schulte-Buskase (Hrsg.), *Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium* (S. 116-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim, Basel: Beltz.

Autorinnen**Herrmann, Franziska, Dr.ⁱⁿ**

<https://orcid.org/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

Agostini, Evi, Assoz. Prof.ⁱⁿ Ph. D.

<https://orcid.org/0000-0002-5838-4292>

Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Professionalisierungsforschung, Pädagogische Ethik, Ästhetische Bildung und Nachhaltigkeit/Gutes Leben

evi.agostini@univie.ac.at

Nicole Kraus, Marlies Matischek-Jauk, Claudia Stöckl und Martin Teufel

Das Hochschuldidaktik-Café: Ein adäquates Format für Vernetzung und Professionalisierung von Hochschullehrenden?

Abstract

Das Hochschuldidaktik-Café (HDC) an der PH Steiermark ist ein Fortbildungsformat für Lehrende zur niederschweligen Unterstützung hochschuldidaktischer Professionalisierung. Es kombiniert Prinzipien der Lernwerkstattarbeit mit informellen teaching conversations und ergänzt das formale Fortbildungsprogramm. Das HDC fördert den Austausch zu hochschuldidaktischen Themen und adressiert konkrete Anliegen der Lehrenden, um Vernetzung und Erfahrungsaustausch zu erleichtern. Der Beitrag widmet sich der Konzeption, Entwicklung und dem Angebot des HDCs sowie der Begleitforschung. Die Ergebnisse wurden bei der 17. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Graz präsentiert und Ideen zur Weiterentwicklung des HDCs reflektiert. Der Fokus des Beitrags liegt auf dem Potenzial des HDCs für Vernetzung und Professionalisierung von Hochschullehrenden.

In diesem Beitrag wird die Konzeption eines niederschweligen Formats zur Vernetzung von Hochschullehrenden vorgestellt, das sich an Prinzipien der Arbeit in Hochschullernwerkstätten orientiert. Ergebnisse der Begleitforschung über zwei Semester hinweg geben Einblicke in die Nutzung dieses hochschuldidaktischen Angebots. Abschließend wird das Konzept reflektiert und es werden Überlegungen zur künftigen Umsetzung präsentiert.

1 Das Hochschuldidaktik-Café als Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark

Die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten (HSLW) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) begann im Jahr 2019 mit der Eröffnung der Hochschullernwerkstatt Mathematik. Der darauffolgende Entwicklungsprozess wurde vonseiten des Zentrums für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, das

zugleich für das Personalentwicklungsprogramm und die internen Fortbildungen verantwortlich ist, moderiert (vgl. Matischek-Jauk & Stöckl 2023). Seither wurden fünf Hochschullernwerkstätten eingerichtet und strukturell verankert. Der Entwicklungsprozess orientierte sich stark an den im *Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten* entwickelten und diskutierten Qualitätsmerkmalen von HSLW (vgl. NeHle 2020; VeLW 2009), die partizipativ an die Gegebenheiten der PHSt angepasst wurden (vgl. Longhino et al. 2024). Dabei entstand die Idee, die innovativen Lehr- und Lerngelegenheiten der Hochschullernwerkstätten auch für Hochschullehrende und ihr Lernen zu nutzen und eine weitere Hochschullernwerkstatt – für Lehrende – zu entwickeln. Das *Hochschuldidaktik-Café* (HDC) war geboren. Die Vision war, einen *informellen Treffpunkt und Lernort* für Hochschullehrende zu schaffen und dabei hochschuldidaktische Diskurse, das Personalentwicklungskonzept der PHSt und die Prinzipien von HSLW miteinander zu verknüpfen.

Dabei wurden die für die Hochschullernwerkstätten leitenden Qualitätsmerkmale aufgegriffen und für die veränderte Zielgruppe – *Lehrende* der Aus-, Fort- und Weiterbildung – adaptiert. HSLW charakterisieren sich durch spezifische Merkmale hinsichtlich des Raumes, des Lernens, Lehrens und der Nachhaltigkeit (vgl. VeLW 2009), wobei diese nach wie vor diskutiert und weiterentwickelt werden (vgl. NeHle 2020).

Der *Raum* dient als anregende und flexible Lernumgebung, welcher verschiedene Lehr-/Lernsettings ermöglicht und durch reichhaltige materielle Ausstattung das Lernen anregt und unterstützt (vgl. NeHle 2020, 252). Damit greifen Hochschullernwerkstätten den Raum als „dritte[n] Pädagoge[n]“ (Dahlinger 2009, 248) auf: „Architektur soll dem neuen Lernen dienen, es unterstützen, indem sie aus Räumen Lernumgebungen schafft, die vielfältigen und flexiblen Unterricht ermöglichen und die Qualität des Lernens und Lehrens verbessern“ (ebd., 247). Entsprechend ist auch der Raum des HDC ansprechend, hell und offen gestaltet und bietet bewegliche, verschiedenförmige Möbel sowie eine großflächig magnetisch beschichtete Wand. Materialien und technische Ausstattung sind offen zugänglich (vgl. de Borba, Alves & Campagnolo 2020) und laden zur Nutzung bzw. zum Ausprobieren ein: Ausgewählte hochschuldidaktische Fachliteratur und didaktisches Material (z. B. Bildkarten zum interaktiven/kreativen Einsatz in der Lehre) stehen zur Verfügung. Eine durch Pflanzen eingerahmte gemütliche Sitzgelegenheit im Lounge-Bereich schafft einen Hauch von Kaffeehaus-Atmosphäre, lädt zum Verweilen ein und soll informelle Konversationen und kollegialen Austausch unterstützen.

Das *Lernen* in Hochschullernwerkstätten folgt einer Kultur des Fragens und ist auf Perspektivenvielfalt ausgerichtet. Lernende sind hier eigenständig und forschend tätig und können an unterschiedlichen Projekten im Zuge ihrer Professionalisierung arbeiten (vgl. NeHle 2020, 253f.). Im HDC steht das Lernen von Hochschullehrenden im Mittelpunkt, unterstützt durch Austausch und Vernetzung –

etwa im Rahmen informeller Gespräche (vgl. Thomson & Trigwell 2018) oder ‚facilitated teaching conversations‘ (vgl. Gormley 2022). Kolleg*innen können mit verschiedenen Fragestellungen ins HDC kommen, um sich untereinander oder mit den Gastgeber*innen auszutauschen. Sie können Themen und Anliegen im Zusammenhang mit Hochschullehre und Mediendidaktik einbringen oder anregende Gespräche führen, Erfahrungen teilen und so ihre Praxis reflektieren und voneinander lernen (vgl. Stolz & Rewertz 2021).

Das *Lehren* in HSLW ist an dieses Lernverständnis angepasst: Lehrende verstehen sich als Begleiter*innen und Ansprechpartner*innen, die für Feedback, Beratung und fachliche Impulse zur Verfügung stehen (vgl. NeHle 2020, 252f.). Im HDC werden die Lernbegleiter*innen als *Gastgeber*innen* bezeichnet, um dem spezifischen Verhältnis von Lehren und Lernen im „kollegialen Austausch“ (Stolz & Rewertz 2021, 196) Rechnung zu tragen. Die Gastgeber*innen sind beispielsweise ansprechbar, wenn die zum Kennenlernen und Ausprobieren bereitstehende technische Infrastruktur nicht selbsterklärend ist oder die Einsatzmöglichkeiten viel weiter reichen, als auf den ersten Blick sichtbar ist.

Das Qualitätsmerkmal *Nachhaltigkeit* bedeutet, dass HSLW sich nur dann auf die Lern- und Lehrkultur einer Hochschule auswirken können, wenn sie langfristig angelegt und strukturell verankert sind (vgl. NeHle 2020, 252f., 255). Nachhaltigkeit wird außerdem durch Begleitforschung zur Qualitätsentwicklung sichergestellt. Dies dient nicht nur der Legitimation des Angebots¹, sondern auch der Weiterentwicklung und der Erkundung, ob und wie Lehrende in Hochschullernwerkstätten lernen.

Im Zuge der Entwicklung der HSLW an der PHSt wurde klar, dass *Vernetzung* ein weiteres zentrales Qualitätsmerkmal ist: die Vernetzung von Fächern und Ausbildungsbereichen, aber vor allem die Vernetzung von institutsübergreifenden Teams im Entwicklungsprozess kennzeichnen die HSLW (vgl. Longhino et al. 2024). So bieten sie Lernenden und Lehrenden aus allen Bereichen einzigartige Räume und Gelegenheiten gemeinsam zu arbeiten. Vernetzung – zwischen den HSLW und dem Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung – führte zur Konzeption des HDC, kennzeichnet aber auch die Praxis des HDC, indem es Vernetzung zum Zweck der Professionalisierung fördert und nutzt.

2 Das Angebot des Hochschuldidaktik-Café

Im April 2023 öffnete das HDC erstmals seine Türen. Bei einem geselligen Kick-off im Beisein des Rektorats und der Institutsleitungen wurde das Konzept des

1 Der hohe Legitimationsdruck, der sich durch ‚Begleitforschung von der ersten Stunde an‘ äußert, kann die Freiräume einschränken, die es zum Entwickeln und Erproben von neuen und unkonventionellen Angeboten braucht, und daher als Teilnahmebarriere wirken.

HDC präsentiert und alle Lehrenden zur Nutzung eingeladen. Seither hat das HDC zirka einmal pro Woche für eineinhalb Stunden geöffnet, in jeweils unterschiedlichen Zeitenfenstern, um möglichst vielen Lehrenden die Teilnahme zu ermöglichen. Jeder Termin ist offen gestaltet und wird abwechselnd durch eine*n erfahrene*n Kolleg*in aus dem Bereich Hochschuldidaktik oder Mediendidaktik als Gastgeber*in begleitet. Öffnungszeiten und Gastgeber*in werden in einem öffentlichen digitalen Kalender vermerkt, wodurch kurzfristige Änderungen mit dem persönlichen digitalen Kalender synchronisiert werden. Am Semesterende werden die Teilnahmen gezählt und als Fortbildung bestätigt.

An der PHSt unterrichten unterschiedliche Gruppen von Lehrenden: Stammpersonal, Lehrbeauftragte sowie Lehrer*innen. Während erfahrene Lehrende sich weiter professionalisieren, erwartet neue Lehrende ein neues Setting. Generell stehen hochschuldidaktische Angebote vor der Herausforderung, für verschiedene Lehrendengruppen zugänglich und ansprechend zu sein, sowie Bedarfe und Erfahrungslevels der Zielgruppe(n) abzudecken (vgl. Stolz & Riewerts 2021). Es wird eine Kombination von Veranstaltungstypen und Methoden (vgl. ebd.) sowie von formellen und informellen Angeboten (vgl. Eidesen et al. 2023) empfohlen. Das HDC als offenes Format versteht sich als Ergänzung zu den in der Regel stark strukturierten formalen Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten für Hochschullehrende (Matschek-Jauk et al. 2022).

3 Zur Rolle der Vernetzung für die Professionalisierung von Lehrenden

Vernetzung ist wesentlich für die Professionalisierung von Hochschullehrenden. So konstatiert Schrittmesser (2020) beispielsweise, dass die Einstiegsphase für Lehrerbildner*innen durch mangelnde kollegiale Kommunikationsmöglichkeiten geprägt ist. Lehrkräfte mit hoher Expertise in der Schule werden teilweise wieder zu Noviz*innen im tertiären Bereich, da viele neue Aufgaben (z. B. Mentoring, Forschung, Bildungsmanagement) mit Herausforderungen einhergehen. Besonders beim Onboarding von Lehrenden kann das HDC ein Format bieten, das durch seinen niederschweligen und kollegialen Zugang unterstützt. Auch in späteren Phasen der Professionalisierung von Lehrenden spielen informelle Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle, da hier der Übergang zur Rolle der ‚Lernbegleitung‘ gelingen soll, oder Student Engagement von Studierenden stärker bei der Gestaltung von Lehre berücksichtigt wird (vgl. Böss-Ostendorf et al. 2018, 15-16; Matschek-Jauk & Amtmann 2020).

Vernetzung im Sinne des gemeinsamen Tuns hat in Schulen schon länger als kooperatives Lernen Einzug gehalten und findet sich in unterschiedlichen Methoden wie Think – Pair – Share oder der Peer correction wieder (vgl. Adl-Amini & Völ-

linger, 2021). Während kooperatives Lernen im schulischen Bereich zunehmend Alltag wird, gibt es für Hochschullehrende meist nur überschaubare Angebote, sich professionell auszutauschen und voneinander zu lernen, obwohl bereits vor über 15 Jahren auf die Bedeutung des Dialogs als Lernmöglichkeit hingewiesen wurde (vgl. Savin-Baden 2007). Zusätzlich zu den steigenden Belastungen für Lehrende und den immer knapper werdenden zeitlichen Ressourcen für informellen Austausch, werden auch die von Thomson & Trigwell (2018, 1536) beschriebenen „corridor conversations“ immer seltener. Bedenkt man den Nutzen und Wert des ungezwungenen Austausches zwischen Lehrenden, ist dies eine durchaus bedenkliche Entwicklung in der Bildungslandschaft (vgl. Gormley 2021). Informeller Austausch ist nicht nur für Lehrer*innen in Schulen ein wichtiges Tool zur persönlichen und professionellen Entwicklung, sondern nimmt auch auf akademischer Ebene eine wichtige Rolle ein (vgl. Thompson & Trigwell 2018). Informellen Gesprächen werden mindestens drei wichtige Funktionen zugeschrieben: (1) sie ermöglichen aufgrund ihres vertraulichen Charakters Austausch über sowie Bestätigung im Umgang mit herausfordernden Situationen, sei es mit Studierenden oder auf kollegialer Ebene. Sie bieten die Möglichkeit, seinem Ärger Luft zu machen, wie es in formellen Zusammentreffen wie offiziellen Teammeetings nicht angebracht wäre. (2) Man lernt voneinander, wobei der oder die Initiator*in dieses Gesprächs meist Fokus und Inhalt, aber auch den zeitlichen Rahmen bestimmen kann und dies somit als effizient und sinnbringend wahrgenommen wird. (3) Informelle Gespräche führen zu einem zeitlich effizienten Umgang mit aktuellen Situationen, wobei diese von Lehrenden gemeinsam gelöst werden können, ohne auf formelle Diskussionsanlässe warten zu müssen. In ähnlicher Weise betonen auch Eidesen et al. (2023, 84) die Wichtigkeit sozialer Aktivitäten: „Formal and informal opportunities can both promote professional development, but it is the social, active, continuous activities related to practice that are most effective“. Die Autor*innen weisen jedoch darauf hin, dass diese Aktivitäten nicht nur spontan erfolgen müssen, um Einfluss auf die professionelle Entwicklung der Gesprächspartner*innen zu haben, sondern auch institutionell unterstützt sein können, indem ihnen ein konkreter zeitlicher Rahmen und Raum zur Verfügung gestellt wird. Durch die Kombination von formellen und informellen Aspekten in Form von ‚collegial sharing sessions‘ (vgl. ebd., 2023) würden sogar größere Erfolge erzielt und die vorherrschende Kommunikationspraxis könne langfristig beeinflusst werden.

Die strukturellen Ähnlichkeiten zwischen dem HDC und collegial sharing sessions geben Grund zur Annahme, dass dieses institutionalisierte Angebot die Vernetzung innerhalb der Hochschule positiv beeinflusst und professionellen Austausch fördert – nicht nur im Sinne von Informations- und Erfahrungsaustausch, sondern auch als Verbindung zwischen den vielfältigen Arbeitsfeldern, denen die Gesprächspartner*innen angehören, und als Reflexionsanlass. Hier

kann der Bogen zu den HSLW gespannt werden, in denen Reflexion im professionellen pädagogischen Handeln längst als grundlegende Fähigkeit erkannt wurde, um die professionelle Handlungsfähigkeit zu entwickeln und zu erhalten (vgl. Rumpf & Schöps 2017). Diese Fähigkeiten sind sowohl für Studierende als auch für Hochschullehrende relevant, welche angehalten sind, „die eigenen Praktiken im Lehrendenhandeln zu analysieren und zu hinterfragen und eigene Routinen der Begleitung zu entwickeln“ (ebd. 2017, 97). Das HDC kann diese Reflexionsarbeit unterstützen und durch wiederholte Besuche eine Routine fördern, die die professionelle (Weiter-)Entwicklung der Lehrenden unterstützt.

4 Begleitforschung zum Hochschuldidaktik-Café

Es ist von besonderem Interesse, ein neues und offenes Format wie das HDC forschend zu begleiten und mehr Informationen zur Nutzung und Passung des Angebots zu erhalten. Im Weiteren werden daher erste Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt.

4.1 Methodik/Erhebung

Um umfassendere Rückmeldungen zu Art und Intensität der Nutzung des HDC durch die Lehrenden zu erhalten, wurden im Sommersemester 2023 und Wintersemester 2023/24 Daten erhoben. Die nachfolgenden Fragen standen im Zentrum der Begleitforschung:

- Wie häufig und intensiv wird das HDC genutzt?
- Wer (welche Lehrenden) nutzt das HDC?
- Was ist der Zweck der Nutzung?

Nach jedem Besuch des HDC, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ein kompaktes anonymes Feedbackformular über Microsoft Forms auszufüllen. Der Online-Fragebogen bestand aus sechs Items und erfasste die Zufriedenheit mit dem HDC, die Sinnhaftigkeit des HDC-Besuchs, die Tätigkeiten im HDC, Anmerkungen und Wichtiges für die Teilnehmer*innen, sowie eine Frage nach der Weiterempfehlung des HDC. Der Fragebogen lehnt sich an die ‚Anwesenheitsdokumentation‘ der übrigen HSLW an der PHSt an, um zukünftig Synergien in der Forschung nutzen zu können. Zusätzlich dokumentierten die Gastgeber*innen Verlauf, Themen, Besonderheiten, die genutzte Infrastruktur und Ideen zur Weiterentwicklung des HDC.

4.2 Ergebnisse

Innerhalb von zwei Semestern wurden 25 HDC-Termine angeboten, die von 41 Teilnehmer*innen besucht wurden (insgesamt 50 Teilnahmen) (siehe Abbildung 1). Im Sommersemester 2023 nahmen 28 Teilnehmer*innen das Angebot

des HDC in Anspruch, drei davon besuchten das HDC mehr als einmal. Im Wintersemester 2023/24 nahm die Anzahl der Teilnahmen auf 22 ab. Es konnte jedoch ein leichter Anstieg der mehrmaligen Teilnahmen verzeichnet werden und es besuchten vier Personen das HDC mindestens zweimal. Auffallend ist aber insgesamt die vorwiegend einmalige Nutzung des Angebots.

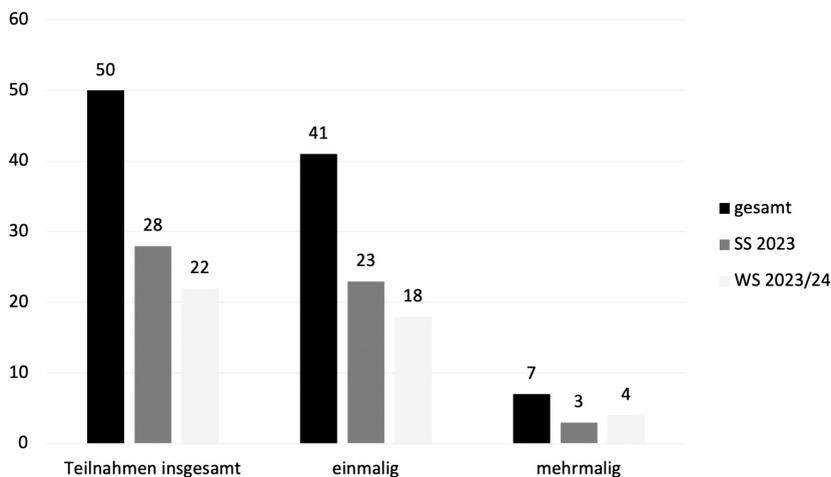


Abb. 1: Übersicht der Teilnahmen am HDC (Absolute Häufigkeiten, N = 41)

Ein wichtiger Teil des Feedbackbogens konzentrierte sich auf die Tätigkeiten im HDC (siehe Abbildung 2). Eine Auswahl an unterschiedlichen Aktivitäten wurde vorgegeben, wobei Mehrfachnennungen zulässig waren und weitere Aktivitäten ergänzt werden konnten. Gespräche führen (N = 22) und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (N = 20) wurden am häufigsten angegeben. Die Möglichkeit eine Frage zu stellen wurde 16 Mal genutzt und 11 Angaben sprechen dafür, dass der HDC-Besuch auch zu Antworten geführt hat. Weiters wurde rückgemeldet, dass Pausen genossen wurden (N = 11) und im Zuge des HDC-Besuchs (neue) Ideen generiert wurden (N = 10). Das Experimentieren und Ausprobieren neuer Technik, sowie die Fachbibliothek spielten bisher eine untergeordnete Rolle.

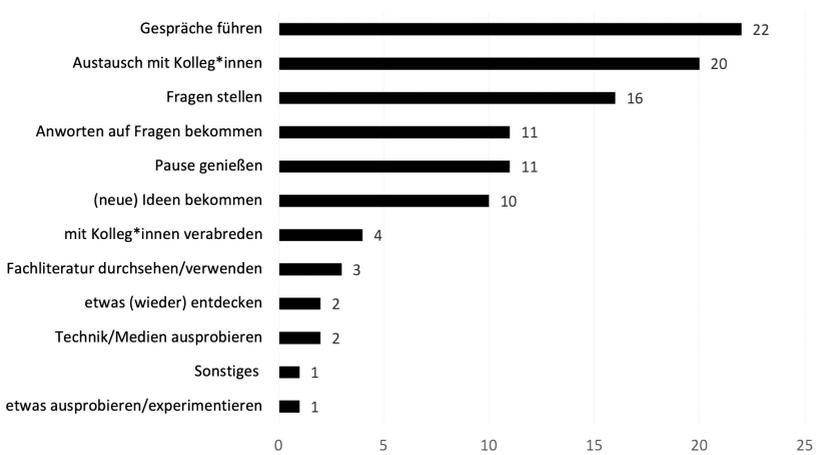


Abb. 2: Tätigkeiten während des Besuchs im HDC (Absolute Häufigkeiten, N = 23)

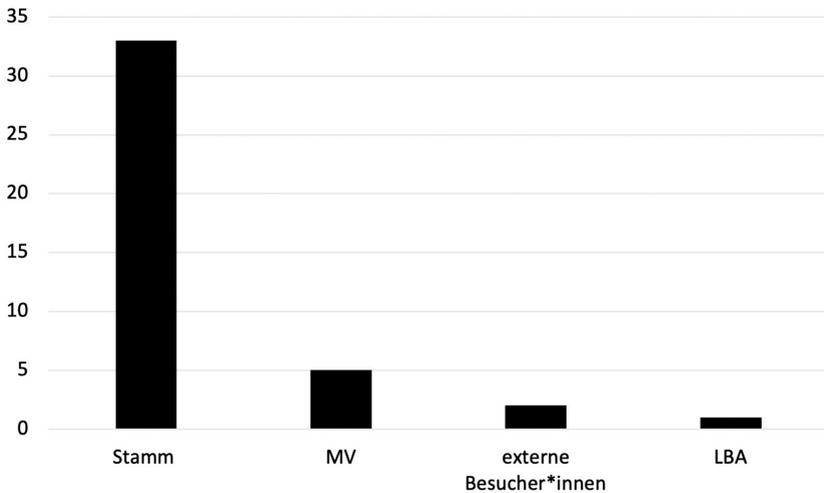


Abb. 3: Teilnehmer*innen nach Beschäftigungsgruppe an der PHSt (Absolute Häufigkeiten, N = 41)

Es wurde zudem erhoben, welche Lehrenden das HDC nutzen. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, wurde das HDC überwiegend von Hochschulprofessor*innen und Professor*innen (Stammmitarbeiter*innen, N = 33) besucht, es gab aber auch eine kleine Anzahl von Besuchen durch mitverwendete/abgeordnete Lehrer*innen

(MV, N = 5)² sowie PHSt-externe Besucher*innen (extern, N = 2). Zudem wurde das HDC von einer*inem Lehrbeauftragten (LBA, N = 1) besucht.

Ergänzend wurde erfragt, welchem Institut die Teilnehmenden des HDCs zugeordnet sind (siehe Abbildung 4). Es kamen jeweils acht Personen aus den Instituten für Elementar- und Primärpädagogik, dem Institut für digitale Medienbildung, sowie dem Institut für Bildungswissenschaften. Die weiteren Teilnehmenden teilen sich auf sechs weitere Institute und Zentren auf. Drei Teilnehmende können keinem Institut zugeordnet werden, da diese das HDC extern im Rahmen von Erasmus+ Aufenthalten nutzten.

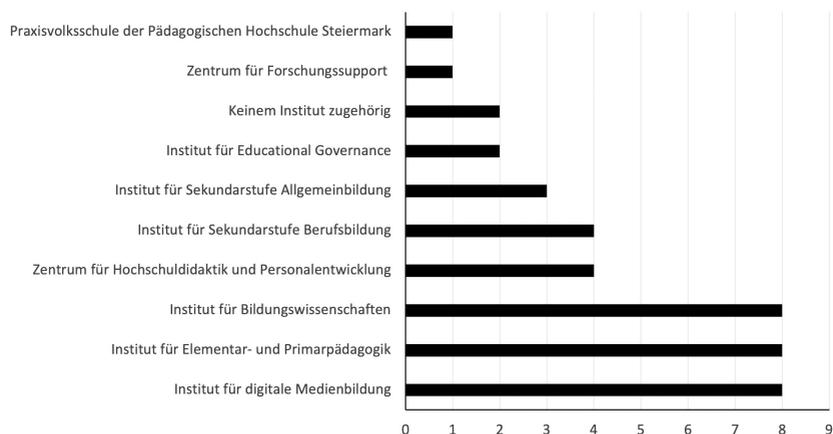


Abb. 4: Institutionelle Zugehörigkeit der Teilnehmer*innen (Absolute Häufigkeiten, N = 41)

4.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Analyse der Teilnahmen am HDC zeigt, dass vor allem Personen, die vorrangig in Lehre und Forschung tätig sind, das Angebot von Austausch und Vernetzung nutzen. Die Teilnehmenden waren aus mehreren Instituten zu Gast, wobei insbesondere vom Institut für Bildungswissenschaften, Institut für digitale Medienbildung und dem Institut für Elementar- und Primärpädagogik reges Interesse bestand. Dies könnte an persönlichen Verbindungen zu Lehrenden liegen und/oder mit dem Naheverhältnis zu den HSLW zu tun haben, die vor allem in diesen beiden Instituten angesiedelt sind. Betrachtet man die Ergebnisse zu den Tätigkeiten im HDC, zeigt sich deutlich, dass Vernetzung innerhalb des Kollegiums

² Lehrer*innen, die neben ihrer Tätigkeit an der Schule auch Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule übernehmen.

ein zentraler Aspekt ist und die Möglichkeit sich ungezwungen und informell zu einem Austausch zu treffen durchaus positiv angenommen wird. Nichtsdestotrotz ist die Anzahl der Teilnahmen gemessen an der Zahl der Lehrenden an der PHSt überschaubar³ und es sind weitere Überlegungen, aber auch weiterführende Evaluationen notwendig, um eine breitere Nutzung anzuregen. Aus informellen Gesprächen mit den Teilnehmenden ging hervor, dass vor allem die knappen persönlichen zeitlichen Ressourcen eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung gegen einen Besuch spielen. Vermutlich fehlen auch konkrete Anreize, das HDC zu besuchen, worauf die geringe Anzahl an wiederkehrenden Besuchen hinweist. Eine gewisse Neugierde scheint vorhanden, jedoch dürfte es für die Besucher*innen des HDC zum momentanen Zeitpunkt noch nicht den ausschlaggebenden Mehrwert bieten, um das Angebot als langfristig bereichernd wahrzunehmen. Das HDC versteht sich nicht als starres Konzept und kann aufgrund seiner offenen Struktur ohne großen Mehraufwand an die Ansprüche der Zielgruppe angepasst werden. Ziel ist es, die zahlreichen Rückmeldungen und Anregungen in das Konzept einzuarbeiten, um die Attraktivität des HDC zu steigern und in Zukunft als Angebot mit Mehrwert wahrgenommen zu werden.

5 Diskussion und Ideen zur Weiterentwicklung des Hochschuldidaktik-Cafés

Im Rahmen der 17. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2024 wurden die Ergebnisse des ersten Erhebungssemesters (SS 2023) präsentiert. Die folgenden Überlegungen greifen Impulse aus der anschließenden Diskussion auf.

5.1 Inhaltliche und konzeptionelle Überlegungen

Interessant war, wie unterschiedlich die Teilnehmer*innen der Session die Sinnhaftigkeit und auch Notwendigkeit von informellen Gesprächsräumen ohne konkrete thematische Impulse oder Anlässe einschätzten: manche Teilnehmer*innen erachteten thematische Inputs als essenzielle Motivatoren für die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten, andere hoben die Notwendigkeit thematisch offener Räume des Austausches als Ergänzung zu themenbezogenen Angeboten hervor. Diese Ambivalenz beschäftigte auch die Initiator*innen des HDC in der Konzeption des Angebots. Während Themen-Impulse einen Anlass zur Teilnahme bieten können, besteht die Herausforderung darin zu vermitteln, dass dennoch jederzeit *alle* Fragen und Anliegen ins HDC eingebracht werden können.

Die Nutzung des HDC als *offenen Lernraum* setzt voraus, dass Lehrende sich selbst als eigenaktiv Lernende wahrnehmen, das *Lernen* der *Lehrenden* in den Mit-

3 An der PHSt waren im Studienjahr 2022/23 127 Stammlehrende sowie 80 Lehrer*innen der beiden Praxisschulen tätig (vgl. PHSt Hochschulbericht 2022/23).

telpunkt rückt und das HDC als dabei unterstützende Ressource wahrgenommen wird. Beides ist (noch) nicht selbstverständlich. Die Idee einer DiskutantIn aufgreifend, denken wir darüber nach, das Lernen der Lehrenden in einer *Pilot- oder Experimentiergruppen* zu erkunden und zu erproben, welche Angebote dafür als unterstützend wahrgenommen werden. Hierfür kann die Anknüpfung zu den anderen HSLW genutzt werden, wo das Lernen der Lehrenden bereits selbstverständlicher reflektiert wird. Im Zentrum des Experimentierens stehen Interessen und Fragen der teilnehmenden Lehrenden, denen sie zusammen nachgehen, wobei die lernende Beschäftigung und weniger die ForschungsrouTinen im Vordergrund stehen. Ein wesentlicher Effekt einer solchen Gruppe wäre, dass sie das HDC belebt und als nützliches Angebot für andere sichtbar macht. Denn nicht nur Raum und Angebot, sondern vor allem die konkret erlebbare Nutzung und die beteiligten Lernenden vermitteln ein positives und anregendes Klima und können im Sinne der Vernetzung auch andere zur Nutzung anregen. Auch der multimediale Aspekt des HDC wird derzeit noch nicht ausreichend genutzt und sollte weiter fokussiert werden.

5.2 Erhöhung des Bekanntheitsgrads

In der Tagungsdiskussion wurde hinterfragt, ob die Zielsetzung des HDC klar genug kommuniziert wurde und die Lehrenden wissen, welchen Mehrwert ihnen der Besuch des HDC bietet. Wie in den HSLW besteht auch im HDC eine Herausforderung darin, neben bzw. im konkreten Betrieb das Format und die Eigenheiten des hochschulernwerkstättischen Arbeitens vorzustellen.

Bisher wurde das HDC über die Infoscreens der PHSt beworben und scheint im internen Fortbildungsprogramm für die Mitarbeiter*innen der PHSt auf. Zu Beginn des Studienjahrs 2023/24 wurde das HDC zudem bei den Eröffnungskonferenzen der einzelnen Institute vorgestellt. Ergänzend dazu wird das HDC zukünftig beim Welcome-Workshop bei neuen Lehrenden prominenter beworben. Die internationalen Rückmeldungen und Erfahrungen haben weiters ergeben, dass der Raum und dessen Lage maßgeblich für den Erfolg eines solchen Angebotes sind. Das HDC muss möglichst zentral liegen und ein zufälliges Vorbeikommen ermöglichen, damit die Hürde des ‚Besonderen‘ eines solchen Angebots genommen und ein spontaner Besuch erleichtert wird. Die PHSt verfügt über mehrere in der Stadt verteilte Standorte, weshalb eine spontane Teilnahme für manche Lehrende herausfordernd ist.

Im Sinne der Vernetzung wurden auch Erfahrungen an anderen Universitäten und Hochschulen geteilt, welche die Verbreiterung der Nutzung des HDC fördern könnten. So wäre denkbar, ein ‚Café-Roulette‘ einzuführen, bei welchem jeweils zwei Personen zusammengelost werden und einen gemeinsamen Besuch im HDC ‚gewinnen‘. Interessant wäre auch ein kleiner Café-Wagen, der jeweils zu Semesterbeginn an den verschiedenen Standorten durch die Gänge und von

Büro zu Büro zieht. Diese Form des Erstkontakts könnte niederschwellig zur Bewerbung eingesetzt werden, um die Lehrenden auf persönliche und kollegiale Art und Weise in das HDC einzuladen.

In Kooperation mit der Hochschullernwerkstatt Radio Igel und IgelTV wäre darüber hinaus überlegenswert, das HDC in einer Sendung vorzustellen, in der Gastgeber*innen mit bisherigen Teilnehmer*innen ins Gespräch kommen.

6 Conclusio

Das HDC ist als neuartiges Konzept von den Tagungsteilnehmer*innen grundsätzlich positiv aufgenommen worden und hat Interesse ausgelöst, obwohl die Teilnahmen in den beiden evaluierten Semestern eher stagnierten. Die Präsentation und Diskussion zeigte, dass das Konzept durchaus Potenzial hat, zur Vernetzung unter Hochschullehrenden beizutragen und informelle Gespräche zur professionellen Entwicklung zu unterstützen. Bei der Weiterentwicklung des HDC wird letztendlich Feingefühl und ein regelmäßiges Adaptieren an die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen sinnvoll sein. Nicht jedes Angebot entspricht den persönlichen Vorlieben der Lehrenden und weckt die Neugierde, dieses auszuprobieren. Eine offensive Vorgehensweise kann als Zwang oder Bürde aufgefasst werden, zu viel thematische Lenkung könnte das informelle Gespräch und somit den Gedanken der institutionenübergreifenden Vernetzung in Gefahr bringen. Umgekehrt könnten themen-orientierte Inputs das Interesse mancher Lehrenden wecken und über den Vernetzungsgedanken hinaus zu fachlichem Mehrwert führen. Um trotz der zeitlich knappen Ressourcen der Lehrenden als sinnbringendes Angebot wahrgenommen zu werden, sollte zudem der besondere Stellenwert von kollegialer Vernetzung für das *Lernen* der Lehrenden betont werden. Da Vernetzung immer auch auf *getrennte* Strukturen verweist (vgl. Stöckl 2024, 16) und damit neben allem Mehrwert auch als (Zusatz-)Aufwand in Erscheinung tritt, und da Lernen auch für Lehrende nicht immer selbstverständlich und angenehm, sondern gelegentlich auch „gefährlich“ ist (Böss-Ostendorf & Senft 2018, 30f.) wird der Aufbau einer neuen hochschulischen Lernkultur, dem sich das HDC verschrieben hat, einen längeren Prozess der Weiterentwicklung bedeuten.

Literatur

- Adl-Amini, K. & Völlinger, V. (2021). Kooperatives Lernen im Unterricht. In Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hrsg.). *Wirksamer Unterricht* (Bd. 4, S. 1-19). Stuttgart: IBBW.
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2018). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Dahlinger, S. (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(6), 247-250.

- de Borba, G. D., Alves, I. M. & Dal Bó Campagnolo, P. (2020). How Learning Spaces Can Collaborate with Student Engagement and Enhance Student-Faculty Interaction in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 45(1), 51-63.
- Eidesen, P. B., Førlund, O.T.K, Håkansson, L. M., Christiansen, H. H., Dahl, T. & Strømseng, E. (2023). How formal initiatives to improve teaching can lead to more significant informal conversations and increased sharing practice. *Nordic Journal of STEM Education*, 7(1), 84-97.
- Gormley, C. (2022). It's good to talk: Exploring the influence of facilitated teaching conversations at an Irish university. *Innovations in Education and Teaching International*, 59 (5), 522-532.
- Longhino, D. & Stöckl, C. (2024). Hochschulernwerkstatt an der PH Steiermark. In U. Stadler-Altman, P. Kihm, F. Herrmann, A. Schulte-Buskase & T. Wittenberg (Hrsg.), *Atlas der Lernwerkstätten an Hochschulen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen – Ein (un-)vollständiges Kompendium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
- Longhino, D., Frauscher, E., Freytag, E., Herunter, E., Imp, C. & Stöckl, C. (2024). Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Kooperationsfeld Grundschule* (S. 292-298). Münster: Waxmann.
- Matschek-Jauk, M. & Amtmann, E. (2020). Lehren und Lernen in der Hochschule. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre*. Teaching in Higher Education (S. 139-163). Wiesbaden: Springer VS.
- Matschek-Jauk, M., Stöckl, C., Binder, C. & Amtmann, E. (2022). Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in der Lehrerbildung – Ein heterogenes Feld. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4), 285-302.
- NeHle – AG Begriffsbestimmung (2020). Arbeitspapier zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, 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.
- PHSt – Pädagogische Hochschule Steiermark (2024). *Hochschulbericht 2022/23*. Abgerufen von: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Hochschulberichte/PHSt_Hochschulbericht_2022-23.pdf (zuletzt geprüft am 01.10.2024).
- Rumpf, D. & Schöps, M. (2017). Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Savin-Baden, M. (2007). *Learning spaces: Creating opportunities for knowledge creation in academic life*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843-850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Stöckl, C. (2021). *Lernwerkstätten an der PH Steiermark – Verbindendes Konzept, Pädagogische Hochschule Steiermark*. Abgerufen von: <https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/> (zuletzt geprüft am 04.07.2024)
- Stöckl, C. (2024). Vernetzen – Vernetzung – Netzwerk. Grundlegende Überlegungen zu einem komplexen Phänomen. *Didacticum*, 6(6), 13-24.
- Stöckl, C. & Matschek-Jauk, M. (2023). Hochschullernwerkstätten als innovative Lehr- und Lernräume – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 110, J. 3.23, 1-18.
- Stolz, K. & Riewerts, K. (2021). Bildungs- und Programmmanagement. Stand der Praxis inklusive Praxisbeispielen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 191-205). Bielefeld: wbv/utb.
- Thomson, K. E. & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversation in developing university teaching. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536-1547.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten*. Abgerufen von: https://forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschue.pdf (zuletzt geprüft am 25.01.2024)

Autor*innen**Kraus, Nicole, Mag.^a**

Lehrerin an einer allgemeinbildenden höheren Schule, Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung der PH Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitarbeit im Personalentwicklungsprogramm der PHSt.
nicole.kraus@phst.at

Matschek-Jauk, Marlies, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-8655-5263

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, Student Engagement im Lehramt, Salutogene Lernumwelten.
marlies.matschek-jauk@phst.at

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-2485-3812

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Geragogik.
claudia.l.stoeckl@phst.at

Teufel, Martin, Prof. BEd, MA

ORCID: 0000-0003-2707-0482

Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für digitale Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: technologiegestütztes Lehren und Lernen, Leiter des Instituts für digitale Medienbildung.
martin.teufel@phst.at

Vernetzung als Herausforderung

Mark Weißhaupt

Die Vernetzung des Digitalen mit dem Analogen beim kindlichen und erwachsenen Lernen

Abstract

Ein Schlüssel bei der Herausforderung des Lernens durch die Digitalisierung ist ein Begriff des Zusammenhangs zwischen dem Digitalen und dem Analogen als Vernetzung statt als Entgegensetzung. Im Beitrag wird ein Ansatz diskutiert, digitale Elemente als erfahrbare Bestandteile analoger Lernumgebungen und digital-analoger kultureller Praktiken zu konzeptualisieren.

Exemplarische studentische Projekte werden analysiert, um diese Vernetzung kultursoziologisch, didaktisch und hochschuldidaktisch zu erfassen. Beim Projekt „fake vs. real“ werden Fragen an die Erfahr-, Mach- und Prüfbarkeit von Bildern gestellt. Beim Projekt „Binarisierung und vernetzte Geschichten“ werden verwandte Ordnungslogiken bei der Verkettung von Elementen in informatischer und kulturtechnischer Hinsicht deutlich.

Fragen an die Rollen von Erwachsenen als Lernende und Lehrende werden fokussiert. Nach der Vernetzung rücken Kompetenzen der Grenzziehung im Medialen und Sozialen der digital-analogen Welt neu in den Fokus.

1 Entgegensetzung vs. Vernetzung beim digital-analogen Lernen

Die Herausforderung der Digitalisierung für das Lernen im gesellschaftlichen, schulischen und hochschulischen Kontext (vgl. Petko, Honegger & Prasse 2018) ist inzwischen weithin sichtbar – ist sie aber konzeptuell und begrifflich durchdrungen? Auch im Kontext der Hochschullernwerkstätten wurde sie erkannt und angenommen (vgl. Holub et al. 2021, Moos & Weber 2024). Als zentraler Schlüssel für die Bewältigung dieser Herausforderung erscheint die Konzeptualisierung des Zusammenhangs zwischen dem Digitalen und dem Analogen: Inwiefern ist dies ein Zusammenhang der Abgrenzung (u. a. in der Entgegensetzung des leiblichen, erfahrungsbedingten Lernens gegenüber dem digital vermittelten; vgl. Wiater 2020) oder ein Zusammenhang der Vernetzung (u. a. als digital-analoge

Multimodalität von Lernumgebungen; vgl. Weißhaupt et al. 2021; Middendorf 2022)? Hier soll anhand der entstandenen studentischen Bearbeitungen ein Ansatz hochschuldidaktisch und didaktisch diskutiert werden, der mit Studierenden an der PH-FHNW und in Kooperation mit Digikult.ch anlässlich eines zweifach ausgeführten Hauptseminarsettings zu digitalen Lernumgebungen und tlw. auch mit Kindern erprobt wurde.¹ Die Bedeutsamkeit einer Verschränkung dieser didaktischen Perspektiven mit einer kultursoziologischen Perspektive soll im Verlauf des Beitrags deutlich werden. Die Studierenden durchliefen in Projektgruppen im Seminar die verschiedenen Phasen der Erstellung von Lernumgebungen für Kinder in tlw. zirkulären Prozessen – als selbst Explorierende, Spielende, Forschende und Gestaltende (vgl. Pfrang et al. 2023, 258). Insbesondere wenn man das leibliche Erleben und Entdecken für das kindliche Lernen für wichtig hält und dieses in hochschulischen Lernumgebungen angehender Lehrpersonen anzielt (Lernumgebungen, die auf diese Weise zweifach adressiert sind; vgl. Schneider et al. 2024), muss man das Verhältnis des Digitalen und des Analogen in Hochschullernwerkstätten bzw. Lernumgebungen an Hochschulen eingehend erforschen.

Statt einer (binären) Entgegensetzung von Digital und Analog sollte man in einem ersten analytischen Schritt deren *Vernetzung* entlang mehrerer *Relationen des digital-analogen Lernens* skizzieren (in Zuspitzung und Ergänzung der Argumentation in Weißhaupt et al. 2021, 88ff.):

Relationsebene 1 (ontologische Relation): Kindliches vs. erwachsenes Lernen: Diese Relation beschreibt das *Verhältnis* des vermehrten Anteils von induktiven (von Erfahrung graduell abstrahierenden, Schemata erst aufbauenden) Lernprozessen beim Kind einerseits und deduktiven Prozessen (von erlernten Abstraktionen und Schemata immer schon ausgehenden) bei Erwachsenen andererseits, wobei app-gestütztes Lernen oft ein relatives Übermaß von „nur“ deduktiven Interaktionsmöglichkeiten vorsieht. Im Sinne des sinnvollen Aufbaus kommt es hier zentral auf die Eingebundenheit von ggf. app-gestütztem Lernen in soziale und leibliche Erfahrung und Interaktion an.

Relationsebene 2 (innergesellschaftliche Relationen): Hier muss eine Kontinuität in Brüchen erkannt werden, erstens im leiblich-medialen Weltzugang aufeinanderfolgender *Generationen*, die sich (paradoxe Weise kontinuierlich) voneinander medial abgrenzen bzw. abgegrenzt werden (z. B. Telefon vs. Mail vs. Chat, Facebook vs. Tik-Tok, ... als *generationale Medien*) und sich zugleich wieder einzuholen versuchen, indem ältere Generationen die jeweilig neuen Medien nachholend aufsuchen (vgl. Bowe & Wohn 2015). Quer zur zeitlichen, generationalen Unterscheidung entstehen zweitens in der Gesellschaft verschiedene *Nutzungsmilieus*, teilw. aneinander angrenzend, teilw. auch mit *digital divide*, einer starken Kluft zwischen den

1 Vielen Dank an Mario Kaiser und Corinna Virchow von Digikult.ch und Michael Mittag von der PH-FHNW für die sehr gute Zusammenarbeit

verschiedenen Nutzungsgewohnheiten (vgl. Scheerder et al. 2017), durch ungleich verteilte Kapitalien und Habitus bei der Nutzung der Medien in verschiedenen Milieus. Und drittens zeigen sich *relational voneinander ausdifferenzierende Öffentlichkeiten* in den digitalisierten Medien, u. a. in den sogenannten *sozialen Netzwerken* (vgl. Kubin & Sikorski 2021). Die genannten generationalen, milieubezogenen und öffentlichkeitsbezogenen Relationen zeichnen also eine insgesamt mehrdimensionale Karte gesellschaftlicher Hintergründe des analog-digitalen Lernens, in der Brüche, aber auch Bezüge zwischen verschiedenen Milieus, Generationen und Medienöffentlichkeiten sichtbar werden.

Relationsebene 3 (gesellschaftlicher Diskurs): Man kann den wenige Dekaden währenden dominanten Digitalisierungsschub, die damit einhergehenden gesellschaftlichen Erfahrungen und einen medial ausgeflaggtten gesellschaftlichen Lernprozess beobachten, der (evtl. erst den eigentlichen Veränderungen nachträglich; vgl. Stäheli 1998, Luhmann 2010) im Diskurs verhandelt wird, und der zwischen Verheißung und Alarmismus des Digitalen schwankt: Dass die Digitalisierung der Bildung und des kulturellen Lebens durch die gesellschaftlichen Entscheidungen und Entwicklungen im Kontext der Corona-Epidemie nochmals beschleunigt wurden ist offenkundig. Inzwischen wurde zumindest die westliche Digitalisierungseuphorie im Diskurs vermehrt durch skeptische Stimmen ergänzt, wobei u. a. Aspekte wie die ggf. problematische Vereinzelung (vs. verheißungsvolle Individualisierung) bei digitalen Lernprozessen, die Entgrenzung von Zeit und äußerer leiblicher und sozialer Situation (Stichworte Entkörperlichung & Ablenkung), der Sinn der Gamifizierung, Fragen nach intrinsischer vs. extrinsischer Motivation, und neuerdings wieder Altersgrenzen und mögliche Verbote für sogenannte soziale Netzwerke im politischen Raum eine Rolle spielen (vgl. Petko, Honegger & Prasse 2018, 158ff.; Roß 2024). Zuletzt scheint der zunächst mit Verve eingeschlagene Kurs der Digitalisierung in der Bildung umzudrehen, mit Tendenzen bis zu den Primarschulklassen hin Tablets, Phones und Computer aus dem Unterricht wieder zu verbannen – und v. a. wieder Bücher anzuschaffen (vgl. Roß 2024). Auch in diesen hektischen bildungspolitischen Richtungsänderungen zeigt sich zum Teil eine Entgegensetzung der „digitalen Schule“ entgegen der „digitalisierungsfreien“ Schule als jeweils alte/neue Utopien, trotz tieferer Relationen und Kontinuitäten, die im Weiteren noch genauer untersucht werden sollen.

Die sich hieraus für den Fortgang ergebende zentrale Frage lautet: Wie kann die teilw. semantische Unverbundenheit von digitaler und analoger Erlebnis- und Handlungswelt didaktisch mit Kindern bzw. hochschuldidaktisch mit Studierenden besser vernetzt werden, bzw. wie kann die vorhandene Vernetzung besser aufgedeckt werden?

2 Analog-digitale Praktiken in exemplarischen Lernumgebungen

Neben der dargestellten ontogenetischen Relation, den innergesellschaftlichen „kontinuierlichen Bruchlinien“ und den diskursiv verhandelten „Learnings“ des digitalen Lernens soll nun eine tiefgreifendere, die anderen Unterscheidungen teilw. unterlaufende Relation beleuchtet und mit exemplarischen Lernumgebungen diskutiert werden.

Der Blick soll auf die Vernetzung bei den *analog-digitalen kulturellen Praktiken* gelenkt werden. Dies sind Praktiken, die jenseits der Unterscheidung analog/digital liegen, bzw. die diese transzendieren und deren kulturelle Vernetzung aufdecken, d. h. in den gleich folgenden Beispielen konkret: das Unterscheiden von Wirklichkeiten und Abbildern und das binäre Ordnen von Elementen u. a. beim Erzählen und Verketteten von Daten. Solche Praktiken werden stets in der kulturell verfassten, soziohistorisch bedingten Wirklichkeit, real von Erwachsenen und Kindern vollzogen, mit bestimmten technischen und kulturellen Werkzeugen und mit Konsequenzen für das Lernen und für die Rollen und Identitäten in dieser Wirklichkeit. Denn die Handelnden verändern sich in Interaktion mit ihren Werkzeugen, wie in Anthropologie (vgl. Gehlen 2007) und Soziologie herausgearbeitet wurde (vgl. Latour 2007).

Eine aus diesen Erkenntnissen abgeleitete kultursoziologische Grundherangehensweise ist hierbei, dass – ähnlich zur Beobachtung Latours, dass wir „nie modern“ gewesen seien (2008) – wir im Sinne unserer kulturellen Praktiken niemals schlicht analog gewesen sind, dass in unserem kulturellen Kontext schon immer analog-digitale Praktiken angelegt waren: Es ist eine, wenn nicht *die* grundlegende Kulturtechnik, komplexe Umwelten in für uns handhabbare, binäre kulturelle Unterscheidungen zu überführen, sie in Mythen, Ritualen und Geschichten vom Heiligen und seinem Gegenteil zu ordnen (vgl. Durkheim 2007), die Bereiche zu hierarchisieren, zu kartographieren und, spätestens seit der Neuzeit, sie auszumessen und zu quantifizieren (vgl. Latour 2008).

Begriffe, die die semantischen Bereiche des Digitalen und Analogen überschreiten, können helfen die Übergänge des Digitalen und Analogen in der sozialen Wirklichkeit zu erkennen: Wiederkehrende Probleme werden z. B. in sozialen Welten mit *Alltagsalgorithmen* behandelt, denn im eigentlichen Wortsinn ist der Algorithmus eine *schrittweise Lösung eines wiederkehrenden Problems*, eine programmierbare bzw. programmierte Routine, die unter Menschen geteilt und vorwiegend gewohnheitsmäßig (vgl. Viola 2020) bzw. vom sozialen Habitus gesteuert (vgl. Bourdieu 1987) ausgeführt wird.

Eine hochschuldidaktische Technik bzw. ein didaktisches Design, um diese tiefgehenden Vernetzungen erfahrbar zu machen, ist es, Elemente des Digitalen als Bestandteile analoger Umgebungen zu konzeptualisieren bzw. zu entdecken. Die-

ser Ansatz soll nun exemplarisch anhand von Lernumgebungen von Studierenden im Zyklus 1 (Kindergarten und Primarstufe in der deutschsprachigen Schweiz) diskutiert werden.

2.1 KI-Fake vs. real? Wirklichkeiten und Abbilder

In diesem Projekt haben Studierende ein – seit der Veröffentlichung von zugänglicher AI zur Erzeugung von Bild und Text – polarisiert diskutiertes digital-analoges Thema aufgegriffen: „Echt vs. fake“ ist der Titel der von ihnen im Seminar erstellten Lernumgebung für Kinder, wo es zunächst um die Unterscheidung von Bildern geht, die entweder von KI erzeugt sind oder nicht. Auf einer zweiten Ebene gehen die Unterscheidungen aber tiefer, wie im Weiteren erläutert wird.

Die Lernumgebung setzt sich aus einer von den Studierenden zusammengestellten und kuratierten Reihe von Bildern zusammen, die nach folgenden Spielregeln einer Gruppe von Kindern gezeigt werden sollen: „ECHT oder FAKE? Schüler*innen vermuten, ob ein Bild echt oder falsch ist, und begründen ihre Vermutung“. Die Bilder sind nun so ausgewählt, dass verschiedene zugrunde liegende Aspekte der basalen Unterscheidung „echt vs. fake“ angesprochen werden: Ein Bild zeigt z. B. die Hochhäuser von Marina Bay Sands (Singapur), wo eine Art „Schiff“ an der Dachspitze drei Hochhäuser verbindet. Wenn Kinder ihre Entscheidung in der Kleingruppe fällen und begründen, können sie sich in der Diskussion frei auf verschiedene Aspekte der Unterscheidung und der Befragung beziehen, z. B.: Wie sehen Hochhäuser *normalerweise* aus? Was könnte die *Funktion* des Schiffes sein – oder kann die besondere *Form* hier ohne weitere Funktion sein – wie *wahrscheinlich* ist das jeweils? Wer kennt vielleicht den surreal erscheinenden Anblick dieser Hochhäuser aus *anderen Medien*, welches Kind war vielleicht wirklich schon einmal *leiblich vor Ort*? Wen könnte man *fragen* (vor Ort, online?) bzw. wie könnte man das Bild *verifizieren*, technisch oder auf andere Art und Weise? Alle diese Fragen werden bei geplanten oder durchgeführten Erprobungen von Studierenden mit Kindern relevant.² Sie zeigen ein Spektrum von Aspekten der Befragung des Verhältnisses von Bild und Wirklichkeit auf.

Ein weiteres Bild zeigt ein Auto, das scheinbar auf einer seeartigen Oberfläche steht oder fährt. Verschiedene Ungereimtheiten im Bild erlauben es der Lernbegleitung, zusammen mit den Kindern Kompetenzen herauszuarbeiten, um KI-generierte Bilder (der aktuellen Generation) von nicht KI-generierten Fotografien zu unterscheiden, mit Fragen wie: Stimmen die Spiegelungen mit dem Rest des Bildes überein? Stimmen die Proportionen und die Lichtverhältnisse? Stimmen die Hände bei den Menschen? Nein? Dann ist das Bild wahrscheinlich durch KI generiert. Ein anderes Bild zeigt Nordlichter, die überirdisch schön und strahlend ihre Schweife in schillernden Farben in ihr Fotoabbild einbrannten, wahrscheinlich

2 In bestimmten Modulformaten konnte die Erprobung mit Kindern tatsächlich durchgeführt, in anderen aufgrund der Rahmenbedingungen nur „simuliert“ werden.

über eine Belichtungszeit mehrerer Sekunden. Wieder stellt sich die Frage: Echt oder fake? Das Bild provoziert (implizit oder explizit, das obliegt der Lernbegleitung) die darunter liegende Frage der technischen Herstellung, also der Generierung von Fotoabbildern im Allgemeinen.

Im nächsten Bild ist ein scheinbar hinter einem Radfahrer herfliegender Mensch in Superman Pose zu sehen. Erst ein zweiter oder dritter Blick macht klar: die Gezeigten liegen am Boden auf dem Asphalt und posieren so, als ob sie aufrecht stünden und fahren bzw. fliegen würden. Hier wird (wieder im- oder explizit) der Aspekt von bildlichen Inszenierungstechniken, die einen bestimmten, ggf. nicht ganz „wahren“ Eindruck vermitteln, neben die AI-Bildgenerierung gestellt.

Ein anderes, in der Hinsicht vergleichbares Motiv zeigt, wie ein Kind einen Erwachsenen scheinbar auf der Hand trägt, ein Eindruck, der aber nur durch die Perspektive erzeugt wird.

Die Herausforderung der zweifachen Adressierung der hochschulischen Lernumgebung an die Studierenden und zugleich an Kinder zeigte sich in diesem Projekt dergestalt, dass die Studierenden auf der ersten Stufe, der sich entwickelnden eigenen praktischen Kompetenz, aktuelle KI generierte Bilder identifizieren zu können, ihre eigene Faszination gewannen und ihre Kompetenzen sich hier in gewisser Weise parallel zu denen der angezielten Kindergruppen verbesserten. Die tiefer liegenden Fragen nach „realitätsgetreuer“ im Sinne: *wahrhafter* Abbildung und Praktiken der Verifikation konnten erst in einem zweiten Schritt, und aufgrund begrenzter Zeit nur teilweise angegangen werden. Hierin liegt aber ggf. die noch nachhaltigere Lerngelegenheit.

Denn die Frage der „wahren“ Abbildung ist in unserer Kultur angesichts der leicht zugänglich gewordenen KI-Bildgenerierung zwar einerseits aktuell virulent, jedoch sollte sich der Fokus anzuzielender Kompetenzen zukünftig von der schlichten Unterscheidungskompetenz von „echt“ vs. „fake“ in Richtung der teilw. tiefer liegenden genannten Aspekte erweitern, u. a. da die Unterscheidbarkeit durch Erkennen von „technisch-digitalen“ Ungereimtheiten ggf. sehr bald verschwindet und man andere, in unsere kulturellen Praktiken eingeschriebene, teilw. unbewusst gewordenen Kategorien wieder neu aktualisieren müssen – Kategorien wie: Zeugenschaft von Wirklichkeit und Ereignissen, Techniken der Authentifizierung, Verlässlichkeit von Quellen, Methoden der Erkenntnisgewinnung, das komplexe Verhältnis von Wirklichkeit und Abbildung in unserer Kultur (die Entgegensetzung ist bekanntlich schon bei Platon angelegt, kulturell ausgefochten nicht zuletzt im Kontext bilderstürmerischer Bewegungen), Fragen von Inszenierung, Interpretation und Ebenen der bildlichen Deutung (vgl. Panofsky 1993; Gorzolla 2024). Die genannten Kategorien, kulturellen Kontexte und Praktiken müssen zur Diskussion um „echt vs. fake“ hinzugedacht und mitbearbeitet werden, um nicht unreflektiert in grob simplifizierte, rein binäre und letztlich aporetische, nicht weiterführende Unterscheidungen von der einen wahren Wirklichkeit vs. den falschen Abbildern zu fallen, die auch Teil unseres kulturellen Gewebes sind.

Mit den Studierenden kann man in der hochschulischen Lernumgebung *Brückenfragen* stellen, die als solche zu weiteren eigenen Recherchen, offenen Fragen und Abwägungen führen, *Brückenfragen* wie: Sollte man mit Kindern gemeinsam KI-Bilder prompten? Auf welche Prüfungsinstanzen und -techniken kann man Kinder nachhaltig verweisen? Was kann als nicht „gefaktes“, was als nicht „gemachtes“ Bild überhaupt gelten? Wie können eigene bilderzeugende kreative Kompetenzen von Kindern in der heutigen medialen Landschaft unterstützt werden? Wie kann man die unterschiedlichen sozialen Rahmen von Bildern in Kunst und Dokumentation für Kinder erfahrbar machen und zugleich Gemeinsamkeiten von Bildsprachen und bildlichen Traditionen *in* diesen Rahmen? Nicht zuletzt: Wie kann man gestalterische bzw. rezeptive kindliche Impulse als Lehrperson unterstützen, um die Vernetzung dieser Kontexte erfahrbar zu machen? Dies kann mit Kindern begonnen und mit Erwachsenen bearbeitet werden, nicht zuletzt mit dem Mittel des Vergleichs: Unterschiede in der Deutung von Bildern durch Unterschiede in Motiv, Perspektive etc., bei Kindern u.a. ansetzend am Bewusstwerden der eigenen Wahrnehmung und dem Benennen von Elementen dieser, der unterschiedlichen technischen Möglichkeiten zur Produktion und Rezeption von Bildern, Alternativen der Inszenierung und dann zu den „höheren“ Ebenen der Bildinterpretation (vgl. Panofsky 1993) steigend. Auf welcher Stufe hier angehende Lehrpersonen mit einsteigen sollten, um als selbst Erlebende und Lernende, jenseits der v. a. textlichen Recherche und Forschung, zu erfahren, hängt von den ungleichen Kapitalien in Familien und Milieus und den damit zusammenhängenden Biographien der Studierenden ab (vgl. Weißhaupt 2024b). Die mit ihrem jeweiligen Werkzeug verbundenen, *hybriden* Akteure (vgl. Latour 2007), u. a. „Mensch mit Wasserfarbe“, „Mensch mit Lochkamera“ und „Mensch mit Bild-KI-Prompter“ müssen vor dem Hintergrund unserer digital-analogen kulturellen Praktiken des Bildes und vor dem Hintergrund ihrer individuell bzw. sozial jeweils unterschiedlich gelagerten Vorerfahrungen gesehen werden. Erwachsene und Kinder können ihre Kompetenzen in diesen Lernumgebungen, jeweils aufeinander bezogen, verfeinern.

Das Projekt zeigt, wie informatische Konzepte (z. B. Generative KI) zunächst mit Medienkompetenzen verbunden werden können (z. B. Unterscheidung digital erzeugter von fototechnisch erzeugten Bildern) und wie dann tiefer darunter liegende digital-analoge kulturelle Praktiken in Lernumgebungen für Kinder erfahrbar und reflektierbar werden können (z. B. die Prüfung und Verifikation von Wirklichkeitswahrnehmungen und gemachten Wirklichkeitsabbildern).

2.2 Binarisierung und vernetzte Geschichten

Beim hochschuldidaktischen Prozess dieser Studierendengruppe ging es zunächst um die Herausforderung, informatische Konzepte zum Speichern von Wissen und gewonnenen Daten, also *Datenknoten*, *Graphen* und *Datenlisten* Kindern

(und sich selbst) erfahrbar zu machen bzw. deren Vernetzung mit anderen Phänomenen der Kultur. Die Gruppe ging der Verbindung zu narrativen Knotenpunkten in der Struktur von Erzählungen nach: Diese verketteten ebenfalls ein Element der Geschichte folgerichtig mit einem oder mehreren anderen als grundlegende kulturelle Memotechnik.³

Eine Geschichte wurde in Grundstrukturen in der Gruppe entworfen. Die von der Handlung her scheinbar einfache Geschichte eines Tagesablaufs eines Kindes wurde mit einer Entscheidungsbaum-Struktur unterlegt, angefangen mit dem morgendlichen Aus-dem-Haus-Gehen. „Gehst Du nun mit der Freundin und ihrem Hund spazieren oder triffst Du Dich wie vereinbart am Spielplatz?“ Der Struktur nach ist das entstandene Material wie ein *Spielbuch* angelegt (auch bekannt als *choose-your-own-adventure*), d. h. der Leser oder die Vorleserin bzw. die Gruppe (je nach didaktischem bzw. sozialem Setting) springen nach der eigens gefällten Entscheidung zu einem entsprechenden Kapitelmarker, wo die Geschichte gemäß der Entscheidung und den daraus folgenden Entwicklungen weitergeht. Die zunächst zunehmende Verästelung der Baumstruktur der Geschichte verdichtet sich gegen Ende wieder bei der Rückkehr nach Hause.

Zugleich wurden von den Studierenden naheliegende informatischen Konzepte erforscht und überlegt, welche Aspekte davon in der Form des Spielbuchs besonders erfahrbar bzw. thematisierbar werden: verkettete Datenlisten, Datenbäume mit Verzweigungen und Hierarchien sowie Wenn-dann-Verkettungen in Programmen. Eine weitere, mediale, Näherung an das Thema in der Gruppe war, in der leicht zugänglichen Programmiersprache *Scratch* die Geschichte als mit eigenen Stimmen aufgezeichnetes, interaktives Spielbuch zu programmieren. Dies diente zwei Zielen. Einerseits diente es den Studierenden, die „Datenstruktur“ der Geschichte eigens in informatischen Kontexten gestaltend anzuwenden und andererseits diente es dazu, eine multimodale Lernumgebung aufzubauen, wo digitale und analoge Formen im Übergang auch für Kinder interaktiv erfahrbar werden. Im Sinne der Multimodalität der Erfahrung und des leichten Zugangs und Überblicks können dann Erwachsene wie Kinder bei *Scratch* in die Programmierung selbst hineinschauen und den logischen Aufbau – hier der verketteten Knoten im Entscheidungsbaum – visuell überblicken.

Eine zentrale *Brückenfrage* für Studierende kann hier sein: Welche Vorteile haben verschiedene Zugänge zur Lernumgebung für Kinder: Vorlesen und *in situ* mit der Gruppe entscheiden, oder die app-gestützte interaktive Version von Kindern bespielen lassen? Oder sollte man nicht lieber zunächst Kinder selbst nacheinander eine fortlaufende Geschichte erzählen lassen, diese (inklusive alternativer Wege) dann in einer Baumstruktur festhalten und später deren Verwandtschaft zu den informatischen Verkettungen aufdecken? Oder besser gleich Anfangen mit Analogien zu Datenknoten und -listen im Alltag? Z. B. der FIFO-Puffer (*first-in-first*

3 Ansätze des Strukturalismus als Vertiefungsmöglichkeit für Studierende liegen hier nahe.

out): bei bestimmten, auf ein Computerprogramm bezogenen, Zwischenspeichern bzw. -listen gilt die Logik: Was zuerst in die Liste kommt, kommt auch als erstes wieder heraus. Dies funktioniert von der Logik her, wie bei einer „Warteschlange beim Bäcker“: Auch dort gilt: *Wer zuerst „in“ der Schlange steht, kommt zuerst dran und kommt also auch als erstes wieder „raus“* (Beispiel formuliert von Mario Kaiser, digikult.ch, in der Seminarsitzung v. 10.03.2023). Die verschiedenen genannten Möglichkeiten der Zugänge für Kinder rücken die digital-analogen kulturellen Praktiken und deren Vernetzung in unserer Kultur auf jeweils unterschiedliche Weise in den Blick, wobei die Alltagsnähe in den Zugängen ein zentraler Schlüssel zur Nachhaltigkeit der erlernten Konzepte bleibt.

Man sollte in einem weiteren Schritt, bei genügend Zeit, die Frage der Erzählstrukturen gesondert mit *Brückenfragen* vertiefen: Wie können kindliche Erzählkompetenzen generell vor Ort und medial unterstützt werden (ggf. in Hochschullernwerkstätten; vgl. hierzu Hoffmann 2023)? In welchen Geschichtenformen werden die Elemente unserer Kultur erzählt und miteinander verkettet oder aufeinander bezogen (vgl. Frye 2000): Geschieht dies als märchenhafte Heldengeschichten (wie oftmals der erfolgreiche Verlauf in Gamebooks) oder als gesellschaftliche Komödien und Entwicklungsgeschichten oder auch als tragische Verfallsverläufe? Nicht zuletzt kommt als mögliche Form eine grotesk auf richtig/falsch, gut/böse hin binarisierte Geschichte in Betracht. An welchen (ggf. medialen, ggf. milieu- oder generationenbezogenen) Orten der Gesellschaft werden welche Geschichtenformen erzählt? Inwiefern sind zirkuläre vs. lineare Verläufe in Erzählungen bzw. in der Kultur strukturell angelegt (siehe das Gamebook: Aufbruch aus dem Haus und Rückkehr, als Variante des klassischen Heldenmythos). Wie stehen diese in die Kultur eingeschriebenen Formen zu (post-)modernen gesellschaftlichen Erzählungen (vgl. Krause 1999; Reckwitz 2019) und zu den neuen, digital verbreiteten Formaten in den sogenannten sozialen Netzwerken? Auch mit Kindern kann man über die *Form* von z. B. Märchen und bestimmten medialen Formaten sprechen.

3 Diskussion: Abgrenzung als spielerische Kulturtechnik

Es bleibt festzuhalten, dass die digitalen Elemente in den beschriebenen Lernumgebungen nicht metaphorisch aufgenommen und in die analoge Welt *übertragen* wurden. Stattdessen können Lernumgebungen vermeintlich „digitale“ Logiken und Prozesse in der vermeintlich „analogen“ Welt aufzeigen – und ein breites Spektrum tiefer Vernetzung von analog-digitalen Praktiken in unserer Kultur erfahrbar machen. Die jeweils Adressierten durchlaufen ihre Erkenntnisprozesse unterschiedlich, bezogen auf die zweifache Adressierung der Lernumgebungen: erstens die Lernumgebung des Seminars für und mit Studierenden, zweitens die durch die Studierenden entstehenden Lernumgebungen, adressiert an zukünftige Kinder, wenn nicht schon in Erprobung mit Kindern.

Beide Gruppen explorieren zuerst, um sich in ihrem jeweiligen interaktiv genauer abzugrenzenden Feld des Lernens Sicherheit zu verschaffen, und zwar Sicherheit bzgl. der sozialen Gruppe, bzgl. des eigenen Verhaltens, der Grenzen der Thematik, der Planung des eigenen Engagements, der zu gewinnenden Erfahrungen und bzgl. des Fortschritts im jeweiligen Feld, der dortigen Interaktion und Materialien. Bei dieser Exploration werden von den angehenden Lehrpersonen und (später oder parallel) von den Kindern induktive Prozesse in den Lernumgebungen genutzt, generalisiert und spezifiziert: Das Bild(-element) gehört zum Bereich... „gefakte Bilder“, dieses zu „echte Bilder“, „gemachte Bilder“, „inszenierte Bilder“, ... Die Datenliste ist verkettert ... wie eine Geschichte, ... wie ein Gamebook, ... Die Herausforderung durch die generational und milieubedingt ungleich verteilten Erfahrungen und Kapitalien im Umgang mit KI-Bildern, Fotografie und Bildinterpretation, mit informatischen Begriffen, Erzählspielen und -strukturen muss zunächst im Seminar durch Exploration und Forschung bearbeitet werden, auch um diese soziale Heterogenität in der späteren Begleitung von Kindern antizipieren zu können. Und bezogen auf die oben genannte erste Relation des digital-analoges Lernens: Die angehenden Lehrpersonen nutzen unterwegs forschende (u. a. mit deduktiven Anteilen) und gestaltende Prozesse, um die eigenen Erkenntnisse in Richtung kindlicher Lernwege zu antizipieren und zu kanalisieren.

Die Explorationsphasen haben viel mit grundlegenden kulturellen, ebenfalls digital-analoges Praktiken der *Ab-Grenzung von Vernetztem* zu tun. Der Mechanismus in der Kultur, der die induktive wie deduktive Suche nach Geltungsgrenzen (räumlichen, zeitlichen, sozialen, leiblichen und dinglichen) motiviert, ebenso wie das lust- und erkenntniserzeugende Spiel mit diesen Grenzen *ist* das Spiel (vgl. Pfaller 2012, 96ff.). Wenn wir die teilw. angsterzeugende, oft mit Hemmnissen bewehrte, induktive Exploration beim Eintritt in das Spiel erfolgreich meistern, kommt anschließend der paradoxe Lern- und Genussmodus des Spiels in Gang (vgl. Weißhaupt 2024a, 209ff.). Im Beispiel: Wir leugnen, verstehen und genießen zugleich (mehr oder weniger bewusst, in unterschiedlichen Färbungen des Engagements) die Einheit der Differenz zwischen dem Bewusstsein der Gemachtheit des Bildes und unserem „Glauben“ an das Gezeigte, dem sinnlichen Genuss des Eindrucks des Bildes. Das Gleiche gilt für die Einheit der Differenz zwischen dem Bewusstsein über die willkürlichen Ordnungsregeln und dem befriedigenden Anblick der danach geordneten Listenelemente, die zuvor chaotisch nebeneinander gelegen hatten, und für die Differenz zwischen dem Bewusstsein der Konstruktion der Geschichtenelemente und der *suspension of disbelief* beim Genuss der Geschichte. Wir tun beim Betrachten so als ob *dieses* inszenierte Bildmotiv „echt“ wäre, als ob *jener* Protagonist in der Geschichte eine Wahl der Handlungsalternativen hätte. Hierbei werden die Geltungsgrenzen der jeweiligen Spielsphären mit verhandelt, einerseits *binär* (was/wer gehört wie dazu und was/wer nicht; vgl.

Weißhaupt & Campana 2015, 136ff.), andererseits aber im potenziellen Bewusstsein über die Arbitrarität der sozialen Konstruktion der Geltungsgrenzen.

Gerade die differenzenerzeugende Abgrenzung erschließt neue Räume und Erkenntnisse (vgl. Luhmann 2005). Welches abgegrenzte Spiel, welcher Handlungsmodus, welche Phase im Seminar oder Unterricht gerade gelten, ist insofern von hoher Relevanz (vgl. Weißhaupt, Panitz & Hildebrandt 2020).

Dies kann für den Bereich der Narration bedeuten, Kindern zu ermöglichen, die Begrenztheit der internen Unterscheidungen einer jeden Erzählung einerseits verstehen und auch für den Moment genießen zu können, aber diese ins Verhältnis zu anderen Erzählungen, zu deren Formen und Strukturen bzw. zu neuen Daten und Erfahrungen setzen zu können. Zugleich gilt es zu lernen, Widersprüche zwischen den Erzählungen auszuhalten bzw. daraus eine differenziertere dritte Erzählung gestalten zu können, die sich von den beiden vorigen unterscheidet, also abgegrenzt ist, was eine Steigerung von Ambiguitäts- bzw. Ambivalenztoleranz bedeutet.

Im Bereich analog-digital hervorgebrachter und gemachter Bilder und Texte als Spuren von Wirklichkeit bzw. von menschlichem Ausdruck zwingen die nicht mehr aus der Welt zu schaffenden neueren digital-analogen KI-bezogenen Praktiken zu einer neuen Standortbestimmung, aber gerade deshalb auch zu Anschlüssen an verortenden und verzeitlichenden Begriffen: u. a. des (expliziten) Zitats, das Zuschreibung, Interpretation und Prüfung von Quellen bzw. Autorschaft durch explizite Fixierung eröffnet, sowie eine erneuerte Würdigung von persönlicher Erfahrung und des mündlichen Dialogs, jeweils zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort, als jeweils abgegrenzte Spiele der Kultur.

Die Fähigkeit zur Abgrenzung ist eine heute besonders wichtige, mit der Spielfähigkeit verwandte, alte Kulturtechnik in einer noch jungen Phase der räumlichen und zeitlichen *Ent-Grenzung* durch den permanenten Zugang der digitalen und mobilen Werkzeuge, die die meisten mit sich herumtragen (vgl. Weisshaupt 2024, 31) und dabei zu neuen digital-analogen Hybriden (Latour 2007) in der durch Brüche und Kontinuitäten gekennzeichneten sozial-medialen Landkarte werden. Diese Kulturtechnik wird bedeutsam, wenn die Vernetzung des Digitalen und Analogen erfahrbar wird, ggf. entgrenzt im Alltag, ggf. abgegrenzt in (u. a. hochschuldidaktisch und didaktisch) besonderen Zeiten und Räumen. Ein Appell an Abgrenzung und Abschluss (vgl. Han 2008) muss also nicht als eine rückwärts-gewandte Abwehrretorik gegenüber einer digitalen Überforderung verstanden werden, sondern die Grenzziehung zeigt sich als zugleich hochaktuelle und tief verwurzelte digital-analoge Praktik zur Motivation und zum kulturellen Lustgewinn sowie zugleich zur Abgrenzung *von* und zum Spiel *mit* vernetzten sozialen und kulturellen Geltungsbereichen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übers von. Bernd Schwibs und Achim Russer. 29 Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowe, B. & Wohn, D. (2015). *Are There Generational Differences: Social Media Use and Perceived Shared Reality*. In Proceedings of the 2015 International Conference on Social Media & Society. 17:1-17:5. <https://doi.org/10.1145/2789187.2789200>
- Durkheim, E. (2007). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Übersetzt von Ludwig Schmidts. 6 Aufl. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- E-Learning-Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung – Multimodalität. (o. J.). [Wiki]. Multimodalität, auf: E-Learning Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Abgerufen von <http://www.elearning-psychologie.de/multimodalitaet.html> (zuletzt geprüft am 17. Juni 2024)
- Frye, N. (2000). *Anatomy of criticism: Four essays* (15. pr). Princeton: Princeton Univ. Press.
- Gehlen, A. (2007). *Die Seele im technischen Zeitalter: Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. (K. S. Rehberg, Hrsg.). Frankfurt am Main: Klostermann Vittorio.
- Gozzolla, P. (o. J.). Ikonographie und Ikonologie nach Erwin Panofsky – Historisches Bildwissen. Abgerufen von <http://bildwissen.hs-fhg.geschichte.uni-frankfurt.de/ikonographie-und-ikonologie-nach-erwin-panofsky/> (zuletzt geprüft am 14. Juni 2024)
- Han, B.-C. (2008). *Über das Schließen – Eine Eloge. Scheidewege*, Jg. 38 (2008/09).
- 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: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6009-08>
- Holub, B., Himpl-Gutermann, K., Mittlböck, K., Musilek-Hofer, M., Varelija-Gerber, A., & Grünberger, N. (2021). Einführung in den Band, in Dies. (Hrsg.), *Lern.medien.werk.statt Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 11-22). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Auflage: 23). rororo.
- Kraus, W. (1999). *Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten*. Abgerufen von <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm> (zuletzt geprüft am 25.06.2024)
- Kubin, E. & von Sikorski, Ch. (2021): *The role of (social) media in political polarization: a systematic review*. In: Annals of the International Communication Association 45/3 (Juli). 188-206. <https://doi.org/10.1080/23808985.2021.1976070>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen – Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2010). *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Middendorf, William. (2022). *Digitale Lernumgebungen – Didaktische Möglichkeiten und praktische Fragen*. <https://doi.org/10.25656/01:24223>
- Moos, M. & Weber, N. (2024). Rahmenbeitrag. In N. Weber, M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.) (2024): *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 13-24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Panofsky, E. (2006). *Ikonographie und Ikonologie: Bilderinterpretation nach dem Dreistufenmodell: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst*. Köln: DuMont.
- Perko, D., Honegger, B. D., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157-174. <https://doi.org/10.25656/01:17094>
- Pfaller, Robert (2012). *Zweite Welten und andere Lebenselixiere*. Frankfurt, M: S. Fischer.

- 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: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6009-18>
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Roß, H. (2024). *Holt die Schulbücher wieder raus: Warum die Schweden beim digitalen Lernen zurückrudern*. stern.de. Abgerufen von <https://www.stern.de/schwedens-schulen-wenden-sich-von-digitalisierung-ab--das-sind-die-gruende-34678136.html> (zuletzt geprüft am 17.06.2024)
- Scheerder, A.; Deursen, A. J. A. M. und Dijk, J. A. G. M. (2017): *Determinants of Internet Skills, Uses and Outcomes. A Systematic Review of the Second- and Third-Level Digital Divide*. In: Telematics and Informatics (Juli).
- Schneider, R., Griesel, C., Pfrang, A., Weißhaupt, M. & Tänzer, S. (2024). *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten: Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stäheli, U. (1998). Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. *Soziale Systeme*, 4 (2), 315-340.
- Viola, T. (2020). *Routine/Gewohnheit*. In: M. Berek, K. Chmelar, O. Dimbath, H. Haag (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weißhaupt, M. (2024). *Die rituellen Strukturen des Spiels – Ihre Ambivalenz, ihre Bildungsrelevanz & ihre Verdrängung*. OSF Charlottesville: Center for Open Science. <https://doi.org/10.31235/osf.io/92hix>
- Weißhaupt, M. (2024a). Fähnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon, & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 206-220). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6070-16>
- Weißhaupt, M. (2024b). Narrative Identitäten von Studierenden – Exploration & Transformation von biographischen Geschichten. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten: Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 169-185). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2015). Playful Inclusion. In *EAPRIL Conference Proceedings 2014* (S. 135-147). ISSN 2406-4653. Abgerufen von <https://eapril.org/assets/images/eapril-2014-proceedings.pdf> (zuletzt geprüft am 18.06.2024)
- 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 Kramer, Kathrin, Rumpf, Dietlinde, Schöps, Miriam, & Winter, Stephanie (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 289-295). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21221>
- Weißhaupt, M., Schneider, R., Griesel, C., & Pfrang, A. (2021). Digitale Erfahrung? Über das Lernen zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelja-Gerber, & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 87-102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22814>
- Wiater, W. (2020). Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 135-147). Klinkhardt, Julius.

Autor**Weißhaupt, Mark, Dr.**

ORCID: 009-0005-2100-2448

Wiss. Mit., Professur für Kindliche Entwicklung und Sozialisationsprozesse,
PH-FHNW*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Spiel, Interaktion, Identität und
Interpassivität, Biographische Narrative, Entdeckendes und Forschendes Lernen,
Generationendifferenzen, Kultursoziologie

mark.weisshaupt@fhnw.ch

Christina Imp

Prozessdokumentationen als Reflexionstool der Vernetzung in Hochschullernwerkstätten. Eine Analyse am Beispiel angehender Mathematiklehrkräfte

Abstract

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) spielt Vernetzung in Hochschullernwerkstätten (HSLW) eine zentrale Rolle. Daher wurde ein freies Wahlfach eingeführt, um Lernwerkstattarbeit zu erleben. Ziel ist es, die Reflexion über die Gestaltung solcher Lernumgebungen anzuregen und zu begleiten sowie den Raum für die Vernetzung von Lehrinhalten, Praxis und eigenen Fragestellungen zu schaffen. Die Studierenden dokumentieren und reflektieren ihren Lernprozess in einer digitalen Prozessdokumentation (PD). Diese Studie untersucht die Reflexionstiefen und -aspekte anhand der PDs von Mathematikstudierenden, die über mehrere Semester hinweg qualitativ analysiert wurden. Die Analyse zeigt, dass häufig nur oberflächliche Beschreibungen vorliegen und tiefere Reflexionen sowie Handlungskonsequenzen, sogar nach Adaption der Reflexionsfragen, selten ausgearbeitet werden. Die Ergebnisse liefern Hinweise zur Verbesserung der Reflexionstätigkeit und zeigen Grenzen auf.

1 Reflexion im freien Wahlfach Hochschullernwerkstätten an der PH Steiermark

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark haben sich in den letzten Jahren mehrere Hochschullernwerkstätten etabliert, darunter die Bereiche Medien, Mathematik, Deutsch, Sachunterricht und Digital Learning Lab. Diese speziell ausgestalteten Räume ergänzen traditionelle Lernumgebungen (Müller-Naendrup 2020, 721). Dabei steht ein gemeinsames Lehr-Lernverständnis im Zentrum, das auf international diskutierten Qualitätskriterien der Hochschullernwerkstätten basiert (Longhino et al. 2024). Die Hochschullernwerkstätten vernetzen sich im Rahmen eines moderierten Entwicklungsprozesses sowohl in organisatorischer als auch fachlicher Hinsicht. Gemeinsam bieten sie ein lernwerkstattübergreifendes

Freies Wahlfach (FWF) an. Dadurch sollen Studierende Einblicke in die Vernetzung unterschiedlicher Fachdisziplinen erhalten. Das gemeinsam entwickelte FWF „Hochschullernwerkstätten“ bietet Lehramtsstudierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe einen Rahmen, um die Lernwerkstattarbeit zu erleben und über ihre Lernprozesse zu reflektieren. Zugleich soll die Reflexion über das Gestalten genau solcher Lernumgebungen für zukünftige Lernende in der Schule angeregt und begleitet werden. Darüber hinaus gibt das FWF den Studierenden Raum, um Lehrveranstaltungsinhalte, Praxis und eigene Fragestellungen im Professionalisierungsprozess zu vernetzen. Die inhaltliche Fokussierung wird von den Studierenden selbst gewählt und orientiert sich an ihren Bedürfnissen für die Professionalisierung – meist praxisnah.

Das Angebot des FWF ermöglicht semester- und fächerübergreifendes, kooperatives und kollaboratives Arbeiten von Primar- und Sekundarstufenstudierenden. Die Studierenden können während der gemeinsamen Öffnungszeiten frei wählen, welche Hochschullernwerkstatt sie besuchen möchten. Zusätzlich sind die Studierenden in ihrer zeitlichen Gestaltung völlig flexibel und können – abgesehen von der ersten und letzten Einheit – frei entscheiden, wann und in welcher Hochschullernwerkstatt sie arbeiten. Dadurch soll das selbstregulierte und selbstgesteuerte Lernen (vgl. Wedekind & Schmude 2017; Haas 2015; Gudjons 2014) der Studierenden unterstützt und die Bearbeitung von fächerverbindenden Fragestellungen gefördert werden. Zusätzlich gibt es eine Mischung aus gebundenen und offenen Einheiten. Diese unterscheiden sich im thematischen Angebot. In gebundenen Einheiten wird einer der Themenwünsche der Studierenden, die in der ersten Einheit gesammelt wurden, aufgegriffen und aufbereitet. Die Gestaltung dieser Lernumgebung liegt in der Verantwortung der Lehrveranstaltungsleitung. In offenen Einheiten wird keine spezifische Lernumgebung bereitgestellt, sondern die Studierenden arbeiten frei an ihren eigenen Fragestellungen und Themen. Auch in gebundenen Einheiten haben die Studierenden die Möglichkeit, eigenständig an ihren eigenen Themen weiterzuarbeiten. Somit soll ein möglichst bedürfnisorientiertes Angebot geschaffen werden, das im Kontext des Angebot-Nutzungs-Modells den Lernertrag der Studierenden erhöht (Helmke 2015). Zur Begleitung der Studierenden in diesem sehr flexiblen und dadurch komplexen Lehrveranstaltungs-konstrukt dient eine Prozessdokumentation. Mithilfe dieser Prozessdokumentation soll der Lernprozess einerseits von den Studierenden dokumentiert und reflektiert sowie andererseits von den Lehrenden monitort und begleitet werden. Damit es nicht nur beim reinen Tun bleibt, sondern die Studierenden auch auf einer Metaebene über mögliche Implikationen für ihre Professionalisierung reflektieren, also nicht nur über das eigene Lernen, sondern auch über das Lernen ihrer zukünftigen Schüler*innen reflektieren und Schlüsse daraus ziehen, bedarf es eines Reflexionsanstoßes sowie einer begleitenden Unterstützung. Da davon auszugehen ist, dass die intensive Reflexion und die Vernetzung, die im

freien Wahlfach auf mehreren Ebenen gelebt wird, für die Lernenden herausfordernd ist, bedarf es zusätzlich auch guter Reflexionstools.

Reflexion ist nicht nur für die Erkenntnisgewinnung über das eigene Handeln wichtig (Aufschnaiter et al. 2019). Die Reflexion des eigenen Lernens sowie des Lernens anderer gilt als entscheidender Faktor in der Professionalisierung von Lehrkräften und wird als Kernelement für die Entwicklung professionellen Wissens beschrieben (Hume et al. 2019; McAlpine et al. 1999). Besonders kooperative Arbeitsformen ermöglichen die Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen und fördern sowohl die fachdidaktische als auch die überfachliche Professionalisierung (Coelen & Müller-Naendrup 2013). Korthagen (2001) betont, dass Reflexion die Lehrkompetenz im Allgemeinen verbessern kann und es gibt Evidenzen dafür, dass Reflexion unterschiedliche Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte fördert (Aufschnaiter et al. 2019; Combe & Kolbe 2008). Zusätzlich geht man davon aus, dass Reflexion eine Möglichkeit bietet, die Kluft zwischen Theorie und Praxiserfahrungen zu überbrücken (Aufschnaiter et al. 2019; Gruber & Rehl 2005; Korthagen 2001). Die Frage, wie Reflexion in Lehramts-Kontext letztendlich definiert wird, ist noch nicht vollständig beantwortet. Dies führt auch zu der Herausforderung, dass der Begriff mittlerweile inflationär verwendet wird (Aufschnaiter et al., 2019). Für die vorliegende Studie wurde eine von Kulgemeyer et al. (2021) adaptierte Definition von Aufschnaiter et al. (2019, 5) herangezogen: *Reflection is the theory-based analysis of teaching with the goal of improving the quality of instruction and/or leading to further development as a science teacher*. Diese Definition berücksichtigt insbesondere den Einbezug erlebter Praxisphasen im Zuge des Lehramtsstudiums. Obwohl im Rahmen des FWF keine explizite Praxisphase vorgesehen ist, erscheint diese Definition dennoch als die geeignetste, da ein zentrales Merkmal von Lernwerkstätten darin besteht, als „Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume“ die Verbindung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen zu fördern (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2019).

Reflexionsmodelle

Da die Reflexion ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung und der Prozessdokumentation der Studierenden in dieser Lehrveranstaltung ist, untersucht diese Studie, welche Elemente der Reflexion sowie welche Reflexionstiefen von den Studierenden angesprochen wurden. Damit soll die Relevanz gewinnbringender Reflexion im Rahmen des FWF „Hochschullernwerkstatt“ in den Fokus genommen werden. Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die eine differenzierte Betrachtung der Reflexionsprozesse ermöglichen.

In der Theorie der Reflexionsmodelle wird meist zwischen Stufen- und Zirkelmodellen unterschieden. Während Zirkelmodelle, wie das von Korthagen (2010), einen wiederkehrenden, zirkulären Reflexionsprozess beschreiben – bei dem das

Ergebnis der Reflexion direkt in die Unterrichtstätigkeit integriert und in den Prozess aufgenommen wird – bauen die Reflexionsebenen in Stufenmodellen aufeinander auf, wobei jede Stufe eine Weiterentwicklung der vorhergehenden darstellt. Stufenmodelle erlauben es, die Reflexionstiefe und unterschiedliche Reflexionselemente zu bewerten, indem sie festlegen, welche Reflexionsebenen erreicht wurden, ohne dabei Aussagen über die unmittelbare Veränderung in der Praxis zu treffen. Für diese Studie wurden bewusst zwei Stufenmodelle gewählt, da im Zuge der Reflexion des FWF, das ja keine Praxisphasen enthielt, keine zirkulären Reflexionsprozesse in den Dokumenten zu erwarten wären. Das erste Reflexionsmodell, das von Hatton und Smith (1995) stammt, gliedert die Reflexionstiefen in vier aufeinanderfolgende Stufen. Die erste Stufe wird als *deskriptives Beschreiben* bezeichnet. Hier erfolgt noch nicht unbedingt eine Form der Reflexion, sondern lediglich eine unkommentierte Situationsbeschreibung (Hatton & Smith, 1995, 40). In der nächsten Stufe, der *deskriptiven Reflexion* wird die Situationsbeschreibung mit dem Versuch ergänzt, Erklärungen und Begründungen für die Situation zu geben. Dabei fußen die Begründungen meist auf persönlicher Meinung oder auf Informationen, die im Zuge einer Literaturrecherche herausgearbeitet werden können (ebd. 41). Die dritte Stufe *dialogische Reflexion* beschreibt einen Prozess, bei dem die Person nicht nur beschreibt und zu begründen versucht, sondern in eine Art Dialog mit sich selbst tritt, die unterschiedlichen Erklärungen und Begründungen diskutiert und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (ebd. 41). Die letzte und vierte Stufe, stellt die *kritischen Reflexion* dar. Auf dieser Stufe werden im Dialog nicht nur Perspektiven gegenübergestellt, diese werden auch in einen historischen, politischen oder sozialen Kontext eingeordnet (ebd. 41). Umso mehr begründete und argumentierte Perspektiven eingenommen und diskutiert werden, desto elaborierter wird die Reflexion bewertet.

Für das zweite Reflexionsmodell wurde ein aktuelleres gewählt, das stärker an die fachdidaktischen Anforderungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts angepasst ist. Dabei wurde auf das von Kulgemeyer et al. (2021) adaptierte Reflexionsmodell von Nowak et al. (2019) zurückgegriffen. Dieses Modell dient nicht nur zur Einordnung von Reflexionen auf einer Metaebene, sondern erfüllt auch eine Scaffolding-Funktion, um die Studierenden in ihrer Reflexionsarbeit gezielt zu unterstützen. Das Modell beachtet unterschiedliche Aspekte eines Reflexionsvorganges. Einer dieser Aspekte, sind die Reflexionselemente, deren stufenartiger Charakter auf dem Modell von Plöger et al. (2015) basieren. Folgende Reflexionselemente werden in dem Modell unterschieden und dienen in vorliegender Studie als Analysekatoren: Beschreibung, Bewertung, Alternativen und Konsequenzen. Im Modell bezieht sich die *Beschreibung* auf eine geplante oder beobachtete Unterrichtsstunde, was in der vorliegenden Studie nicht der Fall war. Das Modell lässt sich jedoch trotzdem übertragen, da es sich um eine objektive Beschreibung einer Lernsituation bzw. eines Lernangebots handelt. Anschließend

soll die *Bewertung* der Situation die Studierenden dabei unterstützen, die Qualität, Sinnhaftigkeit und den Mehrwert dieser Situation einzuschätzen. Im nächsten Schritt wird das dritte Element, *Alternativen*, in den Fokus gerückt. Hierbei sollen die Reflektierenden über alternative Lernsettings oder Handlungsmöglichkeiten nachdenken und diese auch formulieren. Abschließend sollen mögliche *Konsequenzen* gezogen werden und zukünftige Handlungsvorhaben formuliert werden (Nowak 2019). Das Modell beschreibt auch die Zuordnung eines jeden Reflexionselements in eine Komponente von Wissen. Diese Unterteilung wurde für die vorliegende Studie nicht herangezogen. Ursprünglich war geplant, in die Analyse ebenfalls die Unterscheidung zu berücksichtigen, ob eine Begründung vorliegt oder nicht, da dies eine Besonderheit und Stärke des Modells von Nowak (2019) darstellt. Das wurde jedoch aufgrund der im Datenmaterial kaum vorkommenden Begründungen wieder verworfen.

Die beiden Modelle weisen also jeweils vier Stufen, einmal als Tiefen und einmal als Elemente interpretiert, auf. Dabei sind nicht alle dieser vier Stufen deckungsgleich, sondern weisen große Überschneidungen auf.

2 Prozessdokumentationen als Reflexions- und Kommunikationstool in der Professionalisierung

Die Prozessdokumentation stellt einen zentralen Bestandteil des FWF und somit des Lernprozesses der Studierenden dar. Es handelt sich um ein geteiltes Dokument, auf das sowohl ein*e Studierende*r und als auch die Prozessbegleitung Zugriff haben. Es handelt sich dabei um ein Word-Dokument, in dem für die Vorbereitung auf das Semester, dann für jede Einheit und anschließend für die Abschlussreflexion jeweils eine Vorlage mit Reflexionsfragen bereits enthalten ist. Die Studierenden werden dazu angehalten, diese jedes Mal bis spätestens am Folgetag um Mitternacht einer besuchten bzw. bearbeiteten Einheit auszufüllen. Die Prozessbegleitung bearbeitet das Dokument in regelmäßigen Abständen und kommentiert die Einträge rückmeldend, begleitend und beratend. Dadurch kann eine schriftliche Kommunikation entstehen, in der Fragen gestellt und beantwortet werden können.

Diese Form der Lernprozessbegleitung wurde entwickelt, um die Flexibilität der Studierenden bei der Wahl der Hochschullernwerkstätten pro Einheit zu erhöhen. Dabei wurde in Kauf genommen, dass der direkte Kontakt zwischen der Prozessbegleitung und den Studierenden möglicherweise auf ein Minimum (erste und letzte Einheit) reduziert wird. Am Ende jeder Dokumentationseinheit stehen im Dokument Fragen zur Reflexion zur Verfügung, die in der ersten Version bewusst kurz gehalten wurden (siehe Abbildung 1). Den Studierenden steht es frei, wie sie die Prozessdokumentation führen. Es ist möglich, diese als Text im geteilten Word-Dokument zu gestalten, jedoch können auch andere Formen der Dokumentation gewählt werden, sofern eine Form der Reflexion stattgefunden

hat, die sich an den gestellten Fragen orientiert. Hier wären auch kreative Formen (Podcasts, Mindmaps, etc.) möglich. Die meisten Studierenden nutzen jedoch die klassische Variante über Text im geteilten Dokument.

Dokumentation des Lernprozesses:

Bitte dokumentieren Sie Ihre Lernprozesse bei jedem Besuch der Lernwerkstatt oder immer, wenn Sie an Ihren Zielen arbeiten. Kopieren Sie diesen Abschnitt zunächst für Ihre erste Dokumentation. Kopieren Sie ihn jedes Mal, wenn Sie Ihre Arbeit dokumentieren wollen. Ergänzen Sie dann die Tabelle für jede (Präsenz- und asynchrone) Einheit.

Abschnitt Dokumentation:

- Datum Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
- Dauer in Minuten: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
- Lernwerkstatt: D M SU Igel
- Inhalt: Woran haben Sie gearbeitet? Was haben Sie gelesen (Literaturangaben)? Wie haben Sie daran gearbeitet (gemeinsam, alleine, nach Anleitung, selbstständig)?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

- Kurzreflexion: Was haben Sie dazugelernt? Was möchten Sie festhalten? Was nehmen Sie sich für das nächste Mal vor? Welche Erkenntnisse nehmen Sie mit? Gibt es etwas, was Sie mit den Professorinnen besprechen wollen?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Abb. 1: Ausschnitt aus der Vorlage der ersten Version Prozessdokumentation

Am Ende der Prozessdokumentation hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihr Einverständnis zur Verwendung ihrer Dokumentation für Forschungszwecke zu erteilen.

3 Analyse der Reflexionen im freien Wahlfach

3.1 Forschungsfrage

Da die Reflexion im Zuge der Prozessdokumentation ein zentraler Bestandteil des Konzepts des FWF und der Professionalisierung der Studierenden in dieser Lehrveranstaltung darstellt, ging diese Studie der Frage nach, welche Reflexionselemente sowie welche Reflexionstiefen von den Studierenden genannt bzw. erreicht wurden. Dies diente auch zur Evaluierung dieses Aspekts im Zuge der Lehrveranstaltung.

3.2 Analyse

Für die Analyse wurden die Prozessdokumentationen von Teilnehmer*innen der HSLW Mathematik herangezogen: Studierende der Sekundarstufe Allgemeinbil-

derung mit dem Fach Mathematik sowie Studierende der Primarstufe. Es wurden alle Einheiten – mit Ausnahme der ersten und letzten Einheit – mittels zweier Reflexionsmodelle analysiert. Die erste und letzte Einheit wurden ausgeschlossen, da sie andere Aspekte im Reflexionsprozess ansprachen und auch in der Gruppe unter Anleitung besprochen wurden, was ein anderes Reflexionssetting darstellte und somit nicht vergleichbar war.

Jede Reflexion pro Einheit bestand aus einem kurzen Absatz und wurde mittels der verwendeten Reflexionsmodelle (wie oben beschrieben) analysiert. Dabei wurde bei beiden Modellen jeweils die „höchste“ erreichte Stufe an Reflexion kategorisiert. Anschließend wurde deskriptiv analysiert, wie viele der Studierenden in wie vielen Einheiten die unterschiedlichen Stufen (Reflexionstiefe und Aspekte) der zwei Modelle erreicht haben. Die Stufen der Reflexionstiefe und Reflexions-elemente dienten als Hauptkategorien für die Inhaltsanalyse.

3.3 Stichprobe

Im Zuge der ersten Erhebung konnten die Prozessdokumentationen von Studierenden aus dem Sommersemester 2021 ($n = 39$) sowie dem Sommersemester 2022 ($n = 33$) herangezogen werden. Insgesamt konnten 2021 503 Kategorisierungen durchgeführt werden und 2022 363. Die Anzahl der reflektierten Lerneinheiten variierte zwischen den Studierenden zwischen 3 und 10 Stück.

3.4 Ergebnisse zur Reflexion I

Analyse der Reflexionstiefe:

Die Ergebnisse der Kategorisierung zeigten, dass sich in beiden Semestern die Studierende kaum auf eine kritische Reflexionsebene begeben haben (siehe Abbildung 2). Weiters reflektierte der Großteil der Studierende deskriptiv (2021: 40 %, 2022: 50 %) und dabei knapp ein Viertel in der ersten Phase sogar nur auf der Stufe des deskriptiven Beschreibens (für Beispiele siehe Tabelle 1).

Die dialogische Reflexion wurde in beiden Semestern in 25 % der Kategorisierungen identifiziert und zeigt damit, dass Studierende in einem Viertel der Fälle unterschiedliche Perspektiven einnahmen.

Tab. 1: Beispiele für einige Kategorien der Reflexionstiefe und -elemente. Diese sind dort, wo die Stufen der unterschiedlichen Modelle große Überschneidungen aufweisen, zusammengefasst.

Reflexionstiefe/-element	Beispiel
Deskriptives Schreiben/ Beschreibung	Ich habe verschiedene neue Lernspiele kennengelernt. Ich habe mich wieder mit meinem Materialheft beschäftigt. Dazu habe ich mir zwei Videos zu Dienes Material angeschaut und Handlungen minutiös.
Deskriptive Reflexion/ Evaluation	Die anschließenden Ausführungen dazu, in denen sowohl typische Fehler als auch deren Ursachen und eine gezielte Förderung angeführt wurden, waren in meinen Augen sehr hilfreich.
Dialogische Reflexion	Ich denke, dass aufgrund meiner geringen Erwartungen auch schnell positive Ergebnisse für mich selbst erkennbar waren. Andererseits war die Einheit dadurch für mich selbst etwas unstrukturiert und ich habe im Nachhinein das Gefühl, nicht das Optimum aus der Einheit "heraus geholt zu haben." Da ich im Voraus nicht genau wusste, was ich mir selbst als Ziel setze, konnte ich auch kein Ziel verfolgen.
Konsequenzen	Deswegen will ich mir für weitere Einheiten im Voraus zumindest ein grobes Ziel setzen, um dieses dann im Rahmen der Einheit zu verfolgen.

Analyse der Reflexionselemente:

Bei der Analyse der Reflexionselemente hat sich gezeigt, dass sich der größte Teil der Reflexionseinträge als Evaluation des Erlebten kategorisieren lassen (2021: 31 %, 2022: 43 %), es werden aber auch Beschreibungen formuliert, Alternativen reflektiert und immerhin zu ca. einem Viertel auch Handlungskonsequenzen daraus abgeleitet (siehe Abbildung 3).

3.5 Diskussion der ersten Ergebnisse und Adaptierung des Reflexionstools

Die Ergebnisse zeigen, dass in den Kurzreflexionen meist eine Beschreibung der Tätigkeit im Vordergrund steht. Diese wird oft durch eine Bewertung der Inhalte oder der Umsetzung ergänzt, wobei der Fokus auf der inhaltlichen Gestaltung liegt. Konkrete Handlungsvorschläge für die Praxis wurden hingegen selten formuliert, da sich die abgeleiteten Konsequenzen eher auf das weitere Lernen in der HSLW als auf die zukünftige Lehrpraxis in der Schule beziehen (siehe Tabelle 1). Daraus kann aus der Analyse abgeleitet werden, dass sich die Handlungskonsequenzen in zwei Bereiche teilen: einerseits als Reflexion zur Steuerung des Lernens und andererseits Reflexion im Sinne eines Transfers in die zukünftige Lehrpraxis.

Die Praxis scheint für die Studierenden noch nicht immer im Fokus zu stehen, hingegen wurde die Reflexion aber für die Bewältigung des freien Lehr-/Lernangebots genutzt. Für die genannten Bewertungen, Erkenntnisse oder Handlungsvorhaben findet man kaum Begründungen in den Studierendentexte. Insgesamt war es doch überraschend, dass kaum Studierende in eine kritische Reflexion gekommen sind und auch die Handlungskonsequenzen wenig auf die Praxis formuliert wurden, da der Anspruch an das FWF ja die Professionalisierung in genau diesen Kontexten darstellt. Ein erster Erklärungsansatz liegt in der unzureichend anregenden Formulierung der Reflexionsfragen (siehe Abbildung 1): die Fragenformulierung regte offenbar nicht zu tiefergehenden Reflexionen an, sondern animierte die Studierenden eventuell dazu, nur die gestellten Fragen zu beantworten und nicht darüber hinaus auch Handlungskonsequenzen abzuleiten.

Aufgrund der Ergebnisse im Zuge der ersten Analyse sowie der beschriebenen Überlegungen, wurden Adaptierungen an der Prozessdokumentation vorgenommen, die im Folgenden nun kurz umrissen werden sollen. Einerseits wurde das Layout der gesamten Prozessdokumentation adaptiert und ansprechender gestaltet, um dadurch die Studierenden zu animieren, kreativer und eventuell auch mit mehr Freude in das Dokument hineinzuarbeiten. Es wurde daher die Grundstruktur in eine PowerPoint Datei übertragen und mit gestalterischen Elementen angereichert. Zusätzlich war es ein Anliegen, den Studierenden in der ersten Einheit des FWF, in dem auch die organisatorischen Aspekte geklärt werden, den Gestaltungsfreiraum aufzuzeigen, den diese adaptierte Prozessdokumentation bietet. Zusätzlich zur Adaptierung in der optischen Gestaltung der Prozessdokumentation wurden auch die Reflexionsfragen angepasst, mit dem Ziel direkter auf tiefere Reflexion bzw. mehr Reflexionselemente hinzuführen. Die Fragen lauten nun (neue Formulierungen sind kursiv geschrieben): Woran haben Sie gearbeitet? Was haben Sie gelesen (Literaturangaben)? Wie haben Sie daran gearbeitet (gemeinsam, alleine, nach Anleitung, selbstständig)? Was haben Sie dazugelernt? Was möchten Sie festhalten? Was war hilfreich, was hat Sie weitergebracht? Wo sind Sie eventuell stecken geblieben? *Wie hätten Sie es auch angehen können? Was hätten Sie sonst gebraucht? Wie könnte man die Inhalte anders umsetzen? Hätten Sie eine andere Lernumgebung gebraucht? Wenn ja, wie hätte diese aussehen sollen?* Welche Erkenntnisse nehmen Sie in *die Praxis/für Ihr Studium* mit? *Was wollen Sie konkret davon in Zukunft umsetzen?* Was nehmen Sie sich für das nächste Mal vor? Gibt es etwas, was Sie mit den Professor*innen besprechen wollen?

Die adaptierte Vorlage kam erstmals im Wintersemester 23/24 zum Einsatz. Im Anschluss wurden die Lernprozessdokumentationen wiederum analysiert und die Ergebnisse verglichen.

3.6 Ergebnisse zur Reflexion II

Die Stichprobe im Wintersemester bestand aus 14 Prozessdokumentationen, da weniger Studierende sich organisatorisch in der Mathematik-Hochschullernwerkstatt angemeldet haben und davon auch nicht alle ihr Einverständnis zur Verwendung der Dokumentationen für Forschungszwecke erteilt haben. Wiederrum wurde die erste und die letzte Einheit von der Analyse ausgeschlossen. Es konnten 204 Kategorisierungen durchgeführt werden. Überraschenderweise hat die Adaptierung der Prozessdokumentation nicht zu einer Steigerung der Reflexionstiefe oder einer Verlagerung zu anderen Reflexionselementen geführt. Die Studierende fokussierten auch in Phase 2 in ihren Reflexionen weiterhin auf das Beschreiben (deskriptives Schreiben und Reflektieren). Bei den Reflexionselementen zeigt sich eine minimale Verschiebung von der Evaluation hin zur Betrachtung von Alternativen, jedoch gibt es keine Erhöhung in der Ableitung von Handlungskonsequenzen.

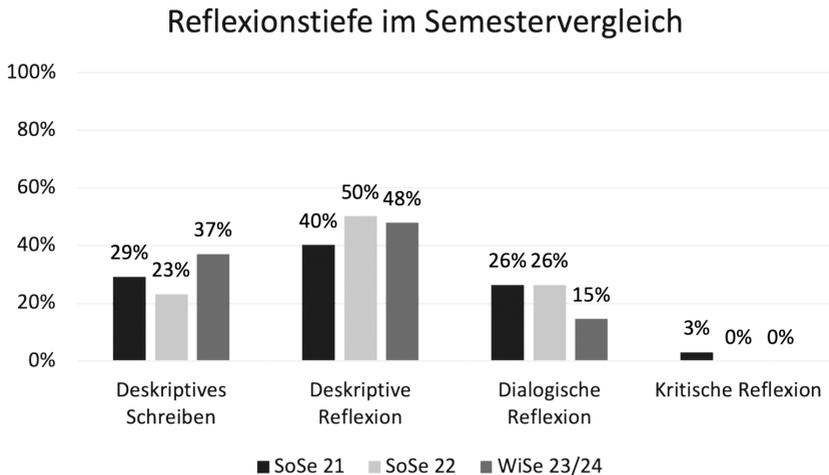


Abb. 2: Ergebnisse der Analyse der Reflexionstiefe im Semestervergleich.

Reflexionselemente im Semestervergleich

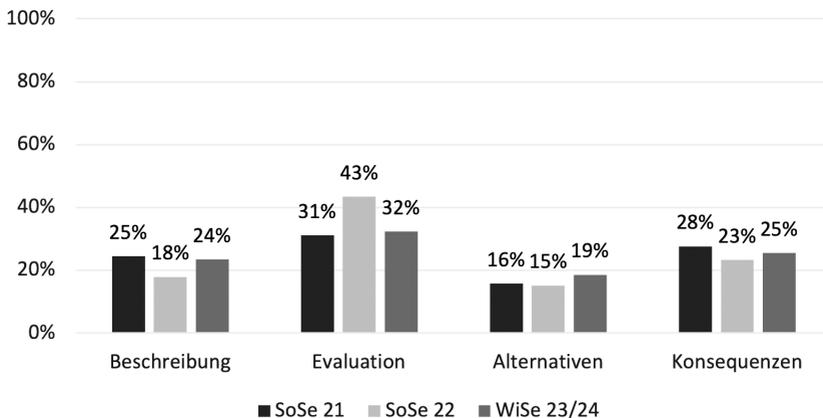


Abb. 3: Ergebnisse der Analyse der Reflexionselemente im Semestervergleich.

Bei dieser Studie müssen als Limitationen klar die geringe Stichprobengröße sowie die Analyse in Stufen hervorgehoben werden. Es wurde stets nur die höchste erreichte Stufe gezählt, wodurch möglicherweise niedrigere Stufen seltener erfasst wurden.

4 Fazit und Ausblick

Die Analyse der Reflexionstexte von Studierenden im FWF „Hochschullernwerkstatt“ gab erste Einblicke in die Tiefe und die Elemente der Reflexion der Teilnehmenden vor und nach der Adaptierung der Prozessdokumentation. Das Ziel, Studierende in einen tieferehenden Reflexionsprozess zu führen und sie dadurch in ihrer Professionalisierung zu unterstützen, konnte durch die schriftliche Reflexion in den Prozessdokumentationen nicht sichtbar gemacht werden. Trotz einer klaren Nachfrage nach Handlungskonsequenzen oder dem Aufruf zur Betrachtung von Alternativen haben nicht mehr Reflexionstexte diese Elemente oder die erforderliche Tiefe aufgewiesen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse und des Wissens, dass Reflexion sehr wohl zum qualitätsvollen Professionalisierungsprozess beitragen kann (Kulgemeyer et al. 2021), sind folgende mögliche Handlungskonsequenzen identifiziert worden: Zu Beginn der Lehrveranstaltung sollte ein Input zum Unterschied zwischen Reflexion und Feedback anhand konkreter Fallbeispiele gegeben werden, damit die Lernenden ihre Reflexionskompetenz erweitern können. Anschließend sollte durch die Lernbegleiter*innen auch klar in Bezug auf die unterschiedlichen Dimensio-

nen und Aspekte in der Prozessdokumentation Rückmeldung gegeben werden. Bis jetzt fokussierten sich die Rückmeldungen der Lernbegleiter*innen meist auf inhaltliche Aspekte. Weiterhin erscheint es sinnvoll, eventuell keine Reflexionsfragen, sondern Reflexionsaufträge mit Operatoren zu geben. Es sollte also das Arbeiten an der eigenen Reflexion ebenfalls ein fixer Bestandteil des FWF sein, wenn weiterhin die Reflexion des Lernprozesses im Fokus stehen soll. Die Literatur lässt allerdings auch vermuten, dass schriftliche Reflexionen alleine nicht das beste Setting sind, um Lernprozesse und die eigene Professionalisierung zu reflektieren (siehe zum Beispiel Wyss 2013). Mündliche Reflexionseinheiten und Austauschmöglichkeiten könnten hier möglicherweise effektiver sein. Insgesamt muss angemerkt werden, dass diese Form der Prozessdokumentation auch ein Versuch war, die hohe Flexibilität der Studierenden zu gewährleisten. Es stellt sich jedoch die Frage, ob ein persönlicher Austausch mit der Lernbegleitung nicht doch entscheidende Vorteile bringen würde. Gleichzeitig ist es auch wichtig die Grenzen von Reflexion im Zuge von Lehrveranstaltungen kritisch zu hinterfragen. Reflexion im hochschulischen Kontext kann durch festgelegte Reflexionsregime strukturell eingeschränkt sein, da Studierende häufig in vordefinierte Reflexionsrahmen eingebunden werden, die wenig Raum für authentische, tiefgehende Reflexion lassen (Leonhard 2022; Häcker 2017). Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Reflexionsprozesse unter den gegebenen zeitlichen und inhaltlichen Bedingungen des FWFs überhaupt die gewünschte Tiefe erreichen können. Dieser Aspekt des FWF sollte daher überdacht und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus ist es von Interesse, wie die organisatorische Struktur des FWF – insbesondere der Wechsel zwischen den HSLW und das asynchrone Arbeiten – die Reflexionsprozesse beeinflusst. Eine Evaluierung, wie oft die Studierenden tatsächlich zwischen den Lernwerkstätten wechseln oder asynchron arbeiten, wäre hilfreich, um eine evidenzbasierte Anpassung vorzunehmen.

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-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kol- laboration (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 249-261)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_Innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(2), 144-159. <https://doi.org/10.4119/ UNIBI/hlz-144>
- Coelen, H., Müller-Naendrup, B. (Hrsg.). (2013). *Studieren in Lehrwerkstätten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-876). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2005). Praktikum statt theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 8-16
- Haas, U. (2015). *Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (S. 69-102). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching science*. Singapur: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2001). A reflection on reflection. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (S. 51-68). New York: Routledge.
- Kulgemeyer, C., Kempin, M., Weißbach, A., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H., Schröder J. & Vogelsang, C. (2021). Exploring the impact of pre-service science teachers' reflection skills on the development of professional knowledge during a field experience. *International Journal of Science Education*, 43(18), 3035-3057, DOI: 10.1080/09500693.2021.2006820
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen – In: Reintjes, C., Kunze, I. (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. (S. 77-93) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Longhino, D., Frauscher, E., Freytag, E., Herunter, E., Imp, C. & Stöckl, C. (2024). Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten. Zwischenergebnisse eines Kooperations- und Vernetzungsprozesses. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule – Kooperationsfeld Grundschule* (Band 3; S. 292-298). Münster: Waxmann.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, C., Wiseman, C. & Beauchamp, J. (1999). Monitoring student cues: Tracking student behaviour in order to improve instruction in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(3), 113-144. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v29i3.183335>
- 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). Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 838-841). Universität Regensburg.
- Plöger, W., Scholl, D. & Seifert, A. (2015). Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?! *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 43 (2), 166-184.
- 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
- Wyss, C. (2013). Reflexion und Kooperation im Lehrberuf. Zum Stellenwert der Mündlichkeit für die Berufspraxis von Lehrpersonen. In B. Eriksson, M. Luginbühl, N. Tuor (Hrsg.), *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf*. (S. 88-103). Bern: hep.

Autorin**Imp, Christina, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, BSc., PhD**

ORCID: 0009-0005-4579-5032

Pädagogische Hochschule Tirol

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Mathematik
(Schwerpunkt Zahlenverständnis, Darstellungsformen und Strategien),

Hochschullernwerkstätten (Schwerpunkt Reflexionen)

christina.imp@ph-tirol.ac.at

Johannes Brzobohaty und Kerstin Schmidt-Hönig

Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich

Abstract

Im Kontext des Tagungsthemas – „Vernetzung – einen Schritt weiter gehen“ – der 17. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Februar 2024 wird die Konzeption einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) an der KPH Wien/Niederösterreich dargestellt. Die ersten Schritte im Sinne eines vielperspektivischen Sachunterrichts sowie der inklusiven Ausrichtung zeigen das große Potenzial einer professionellen Entwicklung Studierender, die in dem neu geschaffenen Erfahrungsort Bildungsgelegenheiten finden, um ihr persönliches Fachwissen zu erweitern, didaktisches Lernmaterial zu durchdringen und an selbstgewählten Fragestellungen eigenständig schulische Umsetzungsmöglichkeiten zu generieren. Neben ersten Meilensteinen zum Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt zeigt dieser Beitrag auch Stolpersteine in struktureller, organisatorischer sowie hochschuldidaktischer Hinsicht auf und gibt einen Ausblick auf die weiteren Schritte.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt jene Gedanken und Vorüberlegungen in den Mittelpunkt, die die Autor*innen beim Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) an der KPH Wien/Niederösterreich bewegen. Wenngleich eine Hochschullernwerkstätte an der Hochschule längst implementiert ist, so haben sich im Laufe der Jahrzehnte die Anforderungen am Standort selbst, aber auch an die Funktionen einer Hochschullernwerkstätte – wie im Artikel dargelegt wird – verändert und man kann daher von einem Neustart sprechen, wenn der Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt beschrieben wird.

2 Intention und Konzeption

Im allgemeinen Teil des Lehrplans der Primarstufe (BMBWF 2023, 1-5) ist der gesetzliche Bildungsauftrag festgeschrieben, der sowohl kognitive als auch personale, soziale und lernmethodische Kompetenzen beinhaltet und dabei auf das 4-K-Modell (Kommunikation – Kollaboration – Kreativität – Kritisches Denken) nach Fadel et al. (2017) verweist. Schulisches Lernen wird hierbei nicht nur als individuelle Aneignung und Reproduktion von Lerninhalten verstanden, sondern als aktiver Prozess der kooperativen und kreativen Problemlösung (vgl. BMBWF 2023, 9). Der schulische Bildungsauftrag zielt – Wedekind 2023, 307 folgend – auf eine holistische lebenslange Bildung und nicht nur auf die Weitergabe von Wissen ab. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Fähigkeiten, die es ermöglichen, das eigene Wissen zu erweitern und auf neue Situationen anzuwenden. Hochschullernwerkstätten ermöglichen Studierenden aufgrund ihrer *Doppelfunktion* (Wedekind 2023, 316) die Gelegenheit, sich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über das direkte Erleben in konkreten Handlungen reflektiert aneignen zu können. Darüber hinaus gilt es, dieses Wissen, diese Fähigkeiten und diese Fertigkeiten als Teil pädagogischer Prozesse zu erfahren und hierbei deren Bedeutung für (zukünftige) Unterrichtsplanungen zu erkennen. Als Voraussetzung dieser Kompetenzentwicklung kann festgehalten werden, dass die Studierenden erkennen, wie sie selbst in Schule und Hochschule gelernt haben bzw. lernen und in Folge daraus das eigene Lernen hinterfragen. Gruhn (vgl. 2021, 50) verweist darauf, dass Hochschullernwerkstätten die Beteiligten (Dozierende, Studierende und Lehrende der Fort- und Weiterbildung) dazu auffordern, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und dabei die eigenen Stärken zu erkennen und diese weiter auszubilden.

2.1 Lernwerkstatt als Raum

Für den Verwaltungsapparat einer Hochschule ist eine Hochschullernwerkstatt ein Raum, der für Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen genutzt wird und der vor allem – aufgrund der Ausstattung mit u. a. spezieller Möblierung und Materialien – mit erhöhten Kosten verbunden ist. Für die Lehrenden stellt die Hochschullernwerkstatt eine Möglichkeit dar, selbst weniger Arbeits- und Anschauungsmaterialien in die Kurse mitbringen zu müssen (vgl. Stadler-Altman & Winkler 2023, 122f.). Für Studierende und Lehrende in der Fort- und Weiterbildung bietet die Hochschullernwerkstatt eine materialgestützte Lernumgebung, in der Kurse stattfinden und eigene Arbeiten entstehen. Godau et al. (2019) fordern zu Recht, dass „bei der Implementierung einer Hochschullernwerkstatt hochschulisch relevante Akteur*innen in die Entwicklung miteinbezogen werden“ müssen (121). Dieser Raum und die darin befindlichen Materialien brauchen Menschen, die ihnen einen Sinn zuschreiben und diesen für andere – Studierende wie andere Lehrende – er-

fahrbar machen und die dabei stattfindenden Prozesse begleiten. „Raum“ ist dabei keine natürliche bzw. willkürliche Gegebenheit, sondern eine bewusste soziale Konstruktion, in der soziale Beziehungen entstehen sollen (vgl. Gruhn 2021, 116). Ihr Dasein wird als pädagogisch gewidmete Räume definiert, die durch ihre „Herstelltheit“ (Hackl 2015) eine höchst eigensinnige Qualität ausweisen:

„Die ‚Hergestelltheit‘ macht den Raum zu einer *Bedeutungsanordnung*, die mit einem menschlichen Akteur ‚kommunizieren‘, ihn etwa ansprechen oder herausfordern kann, bestimmte mentale und psychische Handlungen möglich macht oder ihnen im Weg steht, sie ihrem Gegenüber vielleicht sogar in Vergessenheit geraten lässt oder umgekehrt geradezu aufnötigt.“ (146)

2.2 Lernwerkstattarbeit als didaktische Unterrichtsform

Müller-Naendrup (2013) beschreibt Hochschullernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“ und verweist in weiterer Folge auf *sechs Merkmale* der Strukturierung von Hochschullernwerkstätten (vgl. 2013, 198):

- *Dezentralisierung*: die Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt können als Einheit aus Produktivität und Produkt sanktionsfrei erfahren werden;
- *Mobilität*: die jeweilige Raumkonzeption der Hochschullernwerkstatt versteht sich als veränderbar;
- *Offenheit*: die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt ist nicht nur hinsichtlich der Organisation, sondern auch methodisch, inhaltlich oder sozial zu verstehen;
- *Werkstattcharakter* und *Kreativität*: die Aufforderung, „Hand anzulegen“ meint die Überschreitung des Dualismus von Theorie und Praxis;
- *Atmosphäre*: die Hochschullernwerkstatt ermöglicht, ungestört und selbstbestimmt zu arbeiten und zu lernen.

Die didaktische Variabilität bei der Gestaltung der einzelnen Lernsituationen und die Verbindung der einzelnen Lernsituationen zu einer abwechslungsreichen lebendigen Lernlandschaft in der Hochschullehre sollen als Möglichkeiten verstanden werden, die den Studierenden mehr Selbstverantwortlichkeit für ihren Lernprozess einräumen. Die Leistungen der Studierenden werden durch ein individuelles Fortschrittsstagebuch sichtbar gemacht und ihre Selbsttätigkeiten in den Mittelpunkt gestellt – die professionelle Begleitung durch die Dozierenden vorausgesetzt (Müller-Naendrup 2013, 198f.).

Als mittel- oder langfristiges Ziel der Arbeit in der vorgestellten Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) der KPH Wien/Niederösterreich kann der Transfer des Lernwerkstattkonzepts in die Schule und die Entwicklung von Lernbegleitungskompetenz für die Schule verstanden werden, um vor Ort in den Schulen Lernumgebungen zu schaffen,

„in denen sie [die Studierenden] lernen, situatives, kontextbezogenes, motivationales, kommunikatives und auf die Lernentwicklung von Kindern bezogenes Wissen mit allgemeindidaktischem, fächerübergreifendem, fachdidaktischem und fachlichem Wissen zu relationieren und beide Seiten als gleichberechtigte Referenz für das Arrangieren von Lernumgebungen für Kinder anzusehen“. (Schneider et al. 2019, 98)

3 Erste Schritte

Die Schritte der Einrichtung der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt folgen den Prämissen von Godau et al. (2019): Es werden Räume geschaffen, die frei zugänglich sind, zeitweise betreut werden und in denen Materialien übersichtlich, transparent und in ästhetisch ansprechender Form dargeboten werden. Lehrende und Studierende vernetzen sich und haben die Möglichkeit, das Materialangebot im Arbeitsprozess weiterzuentwickeln.

3.1 Strukturelle Gegebenheiten und organisatorische Möglichkeiten

Die Inklusiv Sachunterrichtswerkstatt soll für die Studierenden einen geeigneten Rahmen bilden, in dem diese eigenen Projekten des forschenden Lernens (Schmude & Wedekind 2017) nachgehen, dabei Forschungsroutinen sammeln und sich sicher in diesem Umfeld bewegen können. Bereits 1999 wurde am Standort der KPH Wien/Niederösterreich – damals noch Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien – eine *Didaktik Werkstatt* implementiert. Initiiert wurde diese von Franz Hammerer und anderen, allesamt Lehrende, die sich intensiver mit Reformpädagogik bzw. dem Werkstattunterricht auseinandersetzten und das Ziel hatten, einen eigenen Lernraum für Studierende einzurichten (vgl. Herbst 2016, 110). Dieser Raum, der eine pädagogische Vorordnung bieten sollte, welche zur Selbsttätigkeit und zum kooperativen Arbeiten animiert, firmierte anfänglich unter dem Namen „Pädagogische Werkstätte“. Jene Kolleg*innen, die federführend am Projekt mitgearbeitet hatten, sind mittlerweile im Ruhestand und die „Pädagogische Werkstätte“ wird nur mehr für wenige Lehrveranstaltungen genutzt. Somit war die Zeit längst überreif, eine Lernwerkstatt an der Hochschule zu implementieren, mit dem Ziel, ein nachhaltiges Konzept zu entwickeln, das auch den mittelfristigen Standortwechsel der Hochschule bewältigt und zukunftsträchtig ist.

3.2 Herausforderungen

In den nächsten Jahren stehen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien und Krets (KPH Wien/Niederösterreich) große Veränderungen in Form von Standortwechseln bevor. Daher muss die Umsetzung der Hochschullernwerkstatt in Wien-Strebersdorf so gedacht und angelegt werden, dass der Standort und die Einrichtung der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt nicht als Einheit verstanden werden. Dabei wird allerdings immer in Anbetracht des bevorstehenden Um-

zugs die Flexibilität der Materialien bzw. Möbel bei der Anschaffung mitgedacht und auf die notwendigen Raumressourcen am neuen Standort vehement verwiesen. Als hierfür gewichtige Argumente für die Fortführung der Implementierung einer Hochschullernwerkstatt für den Sachunterricht wird daher von Seiten der Autor*innen gegenüber dem Rektorat der KPH Wien/Niederösterreich u. a. auf die didaktische Notwendigkeit eines autonomen Lern- und Forschungsraums für Studierende der Aus- und Fortbildung hingewiesen, um die partizipative Bedeutung der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt hervorzuheben. Tänzer weist in diesem Zusammenhang auf das mögliche Dilemma der Lernwerkstatt hin: sie kann einerseits neue bzw. andere Handlungsweisen anregen, Eigeninitiative und Selbstbestimmtheit fördern und fördern, ihr Referenzrahmen bleibt dabei aber das Norm- und Wertesystem der Hochschule, das den didaktischen Kontext der Werkstattarbeit mitbestimmt (vgl. Tänzer 2021, 32). Ohne die notwendige Akzeptanz und Unterstützung seitens der an der Hochschule Verantwortlichen wird die Integration einer Hochschullernwerkstatt nicht funktionieren. So gilt es, die Inklusive Sachunterrichtswerkstatt als bedeutenden Teil der Hochschule zu positionieren, damit diese von den sie umgebenden Institutionen an der KPH Wien/Niederösterreich als Ort verstanden wird, an dem wesentliche Elemente innovativer Lehr- und Lernkultur stattfinden, die im Folgenden als „Knotenpunkte“ expliziert werden.

4 Knotenpunkte der Vernetzung

Die Inklusive Sachunterrichtswerkstatt soll als Ort der Vernetzung von verschiedenen Lehrenden aus dem Fachbereich Sachunterricht für Kommunikation, Kooperation und Vernetzung genutzt werden. Die Arbeit in der ISUW als Produkt des Austausches und der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Lehrenden soll auch durch öffentliche Veranstaltungen eine Repräsentation nach außen ermöglichen und die erstellten Produkte und Forschungsextrakte der interessierten Fachcommunity vorstellen. Hierbei steht die Anschlussmöglichkeit von Arbeiten und empirischen Ergebnissen für die weitere didaktische Auseinandersetzung im Fokus der Vernetzung. Ziel der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich ist es, die pädagogische Infrastruktur innerhalb und außerhalb der Hochschule sichtbar zu machen. Daraus leitet sich einer der Schwerpunkte der Implementierung der Hochschullernwerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich ab: Als räumlicher und organisatorischer Knotenpunkt soll diese als fester Bestandteil eines längst vorhandenen Netzwerks von Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) im deutschsprachigen Raum fungieren und lokal mittels Fortbildungs- und Beratungsangeboten Lehrer*innen beim Aufbau von schulischen Lernwerkstätten begleitend unterstützen.

4.1 Inklusiver Sachunterricht

Ein Inklusiver Sachunterricht braucht Bildungsangebote, die für alle Lernenden zugänglich und bedeutsam sind und individuelle sowie gemeinsame Lernfortschritte ermöglichen (Kaiser & Seitz 2020). So muss nach Godau et al. (2019) eine Hochschullernwerkstatt multifunktional, bedarfsorientiert veränderbar sein und vielfältige Kommunikations- und Kooperationsformen bieten, um unterrichtliche Erfahrungs- und Begegnungssituationen planen, ausprobieren und weiterentwickeln zu können. Schöps bezeichnet dies „als Basis für zukunftsorientierte Lernsituationen“ (2016, 234). Eine Hochschullernwerkstatt muss daher als Ort verstanden werden, an dem Menschen mit ganz unterschiedlichen Bildungsbiografien zusammenkommen sollen – der häufige Kontakt zu Menschen anderer Gruppen kann dazu führen, dass die Vorurteile diesen gegenüber reduziert und eine positive Einstellung ihnen gegenüber entwickelt werden kann (vgl. Weißhaupt & Campana 2016, 175). Inklusion verlangt einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Gesellschaftliche Systeme sind so zu gestalten, dass Menschen in ihrer ganzen Vielfalt daran teilhaben können und gemäß ihrer Individualität akzeptiert, wertgeschätzt und unterstützt werden (vgl. Rabe-Kleberg 2014). Den Lernenden soll in der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt der KPH Wien/Niederösterreich die Möglichkeit geschaffen werden – je nach persönlicher Voraussetzung, Motiven, (Vor-)Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaft – alleine oder kooperativ einen barrierefreien Zugang zu fachlichen Themengebieten des Lehrplans (BMBWF 2023) zu erlangen (vgl. Wedekind 2011, 10) und situative und institutionelle Diversitätskompetenz zu entwickeln (vgl. Brüggemann-Kons et al. 2024, 99). „Ziel ist es, sich das Wissen nicht nur theoretisch anzueignen, sondern eben auch in Form von kleinen didaktischen Einheiten in Eigenrealisation zu erproben, d. h. praktisch anzuwenden und anschließend selbstkritisch zu überdenken“ (ebd. 99). Im Fokus steht die „inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung von Lehrer*innen“ – ein komplexes Unterfangen, wie Lindmeier und Lindmeier (2018, 267) konstatieren. Sie führen in der Folge aus, dass hierbei die Berücksichtigung kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Perspektiven erforderlich ist, mit dem Ziel, dass zukünftige Lehrer*innen Inklusion nicht nur lehren und erforschen, sondern auch praktizieren (vgl. auch Schmude & Wedekind 2014, 103). In der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt der KPH Wien/Niederösterreich sollen den Studierenden aber „keine routinierten, praxisbewährten Bewältigungsstrategien des Unterrichtens vermittelt werden“ (Schierz 2019, 65), sondern die Möglichkeit gegeben werden, sich in einem anregungsreich ausgestalteten Raum auf unterschiedliche Art und Weise mit den Fragen der Inklusion und des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen auseinanderzusetzen (vgl. Schmude & Wedekind 2016, 81).

4.2 Digitalität

Studierende in der Aus- und Fortbildung haben ganz unterschiedliche Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien, die sich „oft auf eine sichere Beherrschung bzw. Anwendung des technisch gegebenen Mediums beziehen, nicht aber auf eine medienkritische und -kundige Vergleichsperspektive oder eine sachbezogene-didaktische Durchdringung“ (Weißhaupt et al. 2021, 98). In der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt der KPH Wien/Niederösterreich soll auch der Fokus der Studierenden auf das eigene forschende und entdeckende Lernen (vgl. Gervé 2003) an (digitalen) Lerngegenständen gerichtet werden. Sie ergründen dadurch die Lernperspektiven der Schüler*innen, sowie die didaktischen Besonderheiten digitaler Medien, das entspricht dem „Didaktischen Doppeldecker“ nach Wedekind (2023, 316). Dabei sind auch die Grenzen der Nutzung von digitalen Medien zu bedenken: die virtuelle Interaktion reduziert die Wahrnehmungs- und Kommunikationsbreite, die Abhängigkeit von technischen Bedingungen kann u. U. zu Kontrollverlust führen, die Sortierung des gewonnenen Datenmaterials ist mit großem Aufwand verbunden (vgl. Brée et al. 2021, 114). Als positive Potenziale der Arbeit mit digitalen Medien in der Lernwerkstatt können u. a. die effektivere Individualisierung von Lernaufgaben, das gemeinsame Bearbeiten dieser in der Lerngruppe, die individuelle Präsentationsgestaltung der erzielten Ergebnisse, die schnelle Abfrage von Unterstützungsangeboten und das Angebot von individuellem Feedback genannt werden (vgl. Weißhaupt et al. 2021, 92). Ein Schwerpunkt des Arbeitens in der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt liegt in der Konzeption und Entwicklung sowie im Einsatz von digitalen Medien und Technologien. Angestrebt wird dabei ein selbstbestimmtes Lernen (Gervé 2003), wobei hier auch der Begriff der Medienbildung (BMBWF 2022) diskutiert werden muss.

„Inhaltlich geht es dabei um ethische und rechtliche Aspekte sowie um das Verstehen von kulturellen und informatischen Phänomenen der digital vernetzten Welt, die sowohl Konsequenzen für das Individuum als auch die gesamte Gesellschaft haben.“ (Stadler-Altmann & Winkler 2023, 142).

5 Ausblick

Dem Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VeLW 2009) folgend, definieren wir die geplante Inklusive Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich als einen real existierenden Raum, in dem es möglich ist, sanktions- und angstfrei am „eigenen Lernen zu werkeln“ (vgl. Albert 2000; Wedekind 2006). Angesprochen und eingeladen zur (Mit-)Arbeit in der ISUW sind alle Beteiligten an der Hochschule – Studierende, Dozierende und Lehrer*innen in der Weiterbildung. Die Hochschullernwerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich

will als flexibel gestalteter Raum Lernprozesse durch ihre Ausstattung unterstützen und den Austausch und die Diskussion fördern. Gleichzeitig stellt die konzipierte Hochschullernwerkstatt den Anspruch, einer jener Orte an der Hochschule zu sein, der durch die vorherrschenden Gegebenheiten jene produktive Atmosphäre bereitet, in der – unterstützt durch eine professionelle Lernbegleitung – Lernen stärker personalisiert und individualisiert wird, anstatt in der Lerngruppe gleichförmig instruiert zu werden. Berücksichtigt und erfasst wurde dieser Grundsatz der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich auch im gerade neu gestalteten Curriculum für den Sachunterricht in der Primarstufenpädagog*innen-Ausbildung. Studierende sollen hier einen Ort vorfinden, an dem sie neben dem Lernen und Lehren auch Austauschen, Organisieren, Erproben, Gestalten u. v. m. als gewichtige Bestandteile ihrer zukünftigen Profession kennenlernen und ausprobieren können.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses (2020). In U. Stadler-Altman, 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.
- Albert, C. (2002). *Lernwerkstatt Kindergarten* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- BMBWF 2022: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Grundsatzlerlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schulen. Abgerufen von: <https://rundscreiben.bmbwf.gv.at/rundscreiben/?id=1308> [zuletzt geprüft am 2. September 2024]
- BMBWF 2023: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. Nr. 267/1963. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> [zuletzt geprüft am 28. Juni 2024]
- Brée, S., Kaiser, L. & Wittenberg, T. (2021). Lernwerkstatt als digitaler Erfahrungsort. Potenziale und Herausforderungen für Lernwerkstätten als Orte „offener multimedialer Produktionsästhetik.“ In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 103-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brüggemann-Kons, N., Fast, N. & Kastrup, V. (2024). Die „Inklusive Lernwerkstatt“ in der sportwissenschaftlichen Lehrer*innenausbildung. Exemplarisch aufgezeigt am Kurs „Bewegen im Wasser – Schwimmen“. In HiBoFo – Haushalt in Bildung und Forschung, 1/2024, (S. 68-84).
- Gervé, F. (2003). Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader* (S. 273-285). Herbolzheim: Centaurus.
- 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. Beer, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 120-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2014). „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 146-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationsvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, B. (2015). Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte* (S. 131-158). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herbst, T. (2016). Offene Lernformen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems – Freiarbeit in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik“. *Montessori-Zeitschrift für Pädagogik*, 2/2016, 109-120.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2020²). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindmeier, Ch. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 267-281). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschule. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193-206). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (2014). Warum Inklusion? Und mit welchem Ziel? 17 Thesen. Abgerufen von: https://www.rabe-kleberg.de/wp-content/uploads/2014/07/Inklusion_Vortrag_Thesen_25022014.pdf [zuletzt geprüft am 2. September 2024]
- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis? Lernlabore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrausbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 60-69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2016). Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 81-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (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.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Beer, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöps, M. (2016) Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion*. (S. 229-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. & Winkler, G. (2023). Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Kooperation. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 121-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lehrwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel*, 4, S. 5-9.
- Wedekind, H. (2011). Eine Geschichte mit Zukunft. *Grundschule*, 6, S. 6-10.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten*. Theorien, Praktiken, Utopien (S. 305-325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weißhaupt, M. & Campana, S. (2016). Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerkstatt SPIEL. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 172-187). Bad Heilbrunn: 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. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 87-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Brzobohaty, Johannes, Mag. Dr.

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Universität Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Geschichte und

Politische Bildung; Digitale Medien im Geschichtsunterricht; Sachunterricht und seine Didaktik

johannes.brzobohaty@kphvie.ac.at

Schmidt-Hönig, Kerstin, Mag.^a

ORCID: 0009-0006-4449-2491

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik

kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

*Olga Theisselmann, Claudia A. Hruška und
Corinna Schmude*

Potenziale von Praxisforschung durch die Vernetzung und Kooperation zweier Lernwerkstätten: Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM und die Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache der Alice Salomon Hochschule Berlin

Abstract

Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM als etablierte außerschulische Lernwerkstatt, die historisch an die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH Berlin) angebunden ist, zeigt sich durch ein facettenreiches Programm für Kinder sowie angehende und praktizierende Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte. Es entwickelt sich aktuell zum Professionalisierungsort, an dem die forschende pädagogische Haltung, die Grundbasis für die Ermöglichung des Forschenden Lernens der Kinder, geübt und gelebt wird. Der gewählte Ansatz hierfür ist insbesondere die Praxisforschung, die einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen leisten kann. Diese bedarf wissenschaftlicher Unterstützung, die durch die Kooperation zwischen dem HELLEUM und der Hochschullernwerkstätten der ASH Berlin ermöglicht wird. In diesem Beitrag wird es am Beispiel eines Kooperationsmodells zwischen dem HELLEUM und der Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache aufgezeigt.

1 Einleitung

Das Lernen lernen bzw. „Lernen über das Lernen“ ist eine der wichtigsten Dimensionen für die Bildung für das 21. Jahrhundert, die von Fadel et al. (2017, 165) auch als „Metaebene“ oder auch als „Reflektiertheit“ bezeichnet wird. Die reflexive Haltung ist eine wichtige Voraussetzung des Forschenden Lernens, das, eingesetzt im Un-

terrichtet, v. a. zur Entwicklung von Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit, Kreativität und kritischem Denken von Kindern führt (vgl. Reitinger 2014). Die Bildungsprofessionellen¹ sollen nicht nur die Kinder dazu anregen und motivieren können, eine lernende reflexive Haltung zu entwickeln, sondern sich selbst inspirieren lassen, neugierig, offen und forschend tätig zu sein. Ihre Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens ist von immanenter Bedeutung. Dies in Bezug zur aktuellen Generation von Schüler*innen und deren individuellen Bedarfen zu setzen, verlangt ein hohes Maß an Perspektivübernahme. Die forschende Haltung von Bildungsprofessionellen wird weitgehend nicht institutionell gefördert. Forschung ist im Schulalltag immer ein „on top“ und steht in Konkurrenz zum Unterricht (vgl. Klewin & Koch 2017).

Eine reflexiv-forschende Grundhaltung sowie die Fähigkeit zur Reflexion stellen sich nicht von selbst ein, sondern bedürfen Anregung von Lernprozessen, die insbesondere durch eigene Praxisforschung gefördert wird. Denn aktuellen Befunden folgend, wird die Transferfähigkeit von Innovationen verbessert, wenn sie durch das Forschende Lernen im Rahmen von Praxisforschung entwickelt wird (vgl. Koch 2011; Kunze et al. 2023; Walther et al. 2025). Deren Erkenntnisse können sich jedoch nur mit weiterer Unterstützung innerhalb des schulischen Alltags verbreiten und ihren Mehrwert generieren (vgl. Donk et al. 2022; Walther et al. 2025).

An dieser Stelle hat besonders die Vernetzung außerschulischer und hochschulischer Lernwerkstätten aufgrund ihrer unterschiedlichen Expertise auf der Basis gleicher Werthaltungen und Ziele ein besonderes Potenzial, um Bildungsprofessionelle und Studierende in der eigenen Erforschung ihrer Praxis zur Stärkung der reflexiv-forschenden Haltung zu unterstützen.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, das o. g. Potenzial der Vernetzung von hochschulischen und außerschulischen Lernwerkstätten im Rahmen eines Modellvorhabens des Kinderforscher*enzentrums HELLEUM (i. F. HELLEUM) und der Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache (i. F. HSLW KoSe) der Alice Salomon Hochschule Berlin (i. F. ASH Berlin) aufzuzeigen. In dieser Zusammenarbeit soll die reflexiv-forschende Haltung der angehenden und praktizierenden Bildungsprofessionellen im Bereich Sprachbildung und -förderung von Kindern im Kontext Grundschule durch Anregung und Begleitung eigener Praxisforschung unterstützt und gefördert werden.

1 Wir werden in diesem Beitrag für die verschiedenen Professionen wie Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte, wie Kindheitspädagog*innen und Erzieher*innen, den Begriff „Bildungsprofessionelle“ im Sinne des gemeinsamen Agierens im Kontext Schule verwenden, um lange Aufzählungen zu vermeiden und somit die Lesbarkeit des Textes zu verbessern. Studierende spezifizieren wir als angehende Bildungsprofessionelle.

2 Reflexiv-forschende Haltung und Praxisforschung

Aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive ist die Forschungskompetenz der Lehrkraft die zentrale Voraussetzung, um die Qualität von Schule und Unterricht zu sichern und zu entwickeln (vgl. Koch 2011).

Die (praxis-)forschenden Lehrkräfte stellen eine der wesentlichen Gelingensbedingungen für das Forschende Lernen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen dar (vgl. Klewin & Koch 2017). Um forschend lehren zu können, müssen sie selbst als Grundvoraussetzung forschend lernen und dabei offen, kritisch und kreativ eigene Unterrichtspraxis hinterfragen und erforschen. Klewin und Koch (ebd.) fassen die Anforderungen an eine forschende Lehrkraft, die für alle Bildungsfachpersonen gelten, zusammen: Erhebung, Durchführung interner Evaluationen, Reflexion und Transfer von Daten über Schule und Unterricht in das Berufsfeld sowie Reflexion von Theoriewissen und Ergebnissen empirischer Bildungsforschung, um diese in veränderte Praktiken und Strukturen zu transformieren.

Praxisforschung wird nach Donk et al. (2022) als wissenschaftlicher Ansatz begriffen, „der der professionellen, kontextsensiblen Entwicklung von Fachkräften in der Bildungspraxis dient, mit dem Ziel, eine Qualitätsverbesserung der eigenen Berufspraxis zu ermöglichen. Es ist eine wissenschaftliche Tätigkeit, die durch die systematische Erhebung und Auswertung von Daten (Empirie) neue Erkenntnisse erzeugt, die zur Beantwortung von Fragen aus der Praxis verwendet werden können“ (Donk et al. 2022, 246). Ausgangspunkt für partizipations- und forschungsorientierte Qualitätsentwicklung stellen v.a. eigene Forschungsfragen der nicht nur praktizierenden, sondern auch angehenden Bildungsfachpersonen dar, die in der Regel gemeinsam mit Wissenschaftler*innen Probleme und Entwicklungsbedarfe aus eigener Praxis forschend bearbeiten, um Lösungen zu finden (vgl. Walther et al. 2025).

Donk et al. (2022) führen die positiven Ergebnisse von zahlreichen Studien zur Wirkung der Praxisforschung zusammen: „Einer Metaanalyse über 21 Studien zur Praxisforschung mit Fremdsprachenlehrkräften sowie einem weiteren internationalen Review folgend, trägt Praxisforschung dazu bei, die Wahrnehmung und die Reflexivität von Lehrkräften zu verbessern, die professionelle Identität zu entwickeln und die Kollaboration von Lehrkräften untereinander zu stärken“ (Donk et al. 2022, 247). Darüber hinaus zeigen weitere Studien, dass die Durchführung von Praxisforschung nicht nur dabei hilft, Probleme im pädagogischen Alltag zu lösen, sondern dass sie eben auch zu dieser neugierigen, kritischen und offenen Haltung führt (vgl. Donk et al. 2022; Walther et al. 2025).

Diese Haltung wird letztendlich als Grundlage der Professionalität aller Bildungsfachpersonen vorausgesetzt, um den Kindern Forschendes Lernen im und außerhalb des Unterrichts im schulischen Kontext zu ermöglichen (vgl. Donk et al. 2022; Voss & Hruska 2025).

Die Ausbildung der reflexiv-forschenden Haltung von angehenden und praktizierenden Bildungsprofessionellen aus unterschiedlichen Kontexten bildet einen der wichtigsten Bausteine in der aktuellen konzeptionellen Weiterentwicklung des Kinderforscher*zentrum HELLEUM als außerschulische Lernwerkstatt im Bereich Qualitätssicherung und -weiterentwicklung des Lernortes Schule.

3 Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM Berlin: Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt für alle

Außerschulische Lernwerkstätten sind „Orte zwischen den Institutionen“, die als Kooperationsforum unterschiedlicher Professionen dienen (vgl. Hagstedt & Krauth 2014). So zeigt sich das HELLEUM als etablierte außerschulische Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften zum einen mit einem facettenreichen Programm, zum anderen durch sich immer weiterentwickelnde Kooperationsprojekte und Netzwerke im Bildungsbereich (vgl. Wedekind et al. 2024). Der Schwerpunkt lag bisher auf der Arbeit mit Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren, für die verschiedene Lernformate angeboten werden: Workshops, Offene Lernwerkstätte, Arbeitsgemeinschaften, Ferienprogramme (www.helleum-berlin.de).

Das HELLEUM entwickelt sich als fachübergreifende zum eigenen Forschen anregende Modell-Lernwerkstatt weiter, die sich damit als Lernort und Professionalisierungsstätte für angehende und praktizierende Bildungsprofessionelle versteht, mit dem Ziel, die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem HELLEUM in das Berufsfeld zu transferieren. Dieses Ziel hat das HELLEUM-Team als „HELLEUM-Bildungsvision“ im Rahmen eines Konzepttages im Dezember 2023 formuliert: „Das Forschende Lernen wird aus den Erfahrungen der Lernwerkstattarbeit im Kinderforscher*zentrum HELLEUM zu einem wichtigen Prinzip des Berliner schulischen Alltags“.

Demzufolge soll das HELLEUM viel mehr als Eigenforschungsfeld für Bildungsprofessionelle genutzt werden, die hier die eigenen pädagogischen Handlungen hinterfragen sollen, in dem eigene Forschungsfragen entwickelt werden, um selbst forschend zu lernen und anschließend eigene Ansätze für das Forschende Lernen in der Praxis zu entwickeln.

Bisher haben ausschließlich Studierende der ASH Berlin sowie der Humboldt und der Freien Universität Berlin v. a. im Rahmen Bachelor- und Masterarbeiten das HELLEUM als Forschungsfeld genutzt. Mit dem Ziel, Bildungsprozesse zu verstehen und sich dadurch zu professionalisieren, wurden dabei eigene Forschungsfragen, auf Basis und zwar strukturell durch Rahmenvorgaben des Studiums zeitlich begrenzten Feldzugängen, aber eigenen Erfahrungen vor Ort, bearbeitet (vgl. Theisselmann 2022). Es wurden bspw. Forschungen zur Inklusion, ästhetischen oder naturwissenschaftlichen Bildung sowie zu Genderaspekten durchgeführt (www.helleum-berlin.de/home/forschung/begleitforschungsevaluation/).

Die Erkenntnisse bzw. Transferempfehlungen für die Praxis (Berufsfeld Schule) blieben allerdings bis jetzt auf Grund fehlender Kommunikations- und Kooperationsstrukturen unvermittelt.

Das eigene Forschende Lernen und somit die Möglichkeit zur Entwicklung eigener reflexiv-forschenden Haltung wird den Bildungsprofessionellen im HELLEUM, außer durch die Teilnahme an praxisorientierten Fortbildungen, insbesondere über die teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen der Workshops mit Kindern mit einem spezifisch im HELLEUM entwickelten Beobachtungsbogen und anschließende Reflexionsgespräche ermöglicht. Die Bildungsprofessionellen notieren Situationen, die sie selbst als bedeutsame Situationen bezeichnen. Sie begründen dies und schätzen ein, ob die Erfahrungen für die eigene pädagogische Arbeit impulsgebend sein können. Die ersten Analysen deuten darauf hin, dass Bildungsprofessionelle die Lernwerkstattarbeit als inklusiv und potenzialfördernd für alle Schüler*innen wahrnehmen, insbesondere für diejenigen, die im Schulunterricht nicht sichtbar oder als „störend“ wahrgenommen werden:

„S. – ein sonst eher zurückhaltendes Mädchen – zeigte große Ausdauer u. gab Anweisungen an der Station „Luftballonrakete“, die zum Erfolg führte. J. – ein sehr ungeduldiger Junge – gab Anweisungen (er musste einige Male von Projekten ausgeschlossen werden wegen Disziplinverstößen, es motivierte ihn, dabei zu sein.“ (Klassenlehrerin, 5. Klasse)

Diese Erkenntnisse werden darüber hinaus durch die Rückmeldungen der Bildungsprofessionellen im Rahmen der Abschlussgespräche nach den Workshops mit Schüler*innengruppen reflektiert:

„Jungs, ich habe nie gedacht, dass ihr so gut und fehlerfrei Deutsch sprechen, richtige Sätze bilden und gute Fragen stellen könnt.“ (Lehrerin einer 5. Klasse, Feedbackrunde nach einem HELLEUM-Workshop)

Als Antwort auf die Frage nach den möglichen Impulsen für den Unterricht und den schulischen Alltag erkennen rund die Hälfte der Beobachtenden die Notwendigkeit an, das Forschende Lernen in der Schule bzw. konkret im Unterricht durch die offenen Unterrichtsformate zu implementieren. Dies geht aus den Beobachtungsbögen hervor, die über einen dreimonatigen Zeitraum im vierten Quartal 2023 von Bildungsprofessionellen (Vorschule – 9. Klasse) erfasst wurden:

„Vielleicht noch öfter Freiräume schaffen, die eine kreativere Herangehensweise ermöglichen.“ (Lehrerin, 1. Klasse)

„Entdeckendes Lernen im Unterricht und im Alltag mehr einbinden.“ (Lehrerin, 2. Klasse)

Zusammenfassend erkennen die Bildungsprofessionellen die Potenziale der Schüler*innen, entfaltet in der Lernwerkstattarbeit, und entdecken dabei den Bedarf, offene Formate im Unterricht umzusetzen, um Potenziale, forschende Hal-

tung, Neugier der Schüler*innen fördern zu können. Die Grundvoraussetzung hierfür ist die eigene reflexiv-forschende Haltung, um die Transferansätze für neue Unterrichtsformate zu entwickeln und umzusetzen. Der wichtige Ansatz hierfür ist die Praxisforschung (siehe Kapitel 2).

Um diese Prozesse zu fördern und zu unterstützen, bedarf es Kooperationsstrukturen zwischen Wissenschaft und Praxis (hier: Berufsfeld Schule), die diesen Transfer (mit)initiieren, wissenschaftlich und fachlich begleiten und praktisch (mit)umsetzen. So wird aktuell an Kooperationsmodellen zwischen der Hochschullernwerkstätten der ASH Berlin, dem HELLEUM und dem Berufsfeld gearbeitet. Die Anbindung des HELLEUM an die ASH Berlin und deren Hochschullernwerkstätten ist historisch durch die wissenschaftliche Leitung des HELLEUM geprägt, die von einer der Professuren getragen wird, die eine der Hochschullernwerkstätten fachwissenschaftlich verantwortet. Die aktuellen Ansätze der Zusammenarbeit zwischen dem HELLEUM und Hochschullernwerkstätten der ASH Berlin sollen zur gemeinsamen Entwicklung einer Vernetzungsstruktur führen, von der sowohl angehende als auch praktizierende Bildungsfachleute in unterschiedlichen Berufsfeldern profitieren, um letztendlich gemeinsam potenzialfördernde Bildungsansätze durch die Lernwerkstattarbeit zu entwickeln und zu praktizieren.

In den folgenden Kapiteln wird dies am Beispiel des Kooperationsmodells zwischen der HSLW KoSe, dem HELLEUM und dem Berufsfeld Schule im Themenbereich „Sprachentwicklung und -förderung“ dargestellt.

4 Hochschullernwerkstatt Kommunikation und Sprache (HSLW KoSe)

Die Hochschullernwerkstattsräume an der Alice Salomon Hochschule Berlin sind zentrale Lernorte der beiden Studiengänge der Kindheitspädagogik², die den Studierenden mit ihrem Konzept insbesondere die kontinuierliche Reflexion eigener Lern- und Bildungsprozesse, verknüpft mit der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten aus dem Studium, ermöglichen. Konzeptionell sind die Hochschullernwerkstätten der ASH Berlin vier thematischen Bildungsbereichen zugeordnet: Ästhetische Bildung, Naturwissenschaftlich-technische Bildung, Mathematik und Sprache (vgl. Schmude & Hruška 2022).

Die HSLW KoSe als Teil der Hochschullernwerkstattlandschaft der ASH Berlin befindet sich seit 2023 im Aufbau in einem gemeinsamen Raum mit der bereits etablierten Hochschullernwerkstatt Mathematik. In ihrer konzeptionellen Ausrichtung greift die HSLW KoSe verschiedene Aspekte der zwischenmenschlichen

2 Bachelorstudiengänge „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik-berufintegriert“

Kommunikation, der Sprachentwicklung und -bildung sowie der pädagogischen Begleitung und Förderung von Sprachentwicklungsprozessen auf. Die vier Kernelemente der HSLW KoSe-Ausstattung sind die Bibliothek, die Freinet-Druckerei, die Thementruhen mit spezifischen Materialien zu verschiedenen Aspekten der Sprachentwicklung, -bildung und -förderung sowie zwei Eyetracking-Systeme.

Ein besonderes Augenmerk der konzeptionellen Entwicklung der HSLW KoSe liegt momentan in der Anwendung der Eyetracking-Methode zur Erfassung von sprachlich-kommunikativer Kompetenz im Rahmen des Forschenden Lernens. Durch die enge Verknüpfung von Sprache und Denken (vgl. Vygotsky 2002) wird das Begreifen, Einordnen, Analysieren und Reflektieren erprobt und über sprachliche Kodierung in das explizite Langzeitgedächtnis übertragen. Dadurch verankern diese Denkprozesse während des Forschenden Lernens im Bewusstsein. Es ermöglicht explizit differenzierte Austauschprozesse. Vom unspezifischen, vagen Begreifen kommen Forschende in das explizite Analysieren und Reflektieren und können auch hypothetisch Themen weiterentwickeln. Eyetracking-Systeme, die in der HSLW KoSe als ein innovatives Tool zur Verfügung stehen, sollen angehende und praktizierende Bildungsfachkräfte darin unterstützen, ihre Lehr-/Lernformate und das eigene Handeln durch geeignete Analyseoptionen der sprachlichen Kompetenz zielgerichteter und reflektierter zu gestalten.

Der Einsatz von Eyetrackingbrillen sowie die Informations-, Analyse- und Feedbackmöglichkeiten, mit dem Ziel, Bildungsfachkräfte im Bereich Sprachförderung weiterzuqualifizieren und hiermit die Entwicklung der reflexiv-forschenden Haltung durch Praxisforschung zu fördern, wird aktuell in Zusammenarbeit zwischen dem Team der HSLW KoSe und dem Kinderforscher*zentrum HELLEUM im Rahmen des Kooperationsmodells „Hochschullernwerkstatt KoSe meets außerschulische Lernwerkstatt HELLEUM“ konzipiert und geplant.

Als etablierte Lernwerkstatt bietet das HELLEUM gute konzeptionelle und räumliche Voraussetzungen, um die Praxisforschungserfahrungen sowie die generierten Lern-/Lehrmodelle aus der Hochschule zu übertragen. Somit wirkt das HELLEUM als eine wichtige „Transitstelle“ bzw. als Forum zum fachlichen Austausch und zur Entwicklung und Erprobung schultauglicher Formate, Konzepte, Forschungsansätze.

5 Das Kooperationsmodell „Hochschullernwerkstatt KoSe meets außerschulische Lernwerkstatt HELLEUM: Praxisforschung in und mit Lernwerkstätten“

Sprache stellt eine übergreifende Schlüsselkompetenz dar, die explizit die kognitiven Prozesse und das bewusste Schildern impliziter Handlungen ermöglicht. Laut Gabriel et al. (2017) ist Sprachbildung ein wichtiges Merkmal jeder Lernwerkstatt. Dementsprechend hat das HELLEUM alle Rahmenbedingungen, um

Bildungsprofessionellen die Möglichkeit zu geben, eigene Forschungsfragen in Bezug zur Sprachbildung und -förderung und somit in der Unterstützung von Denkprozessen zu formulieren, zu erforschen und die Erkenntnisse bestenfalls in das eigene pädagogische Handeln zu transferieren.

Dieser Prozess soll zukünftig von der kooperativen Zusammenarbeit der beiden Lernwerkstätten, HSLW KoSe und HELLEUM, mit dem Berufsfeld unterstützt und begleitet werden. Das Team der HSWL KoSe unterstützt das Vorhaben mit seiner Expertise und Forschungsausstattung (u. a. Eyetrackingbrillen).

Das hier vorgestellte Modell (siehe Abb.1) verdeutlicht die (Ein)Bindung von drei Lern- und Forschungsorten – die HSLW KoSe, die außerschulische Lernwerkstatt HELLEUM und das Berufsfeld Schule. Diese Verbindung führt zu einer gemeinsamen und verwebenden Entwicklung der fachübergreifenden Transferansätze zur Weiterentwicklung von Sprachförderungsansätzen. Explizit werden die Forschungsfragen mit und von den angehenden und praktizierenden Bildungsprofessionellen partizipativ aufgegriffen und deren Umsetzung auf methodisch-didaktischen als auch forschenden Ebene mit der Expertise und Ausstattung der HSLW KoSe und des HELLEUM fachlich begleitet.

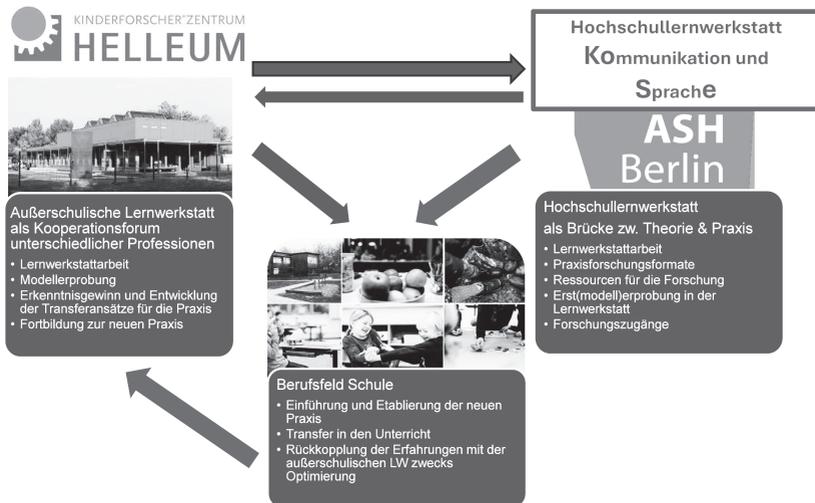


Abb. 1: Kooperationsmodell von HELLEUM und HSLW KoSe mit Anbindung an das Berufsfeld (eigene Darstellung).

Die am eigenen Forschenden Lernen interessierten „innovationsgetriebenen“ Bildungsprofessionellen aus den Schulen erhalten die Möglichkeit, nach einer Schulung zu den Forschungstools sowie zu den Vorgehensweisen in der Praxisfor-

schung, eigene Praktika zu analysieren, daraus Fragen zu entwickeln, die sie erst im „geschützten“ Raum des HELLEUM an eigenen oder auch fremden Kindergruppen erforschen können. Um angehenden und praktizierenden Bildungspersonellen die Potenziale der Lernwerkstattarbeit für die Förderung von Sprache und Denken, unabhängig des Themas der Lernumgebung, deutlich zu machen, bedarf es Instrumenten für die fokussierte Beobachtung, die im Rahmen der Kooperation entwickelt bzw. adaptiert werden sollen.

So kann z. B. durch den Einsatz von Eyetrackingbrillen aus der HSLW KoSe, über das Messen der Blickbewegungen, die Richtung und Dauer der Aufmerksamkeit erfasst und somit tiefgehende Erkenntnisse über kognitive Prozesse, u. a. Analyse der sprachlich-kommunikativen Kompetenz ermöglicht werden (vgl. Rakoczi 2012). Im Fokus der Beobachtung können hierbei sowohl Schüler*innen als auch Bildungspersonelle selbst stehen. In Bezug auf Schüler*innen können die sprachlichen Prozesse und das Lernverhalten in Bezug auf Lernmethoden und Wahrnehmung verschiedener Lernmaterialien im Kontext von Einzel- bzw. Gruppenarbeiten beobachtet werden. Mit Fokus auf angehende und praktizierende Bildungspersonelle sowie Schüler*innen können unterschiedliche Methoden und Strategien verglichen werden, die Interaktionen in verschiedenen Arbeitsgruppen und Arbeitsstadien erfasst werden, um zu prüfen, wie sich ihre Aufmerksamkeit im Verlauf von Unterrichts- bzw. Lerneinheiten verändert. Dabei können in den Auswertungen unterstützende grafische Darstellungen, wie Headmaps oder Blickpfade, genutzt werden (vgl. Rakoczi 2012).

Die Reflexion von Erkenntnissen aus den Auswertungen wird durch Rückmeldungen via Befragungen und Interviews der angehenden und praktizierenden Bildungspersonellen über den Mixed-Methods-Ansatz gewonnen (vgl. Kuckartz 2014). Hierbei unterstützen explizite Analysen der sprachlichen Begleitung und Anwendungen von spezifischen „Techniken“, wie handlungsorientiertes Sprechen, Feedback, gezieltes Fragestellen, dialogische Gesprächsführung oder die Anregung zum vertiefenden gemeinsamen Denken (sustained shared thinking). Darüber hinaus kann die Analyse schriftlicher Arbeiten, wie das gemeinsame Schreiben in Kleingruppen, die Informations- und Impulsgebung sowie die Bereitstellung von Fachtexten bzw. Videos oder die Nutzung von Übersetzungstools in den Begleitprozessen gezielt zum Gegenstand der vertiefenden Auseinandersetzung im handlungsorientierten Prozess des Forschenden Lernens und der forschenden Praxis der angehenden und praktizierenden Bildungspersonellen im HELLEUM und im Kontext Schule eingesetzt werden.

Um die Ergebnisse der Praxisforschung von Studierenden und Bildungspersonellen gemeinsam zu reflektieren und die Entwicklung möglicher Transferansätze der Erkenntnisse effektiv zu fördern, sind Reflexionsrunden mit allen Beteiligten aus Wissenschaft und Berufsfeld unabdingbar und werden bei der genauen Planung der Aktivitäten zu den wichtigsten Bausteinen der Kooperation.

So ermöglicht die Kooperationsstruktur allen Beteiligten durch eigene Praxisforschung in einer Lernwerkstatt Erkenntnisse über Aufmerksamkeit, Sprache und Denken fachübergreifend zu generieren und den Transfer dieser Erkenntnisse in die eigenen Praktiken zu realisieren.

6 Fazit und Ausblick

Drei Lern- und Forschungsorte verbindet ein Ziel: Lehren und Lernen anregend, interessant und aktivierend zu gestalten. Durch die Realisierung des o. g. Kooperationsmodells werden angehende und praktizierende Bildungsprofessionelle lernen, Sprachförderungsmerkmale durch die Beobachtungen in der Lernwerkstatt zu erkennen, Wissen durch Praxisforschung zu hinterfragen und die Erkenntnisse entsprechend zu evaluieren und zu reflektieren. Durch die forschenden Aktivitäten im HELLEUM werden methodisch-didaktische Impulse und Erkenntnisse in die eigene (Unterrichts)Praxis einfließen.

Die Zusammenarbeit mit der HSLW KoSe ermöglicht dabei auf Ebene der analytischen Unterstützung kommunikativer, interaktionistischer und sprachlicher Prozesse und darüber hinaus durch den Einsatz von Eyetrackingbrillen einen vertiefenden Einblick in Sprach-, Denk- und Aufmerksamkeitsprozesse – in die eigenen sowie die der Kinder(gruppen).

Am Beispiel dieses Kooperationsvorhabens, das in den nächsten zwei Jahren realisiert werden soll, kann die Zusammenarbeit zwischen HELLEUM und den Hochschullernwerkstätten der ASH Berlin zur Entwicklung vernetzter, nachhaltiger Strukturen für tiefgreifende Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Berufsfeld einen wichtigen Beitrag leisten und möglicherweise zur Entwicklung eines Praxisforschungsnetzwerks beitragen. Somit werden sich die Lernwerkstätten nicht mehr als Impulsgeber per se, sondern als „Geburtshelfer“ für gelebte, flexible Praxisforschung im Feld verstehen.

Die Vision des HELLEUM-Teams (siehe Kapitel 3) wird dadurch realisiert und kommt gemeinsam mit allen Bildungsakteur*innen (hier: Kinder, Studierende, Bildungsprofessionelle, Wissenschaftler*innen) zu einer gelebten Umsetzung eines der Hauptziele für die Bildung im 21. Jahrhundert: Lernen lernen.

Literatur

- Donk, C. van der, Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A., & Zenke, C. T. (2022). „Reflection in and/or on action“. Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In Reintjes, C., Kunze, I. (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 242-260). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen von <https://doi.org/10.25656/01:25413> (zuletzt geprüft am 11.07.2024)
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., & Schleicher, A. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen* (J. Muuß-Merholz, Übers.). Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert 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 „Ganztagig lernen“ Berlin, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Abgerufen von: <https://www.sag-berlin.de/wp-content/uploads/2020/10/Orientierungshilfe-LERNEN-BEGLEITEN.pdf> (zuletzt geprüft am 11.07.2024)
- Hagstedt, H., und Krauth, I. M. (2014). *Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: *Die deutsche Schule*, 109 (2017) 1, S. 58-69. 9 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259769 – DOI: 10.25656/01:25976 (Letzter Zugriff am 11.07.2024)
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS
- Kunze, I., Fiebert, M., Milius, F., Veber, M., Nonte, S. (2023). Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. In Diederichs, T., Desoye, A. K. (Hrsg.). *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 224-237). Verlag Beltz Juventa.
- Rakoczi, G. (2012). Eye Tracking in Forschung und Lehre Möglichkeiten und Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels. In Csanyi, G., Reichl, F., Steiner, A. (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 87-98). Münster u. a.: Waxmann 2012. Abgerufen von URN: urn:nbn:de:0111-opus-83014 – DOI: 10.25656/01:8301 (zuletzt geprüft am 11.07.2024)
- Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Prolog Verlag
- Schmude, C. und Hruška, C. (2022). Hochschullernwerkstätten an der ASH Berlin, *alice-Magazin*, Nr. 43 SoSe 2022, 34-35.
- Theisselmann, O. (2022). Lernen, forschen und arbeiten im Kinderforscher*zentrum HELLEUM. *alice-Magazin*, Nr. 43 SoSe 2022, 36-37.
- Voss, A. und Hruska, C. (2025). Reflexions- und Reflexivitätskompetenz. In Brodowski, M., Schmude, C. (Hrsg.), *„Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln.“* Carl Link Verlag.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. (Original 1934). Weinheim: Beltz.
- Walther, B., Veltner, K., Hruska, C. (2025). Forschungspraxis und Praxisforschung. In: Brodowski, M., Schmude, C. (Hrsg.), *„Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln.“* Carl Link Verlag.
- Wedekind, H., Theisselmann, O., Haas, H. (2024). *Kinderforscher*zentrum HELLEUM. Nachhaltig, innovativ, impulsgebend*. Förderverein des Kinderforscher*zentrums HELLEUM e.V. (Hrsg.). Abgerufen von https://www.helleum-berlin.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/10_Jahre_HELLEUM_Doppelseite.pdf (zuletzt geprüft am 10.09.2024)

Autorinnen

Theisselmann, Olga

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland, Kinderforscher*zentrum
HELLEUM

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Koordination
Kinderforscher*zentrum HELLEUM, wissenschaftliche Anbindung
der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule,
Lernwerkstattarbeit im Grundschulbereich
theisselmann@ash-berlin.eu

Hruška, Claudia A., Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildungsprozesse, Auffälligkeiten im
Spracherwerb – Selektiver Mutismus; Mehrsprachigkeitserwerb;
Interaktionsprozesse professionalisieren; Reflexions- und
Mentalisierungskompetenz; Eyetracking
hruska@ash-berlin.eu

Schmude, Corinna, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland, Kinderforscher*zentrum
HELLEUM

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik;
frühe mathematische Bildung, Lernwerkstatt(arbeit);
mathematische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

**(Hochschul-)Lernwerkstatt –
einen Schritt weiter gehen**

Clemens Griesel

Die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung: Eine empirische Untersuchung habituellder Muster und Reflexionsprozesse

Abstract

Das Forschungsprojekt untersucht die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten in der Ausbildung von Grundschullehrkräften. Es wird erforscht, wie Studierende diese Lernumgebungen wahrnehmen und welche habituellen Muster sich daraus ableiten lassen. Zudem wird analysiert, inwiefern diese Erfahrungen zur Reflexion und möglichen Transformation des Teilhabitus beitragen (vgl. Kramer & Pallesen 2019). Verortet im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz (vgl. Helsper 2021), basiert die Untersuchung auf fokussierten Interviews (vgl. Frieberthäuser & Langer 2013), die mittels sequenzanalytischer Habitusrekonstruktion ausgewertet wurden (vgl. Kramer 2019). Erste Ergebnisse zeigen, dass Hochschullernwerkstätten zur Entwicklung einer professionellen Reflexion beitragen, indem sie Studierende dazu anregen, ihre beruflichen Muster zu hinterfragen und neue Perspektiven zu integrieren.

1 Einleitung

Die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden stellt eine zentrale Herausforderung im Rahmen der Lehrer*innenbildung dar. Insbesondere die Entwicklung einer reflexiven Haltung, die sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Handlungsfähigkeiten integriert, ist von entscheidender Bedeutung (vgl. Schneider 2009, 77; Neuweg 2022, 11). Hochschullernwerkstätten haben sich in diesem Kontext als innovative Lernumgebungen etabliert, die praxisnahe Erfahrungen ermöglichen und reflexive Prozesse fördern (vgl. Rumpf & Schöps 2017). Die Bedeutung der Reflexion in der Lehrer*innenbildung wird in der wissenschaftlichen Literatur umfassend diskutiert. Dewey (1933) betonte bereits die Rolle der Reflexion als kritischen Bestandteil des Lernprozesses, der es Lehrenden ermöglicht, ihre Erfahrungen zu analysieren und daraus zu lernen. Im deutschen Diskurs hat das Konzept des „reflective practitioner“ (Schön 1983) an Bedeutung gewonnen, das

eine kontinuierliche Reflexion beruflicher Erfahrungen fordert. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Reflexionsprozessen und der Entwicklung des Habitus (Bourdieu 1987) komplex. Während der Habitus traditionell als unbewusste Struktur verstanden wird, wird hier auf habituelle Muster fokussiert, die als Vorstufen zum Habitus verstanden werden können und durch deren Reflexion bestimmte Aspekte des Habitus bewusst gemacht und so ein Transformationsprozess eingeleitet werden kann. Der Habitus von Lehramtsstudierenden wird u. a. durch ihre Erfahrungen in hochschuldidaktischen Lernumgebungen geformt. Hochschullernwerkstätten bieten dabei einen strukturierten Rahmen, in dem Studierende ihre praktischen Fähigkeiten erproben und reflektieren können. Laut Helsper (2021) spielen diese Lernumgebungen eine wesentliche Rolle im Professionalisierungsprozess, da sie die Möglichkeit bieten, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen und gleichzeitig die eigenen habituellen Muster zu hinterfragen und zu transformieren.

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung von Grundschullehrkräften zu untersuchen. Dabei soll erforscht werden, wie Studierende ihre Erfahrungen in diesen Lernumgebungen wahrnehmen und welche habituellen Muster sich daraus ableiten lassen. Besonders im Fokus steht die Frage, inwiefern diese Erfahrungen zu einer Reflexion und möglichen Transformation des professionellen Habitus beitragen.

Im Folgenden wird die Rolle von Hochschullernwerkstätten bei der Entwicklung einer reflexiven Haltung von Grundschullehrkräften untersucht. Methodisch basiert die Untersuchung auf fokussierten Interviews (vgl. Frierberthäuser & Langer 2013) mit Studierenden, die mit Hilfe der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (SH) ausgewertet wurden (vgl. Kramer, 2019). Ziel der Studie ist es, ein tiefgehendes Verständnis der subjektiven Erfahrungen der Studierenden in den Hochschullernwerkstätten zu gewinnen. Untersucht wird, inwiefern die Reflexionsprozesse in diesen Lernumgebungen zur Bewusstmachung und möglichen Transformation habitualisierter Muster beitragen und welche Bedeutung dies für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden hat.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium

Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz nach Helsper (2021) bietet einen Rahmen, um die Prozesse der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden systematisch zu analysieren. Dieser Ansatz betont die Bedeutung von Strukturen und sozialen Dynamiken, die das professionelle Handeln beeinflussen. Professionalisierung wird dabei als ein Prozess verstanden, der sowohl individuelle Entwicklungsprozesse als auch strukturelle Bedingungen umfasst (Oevermann 1996; Helsper 2021). Ein zentraler Aspekt dieses Ansatzes sind die sogenannten Antinomien,

widersprüchliche Anforderungen, denen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Praxis ausgesetzt sind, wie z. B. Nähe und Distanz oder Einheitlichkeit und Differenzierung (Helsper 2016). Diese Spannungsfelder verdeutlichen die Herausforderungen des professionellen Handelns und machen eine gezielte Reflexion unerlässlich.

2.2 Habitus und Professionalisierung

In Verbindung mit dem Konzept des Habitus, das von Bourdieu (1987) entwickelt wurde, wird klar, dass professionelle Entwicklung nicht nur durch das Sammeln von Erfahrung, sondern auch durch die theoretisch fundierte Reflexion und Hinterfragung dieser habituellen Spannungsfelder gefördert wird. Der Habitus beschreibt verinnerlichte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die das Verhalten eines Individuums in sozialen Kontexten beeinflussen. Kramer und Pallesen (2019, 13) ergänzen dieses Konzept durch den Begriff des „Teilhabitus“, der die berufsbezogenen Facetten des Habitus beschreibt. Der Teilhabitus von Lehramtsstudierenden umfasst professionelle Überzeugungen, Werte und Handlungsweisen, die sich im Laufe der Ausbildung entwickeln. Zudem ist es im vorliegenden Zusammenhang sinnvoll, auch Vorstufen des Habitus, sog. habituelle Muster in Betracht zu ziehen. Habituelle Muster sind wiederkehrende Denk- und Handlungsweisen, die bereits verinnerlichte Denk- und Handlungsschemata widerspiegeln. Sie können – anders als ein vollständig ausgeprägter (Teil-)Habitus – durch Reflexionsprozesse sichtbar und potenziell verändert werden.

2.3 Hochschullernwerkstätten als Lernumgebungen

Hochschullernwerkstätten haben sich als innovative Lernumgebungen in der Lehrer*innenbildung etabliert, die es den Studierenden ermöglichen, praxisnahe Erfahrungen zu sammeln und diese systematisch zu reflektieren (vgl. Schneider et al. 2020, 215; AG Begriffsbestimmung 2020). Aus hochschuldidaktischer Perspektive zeichnen sich diese Werkstätten durch Prinzipien des forschenden Lernens aus. Huber (2009) beschreibt forschendes Lernen als einen Ansatz, bei dem Studierende durch eigene Fragestellungen und Forschungsvorhaben selbstständig Wissen generieren. Dieser Ansatz fördert nicht nur das fachliche Verständnis, sondern auch die Entwicklung kritischer und reflexiver Fähigkeiten.

In Hochschullernwerkstätten werden die Prinzipien des forschenden Lernens durch verschiedene didaktische Elemente umgesetzt:

- **Selbstständigkeit und Eigenverantwortung:** Studierende übernehmen die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse, formulieren Forschungsfragen und entwickeln Methoden zu deren Bearbeitung (vgl. VeLW 2009, 7).
- **Praxisverschränkung:** Die Lernumgebung bietet reale oder realitätsnahe Problemlagen, die eine Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung ermöglichen (vgl. Schneider et al. 2020, 216f.).

- Kooperative Lernformen: Studierende arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsam Lösungen zu erarbeiten und voneinander zu lernen (vgl. Spuller 2020; Stadler-Altman & Schumacher 2020).
- Reflexion und Feedback: Regelmäßige Reflexionsphasen und Feedback von Dozierenden und Peers sind integraler Bestandteil des Lernprozesses und fördern die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen (vgl. Rumpf & Schöps 2017, 85f; Schneider & Griesel 2024, 148).

Holub et al. (2021) betonen die Rolle der Hochschullernwerkstätten als transformative Räume, die durch die Integration von Forschung und Praxis sowie die Förderung reflexiver Praktiken zur Professionalisierung von Studierenden beitragen. Kramer hebt zudem hervor, dass Hochschullernwerkstätten dazu beitragen, die habituellen Muster der Studierenden zu analysieren und zu transformieren, was eine zentrale Rolle in der Entwicklung einer reflexiven Haltung spielt (Kramer 2020, 284).

3 Methodik

Das Forschungsprojekt folgte einem qualitativen Forschungsdesign und untersucht die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 16 Studierenden des 5. Semesters im Studiengang Grundschulpädagogik. Ihre Heterogenität, bedingt durch verschiedene schulische Vorerfahrungen, bietet eine breite Perspektive für die Analyse der Professionalisierungsprozesse und die Entwicklung eines reflexiven Habitus (vgl. Griesel 2024, 484).

Das Seminarkonzept, das speziell auf die Förderung von Reflexionsfähigkeit abzielt, ist in drei Phasen gegliedert:

1. *Theoretische Einführung*: Einführung in pädagogische und didaktische Konzepte sowie Methoden zur Entwicklung von Lernumgebungen (vgl. Schneider & Griesel 2024, 147f.).
2. *Entwicklung eigener Lernumgebungen*: Eigenständige Konzeption und Umsetzung von Lernumgebungen, unterstützt von Dozierenden (vgl. ebd.).
3. *Evaluation und Reflexion*: Praktische Erprobung der Lernumgebungen sowie gegenseitige Bewertung, gefolgt von einer Reflexion, die zur Entwicklung eines reflexiven Habitus beiträgt (vgl. Griesel 2024, 489). Darüber hinaus ergeben sich Diskussionsrunden über die einzelnen Phasen verteilt, die durch strukturierte Gespräche und schriftliche Reflexion unterstützt werden und der kritischen Hinterfragung beruflicher Praktiken dienen (Wittek et al., 2022).

Die Datenerhebung erfolgte durch semistrukturierte Interviews (Rosenthal 2014, 151). Diese Interviews zielen darauf ab, tiefere Einblicke in die Erfahrungen und Reflexionen der Studierenden zu gewinnen. Für die Auswertung der Daten wurde die Methode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion nach Kramer

(2019) angewendet. Diese Methode ermöglicht es, die Entwicklung des reflexiven Habitus der Studierenden detailliert nachzuvollziehen. Durch die Rekonstruktion und Interpretation der Interviewtranskripte werden Muster im Denken, Wahrnehmen und Handeln der Studierenden identifiziert, die Rückschlüsse auf die Entwicklung ihrer berufsbezogenen Reflexion zulassen. Diese Herangehensweise erlaubt es, habituelle Muster als Vorstufe des jeweiligen reflexiven Teilhabitus zu erfassen und zu interpretieren (vgl. Kramer 2019, 307f.).

4 Ergebnisse

Die Analyse der Reflexionen zeigt nicht unbedingt eine vollständige „Entwicklung“ im Sinne einer abgeschlossenen Transformation des Habitus, sondern vielmehr Hinweise auf Veränderungsprozesse und das Bewussterwerden habitueller Muster. Durch die Reflexionen konnten erste vorsichtige Schritte hin zu einer potenziellen Transformation des Teilhabitus rekonstruiert werden, wobei diese Veränderungsprozesse im Rahmen der Studie als dynamisch und noch nicht abgeschlossen zu betrachten sind. Im Folgenden werden zwei Beispiele, die die Veränderung in den reflexiven Prozessen der Studierenden durch die Teilnahme an dieser hochschuldidaktischen Lernumgebung illustrieren. Da die Analyse der Daten noch nicht vollständig abgeschlossen ist, können diese bislang nur als vorläufiges Zwischenergebnis gewertet werden. Die vollständige Auswertung der gesamten Stichprobe wird jedoch in zukünftigen Arbeiten weiter vertieft.

Die Studentin Anna berichtet von einer Schlüsselerfahrung während ihres vorherigen Praktikums, die sie im Rahmen der Hochschullernwerkstatt reflektiert hat. Sie erzählt:

„Ich habe gemerkt, dass meine Schüler [sic!] viel motivierter waren, wenn ich ihnen mehr Verantwortung übergeben habe. Anfangs fiel es mir schwer, die Kontrolle abzugeben, aber durch die Diskussionen in der Werkstatt habe ich gelernt, wie wichtig es ist, den Schülern [sic!] mehr Eigenverantwortung zuzutrauen.“

Diese expliziten Aussagen zeigen, dass Anna durch die reflexiven Prozesse in der Werkstatt eine Veränderung in ihrer Unterrichtspraxis erlebt hat. Implizit erwähnt Anna ihre anfängliche Unsicherheit: *„Ich hatte immer Angst, dass etwas schiefgeht, wenn ich nicht ständig alles im Blick habe.“* Diese wiederkehrende Betonung deutet auf ein habituelles Muster hin, wonach Anna ursprünglich einen stark kontrollierenden Anspruch hatte, der durch die Reflexion herausgefordert und transformiert wurde. Anhand dieser Aussagen lässt sich darauf schließen, dass Anna durch die Reflexionsanlässe in der Hochschullernwerkstatt eine Verschiebung in ihrem Teilhabitus erfahren hat, hin zu einem vertrauensvolleren und weniger kontrollierenden Ansatz. Diese Transformation ist ein Zeichen für die Entwicklung eines reflexiven Habitus, der es ihr ermöglicht, ihre Lehrpraktiken kritisch zu hinterfragen und anzupassen.

Ein weiterer Fall ist Ben der eine Situation aus der Hochschullernwerkstatt schildert: „*Wir haben eine Lernumgebung zum Thema Kleber entwickelt und ich habe gemerkt, dass ich oft dazu neige, Antworten vorwegzunehmen, ohne es bewusst zu wollen. Durch die Rückmeldungen meiner Kommilitonen habe ich gelernt, meine Art zu erkennen und daran zu arbeiten.*“ Diese explizite Aussage verdeutlicht, dass Ben durch die Reflexion in der Werkstatt sensibilisiert wurde, seine ihm unbewussten Vorwegnahmen zu erkennen und zu adressieren. Implizit erwähnt Ben: „*Ich dachte immer, ich gebe Unterstützung, aber durch die Reflexion habe ich gemerkt, dass das nicht immer der Fall ist.*“ Diese wiederkehrende Betonung zeigt, dass Ben sich seiner Äußerungen zunächst nicht bewusst war und erst durch die reflexiven Prozesse in der Hochschullernwerkstatt eine Sensibilisierung für seine Äußerungen und vermeidlichen Tipps entwickelt hat. Aus habitustheoretischer Sicht deutet dies darauf hin, dass Ben durch die Reflexionsanlässe und das Feedback im Seminar eine tiefgehende Reflexion über seine eigene Gesprächsführung und Lehrpraktiken angestoßen hat. Diese Reflexion hat zu einer Bewusstwerdung und anschließenden Anpassung seines diesbezüglichen habituellen Musters geführt. Der Prozess, implizite Vorurteile zu erkennen und aktiv daran zu arbeiten, ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung eines reflexiven Habitus.

Die angeführten Beispiele geben einen ersten Eindruck, wie die Teilnahme an dem Seminar zur Entwicklung eines reflexiven Habitus beitragen kann. Durch die reflexiven Prozesse haben die Studierenden gelernt, ihre eigenen Handlungspraktiken kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Diese Entwicklungen stützen die Annahme, dass Hochschullernwerkstätten nicht nur theoretisches Wissen vermitteln, sondern auch entscheidend zur Transformation des Habitus und zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen. Eine erste Analyse der weiteren Studierenden zeigt, dass sich bei der Mehrheit der Teilnehmenden Anzeichen einer wachsenden Sensibilisierung für ihre habitualisierten Handlungsweisen erkennen lassen. Insbesondere in Bezug auf die eigenen Erfahrungen berichteten viele Studierende von einer zunehmenden Bereitschaft, traditionelle Lehrmethoden kritisch zu hinterfragen und alternative Ansätze ausprobieren zu wollen. Allerdings variierten die Tiefe und Intensität dieser Reflexionsprozesse je nach individueller Ausgangslage: Während bei einigen Studierenden Verschiebungen in ihrem professionellen Selbstverständnis verzeichnet werden konnten, sind bei ca. einem Drittel der Studierenden keine oder nur wenige Hinweise auf eine reflexive Haltung zu finden. Diese vorläufigen Befunde deuten darauf hin, dass Hochschullernwerkstätten prinzipiell geeignet sind, Reflexionsprozesse anzustoßen, wobei die individuelle Reflexionsfähigkeit und die Bereitschaft zur Veränderung zentrale Einflussfaktoren darstellen (vgl. Kuckuck 2022, 22). Durch die Methode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion wird deutlich, dass die Studierenden nicht nur explizit über ihre Lernerfahrungen berichten, sondern auch implizite, latente Muster in ihrem Verhalten und Denken offenbaren, die durch die Teilnahme an der Hochschullernwerkstatt transformiert werden können.

5 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Hochschullernwerkstätten eine bedeutende Rolle in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden spielen können, insbesondere im Hinblick auf die festgestellten habituellen Muster. Die Beispiele von Anna und Ben illustrieren, wie die Teilnahme im vorgestellten Seminar zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Handlungspraktiken und Gesprächsführungen führt. Dennoch gibt es einige kritische Aspekte, die in der Diskussion berücksichtigt werden müssen.

Zunächst ist festzustellen, dass die vorläufigen Ergebnisse auf einer begrenzten Stichprobe basieren, was die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Die Auswahl von nur 16 Studierenden mag zwar differente Einblicke ermöglichen, jedoch bleibt die Frage offen, ob ähnliche Ergebnisse auch in einer größeren und diverseren Gruppe erzielt werden könnten. Ein weiterer kritischer Punkt ist die Abhängigkeit der Ergebnisse von der Qualität der Reflexionsprozesse in der Hochschullernwerkstatt. Die Effektivität dieser Reflexionsprozesse hängt stark von den Fähigkeiten der Dozierenden ab, eine offene und unterstützende Lernatmosphäre zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass Dozierende nicht nur Fachwissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit besitzen, Studierende zur kritischen Selbstreflexion anzuregen und zu begleiten. Eine unzureichende Anleitung oder ein fehlendes Feedback könnte dazu führen, dass die Reflexionsprozesse oberflächlich bleiben und die Entwicklung eines reflexiven Habitus nur begrenzt gefördert wird. Die Methode der SH, die in dieser Studie verwendet wurde, bietet zwar tiefe Einblicke in die habituellen Muster der Studierenden, ist jedoch auch mit methodischen Herausforderungen verbunden. Die Interpretation von Interviewtranskripten erfordert ein hohes Maß an subjektivem Urteilsvermögen, was zu einer gewissen Unsicherheit in den Ergebnissen führen kann. Ein kritischer Punkt dabei ist auch, dass eine (ganzheitliche) Rekonstruktion der Transformation eines Habitus über den kurzen Zeitraum eines Seminars hinweg nicht realistisch ist. Daher wurde in dieser Studie, wie erwähnt, eine „Vorstufe“ der habituellen Muster in den Blick genommen, um dennoch aussagekräftige Einblicke in die Professionalisierungsprozesse zu gewinnen (Griesel 2024, 488f.). Ein weiterer Aspekt, der kritisch hinterfragt werden sollte, ist die Nachhaltigkeit der Veränderungen im Habitus der Studierenden. Die vorliegende Studie zeigt kurzfristige Effekte der Teilnahme an der Hochschullernwerkstatt, jedoch bleibt unklar, ob diese Veränderungen langfristig bestehen bleiben. Es wäre sinnvoll, Follow-up-Studien durchzuführen, um zu untersuchen, inwieweit die von den Studierenden berichteten Veränderungen in ihren reflexiven Fähigkeiten und habituellen Mustern auch in ihrer späteren Berufspraxis langfristig bestehen bleiben. Da diese Studie auf die unmittelbaren Rückmeldungen der Studierenden angewiesen ist, bleiben Langzeitwirkungen unklar. Schließlich sollte die Rolle

der institutionellen Rahmenbedingungen nicht unterschätzt werden. Hochschullernwerkstätten operieren innerhalb eines größeren Bildungssystems, das ebenfalls Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse hat. Wie Peschel et al. (2021) anmerken, müssen auch strukturelle Faktoren wie die Unterstützung durch die Hochschule, die Verfügbarkeit von Ressourcen und die Anerkennung reflexiver Praktiken in der Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden. Ohne eine entsprechende institutionelle Unterstützung bleiben die positiven Effekte der Hochschullernwerkstätten begrenzt (vgl. Kramer 2020). Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die Annahme, dass Hochschullernwerkstätten durch ihre strukturierte Einbindung von Reflexionsprozessen zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen können (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020, 255). Diese Schlussfolgerung basiert auf den in der Studie gewonnenen Einblicken, die zeigen, wie Studierende durch Reflexionsanlässe in der Werkstatt ihre professionellen Handlungsweisen hinterfragen und weiterentwickeln. Dennoch sollten die genannten kritischen Aspekte berücksichtigt werden, um die Effektivität und Nachhaltigkeit dieser hochschuldidaktischen Lernumgebungen weiter zu verbessern. Zukünftige Forschung sollte sich auf größere Stichproben, längsschnittliche Analysen und die Untersuchung der institutionellen Rahmenbedingungen konzentrieren, um ein umfassenderes Verständnis der Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten zu erlangen.

6 Schlussfolgerungen

Die Untersuchung zeigt, dass das vorgestellte Seminarkonzept im Rahmen der Hochschullernwerkstatt einen wichtigen, jedoch nicht generalisierbaren Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden leisten kann, indem gezielte Reflexionsprozesse angestoßen werden. Diese Lernumgebungen bieten den Studierenden die Möglichkeit, ihre habitualisierten Handlungsweisen zu hinterfragen und alternative Ansätze zu entwickeln, was die Entwicklung einer reflexiven Haltung fördert. Um diese Prozesse weiter zu unterstützen, sollten Hochschullernwerkstätten feste, strukturierte Reflexionsphasen integrieren, in denen Studierende die Gelegenheit erhalten, ihre Denk- und Handlungsmuster kritisch zu reflektieren. Dabei spielt auch das Peer-Feedback eine zentrale Rolle: Gemeinsame Reflexionsphasen und das Feedback von Kommilitonen sowie Dozierenden ermöglichen es den Studierenden, verschiedene Perspektiven einzunehmen und ihre Reflexionsfähigkeit zu stärken. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass die Veränderung habitualisierter Muster ein langfristiger Prozess ist. Daher wären Anschlussformate oder begleitende Programme sinnvoll, die eine kontinuierliche Reflexion über einen längeren Zeitraum ermöglichen und die Transformation der Muster in der Praxis begleiten. Für das Seminarkonzept bedeutet dies, dass die Verbindung von

Theorie und Praxis weiter gestärkt werden sollte. Indem theoretische Inputs stärker in die Praxisprojekte der Studierenden integriert werden, kann die Entwicklung eines reflexiven Habitus noch besser unterstützt werden. Gleichzeitig ist es wichtig, dass Dozierende die Studierenden eng in ihren Reflexionsprozessen begleiten, um die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen weiter zu vertiefen.

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-Altman, 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.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston u. a.: Heath.
- Frierberthäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Frierberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Griesel, C. (2024). Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten – Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten entwickeln. In: A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup u. a. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 486-491). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns. In W. Helsper, B. Hummrich, & C. Kramer (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Aufl.; S. 79-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Holub, B., Himpl-Gutermann, K., Mittlböck, K., Musilek-Hofer, M., Veralija-Gerber, A. & Grünberger, N. (2021). *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Forschendes Lernen. In A. Koch, B. Weiß & P. Zorn (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog* (S. 87-98). München; Tübingen: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 307-330). 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.), *Hochschulernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Lehrerhabitus und Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckuck, K. (2022). *Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis – Eine qualitative Studie mit Textfallinterviews im Setting des Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung – Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster, New York: Waxmann.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck, M. Musilek-Hofer, A. Veralija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern-medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, D. & Schöps, M. (2017). Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. (2009). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potenziale*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. Angelo Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 214-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Griesel, C. (2024). Transformationsprozesse zwischen Didaktik, Hochschuldidaktik und Forschung – Konzeptionelle Überlegungen und empirisches Design zu Professionalisierungsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, M. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten – Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung* (S. 139-154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Spuller, S. (2020). Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adequaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung. 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. 357-367). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. & Schumacher, S. (2020). Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten – Formen der Kooperation und Kollaboration. 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. 11-16). 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 10.05.2024).
- Witteck, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor

Griesel, Clemens

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung durch Hochschullernwerkstätten, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen mit dem Fokus der kognitiven Aktivierung.
clemens.griesel@uni-erfurt.de

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Lernen und Benotung – „Wir geben uns alle eine 1,0“

Abstract

Das Hochschullernwerkstattseminar mit dem Titel „Was willst DU lernen?“ wurde im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie in mehreren Iterationschleifen beforscht, um den Einfluss des Seminars auf die Beliefsänderungen der Studierenden bzgl. ihrer Rolle als Lernbegleitung zu untersuchen (vgl. Kelkel, Peschel & Kihm 2021; Kelkel & Peschel 2023; 2024; Kelkel, Kihm & Peschel 2024). Ein iterativer, zunehmender Fokus war dabei die Selbstbewertung der (curricular festgelegten) Prüfungsleistung(en) durch die Studierenden.

Der vorliegende Forschungsbeitrag beschäftigt sich mit dem Aushandlungs-, Abstimmungs- und Benotungsprozess in Design 4 (D 4), der damit endete, dass sich – überraschenderweise – die gesamte Seminargruppe mit der Note 1,0 selbst bewertete.

1 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Ein Ziel des Design-Based-Research-Forschungsprojekts¹, das in den Iterationsprozessen zunehmend die Fokussierung auf das individuelle Lernen im Sinne von „Was willst DU lernen?“ (vgl. ebd., v. a. Kelkel & Peschel 2023; 2024) erhielt, war es, zu untersuchen, wie es in Hochschullernwerkstattseminaren gelingen kann, zukünftige Lehrpersonen inhaltlich und formal für Lernwerkstattarbeit bzw. einer Didaktik der Lernwerkstatt (vgl. Rumpf, Kihm & Peschel in diesem Band) zu qualifizieren. Dem individuellen Lernen stehen Inhalte und Bewertung als formaler Abschluss der Hochschulcurricula (vgl. Bologna 1999) teilweise entgegen. Der Fokus auf individuelle Lern- bzw. Bildungsbiografien zeigt zudem das Dilemma auf, dass die Studierenden bislang vorwiegend geschlossene Formate und Frontalunterricht erfahren haben, die es – im Sinne der Intentionen von Hoch-

¹ Dieses Forschungsprojekt basiert auf dem Design-Based-Research-Ansatz in Anlehnung an Reinmann 2005 und McKenney und Reeves (2012), welches in Kelkel und Peschel 2023 (S. 290ff) näher erläutert ist. In mehreren Iterationsprozessen wurden Anpassungen an der Seminargestaltung vorgenommen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse der (schriftlichen) Studierendenreflexionen die individuellen Lernprozesse der Studierenden und mögliche Beliefsänderungen untersucht.

schullernwerkstatt-(HLWS)-Seminaren – zu thematisieren bzw. zu hinterfragen gilt, und die in Hinblick auf zukünftige Lernbegleitungen ggf. zu revidieren sind. Um Studierende zu „guten“ Lernbegleitungen (vgl. u. a. Rumpf, Kihm & Peschel in diesem Band; Gruhn 2020, 2021; Wedekind & Schmude 2016) im Sinne einer Didaktik der Lernwerkstatt (vgl. Peschel et al. 2021; Wedekind 2023; Rumpf et al. in diesem Band) auszubilden, die individuelle Lehr-Lernprozesse der Schüler*innen ermöglichen, ist es u. E. unerlässlich, die Konfliktfelder zwischen Lernen und Benotung zu thematisieren.

1.1 Rollenwahrnehmung und Wirkung auf Beliefs

Beliefs werden allgemein hin verstanden als ein „gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert [...]“ (Kuhl et al. 2013, 6; vgl. auch Kelkel & Peschel 2023). Da Beliefs in der Praxis handlungsleitend wirken, „sich also in den didaktischen Entscheidungen darüber [zeigen], welches Unterrichtshandeln [die Lehrpersonen] ausüben wollen“ (Dohrmann 2021, 54), und damit das Handeln der Lehrperson im Klassenzimmer direkt, wenn auch oft unbewusst, beeinflussen können, stehen Beliefs im Fokus der vorliegenden Forschung.

Die Veränderung der Beliefs insbesondere im Hinblick auf offene Lernformen (vgl. u. a. Brée 2017; Rumpf & Schöps 2017; Gruhn 2020) ist ein zentrales Anliegen im Zuge der Professionalisierung von angehenden Pädagog*innen im Rahmen von Hochschullernwerkstätten. Theoretisches Wissen um die Notwendigkeit einer veränderten Lehrer*innenrolle im Sinne einer Lernbegleitung in offenen Lernsituationen reicht dabei u. E. nicht aus, um den Transfer in konkrete Handlungskompetenzen zu gewährleisten. Vor allem müssen Studierende selbst als Lernende Erfahrungen mit ihrer Rolle als Lernbegleitung machen, indem sie offenen Lernsituationen „ausgesetzt“ werden und die wichtige Funktion und Rolle der Lernbegleitung – zunächst als Lernende – erfahren (vgl. Kelkel & Peschel 2019; Herrmann & Kihm 2024; vgl. auch Wahl 2002). „Dazu bedarf es [...] begleitende[r] Reflexionen [...] [um] ‚ihr Handeln bewusster zu entwickeln‘ [...]“ (Roters 2012, 130)“ (Rumpf & Schöps 2017, 90). In vielen Fällen zeigen sich dabei (zunächst) „Blockaden“ bzw. „Grenzen“ des Einlassens der Studierenden auf offene Lernformate (vgl. Kelkel et al. 2021; Tänzer 2021), die mit vielfältigen Irritationen verbunden sind. Bisherige Forschungen zeigten, dass erst deren Überwindung einen individuellen Lernprozess der Studierenden ermöglicht und die gezielte Reflexion des Lernprozesses essenziell ist, um die eigenen Beliefs in Bezug auf offene Lernumgebungen und das Lernen insgesamt zu hinterfragen und ggf. neu zu justieren bzw. adaptieren (vgl. Rumpf & Schöps 2017; Kelkel & Peschel 2023).

Gerade Hochschullernwerkstätten stellen geeignete Orte dar, um Beliefs gezielt zu adressieren, „da sie [die] eigene[n] Erfahrungen, Selbstreflexionen und die persönliche Weiterentwicklung (Gruhn 2021) in den Mittelpunkt der Reflexionsarbeit“

rücken (Kelkel & Peschel 2023, 288). Beliefs als „berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ (Reusser & Pauli 2014, 644) weisen dabei eine hohe Stabilität auf und können nur durch massive Intervention bzw. gezielte Impulse verändert werden. Insbesondere die Bewusstmachung und gezielte Reflexion der eigenen Beliefs gelten als notwendige Voraussetzungen für eine Änderung (vgl. Junge 2020, 76f.).

Um eine solche Beliefs-Änderung im Rahmen von „Was willst DU lernen?“ anzubahnen, ist insbesondere das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Lernen und Benotung (im Detail ausgeführt in Kelkel, Peschel & Kihm 2021) zu thematisieren und in der individuellen Lernbiografie als solches Spannungsverhältnis – auch vor dem Hintergrund motivationaler Aspekte² – zu reflektieren.

Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl 2002, adaptiert in Kelkel, Kihm & Peschel 2024) wurde im Seminar zunächst gezielt das Lernen fokussiert und in Kontrast zu dem späteren (curricular vorgegebenen) Bewertungsprozess gestellt. Entsprechend dieses Fokus³ zwischen Lernen und Benotung sollte im Seminar individuelles Lernen thematisiert werden. Dies setzt voraus, die jeweiligen Rollen³ transparent zu machen und als Dozierende selbst im Sinne einer guten Lernbegleitung reflektiert zu handeln, so dass „demokratische Prozesse [nicht nur] als Anspruch [gefordert werden] – [sondern][...] u. E. explizit direkt und selbstwirksam erfahren und dahingehend auf einer Metaebene reflektiert werden“ (Kelkel, Kihm & Peschel 2024, 249). So können die „[s]ubjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst [ge]mach[t werden]“ (Wahl 2002, 234). Durch die Erfahrungen und die eigene Involviertheit in den Lern- und Benotungsprozess samt der damit einhergehenden „Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie“ (Brée 2017, 78) kann ein Überdenken bisheriger Beliefs erfolgen und eine Veränderung angebahnt werden.

1.2 Herleitung der Forschungsfrage

Die grundlegenden Ergebnisse aus den Designs 1-3 der Studie „Was willst DU lernen?“ wurden mehrfach expliziert und bilden die Grundlage für die hier initiierte Weiterentwicklung mit dem Fokus auf den Bewertungsprozess als Abschluss des Lernprozesses in der Hochschullernwerkstatt (vgl. zusammenfassend Kelkel & Peschel 2024). Ein Iterationselement in den Designs (D) der Studie war die Ermöglichung der Selbstbewertung der curricular festgelegten Prüfungsleistung(en) durch die Studierenden, was im vierten Forschungsdesign (D 4) noch stärker als

2 Je nach Referenzrahmen/verwendeter Bezugsnorm hat Benotung einen positiven oder negativen Einfluss auf Motivation und Lernzielorientierung (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2008; Bosch 2017).

3 Die Studierenden in der Rolle der Lernenden, die selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und der/die Dozierende in der Lernbegleiter-Rolle, die er/sie den Studierenden vermitteln will (vgl. Herrmann & Kihm 2024).

in den vorherigen Iterationen die Benotung fokussiert, um das oben skizzierte Spannungsverhältnis gezielt bewusst zu machen. Zwar fand bereits – begleitet von großen Unsicherheiten – in D 2 und D 3 eine Selbstbewertung in Form einer gegenseitigen kriterienbasierten Peer-Bewertung der Prüfungsleistung(en) der Studierenden statt (vgl. Kelkel & Peschel 2023; 2024). Jedoch war diese Bewertung „klassisch“ konnotiert und erzeugte keine kritische tiefere Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernen und Benotung korrespondieren. Auffällig waren in D 4 die durch die ermöglichte Selbstbewertung ausgelösten teils großen Unsicherheiten der Studierenden, die den eigentlichen Lernprozess erschwerten. Die Selbstbewertung in D 4 führte – anders als bei D 2 und D 3 – dazu, dass sich die gesamte Seminargruppe nach einem intensiven und langen Aushandlungsprozess (überraschend!) letztlich mit der Note 1,0 selbst bewertete.

Hieraus resultierte die Forschungsfrage, wie der Benotungsprozess konkret ablief, der zu dieser gemeinsamen Bestnote führte: Wie war der Prozess? Welche Bezugsnormen haben die Studierenden zugrunde gelegt, welche Schwierigkeiten gab es, und wie begründen sie ihre Entscheidung für diese Benotung?

1.3 Benotung im Kontext Hochschullernwerkstätten

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten beinhaltet die Schaffung einer möglichst angst- und wertungsfreien Lernumgebung, in der die Lernenden explizit auch Fehler und Umwege machen dürfen (vgl. Wedekind 2006) – Hagstedt formuliert dies als „Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Lernen“ bzw. als „Recht auf Lernen aus Versuch und Irrtum“ (Hagstedt 2014, 130). Schmude und Wedekind stellen sogar die These auf, dass Notengebung und Lernwerkstattarbeit schlicht unvereinbar seien (vgl. Schmude & Wedekind 2019), da „Lernen als individueller Prozess nicht mit einer Note gefasst und rückgemeldet werden [könne]“ (ebd., 45) – diese Aussage trifft dabei den Kern des von uns vermuteten Konfliktes⁴. In ihrer Darlegung stützen Schmude und Wedekind sich auf vier Argumentationslinien (ebd., 46ff.) und empfehlen kompetenzfördernde Feedbackgespräche auf Augenhöhe, die „im Gegensatz zur Notengebung zu einer begründeten und sehr individuellen Rückmeldung [zwingen] und [...] über intensive Selbstreflexionsprozesse zu einer begründeten und in der Regel auch für jede Einzelne und jeden Einzelnen nachvollziehbaren Veränderung der eigenen Dispositionen bei[tragen]“ (ebd., 48f.).

Zudem stehen Hochschullernwerkstätten, spätestens „seit der Umstrukturierung der Hochschulen und Bildungsgänge im Rahmen der Bologna-Reformen“ (Baar 2019, 19) vor Vorgaben, die „das Studium strukturierter und formalisierter und damit weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den [Hochschul]lernwerkstätten“ (ebd.) machen. So sind für die Lehrveranstaltungen ECTS und Noten

⁴ Genau zu dieser Einsicht gelangen am Ende auch die Studierenden (vgl. Kap. 3.3).

vorgesehen, die die internationale Vergleichbarkeit gewährleisten sollen. Diesen können sich Hochschullernwerkstätten nur schlecht entziehen – auch wenn sie dem pädagogischen Anspruch von Hochschullernwerkstätten und dem Ziel, die Lernenden in HLWS in ihrem Professionalisierungsprozess bestmöglich zu unterstützen und gerade auch auf angstfreie Lern-Lern-Arrangements sowie positive Fehlerkultur vorzubereiten, teilweise entgegenstehen. Auch unbenotete Pflichtseminare stellen nicht unbedingt eine Lösung dar, da „Vorgaben [...] andererseits auch bewertungsbezogen [sind], selbst dort, wo es keine Note gibt oder die Teilnahme am Seminar als erfolgreich bescheinigt wird. Studierende müssen sich verantworten vor einer Instanz. Diese Instanz sind in der Regel die Dozierenden [...]“ (Tänzer 2021, 29). Durch die Ermöglichung der Selbstbewertung durch die Studierenden sollte dem skizzierten Spannungsverhältnis konstruktiv und partizipatorisch begegnet werden. Das untersuchte Seminar „Was willst DU lernen?“ ist im Kerncurriculum verortet und unterliegt einer Benotung. Dieses Dilemma von Lernen und Benotung sowie die Reflexion von Bewertungs- und Benotungsprozessen führte im untersuchten Seminar D 4 zu einem Bewusstsein, in dem die Studierenden erstmals hinterfragten, wie eine/ihre Note entsteht.

2 Lernprozess und Benotungsprozesses

2.1 Ablauf des Seminars

Das untersuchte Seminar GOFEX II „Was willst DU lernen?“ wurde im Wintersemester 2022/2023 in der Didaktik des Sachunterrichts mit 14 Studierenden durchgeführt. Am Ende der ersten Sitzung wurde den Studierenden der Impuls „Was willst DU lernen?“ gegeben. In der Selbststudienzeit nach der ersten Sitzung sollten die Studierenden reflektieren und begründen, was SIE lernen wollen. Durch die Betonung auf das „DU“ wurde das individuelle Lernen an einem (selbst gewählten) Lerngegenstand initiiert und die Studierenden sollten die inhaltliche Gestaltung und Prüfungsleistung selbst bestimmen (vgl. Britz 2024), wobei der Dozent mit seiner fachlichen Expertise stets zur Verfügung stand. Da die Ergebnisse der vorherigen Designs (vgl. Kelkel & Peschel 2023; 2024) gezeigt haben, dass die Studierenden Zeit benötigen, sich auf die Öffnung einzulassen, ihre Irritationen zu überwinden und sich bewusst zu machen, was sie lernen wollen, wurde dieser Impuls gezielt bereits in der ersten Sitzung gesetzt.

Die oberflächlichen Rückmeldungen der Studierenden zur Frage „Was willst DU lernen?“ in der zweiten Sitzung erzeugte eine provokante Intervention des Dozenten: Er warf den Studierenden vor, nicht ehrlich zu sich oder der Lerngruppe bzw. dem Dozenten gegenüber zu sein und eben NICHT zu sagen, *was sie lernen wollen*. Dieser direkte Impuls schien nach den Forschungen aus D1-D3 notwendig, um die Studierenden zu irritieren, die affektive Komponente herauszufordern

und eine Reflexion anzuregen (vgl. emotionaler Schalter, Kelkel & Peschel 2023). Aufbauend auf der Frage nach dem WAS (willst DU lernen) wurde dann nach dem WIE und damit nach der persönlichen (Leistungs-)Bereitschaft in Bezug auf das eigene Lernen gefragt. Als Unterstützung dieser Intervention dienten Publikationen der vorherigen Designs (1-3), die Transparenz bzgl. der Irritation erzeugen und Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung nehmen sollten, so dass sich die Studierenden auf ihr Lernen fokussieren sollten.

In den restlichen Sitzungen setzten sich die Studierenden (teils mit, teils ohne Dozent) mit der Frage auseinander, was sie (wirklich) lernen *wollen*, was sie individuell interessiert, welches Produkt sie wie erarbeiten wollen. Dabei diskutierten sie ihr Vorgehen und den Lernprozess immer wieder gemeinsam, „drehten sie sich oft im Kreis“, waren frustriert, dass es (vermeintlich) nicht weiter ging, forderten vom Dozenten eine Gesprächsrunde zur Darlegung seiner Grundsatzzposition und Erwartungen an das Produkt/Ergebnis ein. Aus den Studierendenaussagen ergibt sich, dass dieser Findungsprozess sehr lange dauerte und dass erst gegen Ende des Seminars die eigentlichen Produktions- und Benotungsphasen begannen.

Der eigentliche Benotungsprozess, welcher erst nach der Prüfungsleistung (Produkt) erfolgte und die Note 1,0 für alle zur Folge hatte, wird später ausführlich dargelegt. Die Notenfindung und der Fokus auf den Lernprozess, der im Fokus dieser Untersuchung steht, erhielt im Lernen der Studierenden eine große Bedeutung: *„Hat dann halt auch der Gegenstand der Prüfungsleistung (.) den Inhalt des Seminars so im letzten Drittel würde ich sagen auch komplett bestimmt“* Gamma.

2.2 Methodik

Die Forscherin wurde bei der Datenerhebung durch eine Studierende unterstützt, die dieses Seminar bereits belegt hatte und im Rahmen ihrer Examensarbeit als Peer Tiefeninterviews (vgl. Hug & Poscheschnik 2020; Neumann & von Rosenstiel 1991) mit drei Seminareteilnehmenden führte, die hier Alpha, Beta und Gamma genannt werden. Tiefeninterviews wurden gewählt, da diese „[o]ffene, nur wenig strukturierte Befragung zur Aufdeckung unbewusster Strukturen“ (ebd. 129) dient. Der verwendete Interviewleitfaden diente der Vorstrukturierung und enthielt ein themenspezifisches Gerüst an möglichen Nachfragen (vgl. Britz 2024). Dabei wurde die Peer-Studentin bewusst als Interviewerin eingesetzt: Die Erwartung war, dass sie (als Peer) eine vertiefte Zugänglichkeit zu den Interviewpartnern aufbauen kann und die Studierenden „ungefilterter“ antworten würden, so dass die soziale Erwünschtheit (vgl. Herzmann & König 2023) minimiert wird. Tiefeninterviews dienten dazu, den sensiblen gruppenspezifisch und individuell wirksamen Benotungsprozess so intensiv wie möglich zu thematisieren und die Gedanken, Argumente, Begründungen der Studierenden möglichst detailliert aufzudecken. Die Interviews dauerten jeweils etwa 1,5 Stunden und basierten vorwiegend auf offenen Fragen (s. o.); Nachfragen dienten der Präzisierung. Auch

Assoziationsfragen fanden Anwendung, in denen die Befragten beschreiben sollten, was ihnen zu bestimmten Begriffen (Benotung, Ängste, Kriterienkatalog usw.) einfällt. Am Ende wurden exmanente Fragen gestellt, die gezielt nach Begründungen oder Meinungen fragten.

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und mittels f4x-audiotranscription nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert. Da der Bewertungsprozess im Zentrum der Untersuchung stand, wurden Textpassagen für die Analyse ausgewählt, die Aussagen zum Bewertungsprozess enthielten und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) analysiert. Die Kodierung erfolgte zunächst deduktiv, indem die drei Bezugsnormen⁵ als Codes gesetzt wurden. Erweitert wurde sie um induktive Kategorien, die z. B. allgemeine Angaben zum Ablauf des Bewertungsprozesses umfassten, welche zusammen mit dem Chatverlauf und den Angaben des Dozenten der Rekonstruktion des Seminarverlaufes dienen und Einblicke in persönliche Sichtweisen liefern sollten.

Ziel war es, den Benotungsprozess samt den von den Studierenden zugrunde gelegten Bezugsnormen und Bewertungsansprüchen sowie deren Begründungen zu analysieren. Dabei wurde die Bedeutung der Note für die Studierenden sowie Begründungen für die 1,0 und die Sorge, ob die Note eingetragen wird, spezifisch kodiert.

2.3 Ergebnisse der Untersuchung

Zunächst wurde der Benotungsprozess rekonstruiert. Aus Platzgründen ist dieser in Abbildung 1 zusammengefasst und jeweils mit einer passenden Textpassage aus den Interviewtranskripten exemplifiziert.

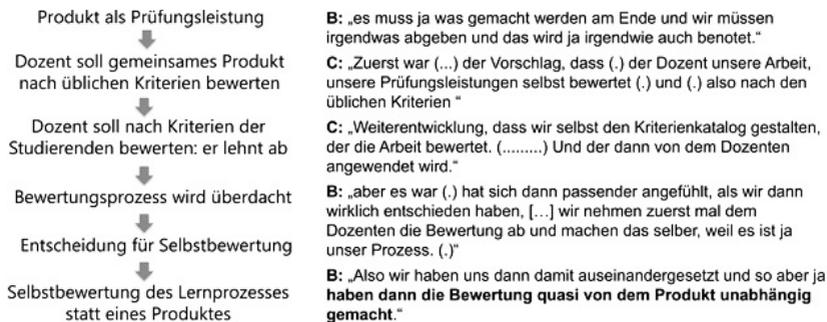


Abb. 1: Ablauf des Benotungsprozesses im Seminar „Was willst DU lernen?“ rekonstruiert anhand der Interviewpassagen (Zitate rechts), des Chatverlaufs in MS Teams, der für Absprachen zwischen Dozent und Seminarteilnehmenden genutzt wurde, sowie den Aussagen des Dozenten.

5 Die kriteriale/sachliche, die soziale und die individuelle Bezugsnorm (vgl. Jungjohann & Gebhardt 2022; Ingenkamp & Lissmann 2008).

Während zu Beginn des Benotungsprozesses von den Studierenden erwartet wurde, dass wie sonst üblich a) ein gemeinsames Produkt b) durch Dozierende c) anhand üblicher Kriterien bewertet wird, war der nächste Schritt, dass die Studierenden ad c) in gemeinsamer Abstimmung einen eigenen, auf das Produkt angepassten Kriterienkatalog entwickelten, der aber weiterhin vom ad b) Dozenten zur Benotung eingesetzt werden sollte. Dabei sollte eine ad a) gemeinsame Gruppenarbeit als Leistungsnachweis nach üblichen Kriterien erstellt und mit einer gemeinsamen Gruppennote bewertet werden. Dann entschieden die Studierenden, dass sie jeweils ein Kapitel verantworten und damit getrennt und differenziert benoten lassen wollten. Der Dozent lehnte als weiterführenden Impuls und um eine vertiefte Reflexion der Diskrepanz zwischen Lernen, Prüfungsleistung und Benotung anzuregen eine Bewertung nach fremdinduzierten Maßstäben anhand des Kriterienkatalogs der Studierenden ab. Damit gab er den Bewertungs-Aushandlungsprozess an die Lerngruppe zurück.⁶

Als Folge der abgelehnten Bewertung des Dozierenden anhand des fremderstellten Kriterienkatalogs entschied sich das Seminar für eine Selbstbewertung, zunächst eines gemeinsamen Produkts anhand des eigen-entwickelten Kriterienkataloges (hierbei spielt auch ein Peer aus einem vergangenen Semester eine Rolle).

Aus den Daten lässt sich herauslesen, dass der Bewertungsprozess der Studierenden insgesamt langwierig und teilweise schwierig war, was u. E. auch daran lag, dass ein solcher Selbstbewertungsprozess im Studium sonst so nie stattfindet. Die Studierenden machten hier somit Ersterfahrungen zwischen Objektivität und Subjektivität von Einschätzungen und mussten zwischen ihrem Lernen und Benotung ihrer Leistung(?) abwägen.

„(..) Auch uns selber überlegen, wie wir das dann bewerten wollen. Also die Prüfungsleistung und dessen Bewertung war dann halt auch noch in unsere Hände, in unsere Hände gelegt. (...) Ja, und dazu haben wir ziemlich viele Sitzungen gebraucht, um immer wieder (..) darüber zu sprechen und zu diskutieren.“ Beta.

Am Ende des Prozesses entschieden sich die Studierenden letztlich dazu *nicht* – wie sonst üblich – *ihr Produkt* (Prüfungsleistung), sondern vielmehr *ihren Lernprozess im Seminar* zu bewerten. Diese Entscheidung wurde damit begründet, dass sie *ihrem individuellen Lernprozess* höhere Bedeutung zumaßen als *einem (gemeinsam entwickelten) Produkt*. Der (von den Dozierenden intendierte) Fokus des Seminars auf das Lernen wurde somit u. E. von den Studierenden erkannt und ernst genommen. Auch die Schwierigkeiten eines Bewertungsprozesses von individuel-

6 Die Intervention resultierte aus Dozierendensicht aus der ehrlichen, transparenten Kommunikation den Studierenden gegenüber, dass ein Bewertungsprozess anhand kommunizierter Kriterien differenziert, systematisch, fair und individuell sein soll und daher nur von den Anforderungstellenden Personen durchführbar ist. Dies wurde von den Studierenden reflexiv in den Interviews als passend zum Prozess eingeordnet.

len Leistungen, gemeinsamen Leistungen und dem Lernprozess wurden von den Studierenden benannt.

In der Folge gaben sich alle – überraschend – die Bestnote 1,0. Die Studierenden argumentierten diese Notenfestsetzung laut Analyse der Interviewdaten nicht mit üblichen Bezugsnormen. Der zunächst gemeinsam entwickelte produktorientierte Kriterienkatalog wurde nicht angewendet, weil das gemeinsam entwickelte Produkt nicht bewertet werden sollte, sondern eben der *individuelle Lernprozess* – was eine objektorientierte, sachliche Bezugsnorm ausschließt. Es müsste entsprechend ein individueller Lern-Prozess-orientierter Bewertungsbogen entwickelt werden, was unrealisierbar scheint. Auch das Produkt war insgesamt – durch die Frage des neuen Fokus‘ „Lernen/Lernprozess“ – „halt nicht fertig [...] und [hat] den Lernprozess nicht im Ganzen widergespiegelt [...] und man (.) [kann] einen Lernprozess ja nicht auch auf 30 Seiten widerspiegeln“ (Beta).

Die Interviewdaten weisen klar auf das Dilemma hin, mit dem die Studierenden konfrontiert wurden: einen persönlichen Lernprozess (möglichst sozial und gerecht bzw. objektiv) anhand eines (Gruppen)Produktes zu bewerten. Durch die o. g. Intervention, die provokante Ablehnung der Bewertung durch den Dozenten, richtete sich der Fokus der Studierenden mehr und mehr auf das individuelle Lernen im Seminar bzw. den Lernprozess. Folglich musste „die Sache“ im Bewertungsprozess überdacht und angepasst werden, wobei die Studierenden zu dem Schluss kamen, dass ihre eigenen Kriterien, mit denen sie sich intensiv auseinandergesetzt haben, nicht ausreichen, weil „[d]er [Lern]prozess (.) ja individuell ist (.) und nicht überprüfbar, (.) weil nicht, weil er nicht sichtbar ist“ (Gamma) und somit auch nicht bewertet werden kann.

Die Analyse der Interviewdaten zeigte hinsichtlich der Bewertung des Lernprozesses zudem, dass auch die Vergleichbarkeit der Lernprozesse untereinander angezweifelt wurde. So kritisieren die Studierenden „[...] dass man halt den [individuellen] Lernprozess an sich nicht bewerten kann, also dass man nicht sich hinstellen kann und sagen kann, du hast den Lernprozess jetzt verstanden und du nicht“ (Beta). Die soziale Bezugsnorm der Bewertung fand somit ebenfalls keine Anwendung, weil diese bei Fremdbewertungsprozessen nicht zugrunde gelegt werden kann, weil Lernen individuell ist und individuelles Lernen eben nicht vergleichbar ist, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht: „weil Lernen manchmal (...) leicht geht, manchmal schwer geht, manchmal Umwege nimmt“ (Gamma). Letztlich entschieden die Studierenden, dass lediglich die Teilnahme zählen sollte, da alle einen Lernprozess durchlaufen, also alle etwas für sich gelernt haben. Noten bräuchte es demnach gar nicht; sie bilden ein individuelles Lernen nur unzureichend ab.

Für Außenstehende – und seien es die Mitstudierenden als Peers – ist der individuelle, persönliche Lernprozess nicht sichtbar:

Da erstens eine zu produzierende „Sache“ als Ergebnis eines Seminars als Grundlage der Prüfungsleistung nur bedingt die dabei erfolgten (Lern)Prozesse abbildet,

zeigt sich ein „Erfolg“ auch nicht in den Ergebnissen und ist schwer bis gar nicht messbar/vergleichbar. Wenn es zweitens keine Ergebnisse gibt, die aus dem Seminar als Ergebnis resultieren und ggf. als Indikator für einen gesamten Lernprozess gelten, kann nur das Individuum selbst den eigenen Lernprozess beurteilen. Folglich bliebe nur noch die individuelle Bezugsnorm als Maßstab der Bewertung; diese kann demnach nur von der individuellen Person für sich selbst vorgenommen werden.

Dennoch wurde sich für eine Gesamtnote für alle entschieden, obwohl jede*r seinen eigenen Lernprozess reflektiert hatte und sich selbst hätte bewerten können. Den Daten zufolge wurde der individuelle „Erfolg“ des Lernens hier nicht auf die Notengebung angewendet. Eine Verweigerung der Benotung insgesamt und das Plädoyer nur für die Bewertung als „erfolgreiche Teilnahme“ am Seminar war aufgrund der curricularen Vorgaben aber nicht möglich. Letztlich haben die Studierenden entschieden, die individuelle Benotungsform zu konterkarieren und trotz individuellen Lern-Prozesses eine soziale, gleiche, gemeinsame Note der erfolgreichen Teilnahme zu generieren.

Sie wählten eine soziale Note und zwar alleine aufgrund der Bedeutung der Note im Studium und für ihre berufliche Zukunft, nicht basierend auf dem Produkt oder ihrem Lernprozess. Da sich hier Zukunftsausrichtungen und weniger die eigenen Leistungen orientiert wurde, entschieden sie sich letztlich für die zukunfts-fähigste Lösung: die Note 1,0.

3 Fazit

Nach mehreren Iterationen von (zunehmender) Öffnung – zunächst der Inhalte, dann des Prozesses, dann der Bewertung – haben die Studierenden im Seminar „Was willst DU lernen?“ erkannt, dass *Lernen ein individueller Prozess* ist und ein individueller Lernprozess oder Lernerfolg nur schwer von außen bewertbar ist. Der Prozess und das Lernen erfordern, so die Daten aus den Interviews, auch keine Note. Wäre nicht die gesellschaftliche Bedeutung von Noten im beruflichen Kontext entscheidend für den gesellschaftlich-politischen Erfolg hätten sich die Studierenden generell gegen eine Note entschieden. So resultierte am Ende eine 1,0 als sozial-politische-individuelle Lern-Prozess-Note:

„Naja, weil das (...) schon (...) einzigartig war in meinem Studium, dass (...) eine Note in keinem Zusammenhang (...) mit dem steht, was ich gemacht habe, oder. (...) Also (...) dass die Note auch nicht irgendwas bewerten soll, (...) ähm sondern die Note (...) ohne, dass sie irgendeine Bedeutung hat halt da steht. (...) Und das, (...) finde ich auch noch mal bewusst macht, wie absurd es ist, dass (...) diese Ziffernote (...) so den den Lernprozess in einem Semester, (...) in einem in einer Veranstaltung irgendwie repräsentieren soll. Also so eine Zahl. (...) Deshalb lache ich“ Gamma.

Die bisherigen Ergebnisse unserer Design-Based-Research-Studie zeigten, dass es eine Irritation, einen emotionalen Schalter braucht, um bei den Studierenden in Bezug auf Lern-Prozesse ein Umdenken zu initiieren. Solche Emotionen in Bezug auf Lernen, Prozesse und Benotung sind schwierig zu erzeugen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Wahrnehmung und die Erfahrung des eigenen Lernens als individuellen und lustvollen Prozess sowie der abschließenden Benotung als Diskrepanz „vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen“ bietet (Schmude & Wedekind 2019, 41). Bei den Studierenden wurde ein „tiefgründiger Impact“ erzeugt, der zum kritischen Hinterfragen der Benotung insgesamt, aber vor allem innerhalb der eigenen Bildungsbiografie führte und „für die Bewertung und Benotung von Schüler*innen sensibilisiert[e]“ (Reflexion einer*s Studierenden).

Literatur

- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktisch Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bologna-Deklaration (1999). Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Bologna-Reader, Beiträge zur Hochschulpolitik*, Nr. 8/2004 (S. 277-282). Bonn.
- Bosch, J. (2017). Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen? In: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* Nr.11. Abgerufen von: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.pdf (zuletzt geprüft am 06.07.2024)
- Brée, S. (2017). Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne et al. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 67-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Britz, H. (2024). *Lernprozesse Studierender in der Hochschullernwerkstatt GOFEX*. Wissenschaftliche Arbeit. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Gruhn, A. (2020). Doing Lernbegleitung. Studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (S. 167-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2014). Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 123-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (2024). Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten – zum Stand der Diskussionen im Rahmen der AG Begriffsbestimmung. In V.S. Franz, J.K. Langhof, J. Simon & E. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 221-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb).
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. München: Narr Francke Attempo Verlag.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädago*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung: Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). Bezugsnormorientierung im Unterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 25-32). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX-Projektpraktikum. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding & Raum* (S. 157-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M., Peschel, M. & Kihm, P. (2021). Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 321-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023). ‚Was willst du lernen?‘ – Teil II. Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 287-302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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, M. Moos & D. Kucharz (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum – Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings* (S. 304-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M., Kihm, P. & Peschel, M. (2024). Studierende als Forschungssubjekte in Hochschullernwerkstätten. ‚Was willst DU lernen?!‘ – Teil IV. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 248-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-24.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Neumann, P. & von Rosenstiel, L. (1991). Konsum. In U. Flick, E. von Kardoff, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 343-347). Weinheim: Beltz.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mitlböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52-69.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart E. et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rumpf, D., Kihm, P. & Peschel, M. (in diesem Band). Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt.

- Rumpf, D. & Schöpf, M. (2017). Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle In M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne et al. (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 85-99). 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. Hochschuldidaktisch Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittelböck et al. (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2002). Mit tragem Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227-241.
- Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungs-innovative. *gruppe & spiel*, 6, 5-9.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm M., Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 305-325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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

Kelkel, Mareike, Dr.ⁱⁿ

ORCID-Nummer: 0000-0001-7785-5267

GND-Nummer: 139068422

Universität des Saarlandes, Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung
mareike.kelkel@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.

ORCID-ID: 0000-0002-1334-2531

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de

*Hannah Hamida Borck, Kathrin Kramer und
Veronika Schlosser*

Zwischen Idealismus, Aktivismus und Selbstaussbeutung (Lohn-)Arbeit in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Bei der Recherche zur ‚Arbeit‘ in Hochschullernwerkstätten fällt auf, dass geklärt werden muss, was darunter verstanden wird. So sind die einzelnen Hochschullernwerkstätten personell sehr unterschiedlich ausgestattet. Es zeigt sich, dass die Bedingungen von Arbeit innerhalb von Hochschullernwerkstätten nicht nur ausschlaggebend für die Gestaltung des Raumes sind, sondern dass das personelle Engagement und der Energieaufwand durch diese Arbeitsbedingungen unterschiedliche Wertschätzung erfahren. Bei Knappheit der (finanziellen) Mittel kommt es zu einer Fokussierung der lohnarbeiterischen Tätigkeiten auf verwaltungstechnische Aufgaben, während pädagogische Aufgaben im Sinne von Lernwerkstattarbeit kaum noch entlohnt werden, was eine Selbstaussbeutung begünstigt. Im folgenden Artikel gehen wir der Frage nach, inwieweit Aspekte von Lernwerkstattarbeit nicht entlohnt werden und unbezahlte Mehrarbeit fördern. Dabei folgt der Beitrag keiner direkten ‚wissenschaftlichen‘ Forschungslogik. Vielmehr bietet er Einblicke in eine Auseinandersetzung mit den Fragestellungen mit dem Anspruch einer feministischen und machtkritischen Perspektive. So möchten wir uns für einen offenen Diskurs über den instrumentellen Charakter von Bildung, die Entwicklung zur Projektförmigkeit und die (politischen) Bedingungen aussprechen und sehen diesen Artikel als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen über (unbezahlte) Mehrarbeit an Universitäten und Hochschullernwerkstätten.

1 Einleitung

„Teil meiner Praktikumsbeurteilung ist eine Liste meiner ausgeübten Tätigkeiten [...]. Auf diesem Blatt steht nicht, was von diesen Dingen sich nach Arbeit angefühlt hat. Und keiner sagt mir, ob es überhaupt Arbeit ist, was ich geleistet habe. Ich habe eine Menge gelernt, viel beobachtet und bin vielen Menschen begegnet. Vielleicht sind diese

Begegnungen der zentrale Dreh- und Angelpunkt. Mittlerweile bin ich als studentische Mitarbeiterin fester Teil des Teams. Zu meinen Aufgaben gehören die grafische Gestaltung, die Arbeit mit einer Mitarbeiterin, die durch das Budget für Arbeit unterstützt wird [...] und ein Forschungsprojekt zum ‚anderen Lernen‘ der Hochschullernwerkstatt“ (Wybierek 2020, 244).

Diese Aussage einer studentischen Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften (Halle/Saale) und unsere eigenen Erfahrungen der Lohnarbeit in Hochschullernwerkstätten stellten für uns den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit diesem Thema dar.

In diesem Beitrag soll basierend auf einer Literaturrecherche zu dem Themenkomplex Lohnarbeit und unbezahlte Mehrarbeit in Wissenschaft und Hochschullernwerkstätten ein Blick auf die Arbeitsbedingungen von Mitarbeiter*innen in diesen gelegt werden. Bereits auf der Hochschullernwerkstattentagung in Trier 2023 stellten wir Fragen zur Arbeit in Hochschullernwerkstätten. Eine Veröffentlichung im anschließenden Tagungsband war uns jedoch nicht möglich, da die Zeitschiene für das Verfassen des Artikels nicht vereinbar mit dem studentischen Arbeitsalltag war. Wir arbeiteten jedoch weiter an unseren Fragestellungen und entwickelten Thesen, welche wir 2024 in Graz im Workshop mit dem Titel: „Der Zusammenhang von bezahlter Arbeit und Vernetzung in Hochschullernwerkstätten“ zur Diskussion stellten. Der vierte Teil des vorliegenden Beitrags wird sich dieser Diskussion widmen und erste Ergebnisse der Auswertung vorstellen.

2 (Lohn)Arbeit und Wissenschaft

„Probleme der heutigen Wissenschaft: Befristung, Teilzeit, wettbewerbliche Orientierung, Gutachtenwesen und Drittmittelstärkung“ (Bahr, Eichhorn & Kubon 2022, 39).

Um die Frage nach den Bedingungen von Lohnarbeit im Kontext von Lernwerkstätten an Universitäten zu diskutieren, wird zunächst ein Blick auf die Arbeitsbedingungen an deutschen Hochschulen geworfen und eine machtkritische und feministische Perspektive auf unbezahlte Mehrarbeit skizziert.

2.1 Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG)

Spätestens durch die Mehrbelastung der Corona Pandemie hat die Diskussion um die prekären Arbeitsbedingungen an Universitäten größere Öffentlichkeit erreicht. Abseits von Professuren leidet eine Vielzahl studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen unter den Bedingungen des WissZeitVG, welches seit 2007 einen Rahmen für die Befristung von Arbeitsverhältnissen im Wissenschaftsbereich und somit die Struktur der Anstellungsverhältnisse an deutschen Hochschulen prägt. Dieses sollte einen gesetzlichen Rahmen bieten, wissenschaftspolitische Regelungen der letzten Jahrzehnte bundesweit zu vereinheitlichen (vgl. Bahr,

Eichhorn & Kubon 2022, 41f.). Die Sonderbefristungsregelungen haben im Verhältnis zu anderen Arbeitsstellen¹ jedoch beinahe ein Alleinstellungsmerkmal. Während die Befristungsquote auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in Deutschland 2019 bei 7,4 Prozent lag, haben in der Wissenschaft 92 Prozent aller Personen unter 45 Jahren ohne Professur Zeitverträge (vgl. ebd., 13).

Seit Juni 2021 etablierte sich unter dem Hashtag #IchBinHanna eine öffentlichkeitswirksame Kampagne, die mit kritischer Stimme die Zustände des deutschen Wissenschaftssystems problematisiert. Laut dieser Kampagne fördert der Staat als Arbeitgeber unter den gesetzlichen Befristungsregelungen eine Prekarisierung des Wissenschaftsbetriebs ‚unterhalb‘ der Professuren. Die Konkurrenz in der Mittelvergabe hat ein kompetitives Prinzip der Arbeitsförmigkeit zur Folge. Die Autor*innen Bahr, Eichhorn und Kubon verdeutlichen in ihrem 2022 erschienenen Band #IchBinHanna – Prekäre Wissenschaft in Deutschland, dass diese Entwicklung nicht erst mit dem WissZeitVG in Erscheinung trat. Mit einer wachsenden Zahl Studierender und Promovierender² und einer zunehmenden Ungewissheit der Finanzierungsmöglichkeiten, etablierten sich neue Dogmen einer vermeintlich wissenschaftsinhärenten Logik: Die Qualitätssicherung einer innovativen Wissenschaft sowie die Nachwuchsförderung fordere Fluktuation und damit eine Flexibilisierung der Anstellungsverhältnisse. Diese Rhetorik bewirkt eine Verschärfung der hierarchischen Strukturen, eine Stärkung der Machtpositionen für die Leitungsebenen und damit verbunden eine Abwertung von Doktorand*innen und Postdocs (Bahr, Eichhorn & Kubon 2022, 39f.). Letztere werden über die stärkere Betonung ihrer Qualifikationsphase Studierenden fast gleichgesetzt.

Im März 2024 versprach eine Reform des WissZeitVG „die Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft zu verbessern, [...] die Planbarkeit und Verbindlichkeit von Karrierewegen zu erhöhen, kurzzeitige Befristungen weiter einzudämmen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024).

Die Reform bedroht jedoch weiterhin sowohl die Vereinbarkeit von Leben und Beruf als auch die Qualität von Forschung und Lehre massiv (vgl. Bündnis gegen Dauerbefristung in der Wissenschaft 2024). So gelten die Mindestvertragslaufzeiten für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und studentische Beschäftigte als eine positive Entwicklung, das Bündnis kritisiert jedoch stark die geplante „Verkürzung der Höchstbefristungsdauer nach der Promotion von sechs auf vier Jahre, ohne dass die Hochschulen und Forschungseinrichtungen verpflichtet werden,

1 Das Bundesarbeitsgericht definiert Normalarbeitsverhältnisse als unbefristet (vgl. Statistisches Bundesamt (a)).

2 Allein zwischen 1953 und 1983 hat sich ihre Zahl verzehnfacht (133 Tsd. zu 1,3 Mio.). Bis 2013 verdoppelte sich die Zahl der Studierenden noch mal auf über 2,6 Mio. (bpb, o. J.). 2023 zählte das Statistische Bundesamt (b) 2.868.311 Studierende an deutschen Hochschulen (vgl. ebd.).

den Postdocs entweder eine unbefristete Beschäftigung oder zumindest eine verbindliche Zusage zur Entfristung bei Erfüllung festgelegter Kriterien anzubieten“ (vgl. ebd.).

2.2 (Unbezahlte) Mehrarbeit als Normalzustand

Universitäten bieten einen Arbeitsplatz, der zum einen institutionell eingebunden ist und von der Gestaltungsbereitschaft der Mitarbeiter*innen lebt. Hierin liegen einige Fallstricke, welche eine Selbstaussbeutung begünstigen. So sind Überstunden unter Vorwand idealistischer Überzeugungen und Identifikation mit dem Arbeitsplatz keine Eigenarten von Universitäten. Es handelt sich vielmehr um ein gesellschaftliches Phänomen und ist den entsprechenden Machtmechanismen unterworfen. Die Angst um den Wegfall der Arbeitsstelle durch Befristungen oder die zu erreichende Qualifikation gelten als scheinbar legitime Gründe unbezahlter Mehrarbeit. Darüber hinaus hat sich unter dem Vorwand des Eigeninteresses am Forschungsvorhaben in der Promotionsphase die Annahme etabliert, Teilzeitstellen deckten die anfallenden Aufgaben wie Lehre genügend ab, sodass die Dissertation in der Freizeit erarbeitet wird (vgl. Bahr, Eichhorn & Kobon 2022, 15, 25f). Dennoch gibt es für das Engagement und den Erfolg in der Wissenschaft kaum Absicherung oder Karrieremöglichkeiten (ebd., 8, 29). Darüber hinaus werden diese Entwicklungen befördert durch flexible Arbeitszeiten, ein auf Vertrauen und Selbsteinschätzung beruhendes Arbeitszeiterfassungssystem sowie unkonkrete Tätigkeitsbeschreibungen und damit verbundene Unschärfen in Aufgaben- und Zuständigkeitszuschreibungen.

Die Entgrenzung von Arbeit, das Verschwimmen der Grenzen zwischen Berufs- und Privatsphäre ist demnach ein grundsätzlich im Arbeitsfeld Wissenschaft vorzufindendes Phänomen. Die scheinbare Notwendigkeit unbezahlter Mehrarbeit verläuft allerdings unter geschlechtsspezifischen Bedingungen.

2.3 Unbezahlte und nicht erfasste (Mehr)arbeit als frauen*spezifisches Phänomen

„Trotz aller Bemühungen um Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, trotz Professorinnen- und Mentoringprogrammen, trotz der zunehmenden Professionalisierung von Gleichstellungsarbeit an Hochschulen bleiben weiblich gelesene Menschen noch immer weitestgehend aus Bereichen und Positionen der Macht, der Entscheidungen, des Prestiges und des Geldes ausgeschlossen. [...] Dafür muss die Person keine Frau* und nicht einmal tatsächlich Mutter* sein oder einen Kinderwunsch haben, um an gläserne Decken zu stoßen oder an sticky floors kleben zu bleiben“ (Czerney & Eckert 2022, 16f.).

Sorgearbeit hält sich beständig als weiblich konnotiertes Arbeitsfeld – entlohnt oder nicht. Zwischen strukturellen Bedingungen und weiterhin existierenden Rollenzuschreibungen aufgrund vermeintlich ‚natürlicher‘ Eigenschaften, wird die Übernah-

me von Fürsorgeleistungen durch weiblich gelesene Personen weiterhin hartnäckig normalisiert (vgl. Czerney & Eckert 2022, 16). Diese Arbeit erfährt eine Abwertung, die sich beispielsweise in der Höhe der Vergütung oder ihrer unbezahlten Selbstverständlichkeit offenbart. Die „Norm von Mutterschaft im Sinne ungeteilter Verfügbarkeit“ (Paulitz et al. 2015, 138) konfrontiert Wissenschaftlerinnen* bisweilen mit der Unterstellung, dass Familie und Wissenschaft (für Frauen) von Unvereinbarkeit geprägt sind. In Bezug auf ihr Arbeitsverhalten bedarf es dadurch „möglicherweise verstärkter Anstrengungen in der Darstellung unbegrenzter Verfügbarkeit für die Wissenschaft“ (ebd., 139). Diese durch äußere Bedingungen erschwerte oder beurteilte Wissenschaftskarriere stellt ein Beispiel für die *gläsernen Decken* dar.

Zieht man die Daten der Europäischen Kommission zum Thema Gleichstellung in Forschung und Innovation von 2021 in Deutschland heran, welche bei den Promotionsabschlüssen fast eine Geschlechterparität sieht, jedoch einen vertieften Gender Gap auf höheren Positionen (European Commission 2021, 181f), so ist anzunehmen, dass die Verkürzung der Höchstbefristungsdauer nach der Promotion, welche durch die Reform des WissZeitVG beschlossen wurde (siehe 2.2), zunehmend Frauen* betrifft. Czerney und Eckert beschrieben dieses Phänomen als *leaky pipeline* in der Wissenschaft (vgl. ebd. 2022, 15).

Wie sich die beschriebenen Phänomene der Lohnarbeit im Wissenschaftsbetrieb in Kombination mit den spezifischen Bedingungen von Hochschullernwerkstätten auf die Arbeit in diesen auswirken, soll im Folgenden beschrieben werden.

3 (Lohn)Arbeit in Hochschullernwerkstätten

Hochschullernwerkstätten als Arbeitsplätze bewegen sich in einem Spannungsverhältnis. Sie sind – wie zuvor dargelegt – zum einen den (rechtlichen) Regelungen und Logiken des Wissenschaftssystems unterworfen, während sie in ihrer Organisation und Realisierung von einem pädagogisch idealistischen Prinzip geleitet und von einzelnen Akteur*innen abhängig sind.

Unsere Erfahrungen und literaturbasierten Recherchen zu Hochschullernwerkstätten zeigen, dass die Ausgestaltung von Lernwerkstätten, die Formen von Arbeitsverhältnissen sowie die personelle Ausstattung, aber auch die institutionelle Eingebundenheit der verschiedenen Hochschullernwerkstätten³ stark variieren. Diese Faktoren haben unmittelbaren Einfluss auf die jeweiligen Anforderungen, die an Mitarbeitende in Lernwerkstätten gestellt werden. Um sich dieser Ansprache in ihrer Theoretisierung anzunähern, wird im Folgenden zusammengetragen, welche Konzeptualisierungen von Arbeit und Mitarbeitenden im fachinternen Diskurs um Lernwerkstätten auftauchen.

3 Zur Varianz der deutschsprachigen Hochschullernwerkstätten wird in Kürze der Band „Atlas der Hochschullernwerkstätten“ (voraussichtlich 2025) erscheinen.

Ausgehend von den pädagogischen Grundannahmen in Hochschullernwerkstätten, ergibt sich für die Funktion der Pädagog*innen innerhalb dieses Konzepts eine Rolle, die als „Lernbegleitung“ (VeLW 2009, 7) verstanden wird. Sie steht den Lernenden in bereitgestellten Lernsettings beratend zur Seite und „unterstütz[t] Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens“ (Rumpf & Schmude 2020, 5). Während der Öffnungszeiten „beantworten [Lernbegleiter*innen] aufkommende Fragen, helfen bei der Materialauswahl oder begeben sich in thematisch orientierte Dialoge“ (Gruhn 2021, 17). Zentrales Anliegen der pädagogischen Arbeit ist demnach, den Bedürfnissen und Anforderungen der Lernenden nachzukommen. Zudem wird Lernwerkstattarbeit als gegenseitiges, dialogorientiertes Lernen, geprägt von Teamarbeit beschrieben (vgl. VeLW 2009, 7f). Weitere Aufgaben sind die Beobachtung, Analyse und Reflexion des individuellen Lernens gemeinsam mit jedem*jeder einzelnen Lernenden sowie die Beratung der Lernenden über den unmittelbaren Arbeitskontext hinaus (vgl. Gruhn 2021, 40).

Die Vorbereitung und Bereitstellung der Lernumgebung bezieht sich auf Arbeitsprozesse und den Raum, der als gestaltete Lernumgebung zu selbständigen Aktivitäten anregen soll (VeLW 2009, 9). Müller-Naendrup verweist auf die umfassenden Kompetenzen, die auf Seiten der Lernbegleitung erforderlich seien, welche in ihrer Umsetzung voraussetzungsvoll sein können, da die in Lernwerkstattpädagogik innewohnende Art offener Lernsituationen den Nutzer*innen häufig fremd sei (Müller-Naendrup 1997, 134). Dieses, dort ‚geforderte‘, „Lernen zu lernen“ (ebd., 150) gilt als Voraussetzung für eine erfolgreiche Lernbegleitung, um anderen ein sinnvolles und subjektorientiertes Lernen zu ermöglichen.

Mit der Betonung einer spezifischen Lehr- und Lernkultur in Hochschullernwerkstätten und der Selbstzuschreibung als alternativer Lernort gehen gleichzeitig „hohe qualitative Ansprüche an die dort verankerten pädagogischen Interaktionen und Akteur*innen“ einher (Gruhn 2021, 34). Dabei wird deutlich, dass die Ansprache als Lernbegleitung von Unschärfe geprägt ist und sich zwischen Zurückhaltung, konzeptioneller Weiterentwicklung, einer pädagogischen Haltung sowie eigener Partizipation und selbstgesteuerten Lernprozessen bewegt. Diese Unsicherheit in Bezug auf die Rolle von Lernbegleitung wird durch die Lernwerkstatt-Konzeptualisierung zu einem legitimen, sogar erwartbaren Zustand (ebd., 122). Die von Idealismus geprägte Identifikation mit der Lernwerkstatt als alternativer Lernort macht die Arbeit in Lernwerkstätten anfällig für eine Entgrenzung der Anforderungen. Werden Lernen und Lernprozesse ‚lernwerkstattpädagogisch‘ begriffen, geht auch die Begleitung dieser Prozesse über abgesteckte Zeiträume und Ergebnisformulierungen hinaus.

Daran anschließend lässt sich auch die Frage stellen, ob die Arbeitsbedingungen in Hochschullernwerkstätten – indem eine Gleichzeitigkeit von gestalterischem Engagement im wissenschaftlichen und pädagogischen Sinne gefordert ist, allerdings

geprägt von den Anforderungen an Arbeit in und an einer wissenschaftlichen Laufbahn – eine Form von *sticky floors* (vgl. 2.3) darstellen. Speziell im pädagogischen Bereich – zu welchem wir auch Hochschullernwerkstätten zählen – sind die Einzelnen darüber hinaus weniger über monetäre Vergütung oder gesellschaftlichen Status angetrieben, sondern vielmehr über ein „Sich-verantwortlich-fühlen“ und das Richtige zu wollen. Dies steht in einem engen Zusammenhang damit, dass der überwiegende Teil der im pädagogischen Bereich tätigen Menschen weiblich* ist (vgl. Statistisches Bundesamt c).

Ein weiterer Aspekt der Unschärfe ist die Ausdifferenzierung von multiplen Rollen im universitären Kontext, welche besonders bei studentischen Mitarbeiter*innen deutlich wird.

„Sie sind als ‚normale‘ Studentinnen [...] in der Rolle einer Rezipientin, als Teammitglied, als Mitgestalterin und als Organisatorin, als Studentische Hilfskraft, Verwaltungskraft und Beraterin sowie als Mitglied des Leitungsteams als Beraterin und Referentin. Diese Studentinnen sind damit nicht mehr einfach besonders engagierte, freiwillig mitarbeitende Studierende, sondern in ihren Dienstzeiten offizielle Ansprechpartnerinnen der LW-RU [Lernwerkstatt – Religionsunterricht, Anm. v. Verf.]“ (Mendle & Sitzberger 2023, 283f.).

Zwischen den hohen pädagogischen Ansprüchen von Hochschullernwerkstätten als Selbstlern- und Entfaltungsräume und den Anforderungen und Bedingungen lohnförmiger Arbeit im universitären Kontext entsteht ein Spannungsverhältnis. Sowohl die personellen als auch die inhaltlichen Entscheidungen, die in Hochschullernwerkstätten getroffen werden, sind abhängig vom Grad der Eingebundenheit in die Institution, der finanziellen Entlohnung der Akteur*innen und dem damit verbundenen Rechtfertigungsdruck. Vor dem Hintergrund von bezahlten Stellen werden festgelegte Qualitätsstandards zur Bedingung von Entlohnung erbrachter Leistungen und damit eine verwaltungstechnische Notwendigkeit. Gleichzeitig fördert die Schaffung von bezahlten Stellen in Hochschullernwerkstätten die institutionelle Verwobenheit mit der Universität. Dies kann zur Folge haben, dass gegenüber der Institution, die einer Professionalisierungs- und Qualifizierungslogik folgt, ein Rechtfertigungsdruck entsteht. Als Teil dieser Institution werden Professionalisierungs- und Qualifizierungsziele, und damit implizit die Zielsetzung der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ von Studierenden, auch zu einem Bestandteil von Lernwerkstattarbeit. Konträr zum formulierten pädagogischen Anliegen „selbstbestimmter, entdeckender und forschungsbasierter“ (Meyer-Drawe 1996, 656) Lernprozesse, birgt die Arbeit in Lernwerkstätten dadurch Fallstricke von neoliberalen Steuerungspolitiken, welche Bildung als kommodifizierbaren⁴

⁴ Kommodifizierung bezeichnet den Prozess der Kommerzialisierung, des ‚Zur-Ware-Werdens‘ von vorher allgemeinen Gütern bzw. von menschlicher Arbeitskraft. Bildung als kommodifizierter Wert meint, dass Bildungsprozesse primär nach ökonomischen Kriterien bewertet werden.

Wert erscheinen lassen und diese Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten verwertbar machen wollen.

Auf der Grundlage der angerissenen Problemstellungen und Spannungsfelder lassen sich zusammenfassend folgende Thesen aufstellen:

Macht-/Entscheidungsstrukturen

- A) Der Einfluss finanzieller Entlohnung auf die Wirkmächtigkeit einzelner Akteur*innen in Lernwerkstätten ist wenig reflektiert und wird im Fachdiskurs kaum diskutiert.
- B) Für moderierte, bzw. begleitete Lernprozesse muss ein Bewusstsein über die strukturellen Voraussetzungen geschaffen werden, die über finanzierte Stellen eine (inhaltliche) Ausrichtung erfahren.
- C) Der gestalterische Charakter der Lernwerkstattidee ist nicht losgelöst von finanziellen Bedingungen, denn Position von Entscheidungsträger*innen über Finanzierung etc. fallen häufig mit den bezahlten Stellen zusammen.

Legitimation des Konzeptes durch bezahlte Stellen – Legitimation fordert Festlegung von Qualitätsstandards

- A) Die Schaffung bezahlter (unbefristeter) Stellen trägt zur Legitimation von Hochschullernwerkstätten als Teil der Universität bei.
- B) Die Fokussierung des Professionalisierungsdiskurses fordert Standards, die in die universitäre Qualifikation eingebettet sein müssen.
- C) Zwischen der Idee von Lernwerkstätten und der Notwendigkeit von Qualitätsstandards, sowie dem durch Finanzierung bedingte Legitimierungsdruck existiert ein Spannungsverhältnis.
- D) Das Konzept Hochschullernwerkstatt fordert im Rahmen der Lohnarbeit motivationale Tätigkeiten sowie eine Identifikation mit dem Konzept, was ein Nährboden für Selbstaussbeutung ist.

4 Diskussion um (Lohn)Arbeit in Hochschullernwerkstätten

Die im dritten Kapitel skizzierten Thesen stellten wir auf der 17. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Graz 2024 in einem Praxis-Forum zur Diskussion. An dem Workshop nahmen Vertreter*innen aus sechs verschiedenen Hochschullernwerkstätten und allen universitären Statusgruppen teil. Das gelesene Geschlechterverhältnis war sieben (weiblich) zu eins (männlich). Die zwei Workshop-Leitenden waren Teil der Diskussionsgruppen, wenn auch überwiegend in einer moderierenden und protokollierenden Rolle. Die folgenden Äußerungen stammen aus stichpunktartigen Mitschriften sowie einem Gedächtnisprotokoll. Sie wurden im Anschluss für diesen Beitrag in der Autor*innengruppe interpretativ ausgewertet.

In einer ersten Vorstellungsrunde, verbunden mit der Frage nach der Anzahl an Personen, die für die Arbeit in der ‚eigenen‘ Hochschullernwerkstatt bezahlt werden und nach ihren Aufgaben, wurden bereits große Unterschiede deutlich. Ne-

ben wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen wurden studentische Mitarbeiter*innen, Professor*innen, wissenschaftsunterstützendes Personal, Sachbearbeiter*innen, Handwerker*innen und abgeordnete/mitverwendete Lehrer*innen genannt, welche für ihre Arbeit in Hochschullernwerkstätten in sehr unterschiedlichem Umfang tätig sind und unterschiedliches Gehalt beziehen. Zu genannten Aufgaben gehören: Angebote in der Lehre, Organisation und Koordination, Verwaltung, Betreuung von Öffnungszeiten, Tagungsorganisation, Verfassen von Anträgen, Forschung, Praxisaustausch, Begleitung von Studierenden in der Praxisforschung, Werkstatt für Schulklassen, Öffentlichkeitsarbeit, Seminarraum Gestaltung, Ausleihe, Beantwortung von Emails, Teamsitzung, Konzeptentwicklung, Entwicklung von Lernarrangements, Unterstützung von Studierenden. Je nach personeller Ausstattung werden die Aufgaben von unterschiedlichen Personengruppen übernommen. Gibt es zum Beispiel keine Sachbearbeiter*in oder Handwerker*innen, so werden diese Aufgaben von studentischen oder wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen getätigt. Insbesondere bei letzteren genannten Statusgruppen wurden bereits in der Vorstellungsrunde Rollen- und Aufgabendiffusionen deutlich.

Der überwiegende Teil der vertretenen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen ist nicht direkt für die Hochschullernwerkstatt angestellt. Eine ‚Bezahlung‘ erfolgt durch Abminderungsstunden (2 SWS) oder im Rahmen der Selbstverwaltung. Hochschullernwerkstätten sind meist eng mit universitärer Lehre verbunden, so dass die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen ihre Seminare in den Räumen stattfinden lassen und sich ebenso verantwortlich für diese fühlen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass diese enge Verzahnung dazu führt, dass Aufgaben, welche im Rahmen der ‚eigentlichen‘ Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Arbeitsbereich angesiedelt sind, kaum von Aufgaben im Bereich der Organisation der Hochschullernwerkstatt zu trennen sind.

Die Anzahl der studentischen Mitarbeiter*innen, welche direkt für die Hochschullernwerkstatt angestellt sind, variiert zwischen keiner Person, einer Person (40h/Monat) und acht Personen (15-20h/Monat). Insofern es freie Öffnungszeiten gibt, werden diese von studentischen Mitarbeiter*innen betreut, die in diesem Fall die Lernbegleitung, aber auch raumorganisatorische Aufgaben übernehmen. Aber auch die Konzeption, Durchführung und Nachbereitung von Projekten im Rahmen der Lernwerkstattarbeit für Schüler*innengruppen, die Unterstützung der Lehrenden (z. B. Fotos machen von Gegenständen, Klausuraufsicht, Raumvorbereiten für Seminar...) wurden als Aufgaben beschrieben. Als Studierende nutzen sie die Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt ebenso für eigene Lernprozesse in den Öffnungszeiten oder in Seminaren und übernehmen auch dann Aufgaben,

die über die bezahlten Stunden hinausgehen. Die sich anschließenden Aussagen wurden anonymisiert⁵.

Die Teilnehmer*innen des Praxis-Forums konnten im Folgenden frei wählen, zu welcher These sie sich äußern. Beide Kleingruppen beschäftigten sich hauptsächlich mit folgender These:

„Das Konzept Hochschullernwerkstatt fordert im Rahmen der bezahlten Arbeit motivationale Tätigkeiten sowie eine Identifikation mit dem Konzept, was ein Nährboden für Selbstaussbeutung ist.“

So äußerte eine Teilnehmerin in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen:

„Die letzte These hat mich sehr getriggert. Da ich die Erfahrung hab, dass viel von der Motivation der studentischen Hilfskräfte abhängt. Viele studentische Hilfskräfte müssen aufpassen, man kann viel reingeben, viel zurückbekommt. [...] Und ich es schade finde, dass an der Motivation der studentischen Mitarbeiter*innen hängt, wie weit wir kommen, das finde ich schade“ (s. M.1).

Eine Irritation in der Rolle als Nutzerin der Räume außerhalb der Öffnungszeiten macht das Spannungsverhältnis zwischen bezahlter und unbezahlter Mehrarbeit in Hochschullernwerkstätten, im Rahmen der folgenden Anmerkung deutlich:

„Hast du jetzt Dienst? Will ich Aufgaben vermitteln, ist das Arbeit, kann ich den ansprechen? Der ist ja angestellt. Ich würde auch andere fragen, aber sie werden ja bezahlt. Da hab ich mich ertappt. Ich hab mich ertappt. Bei Kolleg*innen würde ich nicht zögern, da ist es vollkommen klar. Da fordert man ein. Handelt miteinander aus. Aber bei den Studis ist es mir schon so gegangen als Dozentin. Weil sie eben jederzeit helfen würden“ (w. M.1).

Ein ähnliches Phänomen und ihren individuellen Umgang damit beschreibt eine weitere Teilnehmerin aus einer Selbsterfahrung als studentische Mitarbeiterin:

„Bei uns spielt das auch eine große Rolle, Verzahnung zwischen Lehre und Lernwerkstatt. Bin ich jetzt Studierende? Bin ich jetzt Mitarbeiterin? Mach ich das? Kann ich mich jetzt auf mein Lernen konzentrieren oder muss ich befürchten, einen Auftrag zu bekommen?“ (s. M.1).

Aber auch als ‚Arbeitgeberin‘ scheint dieses Spannungsverhältnis für sie präsent, wie sie im Folgenden ausführt:

„Ich bin auch dafür zuständig, die Aufgaben an die anderen Studis zu verteilen. Am Anfang habe ich die angesprochen, die gerade da waren, dann hab ich das reflektiert und mach es nur in den Öffnungszeiten, nicht weil sie einfach da sind. Ist eine Erfahrungssache, wie ich es als Studentin erfahren habe. Eigentlich eine subjektive Einschätzung. [...]

5 S. M. steht im folgenden für studentische Mitarbeiter*in, w. M. für wissenschaftliche Mitarbeiter*in und P für Professor*in. Die Zahlen im Anschluss dienen der internen Zuordnung.

Klar festgelegte Öffnungszeiten, aber auch nur in der Zeit in der Lernwerkstatt zuständig. Sie bekommt auch nur für die Zeit die Aufgaben. Aber ich versuche sie außerhalb nicht anzusprechen“ (s. M.1).

Das Thema der Selbstausbeutung spielte in beiden Gruppen eine große Rolle und wurde unterschiedlich ‚legitimiert‘, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen. Eine DiskutantIn und ein Diskutant brachten dabei den Punkt der Hierarchisierung ein.

Auf die Frage, ob es Gespräche über die Selbstausbeutung gebe, wurde geantwortet: „Hierarchien, durch unterschiedliche Profession, spielen zunehmend eine Rolle bei der Verantwortungsübernahme“. In diesem Zusammenhang müsse man „klar machen, wo ich nicht für bezahlt werde“ (P.1).

Eine Teilnehmerin ‚legitimierte‘ ihre unbezahlte Mehrarbeit, indem sie diese als Phänomen beschreibt, welches auch alle anderen betrifft und durch einen externen, scheinbar nicht zu beeinflussenden Faktor – die Zeit – bestimmt wird: „Der Faktor Zeit ist sehr dominant. Wenn alle am Limit sind, dann ist es für alle gleich.“ Und später die Frage: „Wem kann ich welche Arbeit geben? Wir wissen, dass wir alle zu viel Arbeit haben, wohin sollen wir das verteilen?“ (w. M.2). Eine weitere Teilnehmerin ergänzt ironisch: „Wir dürfen uns ja selbst ausbeuten, die Kinder sind aus dem Haus“ (w. M.1).

Eine studentische Mitarbeiterin ‚legitimiert‘ Mehrarbeit im Rahmen der Organisation von der Werkstatt für Kinder wie folgt: „[Wir] wollen, dass es gut wird, die Folge ist, mehr zu arbeiten. [Ich denke], dass jeder mehr arbeitet, als sie eigentlich bezahlt werden“ (s. M.2).

Die kollegiale Zusammenarbeit wurde von einer Teilnehmerin als „fragil“ bezeichnet. Als etwas, bei dem es „Auf alle ankommt“. Wenn es Bruchstellen gibt, bräche es auf und funktioniert nicht mehr. Ein Entziehen wird unter diesen Bedingungen als unkollegial beschrieben. „Ein Kollege hat sich schon mehr rausgenommen und seine Verantwortung schleifen lassen und war dann mal, ich sag mal, nicht ganz kollegial“ (w. M.4).

Eine Kleingruppe diskutierte darüber hinaus die Auswirkungen der prekären Finanzierung der meisten Hochschullernwerkstätten und Hochschulen im Allgemeinen. Die folgenden Aussagen beziehen sich dabei lediglich auf Institutionen in Deutschland.

„Für den eigentlichen Bildungsauftrag [gibt es] weniger Haushaltsmittel. Es geht um die Existenz“ (w. M. 4).

Bildung wurde in diesem Zusammenhang zunehmend als ‚Projektarbeit‘ bezeichnet. Diese ‚Projekte‘ müssen jedoch erst durch Anträge eingeworben werden. Das Schreiben von Anträgen sei ein „Verschleudern von Energie und Lebenszeit [...], um letztlich [die eigene Arbeit] so zu legitimieren, dass man als Bildungsstelle eine Existenzberechtigung hat“ (w. M. 4). Auch fordere die „Verwertungsmaschinerie

Beweise, dass die Form des Lernens effektiv und bedeutsam ist“ (w.M.4). Es gibt Projekte, bei denen lediglich Sachkosten, aber keine Personalkosten eingeplant sind. Die Arbeitszeit wird dann, wenn überhaupt, zu 40 % entlohnt. Der Rest sei ‚Ehrenamt‘ und eine „Investition in die Zukunft“ (w.M. 4). Die Person fügt hinzu, dass sie „[...] in den letzten Jahrzehnten im öffentlichen Dienst noch nie in einem ausfinanzierten Projekt gearbeitet [hat]“ (w.M. 4).

Ein weiteres Problem der Projektförmigkeit sieht die Kleingruppe in dem Verlust von Expertise durch die Befristung von Stellen. Es gilt jedoch nicht die Hoffnung auf Veränderung aufzugeben. Vielmehr „sollten wir uns weigern, die Verwirtschaftung von Bildungsarbeit mitzumachen“ (w.M.4.).

Die Einblicke in den Diskurs um (Lohn)Arbeit in der Wissenschaft und Hochschullernwerkstätten sowie die Diskussion auf der Fachtagung in Graz brachten im Wesentlichen vier Punkte hervor, welche unbezahlte Mehrarbeit in Hochschullernwerkstätten begünstigen.

- 1) Eine hohe Motivation und Identifikation mit dem Konzept Hochschullernwerkstatt wird als Voraussetzung für die Arbeit in dieser angesehen.
- 2) Durch unscharfe Tätigkeitsbeschreibungen und/oder Unterfinanzierung kommt es zu Aufgaben- und Rollendiffusionen.
- 3) Die pädagogische Arbeit als Lernbegleiter*in findet im Rahmen einer zunehmenden Projektförmigkeit von Bildung, prekären universitären Arbeitsbedingungen, abrechenbaren quantitativen Qualitätsstandards (u. a. Anzahl der Artikel, eingeworbenen Drittmitteln) sowie nicht ausfinanzierten Stellen statt.
- 4) Frauen* arbeiten überdurchschnittlich oft in prekären Arbeitsverhältnissen, dies zeigt sich auch in Hochschullernwerkstätten.

4 Fazit

Es ist der 04.08.2024, drei Wochen nach Ende der Vorlesungs-/Prüfungszeit, Ende der Schulferien in Sachsen-Anhalt. Wir befinden uns erneut in der Situation, den vorliegenden Beitrag nicht in vorgegebener Zeitschiene fertig gestellt zu haben und er ist zum größten Teil im Rahmen unbezahlter Mehrarbeit entstanden. Sollen auch Studierende und Kolleg*innen der Verwaltung die Möglichkeit bekommen, am wissenschaftlichen Diskurs in Form von Veröffentlichungen zu partizipieren, so müssen die ‚statusspezifischen‘ Arbeitsbedingungen Berücksichtigung finden. Wir möchten unsere Gedanken jedoch trotzdem diesem Band beifügen. Denn Fragen zu (frauen*spezifischer) unbezahlter Mehrarbeit in der Wissenschaft müssen gestellt und diskutiert werden! Insbesondere Vertreter*innen aus Hochschullernwerkstätten sollten sich in diesem Diskurs einsetzen, sind diese doch durch die Kombination aus idealistischem Handeln im Kampf für die Anerkennung und Wahrnehmung des Konzepts Hochschullernwerkstatt, der pädago-

gischen Arbeit, aber auch der Einbettung in prekäre akademische Arbeitsverhältnisse an Universitäten in besonderem Maß betroffen.

Wenn wir von Arbeit in Hochschullernwerkstätten reden, wurde deutlich, dass ein Teil dieser Arbeit durch die Schaffung von bezahlten Stellen mit klarer Stundenanzahl entlohnt wird. Ein anderer Teil, den wir lernwerkstattpädagogisch als Arbeit begreifen, weil Lernprozesse gefördert oder begleitet werden, weil der Raum offen gehalten wird, weil Menschen miteinander vernetzt werden, weil eigene Lernprozesse stattfinden und das auch über abgesteckte (Zeit)Räume hinaus, kann im Verständnis von Lohnarbeit nicht entlohnt werden, weil dieser Teil nicht verwertbar oder zählbar gemacht werden kann. Nicht nur Hochschullernwerkstätten – aber unserer Einschätzung nach diese in spezifischer Art und Weise – sind von diesem Entgrenzungspotenzial und in Folge unbezahlter Mehrarbeit betroffen, da dieses Spannungsverhältnis in der Identifikation mit dem Konzept bereits angelegt ist.

Wir würden uns wünschen, dass Hochschullernwerkstätten im Zuge der zunehmenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen und in Bezug auf prekäre Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft, einen Experimental- und Erfahrungsraum bieten, um Bedingungen von (Lohn)Arbeit kritisch zu reflektieren und Strukturen abzubauen, die unbezahlte Mehrarbeit begünstigen. Insbesondere Fragen der strukturellen Bedingungen universitärer Karrieren und frauen*spezifischer unbezahlter (Mehr)arbeit konnten im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden. Wir hoffen dennoch, einen weiterführenden Austausch und mögliche qualitative Forschungsprojekte zu diesen Themen angeregt zu haben.

Literatur

- Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna – Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Shurkamp Verlag AG.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Die Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/faq/wisszeitvg-reform.html> (zuletzt geprüft am 02.08.2024)
- Bündnis gegen Dauerbefristung in der Wissenschaft (2024). *Maximale Enttäuschung nach monatelangem Stillstand beim WissZeitVG*. Abgerufen von <https://www.lobbyregister.bundestag.de/media/13/21/301384/Stellungnahme-Gutachten-SG2406200126.pdf> (zuletzt geprüft am 02.08.2024)
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.). *Wachsender Studentenbergr – Entwicklung der Studierendenzahlen in Deutschland | Bildung*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/190350/wachsender-studentenbergr-entwicklung-der-studierendenzahlen-in-deutschland/> (zuletzt geprüft am 17.09.2024)
- Czerney, S. & Eckert, L. (2022). Einleitung: Mutterschaft und Wissenschaft in der Pandemie. In S. Czerney, L. Eckert, & S. Martin (Hrsg.), *Mutterschaft und Wissenschaft in der Pandemie. (Un-) Vereinbarkeit zwischen Kindern, Care und Krise* (S. 15-38). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- European Commission (2021). *She Figures 2021. Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators*. Abgerufen von https://research-and-innovation.ec.europa.eu/knowledge-publications-tools-and-data/publications/all-publications/she-figures-2021_en (zuletzt geprüft am 02.08.2024)

- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2023). 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik* 42, 655-664.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Paulitz, T., Goisau, M. & Zapusek S. (2015). Work-Life-Balance + Wissenschaft = unvereinbar? Zur exkludierenden Vergeschlechtlichung einer entgrenzten Lebensform. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (2); *Sex und Gender in der biomedizinischen Forschung*. Themenheft hrsg. v. A. Kindler-Röhrborn, & S. Metz-Göckel.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2020). NeHw – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (a): *Normalarbeitsverhältnis*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/normalarbeitsverhaeltnis.html> (zuletzt geprüft am 02.08.2024)
- Statistisches Bundesamt (b). *Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/Irbil01.html#242472> (zuletzt geprüft am 02.08.2024)
- Statistisches Bundesamt (c): *Niedriger Frauenanteil in technischen Studienfächern. Informatiker trifft Pädagogin*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/BildungKultur/Studienfachrichtungen.html> (zuletzt geprüft am 02.08.2024)
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (Hrsg.) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach.
- Wybierek, K. (2020). Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt – Reflexion eines Lernprozesses. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 241-246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen

Borck, Hannah Hamida

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
hannah.borck@student.uni-halle.de

Kramer, Kathrin

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Arbeiten in
Hochschullernwerkstätten, Democratic Education, Inklusion, Bildung
für nachhaltige Entwicklung
kathrin.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Schlosser, Veronika

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
veronika.schlosser@student.uni-halle.de

Christopher Hempel und Marcel Weigelt

Fächer vernetzen. Interdisziplinarität als hochschuldidaktisches Prinzip für Bildungsangebote in Lernwerkstätten

Abstract

Fachliche Wissensbestände und Perspektiven miteinander zu vernetzen ist eine wichtige hochschuldidaktische Aufgabe. Inwiefern ist die Hochschullernwerkstatt ein oder sogar der geeignete Ort im (Lehramts-)Studium, an dem Fächer Grenzen systematisch überschritten werden können? Im Beitrag diskutieren wir in theoretisch-konzeptioneller Perspektive die Bedeutung von Interdisziplinarität für die Hochschullernwerkstattarbeit. Wir kommen zu dem Ergebnis, dass beide Konzepte in hohem Maße füreinander anschlussfähig sind. Sie sind aber nicht zwingend miteinander verbunden und können sogar in Spannung zueinanderstehen. Mit dem Seminarkonzept (Re)Vision_(Re)Flektion stellen wir exemplarisch einen hochschuldidaktischen Versuch dar, interdisziplinäres Lehren und Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstattarbeit zu realisieren.

1 Einleitung

Vernetzung bedeutet im Kontext von Hochschule nicht nur innerhalb der eigenen wissenschaftlichen Disziplin, sondern auch über (dessen) disziplinäre Grenzen hinaus, Anschlussfähigkeit herzustellen und Verknüpfungen zu etablieren. Das gilt im vorherrschenden Diskurs als Ausdruck zeitgemäßer Wissenschaft, als progressiv oder auch als dringend geboten: Den komplexen Herausforderungen der Gegenwart lässt sich nur gemeinsam mit Vertreter*innen anderer wissenschaftlicher Disziplinen sowie ggf. mit Partner*innen jenseits institutionalisierter Wissenschaft begegnen (Philipp & Schmohl 2021). Entsprechende Forderungen nach einer Öffnung von Hochschule und der damit verbundenen Schaffung auch inter- und transdisziplinärer Lerngelegenheiten sind im hochschuldidaktischen Diskurs weit verbreitet (Schmohl 2023). Sie sind für Studierende des Lehramts in doppelter Weise relevant, da die Bearbeitung ihrer (zukünftigen) Aufgaben die Integration unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven erfordert und sie den Auftrag haben, ausgehend von eigenen Lernerfahrungen selbst Angebote prob-

lemorientierten, fächerübergreifenden Lernens an der Schule zu gestalten und damit inter- und transdisziplinäre Kompetenzen bei Schüler*innen anzubahnen (Hempel et al. 2024).

Hochschullernwerkstätten bieten Raum nicht nur für die Auseinandersetzung mit komplexen Herausforderungen und mit für (hoch-)schulische Bildung relevanten „Schlüsselproblemen“ (Klafki 2007), sondern insbesondere auch für selbstverantwortetes und selbstständiges Lernen jenseits disziplinärer Strukturen. Die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt Halle beispielsweise sei „insbesondere durch eine fächerübergreifende Orientierung gekennzeichnet“ (Schöps et al. 2019, 20). In ihr werden interdisziplinäre Austauschformate im Kontext des Lehramtsstudiums erprobt und als gelungene Form der Fächervernetzung, unterstützt durch die räumlichen und methodischen Bedingungen der Hochschullernwerkstatt, präsentiert (Breidenstein et al. 2020).

Damit ergibt sich die Frage, ob Interdisziplinarität – auf die wir hier im Sinne einer ‚Fächervernetzung‘ fokussieren wollen – ein naheliegendes oder sogar grundlegendes Gestaltungsprinzip für Hochschullernwerkstattarbeit ist. Gibt es eine inhärente Verbindung der beiden hochschuldidaktischen Konzepte? Ist Hochschullernwerkstatt der zentrale Ort im (Lehramts-)Studium sein, an dem Fächergrenzen systematisch überschritten werden? Diese Fragen sondieren wir im vorliegenden Beitrag. Wir stellen dem den schwierigen Versuch der begrifflichen Bestimmung der beiden oft als unscharf charakterisierten Konzepte (Schöps et al. 2019; Bolte & Lerch 2023) voran und skizzieren abschließend ein Seminarkonzept für ein interdisziplinäres Lehrangebot, das aus unserer Sicht die Potenziale von Fächervernetzung in Hochschullernwerkstätten illustriert.

2 Fächervernetzung als hochschuldidaktisches Prinzip

Schulen und Hochschulen sind dominant in voneinander abgrenzbaren Fächern, mithin *disziplinär* organisiert.¹ Mit diesem Fachprinzip sind unbestrittene Leistungen, aber auch Grenzen und Herausforderungen verbunden, die komplementäre, fächerübergreifende Lehr- und Lernformate begründen (Huber 2013; Künzli 2019; Duncker 2021). Fächer bieten einen systematischen Denk- und Handlungsrahmen sowie Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten. Sie

1 Ausnahmen bestätigen die Regel: So gibt es Schulfächer mit fächerübergreifendem bzw. interdisziplinärem Charakter, insbesondere den Sachunterricht in der Primarstufe, aber auch den Sozialkunde- oder Geographieunterricht in der Sekundarstufe, sowie inzwischen eine ganze Reihe interdisziplinärer Studiengänge insbesondere auf Masterniveau.

Vor allem die Sachunterrichtsdidaktik teilt mit ihrem zentralen Begriff der Vielperspektivität (Murmman 2019) und ihren perspektivenvernetzenden Themenbereichen, wie sie im Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht aufgeführt sind (GDSU 2013), wesentliche Annahmen und Konzepte einer fächerübergreifenden bzw. interdisziplinären Didaktik, die sie für die Primarstufe ausdifferenziert.

strukturieren als „historisch entwickelte und gewachsene Instrumente und Mittel der Erkenntnisgewinnung und der Wissensbewertung und -verwaltung“ (Künzli 2019, 13) Lern- und Bildungsprozesse an Schule und Hochschule.

Die Gliederung der Wissensproduktion und -vermittlung in einen kontingenten und trotzdem bewährten Kanon von Fächern kommt dort an ihre Grenzen, wo reflexiv die Prinzipien dieser Ordnung selbst (also des bereits etablierten Kanons und seiner Fächer) als Bedingung von Erkenntnis in den Blick genommen werden sollen oder wo es darum geht, zur Bearbeitung komplexer Probleme verschiedene fachliche Perspektiven miteinander zu verknüpfen und sinnvolle Zusammenhänge herzustellen (Duncker 2021). Dafür braucht es interdisziplinäre oder fächervernetzende Denk- und Arbeitsweisen, die eine entsprechende Kompetenz voraussetzen und deshalb schulpädagogisch und hochschuldidaktisch zu adressieren sind (Braßler 2023). So positioniert sich auch der Wissenschaftsrat (2020), der Disziplinarität *und* Interdisziplinarität als gleichwertige, konstitutive Elemente des Wissenschaftssystems bezeichnet, die in produktiver Wechselbeziehung zueinanderstehen: „Die disziplinäre Ordnungsstruktur ermöglicht Überschaubarkeit und fachliche Qualitätssicherung, muss aber zugleich Weiterentwicklungen und interdisziplinärer Zusammenarbeit Raum geben“ (ebd., 70).

Interdisziplinarität oder Fächervernetzung ist eine Form des Umgangs mit Wissen, bei der „zwei oder mehrere disziplinär gegeneinander abgegrenzte Bereiche über einen oder mehrere ihnen gemeinsame Aspekte wie [...] miteinander verbunden [werden]“ (Künzli 2019, 10). Dabei variiert der Grad der Integration der beteiligten Fächer bzw. die Tiefe ihrer Verbindung. Zwei Bedingungen müssen aber mindestens erfüllt sein, damit von Interdisziplinarität die Rede sein soll: Erstens bleibt Disziplinarität eine wichtige Basis interdisziplinärer Forschung und Lehre; trotz aller Kritik bleiben die Fächer Ausgangs- und wiederkehrender Bezugspunkt dieser Art der Vernetzung (Wissenschaftsrat 2020). Geht es stattdessen darum, außerwissenschaftliche Erfahrungen und Perspektiven gleichwertig mit einzubinden, würde von Transdisziplinarität gesprochen werden. Zweitens bezeichnet Interdisziplinarität eine „Interaktion von Disziplinen, die eine Synthese zum Ziel hat“ (ebd., 70). Das bedeutet, dass die fachlichen Perspektiven in der Bearbeitung gemeinsamer Frage- oder Problemstellungen zu- und gegeneinander geführt und nicht nur – wie in multidisziplinären Formaten – additiv nebeneinandergestellt werden.

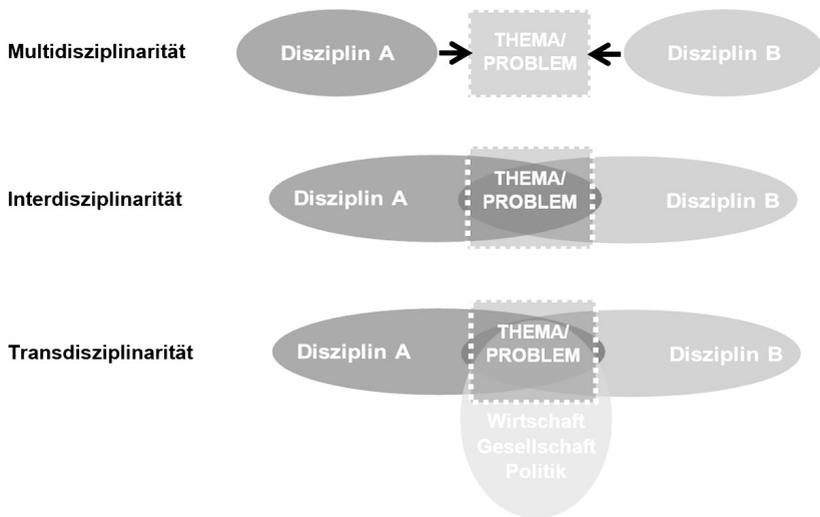


Abb. 1: Fächerübergreifende Formate (in Anlehnung an Weber et al. 2017, 75).

Hochschuldidaktisch ergeben sich aus dieser Begriffsbestimmung nun mehrere Charakteristika interdisziplinärer Lehre und damit verbundene Anforderungen, die wir hier mit Bezug auf Braßler (2023) in vier Punkten zusammenfassen:

1. *Problemorientierung* (Inhalte): Wie schon genannt, begründet sich interdisziplinäres Lehren und Lernen durch das Potenzial, komplexe Themen, Probleme und Herausforderungen angemessener bearbeiten zu können. Es liegt nahe, entsprechende Arrangements dann auch problemorientiert zu gestalten. In Bezug auf solche Themen, wie sie schon Klafki (2007) als epochaltypische Schlüsselprobleme ausformulierte, „können Studierende Komplexität wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven verstehen, unterschiedliche Werte beurteilen und integrieren, für den eigenen disziplinären Standpunkt argumentieren, zwischen den Disziplinen vernetzt denken und aktiv fachübergreifende Lösungen entwickeln und gemeinsam gestalten“ (Braßler 2023, 35). Im interdisziplinären Projekt DIALOG² beispielsweise sind es in ihren Konsequenzen oft ambivalente, technische Transformationsprozesse, die mehrperspektivisch in den Blick genommen werden (Hempel et al. 2024).

2 Das Projekt mit dem Titel „DIALOG – Technik, Gesellschaft, Menschenrechte: Interdisziplinarität in der Lehrer*innenbildung“ ist ein hochschuldidaktisches Entwicklungsprojekt an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Entwickelt und erprobt werden auf den Prinzipien der Interdisziplinarität und Menschenrechtsbildung basierende, flexibel einsetzbare Bausteine für die Lehrer*innenbildung, die sich thematisch auf eine Auseinandersetzung mit technischen Transformationsprozessen beziehen.

2. *Vernetzung* (Ziele): Im interdisziplinären Lehren und Lernen können drei Zieldimensionen unterschieden werden, die in analoger Weise auch für den fächerübergreifenden Unterricht in der Schule formuliert werden (Caviola et al. 2011): So geht es zunächst (a) um eine Aneignung oder zumindest ein Verständnis fachlicher Denk- und Arbeitsweisen einer (fremden) Disziplin, weiter (b) um eine Integration oder Synthese unterschiedlicher fachlicher Perspektiven in Bezug auf eine gemeinsame Frage- oder Problemstellung und schließlich (c) um eine Reflexion des fächervernetzenden Vorgehens, die auch die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Disziplin umfasst.³
3. *Aktivierung* (Methoden): Wie auch der fächerübergreifende Unterricht in der Schule ist das interdisziplinäre Lernen und Lehren in der Hochschule programmatisch durch ein höheres Maß an Offenheit und an Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung der Studierenden gekennzeichnet. Sie „nehmen eine aktive Rolle im Lernen ein und stehen im Mittelpunkt ihrer eigenen Lernerfahrung“ (Braßler 2023, 40).
4. *Begegnung* (Kooperation): Interdisziplinäres Lernen setzt idealerweise Begegnungen mit Lehrenden oder Studierenden anderer Disziplinen voraus, mithin das kooperative Arbeiten an Frage- und Problemstellungen (vgl. Tänzer & Förster in diesem Band). Solche Begegnungen unterstützen eine nachhaltige Konfrontation mit anderen fachlichen Perspektiven, evozieren Erklärungs- und Aushandlungsbedarfe und sind letztlich auch Bedingung der (Selbst-)Reflexion, die wir als wichtiges Ziel interdisziplinärer Lehre ausgewiesen haben.

3 Fächervernetzung und Hochschullernwerkstattarbeit

Bevor wir die Passung zwischen Fächervernetzung und Hochschullernwerkstattarbeit diskutieren, unternehmen wir den schwierigen Versuch, nun auch ein Selbstverständnis der Hochschullernwerkstattarbeit zu skizzieren. Wir orientieren uns dafür an der Arbeitsdefinition des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (AG Begriffsbestimmung 2022) sowie an Sondierungen, die von der spezifischen Hochschullernwerkstattarbeit in Halle ausgehen (Schöps et al. 2019). Folgt man der Definition der AG Begriffsbestimmung (2022) erscheint Hochschullernwerkstattarbeit als alternative Form des Studierens und bietet einen Ort

3 Für Studierende des Lehramts und insbesondere des Grundschullehramts stellt sich die Frage, inwiefern sie angesichts des Studiums mehrerer Fächer und der frühen Orientierung am späteren Berufsfeld überhaupt ein disziplinäres Denken bzw. einen Fachhabitus ausprägen und ob sie nicht als Generalist*innen auszubilden sind (Burren et al. 2018). Andererseits ist ihr Studium eben fachlich strukturiert und haben sie auch im späteren Beruf die Aufgabe, fächerübergreifendes Lernen zu initiieren, was wiederum die Aneignung reflektierter Fachlichkeit(en) voraussetzt (Hericks & Meister 2020).

„demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens.“ Als Konsequenz daraus verändern sich die Rollen von Lehrenden und Studierenden: Die Lehrenden leisten Lernbegleitung und -unterstützung und gewährleisten u. a. dadurch eine offene Lernumgebung. Neben der lernprozessbegleitenden Anregung und Unterstützung zeichnet sich die Hochschullernwerkstattarbeit durch räumliche Flexibilität und eine vielseitige Materialausstattung aus (ebd.; Schöps et al. 2019). Diese Aspekte bilden für die Studierenden die Grundlage, selbstbestimmt, selbstorganisiert und selbstverantwortet lernen zu können (Kelkel & Peschel 2018; Kihm, Diener & Peschel 2020). Weiterhin eröffnet ihnen die Hochschullernwerkstattarbeit die Möglichkeit, sich als Akteur*innen der Hochschule selbst erfahrungs- und interessenorientiert auch jenseits curricularer Anforderungen des Studiums einzubringen (Kramer 2020). Sie ermöglicht kooperatives Lernen und gleichberechtigtes Zusammenarbeiten und Mitbestimmen und stellt so eine auf „statusgruppen- und studiengangübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet[e] [...] Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation“ (AG Begriffsbestimmung 2022) dar.

Ein besonderes Augenmerk liegt schließlich auf dem Aspekt der Reflexion: Durch die Selbstbestimmtheit und Selbststeuerung des eigenen Lernens können der eigene Lernprozess und die eigenen Lernerfahrungen reflektiert werden. Ebenso kann je nach Format ein Reflexionsprozess bezüglich der eigenen (fachlichen) Perspektive initiiert werden. In Bezug auf das spätere Lehrer*innensein bekommt diese reflexive Praxis innerhalb der Hochschullernwerkstattarbeit einen besonderen Stellenwert, da sie als Bedingung der Übertragung der eigenen Erkenntnisse auf die pädagogische Gestaltung von Lernumgebungen hervortritt (Schöps et al. 2019). Mit Blick auf dieses Selbstverständnis können wir nun einige Aspekte identifizieren, die Interdisziplinarität bzw. Fächervernetzung als ein zwar nicht zwingendes, aber doch *naheliegenderes* Gestaltungsprinzip von Hochschullernwerkstattarbeit begründen: die Tendenz zur (disziplinären) Grenzüberschreitung, ähnliche methodische Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen, Raum für Begegnung und der Anspruch an Reflexion. Mit Tendenz zur (disziplinären) Grenzüberschreitung ist erstens gemeint, dass Hochschullernwerkstattarbeit nicht disziplinär präfiguriert ist (Peschel 2020; Stadler-Altman & Lang 2023). Indem sie oft als Alternative zur klassischen Hochschullehre, die fachsystematisch und vermittelnd angelegt ist, betrachtet wird, erscheint eine stärkere Problemorientierung und eine Öffnung der Auseinandersetzung über die Grenzen einer Disziplin hinaus naheliegend. Hier sehen wir sogar die Tendenz, dass Hochschullernwerkstatt – je stärker sie sich als Alternative nicht nur zum ‚traditionellen‘ Studieren, sondern auch als Ort veränderter Wissenschaft versteht – einer *transdisziplinären* Logik folgt, d. h. daran orientiert ist, Wissen auch unter Einbezug von Perspektiven „außerhalb der Grenzen etablierter Fachrichtungen aufzubauen, zu diskutieren und didaktisch zu vermitteln“ (Philipp & Schmohl 2021, 15f., auch Kihm,

Diener & Peschel 2020). Das geht insofern über Interdisziplinarität hinaus, als dass diese immer noch disziplinar gebunden und damit der bestehenden institutionellen Ordnung verhaftet bleibt.

Anschlussfähigkeit besteht zweitens in der methodischen Gestaltung von Lernprozessen, nämlich dem Fokus auf die Initiierung und Begleitung selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens, der für beide Konzepte zentrales Anliegen ist. Für Fächervernetzung ist das aber nicht zwingend, sie kann auch in anderen methodischen Settings Gestaltungsprinzip sein. Insofern akzentuiert Fächervernetzung in Hochschullernwerkstatt eher diesen Teilaspekt eines aktivierenden interdisziplinären Lernens. Gleiches gilt, drittens, für interdisziplinäre Begegnungen und Möglichkeiten des Dialogs, für den Hochschullernwerkstatt Raum bietet (Breidenstein et al. 2020). Dort können sich verschiedene Sicht- und Arbeitsweisen und somit auch verschiedene Fachperspektiven begegnen, die es innerhalb von Arbeits- und Lernprozessen miteinander in Beziehung zu setzen gilt. Eine solche alternative, denn offenere und zugleich dialogischere Praxis des Studierens, braucht viertens Gelegenheiten zur Reflexion der gegenseitigen Bezüge und ihrer Grundlagen, die im traditionellen Fachstudium zumeist schon gesetzt sind und unhinterfragt bleiben.

Einschränkend muss hervorgehoben werden, dass Hochschullernwerkstatt nicht von sich aus und automatisch interdisziplinäres Lernen ermöglicht. In ihr können auch Lernprozesse stattfinden, die eindeutig fachlich verortet sind oder, auf der anderen Seite, überhaupt keine fachlichen Bezüge aufweisen (Kihm, Diener & Peschel 2020). Was dominiert, hängt nicht zuletzt von den je spezifischen Hochschullernwerkstattkonzepten ab, die an verschiedenen Standorten auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und institutionelle Anbindungen haben. Fächervernetzung muss – anders formuliert – aktiv hergestellt werden. Sie setzt ggf. eine gemeinsame Lehrplanung eines interdisziplinär zusammengesetzten Teams voraus, die organisatorisch und kollegial – ähnlich der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung in der Schule (Hempel 2020) – herausfordernd sein kann. Problematisch erscheint jedenfalls, wenn solche Koordinierungsleistungen ausbleiben und „die Herstellung interdisziplinärer Bezüge in erster Linie den Studierenden abverlangt und überlassen wird und unter Umständen auch gar nicht stattfindet“ (Wissenschaftsrat 2020, 38).

Eine weitere Herausforderung sehen wir darin begründet, dass der starke Fokus auf das selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen, verstärkt durch die oft auch fakultative Angebotsstruktur der Veranstaltungen und eines möglicherweise transdisziplinären Wissenschaftsverständnisses in den Hochschullernwerkstätten zu einer Entfachlichung des Lernens führen kann. Damit ist gemeint, dass in der Bearbeitung persönlicher Interessen oder gesellschaftlicher Probleme fachliche Perspektiven und eine hierauf bezogene Reflexion gar keine entscheidende Rolle mehr spielen (Peschel & Kihm 2020). Das wäre nicht notwendig ein Problem

für das Konzept der Hochschullernwerkstattarbeit, aber wohl für das Konzept der Interdisziplinarität, deren bildender Mehrwert dort gesehen wird, „wo die Fachlichkeit als regulierendes Erkenntnisprinzip thematisiert und erkannt, ihre Grenzen erfahren und bewusst überschritten werden können“ (Künzli 2019, 12).

4 (Re)Vision_(Re)Flektion. Ein Beispiel aus der Praxis der Hochschullernwerkstatt Halle

Wir plädieren dafür, Hochschullernwerkstattarbeit nicht nur als potenziell interdisziplinär auszuweisen, sondern sie perspektivisch auch als zentralen Ort einer interdisziplinären Hochschullehre konzeptionell weiterzuentwickeln. Das nachfolgend dargestellte ‚Beispiel aus der Praxis‘ versteht sich als ein Beitrag hierzu und hat illustrativen Charakter. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bieten wir im Rahmen des Grundschullehrstudiums eine seminarübergreifende Lehrveranstaltung unter dem Titel *(Re)Vision_(Re)Flektion*⁴ an. Alle beteiligten Seminare finden in den Räumen der Hochschullernwerkstatt Halle statt und fokussieren die praktische Transformation künstlerischer Produkte. Hierfür fertigen vier Seminargruppen in je unterschiedlichen Bereichen ästhetischer Bildung in einem dreiwöchigen Rhythmus künstlerische Produkte an. Nach drei Wochen werden die jeweiligen Produkte an eine andere Gruppe weitergeben und in die gruppeneigene Ausdrucksform transformiert (s. Abb. 2). Die einzelnen Gruppen bekommen dabei keine Erklärungen und keinen Kontext zum erhaltenen Produkt.

Die Veranstaltung ist vom Schulprojekt „Alles bleibt anders“ inspiriert, welches in einem Aufsatz von Lars Oberhaus (2009) vorgestellt wird. Anstelle von Studierenden stellen dort Schüler*innengruppen nach dem Stille-Post-Prinzip künstlerische Produkte her bzw. transformieren sie. Die Schulfächer Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Deutsch übernehmen dabei jeweils eine Gruppe. Als „Form eines ungewöhnlichen fächer-, jahrgangs- und schulübergreifenden Projektes“ (ebd., 60) erfolgt dann eine intensive Auseinandersetzung mit den anderen Kunstprodukten und -bereichen sowie eine praktische Umsetzung von Kooperation und künstlerischer Transformation.

Gleich dem schulerprobten Projekt bei Oberhaus wird die Lehrveranstaltung mit einer gemeinsamen Präsentation aller Ergebnisse beendet. Letztlich sollen neben den ästhetischen Bildungsprozessen auch die eigenen bzw. fremden fachlichen Perspektiven und deren Beitrag für das gemeinsame Produkt sowie die Potenzia-

4 Der Titel der Lehrveranstaltung betont zwei Formen ästhetischer Begegnung: „(Re)Vision“ verbindet das ‚Wahrnehmen‘ mit dem ‚Wieder-Ansehen‘. Es geht um das Begegnen des Eigenen mit dem Anderen in einem dialogischen Verhältnis. „(Re)Flektion“ verbindet wiederum das ‚Zurückdenken‘ mit dem ‚Verändern‘. Im Projekt wird die Reflexion des Eigenen und des Anderen nicht allein als kognitive Leistung verstanden, sondern immer wieder praktisch in die künstlerische Arbeit transportiert. Der Unterstrich symbolisiert dabei die Parallelität beider Modi der Begegnung.

le und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit reflektiert werden. Konzeptionelles Ziel ist es, in und anhand der praktischen Erprobung künstlerischer Transformationen ästhetisch-fachliche Praktiken in einem offenen und partizipativen Lernsetting zu realisieren, deren Spezifika und jeweiligen Grenzen zu erkennen und über die Möglichkeiten von Fächervernetzung und -überschreitung nachzudenken.

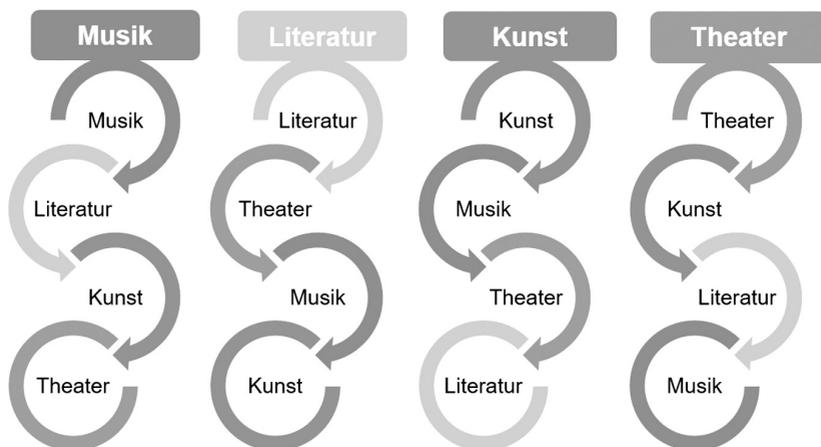


Abb. 2: Transformationssequenzen (eigene Darstellung).

Die Lehrveranstaltung verbindet selbstgesteuertes und offenes mit disziplinärem *und* interdisziplinärem Lernen. Mittels künstlerischer Transformationen kann eine Begegnung unterschiedlicher Perspektiven stattfinden, bei welcher die Studierenden eigenständig und schöpferisch tätig werden. Durch das Live-Erlebnis bei der Ergebnispräsentation werden die Beteiligten zur Reflexion des eigenen künstlerisch-ästhetischen Standpunktes angeregt. Diese reflexive Perspektivübernahme als Leitmotiv stellt den Motor für die Produktion neuer künstlerischer Lern- und Kunstobjekte dar. Eine solche Auseinandersetzung mit den verschiedenen fachlichen Perspektiven, ihren Potenzialen und Grenzen wird durch die fachlich heterogene Zusammensetzung der Seminargruppen befördert. Dies bedarf letztlich eines bereichsübergreifenden Dialogs, welcher während der Lehrveranstaltung vermittelt über die Arbeit mit den zu interpretierenden und zu transformierenden Kunstprodukten und konkret durch die Reflexion dieser gemeinsamen Erfahrung erfolgt. Es ist möglich, die Transformationssequenzen flexibel zu erweitern. Auch ist das Seminarkonzept an sich wiederholbar und ergebnisoffen. Perspektivisch bietet es sich an, den Adressat*innenkreis für Studierende des Lehramts anderer

Schulformen zu öffnen oder auch Schüler*innen einzubinden. Dadurch könnten dann die Studierenden gleichzeitig die Rolle der Produzierenden *und* der Lernbegleiter*innen einnehmen und erproben (Peschel & Kihm 2020). Aus unserer Sicht ist diese Seminarkonzeption ein Beispiel dafür, wie ästhetische Bildung in fächervernetzender Weise von den Charakteristika der Hochschullernwerkstatt – ihrer materiellen und räumlichen Ausstattung sowie ihrer methodischen Ausrichtung auf selbstverantwortetes und -bestimmtes Lernen – profitieren kann.

5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir danach gefragt, inwiefern Hochschullernwerkstattarbeit Fächervernetzung ermöglicht oder begünstigt. Tatsächlich zeigt sich eine hohe Anschlussfähigkeit der beiden Konzepte. Sie sind gegenüber engem disziplinärem Lernen offener sowohl für komplexe Probleme und Herausforderungen als auch für die Interessen und Erfahrungen der Studierenden. Hier wie dort geht es darum, tradierte Grenzen zu überschreiten, Begegnungen zu ermöglichen und damit verbundene Erfahrungen und ggf. Irritationen zu reflektieren.

Trotzdem unterscheiden sich die beiden Konzepte in ihrem zentralen hochschuldidaktischen Kern: Während für Fächervernetzung die *Integration und Reflexion fachlicher Perspektiven* maßgeblich ist, steht – bei einer großen ausdifferenzierten Breite an Möglichkeiten – zumeist das *selbstverantwortete Lernen* im Zentrum von Hochschullernwerkstattarbeit. Stellt man den jeweiligen Kern scharf, dann ergeben sich durchaus Spannungen: Eigenverantwortliches und interessengeleitetes Tun kann die Bedeutung von Fachlichkeit insgesamt und damit die Grundlage für Fächervernetzung marginalisieren. Die anspruchsvolle und reflektierte Relationierung fachlicher Perspektiven im Hinblick auf komplexe Themen kann die Logiken, Hierarchien und Muster tradierter Hochschullehre reproduzieren, die viele Vertreter*innen von Hochschullernwerkstattarbeit überwinden wollen.

In der konzeptionellen Diskussion erscheint es uns sinnvoll, die Einordnung von Hochschullernwerkstattarbeit als transdisziplinäres hochschuldidaktisches Konzept weiter zu verfolgen, das sich gegenüber dem interdisziplinären Lehren und Lernen noch einmal offener zeigt. Empirisch braucht es Einblicke in die Praxis inter- oder auch transdisziplinären Lernens im Rahmen von Hochschullernwerkstattarbeit, die die hier konstatierten Chancen, aber auch möglichen Spannungen be- oder widerlegen bzw. konkretisieren helfen. Auch die begleitende Evaluation von (Re)Vision_(Re)Flektion soll hierzu beitragen.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022*. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.). Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten> (zuletzt geprüft am 03.07.2024)
- Bolte, S. & Lerch, S. (2023). Interdisziplinarität: Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 15-30). Bielefeld: wbv.
- Braßler, M. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktivistischer Perspektive. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (S. 31-44). Bielefeld: wbv.
- 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? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 335-347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, C. (2018). Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 301-314.
- Caviola, H., Kyburz-Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Duncker, L. (2021). Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Zur didaktischen Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In L. Duncker (Hrsg.), *Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht: Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens* (S. 101-115). München: Kopaed.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts: Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C., Theophil, M., Urbany, W., Bahr, M. & Heldt, I. (2024). Technik, Gesellschaft, Menschenrechte: Zur Konzeption interdisziplinärer Lehr-Lern-Bausteine für die Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1), 167-182.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Springer VS.
- Huber, L. (2013). Lehre und Lernen in den Disziplinen: Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen. *HDS:Journal*, (1), 5-21.
- Kelkel, M & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. (S 15-34). 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.
- Klafki, W. (2007). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts: Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81). Weinheim/Basel: Beltz.
- 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.

- Künzli, R. (2019). Disziplinarität und Transdisziplinarität. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, (1), 8-15.
- Murmann, L. (2019). Viele Fächer, viele Perspektiven: Fachlichkeit im Sachunterricht. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören: Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 395-412). Paderborn: Schöningh.
- Oberhaus, L. (2009). „...an den Fransen erkennt man das Gewebe.“ Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 49-65). Essen: Die Blaue Eule.
- 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.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 96-105.
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Hochschulbildung. Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 13-24). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, T. (2023). Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 63-88). Bielefeld: transcript.
- Schöps, M., Kramer, K. & Rumpf, D. (2019.). „Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?“ Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In S. Tänzler, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 19-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, 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. Kelekel, M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 186-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, H., Thumser-Dauth, K., van den Eeden, M., Sonnleitner, K. & Gerlach, T. (2017). Perspektivenwechsel in der Lehre durch inter- und transdisziplinäres Lernen. *Konturen. Zeitschrift der Hochschule Pforzheim*, 35, 74-77.
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität* [Positionspapier (Drs. 8694-20)]. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> (zuletzt geprüft am 12.07.2024)

Autoren

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifender Unterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Weigelt, Marcel

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifender Unterricht, Ästhetische Bildung, Praxis musiktheatralen Arbeitens an Schulen.

marcel.weigelt@paedagogik.uni-halle.de

Marie Fischer, Pascal Kihm und Markus Peschel

Vielperspektivität in Lernwerkstätten – „Zur Sache“ (reloaded)

Abstract

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, durch einen konzeptionellen Vergleich mit Schülerlaboren eine Spezifizierung der fachlichen Ausrichtung und Zielsetzung von Lernwerkstätten vorzunehmen und dabei v. a. das Potenzial von Lernwerkstätten für vielperspektivische Ansätze zu diskutieren. Während Schülerlabore primär lehrorientiert Inhalte und Methoden einzelner MINT-Fächer vermitteln, setzen Lernwerkstätten stärker auf eine Sachorientierung, bei der lern- oder subjektorientiert an Phänomenen aus der Lebenswelt der Lernenden angesetzt und von den Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden ausgegangen wird. Dabei lösen Lernwerkstätten sich von der einzelfachlichen Verortung, die Schülerlabore adressieren. Um hier weder einer inhaltlich-fachlichen Beliebigkeit noch einer diffusen „Ganzheitlichkeit“ zu verfallen, wird vorgeschlagen, den Fokus in Lernwerkstätten deutlicher auf eine vielperspektivische Auseinandersetzung mit Phänomenen zu legen. Die Perspektive der Lernenden könnte so auch mit verschiedenen fachlichen, ästhetischen u. a. Perspektiven in Verbindung gebracht werden.

Seit etwa 40 Jahren der Etablierung von Lernwerkstätten (vgl. Müller-Naendrup 2020; Wedekind 2023), die an vorschulischen Bildungseinrichtungen, Schulen oder Hochschulen Bildungsangebote¹ für z. B. Kinder im Grundschulalter² offerieren (vgl. Hiebl 2014), stellen sich Fragen nach der Abgrenzung zwischen Lernwerkstätten und anderen Institutionen, die solche bzw. ähnliche Bildungsangebote ebenfalls adressieren, z. B. Schülerlabore (vgl. Haupt et al. 2013; Kelkel & Peschel 2019; Priemer & Roth 2020). Auf der Suche nach spezifischen Alleinstellungsmerkmalen

-
- 1 Der Bildungsbegriff soll hier zunächst unbestimmt bleiben bzw. alltagssprachlich und unspezifisch auf Angebote von Einrichtungen wie Lernwerkstätten oder Schülerlabore bezogen werden.
 - 2 Der Schwerpunkt unserer Überlegungen liegt auf Kindern im Grundschulalter. Eine Übertragung unserer Überlegungen auf Hochschullernwerkstätten, die u. E. konzeptionell etwas anderes sind als „Lernwerkstätten an Hochschulen“ und primär eine Qualifizierung von Studierenden zum Ziel haben, wäre noch zu leisten. Zur weiteren begrifflichen Einordnung bzgl. Hochschullernwerkstatt, Lernwerkstatt etc. sei auf Peschel (2020), auf VeLW (2009) und auf NeHle – AG Begriffsbestimmung (2022) verwiesen.

von Lernwerkstätten gegenüber z. B. Schülerlaboren lassen sich u. E. verschiedene Unterscheidungsmerkmale anführen (siehe Tab. 1). Dass es bei der Unterscheidung zwischen Lernwerkstätten und Schülerlaboren Überschneidungen und abweichende Konzeptionen von Einzelbeispielen gibt, ist offensichtlich. Es soll hier jedoch versucht werden, eine „grobe Linie“ zu skizzieren, um Abgrenzungen zwischen Lernwerkstätten und Schülerlaboren überhaupt zu ermöglichen.

Tab. 1: Unterscheidungsmerkmale zwischen Schülerlaboren und Lernwerkstätten (eigene Zusammenstellung)

Schülerlabor	Lernwerkstatt
Einzelfachlichkeit	Mehr- oder Überfachlichkeit
Lehrorientierung	Lernorientierung
Fachorientierung	Sach- und Phänomenorientierung

Diese Unterscheidungsmerkmale werden in den folgenden Kapiteln 1 bis 3 zu nächst einzeln diskutiert, bevor sie in einer Zusammenschau genutzt werden (s. Kap. 4). In dieser Zusammenschau soll deutlich werden, dass Lernwerkstätten in einer Mehr- und Überfachlichkeit sowie Sach- und Phänomenorientierung besondere konzeptionelle Antworten auf die Frage haben, „wie Kind und Sache zusammenkommen können“.³ Diese besonderen konzeptionellen Antworten umfassen (a) ein mathetisches Lernverständnis (vgl. Müller-Naendrup 2020; Wedekind 2023) und (b) eine subjektorientierte Didaktik (siehe auch Kihm et al. in diesem Band). Verbindendes Element zwischen Mathetik und Didaktik ist u. E. (c) der Zugang über Phänomene der Lebenswelt⁴ (vgl. Fischer & Peschel 2023;

3 Der Begriff „Sache“ ist begrifflich sehr polyvalent (vgl. Pech & Rauterberg 2013; Köhnlein 2015a). Er umfasst u. E. nicht nur konkret fassbare, physische Dinge und Materialien oder Erscheinungen und Wahrnehmungen, sondern auch Ereignisse und Vorgänge, Inhalte und Zustände „unseres Denkens, Sprechens und Handelns, also Bewusstseinszustände und soziale Beziehungen sowie Vorstellungen, Theorien, Wissensbestände und Intentionen“ (Köhnlein 2015b, 89). Der Begriff „Sache“ wird zwar in erster Linie in der Didaktik des Sachunterrichts genutzt (vgl. Pech & Rauterberg 2013), um Inhalte, Themen oder Gegenstände des Sachunterrichts zu bezeichnen (vgl. auch Lauterbach 2020). Es ist u. E. jedoch möglich, „Sache“ in dieser Bedeutung nicht nur für „Sachen“ des Sachunterrichts zu verwenden, sondern auch in Bezug zu anderen Unterrichtsfächern und Lernbereichen in Lernwerkstätten, da jeder Lernprozess letztlich immer einen Sachbezug hat (vgl. Wiater 2015).

4 „Lebenswelt“ ist ein inflationär gebrauchter Begriff, unter dem sich „alle irgendwie irgendetwas vorstellen können“ (Pech 2009, 5), wobei nur selten „bestimmt [wird], was er konkret beinhaltet“ (ebd.). Wir verstehen unter „Lebenswelt“ die „Gesamtheit [...] subjektiver (kindlicher) Erfahrungen, Vorstellungen, Konzepte und Einstellungen, die aus der Welt, in der ein Kind lebt, herrühren“ (Fischer et al. 2022, 252). Lebenswelt ist ein „Zugänglichkeitskonstrukt“, das die alltäglichen Erfahrungen bezeichnet und lässt sich folglich als subjektive Deutung von Welt beschreiben“ (Pech 2009, 6). Unser theoretischer Bezug ist dabei Husserls Phänomenologie der Lebenswelt.

Herrmann 2023) sowie (d) ein vielperspektivisches Verständnis dieser Phänomene. Mit dieser Bezugnahme auf Vielperspektivität (vgl. Duncker 2005; Köhnlein et al. 2013; Thomas 2018) soll zudem einem eingeschränkten Verständnis von „Ganzheitlichkeit“ (vgl. Kahlert 2000) entgegengewirkt werden. Stattdessen wird vorgeschlagen, die Vielperspektivität (und Vernetzung) der Phänomene (und „Sachen“) in Lernwerkstätten stärker zu thematisieren als bislang.

1 Einzelfachlichkeit vs. Mehr- oder Überfachlichkeit

Schülerlabore sind meist aus MINT-Initiativen entstanden (vgl. Haupt et al. 2013) und weisen in ihren Bildungsangeboten einen entsprechenden Schwerpunkt auf (vgl. Priemer & Roth 2020). Sie versuchen oftmals, „den Mangel an naturwissenschaftlichen, mathematischen, informatischen oder ingenieurtechnischen Inhalten in der Schule zu kompensieren“ (Peschel 2016, 123). Häufig bzw. primär sind Schülerlabore deshalb einzelnen (natur-)wissenschaftlichen Fakultäten ihrer Hochschulen angeschlossen (vgl. Priemer & Roth 2020). Aufgrund dieser Nähe zu einer spezifischen Fakultät bzw. zu einem bestimmten Lehrstuhl der Hochschule oder zu industriellen Partner*innen, die das Schülerlabor tragen und mit Inhalten sowie Personal stützen, ist eine Fachbezogenheit bei Schülerlaboren zu identifizieren, was häufig einzelne naturwissenschaftliche Fachdisziplinen wie Physik, Chemie oder Biologie adressiert – und damit eine Einzelfachlichkeit (vgl. Haupt et al. 2023; s. auch www.schuelerlabor-atlas.de).

Im Gegensatz zu Schülerlaboren sind *Lernwerkstätten* (an vorschulischen Bildungseinrichtungen, Schulen und Hochschulen) vielfach aus reformpädagogischer Tradition entstanden und orientieren sich primär am Lernen des Kindes und weniger an *einer* bestimmten Einzelfachdisziplin (vgl. Franz 2012; Herrmann 2023). Die inhaltliche Verortung von Lernwerkstätten ist deshalb eher vielfältig und häufig „mehr- oder überfachlich“ (vgl. Peschel & Kelkel 2018; s. auch www.lernwerkstatt.info): Es gibt Lernwerkstätten, deren inhaltliche Schwerpunkte zwar („mehrfachlich“) auf naturwissenschaftlichen Themenbereichen liegen (z. B. GOFEX-Saarbrücken, HELLEUM-Berlin), aber nicht auf Einzelfachdisziplinen, wie dies bei Schülerlaboren der Fall ist. Daneben gibt es Lernwerkstätten, die z. B. sprachliche (z. B. ODE-Steiermark) oder theologische Themenbereiche (z. B. Lernwerkstatt Religionsunterricht-Passau) adressieren, und solche Lernwerkstätten, die sich eher „überfachlich“ verstehen (z. B. OASE-Siegen).

Wenn aber keine eindeutige einzelfachlich-inhaltliche Zuordnung erfolgt, erschwert dies die konkrete Anbindung an einzelne wissenschaftliche Fakultäten an der Hochschule. Anders als Schülerlabore, die aufgrund ihrer Einzelfachlichkeit meist einzelnen naturwissenschaftlichen Fakultäten angeschlossen sind, finden sich *Lernwerkstätten* – außer im Kontext Schule – meist in der Lehrer*innenbildung

wieder (vgl. Peschel 2016). Dies zeigt sich auch in der institutionellen Verortung von Hochschullernwerkstätten an z. B. Schools of Education, Zentren für Lehrer*innenbildung usw. (vgl. Wedekind 2023). Entsprechend sind Lernwerkstätten bislang häufig „mehr- bzw. überfachlich“ und „weniger fachorientiert“ (Peschel 2016, 123) ausgerichtet und agieren „vornehmlich auf pädagogischer und didaktischer Ebene“ (ebd.; vgl. auch Müller-Naendrup 2020).

2 Lehrorientierung und Didaktik vs. Lernorientierung und Mathetik

Schülerlabore zielen v. a. darauf ab, den Mangel an MINT-bezogenen Inhalten und Methoden in der Schule zu kompensieren (vgl. Peschel 2016, 123). Diese Kompensationsstrategie lässt u. E. auf eine primäre Vermittlungsintention und damit auf eine didaktische Absicht schließen: „Schülerlabore wecken bzw. fördern bei Kindern und Jugendlichen das Interesse an und das Verständnis für Natur- und Ingenieurwissenschaften“ (Haupt et al. 2013, 2). „In der Regel experimentieren Schüler*innen im Schülerlabor in Kleingruppen anhand einer [...] Experimentieranleitung im Rahmen des *geleiteten* forschenden Lernens beim Experimentieren“ (Seibert 2021, 5). Dieses „*geleitet* forschende Lernen“ umfasst neben Experimentieranleitungen v. a. die Betreuung durch andere – meist abgeordnete Lehrpersonen, Lehramtsstudierende oder Fachwissenschaftler*innen. In Schülerlaboren liegt der Fokus entsprechend auf der Vermittlung von Fachinhalten und Fachmethoden (vgl. Haupt et al. 2013; Kelkel & Peschel 2019). Schülerlabore adressieren u. E. primär die Frage: *Wie kommt ein Fachinhalt und damit eine Fachkultur zum Kind?* Infolgedessen ist ihnen eine stärkere Lehr-Orientierung zu eigen, auch da sie eine stärkere Fachorientierung und damit eine ausgeprägte fachdidaktische Positionierung verfolgen (s. Kap. 3, vgl. Priemer & Roth 2020; Rehfeldt et al. 2020).

Lernwerkstätten dagegen weisen eine stärkere Lern-Orientierung auf, die sich u. a. in einer deutlichen Subjektorientierung (siehe Kihm et al. in diesem Band) und in einer „Hinwendung zur Mathetik, also Lernen vom Lernenden statt vom Lehrenden aus zu denken“ (Gruhn 2021, 33; vgl. auch Müller-Naendrup 2020), bemerkbar macht. Diese subjektorientierte und mathetische Ausrichtung von Lernwerkstätten zeigt sich u. E. zuvorderst darin, dass es nicht primär oder nicht nur, wie in Schülerlaboren, um ein Fachlernen geht, verstanden als ein Vermitteln von Fachinhalten, Fachmethoden sowie Fachverständnissen. Vielmehr und vornehmlich geht es um ein „Lernen lernen“ (Wedekind & Schmude 2020, 78):

„In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln [...]. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten [...], das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen“ (VeLW 2009, 7).

Mathetik bzw. „Lernen lernen“ ist aber u. E. nicht losgelöst von einer gleichzeitigen Ausrichtung auf einen Inhalt zu verstehen, was sich u. a. aus dem Implikationszusammenhang (vgl. Blankertz 2000) ergibt: Lernen hat nicht nur eine technisch-operative Komponente der Anwendung von (Lern-)Methoden, sondern immer auch eine inhaltsgerichtete Komponente. „[W]enn gelernt wird, geht es immer um die Sache, um sachliche bzw. fachliche Dinge – auch in Lernwerkstätten“ (Kelkel & Peschel 2018, 9; vgl. auch Benölken & Veber 2019; Mayer et al. 2021). Dabei wird die Sache in einer Lernwerkstatt aber, anders als z. B. in Schülerlaboren, in einer pädagogisch-didaktischen Absicht entwickelt (vgl. Peschel & Kelkel 2018).

„Lernwerkstätten in der Lehrerbildung forcieren zunehmend eine fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung, da auch die Fachdidaktiken für z. B. die Grundschule zunehmend ausgebaut wurden, und sich damit die Fachkulturen auch an Grundschulen bzw. Lernwerkstätten in der GrundschullehrerInnenausbildung professionalisieren“ (Kelkel & Peschel 2018, 10).

War bislang der Blick bei der Entwicklung von und in Lernwerkstätten also eher auf das Kind und sein Lernen in Lernwerkstätten ausgerichtet (vgl. Hiebl 2014; Peschel 2016), erfordern die fachdidaktischen Entwicklungen, auch die fachspezifische Qualität der Aufgaben und die fachspezifischen Impulse in der Lernwerkstatt zu stärken (vgl. Peschel & Kelkel 2018; Kelkel & Peschel 2019). In Lernwerkstätten bedeutet eine solche „Fachspezifität“ aber, anders als in Schülerlaboren mit ihrer klassischen Vermittlungsintention, keine einzelfachliche Fokussierung (auf z. B. Physik, Chemie oder Biologie). „Fachspezifität“ in Lernwerkstätten bedeutet u. E. vielmehr einer mehr- und überfachliche Ausrichtung unter Fokussierung von Fachkulturen und eine eindeutige Sachorientierung (s. Kap. 3). Zugespitzt geht es in Lernwerkstätten u. E. um die Frage: Wie kommt das Kind zur Sache?⁵

3 Fachorientierung vs. Sach- und Perspektivenorientierung

Auf ein Thema bezogen, wie „Regenbogen“, das verschiedene *Schülerlabore* „im Repertoire haben“ (z. B. Schülerlabor DeltaX; www.hzdr.de; Schülerlabor „Farben“ der Goethe-Universität), würde die Einzelfachbezogenheit und Vermittlungsintention bzgl. Fachinhalten und Fachmethoden der Schülerlabore u. E. folgendermaßen interpretiert: Das Thema „Regenbogen“ würde in Schülerlaboren als ein „Standardinhalt der geometrischen Optik“ (Wilhelm & Henninger 2012, 1) mit einzelnen Versuchen aufgegriffen werden, um Fachideen und Fachmethoden im

5 Die Gegenfrage „Wie kommt die Sache zum Kind?“ ist u. E. evtl. die Frage, mit der sich in Bezug auf Kinder im Grundschulalter die Didaktik des Sachunterrichts beschäftigen muss (vgl. auch Pech 2009).

o. g. Sinne „an die Kinder zu bringen“. In der Aufmerksamkeit solcher Schülerlabor-Versuche stünden u. E. etwa der Strahlengang und die Lichtbrechung bzw. Reflexion an optischen Linsen und an anderen geometrischen Figuren bzw. Geräten. Auf solche scheinbar eindeutigen und kleinschrittigen Betrachtungen an Modellen würden dann – meist ebenso kleinschrittig – Ableitungen folgen, wo man z. B. ‚im echten Leben‘ stehen müsste, um einen Regenbogen sehen zu können usw. Ausgangspunkt bleibt aber das Fachwissen zum definierten Fachinhalt „Lichtbrechung“ sowie Fachmethoden bzgl. eines hypothesenprüfenden Experimentierens anhand dieses Fachinhalts – und nicht die Lebenswelt der Lernenden, ihre subjektiven Erfahrungen, Vorstellungen, Konzepte, Einstellungen (Fischer et al. 2022, 252). Diese Fokussierung von Fachinhalt und Fachmethode bei u. E. gleichzeitiger Vernachlässigung der Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden bezeichnen wir als Fachorientierung.

Auch in *Lernwerkstätten*, wie dem HELLEUM (www.helleum-berlin.de), oder dem GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren; www.GOFEX.info) ist „Regenbogen“ ein Thema. Anstelle einer einzelfachlich-geometrisch-optischen Betrachtung, wie in Schülerlaboren, rücken dann aber andere, mehr- und überfachliche, aber auch individuell-subjektive Aspekte in den Fokus der Auseinandersetzung: Ausgangspunkt wären die Vorerfahrungen, die die Individuen mit „Regenbögen“ und „Regenbogenfarben“ in ihrer Lebenswelt bislang gesammelt haben. Die Farben des Regenbogens würden gemeinsam betrachtet und in anderen Naturerscheinungen (z. B. Pfützen), aber auch kulturellen Bezügen (z. B. Regenbogenflagge) wiederentdeckt uvm. „Regenbögen“ würden z. B. mittels Wasserzerstäuber im Freien „erzeugt“, um die Lage der Sonne, des Beobachters/der Beobachterin und des Regenbogens zueinander zu vergleichen.

Die Sachen, an denen in Lernwerkstätten gelernt wird, „sind vielfältig [...], zeigen aber auf, dass der Lerngegenstand nicht alleinsteht, sondern immer eine Auseinandersetzung erfolgt zwischen dem lernenden Subjekt, dem Kind, und der Sache, die sich – je nach Näherung des Kindes an die Sache – in vielfältigen Facetten zeigt“ (Peschel et al. 2023, 518).

Dass Lernwerkstätten u. E. eine geringere Orientierung an einem Einzelfach aufweisen, bedeutet also nicht, dass in Lernwerkstätten nicht auch sachorientiert gearbeitet, gelernt und gelehrt wird (vgl. Peschel & Kelkel 2018; Wedekind 2023).⁶ Diese Sachorientierung erfolgt aber (a) in Aushandlung mit den Lernanforderungen des Subjekts sowie (b) nicht zielgerichtet aus einer Fachdenkweise, sondern orientiert an der ‚Lebenswelt‘ der Kinder und ihrer

6 „Sachorientierung“ ist ein Prinzip der Allgemeinen Didaktik (vgl. Wiater 2015), das insbesondere in der Didaktik des Sachunterrichts Anwendung findet (vgl. Kahlert 2022). Das Prinzip greift die Polyvalenz und Unbestimmtheit des Begriffes „Sache“ auf (s. o.; vgl. Köhnlein 2015b, 89).

„Perspektive“:⁷ „Den Ausgangspunkt für das Lernen [in einer Lernwerkstatt; Anm. d. V.] bilden eigene, persönlich relevante Fragen, ein Interesse oder ein Anliegen. Somit wird Lernen begriffen als ein individueller und aktiver Prozess“ (Jochums 2017, 160).

Die Interpretation, was an ‚der Sache‘ gelernt werden kann, wird dabei in Lernwerkstätten nicht (nur) von der Sache an sich oder von der Lehrperson in einer didaktischen Absicht erzeugt – dies geschieht u. E. verstärkt in Schülerlaboren –, sondern bedarf immer (auch) konstruktivistischer Erkenntnisgrundlegungen und subjektwissenschaftlicher Lerntheorien (siehe Kihm et al. in diesem Band).

Solche lern-, lernenden-, subjekt- oder individuell orientierten Zugänge in Lernwerkstätten (vgl. auch Peschel 2016, 123) adressieren u. E. immer Aushandlungsprozesse zwischen Lernsubjekten und Sachinhalten. Zugespitzt: *Wie kommt die Sache zum Kind und wie kommt das Kind zur Sache?* Die Wagenschein'sche Antwort darauf, „Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein 2010, 11), impliziert u. E. die Bedeutsamkeit von Phänomenen als ein zentraler Mittler zwischen Kind und Sache (vgl. Fischer & Peschel 2013). Wagenscheins Antwort verweist letztlich darauf, dass jede Sache „zunächst anschaulich als Phänomen erscheint, [das] wir zu erkennen, zu deuten, zu erklären und zu verstehen versuchen“ (Köhnlein 2012, 20; vgl. auch Pech & Rauterberg 2023). Diese Wagenschein'sche Antwort wird auch im Kontext Lernwerkstätten breit rezipiert (vgl. z. B. Wedekind & Schmude 2020).

„Insbesondere auf der Suche nach einem Selbstverständnis bezüglich der Merkmale und Prinzipien guter Lernwerkstattarbeit haben die Gedanken von Wagenschein mich sehr beeinflusst [...]: zuerst die direkte exemplarische Begegnung mit Phänomenen und Dingen, dann die Exploration und die sich daraus ergebenden Ideen und vielleicht auch schon Fragen, und während der Durchführung der Versuche empathische Gespräche und Reflexionen bis hin zur Vorstellung der vorläufigen Ergebnisse“ (Wedekind 2022, 294).

Unter „Phänomen“ verstehen wir in diesem Zusammenhang und in Anlehnung an Wagenschein (1989) eine Naturerscheinung, die „den Sinnen erscheint“ (Köhnlein 2012, 288) und die damit beobachtbar ist (vgl. Fischer & Peschel 2023). Da die Ursache der Naturerscheinung in Frage steht und sie einer Erklärung bedarf, fordert ein Phänomen von sich aus zum Handeln und Experimentieren auf (vgl. Köhnlein

7 Bildungssprachlich wird unter „Perspektive“ „die Betrachtungsweise oder Betrachtungsmöglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus“ (Lauterbach 2017, 14) bezeichnet – ergo die „individuelle oder subjektive Weltdeutung“ (Duncker 2005, 9).

In der Didaktik des Sachunterrichts wird der Begriff „Perspektive“ spezifischer verwendet für methodisch kontrollierte, wissenschaftsbezogene Zugriffsweisen auf Welt (vgl. Trevisan 2019, 24f.). Aber auch dort gehen Perspektiven „von den Interessen der Kinder und ihren Lebenswelterfahrungen“ (ebd., 24f.; vgl. Köhnlein 2012, 80) aus und beziehen sich damit auf Fachkulturen und lebensweltliche Bedeutungen. Die Perspektiven „eröffnen vielfältige Bezüge eines Inhalts [...] [und] unterschiedliche Sichtweisen auf ein Ganzes“ (Thomas 2018, 112).

2012). Diese originäre, sinnhafte Auseinandersetzung mit dem Phänomen führt schließlich zur Sache, die es präsentiert oder repräsentiert (vgl. Lauterbach 2020).

4 Ganzheitlichkeit als Vielperspektivität

Als verbindendes Element zwischen Mathetik und Didaktik sehen wir in Lernwerkstätten den Zugang über Phänomene der Lebenswelt und Phänomendeutungen. Dieser Zugang ist u. E. die Konsequenz einer – gegenüber der stärkeren Fachorientierung in Schülerlaboren – überwiegenden Sach- und Perspektivenorientierung. Wenn nämlich Kinder in Lernwerkstätten ihren Umgang mit der Welt, ergo: ihr Lernen lernen und entwickeln sollen, „müssen mögliche Perspektiven auf die Welt thematisiert werden – wissenschaftliche, gesellschaftliche wie auch die Perspektiven, mit denen Kinder ihr begegnen“ (Pech 2009, 8). Zugespitzt, als Rückverweis auf das Regenbogenbeispiel in Kap. 3 und in Anlehnung an Pech (2009) formuliert: Der Regenbogen ist ein atmosphärisch-optisches Phänomen, das sich physikalisch erklären lässt. Wann und wo ein Kind zuletzt einen Regenbogen gesehen hat, welche Assoziationen es zu Regenbogenflaggen hat und in welcher Pfütze es schon mal Regenbogenfarben gesehen hat, all das ist für den Fachzugang Physik/Optik irrelevant und wird in Schülerlaboren u. E. kaum thematisiert. Aber es ist bedeutsam für den individuellen Zugang zum Regenbogen. In „konsequenter Deutung der erkenntnistheoretischen Grundlagen von Lernen“ (ebd.) ist *meine Perspektive* auf den Regenbogen unverzichtbar und auch didaktisch bedeutsam (ebd.).

Unter Berücksichtigung der vielfältigen Facetten, die sich bei der individuellen Näherung des Kindes an Phänomene ergeben, und der vielfältigen mehr- bzw. überfachlich-inhaltlichen Verortungen von Lernwerkstätten, wird deutlich, dass Lernwerkstätten ein besonderes Potenzial haben, auf die Vorstellungen und Lernideen von Kindern „gerade nicht nur zielgerichtet aus einer Fachperspektive zu antworten, sondern vielperspektivisch oder mehrdimensional lernen zu können; eben orientiert an der Lebenswelt der Kinder und einem ‚ganzheitlichen‘ (im Sinne Kahlerts vielperspektivischen) Verständnis“ (Peschel 2016, 123).

„Ganzheitlich“ ist u. E. eine in Publikationen aus der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ häufig genutzte Adressierung. Allerdings bleibt meist unbestimmt, was die Autor*innen mit „ganzheitlich“ meinen, auf welche Theorien sie sich beziehen und ob die von uns adressierte Perspektivenvielfalt damit evoziert wird.

„Die Ausstattung [von Lernwerkstätten] bietet die Möglichkeit einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Themen“ (Jochums 2017: 160; Anm. d. V.).

„Lernen wird verstanden als handelnd und entdeckend, eigenaktiv und erfahrungsbezogen, forschend und reflexiv, ganzheitlich und mit allen Sinnen“ (Hoffmann et al. 2019, 177).

Eine Gleichsetzung von „Ganzheitlichkeit“ und „mit allen Sinnen“ ist v. a. deshalb reduziert, weil Sinne immer selektieren: „Das, was wir durch Sinne wahrnehmen können, beschränkt sich auf ein begrenztes Spektrum von Abläufen und Gegebenheiten in der Umwelt“ (Kahlert 2000, 37). Besonders problematisch ist es außerdem u. E., wenn „ganzheitlich“ als Gegenpol zu „fachorientiert“ verstanden wird und dabei trotzdem inhaltlich unbestimmt bleibt:

„Ursprünglich wurde die Werkstatt begriffen als ein Ort ganzheitlicher Erfahrung, [...]. Der ganzheitliche Charakter ging zu dem Zeitpunkt verloren, als die Fachdidaktiker ihre eigenen, disziplinar zugeschnittenen Fach-Lernwerkstätten einforderten. Über die Fächer wiederum wurde die Differenzierung weitergetrieben und es entstanden abgrenzbare, inhaltlich überschaubare Themen-Werkstätten, z. B. bei den Mathematikdidaktikern eine 1x1-Werkstatt, eine Geometrie-Werkstatt, eine Falt-Werkstatt usw.“ (Hagstedt o. J., 1f.; zitiert nach Gruhn 2021, 115).⁸

„Hilfreicher als die vagen und nahezu beliebig konkretisierbaren Vorstellungen von Ganzheitlichkeit und vom ‚Lernen mit allen Sinnen‘“ (Kahlert 2000, 40) oder die Dichotomisierung von Ganzheitlichkeit und fachdidaktischem Fokus dürfte für *Lernwerkstätten* die Möglichkeit sein, „den Inhalt in verschiedene Zusammenhänge [und vielfältige Bezüge] einzuordnen“ (ebd.; Anm. d. V.). Dabei kann auf das in der Allgemeinen Didaktik etablierte Prinzip der Mehrperspektivität (Duncker 2005) bzw. auf das entsprechende Prinzip der Vielperspektivität (Köhnlein 2012; Thomas 2018) in der Didaktik des Sachunterrichts zurückgegriffen werden. „Vielperspektivität“ (im Verständnis der „Didaktik des Sachunterrichts“) meint, Themen und Fragestellungen mithilfe der verschiedenen fachkulturorientierten Wissensbestände der naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, historischen, geografischen sowie technischen Perspektive und deren spezifischen Methoden zu bearbeiten bzw. zu beantworten (vgl. Peschel et al. 2021; Fischer et al. 2024).

Die Zwischenantwort auf die Frage, wie Kind und Sache zusammenkommen (= über Phänomene), muss dann erweitert werden: *über Phänomene, die vielperspektivisch zu erschließen sind*. Wenn Phänomene in Lernwerkstätten vielperspektivisch erschlossen werden sollen, so bedeutet dies u. E. individuelle Näherungen an Phänomene zuzulassen, aufzugreifen und in ein „produktives Spannungsverhältnis“ (Duncker 2005, 9) zu Deutungen in Kultur und Gesellschaft, Wissenschaft und Politik zu setzen. Dass dabei die Deutung, die Subjekte von einer Sache entwerfen, „vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird“ (ebd., 10), abhängt und es prinzipiell immer möglich ist (oder möglich sein sollte), „mehrere Blicke von verschiedenen Seiten auf die Gegenstände zu richten“ (ebd., 10), findet sich

⁸ Die Beispiele, die Hagstedt nennt, „eine 1x1-Werkstatt, eine Geometrie-Werkstatt, eine Falt-Werkstatt usw.“ (Hagstedt o. J., 1f.; zitiert nach Gruhn 2021, 115) gehen u. E. an den subjekt- und sachorientierten Ansprüchen einer Lernwerkstatt vorbei (siehe Kihm et al. in diesem Band, vgl. Kelkel & Peschel 2016).

u. E. besonders nachdrücklich in Wagenscheins Essay über „Die beiden Monde“ (1989) wieder.

„Es ist wahrscheinlich, dass die meisten von uns, die in eine Schule gegangen sind, falls sie ernst befragt würden, welcher nun der ‚wirkliche‘ Mond sei, vielleicht nach einem etwas verlegenen Zögern für diesen physikalischen Mond stimmen würden. Vermutlich unterwerfen wir uns dem wissenschaftlichen Mond wegen der Genauigkeit seiner Daten (Entfernung, Radius, Umlaufzeit, Masse), von deren Richtigkeit sich jeder überzeugen kann, wenn er einen guten Lehrer findet [...]. Aber ist es deshalb schon alles?“ (Wagenschein 1989, 154ff.).

Neben diesem „Mond der Physik“ beschreibt Wagenschein einen „Mond der Dichtung“ (ebd.), der personifiziert und romantisiert „am Himmel wandert“ oder z. B. „Gespiele und Hirte der Wolken und Sterne ist“. Wagenschein fordert die Koexistenz „beider Monde“, interpretiert von Köhnlein (1999) im Sinne einer Vielperspektivität.

„Wir können in der einen und wir können in der anderen Verfassung sein und können uns in jeder von beiden einrichten, als gäbe es die andere nicht. Unsere ganze Freiheit aber gewinnen wir erst, wenn wir im Laufe eines tiefen Atemzuges umspringen können von der einen in die andere, von dem einen Aspekt in den anderen“ (Wagenschein 1989, 165).

Gerade der Perspektivenwechsel ist dabei relevant: Nur wer „die Enge, die Zufälligkeit und Provinzialität des eigenen Erfahrungshorizonts überschreitet“ (Duncker 2005, 10f.), „den Aspektreichtum der Welt [...] entdeck[t] und eine neue Beweglichkeit im Sehen und Denken“ (ebd.) gewinnt, kann eine Sache oder eine lebensweltliche Situation angemessen beurteilen (vgl. ebd.) und die eigenen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (Holzkamp 1995) erweitern. Zudem ist es ein „bildungstheoretisch gut begründbares pädagogisches Anliegen, die Vielseitigkeit von Weltzugängen des einzelnen Menschen zu fördern“ (Kahlert 2000, 37). Es geht folglich, u. E. gerade in Lernwerkstätten, darum, „die ‚Sinnhaftigkeit‘ von unterschiedlichen Zugängen zu den Sachen, den damit verbundenen Deutungen und Reichweiten für Erklärungen“ (Pech 2020, 163f.) ins Zentrum der Auseinandersetzung zu rücken – und eben nicht eine einzelfachliche Verortung. Das Potenzial und die Möglichkeit von Lernwerkstätten, „Fachlichkeit in Lernwerkstätten“ (Peschel & Kelkel 2018) (weiter-)entwickeln zu können, besteht u. E. darin, einzelfachlich verortete Wissensbestände und methodische Zugänge in einem pädagogisch-didaktischen Prozess zu bündeln und auf konkrete Situationen der Lebenswelt zu beziehen. Lebensweltliche Situationen lassen sich nämlich nicht eindeutig in fachliche Disziplinen oder fachkulturelle Perspektiven einordnen (vgl. Köhnlein 2012; Trevisan 2019). Ebenso wenig sind die „Erfahrungen, die Vorstellungen oder auch die Fragen der Kinder im Normalfall“ (Hartertinger & Lange 2014, 10) monoperspektivisch ausgerichtet.

Lernwerkstätten können bzw. sollten „Ganzheitlichkeit“ (= „Vielperspektivität“) deshalb u. E. insofern umsetzen, als dass jedes Kind in Vielfalt der Vielperspektivität an den verschiedenen Aspekten einer Sache arbeitet. Wieder bezogen auf das o. g. Thema „Regenbogen“ (s. Kap. 3) würde dies bedeuten, dass das Phänomen „Regenbogen“ und die individuellen Zugänge und Vorerfahrungen der Kinder gleichsam Ausgangspunkt des Lernens und Agierens in der Lernwerkstatt wären: Einige Kinder würden Regenbogenfarben in Pfützen untersuchen, andere Kinder würden die mittels Wasserzerstäuber ‚erzeugten‘ Regenbogen beforschen, manche Kinder würden versuchen, Regenbogen möglichst naturgetreu aufzuzeichnen, während andere Darstellungen von Regenbogen in Kinderbüchern kritisch betrachten – und einige Kinder würden vielleicht auch mit Prismen und Taschenlampen experimentieren, aber eben deshalb, weil es ihrem persönlichen Zugang zum Thema „Regenbogen“ entspricht. Was es dazu braucht, ist ein entsprechendes Material- (Sachbücher, Kinder- und Jugendbücher, Alltagsmaterialien zum Experimentieren uvm.) sowie ggf. auch Aufgabenangebot und entsprechende fachorientierte und pädagogische Impulse der Lernbegleitung.

Allerdings birgt der hier beschriebene und vorgeschlagene Weg, Kinder in Lernwerkstätten Phänomene ausgehend von ihrem individuellen Zugang bearbeiten zu lassen, die Gefahr, eine bloße Ansammlung unverbundener Einzelerfahrungen bzw. „ein buntes Allerlei anzubieten“ (Kahlert 2000, 40).

„Die einzelnen fachlichen Perspektiven haben aber für sich allein betrachtet auch ihre Erkenntnisgrenzen und können dadurch nur einen eingeschränkten Ausschnitt der Welt erklären. Erst im Zusammenspiel mit anderen fachlichen Perspektiven können viele Gegenstände, Probleme und Fragen unserer Welt in ihrem Reichtum und in ihren Widersprüchen erfasst und verstanden werden“ (Trevisan 2019, 24).

Dieses Zusammenspiel mit anderen – und zwar nicht nur fachlichen, sondern auch kulturellen, ästhetischen u. a. – Perspektiven könnte in Lernwerkstätten realisiert werden, indem die einzelnen Erfahrungen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder sortiert, klassifiziert und vernetzt werden, um z. B. gemeinsam den „Regenbogen der Physik“ und den „Regenbogen der Dichtung, der Kunst und Literatur“ voneinander abzugrenzen und aufeinander zu beziehen. „Integration [...] kann so als Thematisierung von Zusammenhängen“ (Pech 2009, 7) und Unterschieden verstanden werden. Zugleich soll „Wirklichkeit [...] mit Hilfe wissenschaftlicher oder öffentlich-politischer Kategorien verständlich gemacht werden“ (ebd., 16). Dazu zählen neben individuellen Perspektiven z. B. auch ökonomische, sozialkritische oder ökologische Überlegungen.

5 Fazit

Vielperspektivische Betrachtungen passen u. E. gut zum mathetisch-pädagogischen Ansatz, der traditionell in Lernwerkstätten umgesetzt wird. Gleichzeitig gehen vielperspektivische Betrachtungen über eine vage und beliebige „Ganzheitlichkeit“ hinaus, da sie konzeptionell auf Interdisziplinarität verweisen. Diese Interdisziplinarität ist gleichzeitig u. E. ein Unterscheidungsmerkmal von Lernwerkstätten zu Schülerlaboren, die oft eher eine Einzelfachlichkeit und Einzel-fachorientierung grundlegen.

Die „Fachlichkeit von Lernwerkstätten“ müsste dagegen eine Mehr- oder Überfachlichkeit bzw. eben Vielperspektivität sein – mit dem Anspruch, Perspektiven von Wissenschaft, Kultur, Ästhetik und individuell-erfahrungsbezogene Perspektiven von Kindern zu vernetzen; mit dem Ziel, die Sinnhaftigkeit von unterschiedlichen Zugängen zu den „Sachen“ zu vermitteln.

Im Sachunterricht wird dies unter den Aspekten „Integration“ (Pech 2009) oder „Vernetzung“ (Fischer et al. 2022) von Perspektiven thematisiert. Hier gibt es entsprechende Erfahrungswerte und Vorschläge, deren Anwendung in Lernwerkstätten u. E. im Anschluss an diesen Beitrag zu diskutieren wäre.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschulernwerkstatt“*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschulernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 26.07.24).
- Benölken, R. & Veber, M. (2019). Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 63-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim: Juvent.
- Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander, & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9-20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, M., Kihm, P., Kneis, S. & Peschel, M. (2024). Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als praktisch-didaktisches Werkzeug zur Planung und Umsetzung von Vernetzung im vielperspektivischen Sachunterricht. In: *didacticum* Band 6, 55-78.
- Fischer, M., Kunz, C., Liebig, M., Weber, A., & Peschel, M., (2022). (Lebens-)Welt als Ausgangspunkt und Zieldimension des Sachunterrichts und des Anfangsunterrichts. In M. Gutzmann & Carle, U. (Hrsg.), *Anfangsunterricht – Willkommen in der Schule!* (S. 248-263). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Fischer, M. & Peschel, M. (2023). Phänomenbasiertes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschulernwerkstätten* (S. 102-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Gruhn, A. 2021. *Doing Lernbegleitung. Hochschulernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartinger, A. & Lange, K. (2014) (Hrsg.). Sachunterricht: Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Haupt, O. J., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W., Hempelmann, R. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 66, 6, 324-330.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Münster: LIT.
- 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. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 173-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jochums, A.-S. (2017). Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fliegert, E. Gläser, I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 158-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
- Kahlert, J. (2000). Ganzheitlich lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigen Begriffen. *Grundschulmagazin*, 68, 12, 37-40.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Berücksichtigung von fachlichen Grundlagen beim pädagogischen Handeln in Lernwerkstätten als Chance der Erweiterung bisheriger Lernwerkstätten-Konzeptionen. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 15-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 185-189). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (1999). Vielperspektivität und Ansatzpunkte naturwissenschaftlichen Denkens. Analyse von Unterrichtsbeispielen unter dem Gesichtspunkt des Verstehens. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 88-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2015a). Sache als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 36-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2015b). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 88-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013). Vielperspektivität. *widerstreit-sachunterricht*, 19, 3 Seiten.
- Lauterbach, R. (2020). Bedingungen und Voraussetzungen der Sache. In S. Tänzer, R. Lauterbach, E. Blumberg, F. Gritner, J. Lange, C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen* (S. 59-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-77.
- Mayer, J., Lemensieck, A., Reinhardt, M., Wollmann, K. (2021). Fachliche Perspektiven auf digitalisierungsbezogene Lernangebote in der Ausbildung von Grundschullehrer*innen. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelja-Gerber, N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 163-178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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). Stuttgart: UTB.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 13, 1-10.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen.‘ *Beiheft 5 von www.widerstreit-sachunterricht.de*
- 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.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 3, 96-105.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (2018). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P., Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Vareljia-Gerber, N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M., Billion-Kramer, T., Lauer, L., Peifer, P., Fischer, M., Bühler, E., u. a. (2023). Phänomen und/oder Lehrperson als Mittler zwischen Kind und Sache. In H. van Vorst (Hrsg.), *Lernen, Lehren und Forschen in einer digital geprägten Welt. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Aachen 2022* (S. 518-521). Kiel: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDChP).
- Priemer, B. & Roth, J. (2020). *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Heidelberg: Springer.
- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V., Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr- Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34, 3-4, 149-169.
- Seibert, J. (2021). *Interdisziplinärer und multiperspektivischer Ansatz zum Einsatz digitaler Medien im Chemieunterricht – Digitale Lernwerkzeuge und Lernbegleiter im Chemieunterricht*. Dissertationsschrift. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Thomas, B. (2018). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen: historische und aktuelle Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trevisan, P. (2019). Natur, Mensch, Gesellschaft – ein vielperspektivisches und integratives Fach. In P. Trevisan & D. Helbling (Hrsg.), *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 20–42). Bern: hep
- VELW (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten*. Bad Urach.
- Wagenschein, M. (1989). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, M. (2010). *Kinder auf dem Wege zur Physik*. Weinheim: Beltz.
- Wedekind, H. (2022). Es geht nicht darum, schnell in die abstrakte Welt der Begriffe, Formeln und Modelle einzutauchen. In M. Müller & S. Schumann (Hrsg.), *Wagenscheins Pädagogik neu reflektiert. Mit Martin Wagenschein Bildungserfahrungen verstehen und unterstützen* (S. 292-294). Münster: Waxmann.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-327). Bad Heilbrunn: 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, S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 68-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichten und lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer Verlag in der AAP Lehrerwelt GmbH.
- Wilhelm, T. & Henninger, P. (2012). Schülervorstellungen zum Regenbogen. *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. Abgerufen von <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/334> (zuletzt geprüft am 31.07.24).

Autor*innen

Fischer, Marie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7336-1496>

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vielperspektivität und Offenes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)
marie.fischer@uni-saarland.de

Kihm, Pascal

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3859-0373>

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)
pascal.kihm@uni-saarland.de

Peschel, Markus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-2531>

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de

Pascal Kihm, Markus Peschel und Dietlinde Rumpf

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt

Abstract

Der Beitrag diskutiert drei theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt, die es ermöglichen soll, „Lernwerkstattarbeit“ als Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsgegenstand in hochschuldidaktischen Diskursen grundzulegen. Dazu werden als erstes die Potenziale des Konstruktivismus als Erkenntnistheorie diskutiert und auf die lernorientierte pädagogische Arbeit in Hochschullernwerkstätten bezogen. In einem zweiten Schritt wird die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie referenziert, die es erlaubt, die Intentionen des Lernsubjekts in fachorientierte Lernwerkstattbezüge zu setzen. Die Reflexionen der eigenen kommunikativen Anteile als Lernbegleitung sind ein dritter Schritt und u. E. der zentrale Kern der Qualifikation von Lernbegleiter*innen für sachorientierte Zugänge in Hochschullernwerkstätten.

1 Einleitung

Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen des Lernens und Lehrens in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten werden (und wurden) in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert: 2007 gründete sich der *Verbund europäischer Lernwerkstätten* (VeLW) mit dem Ziel, den Raumbegriff „Lernwerkstatt“ zu präzisieren, ihn vom Prozess „Lernwerkstattarbeit“ abzugrenzen und die Interessen von Lernwerkstätten bildungspolitisch zu vertreten (vgl. VeLW 2009; Wedekind 2023).

Mit Gründung des *Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten* e. V. (NeHle) im Jahr 2017 wurde die Theoriebildung über Hochschullernwerkstätten forciert und das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als „an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert“ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2022) und „spezifisch zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog*innen“ (ebd.) beitragend in einer Arbeitsdefinition festgeschrieben (vgl. Rumpf & Schmude 2021; Herrmann & Kihm 2024). Hochschullernwerkstätten haben demnach Studierende als Hauptzielgruppe und deren pädagogisch-didaktische Qualifizierung als Hauptaufgabe (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle

2022). Lernwerkstätten dagegen, ob an vorschulischen Einrichtungen, Schulen oder Hochschulen, adressieren primär Kinder/Jugendliche.

Die Diskurse der letzten Jahre zeigen, dass nach 40 Jahren der Etablierung von Lernwerkstätten (vgl. Müller-Naendrup 2020) immer noch grundsätzliche Verständigungen über die in Hochschullernwerkstätten zu realisierenden Prozesse und Ziele notwendig sind: „Geht es in Hochschullernwerkstätten um das ‚Lernen des Lehrens‘ (im Sinne einer klassischen Didaktik) oder um ein ‚Lernen lernen‘ (im Sinne der Mathematik)?“ (Peschel et al. 2021, 49; vgl. auch Gruhn 2021, 33; Herrmann 2023, 27ff.). Wenn Studierende in ihrem Studium in Hochschullernwerkstätten für die ihnen häufig noch unvertraute Rolle der professionellen Lernbegleitung in Lernwerkstätten qualifiziert werden sollen (vgl. u. a. Franz 2012; Rumpf 2016; Peschel & Kihm 2020), so umfasst diese Qualifikation u. E. neben mathematischen Erfahrungen auch das „Lernen des Lehrens“ im Sinne einer Doppeldeckerfunktion (vgl. Franz 2012) bzw. Didaktik (vgl. Peschel et al. 2021). Dabei ist noch nicht abschließend diskutiert, inwieweit Hochschullernwerkstätten einen fachspezifischen Bezug und fachdidaktische Ansätze benötigen, um lernwerkstattsspezifisches Lernen und Lehren bzw. das „Lernbegleiten“ unter fachlichen, didaktischen und pädagogischen Aspekten zu reflektieren.

Um „Lernwerkstattarbeit“ als Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsgegenstand in hochschuldidaktischen Diskursen zu aktualisieren, gibt es, neben der Analogie „Hochschullernwerkstattarbeit“ (Kekeritz & Graf 2017; Paulus et al. 2020), den Vorschlag, eine „Didaktik der Lernwerkstatt“ (DdL; Peschel et al. 2021) zu formulieren. Diese DdL ist aber bislang noch unbestimmt. Um Studierende für die professionelle Begleitung von Aneignungsprozessen in Lernwerkstätten (an Hochschulen, Schulen, ...) zu qualifizieren, muss diese DdL Ziele und Prozesse des Handelns in Lernwerkstätten erfassen.

Im Folgenden werden grundlegende theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer solchen DdL vorgeschlagen. Die Überlegungen erfolgen auf drei Ebenen bzw. in drei konsekutiven Entwicklungen, die hier thesenartig skizziert werden:

- *Erkenntnistheorie*: Konstruktivismus (Hoops 1998) ist für die DdL zwar eine rekurrerbare Erkenntnistheorie, die aus (neuro-)biologischer und philosophischer Sicht Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse – mit unterschiedlichen Schwerpunkten der radikalen, sozialen, moderaten oder interaktionistischen Vertreter*innen – beschreibt. Die Adaption bzgl. des Lernens in Lernwerkstätten ist aber noch nicht konsequent entwickelt. Wie wir in Kapitel 2 ausführen, ist Konstruktivismus selbst *keine* Lerntheorie – insbesondere nicht für Lernwerkstätten. Eine DdL erfordert auf Basis konstruktivistischer Erkenntnistheorie eine andere fundierte lerntheoretische Begründung.
- *Lerntheorie*: Die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995) ist eine fundierte und anschlussfähige lerntheoretische Begründung für Lernprozesse bzw. das Handeln in Lernwerkstätten. Sie wird in Kapitel 3 dargestellt.

- *Didaktik*: Laut normativer Programmatik (vgl. u. a. Müller-Naendrup 2020) stehen in Lernwerkstätten das Individuum mit seinen individuellen Zugängen zu Lerninhalten sowie eine zurückhaltende Lernbegleitung im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Prozesse. Dabei bleibt allerdings u. E. häufig unbestimmt, *inwiefern* und *wie* Instruktions- und Unterstützungsanteile und individuelle „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel 2016, 123; vgl. auch Kaiser 2016, 240) in einem didaktischen Lernumfeld mit den beteiligten Personen (Peers, Lernbegleitung) *ausgehandelt* werden. Diese Aushandlungsprozesse werden in Kapitel 4 skizziert.

2 Konstruktivismus: Erkenntnis- statt Lerntheorie

Konstruktivistische¹ Argumentationen mit Aussagen zur perceptiven Verarbeitung und viablen Sinngebung kommen den Vorstellungen vom individuellen Lernen in Lernwerkstätten am deutlichsten entgegen. Dabei wird häufig im Kontext von (Hochschul-)Lernwerkstätten auf den moderaten Konstruktivismus nach Kersten Reich rekuriert (vgl. Rumpf 2024). In seinen Veröffentlichungen beschäftigt sich Reich mit den Strömungen des Konstruktivismus, insbesondere mit dem der Erlanger Schule und mit dem konstruktivistischen Pragmatismus. Unter dem Titel „Die Ordnung der Blicke“ (Reich 2009a; 2009b) hat Reich zwei umfangreiche Bände herausgebracht, in denen er diese Positionen darlegt. Sein Schwerpunkt ist der kulturbezogene Konstruktivismus, der die sozialen Interaktionen besonders herausstellt. Dies ist der Ausgangspunkt für seine pädagogisch-didaktischen und methodischen Überlegungen, die er insbesondere auf eine „veränderte Unterrichtspraxis“ (Reich 2005, 5) bezieht. Er konstatiert „einen Wandel im Lernverständnis“ und stellt dazu „alte“ und „neue konstruktivistische Sichtweisen“ (ebd.) gegenüber. Ausführlich erläutert er in seiner „Systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Reich 2010, 118ff.) die Beobachtungsmuster der Konstruktion, Re- und De-Konstruktion, die von Vertreter*innen der Hochschullernwerkstätten als bedeutsam angeführt werden (vgl. Rumpf 2024). In dem Lehr- und Studienbuch mit online-Methodenpool „Konstruktivistische Didaktik“ sieht er diese Parameter als Unterscheidungsperspektiven in der Didaktik an (Reich 2006, 138ff.). In deren Erläuterung zieht Reich Dewey, Piaget und Wygotsky als Vorläufer einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik heran und führt dann zur Veranschaulichung konkrete Beispiele aus dem Unterricht oder aus dem täglichen Leben an. Solche unmittelbaren didaktischen Ableitungen kritisiert Hoops und plädiert stattdessen für eine differenzierte Diskussion, wie „Erkenntnistheorie, Lerntheorie, Instruktionstheorie und Instructional Design zusammenhängen

1 Philosophen wie Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster, Humberto Maturana oder Francisco Varela bezeichnen sich selbst nicht als Konstruktivisten. Meist deuten spätere Rezipient*innen deren Ideen als „konstruktivistisch“ und „machen“ die Philosophen damit zu Konstruktivisten.

(könnten oder sollten)“ (Hoops 1998, 234). Diese Kritik und die Frage nach den Zusammenhängen greifen wir in den Überlegungen zu einer DdL auf und nutzen die Theorien von Reich auf der Ebene der Erkenntnis.

Im „Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool“ (Reich 2006) stellt Reich tabellarisch – und damit sehr verkürzt – einen Vergleich der „Didaktik zwischen Moderne und Postmoderne“ (ebd., 48) an und fordert, bezugnehmend auf Schulz von Thun und Watzlawick, bei der Kommunikation die Inhalts- von der Beziehungsebene streng zu trennen (vgl. ebd., 270). Ebenso wie Reich die Einflüsse der Beziehungs- auf die Inhaltsebene für häufig unterbewertet hält, fokussiert auch die vorgeschlagene DdL diese Aspekte des gemeinsamen Ko-Konstruierens in sozialen Interaktionen – aber eben auf der Ebene von Lehren und Lernen.

Die von Reich vorgeschlagenen Reformierungen der Didaktik beinhalten u. E. durchaus unterstützungswürdige Forderungen zum Lernen, spezifizieren aber die genannte Beziehungsebene nicht deutlich genug. Die von Reich angeführten allgemeinen, alltäglichen und schulbezogenen Beispiele sind aufschlussreich und anregend, aber nicht spezifisch auf das Lernen in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt fokussiert: Zu einer „guten“ Lernumgebung äußert sich Reich (2006) in seiner „Konstruktivistischen Didaktik“ auf wenigen Seiten mit eher allgemein-orientierten Forderungen, dass selbstorganisiertes Lernen „ökonomischen Gestaltungsfreiraum“ (ebd., 232) brauche, zudem die Lehrpläne radikal gekürzt und die Möglichkeiten der Ganztagschule (ebd., 233) ausgelotet, das Benotungssystem überarbeitet, „das Zeitkorsett der 45-minütigen Zerstückelung des Unterrichts“ abgeschafft und die Lehrer*innenbildung reformiert werden müssten (ebd., 234). Diese grundsätzlichen Forderungen sind aber eben bereits pädagogische Kernelemente in der Diskussion um grundsätzliche pädagogische Innovationen. Entsprechend bedarf es einer passenderen und eigenen Didaktik für das Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, einer DdL, die als zentraler Qualifizierungsgegenstand für Studierende in Hochschullernwerkstätten erarbeitet werden sollte.

Die unmittelbare Ableitung einer Lerntheorie für (Hochschul-)Lernwerkstätten aus „der konstruktivistischen Erkenntnistheorie“ halten wir aus folgenden Gründen nicht für tragfähig (vgl. dazu Gruender 1996, 26; Hoops 1998, 246): Der Konstruktivismus beschreibt zuvorderst den individuellen Prozess des Erkennens (Kruse 1998, 193) und fokussiert dabei v. a. den Erwerb von Wissen (vgl. z. B. Glasersfeld 1997). Lernen ist aber – vor allem in Lernwerkstätten – immer sozial eingebunden und vollzieht sich in sozialen Interaktionen (s. Kap 4). Diesen Aspekt betont Reich in seiner „Interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Reich 2010). Dennoch liefert der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie keine Antworten darauf, *wie* individuelle Erkenntnisprozesse als Lernprozesse *sozial ausgehandelt* werden. Für die Arbeit in (Hochschul)Lernwerkstätten sind entsprechend spezifische Ziele und Prozesse zu definieren, deren Umsetzung in der Praxis durch empirische Rekonstruktionen nach Kriterien der Praxis überprüft werden

können. Dabei sind die Argumentationen der Konstruktivistinnen und die Vorschläge von Reich wichtige Anregungen.

3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Wenn, wie im vorherigen Kapitel herausgestellt, der „Didaktische Konstruktivismus“ nach Kersten Reich das Lehren und Lernen in sozialen Interaktionen nur unspezifisch berücksichtigt und – basierend auf erkenntnistheoretischen Paradigmen – vorwiegend allgemeine Vorschläge zur Verbesserung von Schule und Unterricht – statt bezogen auf die spezielle Situation in Lernwerkstätten – bietet, benötigt es für eine DdL eindeutigerer lerntheoretische Bezüge, die eine Theorie des Lernens in Lernwerkstätten auch mit dem Fokus auf soziale und kommunikative Felder fundieren. Dabei ist nicht nur nach dem *Wie* des Lernens, sondern auch nach dem *Warum* des Lernens aus subjektorientierter Sicht zu fragen und eine DdL zu entwickeln, die genau diese Intentionen des Subjekts in fachorientierte Lernwerkstattbezüge stellt.

Eine lerntheoretische Basis als Grundlage der DdL sollte demnach den Fokus von Erkenntnisgenerierung des Individuums hin zum subjektiv begründeten Lern-Handeln des Individuums in sozialen Interaktionen sowie zur Begleitung dieses Handelns des Individuums durch andere Individuen (Lernbegleiter*innen) neu substituieren. Die DdL sollte es zudem erlauben, Argumentationen entlang der Intentionen der (Lern-)Subjekte in Bezug auf das Lernen zu entwickeln, ohne die Frage nach instruktionalen Anteilen in Handlungszusammenhängen erkenntnistheoretisch führen zu müssen (vgl. Peschel et al. 2021, 45) bzw. ohne Konstruktion und Instruktion als Gegensatz zu sehen (vgl. Rumpf 2024). In den subjektiven Aneignungsprozessen sind nämlich Impulse für Lernprozesse – auch ausgehend von der Lernbegleitung – essenzieller Bestandteil des Lernens, insofern sie sich auf die Interessen und Intentionen der Subjekte beziehen bzw. diese aufgreifen und nicht divergieren (vgl. Kihm & Peschel 2020).

Behavioristische Lerntheorien wie *klassisches Konditionieren* (Vertreter: Pawlow, Watson), *operantes Konditionieren* (Skinner), *Imitationslernen* (Bandura), kognitionspsychologische Lerntheorien *der Informationsverarbeitung* (Atkinson, Shiffrin, Craik, Lockhart) oder *Entwicklungsstufenmodelle* (Piaget) beziehen sich v. a. auf den Kontext Schule. Sie haben gemeinsam, dass sie zwar das *Wie* des Lernprozesses beschreiben, entweder als Reiz-Reaktionsmechanismus, im Sinne von Verstärkungsbedingungen oder als Mechanismus der Informationsverarbeitung, um daraus Schlüsse für einen individuellen Lernprozess zu ziehen, ohne aber Subjektivität angemessen zu erfassen, d. h., ohne auf das *Warum* des Lern-Handelns einzugehen. Überlegungen, *wie* ein Subjekt gelernt hat, sind u. E. aber nur sinnvoll, wenn vorausgesetzt werden kann, dass das Subjekt auch lernen *wollte* bzw. (eigen-)

motiviert gelernt hat (vgl. auch Giest 2019). Diese Intentionen der Lernsubjekte sind in den o. g. Lerntheorien aber meist unterrepräsentiert: Behavioristische und kognitionspsychologische Lerntheorien konzipieren Lernen als „von außen angestoßen, angeregt, gesteuert oder initiiert. Das Lernverhalten ist dann Ergebnis eines Arrangements von äußeren Bedingungen, durch die innere Abläufe bei den Lernenden ausgelöst oder in Gang gebracht werden“ (Kruse 1998, 89).

Holzcamp (1995) beschreibt diese, vor allem in Schulen zumeist verbreitete Denk- und Praxisform, Lernen zu erzeugen, ohne Subjektivität zu beachten, als „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Dieser Begriff soll ausdrücken, dass das Lernen derart mit dem Lehren kurzgeschlossen ist, dass angenommen wird, dass „das, was der Lehrer ‚lehrt‘ (in Abwesenheit störender Umstände [...]) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ‚gelernt‘ wird“ (Holzcamp 1995, 395). Lernsubjekte kommen dabei „gleichsam nur als ‚Störfaktor‘ (Holzcamp 1985, 20) im mehr oder weniger gut verlaufenden Steuerungsprozeß [sic!] vor“ (Kruse 1998, 89). „Die Gründe, warum ‚ich‘ ‚mich‘ dem einen oder anderen Arrangement zuwenden“ (ebd., 91) oder eben auch nicht, sind dagegen ausgeklammert (vgl. ebd.).

Solche Kurzschlüsse treten, so Holzcamp, v. a. in stark institutionalisierten Bereichen – ergo Schule – auf, weswegen in Lernwerkstätten u. E. eine andere Form der subjektiven Aneignung präferiert und eben die Subjektivität und das Lern-Handeln sehr deutlich in den Mittelpunkt der Lernwerkstattarbeit gerückt wird. In Lernwerkstätten wird – anders als im von Holzcamp kritisch betrachteten Kontext Schule – „Lernen“ nicht als Ergebnis eines durch die Lernbegleitung außengesteuerten Lehr-Ablaufes aufgefasst (vgl. Franz 2012, 22; Herrmann 2023, 30ff.).

Aber auch offenere Formen einer Lernumgebung, z. B. im Sinne des „Werkstattunterrichts“ (Reichen 1991), auf die sich auch Lernwerkstätten häufig beziehen (vgl. Franz 2012; Peschel 2020), fokussieren – je nach Konkretion – weniger die Subjektivität der Lernenden, sondern orientieren das Lernen über geplante, arrangierte und damit didaktisierte Lernumgebungen. Im Werkstattunterricht sehen sich (z. B.) Kinder einer ausdifferenzierten, aber fremdgeplanten und von den Lehrintentionen ausgehend organisierten Lernumgebung gegenüber, die zwar unterschiedliche Aktivitäten und ein „freies Orientierungsverhalten“ (Kruse 1998, 91) zulässt, aber nicht das subjektive Lernen in den Mittelpunkt rückt.

Es geht somit in vorab kreierte Lernumgebungen letztlich immer um intendierte Steuerungsabläufe im Rahmen fremdgesetzter und lehrorientierter Erwartungshaltungen, wobei übersehen wird, dass „es sich dabei um ein strategisches Konzept in der Hand des Lehrers handelt, der dem Schüler/der Schülerin die Selbststeuerung/Selbstregulierung zur Optimierung seiner Lehraktivitäten gewährt und damit prinzipiell wieder zurücknimmt“ (Holzcamp 1995, 416).

„Das Lernen des Subjekts als ‚Ursprung von Handlungen‘, das auch ‚Ursprung seiner eigenen Lernaktivitäten‘ sein muß [sic!], ist entgegen der gutgemeinten Absicht aufge-

löst in lehrende Steuerungsprobleme [...]: das ‚Selbst‘ hat das Problem der Übernahme fremdgesetzter Anforderungen, der Lehrer nach wie vor das Problem optimaler Steuerung [...]. Denn es handelt sich dabei um Arrangements, bei denen gelenkte Spontanität mit vorgegebenen Unterrichtszielen unter fremdgesetzten Lernbedingungen konzipiert wird“ (Kruse 1998, 91).

Dabei sind aber die Ambivalenzen in der Zielsetzung zu beachten. So argumentiert Ludwig (1999), dass die Grundlegung des Lernens zwischen Anspruch und Realität bzw. zwischen Lernen und Lehren ausgehandelt wird bzw. werden muss:

„Das ursprünglich pädagogisch reizvolle Projekt, didaktisch nicht die geplante Vermittlungsarbeit, sondern die Eigenaktivität der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt zu stellen, verliert sich über den zugrundegelegten Lern- und Deutungsbegriff in einem subjekt- und gesellschaftslosen Relativismus“ (Ludwig 1999, 672).

Aus der Betrachtung des *Wie* eines individuell-psychologischen Erkenntnis- und Lernprozesses kann u. E. nicht abgeleitet werden, wie Lernen im sozial-kommunikativen Lernprozess funktioniert und wie dieses Lernen begleitet werden kann – insbesondere nicht in dem auf Lernen fokussierten Arrangement von Lernwerkstätten. Vom „Standpunkt der Lehrinstanz“ (Holzkamp 1991, 6) soll das Lernsubjekt in die o. g. und kritisierten Formen des Werkstattunterrichts „in seiner Eigenart soweit und in der Art in die Lehrstrategien“ (ebd.) einbezogen werden, dass „die jeweiligen Lehrziele reibungsloser und effektiver umzusetzen sind [...]. Es gehe hier darum, die Individuen dazu zu bringen, *freiwillig* zu tun, was sie tun sollen“ (ebd., Herv. d. V.). Aushandlungsprozesse zwischen Vermittlung und Aneignung werden dabei ausgeblendet, determinieren aber weitgehend das Lernen bzw. das Verhältnis des Lernsubjektes zu den Lehrintentionen von Lehrpersonen (vgl. Kruse 1998) bzw. – in Lernwerkstätten – zu den Lehrintentionen der Lernbegleitung (vgl. Kihm 2024 i. V.).

Der Grund für diesen o. g. „subjekt- und gesellschaftslosen Relativismus“ „liegt letztlich in der auch für den Konstruktivismus typischen Außenperspektive des Lehrenden, die den Subjektstandpunkt des Lerners nicht einnehmen kann und seine inhaltlich-thematischen Lebensinteressen und -bedürfnisse verfehlt [...]. Das Verhältnis zwischen individuellem und gesellschaftlichem Lern- und Deutungshandeln wird nicht als ein historisches und in dieser Form zu untersuchendes gefaßt [sic!], sondern als bereits erkanntes Verhältnis. Für den konstruktivistischen Deutungsbegriff stellt sich das Problem, vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie ‚Autopoiesis‘ die Entstehung von Deutungen ohne soziale Konstitution und Produktion erklären zu müssen [...]. Diese [Gesellschafts- und] Subjektlosigkeit, die im Deutungsverständnis beispielhaft aufscheint, ist das Kernproblem des konstruktivistischen Lernbegriffs“ (Ludwig 1999, 670f.; Anm. d. V.).

Die Lerntheorie, die nicht nur das *Wie* des Erkenntnisprozesses, sondern das *Warum* des Individuums in seinem (Lern-)Handeln in sozialen Interaktionen

beschreibt, ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1995). Diese Lerntheorie bestimmt subjektive Aneignungsprozesse in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Mittels einer grundlegend entwickelten Begriffssystematik, die „Bedingtheits- und Begründungsdiskurse“ (ebd., 163f.) voneinander abgrenzt sowie „Handlungs- und Lernproblematiken“ (Holzkamp 1991, 7), „Handlungs- und Lerngründe“ (ebd., 6), „expansiv und defensiv begründetes Lernen“ (ebd., 8) und die Abklärung bzw. Aushandlung solcher Lernbegründungen in einem Kommunikationsprozess umfasst (vgl. ebd., 7), orientiert sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie am Subjekt und am Handeln bzw. Lernen des Subjektes und der Begleitung des Prozesses dabei. Diese Holzkampschen Differenzierungen könnten die grundlegende lerntheoretische Basis einer (adaptierten) DdL sein, deren konkrete Praxis systematisch zu reflektieren ist.

Dabei geht es uns im Ganzen nicht darum, nur eine Lerntheorie zu nutzen und nur eine Lösung für das vielfältige Lernen in Lernwerkstätten anzulegen. Mit Blick auf die DdL sollen vielmehr erkenntnistheoretische Aspekte von lernsubjektiven Handlungen in sozial-kommunikativen Situationen abgrenzbar sein, um die Begleitung eines solchen Lernens in Lernwerkstätten für die Ausbildung einer (subjektorientierten) Lernbegleitung als Kernmerkmal einer Hochschullernwerkstatt zu initiieren. Der Konstruktivismus – welcher Ausprägung und Herkunft auch immer – und v. a. die Ableitungen einer „konstruktivistischen Didaktik“ (Reich 2006) bleiben u. E. auf der Ebene von basaler Grundlage bzw. Impulsgebung und Lehroptimierung und gehen eben nicht konform mit der Fokussierung des subjektiven Lernens und der Aushandlung von Lernsituationen in Lernwerkstätten. Die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995) scheint aus den oben aufgeführten Gründen der Subjektorientierung besonders anschlussfähig an das Handeln in Lernwerkstätten zu sein – und sich gerade deshalb für eine Vermittlungsorientierung im Rahmen einer DdL zu eignen. Daneben können z. B. phänomenologische Ansätze einbezogen werden, um das Lernen und die Aushandlung von Lernsituationen in Lernwerkstätten grundzulegen (vgl. dazu Herrmann 2023).

4 Aushandlungsprozesse in Lernwerkstätten

Wenn die Aushandlung von Lernintentionen das Kernelement von subjektorientierten Lernprozessen ist, muss eine DdL diese Aushandlung von Lernintentionen beschreiben bzw. zu deren Analyse beitragen, um so Bezüge für die Reflexion zu bieten. Dabei sollten auch fachdidaktische Zusammenhänge berücksichtigt werden, um nicht einer einseitigen Ausrichtung zu verfallen: „[W]enn gelernt wird, geht es immer um die Sache, um sachliche bzw. fachliche Dinge – auch in Lernwerkstätten“ (Peschel & Kelkel 2018, 9; vgl. auch Benölken & Veber 2019). In Lernwerk-

stätten geht es also, mit anderen Worten, um fach- bzw. sachorientiertes Lernhandeln, das entsprechend begleitet und fachlich, didaktisch und pädagogisch reflektiert wird.

Die Aushandlung eines solchen fach- bzw. sachorientierten Lernhandelns in Lernwerkstätten findet in Kommunikation zwischen den beteiligten Personen statt (vgl. Kekeritz & Graf 2017; Kihm 2023). Nachfolgend werden Aushandlungsprozesse betrachtet, die das fach- bzw. sachorientierte Lernhandeln konterkarieren. Das konkrete Beispiel ist eine Beobachtungsvignette aus der Studie „*doing AGENCY*“ (Kihm 2023; Kihm 2024 i. V.). Diese Beobachtung entstammt einem Schulklassenbesuch im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX), einer Lernwerkstatt an der Universität des Saarlandes. Die Schulklasse experimentierte im Rahmen des Besuchs offen, d. h. ohne organisatorische, methodische oder inhaltliche Vorgaben (vgl. Peschel 2016).

Zu Beginn des GOFEX-Tages wurde mit den Schüler*innen im Sitzkreis über das Material-, Raum- und Ordnungskonzept des GOFEX gesprochen. Im Übergang von dieser Einstiegs- zur Experimentierphase setzt die Beobachtungsvignette ein. Um zu verdeutlichen, wie Aushandlungen von Lernen durch lehrorientierte Situationen erschwert werden, analysieren wir hier v. a. die Interaktionen zwischen der Schülerin Lisa (pseudonymisierter Name; zweite Klasse; 7 Jahre) und den beiden Lehrer*innen LP1 und LP2, die die Schulklasse zum GOFEX-Tag begleitet hatten und selbst keine Hochschulangehörigen bzw. Mitarbeitenden der Lernwerkstatt sind. Eine studentische Hilfskraft (GOFEX-LB; LB = Lernbegleitung) leitete den GOFEX-Tag im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Lernwerkstatt sowohl organisatorisch als auch inhaltlich (in der Rolle „Lernbegleitung aktiv“; vgl. Peschel & Kihm 2020).

Beobachtungsvignette: „Können Sie ihr nicht einfach eine Aufgabe geben?“

*Lina ist zum ersten Mal im GOFEX, als offen experimentiert wird. Nachdem alle anderen Schüler*innen den Sitzkreis verlassen haben und auf die Experimentierfläche gewechselt sind, bleibt Lina zunächst allein im Sitzkreis zurück und blickt unter sich auf den Boden. Nach etwa einer Minute steht sie auf und bewegt sich durch den Raum. Immer wieder nimmt Lina dabei Blickkontakt zu LP1 und LP2 bzw. zu GOFEX-LB auf, die noch im Sitzkreis sitzen und das Handeln der Schüler*innen beobachten.*

Als Lina einige der Kisten im GOFEX-Haus² durchsucht, wendet sich LP1 an GOFEX-LB: „Können Sie ihr nicht einfach eine Aufgabe geben? Sie ist so unsicher und kennt das hier ja nicht!“ GOFEX-LB entgegnet, dass sie ihr noch Zeit lassen würde, um selbst ein Thema zu finden.

Einige Zeit vergeht. Lina durchsucht weiterhin die Kisten im GOFEX-Haus. LP1 und LP2 schauen sich im Raum um, bis sie die Ablage mit den kleinschrittigen GOFEX-

2 Das GOFEX-Haus ist das besondere Material- und Ordnungskonzept des GOFEX. Die Schüler*innen haben einen intuitiven und selbständigen Zugang zu Experimentier-Alltagsmaterialien durch eine Haus-Zimmer-Analogie: Gläser finden sich beispielsweise in einer Kiste mit der Aufschrift „Küche“.

Experimentieranleitungen finden und durchblättern. Schließlich greift LP1 eine GOFEX-Experimentieranleitung zum Thema „Wasser“ und bringt diese GOFEX-Experimentieranleitung zu Lina: „Schau mal, wir können das Experiment hier machen!“ Lina nickt. [...]

LP2 stellt sich neben Lina und beobachtet sie bzw. ihr Experimentieren einige Zeit. Lina versucht, Büroklammern auf das Wasser zu legen, die jedoch alle untergehen. LP2: „Mhm, das funktioniert nicht. Probier das doch mal mit Reißzwecken“. Lina nutzt weiterhin Büroklammern. Blickkontakt zu LP2 besteht nicht. Lina beobachtet die untergehende Büroklammer. Sie blickt aus verschiedenen Höhen und Positionen auf die Büroklammer und „verfolgt“ deren Untergehen. LP2: „Die Büroklammer kann nicht schwimmen. Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken!“ Lina seufzt, beschafft drei Reißzwecken aus dem GOFEX-Haus und wiederholt den Versuch mit Reißzwecken, die allerdings auch untergehen. Fragend schaut sie LP2 an: „und jetzt?“ LP2 antwortet: „Probier weiter aus! Ich weiß auch nicht, was da passieren soll!“ LP2 versucht nun selbst einige Male, Reißzwecken auf die Wasseroberfläche zu legen, bis es LP2 gelingt, dass eine Reißzwecke nicht untergeht. LP2 wendet sich an Lina: „Guck dir mal die Oberfläche von dem Wasser an! Sieht doch irgendwie aus wie eingedellt, oder? Also ich erkläre dir, warum das so ist. Man nennt das Oberflächenspannung. Das sieht wie ein Film aus, oder?“ Währenddessen will Lina weitere Reißzwecken auf die Wasseroberfläche legen, doch LP2 unterbricht sie, indem sie ihre Hand greift und die Handlung damit unterbindet. Lina antwortet kurz: „Ja“. LP2: „Ganz genau. Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es!“

In der beobachteten Interaktion zwischen Lina und LP1 bzw. LP2 steht weder das Subjekt mit seinen Intentionen und Bedürfnissen im Vordergrund, noch wird im Rahmen der Interaktion fachorientiert oder mathetisch (also über das Lernen) gelernt. Dies widerspricht dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten, auch wenn die Beobachtungsvignette in einer Lernwerkstatt verortet ist. Das Lernhandeln von Lina wird nicht ausgehandelt, weder in Bezug auf Inhalte noch in Bezug auf das Subjekt. Vielmehr erzeugen LP1 und LP2 – in der Lernwerkstatt – eine Steuerung von Linas Lernverhalten und determinieren einen impulsgebenden Effekt, der nicht den Lernprozess und seine Aushandlung bewirkt, sondern eine Anpassungsreaktion von Lina. Mit Holzkamp ausgedrückt, lernt Lina in dieser Interaktion allenfalls ein defensiv begründetes Lernhandeln: Defensiv begründetes Lernhandeln findet statt, wenn das Subjekt nur lernt, um „bestimmte Nachteile oder Bedrohungen, denen es sonst ausgesetzt wäre, abwenden zu können“ (Holzkamp 1991, 8).

Es geht ergo darum, „die Lebenssituation ‚Schule‘ möglichst unbeschadet zu überstehen. Dazu gehört sicherlich auch ‚Lernen‘, aber jeweils nur soviel und in der Art, wie es zum Überleben in der Schulklasse erforderlich ist – also eingebettet in die Techniken

und Strategien der Demonstration bis Vortäuschung von Lernresultaten, [...] des der LehrerIn-Zum-Munde-Redens, etc.“ (Holzkamp 1996, 114).

Verhaltensweisen von LP1 und LP2 erzeugen diese Anpassungsreaktion von Lina, ergo ihr defensiv begründetes Lernhandeln, und bewirken, dass in der Situation weder subjektorientiert noch fach- bzw. sachorientiert gelernt noch dieses Lernhandeln ausgehandelt wird. Solche Verhaltensweisen sollten reflektiert werden, um „Ver- oder Behinderungen“ (Holzkamp 1991) eines fach- bzw. sachorientierten Lernhandelns in Lernwerkstätten offenzulegen. Die entsprechenden Reflexionsprozesse und die gemeinsame Suche nach alternativen Handlungsweisen, die den gewollten Aushandlungsprozessen Raum geben, sind wesentlicher Bestandteil der DdL – und damit wichtiger Ausbildungsinhalt für Studierende.

- *verhinderte Aushandlung von Subjektorientierung*: Dass LP1 und LP2 der Schülerin Lina „einfach eine Aufgabe geben“ (Zeile 8/Z8) wollen, konterkariert die Intention des Offenen Experimentierens (vgl. Peschel 2016), also das Selbstverständnis dieser Lernwerkstatt. Diese Intention besteht darin, die Schülerin zunächst selbst ergründen zu lassen, was *sie* herausfinden möchte, ergo, die Schülerin als Subjekt ernstzunehmen und ihr Lernhandeln subjektorientiert an diesen Interessen und Intentionen auszurichten. Dies insistiert GOFEX-LB, indem sie „entgegnet, dass sie ihr [der Schülerin Lina] noch Zeit lassen würde, um selbst ein Thema zu finden“ (Z9).
- Indem LP1 nun – trotz dieser Intervention von GOFEX-LB – der Schülerin Lina eine Aufgabe, hier eine Experimentieranleitung mit einem konkreten Versuch zum Thema Wasser aushändigt (Z12f.), handelt sie dem Konzept der Lernwerkstatt zuwider und steuert dadurch das Experimentier- und Lernhandeln von Lina.³ An die Stelle von Subjektorientierung und Aushandlung von Lernhandeln tritt eine direktive und teils übergriffige Steuerung durch LP1, die der Schülerin perfide als gemeinsame Handlungsmodalität angeboten wird: „Schau mal, wir können das Experiment hier machen!“ (Z13f.), ohne, dass dabei die Interessen und Bedürfnisse von Lina berücksichtigt oder ausgehandelt werden.⁴ Hier zu widersprechen, kann von einer Grundschülerin (7 Jahre) nur begrenzt erwartet werden. Lina nickt, sie passt sich an, handelt folgsam und defensiv begründet.
- *verhindertes Beobachtungs- gleich Lernhandeln*: Als Lina sich dann im weiteren Verlauf auf ein Phänomen einlässt und „die untergehende Büroklammer“ (Z18)

3 Außerdem widersetzt sich LP1 der Absprache bzw. Aushandlung mit GOFEX-LB, indem sie Lina eine Aufgabe ergo Experimentieranleitung mit einem konkreten Versuch zum Thema Wasser aushändigt (Z12f.). In dieser Handlung werden un(auf)geklärte und unausgehandelte bzw. widersprüchliche Rollenzuschreibungen zwischen LP1 und GOFEX-LB deutlich, die wir in diesem Beitrag allerdings nicht weiter analysieren.

4 Spricht sie das Thema „Wasser“/der konkrete Versuch an? Möchte sie überhaupt eine Anleitung bearbeiten oder ggf. eine geöffnete Experimentieraufgabe? Braucht sie vielleicht mehr Zeit, um herauszufinden, was sie überhaupt herausfinden möchte? etc.

im Prozess des Untergehens genau beobachtet, unterbricht sie LP2 und fordert sie auf: „Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken“ (Z20f.). Lina seufzt zwar (Z21), was wir als Enttäuschung oder Ablehnung interpretieren, resigniert aber und handelt wiederum defensiv begründet. Entgegen ihrer subjektiven Handlungsintentionen beschafft sie Reißzwecken und führt den Versuch damit durch (Z21f.). Übergriffig agiert LP2, als „Lina weitere Reißzwecken auf die Wasseroberfläche legen“ (Z28f.) will, während LP2 zur Erklärung ansetzt, „warum das so ist“ (Z27). Sie greift ihre Hand (Z29) – dies ist im wahrsten Sinne des Wortes „handgreiflich“! – und unterbindet damit Linas Handeln (Z28), das darauf ausgerichtet ist, weitere Reißzwecken „auf die Wasseroberfläche zu setzen“. LP2 ist es nach wenigen Versuchen einmal gelungen, dass eine Reißzwecke nicht untergeht. Lina hat dies auch nach vielen Wiederholungen bislang nicht geschafft, weshalb sie u. E. für eine Erklärung noch gar nicht bereit ist. Wieder handelt LP2 also, mit ihrer verfrühten Erklärung, dem Lernsubjekt entgegen. Dies ist nicht subjektorientiert, sondern verhindert Aushandlungen und steuert letztlich defensiv begründetes Lernhandeln fremd.

- *verhinderte Aushandlung von Fach- bzw. Sachorientierung*: Insbesondere die Interaktion zwischen Lina und LP2 konterkariert zudem eine fach- bzw. sachorientierte Aushandlung. Da es um fachorientiertes Lernhandeln geht, ist es nicht egal, was in der Situation mit der Büroklammer gemacht wird (= Experimentierhandeln) bzw. wie dieses Experimentierhandeln sprachlich von LP2 „geframed“ wird. Äußerungen von LP2 wie „Die Büroklammer kann nicht schwimmen. Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken“ (Z19f.), „Man nennt das Oberflächenspannung“ (Z27) oder „Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es“ (Z30f.) deuten darauf hin, dass LP2 zum einen „Oberflächenspannung“ und „Schwimmen“ konfundiert. Zum anderen wird erkennbar, dass LP2 nicht über fachlich anschlussfähige Konzepte zur Erklärung des beobachtbaren Verhaltens der Büroklammer (später Reißzwecke) verfügt. Die Beschreibung „sieht doch irgendwie aus wie eingedellt“ (Z26), die Analogie „Film“ (Z28; im Sinne von „dünne Schicht“) und die Erklärung „Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es“ (Z30f.) sind fachlich falsch. Es gelingt LP2 infolge dieser eigenen fachlichen Schwächen nicht, Lina geeignete, d. h. fach- bzw. sachorientierte Impulse zu geben. Stattdessen verhindert sie mit ihren Beschreibungen, Analogien und Erklärungen ein eigenes, ggf. ausgehandeltes Fachlernhandeln von Lina.

In der beobachteten Situation bleiben die Potenziale von Lernwerkstätten, ein „expansiv begründetes Lernhandeln“ zu ermöglichen, ungenutzt. Darunter versteht Holzkamp, dass ein Subjekt „das Zu-Lernende als inhaltlich für sich selbst nützlich oder wissenswert betrachtet“ (Holzkamp 1991, 8), also aus eigenem Interesse lernt. Die unreflektierten, lehrorientierten Handlungsweisen, die LP2 und LP1 als schulische Rollenmuster „von außen“ in die Lernwerkstatt transportieren (z. B.

Steuerungsmechanismen, verfrühte Erklärungen, Übergriffigkeiten), „behindern“ (Holzkamp 1991) ein expansiv begründetes und damit subjektorientiertes Lernhandeln.

Ein Ausweg würde die Reflexion solcher „Verhinderungen“ gemeinsam mit den Studierenden, die dies ggf. in Lernwerkstätten beobachtet oder in Schule selbst erfahren haben, darstellen. Dies sehen wir als Kernaufgabe von Hochschullernwerkstätten, Studierende durch Reflexionen fremder, aber auch eigener „Fälle“ für eine subjekt- und fach- bzw. sachorientierte Lernbegleitung zu qualifizieren. Dafür benötigt es (a) eine erkenntnistheoretische Grundlegung, die individuelle Selbstlernkonstruktionen zulässt (Konstruktivismus), (b) eine lerntheoretische Grundlegung, die subjektive Aspekte (Intentionen, Bedürfnisse) in ein Verhältnis zu gesellschaftlichen Realitäten setzt und auf ein Lernhandeln bezogene Interaktionen ermöglicht (Subjektwissenschaftliche Lerntheorie). Außerdem braucht es (c) einen fachdidaktischen Blick auf Aushandlungen, um Impulse subjekt-, sach- und fachorientiert geben zu können. Dies soll eine DdL leisten, deren theoretisch-konzeptionelle Basis wir hiermit zur Diskussion stellen.

5 Fazit

Holzkamp (1991; 1995; 1996) bietet mit der „Subjektwissenschaftlichen Grundlegung“ eine Lerntheorie an, die Ideen aufgreift, die in dem besonderen pädagogisch-didaktischen Setting von Lernwerkstätten fundamental sind und die die Aushandlungen in Lernwerkstätten u. E. theoretisch untermauern. In Weiterführung des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, der häufig unreflektiert für Lernprozesse in Lernwerkstätten herangezogen wird, aber v. a. individual und psychologisch orientiert ist, ist die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie, hier mit dem Fokus auf das Lernen in Lernwerkstätten, sozial-kommunikativ ausgerichtet. Holzkamp fokussiert das Lernen des Subjektes in sozialen Lern-Handlungen deutlicher, als dies über den Wissensbegriff (= Erkenntnisgewinn) im Konstruktivismus möglich ist. Das Lernhandeln in kommunikativen, sozialen Situationen, wie es Lernwerkstätten ermöglichen, ist somit auch ein Gegenentwurf zu schulischen Lehr-Lern-Prozessen, v. a., wenn deutlich wird, wie das Handeln von Lehrpersonen ein expansiv begründetes Lernhandeln verhindern kann.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 26.07.24).
- Benöken, R. & Veber, M. (2019). Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 63-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Giest, H. (2019). Methodologische Probleme empirischer Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 15-45). Bad Heilbrunn: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. V. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruender, C. D. (1996). Constructivism and Learning: A Philosophical Appraisal. *Educational Technology* 36, 3, 21-29.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Suhrkamp.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (2024). Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten. Zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 221-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzcamp, K. (1985). Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In K.-H. Braun & K. Holzcamp (Hrsg.), *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik* (S. 16-36). Frankfurt am Main: Campus.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzcamp, K. (1996). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 113-131.
- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? *Unterrichtswissenschaft* 26, 3, 229-253.
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. Dissertationsschrift. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kekeritz, M. & Graf, U. (2017). Einleitung. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fliegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 9-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. (2024 i. V.). *doing AGENCY: Aushandlung von Selbstbestimmung beim Offenen Experimentieren*. Dissertationsschrift. Universität des Saarlandes.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Tore (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, N. (1998). Eine subjektwissenschaftliche Sicht auf das Schriftlernen. In H. Giest & J. Lomp-scher (Hrsg.), *Jahrbuch der Grundschulforschung. Tätungsband zur 6. Tagung der AG Grundschulforschung in Potsdam 1997* (S. 87-99). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Ludwig, J. (1999). Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 5, S. 667-682.

- 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). Stuttgart: UTB.
- 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?* (S. 310-320). 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.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 3, S. 96-105.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (2018). Zur Sache! In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 9-13). 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.
- 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. Vareljia-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin*, 73, 3, 5-12.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2009a). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 1. Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2009b). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 2. Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Zürich: Sabe.
- 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.
- Rumpf, D. (2024). Konstruktives Lernen – offen und demokratisch. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 23-36). 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. Vareljia-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 53-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten*. Bad Urach.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen**Kihm, Pascal**

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)

pascal.kihm@uni-saarland.de

Peschel, Markus, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1334-2531

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten

markus.peschel@uni-saarland.de

Rumpf, Dietlinde, Dr.ⁱⁿ

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III
Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Fächerübergreifende Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten; Potenziale von Bewegung und Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter

dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Autor*innen

Agostini, Evi, Assoz. Prof.ⁱⁿ Ph. D.

Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Professionalisierungsforschung, Pädagogische Ethik, Ästhetische Bildung und Nachhaltigkeit/Gutes Leben
evi.agostini@univie.ac.at

Bätge, Carolin, Dr.ⁱⁿ

TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung
Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung und Ableism, Vielfalt in (Bildungs-)Medien und inklusive Bildung; Leiterin der Lernwerkstatt
Schulpädagogik
carolin.baetge1@tu-braunschweig.de

Borck, Hannah Hamida

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hochschulernwerkstatt Erziehungswissenschaften
hannah.borck@student.uni-halle.de

Brzobohaty, Johannes, Mag. Dr.

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Universität Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung; Digitale Medien im Geschichtsunterricht; Sachunterricht und seine Didaktik
johannes.brzobohaty@kphvie.ac.at

Büker, Petra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-4161-4645

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft,
AG Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partizipation und Inklusion in Grundschule und Lehrkräftebildung, HSLW-Arbeit
petra.bueker@uni-paderborn.de

Cardinaletti, Carla, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0003-7485-7154

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: general pedagogy, creative studies, and visual studies.

carla.cardinaletti@unibz.it

Corni, Federico, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1226-1585

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: primary physical science education, higher education in science, pre-service and in-service teacher education in physics, imaginative education, embodied education, system thinking.

federico.corni@unibz.it

Demburg, Timon

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt und Stipendiat im DFG Graduiertenkolleg INTERFACH (Kassel/Halle): entdeckende Lernprozesse, Philosophieren mit Kindern
timon.demburg@student.uni-kassel.de**Egerer, Katharina**

ORCID: 0009-0000-1636-0973

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und digitale Medien (im Deutschunterricht)

katharina.egerer@tu-dresden.de

Fischer, Marie

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vielperspektivität und Offenes Experimentieren in (Hochschul-)Lernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)

marie.fischer@uni-saarland.de

Förster, Magdalena, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3110-4454

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Bildungsforschung, inklusionsorientierte Professionalisierung, Habitus und kulturelle Passung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen
magdalena.foerster@uni-erfurt.de

Frauscher, Eva, MEd

ORCID: 0009-0009-8041-7511

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Fortbildungsentwicklung, Fachdidaktik Mathematik
eva.frauscher@phst.at

Galle, Marco, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Luzern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation und Lernen in sozialen Netzwerken, Unterrichts- und Schulentwicklung in Richtung personalisierten Lernens.

marco.galle@phlu.ch

Glawe, Katrin, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-5830-2453

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, AG
Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen in der HSLW, Frühe Bildung und Hochschuldidaktik
glawe@mail.uni-paderborn.de

Griesel, Clemens

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung durch Hochschullernwerkstätten, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen mit dem Fokus der kognitiven Aktivierung.
clemens.griesel@uni-erfurt.de

Gröber, Juliane

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit, Naturerfahrungen, BNE
juliane.groeber@hu-berlin.de

Gruhn, Annika, Dr.ⁱⁿ phil.

Universität Siegen/Studienrätin im Hochschuldienst und wiss. Leitung OASE
Lernwerkstatt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ethnografische Forschung zu
Lehrer*innenbildung, Podcasting im Bildungskontext, diskriminierungskritische
Lehrer*innenbildung
annika.gruhn@uni-siegen.de

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifender Unterricht, Bildung
für nachhaltige Entwicklung, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.
christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Herrmann, Franziska, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 009-004-8156-4189

Freie Universität Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen,
Narratives und Forschendes Lernen, Phänomenologische Schreibforschung,
Kindertextforschung
franziska.herrmann@fu-berlin.de

Hoffmann, Jeanette, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-1959-3718

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grafisches Erzählen, Kinderliteratur und
ihre Didaktik, Rezeptions- und Unterrichtsforschung in mehrsprachigen und
interkulturellen Kontexten
jeanette.hoffmann@unibz.it

Hormann, Kathrin, Verw.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

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

Hruška, Claudia A., Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildungsprozesse, Auffälligkeiten im Spracherwerb – Selektiver Mutismus; Mehrsprachigkeitserwerb; Interaktionsprozesse professionalisieren; Reflexions- und Mentalisierungskompetenz; Eyetracking
hruska@ash-berlin.eu

Imp, Christina, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a, BSc., PhD

ORCID: 0009-0005-4579-5032

Pädagogische Hochschule Tirol

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Mathematik (Schwerpunkt Zahlenverständnis, Darstellungsformen und Strategien), Hochschullernwerkstätten (Schwerpunkt Reflexionen)
christina.imp@ph-tirol.ac.at

Kaiser, Lena S., Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik in der Bildungsarbeit, 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

Kallenbach, Lea, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-7340-4781

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen und didaktische Ansätze der Lehrer*innenbildung, Schulentwicklung, Rekonstruktive Forschungsmethoden
lea.kallenbach@uni-erfurt.de

Kelkel, Mareike, Dr.ⁱⁿ

ORCID-Nummer: 0000-0001-7785-5267

GND-Nummer: 139068422

Universität des Saarlandes, Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung

mareike.kelkel@uni-saarland.de

Kihm, Pascal

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)

pascal.kihm@uni-saarland.de

Kramer, Kathrin

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Arbeiten in Hochschullernwerkstätten, Democratic Education, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung

kathrin.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Kraus, Nicole, Mag.^a

Lehrerin an einer allgemeinbildenden höheren Schule, Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung der PH Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitarbeit im Personalentwicklungsprogramm der PHSt.

nicole.kraus@phst.at

Longhino, Daniela, MEd

ORCID: 0009-0008-9958-5462

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, offene Lernformen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Fachdidaktik Mathematik

daniela.longhino@phst.at

Matschek-Jauk, Marlies, HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik
und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leiterin des Zentrums für
Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, Student Engagement im Lehramt,
Salutogene Lernumwelten.
marlies.matschek-jauk@phst.at

Mirandola, Giulia

ORCID: 0009- 0003-4059-0420

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: children's literature, visual literacy,
ecocriticism.
giulia.mirandola@unibz.it

Müller-Naendrup, Barbara, Dr.ⁱⁿ paed.

Universität Siegen, Prorektorin für Lehrkräfte, Weiterbildung und
Nachhaltigkeit

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

Peschel, Markus, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1334-2531

Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht
(Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren,
Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten
markus.peschel@uni-saarland.de

Pfrang, Agnes, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung,
Grundschuldidaktik, international-vergleichende Grundschulforschung,
Pädagogische Kindheitsforschung
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Renger, Anke, Dr.ⁱⁿ

Kinderforscher*zentrum HELLEUM | Alice Salomon Hochschule Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit im Primar- und Sekundarbereich, Potenzialentwicklung in der MINT-Bildung und Multiprofessionalität.
renger@ash-berlin.eu

Rumpf, Dietlinde, Dr.ⁱⁿ

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III
Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Fächerübergreifende Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten; Potenziale von Bewegung und Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter
dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Schlosser, Veronika

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften
veronika.schlosser@student.uni-halle.de

Schmidt-Hönig, Kerstin, Mag.^a

ORCID: 0009-0006-4449-2491
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht und seine Didaktik
kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

Schmude, Corinna, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland, Kinderforscher*zentrum
HELLEUM
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; frühe mathematische Bildung, Lernwerkstatt(arbeit); mathematische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte
schmude@ash-berlin.eu

Schneider, Ralf, Dr.

ORCID: 0009-0001-5477-6301

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes und entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer*innenbildung, Philosophieren mit Kindern
ralf.schneider@uni-kassel.de

Schüler, Lis, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

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

Schumacher, Susanne, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-8943-9292

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: media literacy, learning environments, school development.
susanne.schumacher@unibz.it

Stadler-Altman, Ulrike, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-3583-8562

Humboldt-Universität zu Berlin, KSBF, Institut für Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierung von Lehrpersonen, sowie Innovative Learning Environment.
ulrike.stadler-altmann@hu-berlin.de

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-2485-3812

Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination der Hochschullernwerkstatt an der PH Steiermark, Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Geragogik.
claudia1.stoeckl@phst.at

Tänzer, Sandra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-3802-6658

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung von Sachunterricht, historische Entwicklung des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potenziale von Hochschullernwerkstätten für Professionalisierung
sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Teufel, Martin, Prof. BEd, MA

Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für digitale Medienbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: technologiegestütztes Lehren und Lernen, Leiter des Instituts für digitale Medienbildung.
martin.teufel@phst.at

Theisselmann, Olga

Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutschland, Kinderforscher*zentrum HELLEUM

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Koordination Kinderforscher*zentrum HELLEUM, wissenschaftliche Anbindung der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule, Lernwerkstattarbeit im Grundschulbereich
theisselmann@ash-berlin.eu

Vishek, Svetlana

ORCID: 0009-0007-8820-2422

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Mehrsprachigkeit, Lese- und Mediensozialisation
svetlana.vishek@tu-dresden.de

von Leon, Elisabeth

ORCID: 0009-0008-7477-3459

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik und Didaktik des Bilderbuchs, Wechselbeziehung zwischen Jugendkultur und Jugendliteratur, Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht
elisabeth.vonleon@unibz.it

Weigelt, Marcel

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifender Unterricht, Ästhetische Bildung, Praxis musiktheatralen Arbeitens an Schulen.

marcel.weigelt@paedagogik.uni-halle.de

Weißhaupt, Mark, Dr.

Wiss. Mit., Professur für Kindliche Entwicklung und Sozialisationsprozesse, PH-FHNW

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel, Interaktion, Identität und Interpassivität, Biographische Narrative, Entdeckendes und Forschendes Lernen, Generationendifferenzen, Kulturosoziologie

mark.weisshaupt@fhnw.ch

Weyland, Beate, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-7940-5988

Free University of Bozen-Bolzano

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: school and architecture, living with plants, learning and design.

beate.veyland@unibz.it

Vernetzung ist eine Grundlage der Arbeit in Hochschullernwerkstätten. Der Band präsentiert Beiträge und Diskussionen der 17. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2024 in Graz. Er bietet detaillierte Einblicke in die vielfältigen Facetten von Vernetzung in Hochschullernwerkstätten und setzt Impulse für deren Weiterentwicklung. Die Beiträge vereinen theoretische Grundlagen und praxisnahe Beispiele, die zeigen, wie Vernetzung zur Qualitätssteigerung in der Ausbildung von Pädagog*innen beitragen und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen fördern kann. Dabei werden sowohl Herausforderungen als auch Potenziale von Vernetzungsprozessen aufgezeigt.

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 Herausgeber:innen

Eva Frauscher, Christina Imp, Daniela Longhino und Claudia Stöckl gestalten und entwickeln die Hochschullernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Bei der institutsübergreifenden Arbeit (er-)leben sie Vernetzung in vielen Bereichen und Formen als das zentrale Thema.

978-3-7815-2687-7



9 783781 526877