

Sandra Tänzer | Marcus Berger |
Isabell Tucholka | Gerd Mannhaupt (Hrsg.)

Design your Education!

Eine Hochschullernwerkstatt
als Impulsgeber der Veränderung von
Lernkulturen im Lehramtsstudium

BELTZ JUVENTA

Das Projekt Hochschullernwerkstatt (QUALITEACH) an der Universität Erfurt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7497-0 Print

ISBN 978-3-7799-7498-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8463-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

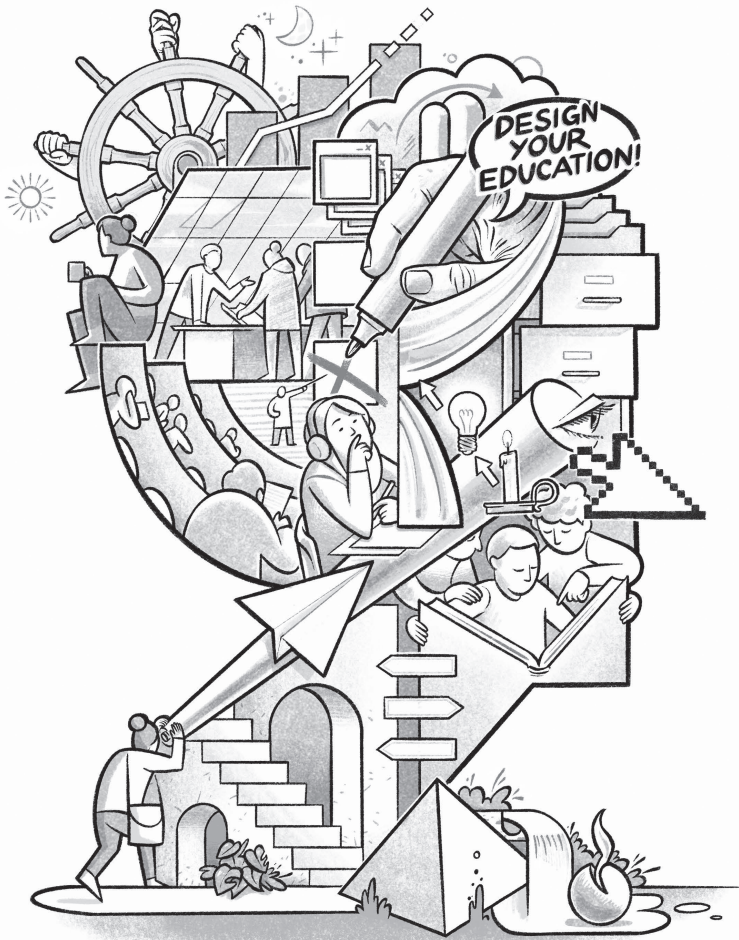
Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de



Inhalt

TEIL A

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Implementation und Evaluation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt“

- 1 Einleitung
Sandra Tänzer, Marcus Berger, Isabell Tucholka & Gerd Mannhaupt 10
- 2 Die Fortbildung „Design your Education“
Marcus Berger, Sandra Tänzer & Isabell Tucholka 22

TEIL B

Theoretische Grundlagen

- 3 Erfahrungslernen in der Lehrer*innenbildung. Pragmatistische
und phänomenologische Perspektiven auf die Gestaltung
von Erfahrungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule
Kai Wortmann & Axel Ohnesorge 42
- 4 Situiertes Lernen in Communities of Practice
Marc Godau 53
- 5 Zur Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten
Marc Godau 78
- 6 Mehr als *ästhetisches* Lernen – Lernen von der Kunst
Gesa Foken 105

TEIL C

Seminarportraits

- 7 Lernen im digitalen Raum der Lernwerkstatt – Konzeption
eines digitalen Lernwerkstattseminars (Sonderpädagogik)
Katja Bieritz 126

8	Werkstattlernen auch in stark strukturierten Lehrformaten? – Herausforderungen und Erfahrungen aus der Umsetzung (Fachdidaktik Mathematik) <i>Nadine Böhme & Elisabeth Mantel</i>	146
9	Lehren in der Lernwerkstatt – ein Erfahrungsbericht (Sachunterrichtsdidaktik) <i>Cindy Winkelmann</i>	175
10	„Ich möchte am liebsten keine andere Art der Lehre mehr machen!“ (Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation) <i>Sandra Neumann</i>	188
11	Ich und die Anderen. Reflexionen über das Lehren und Lernen in interprofessionellen Teams eines kooperativen Lernwerkstattseminars zwischen Sachunterrichtsdidaktik und Förderpädagogik <i>Magdalena Förster & Sandra Tänzer</i>	200
12	Lernen in der Verzahnung von Schule und Universität – ein Beispiel aus der Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe <i>Antje Nitsch, Skadi Neubauer & Daniel Kühne</i>	219

TEIL D

Schlussbetrachtungen & Ausblick

13	Was bleibt? Ein Gespräch über Ergebnisse, Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten der Fortbildung „Design your Education“ <i>Marcus Berger, Lea Kallenbach & Sandra Tänzer</i>	246
	Verzeichnis der Autoren und Autorinnen	256

TEIL A

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Implementation und Evaluation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt“

1 Einleitung

Sandra Tänzer, Marcus Berger,
Isabell Tucholka & Gerd Mannhaupt

Hochschullernwerkstätten wird aus hochschuldidaktischer Perspektive nicht selten der programmatische Anspruch zugewiesen, „Impulsgeber einer innovationsorientierten Hochschuldidaktik“ (Müller-Naendrup 1997, S. 142) zu sein – ein Gegenentwurf zur technizistischen Vermittlung von Lerninhalten im Studium, um Lernkulturen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln (vgl. Egger et al. 2015; Ricken 2011). Dass dieser programmatische Anspruch durch die Mitwirkung vieler Lehrender in der hochschulpädagogischen und -didaktischen Praxis des Lehramtsstudiums umgesetzt werden kann, möchte dieses Buch aufzeigen.

Eine aktuelle Begriffsbestimmung von Hochschullernwerkstätten definiert diese als „strukturell in der Institution Hochschule verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität (multifunktionelle/analoge, digitale, didaktische u. a. Materialien und Fachliteratur), die Akteurinnen und Akteure in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume, auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen, nutzen“ (AG Begriffsbestimmung 2020, S. 255). Wir fassen eine Hochschullernwerkstatt in Anlehnung an Barbara Müller-Naendrup (1997) auch als das Zusammenspiel eines Raums mit einer bestimmten Art und Ausprägung pädagogischer Arbeit in diesem Raum auf, die dem Grundgedanken folgt, „daß es die Lernenden selbst sind, die ihr Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen“ und „den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen“ (Ernst & Wedekind 1993, S. 31 f.).

Aus der Perspektive einer Studierenden der Universität Erfurt denkt man beispielsweise „*richtig lernwerkstattmäßig*“, wenn „*man jetzt wirklich nicht immer irgendwie ein[en] Seminarplan quasi so im Hinterkopf hat, so seinen eigenen auch so hat. [...] Ja irgendwie so, dass es halt jeder für sich selber verantwortlich ist, dass jeder da mit Engagement dabei ist und selber Verantwortung für das übernimmt, was man macht und all sowas. Also nicht so dieses: Ich verlass mich gern auf andere und ich sitz einfach nur hier meine Zeit ab*“ (Tänzer 2021, S. 28).

Die Gründung der ersten Lernwerkstätten an bundesdeutschen Hochschulen und Schulen fällt in die ausgehenden 1970er und frühen 1980er Jahre. Eine kritische Auseinandersetzung mit Fehlentwicklungen des wissenschaftsorientierten Unterrichts der 1970er Jahre führte in der damaligen Bundesrepublik zu einer Gegenbewegung, die im schulpädagogischen Diskurs auch als „Gegenbewegung

„Offener Unterricht“ (vgl. Knörzer & Grass 1998, S. 144) charakterisiert wird. Hochschullernwerkstätten wurden in der Folge zu Kristallisationsstätten dieser inneren Schulreform, um dem Streben nach Öffnung von Unterricht Ausdruck und Gestalt zu verleihen – dem Grundgedanken Rechnung tragend, „die Lehrpersonen als Schlüsselfiguren im Reformprozess bei ihrer Arbeit und damit Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen“ (Müller-Naendrup et al. 2021, S. 465). Im Zentrum stand dabei die Reformierung der Grundschule und weniger die Lehr-Lern-Kultur der Hochschule und mithin die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden – ein Aspekt, der allerdings in den vergangenen Jahren immer stärker in den Fokus der gegenwärtigen Lernwerkstattbewegung gerückt ist. Programmatisch wird ihnen aus professionstheoretischer Perspektive u. a. das Potential zugeschrieben, durch Formate entdeckenden und forschenden Lernens ein reflexives Verständnis theoretischer Grundlagen zu entwickeln und die Befähigung, dieses Verständnis in die berufliche Fachpraxis zu transformieren und zu konkreten Handlungsanforderungen in Schule und Unterricht in Beziehung zu setzen (vgl. Schneider et al. 2024). Durch das selbstverantwortliche Arbeiten und die Verantwortungsübernahme für den eigenen Wissens- und Fähigkeitserwerb wird zudem mit dem Lernen in Hochschullernwerkstätten der Anspruch an die Studierenden verbunden, neben pädagogisch-professionellen Handlungskompetenzen auch ihre Lehrer*innenpersönlichkeit weiterzuentwickeln (vgl. Tänzler 2021).

Dieses Potential von Hochschullernwerkstätten für eine Lehrer*innenbildung, die Theorie-Praxis-Bezüge systematisch herstellt und die Arbeit am professionellen Selbst mit Persönlichkeitsbildung verknüpft, sollte sich auch an der Universität Erfurt entfalten und im übergreifenden Sinne die Lehrer*innenbildung um ein Format bereichern, das Impulse für Lernkulturen setzt, die im hochschuldidaktischen Diskurs auch unter der Chiffre des „Shift from Teaching to Learning“ diskutiert werden und mit dem Ziel der Aktivierung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens verbunden sind (vgl. Tänzler 2021; Fleige & Robak 2018).

Als die Hochschule erfolgreich in der Bewerbung um Bundesmittel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung war, startete im Januar 2017 das Verbundprojekt „Qualiteach“¹, das mit dem Teilprojekt „Hochschullernwerkstatt“ die Konzipierung, Implementierung und Evaluation eines solchen Arbeits-, Lern- und Bildungsraums einschloss. Wir machten uns auf den Weg, eine Hochschullernwerkstatt zu konzeptionieren und strukturell an der Hochschule zu verankern.

1 Weitere Informationen zum Verbundprojekt unter <https://www.uni-erfurt.de/erfurt-school-of-education/forschung-entwicklung/qualiteach>

1.1 Die Erfurter Hochschullernwerkstatt

Lernwerkstätten an Hochschulen unterscheiden sich deutlich in ihren individuellen Profilierungen (vgl. u. a. den Sammelband von Kramer et al. 2020). Die Erfurter Hochschullernwerkstatt sollte von Beginn an ein inter- und transdisziplinär ausgerichteter Arbeits-, Lern- und Bildungsraum sein, der von Lehrenden und Studierenden aus unterschiedlichen Studienfächern und auch Phasen der Lehrer*innenbildung (aus-)gestaltet, genutzt und weiterentwickelt werden sollte. Ein Profil für die Werkstatt zu entwickeln, setzte deshalb voraus, sich mit bestehenden Strukturen und Erwartungen relevanter Akteur*innen bzw. Akteursgruppen auseinandersetzen und sich wie auch andere daraufhin zu befragen, welche Funktionen eine solche Werkstatt an der Hochschule innehaben könne, die nicht auf anderem Wege zu erreichen seien (vgl. Godau et al. 2019). Vor diesem Hintergrund ermittelten wir durch Gruppendiskussionen, welchen Bedarfen ein solcher Raum aus Sicht aller Beteiligten gerecht werden müsse, die nicht anderweitig an der Hochschule erfüllt werden können (vgl. Godau et al. 2019). Es waren fünf Erwartungsfelder, die sich über alle Akteur*innen und Akteursgruppen hinweg als zentral erwiesen. Die Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt soll ...

- ... *kollektivieren*, d. h. *Beziehungen stiften und intensivieren* zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer, Dozierenden und Studierenden, Dozierenden unterschiedlicher Fachbereiche.
- ... den Blick „über den Tellerrand“ ermöglichen und Fähigkeiten des *flexiblen Umgangs* mit (auch ungewissen) Situationen fördern und damit auch auf gesellschaftliche Herausforderungen berufsunspezifischer Art vorbereiten.
- ... dazu anregen, dass sich Studierende mit weniger Themengebieten *umfangreicher, länger* und *intensiver* beschäftigen (weniger Stoff und mehr Tiefe).
- ... ästhetische Erfahrungen ermöglichen, indem mehrere Sinne angesprochen werden und damit emotionale und rationale Zugänge bzw. subjektbezogene sinnlich-leibliche Wahrnehmung und kognitive Reflexion und Bewertung Hand in Hand gehen, in dem interessante Gegenstände Interesse wecken, die Raumgestaltung mitbestimmt und verändert werden kann.
- ... als geschützter Raum fungieren, in dem Studierende durch das Erleben und Reflektieren des eigenaktiven, selbstbestimmten Lernens am eigenen Leibe in die Lage versetzt werden, *Lernwerkstattarbeit auch im schulischen Alltag umzusetzen*.

Weder Studierende noch Dozierende und Vertreter*innen der Bildungsadministration an der Hochschule haben die Werkstatt damit primär in ihrer Bedeutsamkeit für den Erwerb konkreter fachlicher, fachdidaktischer oder auch pädagogischer Kompetenzen unterstrichen (abgesehen vom fünften Erwartungsfeld),

sondern eher prozessbezogen als Weg und Ausdruck einer Lernumgebung mit bildendem Potential, die Zufälle zulässt und Begegnungen mit Menschen und Dingen sowie intensive Hingabe zu einer Sache ermöglicht (vgl. Bieri 2005). Auf der Basis dieser Befunde und unter Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs zu Lernwerkstätten entwickelten wir ein pädagogisches Konzept, das profilbildend wirken und didaktisch-methodisch das Lehren und Lernen in der Erfurter Lernwerkstatt ausrichten soll. Es vernetzt die vier Dimensionen des Erfahrungslernens, des situierten Lernens, der Materialität und der Ästhetik. Sie werden in Teil B dieses Buches in ihren theoretischen Grundlagen und didaktischen Implikationen für das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt ausführlich diskutiert und wissenschaftlich eingeordnet, sodass an dieser Stelle eine knappe Charakteristik im Anschluss an unsere theoriebasierten Überlegungen aus der Zeit der Konzeptentwicklung genügen soll. Mit dem *Erfahrungslernen* schlossen wir vor allem an Deweys (1916/2011) Erfahrungskonzept an, in dessen Zentrum die Prozessualität einer Erfahrung steht: Studierende sollen in der Auseinandersetzung mit einer Problemstellung konkrete Erfahrungen machen und werden angeregt, auf ihr Handeln zurückzublicken und dieses bewusst zu reflektieren, um intensiver und tiefgreifender zu lernen. Das *situierte Lernen* geht von der Annahme aus, dass Wissenserwerbsprozesse situationsgebunden sind und dass Lern- und Anwendungssituationen sich hinreichend ähneln müssen, um Wissen aktualisieren zu können (vgl. Lave & Wenger 1991). Nach Wildt verbindet sich damit der für uns maßgebliche Anspruch, ein hochschulisches Lernen zu praktizieren, das sich „auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet“ (Wildt 2000, S. 9). Damit wird die Bedeutung kommunikativ-kooperativer Arbeitsformen unterstrichen. Mit der Sensibilisierung für *Materialität* verbindet sich das Ziel, die Dinge aktiv in didaktische Arrangements einzubeziehen und deren Auswirkungen inhaltlicher und lernmethodischer Art zu reflektieren. Die Sensibilisierung für die ästhetische Dimension von Lehr-Lern-Prozessen verknüpft kognitive und affektive Zugangsweisen, das Wahrnehmen über die Sinne mit der ästhetischen Wahrnehmung im Allgemeinen, und betont zweckfreie bzw. selbstzweckhafte Prozesse.

Wenn Dozierende ein Seminar oder einen Workshop in der Erfurter Hochschullernwerkstatt durchführen, werden sie vor Beginn der Veranstaltung durch Reflexionsfragen angeregt, über Anschlussfähigkeiten ihrer geplanten oder zu planenden Lehrveranstaltungskonzepte an das pädagogische Konzept der Werkstatt nachzudenken:

Erfahrungsorientierung

Haben Studierende im Seminar die Gelegenheit, (1) Fachinhalte zu erkunden und/oder experimentell zu erforschen, (2) selbstständig fachbezogene und per-

sönlich bedeutsame Problemstellungen zu bearbeiten und (3) ihren Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren?

Situiertes Lernen

Ist das Seminar dafür geeignet, dass Studierende (1) gemeinsam in heterogenen Gruppen komplexe, anwendungsbezogene, inter- und transdisziplinäre Inhalte aufbereiten, (2) in Simulationen in bzw. für Bildungseinrichtungen pädagogische Inhalte erschließen und (3) zu Expert*innen in spezifischen Themenfeldern werden?

Materialität

Können Studierende im Seminar (1) an unterschiedlichen Dingen, Materialien, Objekten, Artefakten, Technologien usw. fachbezogenes Wissen konstruieren und/oder in dieses einschreiben, (2) Gebrauchsgewohnheiten mit Dingen reflektieren und aufgreifen und/oder (3) Materialien selbst herstellen?

Ästhetik

Haben Studierende im Seminar die Möglichkeit, (1) mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu bekommen und diese aus ästhetischer Perspektive zu beurteilen, (2) gestalterisch-schöpferisch-kreativ anstatt zweckrational zu handeln und (3) Gegenwelten zu visionieren, zu phantasieren bzw. zu imaginieren?

Rückblickend auf die Jahre seit 2017 bildet die Geschichte der Erfurter Hochschullernwerkstatt aus unserer Sicht durchaus eine kleine ‚Erfolgsgeschichte‘. Sie wurde in den vergangenen Jahren zum einen institutionell fest verankert, indem sie ihre personelle sowie finanzielle Absicherung durch die Hochschulleitung erfuhr und in Campus- und Raumpläne aufgenommen wurde. Aus curricularer Perspektive ist das Lernen in der Werkstatt als Lehrveranstaltungstyp in den Rahmenprüfungsordnungen der Universität ausgewiesen. Das Konzept der Werkstatt wurde auf unterschiedlichen Kommunikationswegen (als Steckbrief, auf Plakaten, auf der Website der Werkstatt, in informellen Gesprächsrunden oder auch universitätsinternen und -übergreifenden wissenschaftlichen Veranstaltungen) Lehrenden wie Studierenden zugänglich gemacht, und es etablierten sich vor diesem Hintergrund vielfältige Seminarveranstaltungen sowie informelle Lehr-Lern-Settings verschiedener Studienfächer und interdisziplinärer Angebote. Veranstaltungen in der Hochschullernwerkstatt sind zu einem festen Bestandteil der Lehre an der Hochschule geworden. Aus der evaluativen Begleitforschung ermittelten wir über Einzelseminare hinweg, dass Studierende das Arbeiten in der Hochschullernwerkstatt als eine Differenzenerfahrung, einen Bruch mit gewohnten Seminarstrukturen bzw. Konventionen im Studium wahrnehmen und vor die-

sem Hintergrund die Ausbildung und Anwendung von Strategien des eigenverantwortlichen, selbstreflexiven und kollaborativen Lernens gefördert wird, die insbesondere den Erwerb prozeduralen Professionswissens und die Infragestellung von und Auseinandersetzung mit individuellen subjektiven Theorien über Lehren und Lernen fördert.² Hat sich damit aber bereits eingelöst, was eingangs unter professionstheoretischer Perspektive mit Blick auf die Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung im Lehramtsstudium intendiert wurde? Konnte die Hochschullernwerkstatt tatsächlich ausreichend Akzente setzen, um Lernkulturen im Lehramtsstudium im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ zu fördern, zumal Lernkulturen „keine *isolierten* Konstrukte von Bildungsrealitäten“ sind, sondern „*Ergebnis pädagogisch-intendierten Handelns und Lernhandelns*“ (Fleige & Robak 2018, S. 624, Hervorh. i. O.), die mit Blick auf konkrete Lehr-Lern-Arrangements (Mikroebene) „*Lern-, Bildungs- und Aneignungsprozesse der Individuen*“ und „*Gestaltungspraktiken der professionell Handelnden*“ (Fleige & Robak 2018, S. 629; Hervorheb. i. O.) gleichermaßen betreffen und „durch die Aushandlung verschiedener Interessen an Lernen und Bildung, verschiedener Wissensressourcen, ausgelegter Spezifika von Lernen und Bildung sowie durch Interpretationen von Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden geprägt sind“ (Fleige & Robak 2018, S. 624)? Unsere Beobachtungen und Daten der evaluativen Begleitforschung machten diesbezüglich Begrenzungen sichtbar: Zum einen wurde deutlich, dass sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen, Werthaltungen und Normen das hochschulpädagogische und -didaktische Handeln der Dozierenden in der Hochschullernwerkstatt beeinflussen und in der Konsequenz zu Unterschieden der formalen Lehr-Lern-Settings führen, die u. a. den Grad der Strukturierung, den Umgang mit ästhetischen Zugangsweisen oder den Einsatz von Evaluations- und Reflexionsstrategien betrafen. Beispielhaft sei auf eine Diskussion zwischen Studierenden im Rahmen einer Gruppendiskussion der evaluativen Begleitforschung verwiesen, die jeweils mehrere Seminare in der Hochschullernwerkstatt besuchten. Der Interviewer fragte die Studierenden nach gleichen bzw. ähnlichen Merkmalen dieser Seminare, woraufhin die Studierenden diese jedoch als „*komplett unterschiedliche Seminare*“ charakterisierten und angaben, eines der Seminare nicht als Lernwerk-

2 Auf die evaluative Begleitforschung von Lehrveranstaltungen mit Blick auf das studentische Handeln soll in diesem Buch nur randständig eingegangen werden. Sie richtete sich auf die Frage, wie Studierende in Lernwerkstätten handeln und welche Wirkungen Werkstattlernen auf Lern-, Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden hat. Die Datenerhebung bezog Dokumentenanalysen (Lerntagebücher und Reflexionsberichte) ein, setzte Tests zur Messung des Kompetenzerwerbs in quasi-experimentellen Designs ein, beruhte vor allem aber auf Gruppendiskussionen, Paarinterviews und vereinzelt Einzelinterviews mit Studierenden, die qualitativ-rekonstruktiv (Grounded Theory, Dokumentarische Methode) ausgewertet wurden. Einzelstudien mit spezifischen Forschungsfokussen bieten u. a. Godau & Tänzler (2019) sowie Berger et al. (2020).

stattseminar zu bezeichnen, „weil es frontal war“: „Also für mich jetzt so im Nachhinein, wenn ich das jetzt so vergleiche, war's ein klassisches Seminar in entspannterer Atmosphäre, also weil wir 'n bisschen freier gegessen haben, der kleine Rahmen es angeboten hat, ja. Aber so methodisch gesehen ist das hier jetzt, was wir jetzt machen, dieses freie Arbeiten auch was ganz anderes als das, was ich bis jetzt so erlebt habe.“

Des Weiteren beobachteten wir, dass sich ein fester Stamm von Lehrenden verschiedener Fachdisziplinen und Studienfächer bildete, der seine Lehrveranstaltungen am pädagogischen Konzept der Lernwerkstatt ausrichtete und gestaltete und der über die Semester hinweg relativ stabil blieb. Es handelte sich vornehmlich um Lehrende, die sich auch außerhalb ihrer Lehrveranstaltungen in der sogenannten „Lernwerkstatt-AG“ im Sinne einer *Community of Practice* (vgl. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015) vernetzen, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und von- und miteinander zu lernen. Martina Nieswandt und Ralf Schneider (2014) verdeutlichen vor dem Hintergrund einer Analyse des Stellenwertes und der Nutzung der bekannten Grundschulwerkstatt der Universität Kassel, dass es Gruppen von Studierenden gibt, die „die Werkstatt mit ihren offenen Lernmöglichkeiten meide[n]“ (Nieswandt & Schneider 2014, S. 234) bzw. „eher geneigt [sind], an bestehenden Vorstellungen über Lehren und Lernen festzuhalten und in einer Haltung der Selbstvergewisserung (ich kann) zu beharren“ (Nieswandt & Schneider 2014, S. 234). Dies spiegelt sich hier auch auf Dozierendenebene wider. „Lernwerkstätten“, so ihr Fazit, „werden dann u.E. als Identifikationsort wahrgenommen, wenn es gelingt, möglichst viele Veranstaltungen mit direktem Bezug auf die Werkstattarbeit im Studienangebot zu platzieren, und wenn man gleichzeitig KollegInnen gewinnt, die diese Bezüge herzustellen bereit sind“ (Nieswandt & Schneider 2014, S. 239). Es reicht demnach nicht aus, dass die Hochschullernwerkstatt mit ihrem Konzept institutionell und curricular fest verankert ist und Werkstattlernen praktiziert wird, sondern es bedarf, wie Johannes Wildt es formuliert, „Maßnahmen der hochschuldidaktisch inspirierten Personalentwicklung“ (Wildt 2000, S. 14), um Dozierende, die in der Lernwerkstatt bereits lehren, zur Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Vorstellungen und Kenntnissen über Werkstattlernen auf der Basis theoretischer Fachkenntnisse anzuregen sowie mehr Lehrende für das Lehren und Lernen in der Werkstatt zu gewinnen. Mit Wildt sind solche Maßnahmen „umso wirksamer [...], je mehr es ihnen gelingt, einen Wandel in den Lernkonzepten der Lehrenden zu induzieren und so den ‚Shift from Teaching to Learning‘ individuell zu vollziehen“ (Wildt 2000, S. 14).

Wir entwickelten deshalb in der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine Fortbildung für Lehrerbildner*innen mit dem Titel „Design your Education“, die darauf abzielte, (1) spezifische hochschuldidaktische Kompetenzen von Lehrenden im Kontext des Werkstattlernens auszubilden sowie (2) entsprechende Lehr-Lern-Formate von Werkstattarbeit für die jeweiligen

Studienbereiche der Lehrer*innenbildung zu entwickeln, die in diesem Buch ausführlich vorgestellt und reflektiert werden.

1.2 Zum Aufbau des Buches

Im Rahmen von **Teil A** bzw. Kapitel 2 geben Marcus Berger, Sandra Tänzer und Isabell Tucholka vertiefende Einblicke in die Fortbildung „Design your Education“. Beginnend mit der Genese werden konzeptionelle Überlegungen, der konkrete Ablauf der Fortbildung sowie die evaluative Begleitung und deren Ergebnisse dargestellt.

In **Teil B** werden die vier zentralen Elemente des Lernwerkstattkonzepts der Universität Erfurt in ihren theoretischen Grundlagen und Anschlussfähigkeiten an das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt differenziert betrachtet.

Kai Wortmann und Axel Ohnesorge beleuchten in ihrem Text „Erfahrungslernen in der Lehrer*innenbildung: Pragmatistische und phänomenologische Perspektiven auf die Gestaltung von Erfahrungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule“ (Kapitel 3) das Erfahrungslernen und greifen dabei auf pragmatistische und phänomenologische Forschung zurück. Insbesondere werden die sechs Kategorien Materialität, Leiblichkeit, Andere, Gegenstand, Kultur und Widerständigkeit in den Kontext von Lernerfahrungen gesetzt und dabei Fragen zur Gestaltung von (hochschulischen) Lerngelegenheiten herausgearbeitet.

Im Beitrag zum situierten Lernen von Marc Godau im Kapitel 4 wird die Theorie des situierten Lernens in sogenannten Communities of Practice vorgestellt und mit dem Fokus vom Lernen als Partizipation von weiteren kollektiven Lernformen abgegrenzt. Es werden sowohl generelle Vorschläge einer Kultivierung dieser epistemischen Kollektive gegeben als auch konkrete Methoden aufgezeigt.

Das Thema „Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten“ greift Kapitel 5, ebenfalls von Marc Godau, auf. Dabei geht er auf die Relevanz und das Verständnis von Materialität in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse im Allgemeinen sowie in Lernwerkstätten im Speziellen ein und nimmt im Zuge dessen sowohl verschiedene theoretische Aspekte als auch konkrete Beispiele in den Blick.

Gesa Fokens Beitrag „Mehr als *ästhetisches* Lernen – Lernen von der Kunst“ komplettiert in Kapitel 6 den zweiten Teil des Buches. Anhand der Ansätze von Wilhelm von Humboldt und John Dewey skizziert sie die Komplexität des Ästhetik- und Kunstbegriffs und beleuchtet, wie dieser im Sinne von Raum, Material und Assoziation mit dem Arbeiten in Lernwerkstätten verknüpft ist.

Teil C wird im Anschluss an die theoretischen Fundierungen einzelne Seminarportraits vorstellen. Hier geben Teilnehmende der Fortbildung „Design your Education“ Einblicke in die Entwicklung und Erprobung eines in diesem Rahmen (um-)konzipierten und (neu-)gestalteten Seminars mit Bezug auf verschiedene lehramtsbezogene Fachdisziplinen.

In Kapitel 7 erweitert Katja Bieritz, bedingt durch die Corona-Pandemie, das Raumkonzept der Lernwerkstatt in die digitale Welt. Sie berichtet über ihr online durchgeführtes Seminar zur Gestaltung von konkreten und digitalen Lernmaterialien für den Deutsch- und Mathematikunterricht für Lernende mit geistiger Behinderung. An Katja Bieritz' Beitrag wird deutlich, dass für Kommunikation und Kollaboration wie für das Sammeln von lernrelevanten Erfahrungen in digitalen Lernszenarien erheblich mehr hochschuldidaktischer Gestaltungsaufwand erforderlich ist als in Präsenzveranstaltungen, in denen der physikalische Raum und das unmittelbare soziale Miteinander dies erheblich und implizit unterstützen.

Im Beitrag „Werkstattlernen auch in stark strukturierten Lehrformaten? – Herausforderungen und Erfahrungen aus der Umsetzung“ von Elisabeth Mantel und Nadine Böhme (Kapitel 8) wird dargestellt, wie die Umsetzung einer (stark) strukturierten Mathematikdidaktikveranstaltung im Kontext des Erfurter Lernwerkstattansatzes gestaltet werden kann. Es werden Vor- und Nachteile diskutiert sowie die Auswirkungen auf Ebene der Studierenden sowie der Lehrenden reflektiert.

In Kapitel 9, „Lehren in der Lernwerkstatt – ein Erfahrungsbericht“, beschreibt Cindy Winkelmann die Umgestaltung ihres Seminars „Spielräume nutzen!?“ im Fachbereich Sachunterricht. Dabei geht sie auf das Lehrkonzept mit besonderem Augenmerk auf den zugrundeliegenden Ansatz kollaborativen, problembasierten Lernens ein und beschreibt die Seminarentwicklung unter anderem anhand der Aussagen von Studierenden.

In ihrem Beitrag „Ich möchte am liebsten keine andere Art der Lehre mehr machen!“ von Sandra Neumann (Kapitel 10) wird die Umsetzung des Konzepts des (kollaborativen) problembasierten Lernens im Kontext der Förderung von Sprachentwicklungsstörungen vorgestellt. Dabei werden anfängliche Herausforderungen sowie verschiedene Erfolgserlebnisse thematisiert.

Magdalena Förster und Sandra Tänzer geben in Kapitel 11 unter der Überschrift „Ich und die Anderen“ einen detaillierten Einblick in ein von ihnen entwickeltes und mehrfach durchgeführtes Seminar zu Gelingensbedingungen inklusiven Sachunterrichts, welches insbesondere die Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams ins Zentrum rückt, das heißt von Studierenden (und auch Dozentinnen) aus den Fachgebieten der Grundschulpädagogik sowie der Sonderpädagogik.

Antje Nitsch, Skadi Neubauer und Daniel Kühne berichten in Kapitel 12 von der Umsetzung des Lernwerkstattkonzepts in ein hybrides Veranstaltungskon-

zept zur Begleitung von Unterrichtspraktika in der Schriftsprachdidaktik für die Grundschule. Deutlich wird, welche Bedeutung angemessene Vorbereitung und soziale Rahmung für Lehrveranstaltungen bekommen, in denen Studierende, die transmissive Instruktion auch an der Hochschule gewohnt sind, lernen können, mit Offenheit und Ungewissheit sowohl hinsichtlich ihrer Lernenden- als auch Lehrendenrolle umzugehen.

Den Abschluss des Buches bildet im **Teil D** (Kapitel 13) ein Gespräch zwischen Marcus Berger, Lea Kallenbach und Sandra Tänzer. Vor dem Hintergrund der Frage „Was bleibt?“ resümieren sie über Ergebnisse, Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten der Fortbildung „Design your Education“ an Prozesse der Entwicklung von Lehr-Lern-Kulturen an der Universität Erfurt im Speziellen sowie an Hochschulen und Universitäten insgesamt, an denen sich Lernwerkstätten bereits etablierten. Möglicherweise tragen die in diesem Beitrag thematisierten Erfahrungen und Erkenntnisse auch dazu bei, eine Hochschullernwerkstatt an der eigenen Hochschule einzurichten.

Abschließend möchten wir Dank sagen, denn an diesem Buch haben viele Menschen mitgewirkt – als Ausgestaltende der Fortbildung, als Teilnehmende, als ‚Critical Friends‘ im Prozess ihrer konzeptionellen Entwicklung und Erforschung und nicht zuletzt als Unterstützer*innen bei der Erstellung dieses Manuskripts. Ganz herzlich danken wir allen Dozierenden und den Studierenden, die sich am Projekt „Design your Education!“ beteiligt haben. Allen an diesem Buch mitwirkenden Autor*innen möchten wir herzlich für ihre Beiträge und für die konstruktive, sehr angenehme Zusammenarbeit bei der Manuskripterstellung danken. Stefan Kowalczyk danken wir für seine treffenden Illustrationen zu den einzelnen Kapiteln, Annika Gruhn für ihre kritischen Hinweise und die Unterstützung während der Evaluation der Fortbildung. Ein herzlicher Dank geht zudem an den Beltz-Verlag für seine professionelle Beratung. Eine spannende Lektüre und einen hohen Erkenntnisgewinn beim Lesen sowie reichhaltige, anregende Erfahrungen mit der Anwendung dieser Erkenntnisse!

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. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249–259). Klinkhardt.
- Berger, M., Liu, M., Tänzer, S., Schulze, H., Mannhaupt, G. & Winkelmann, C. (2020). Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung. In U. Stadler-

- Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten* (S. 78–86). Klinkhardt.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern. https://www.hoffbauer-stiftung.de/fileadmin/user_upload/hoffbauer/content/bildung/fort_und_weiterbildung/echris/schulwesen-allgemein/Peter-Bieri-wie-wa__re-es-gebildet-zu-sein.pdf
- Dewey, J. (1916/2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* [Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education], 5. Aufl. (hrsg. v. J. Oelkers). Beltz.
- Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (Hrsg.) (2015). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Mastenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Springer VS.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.) (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 91). Arbeitskreis Grundschule – der Grundschulverband e. V.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 623–641). Springer VS.
- 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). Klinkhardt.
- Godau, M. & Tänzer, S. (2019). Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 107–119). Klinkhardt.
- Knörzer, W. & Grass, K. (1998). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*. Beltz.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Klinkhardt.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerausbildung*. Peter Lang.
- Müller-Naendrup, B., Berger, M. & Gruhn, A. (2021). Hochschullernwerkstätten auf dem Prüfstand – Entwicklungen und Forschungszugänge. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 463–475). Springer VS.
- Nieswandt, M. & Schneider, R. (2014). Von der Sache aus – vom Kind aus – von mir aus. Überlegungen zur Erweiterung hochschulbezogener Werkstattarbeit. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen* (S. 232–240). Grundschulverband e. V.
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, R., Griesel, C., Pfrang, A., Weißhaupt, M. & Tänzer, S. (2024). *Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten. Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog*. Klinkhardt.

- Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M. L., Schulze, H. & Winkelmann, C. (2021). *Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt*. In A. Jantowski (Hrsg.), *Schulen wirksam unterstützen, Diskurs 3* (S. 31–49). ThILLM. www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=14405 (Abfrage: 29. 11. 2023).
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In B. Holub, K. Himpls-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Geber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23–39). Klinkhardt.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of Practice. A Brief Introduction*. www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice (Abfrage: 29. 11. 2023).
- Wildt, J. (2000). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Behrend, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–14). Raabe.

2 Die Fortbildung „Design your Education“

Marcus Berger, Sandra Tänzer & Isabell Tucholka

Am 31. Januar 2020 schrieben Gerd Mannhaupt und Sandra Tänzer an den damaligen Kanzler der Universität Erfurt, Dr. Jörg Brauns, folgenden Brief (Abb. 1).

Abb. 1: Brief an den Kanzler der Universität mit der Bitte um Gewährung einer Lehrdeputatsreduktion für die Teilnahme an der Fortbildung „Design your Education“

„Sehr geehrter Kanzler, verehrter Herr Dr. Brauns,

im Rahmen der zweiten Phase der Projektinitiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Qualiteach. Identität. Immersion. Inklusion“ steht im Teilprojekt Hochschullernenwerkstatt die Arbeit mit Lehrenden aus ganz verschiedenen Bereichen unserer Lehramtsausbildung im Mittelpunkt. Wir konzipieren gegenwärtig eine dreisemestrige Fortbildung, in der die teilnehmenden Dozierenden Werkstattkonzepte entwickeln, erproben, optimieren und als verallgemeinerbare Konzepte für die Wissenschaft aufbereiten. Diese Fortbildung beginnt im Sommersemester 2020 und startet mit mehreren zeitintensiven Workshops einschließlich intensiver Vor- und Nachbereitung, in der die Erschließung hochschulpädagogischer und -didaktischer Grundlagen sowie die Entwicklung neuer Lehrveranstaltungs-konzepte im Mittelpunkt steht, welche dann im 2. und 3. Semester der Fortbildung erprobt, begleitend evaluiert und optimiert werden. Den Lehrenden soll die Teilnahme an der Weiterbildung und die Entwicklung neuer Lehrveranstaltungsformate dadurch ermöglicht werden, dass sie im ersten Semester der Fortbildung von 2 LVS ihrer Lehrverpflichtung befreit werden. Für die zu ersetzende Lehre stehen Projektmittel für Aufträge bereit; diese werden dazu eingesetzt, die Lehre durch Lehraufträge abzusichern.

Insgesamt sind während der 2. Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwei Fortbildungsdurchgänge geplant, an denen jeweils sechs bis sieben Lehrende teilnehmen. Für den ersten Durchgang betrifft das nach Absprache mit den jeweiligen Fachvorgesetzten der unten genannten Dozierenden die folgenden Personen [...].

Verehrter Herr Brauns, mit diesem Schreiben beantragen wir für das Sommersemester 2020 die Genehmigung einer Deputatsreduktion im Umfang von 2 LVS für die oben genannten Lehrenden. Im Interesse der Förderung der Qualität der Lehre an der Universität Erfurt würden wir uns sehr freuen, wenn das Präsidium diesen Antrag befürwortet.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Sandra Tänzer & Prof. Dr. Gerd Mannhaupt

Einige Wochen später erhielten jene Kolleg*innen, die sich für die Teilnahme an der Fortbildung interessierten, ein Schreiben des Kanzlers, das ihnen die Reduktion ihrer Lehrverpflichtung für ein Semester zusicherte. Das Präsidium hatte unseren Antrag befürwortet. Was auf den ersten Blick wie eine Selbstverständlichkeit erscheinen mag, ist es keineswegs. Aus Sicht der Teilnehmenden unserer beiden Fortbildungsdurchgänge, die wir im Rahmen der evaluativen Begleitforschung regelmäßig zu ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Urteilen in und mit der Fortbildung befragten, spielt die Lehre im Selbstverständnis der Hochschule gegenüber der Forschung keine große Rolle; sie ist nicht sichtbar, wird wenig wertgeschätzt und vollzieht sich weitestgehend anonym und individuell. So resümierte eine Teilnehmerin zu Beginn der Fortbildung beispielsweise:

„[Ich] bin ja jetzt doch schon einige Jahre hier und 'n paar Jahre mehr an der Uni und eigentlich ist sowas einfach noch nicht vorgekommen, dass man die Möglichkeit hat, sozusagen 'n bisschen weniger Lehre zu machen, um sich um seine eigene Lehre zu kümmern und irgendwo darüber nachzudenken und irgendwas weiterzubringen.“

Nun handelt es sich bei den Teilnehmer*innen der Fortbildung mehrheitlich um Lehrerbildner*innen mit einem hohen Lehrdeputat von durchschnittlich zwölf Semesterwochenstunden und damit einem höheren Anteil an Lehr- gegenüber Forschungsaufgaben. Gleichwohl stärkt dieser Befund die immer noch bestehende und möglicherweise auch nicht überwindbare „Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung“ (Hilbrich & Schuster 2014, S. 77) an der Hochschule. Mit der Fortbildung „Design your Education“ wurde an der Universität Erfurt ein Lern- und Erfahrungsraum geschaffen, der an dieses Desiderat anknüpfte und insgesamt 16 Lehrerbildner*innen die Möglichkeit gab, über drei Semester hinweg ihre Lehre weiterzuentwickeln. Was die Fortbildung konzeptionell auszeichnet (Abschnitt 2.1), wie sie konkret ablief und evaluiert wurde (Abschnitt 2.2) und wie die Teilnehmer*innen die Fortbildung wahrnahmen und beurteilten (Abschnitt 2.3), ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen. Mit einem Ausblick (Abschnitt 2.4) endet das Kapitel.

2.1 Welche konzeptionellen Merkmale kennzeichnen die Fortbildung „Design your Education“?

Der konzeptionelle Rahmen der Fortbildung wird von zwei übergeordneten Ansätzen getragen, zum einen vom Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt, zum anderen vom Ansatz professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Herbrechter et al. 2018; Bonsen & Rolff 2006). Auf das Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da es in der Einleitung dieses Bandes bereits skizziert und in den Beiträgen des Teils B von jenen

Expert*innen, die im Rahmen der Fortbildung auch entsprechende Workshops gestaltet haben, theoretisch ausdifferenziert wird. Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften hat seinen Ursprung in der Schulentwicklung (vgl. Bonzen & Rolff 2006). Es basiert auf einer Reihe von Kriterien, die im Fachdiskurs als Minimalkonsens einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG) gelten:

- „geteilte Werte und Visionen (von Lernen und der Rolle des Lehrenden),
- De-Privatisierung des Unterrichts,
- (gemeinsamer) Fokus auf Schüler*innenlernen,
- kollektives (und individuelles) Lernen,
- strukturell unterstützende Bedingungen,
- Zusammenarbeit/Kollaboration,
- reflexiver Dialog“ (Herbrechter et al., S. 97 f.; Hervorheb. i. O.).

Im Kontext der Entwicklung der hochschuldidaktischen Fortbildung „Design your Education“ wurden diese Merkmale hochschuldidaktisch adaptiert und in konkrete methodische Arbeits- und Handlungsweisen transformiert (Tab. 1).

Tab. 1: Umsetzung der Kriterien professioneller Lerngemeinschaften

Charakteristika von PLG	Umsetzungsebene in der Fortbildung
geteilte Werte und Visionen	Reflexion über Aspekte guter Hochschullehre; Einbettung des pädagogischen Konzepts der Erfurter Hochschullernwerkstatt.
De-Privatisierung der Lehre	Feedbackprozesse; gegenseitige Hospitationen; Microteachings
(gemeinsamer) Fokus auf Studierendenlernen	Reflexion des eigenen Rollenbildes im Kontext von Ziel- und Prozessorientierung, Lehr- und Beratungstätigkeit; Einbeziehung von Studierendenfeedback in das Lehrveranstaltungsdesign
kollektives (und individuelles) Lernen	Phasen der individuellen Planung, Umsetzung und Reflexion gekoppelt mit Phasen der gemeinsamen Planung und Reflexion sowie die (Meta-)Reflexion über die Unterschiede dieser Vorgänge
strukturell unterstützende Bedingungen	regelmäßige und prozessbegleitende Treffen sowohl im Rahmen der gesamten Fortbildungsgruppe als auch in Kleingruppen; Reduzierung des Lehrdeputats der Teilnehmer*innen
Zusammenarbeit/Kollaboration	Gemeinsame Erarbeitung der Konzepte der Lehrveranstaltungen; Peer-Feedback zu den Lehrveranstaltungsplanungen bzw. zu deren Umsetzung
reflexiver Dialog	Regelmäßige Reflexionen und Retrospektiven

Auf Grundlage der hier genannten Charakteristika bilden insbesondere die Aspekte (1) *Gestaltung von Zusammenarbeit*, (2) *Reflexion*, (3) *Feedback* und (4) *Transfer* die konzeptionellen Trägerpunkte.

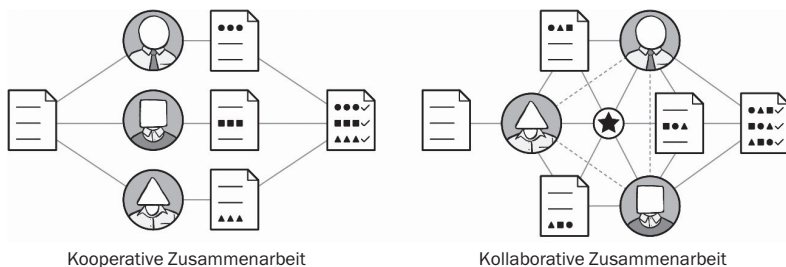
Gestaltung von Zusammenarbeit. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses werden Prozesse der Wissensaneignung und des Lernens unter anderem in sozialen Kontexten generiert (vgl. Gerstenmaier & Mandl 2001). Ferner fordert ein hohes Maß an Komplexität, wie sie die Fortbildungsteilnehmer*innen erleben,¹ ein teamorientiertes, multiperspektivisches Arbeiten (vgl. Honegger & Notari 2013). Als konkrete Vorteile für ein gemeinsames Herangehen sind hier u. a. größere und heterogene Ressourcen in Bezug auf Wissen und Methoden zu nennen, potentielle Synergieeffekte (vgl. Thalemann 2003) sowie Konformität und Konsistenz (vgl. Weinbauer-Heidel 2018, siehe Aspekt 4 ‚Transfer‘).

Zunächst ist es wichtig, zwei grundlegende Konzepte zu unterscheiden, um Zusammenarbeit näher auszdifferenzieren. Während die Konzepte „Koope-ration“ und „Kollaboration“ im deutschen Sprachraum weitestgehend synonym verwendet werden, wird im englischen Sprachraum an dieser Stelle differenzierter unterschieden. Kooperative Zusammenarbeit meint hier eine starke Funktions- und Arbeitsteilung, die einen additiven Charakter im Sinne einer Wissensteilung aufweist. Beim Konzept der Kollaboration überwiegen hingegen interaktive Austauschprozesse, die durch geringe Arbeitsteilung gekennzeichnet sind. Eine synchrone ko-konstruktive bzw. kollektive Wissensgenerierung steht dabei im Fokus. Die einzelnen Schritte lassen sich dabei nicht direkt einzelnen Personen zuordnen. Es werden non-summative Prozesse befördert, die im Ergebnis mehr beinhalten können als die reine Addition von Einzelleistungen (vgl. Bornemann 2012; Berger & Müller-Naendrup 2019; siehe auch Abb. 2).

Speziell das Prinzip der Kollaboration stellt einen vielversprechenden Ansatz dar, um Wissensinhalte gemeinsam zu konstruieren und in Austauschprozessen Potentiale heterogener Wissensstrukturen bestmöglich zu nutzen. Darüber hinaus werden so neben den Aspekten der Wissenskonstruktion gleichermaßen Werthaltungen und Einstellungen gemeinsam reflektiert (vgl. Berger 2019). Auf der Umsetzungsebene wurden regelmäßig kooperative sowie insbesondere kollaborative Arbeitsphasen initiiert. Um beispielhaft konkrete Methoden zu nennen, lässt sich ein gemeinsames „Mapping“ zum Thema „Rolle der Lehrperson“ sehr gut heranziehen. Die Teilnehmenden ordnen die Tätigkeitsprofile von Seminarleitung, Prozessberatung, Coaching und Training in einem Kontinuum von Unterrichten, Beraten, Prozess- und Zielorientierung an und entsprechend vor-

1 u. a. das Auseinandersetzen mit dem pädagogischen Konzept der Hochschullernwerkstatt, die damit verbundene Reflexion über die eigene Rolle sowie zugrundeliegende Haltungen über Lehr- und Lernprozesse und schlussendlich die daraus resultierende Konzeption von Lehrveranstaltungen im Kontext bestehender Fachkulturen und individueller Erfahrungen

Abb. 2: Schematische Darstellung kooperativer und kollaborativer Zusammenarbeit (vgl. www.innosabi.com/2015/10/06/virtuelle-kollaboration-definition-grafik/)



bereitete Tätigkeits- und Profileigenschaften zu (vgl. Meier-Gartenbein 2006). Die Aufgabe ist insbesondere vor dem Hintergrund spannend, dass in der Diskussion verschiedene Erfahrungen, Werthaltungen und fachkulturelle Diskurse aufeinandertreffen und die Gruppe motiviert ist, in einem kollaborativen Prozess eine eindeutige Lösung zu finden, die für alle Beteiligten vertretbar ist. Dieser sog. *Groundingprozess* (vgl. Straub 2000) trägt zu Perspektivwechseln und einer Wissenserweiterung bei.

Ebenso wurde ein Großteil der reflexiven Phasen so gestaltet, dass durch die Gruppe verschiedene Perspektiven gedacht und diskutiert werden müssen, was zwangsläufig zu kooperativen als auch insbesondere kollaborativen Arbeitsphasen führt.

Reflexionen als prozessbegleitendes Element. Im Verlauf der Fortbildung finden in regelmäßigen Abständen reflexive Phasen statt. Nach Wegener und Nückles (2012) nimmt die umfassende Reflexion eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, sinnvolle hochschuldidaktische Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten und umzusetzen, was wiederum meist zu veränderter und innovierter Lehre und zu positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg der Studierenden führt (vgl. Ulrich 2020). Gerade im Kontext komplexer Lehrsituationen im Sinne des Aufeinandertreffens vieler Einflussfaktoren, die bei der (Weiter-)Entwicklung einer Lehrveranstaltung aufeinandertreffen, kann es zu verschiedenen (pädagogischen) Widersprüchen und/oder Handlungsdilemmata kommen (vgl. Wegner & Nückles 2012). So können beispielsweise fachkulturelle Prägungen mit dem pädagogischen Selbstverständnis des Werkstattlernens bzw. dem pädagogischen Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt konfliktieren (vgl. dazu den Beitrag von Böhme und Mantel in diesem Buch).

Reflexive Prozesse bieten an dieser Stelle eine gute Möglichkeit, sich mit Handlungskonflikten sowie den zugrundeliegenden Antinomien (bspw. dem