

# LERNWERKSTATT & UTOPIE(N)

HALLE 12.-14.02.25

*Perspektiven nachhaltiger Entwicklung  
in (Hoch)Schule und Gesellschaft*

## **Abstracts zur Tagung**

### **Keynote 1**

**Die Zukunft ist nicht mehr, was sie einmal war. Zur utopischen Aufgabe von Bildung in Krisenzeiten.**

*Melanie Schmidt*

Die Zukunft ist in Erziehungswissenschaft und -praxis eine zentrale Kategorie, da sie sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Entwicklungsfragen und die Verantwortung gegenüber kommenden Generationen umfasst. Während in der Vergangenheit optimistische Fortschrittsnarrative den Diskurs prägten, hat sich der Fokus heute angesichts multipler globaler Krisenverschoben. Das gegenwärtige Verhältnis zur Zukunft ist geprägt von Unsicherheit und Kontingenz, begleitet von der wachsenden Dringlichkeit, planetarische Probleme zu bewältigen, die durch kapitalistische und nicht-nachhaltige menschliche Praktiken entstanden sind. An die Stelle modern-aufklärerischer Visionen von kontinuierlicher Verbesserung sind nunmehr verstärkt Überlegungen getreten, wie katastrophale Entwicklungen begrenzt, rettende Auswege gefunden oder das Leben inmitten der „Ruinen des Kapitalismus“ (Tsing) auf einer beschädigten Erde fortgeführt werden kann. Solche Perspektiven erfordern tiefgreifende Prozesse des Umdenkens und Andershandelns. Der Vortrag untersucht, inwiefern Bildung und das mit ihr verbundene utopische Moment ein Schlüssel für diese Prozesse sein kann.

### **Werkstatt 1**

**Utopien als Gegenstand in der Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität zu Berlin**

*Gröber, J./ Windheuser, J./ Jordan, A./ Renger, A.*

Unter Utopien versteht man das Ideal und das Undurchführbare (Kluge 1999: 851). Der Begriff leitet sich vom griechischen "ou-topos" also "Nicht-Ort" ab. Thomas Morus prägte den Begriff "Utopia" als Titel seines Werkes über einen idealen, aber nicht existierenden Staat (ebd.), womit der Begriff Eingang in gesellschaftspolitische Diskurse als Beschreibung von Alternativentwürfen u.a. mit Blick auf die Veränderung von Gesellschaften fand. Der Pädagogik wird bis heute die Aufgabe zugeschrieben angestrebte Veränderungen zu realisieren.

Im Kontext von Hochschullernwerkstätten stellt sich damit die Frage, welche Auswirkungen der utopische Anspruch auf eine Bildung von Lehrkräften im Medium der Wissenschaft haben kann. Anhand zweier Schwerpunkte möchten wir die Bedeutung von Utopien im Kontext der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung kritisch u.a. mit Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und emanzipatorische Bildung diskutieren:

Schwerpunkt 1: Utopien entwerfen um Zukünfte zu gestalten

In den utopischen Entwürfen von Thomas Morus liegt ein kritischer Blick auf bestehende Verhältnisse und Ideen für eine Veränderung dieser. Damit basiert „Utopia“ auf einer transformativen Idee. Transformatives Lernen wird als eine theoretische Perspektive für eine stärkere emanzipatorische Ausrichtung von BNE diskutiert (Singer-Brodowski 2016). Mit der Transformative Literacy (Singer-Brodowski/Schneidewind 2014) gibt es für diese Orientierung auch ein Konzept als Bezugsrahmung (ebd.). Jedoch spielt die konkrete Auseinandersetzung mit Zukünften im BNE Diskurs kaum eine Rolle (Appel 2024). Das Konzept der Futures Literacy (Miller 2018) und das daran orientierte Material der „Zukunftsboxen“ vom FUTURIUM Berlin füllt diese Leerstelle. In der Werkstatt wollen

wir die Zukunftsboxen und weitere Lernangebote, die in verschiedenen Seminaren und Kooperationen in der Grundschulwerkstatt der HU entstanden sind, vorstellen und hinsichtlich ihrer Potentiale für Utopien im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE diskutieren.

## Schwerpunkt 2: Utopien in der (schulischen) Sexualpädagogik untersuchen

In den 1960er/70er Jahren findet sich eine Kritik an der bundesrepublikanischen Sexualpädagogik, wonach sie der Pädagogik ihren aufklärerischen Gehalt zu einer „Mündigkeit in Argument und Zweifel“ zu verhelfen zugunsten einer gesellschaftspolitisch begründeten „vor-pädagogische[n] Sinn-Norm“ (Fischer 1971: 192) nehme. Bzw. die Pädagogik werde darauf reduziert, eine bereits vorgefasste Utopie umzusetzen. Bis in die heutige „Sexuelle Bildung“ (Valtl 2013) zieht sich die Frage nach dem Verhältnis von sachlicher Aufklärung und (utopischer) Normvermittlung (Siemoneit/Windheuser 2021). Vor diesem Hintergrund geht die angebotene Werkstatt auf eine Materialsammlung der HU zurück, die im Sinne eines forschenden Lernens den Studierenden die Möglichkeit gibt, einen kategorial aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft begründeten Zugang zur zukünftigen eigenen Lehrpraxis zu gewinnen. In der Werkstatt werden ausgewählte sexualpädagogische Materialien aus der Sammlung auf ihren utopischen (und teils pädagogisch dystopischen?) Gehalt hin betrachtet.

Ausgehend von den Ergebnissen der beiden Werkstattsschwerpunkte möchten wir gemeinsam das Spannungsverhältnis der kritischen Analyse und des emanzipatorischen Entwurfs von Utopien diskutieren.

### Literatur:

Appel, A. (2024): Ungewiss, düster und doch hoffnungsvoll – Zukünfte in der (geographischen) Nachhaltigkeitsbildung. In: GW-Unterricht. 1. J., S. 28–42.

Fischer, W. (1971): Kritik der sexualaffirmativen Geschlechtererziehung der Gegenwart, zugleich ein Beitrag zum Normenproblem in der Sexualpädagogik. In: ders./Ruhloff, J./Scarbath, H./Thiersch, H. (Hg.): Sexualpädagogik I. Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg, S. 160-195.

Kluge, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, S. 851.

Miller, R. (Hg.) (2018): Transforming the future. Anticipation in the 21st century. Abingdon, Oxon.

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Schöppl, M. (Hg.): Im Wandel. Wien, S. 130-139.

Singer-Brodowski, M./Schneidewind, U. (2014): Transformative Literacy: gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In: Umweltdachverband (Hrsg.): Krisen- und Transformationsszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm. Wien, S. 131–140.

Siemoneit, J. K. M./Windheuser, J. (2021): Sexuelle Bildung in der gegenwärtigen Lehrerbildung. In: Casale, R./Windheuser, J./Ferrari, M./Matteo, M. (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Bad Heilbrunn, S. 244-257.

Valtl, K. (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 125-140.

## Werkstatt 2

### Winds of Change – Sailing across Drivers for Designing praxiSDG

*Maus, S./Gerner, S.*

Follow the drivers - this paradigm perfectly describes our design approach of how to set up, revisit and advance our learning assignment praxiSDG! We consider learning through praxiSDG a reciprocal journey of shared experiences. We are eager to discover new learning horizons that turn learners into enablers, activists or change agents. While engaging with our sustainability-addressing service-learning format over the last years, we have noticed that certain driving forces provide promising opportunities for evolution. Before setting sails, you'll need orientation in terms of sailing directions that work as planning guide for your endeavour prior to departure. Once enroute boosting drivers need to be carefully considered. Thus, let's take a deeper look into our praxiSDG [log entries].

1. When you decide to discover new learning horizons, you'll need to find the right momentum to embark; let's call it intuition based on experiences.

[WHY\_boarding\_01 Based on strong, comprehensive teaching records, we are convinced that education for sustainable development (ESD) works best through self-efficacy and the sense of purpose. Thus, we embarked on a sustainability-learning vessel called praxiSDG that combines this hands-on, service-providing attitude with reflective learning.]

2. Usually, the equipment for shipping is provided; let's call it structural conditions such as modular embedding, credentials or institutional infrastructure in the academic field.

[HOW\_tool\_02 We have learned to make use of our praxiSDG tool box that ensures safe routes and navigation through hazardous cross winds representing structural boundaries, such as contract design, financing, willingness or publicity, which significantly influence our destination management.]

3. In navigation, the course of a watercraft represents the cardinal direction in which the craft is to be steered. The course is to be distinguished from the heading, which indicates the direction where the watercraft's bow is pointed.

[WHAT\_drift\_03: Recurring on a strong professional bias of our coaching tandem, the jet stream of internationalization has drifted/pushed/propelled praxiSDG into the probably most promising and powerful conceptual direction. Sustainability merges with the global-learning agenda, providing a multi-lingual option, global project partners and didactically-relevant international project dimension.]

4. Adopting a neutral point of view in the sense of an unbiased interpretation, these aforementioned aspects and examples may be considered drivers of/format design. What leads us to set course for praxiSDG into a specific direction is determined by opportunities taken at the right moments of tail breezes.

[WHERE\_onboarding\_04 The SDG-Campus with its challenge-based-learning design enables us to take up additional weight and travellers on our praxiSDG vessel. In other words, we feel privileged to welcome new stakeholders in order to address their demands, leading us to new destinations again.]

Inspired by the potential of driver analysis, we are intrigued by embedding our observations into a design-based context. SoTL-related research, documented steps of format evolution, corporate banana-principle analogy, published next practices, interactive hub results and other data resources are regarded contributing means of identifying critical drivers for advancing our praxiSDG format. That is to the effect of bringing our ESD agenda reasonably further with spirit, energy, purpose and impact.

### Werkstatt 3

#### **Mit Komplexität umgehen lernen und das vernetzte Denken fördern – Zur Bedeutung von Advance Organizers und Lernlandkarten für die Unterstützung selbstgesteuerter und partizipativer Lernprozesse**

*Tänzer, S./ Ille, C.*

Welche spezifischen Kompetenzen befähigen Kinder, zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft beizutragen? Folgt man Christine Künzli et al. (2008), sind dies insbesondere die Fähigkeiten zur Entwicklung zukunftsorientierter Visionen, zur Partizipation an Entscheidungen, die das eigene und das gemeinschaftliche Leben betreffen sowie zu vernetztem Denken. Visionsorientierung, Partizipationsfähigkeit und vernetztes Denken sind daher zentrale Merkmale einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie gelten gleichsam – vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Prämisse, dass Bildungsprozesse zugleich Weg und Ausdruck ihrer Zielperspektive sind –, als spezifische didaktische Prinzipien, die das Handeln von Lehrpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen in Schule und Unterricht im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientieren und ausrichten (vgl. Künzli u.a. 2008, 18). Dafür bedarf es entsprechender Lernumgebungen. An der Jenaplanschule Weimar (eine der Vortragenden ist an dieser Schule als Lehrerin tätig) ist das Lehren und Lernen der altersgemischten Stammgruppen u.a. an diesen Prinzipien ausgerichtet. In offenen, selbstgesteuerten Lernarrangements werden die Kinder regelmäßig herausgefordert, sich mit aktuellen, komplexen Fragestellungen der Gesellschaft auseinanderzusetzen und sich selbst in diesen Bereichen innerhalb ihrer individuellen Bezüge und Handlungsmöglichkeiten zu sich selbst, zu anderen und zur Gemeinschaft zu erfahren. Um in dieser Handlungssituation Unterstützung und Orientierung zu bieten und gleichsam jedem einzelnen Kind einen individuellen Weg der Auseinandersetzung zu ermöglichen, kommen so bezeichnete „Lernlandkarten“ zum Einsatz. Anknüpfend an die drei Lernebenen des Ich, des Wir und der Welt verknüpfen sie inhaltliche Aspekte mit konkreten Problemstellungen des Themenfeldes und sollen auf diese Weise das Interesse für ein komplexes Thema wecken, einen thematischen Überblick bieten, inhaltliche Bezüge veranschaulichen und damit auch innerhalb des Arbeitsprozesses vernetztes Denken anregen. Zugleich ist damit der Anspruch verbunden, individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und thematisch fokussierte, kooperative Lernprozesse anzuregen. Diese mannigfaltige, komplexe Zielsetzung im Spannungsfeld zwischen Sach- und Lernprozessbezug, aber auch im Spannungsfeld zwischen Komplexitätserhalt und -reduktion stellen Herausforderungen an deren Konstruktion und ihren Einsatz im Unterricht. Ja, sie fordern zur Frage heraus, ob diese multiplen Zielsetzungen überhaupt mit einer graphisch unterstützten Orientierungshilfe didaktisch eingelöst werden können. Insbesondere ihr Fokus auf die sachlogische Struktur des Themenfeldes schließt lerntheoretisch eher an die Charakteristika eines ‚Advance Organizer‘ (u.a. Wahl 2011) an als an Merkmale und Einsatzfelder von Lernlandkarten, die vornehmlich als Hilfen zur Selbststeuerung, Dokumentation und Selbsteinschätzung von Lernprozessen charakterisiert und genutzt werden. Thematisch und fachlich unterschiedliche Beispiele finden sich dazu u.a. in den beiden Themenheften „Landkarten des Lernens“ (2017) und „Lernlandkarten“ (2009). Dabei spiegeln sowohl wissenschaftliche Positionen als auch schul- und hochschulpraktische Erfahrungsberichte von Lehrkräften und Lehrerbildner:innen unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen über und Praktiken des Einsatzes von beide(n) Ansätze(n) wider.

Inspiziert vom Tagungsthema und der Frage des für Nachhaltigkeitsbildung so entscheidenden vernetzenden Lernens wollen wir mit den Teilnehmer:innen unserer Werkstatt im Anschluss an eine differenzierte theoretische Einordnung und Abgrenzung von ‚Advance Organizers‘ und Lernlandkarten (bezüglich ihrer Intention, Konstruktion und ihres Einsatzes) eigene Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis austauschen (eigene Beispiele sind willkommen!) und an ausgewählten Beispielen (u.a. mit Bezug zur Nachhaltigkeitsbildung) ihre Potentiale und Grenzen diskutieren.

Literatur:

Landkarten des Lernens (2017): Heft 138 der Zeitschrift „Grundschule aktuell“. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Künzli David, C.; Bertschy, F.; de Haan, G. & Plesse, M (2008): Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarstufe. Berlin: Freie Universität Berlin. Download unter: [http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik\\_Leifaden.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf) (4.09.2024).

Wahl, D. (2011): Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung. In: Brand, S.T. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-202.

Lernlandkarten (2009): Heft 71 der Zeitschrift „Lernchancen. Alle Schüler fördern!“. Seelze: Friedrich-Verlag in Zusammenarbeit mit Klett.

## **Werkstatt 4**

### **Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung der Universität Innsbruck als Ort innovativen Wandels von inklusiven Lernsettings**

*Sonntag, M./ Gleirscher, L.*

Seit 2019 werden am Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung (LLL) an der Universität Innsbruck didaktische Lehr-Lernmaterialien und innovative Unterrichtskonzepte für die Realisierung eines inklusiven Unterrichts in der Sekundarstufe I und II erarbeitet (Hoffmann & Sonntag, 2024). Im Zentrum steht dabei die Arbeit an und mit Lernkisten, welche anhand von Lernkarten, differenzierten Aufgabenstellungen, Lernstrukturgittern und detaillierten Angaben für Lehrpersonen ein kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglichen (Feuser, 2019). Konzeptionell orientiert sich die Entwicklung der Lernkisten an der Differenzierungsmatrix von Sasse und Schulzeck (2021) und erfolgt im Rahmen von Lehrveranstaltungen innerhalb der Lehramtsausbildung, wobei die Berücksichtigung möglichst heterogener Lernvoraussetzungen im Vordergrund steht. Inhaltlich sind es primär fächerübergreifende Themen, die als eigenständige Lerneinheit entwickelt und von Studierenden mit Schüler\*innen und deren Lehrpersonen in unterschiedlichen Lernsettings erprobt, evaluiert und im Rahmen der Lehrveranstaltungen unter Anleitung stetig weiterentwickelt werden.

Aktuelle Projekte knüpfen u.a. an die gegenwärtigen Digitalisierungsbestrebungen an österreichischen Schulen (BMBWF, 2018) an. Eine Digitalisierung der entwickelten didaktischen Lernkisten zielt darauf ab, die Materialien sowohl für Studierende als auch für Schulen und Lehrpersonen leichter zugänglich zu machen sowie im Sinne der Nachhaltigkeit ökonomischer anbieten und nutzen zu können. Das Thema Nachhaltigkeit spiegelt sich auch in einigen der Lernkisten wider (u.a. in jenen zu den Themen „Umweltschutz“, „Ökosystem Wald“ oder „Plastik“), wobei im Wintersemester 2024/25 der Fokus vermehrt auf die SDGs gerichtet und eine Lernkiste hierzu entwickelt wird. Damit wird an den im Zuge der Lehrplanreform von 2023 explizit verankerten übergreifenden Themen (BMBWF, 2023a, S. 6 ff.; BMBWF, 2023b, S. 5) angeknüpft. Die Umsetzung, speziell mit Blick auf das übergreifende Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird in den Schulen bislang vage verfolgt und sieht sich mit Herausforderungen konfrontiert (Henke et al., 2024, S. 150 ff.). Neben dem fächerübergreifenden Schwerpunkt der Bildung für nachhaltige Entwicklung, löst auch die Umsetzung der politischen Bildung bzw. Demokratiepädagogik an Österreichs Schulen immer wieder Debatten aus. Bildungsprozesse, die das Verständnis von Demokratie fördern, werden zwar als ein Ziel der österreichischen Schulbildung formuliert (B-VG, Art. 14 Abs. 5a), allerdings gibt es nur an Berufsschulen den Unterrichtsgegenstand Politische Bildung. Ansonsten wird Politische Bildung als Teil des Unterrichtsfachs Geschichte betrachtet und soll darüber hinaus als Unterrichtsprinzip in alle Unterrichtsfächer einfließen. Dennoch zeigt unter anderem der Bericht des Demokratie Monitors (2022), dass junge Menschen ihre schulische politische Bildung kritisch und als unzureichend bewerten. Vor allem die Vermittlung politischer Handlungskompetenz weist erheblichen Handlungsbedarf auf (Heinz & Zandonella, 2023, S. 25 ff.). Auch an diesem Desiderat wird durch die Erarbeitung einer Lernkiste im Wintersemester 2024/25 angeknüpft.

Die Ergebnisse und konkreten Lernmaterialien sollen im Rahmen der Tagung vorgestellt werden. Im Anschluss sollen gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen nächste mögliche Schritte der Innovationsentwicklung eruiert und genügend Raum für Wandel und Utopie am bestehenden Konzept gegeben werden.

## Keynote 2

### **Lernwerkstätten als transformative Räume: Warum würden Menschen die (eigene) Zukunft nutzen, um für den Erhalt anderer Menschen zu sorgen?**

*Carmen Gonzales und Kira Wybierek*

In einer Zeit multipler Krisen wird die Suche nach Utopien – nach denkbaren und wünschenswerten Orten und Ideen – immer dringlicher. Hochschulen, als Orte des Denkens spielen dabei eine zentrale Rolle. Innerhalb der Hochschullandschaft bieten Lernwerkstätten einen besonders wertvollen Raum, um alternative Vorstellungen von Gesellschaft und Bildung zu entwickeln. Sie erlauben, jenseits enger curricularer Zwänge, die Erprobung epistemisch- transformatorischer Praktiken, die der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft dienen. Dabei befinden sie sich selbst in ständiger Weiterentwicklung und stellen die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten für utopisches Denken und Handeln.

Zentral für diese Keynote ist die Überlegung: Warum würden Menschen die (eigene) Zukunft nutzen, um für den Erhalt anderer Menschen zu sorgen? Dieser Gedanke verbindet Überlegungen zu individuellen Fähigkeiten, kollektiven Verantwortungen und strukturellen Bedingungen für die Gestaltung einer nachhaltigen, gerechten Zukunft. Der Beitrag schlägt einen Dialog zwischen zwei Perspektiven vor, deren Schnittpunkt die Notwendigkeit feministischer Wissenschaftskritik bildet: einer praxeologisch-revolutionstheoretische und einer dezentriert-feministische Sichtweise. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine zukunftsfähige Bildung, die ethische Reflexion, epistemische Transformation und praktische Handlungskompetenz miteinander verbindet. Dabei wird die Bedeutung von Alterität, Machtverhältnissen und unterschiedlichen Zeitauffassungen für die Gestaltung von Lern- und Bildungsräumen hervorgehoben.

Praxeologisch-revolutionstheoretische Perspektive: Revolutionserfahrung, öffentliche und private Sphäre

Ausgehend von Kira Wybiereks Auseinandersetzung mit revolutionären Praxen in Bezug auf die ostdeutschen Umbruchserfahrungen von 1989, wird der Blick auf feministische Schlüsselthemen wie die öffentliche und private Sphäre gerichtet. Die Frage, wie Alltagspraktiken in revolutionären Konzepten (un-)sichtbar werden und welche epistemologische Bedeutung ihnen zukommt, ist zentral. Revolutionserfahrungen bieten nicht nur ein gültiges Wissen über vergangene Transformationsprozesse, sondern stellen auch ein kritisches Potenzial für die Gegenwart und Zukunft bereit. Durch die Bezugnahme auf die Revolution von 1989 tritt der Stellenwert informeller (Bildungs)Orte hervor, an denen sich Alternativen zu den bekannten Strukturen etablieren können. Der historische Rückblick zeigt, dass epistemologische Reflexionen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung transformatorischer Bildungsansätze spielen.

Dezentrierte-feministische Perspektive: Subalternität, Alterität und das Konzept des "future anterior"

Carmen González bringt eine dezentriert-feministische Perspektive ein, die sich auf das Werk von Gayatri Chakravorty Spivak und das Konzept des future anterior stützt. Dieses Konzept ermöglicht ein Denken der Zukunft, das die Gegenwart nicht als gegeben, sondern als von zukünftigen Möglichkeiten geformt begreift. Welche Zeitauffassungen prägen unsere Vorstellungen von Zukunft und wie können wir diese für die Gestaltung vielfältiger Zukünften nutzen? Eine kritische Reflexion über die Rolle von Alterität und Machtasymmetrien zeigt, dass die Gestaltung von Zukunft untrennbar mit ethischen Fragen verbunden ist. Bildungspolitik und -praxis, insbesondere im globalen Kontext, erfordern eine Auseinandersetzung mit Subalternität und die Anerkennung marginalisierter Stimmen als epistemische Ressourcen.

Lernwerkstätten als transformative Räume

Im Zentrum der Diskussion steht die Frage, inwiefern Lernwerkstätten als Orte utopischen Denkens und Handelns fungieren können. Sie bieten nicht nur Raum für die Reflexion über Machtstrukturen und epistemische Ungleichheiten, sondern eröffnen Möglichkeiten für experimentelle Praktiken, die die Grenzen traditioneller Bildung überschreiten. Ausgehend von den Perspektiven historisch-feministischer und

dezentriert-feministischer Ansätze sollen auch gemeinsam folgende Fragen untersucht werden:

Welches Wissen ist notwendig, um sich eine Zukunft zu wünschen, die nachhaltig für alle ist?

Welche epistemischen und ethischen Voraussetzungen ermöglichen nachhaltige Zukunftsentwürfe?

Wie können Lernwerkstätten als Orte für transformatives Handeln gestaltet werden, die sowohl individuelle Selbstverwirklichung als auch kollektive Zukunftsgestaltung fördern?

Dieser Beitrag schlägt vor, Lernwerkstätten als hybride Räume zu verstehen, in denen utopische Ansätze nicht nur gedacht, sondern auch praktisch erprobt werden können. Durch den Dialog zwischen historischer und dezentrierter Perspektive wird gezeigt, wie transformative Praxen, die auf Vielfalt, Ethik und soziale Gerechtigkeit abzielen, konzipiert und umgesetzt werden können. Der Dialog selbst wird dabei zur Methode und zum Modell für die Bildung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.

## Forum 1

### **Beitragstitel Hochschulen als Orte der Utopie. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten für eine nachhaltige und zukunftsfähige Gesellschaft**

*Stadler-Altmann, U./ Anders, P./ Eilerts, K./ Gröber, J./ Pech, D./ Lenge, S.*

Nach Foucault (1967) können gesellschaftlich verantwortete Lehr-Lernräume als Heterotopie verstanden werden, denn hier verbinden sich (idealer) Ausdruck und (reale) Voraussetzung für Lehr-Lern-Prozesse. Lernwerkstätten fungieren demnach als Heterotopie für das Lehren und Lernen an Bildungsinstitutionen und insbesondere an Hochschulen, wie Stadler-Altmann und Lang (2023) ausführen. Allerdings wird in dieser Beschreibung weniger die Dynamik in Hochschulentwicklungen noch die den Lernwerkstätten immanent zu geschriebenen Besonderheiten, z.B. als Refugien im Universitätsalltag (Hagstedt 2004) noch die eigentliche Interaktion im Sinne eines entdeckenden Lernens (Ernst 1997) explizit gemacht. Hochschulen und insbesondere Hochschullernwerkstätten wird meist ein Innovationspotential zugeschrieben, das diese als Experimentierfeld für innovative und zukunftsfähige Lehr-Lernräume begreift. Damit werden Hochschulen punktuell zu Realisierungen des Utopischen, wenn hier Lernen und Studieren in neuen Kontexten ausprobiert und implementiert werden.

Im geplanten Forum werden unterschiedliche Aktivitäten in der Grundschullernwerkstatt (GSW), des MathMediaLabs, der Primarstube, dem Makerspace und der studentischen Forschungswerkstatt (SFW) der Humboldt-Universität zu Berlin vorgestellt. Dabei wird entweder ganz konkret das Tagungsthema aufgegriffen und in ein entsprechend nachhaltiges Lernszenario eingebettet, oder verdeutlicht, wie die jeweilige Lernwerkstatt Lernen und Studieren als zukunftsfähig und nachhaltig versteht bzw. für Studierende nachvollziehbar macht. Diese Ideen sollen mit den Teilnehmenden kritisch befragt werden und dabei eine, durchaus utopische Perspektive einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Kooperation der HU Lernwerkstätten entwickelt werden.

*Petra Anders*, Primarstube: Nachhaltige Leseförderung zu Climate Fiction im Fach Deutsch

Mithilfe der Lernwerkstatt erkunden Erstsemester-Studierenden des BA-Studiengangs „Bildung an Grundschulen“ im deutschdidaktischen Einführungs-Modul ihr eigenes Selbstkonzept als Lesende (Rosebrock/Nix 2020), indem sie sich über Rezeptionserfahrungen von Climate Fiction (Abraham 2025, in Vorb.) im literarischen Gespräch austauschen und zu den Kinder- und Jugendlektüren (auch materiell nachhaltige) Elemente für den Raum „Primarstube“ entwickeln (z.B. Konkretisationen der Protagonist\*innen, Erfahrbarkeit von Handlungsorten, digital gestützte Stationen für den handlungs- und produktionsorientierten Umgang), sodass sich dieser in einen Lese-Ort verwandelt, der das weiterführende Lesen (Klasse 4-6) anregt. Die Studierenden öffnen den Raum im Folgesemester für ihre Leseförderprojekte mit Schulklassen (Anders 2024), begleiten und beobachten die Kinder bei der Erprobung der Elemente

und reflektieren, inwiefern dieser leseanimierende Zugang zur Förderung der Lesekompetenz beiträgt.

*Katja Eilerts, Makerspace & math.media.lab*

Die Fähigkeit, digitale Medien lernzielorientiert, effektiv und wohlbegründet in den Unterricht zu integrieren, gewinnt als Bestandteil des Professionswissens von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung (Roth et al., 2023 ,a,b; Eilerts et al., 2023 a,b; Eilerts et al., 2022). Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen (21st Century Skills) , die Ihnen erlauben, digitale Medien auf geeignete Weise in den Unterricht einzubinden.

Die Einrichtung eines interdisziplinären Makerspace an der Humboldt-Universität ist nach der Eröffnung des math.media.lab ein weiterer wichtiger Schritt, um sowohl angehende als auch bereits aktive Lehrkräfte im Raum Berlin/Brandenburg effektiv bei der (Weiter-)Entwicklung digitaler Kompetenzen zu unterstützen. Das neu eingerichtete Lehr-Lern-Labor, dessen Gestaltung bewusst an das Konzept des Makeblock Education Innovation Space angelehnt wurde, bietet als multimedialer Makerspace genau das: Einen Raum, in dem Lehrkräfte fokussiert und zielgerichtet Wissen und Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien erwerben können. Der Utopie eines digitalen Unterrichts wird damit ein nachhaltiger Erprobungsraum geboten. Das Ziel ist es (angehende) Lehrkräfte zu einer bewussten, kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien hinzuführen und sie dadurch auf die mit der zunehmenden Digitalisierung einhergehenden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse bestmöglich vorzubereiten.

*Juliane Gröbner & Team der GSW, Grundschullernwerkstatt (GSW)*

In der Grundschullernwerkstatt wird das Entdeckende Lernen nachhaltig durch die im Raum ausgedrückten Ziele der pädagogischen Werkstattarbeit in den Mittelpunkt gestellt. Durch den Austausch mit der pädagogischen Praxis, z.B. durch gemeinsam gestaltete Fachtage und den Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden wird eine nachhaltige Strategie verfolgt, die es (zukünftigen) Lehrkräften ermöglicht Lernen aus den unterschiedlichsten Perspektiven zu begreifen. Angelehnt an die Ideen von Ernst (1997) und Hagstedt (2004), dass Erwachsene das Lernen der Kinder ‚begreifen‘ und handelnd selbst erleben müssen, um als Lehrende professionell agieren zu können.

*Ulrike Stadler-Altman & Sara Sune Lenge, Studentische Forschungswerkstatt (SFW)*

In der SFW werden Studierende ermächtigt ihre wissenschaftlichen Fragen und Ausarbeitungen als Lern- und Entwicklungsaufgabe zu gestalten. In einer Tutoring-Situation „Von Studierenden für Studierende“ werden die Dozierenden fast überflüssig und damit die Utopie eines Studierens in Zentrum gestellt, die die wissenschaftlichen Inhalte und Arbeitstechniken und nicht den Erwerb der Leistungspunkte in den Mittelpunkt stellt.

Literatur:

Abraham, U. (2025, in Vorb.): Climate Fiction. Praxis Deutsch. Friedrich-Verlag.

Anders, P. (2024): Individuelle Leseprojekte. Wie eine Kooperation zwischen einer Grundschule und Studierenden funktioniert. In: Dörnhoff, Astrid (Hg.): Schulweite Lesekultur. Aller Anfang ist Lesen. Grundschule, Westermann, S. 34-36.

Eilerts, K., Anders, P., Pech, D., Grave-Gierlinger, F., Stiller, J., & Demi, A. (2023a): Konzeption eines transdisziplinären Makerspace für die Primarstufe an der HU Berlin. In: M. Meier, M. Hamann, G. Greefrath, K. Ziepprecht, & R. Wodzinski (Hrsg.), Lehr-Lern-Labore und Digitalisierung. Springer Nature.

Eilerts, K., Bechinie, D., Beyer, S., Grave-Gierlinger, F., & Wissneth, A. (2023b): Einfach Programmieren: Raum und Form. Zentrale Kompetenzen mit Robotern und Coding-Apps im Mathematikunterricht innovativ schulen. Scolix.

Eilerts, K.; Möller, R. & Huhmann, T. (2022): Mathematikunterricht 2.0 – Wie kommt das Neue in die Welt? - Festschrift Prof. Dr. Bernd Wollring. Wiesbaden: Springer.

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



Foucault, M. (1967): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 317-340.

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

Rosebrock, C.; Nix, D. (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler:Schneider.

Roth, J., Baum, M., Eilerts, K. Hornung, G. & Trefzger, T. (2023a): Die Zukunft des MINT-Lernens - Band 1. Perspektiven auf (Digitalen) MINT-UNterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer.

Roth, J., Baum, M., Eilerts, K. Hornung, G. & Trefzger, T. (2023b): Die Zukunft des MINT-Lernens - Band 2. Digitale Tools und Methoden für das Lehren und Lernen. Wiesbaden: Springer.

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

## Einzelbeiträge 1

### Utopien guter Schule: Was können Hochschullernwerkstätten zu deren Realisierung beitragen?

*Baar, R.*

Der Humanist Thomas Morus entwarf in seiner Schrift „Utopia“ (1516) eine ideale Gemeinschaft, die auf einer Insel lebte, und schuf damit den Vorläufer für viele Wunschbilder einer besseren Welt. „Utopia“ ist dabei das altgriechische Wort für ‚Nichtort‘ oder ‚Nirgendwo‘, also für einen Ort, der (bislang) nicht existiert.

Der Beitrag möchte auf einer empirischen Basis den Fragen nachgehen,

- (1) welche Utopien einer besseren Schule Lehramtsstudierende haben,
- (2) welchen Stellenwert die „ideale Gemeinschaft“ darin einnimmt,
- (3) ob die Wunschbilder das Potential haben, eine bessere Welt zu kreieren, indem sich darin Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wiederfinden,
- (4) ob diese Vorstellungen besserer Schule tatsächlich „Nichtorte“ sind oder ob es sie – bspw. als Reform- und Modellschulen – nicht schon längst gibt, und
- (5) inwiefern Hochschullernwerkstätten geeignete Orte sind, in denen Studierende ihre Utopien weiterentwickeln und Kompetenzen sowie Haltungen erwerben können, mit denen sie ihre Vorstellungen von einer besseren Schule – zumindest in Teilen – in die Realität überführen können.

Grundlage des Beitrags ist einerseits eine Paper-and-Pencil-Umfrage (n = 250), die im Herbst 2024 an der Universität Bremen unter Studierenden des Grundschullehramts durchgeführt und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) typisierend-strukturierend ausgewertet werden wird. Sie wird sowohl mit Studienanfänger\*innen als auch mit Studierenden im zweiten Drittel des Bachelorstudiums durchgeführt, um Entwicklungen nachzuzeichnen. Die Erkenntnisse werden anschließend vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Utopiebegriff (z.B. Bloch 1997; Steffel 2023), dem Diskurs um Hochschullernwerkstätten (z.B. Baar & Feindt 2019; Tänzer et al. 2019; Peschel 2020) sowie der (grund-)schulpädagogischen Auseinandersetzung um „gute Schule“ (z. B. Grundschulverband 2017; Carle 2021) sowie BNE (bspw. Bormann & Rieckmann 2020; Wulfmeyer 2020) eingeordnet.

Literatur:

Baar, R. & Feindt, A. (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In: Dies. & Trostmann, S. (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-26.

Bloch, H.R. (1997): Utopie: Ortsbestimmungen im Nirgendwo: Begriff und Funktion von Gesellschaftsentwürfen. Opladen\_ Leske & Budrich.

Bormann, I. & Rieckmann, M. (2020): Lernende Hochschulen: Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bade, G., Henkel, N. & Reef, B. (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt: Wochenschau, S. 68–87.

Carle, U. (2021): Was ist eine gute Grundschule? Kriterien und Beispiele. In: Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Luttenberger, S & Wohlhart, D. (Hrsg.), Fokus Grundschule Band 2: Qualität von Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann, S. 21-30.

Grundschulverband (2017): Grundschulverband (2017). Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit. Verfügbar unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/leitlinien.pdf>.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Peschel, M.(2020): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. In: Journal für LehrerInnenbildung 20(3), S. 96-105.

Steffel, M. (2023): Utopie. In: Huber, M. & Döll, M. (Hrsg.), Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 661-668.

Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wulfmeyer, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hohengehren: Schneider.

## **Zur Notwendigkeit und Enantiodromie von Utopie(n) für eine (Bildung für) nachhaltige Entwicklung**

*Kminek, H.*

Die Bildungsphilosophie von Heinz-Joachim Heydorn stellt eine Herausforderung für das Thema der Tagung dar. Einerseits vertritt Heydorn nicht nur die Idee einer befreiten Gesellschaft, sondern sieht auch grundsätzlich die Möglichkeit ihrer Verwirklichung, einer „humaneren Zukunft“ (Heydorn 2004, S. 272) und damit einer Utopie. Auf der anderen Seite muss Bildung auf die „realen Verhältnisse bezogen sein und in ihnen bereits erfahrbar werden“ (ebd., S. 270). Andernfalls, so möchte ich ergänzen, trägt pädagogisch-utopisches Denken zur Reproduktion der zu verändernden Verhältnisse bei.

Der für die Tagung vorgeschlagene theoretische Beitrag stellt zunächst bildungsphilosophische Kerngedanken Heydorns zur Notwendigkeit und Enantiodromie von Utopie(n) für eine (Bildung für) nachhaltige Entwicklung vor (vgl. auch zum Verhältnis von Utopie und Realismus: Wulf 2019). Anschließend werden konzeptionelle Überlegungen skizziert, was dies für die Arbeit in Lernwerkstätten bedeuten könnte. Diese Überlegungen werden anhand eines Unterrichtstranskripts und des Ansatzes der kasuistischen Fallarbeit konkretisiert.

Es soll gezeigt werden, wie diese Konkretisierung Heydorns Vision einer befreiten Gesellschaft inhaltlich füllen könnte: „Die Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet. Zwischen Ziel und Gefährdung ist der Weg zu finden. Bewußtsein ist alles“ (Heydorn 2004/1974, S. 273).

Literatur:

Heydorn, H.-J. (2004/1974): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Kminek, H. (ed.) (2024): Survival through Bildung : on the topicality of Heinz-Joachim Heydorn's philosophy of education. Opladen: Budrich.

Wulf, C. (2019): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim: Beltz Juventa.

## Einzelbeiträge 2

### Ästhetische Erfahrungsräume als Grundlage für (zukünftige) Kooperationen–Die Lernwerkstatt als Ort für Utopien in Bildung und Lehre

May, E.

Wie wollen Grundschullehrkräfte und Erzieher\*innen zukünftig zusammenarbeiten? Mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 rückt ihre notwendige Kooperation wieder verstärkt in den Fokus. Doch in Deutschland fehlen noch immer Erfahrungen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit (vgl. El-Mafaalani 21.03.2024), was auch das Entwerfen gemeinsamer Visionen erschwert. Auch die häufig getrennten Ausbildungswege bieten kaum Raum, um über zukünftige Möglichkeiten der Kooperation nachzudenken und diese gemeinsam zu erproben. (vgl. etwa Speck 2020, S. 1461)

Ein mehrwöchiges Kooperationsprojekt zwischen der Ruth-Cohn-Schule Berlin (Oberstufenzentrum Sozialwesen) und der HU Berlin (AB Allgemeine Grundschulpädagogik), bildet den Ausgangspunkt für diesen Beitrag, der nach Bedingungen fragt, um tragfähige Visionen für eine Zusammenarbeit zu entwickeln. Im Fokus stehen ästhetische Erfahrungsräume, die während eines Buchprojekts im Rahmen der Werkstattarbeit eröffnet wurden. Sie bieten nicht nur Anlass zum Austausch und zum gegenseitigen Kennenlernen, sondern ermöglichen ästhetische Erfahrungen und Momente der »Koaffektion« (Waldenfels 2015, S.74), die m.E. zentral werden, um Visionen anzubahnen. Das gemeinsame, ästhetisch-praktischen Handeln wird zur Grundlage, um ein Nachdenken über Kooperationsmöglichkeiten anzuregen und Utopien zu entwerfen. Entlang der Seminarkonzeption und anhand von Beobachtungen des Arbeitsprozesses soll diesen Überlegungen theoriegeleitet nachgegangen werden. Die Lernwerkstatt als Ort für Utopien in der (gemeinsamen) Ausbildung von Erzieher\*innen und Grundschullehrkräften soll dabei beleuchtet und kritisch befragt werden.

Auch wenn sich das zugrunde liegenden Kooperationsprojekt nicht primär auf klassische BNE-Themen bezieht, kann der Fokus auf die Potenziale ästhetischer Erfahrungsräume in der Lernwerkstatt übertragen werden. Auch hier stellt sich die Frage, wie tragfähige Visionen für eine Kooperation zu diesen Themen zukünftig in der Hochschulbildung entwickelt und umgesetzt werden können.

Literatur:

El-Mafaalani, A. (21.03.2024): „Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag durch Multidimensionalität erreichen“, Vortrag im Rahmen des Kongresses „Ganzttag multiprofessionell gestalten“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 20./ 21.3.2024.

Speck, K. (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, P. et al. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1453 – 1465.

Waldenfels, B. (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrungen, Berlin: Suhrkamp.

### Die Natur-Raum-Werkstatt: Utopie oder ein möglicher Beitrag zu nachhaltiger Bildung?

Langhof, J./ Franz, E.

Der Raum der Lernwerkstatt beschäftigt die Hochschullernwerkstättenbewegung seit Anbeginn. Der kürzlich erschienene Band aus Frankfurt (Weber, Moos & Kucharz 2024) macht dies in besonderem Maße deutlich. Doch welche Merkmale braucht der Raum und ist er dabei an Gebäude gebunden? Könnte Lernwerkstatt nicht auch auf der grünen Wiese, im Wald, am Strand oder auf dem Marktplatz der Stadt stattfinden?

Im Bereich der Grundschulforschung werden aktuell alternative Schulkonzepte, wie Draußenschulen, diskutiert. Diese Schulen verlegen Teile des Unterrichts bewusst in die Natur, sodass die Schüler ihren Schultag im Freien verbringen, oft in Wäldern oder Parks. Die Schulform der Draußenschule stammt aus Skandinavien, wo sie als „uteskole“ bekannt ist und das Lernen am Original außerhalb der Schule zum Ziel hat. Der Aufenthalt im Freien soll die Schüler körperlich aktiver und gesünder machen. Die

Natur bietet eine beruhigende Umgebung, die Stress abbaut und die Konzentration steigert. Der direkte Kontakt mit der Umwelt fördert Neugier und praktisches Lernen. Dieses alternative Schulkonzept gewinnt weltweit an Beliebtheit, insbesondere im Kontext des Erwerbs von 21st Century Skills (u.a. Robinson & Robinson 2022).

Im Sinne eines Pädagogischen Doppeldeckers (Wahl 2002) wollen wir nicht nur die Zukunftskompetenzen unserer Studierenden fördern, sondern zugleich mit ihnen Möglichkeiten entwickeln, wie sie ihre Schüler\*innen dabei unterstützen können, zukunftsfähig zu werden (Langhof 2024a, 2024b). Nach der ausführlichen Sichtung von Draußenschulkonzepten möchten wir im WS24/25 mit unseren Lehramtsstudierenden unsere Vorstellungskraft nutzen (siehe hierzu das Futures Literacy Konzept der UNESCO), was wäre, wenn, fragen (Hopkins 2021) und gemeinsam über die Utopie einer Draußen-Hochschullernwerkstatt nachdenken. Anschließend sollen Konzepte für eine Lernwerkstatt im Grünen auf unserem Unicampus erprobt und reflektiert werden. Der Vortrag fokussiert erste Erfahrungen. Wir erhoffen uns eine rege Diskussion

Literatur:

Hopkins, R. (2021): *Stell dir vor...mit Mut und Fantasie die Welt verändern*. Innsbruck: Löwenzahn Verlag.

Langhof, J.K. (2024a): *Future Skills. Welche Kompetenzen brauchen die Kinder und Jugendlichen von heute für die Welt von morgen und wie können diese durch Bildungs Kooperationen gefördert werden?* *Lehren und Lernen*, 2, S. 4-8.

Langhof, J.K. (2024b): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Spielerisch zukunftsfähiges Denken und Handeln fördern*. *Grundschule aktuell*, 166, S. 34-35.

Robinson, K., & Robinson, K. (2022): *Imagine If...: Creating a Future for Us All*. New York City: Penguin.

Unesco (o.D.): *Futures Literacy & Foresight*, [online] <https://www.unesco.org/en/futures-literacy> [05.09.2024].

Wahl, D. (2002): *Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), S. 227-241.

Weber, N.; Moos, M. & Kucharz, D. (Hrsg.) (2024): *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum: Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

### **Einzelbeiträge 3**

#### **Szenen gelingenden Unterrichts – zur Bedeutung persönlicher Utopien zur Professionalisierung von Lehrer\*innen**

*Schüler, L./ Herrmann, F.*

Die Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung an der Freien Universität Berlin versteht sich als ein Ort, an dem angehenden Grundschullehrer\*innen ermöglicht wird, Vorstellungen dazu zu entwickeln, wie es ist, Lehrer\*in zu sein (vgl. Schüler/ Herrmann demn.). Vor dem Hintergrund besorgniserregender Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien und angesichts der prekären Personalverhältnisse an Berliner Schulen scheinen Vorstellungen von gelingendem Unterricht utopischen Charakter zu haben, für die Professionalisierung sind sie jedoch hochrelevant.

Im Rahmen von Werkstattseminaren werden Studierenden Möglichkeiten eröffnet, sich gelingenden Deutschunterricht vorstellen zu können, z. B. durch das gemeinsame Lesen und Reflektieren von Szenen aus der Schule (Schüler et al. 2023) oder indem mit Grundschulkindern in der Werkstatt Unterricht erprobt wird, wobei die Studierenden handlungsentlastet Lernprozesse von Kindern beobachten können.

Im Beitrag wird am Beispiel des Werkstattseminars Schreiben zu Kinderliteratur gezeigt, wie die Entwicklung persönlicher Utopien im Rahmen einer realen Unterrichtssituation in der Werkstatt angeregt werden kann. Dazu werden Einblicke in schriftliche Reflexionen von Studierenden gegeben wie auch in eine Szene, die im Rahmen des Besuchs der Kinder in der Werkstatt dokumentiert wurde. Es wird zur Diskussion gestellt, welche

Bedeutung Hochschullernwerkstätten als Orte der Beobachtung von gelingendem Unterricht für die Professionalisierung von Lehrer\*innen zukommt.

Literatur:

Schüler, L./Dehn, M. & Merklinger, D. (Hrsg.) (2023): Szenen aus der Schule. Beobachtungen – Lesarten – Fragen aus deutschdidaktischer Perspektive. Klett Kallmeyer.

Schüler, L./Herrmann, F. (demn.): Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung der Freien Universität Berlin. In: U. Stadler-Altmann et al. (Hrsg.). Atlas der Hochschullernwerkstätten. Ein (un-)vollständiges Kompendium. Klinkhardt.

### **Kinderfragen als Impuls der Unterrichtsplanung – eine Utopie oder Wirklichkeit im Professionalisierungsprozess angehender Lehrer\*innen**

*Pfrang, A./ Schneider, R./ Demburg, T.*

Bezugnehmend auf den Call werden Hochschullernwerkstätten als utopische Räume verstanden, die Studierenden in besonderer Weise ermöglichen, sich auf die Anforderungen einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt in Schulen vorbereiten zu können (z.B. Kramer 2020). Anknüpfend an diesen Anspruch setzt sich der Beitrag damit auseinander, wie Studierende in Hochschullernwerkstätten in ihrem Professionalisierungsprozess eine Unterrichtsplanung anhand der Kinderfragen forschend erlernen können. Der Fokus liegt auf einem Lehr-Lernsetting innerhalb einer Hochschullernwerkstatt, in dem Studierende die Gelegenheit haben, einen Unterricht mithilfe Didaktischer Kindernetze (Schneider et al. 2024, i.V.) zu planen bzw. zu konzipieren, der von den Fragen und Interessen der Kinder ausgeht. In einem partizipativ angelegten Forschungsprozess – v.a. durch den Einsatz von Vignetten und Kreisgesprächen, wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen: Wie reflektieren die Studierenden den Prozess vom Erarbeiten didaktischer Netze zu bestimmten Inhalten hin zur Entwicklung und dem Einsatz didaktischer Kindernetze? Welche Chancen, aber auch Herausforderungen erkennen Studierende am Einsatz didaktischer Kindernetze? Wie erleben die Studierenden ihren eigenen Lernprozess (findet ein Umlernen statt bzw. realisieren sie ein Umlernen?) Erste Ergebnisse verweisen darauf, dass die Auseinandersetzung mit Kinderfragen im Kontext von Unterrichtsplanung den Studierenden helfen kann, eine stärkere Sensibilität für die Perspektive der Lernenden zu entwickeln und ihre didaktischen Planungsprozesse zu überdenken. Sie lernen, den Unterricht nicht nur als die Vermittlung von Inhalten, sondern als einen interaktiven und dynamischen Prozess zu verstehen, der durch die Fragen und Interessen der Lernenden geprägt wird.

### **Reflexions- und Irritationsmomente als wichtige Elemente der Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte – Das Hochschullernwerkstattseminar GOFEX\_ILLI**

*Kelkel, M./Peschel, M.*

„([A]ngehende) Grundschullehrkräfte [haben] in der Regel ein niedriges Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten (vgl. Landwehr 2002; Peschel/Koch 2014) in Bezug auf das Unterrichten physikalischer Inhalte“ (Peschel 2017: 191). Dies führt zu einem geringen persönlichen Zutrauen sowie zur Vermeidung solcher Themen auf Unterrichtsebene (ebd.) und verleitet unsichere Lehrpersonen dazu, bevorzugt kleinschrittige Versuchsanleitungen/Fertigwerkstätten im Unterricht einzusetzen, statt einen Lernenden-zentrierten Experimentalunterricht durchzuführen.

Offene Lernsituationen (wie Offenes Experimentieren) erfordern eine geeignete Unterstützung der Lernenden im Sinne einer guten Lernbegleitung (vgl. Gruhn 2021). Aufgrund ihrer bisherigen Bildungsbiografie ist den Studierenden diese Rolle oftmals noch unbekannt. Die eigenen Rollenverständnisse müssen daher zunächst bewusst gemacht (vgl. Herrmann & Kihm 2024) und der Rollenwechsel von der klassischen Lehrer\*innenrolle hin zur Lernbegleitung muss erprobt, reflektiert und langfristig durch Beliefsänderungen entwickelt werden.

Basierend auf vorheriger Forschung (u.a. Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2024) bildet das Seminar GOFEX\_ILLI (ILLI = Individuelle Lehr-Lernsituation/Inklusion) – unterstützt durch die entsprechende Rahmung im Studiengang (s.u.) – ein wichtiges Element im Studium des Lehramts Primarstufe, Sachunterricht an der Universität des Saarlandes: als Pflichtveranstaltung führt das Seminar Studierende durch Eigenerfahrungen, Partizipation und begleitete Reflexion der eigenen Lernprozesse gezielt auf eine neue Rolle beim Experimentieren (Lernbegleitung) hin. Die Studierenden werden durch provokative Didaktik bewusst mit bestehenden Hierarchien, Strukturen, Notengebung und v.a. ihrem eigenen Lernen konfrontiert (vgl. Kelkel, Peschel & Kihm 2021; Kelkel & Peschel 2023, 2024). Gerahmt wird das Seminar von zwei weiteren GOFEX-Seminaren, Veranstaltungen zu theoretischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie von Praxiselementen.

Literatur:

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

Hermann, F. & Kihm, P. (2024): Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten. In: V.S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E. Franz (Hrsg.), Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.221-234.

Kelkel, M., Peschel, M. & Kihm, P. (2021): Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck et al. (Hrsg.), lern. medien. werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 321-333.

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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287-302.

## **Spotlight 1**

### **Grundschul.BASE - Gemeinsam Impulse für die Lehrer:innenbildung setzen**

*Knapp, D.*

Vorgestellt wird die Konzeption der Grundschul.BASE – einer innovativen, neu eingerichteten Lernwerkstatt – an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Die Grundschul.BASE wird zu einem wichtigen Ort für Studierende des Studiengangs „Lehramt Grundschule“ mit dem Ziel, das Selbstverständnis als Grundschullehrer:in zu stärken und fachlichen Austausch und Reflexion anzuregen. Vernetzung unter Studierenden, mit Lehrenden und Schulen der Region, Workshops und Sesselgespräche zu aktuellen, fächervernetzenden, fächerübergreifenden sowie pädagogischen Fragestellungen, Einblicke in innovative Schulkonzepte und Peer-Tutoring im Bereich der Schulpraktika sind zentrale Elemente der Konzeption. Integriert sind ebenso das Bilderbuchzentrum und das Montessori-Studio. In der Grundschul.BASE übernehmen Lehrende aller Fächer und Studierende die Verantwortung für eine zeitgemäße Lehrer\*innenbildung.

### **Treff.ISP - Unterstützende Peer-Beratung in Schulpraxisphasen**

*Nebel, L.*

In der Didaktischen Werkstatt der PH Freiburg haben wir den „Treff.ISP“ ins Leben gerufen und unterstützen damit unser Zentrum für schulpraktische Studien. Die Primarstufen-Studierende, die sich in ihrem integrierten Praxissemester (ISP) befinden, können dieses offene Angebot nutzen.

Jede Woche gibt es zwei Zeitfenster von je zwei Stunden in denen eine studentische Hilfskraft anwesend ist. Hier können Studierende sich nicht nur zur Unterrichtsvorbereitung treffen, Material vor Ort nutzen oder für den Unterricht ausleihen, sondern auch das niedrigschwellige Angebot der Begleitung durch eine studentische Hilfskraft nutzen. Diese bietet bei Bedarf Peer-Beratung an, z.B. zu Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Herausforderungen, die sich aus der intensiven Praxisphase ergeben. Dieses Angebot wird zunehmend stärker nachgefragt,

so dass wir einerseits an einer Sicherung und Weiterentwicklung arbeiten, andererseits eine Ausweitung dieses Konzepts auf den Sekundarstufenbereich planen.

## **Die Materialsammlung der BURG – Material sammeln und vermitteln**

*Burkhardt, S.*

Die Materialsammlung der BURG ist ein Denk- und Handlungsraum. Holz, Metall, Papier, Kunststoff, Glas, Keramik, textile Fasern und Gewebe, mineralische, pflanzliche und tierische Werkstoffe werden hier in ihrer Vielfalt und Besonderheit gesammelt, gezeigt und vermittelt. Verortet in der Bibliothek, steht dieser Raum allen Lehrenden und Studierenden fachbereichsübergreifend zur Verfügung. Der Raum lädt ein, Materialien mit allen Sinnen zu entdecken, zu vergleichen und zu untersuchen. Die Muster sind mit der Online-Datenbank des [Material-Archivs](#) verknüpft, so dass zu jedem Werkstoff Hintergrundinformationen, z.B. über Eigenschaften, Herstellungsformen, Bearbeitungsmöglichkeiten, Kulturgeschichte, Ökonomie oder Ökologie, mit Detailbildern und Anwendungsbeispielen abgerufen werden können.

Nach einer Vorstellung der Materialsammlung und des Material-Archivs geben wir einen Einblick in die Vermittlungsarbeit ausgehend von Material im Kontext von Schule und Hochschule. Fragen nach der Nachhaltigkeit von Materialien oder nach alternativen Werkstoffen stehen hier ebenso im Mittelpunkt wie materialästhetische Aspekte und innovative Verfahren im Umgang mit Materialien. Wir stellen erprobte Formate und Vermittlungsmaterialien vor und geben einen Ausblick auf zukünftige Nutzungsmöglichkeiten.

## **Spotlight 2**

### **Die Studentische Forschungswerkstatt (SFW) in der digitalen Welt**

*Lenge, S./ Giani, G./ Lautenbach, C./ Stadler-Altman, U.*

Die Förderung wissenschaftlicher Arbeitstechniken mittels des Forschenden Lernens bildet den Kern der studentisch geleiteten Forschungswerkstatt. Die SFW versteht sich als studentische Hochschullernwerkstatt, gemäß der Begriffsbestimmung (Herrmann & Khim, 2024). Sie verfolgt das Ziel der Professionalisierung, bietet Lernbegleitung und Materialien, thematisiert die Anliegen von Studierenden und versteht sich als Beratungs- und Unterstützungsinstanz. Der Anspruch von Universität „[...] Wissenschaft zu pflegen in der Form der Forschung, der Lehre des Erforschten und der an der Wissenschaft orientierten Vorbildung auf praktische Berufe [...]“ (Gerber 1959: 473) lässt die SFW als Teil dieser Utopie verstehen. Das gemeinsame Arbeiten an Problemstellungen pflegt damit einen an der Wissenschaft orientierten Kompetenzaufbau (Stadler-Altman 2024). Die Beratung erfolgt überwiegend im digitalen Raum, damit eröffnet sich Barrierefreiheit und niederschwellige Zugänglichkeit. Die Onlineplattform Moodle ersetzt dabei den physischen Raum und ermöglicht zeit- und ortsunabhängiges, vernetztes Arbeiten. Die SFW begleitet Studierende kontinuierlich durch ihr gesamtes Studium und dient als verbindendes Element zwischen den Studienphasen.

Im geplanten Spotlight-Beitrag wird das Selbstverständnis der SFW und die Arbeitsweise der SFW vorgestellt. Aufbauend wird ein Blick in die utopische Zukunft der SFW geworfen.

Literatur:

Gerber, H. (1959): Universitäten und Hochschulen, in: Erwin von Beckerath et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, 10. Band, Göttingen 1959, S. 471-486.

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, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 285-296.

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

## **Lernwerkstattarbeit in und für weiterführende Schulen – Ein utopischer Gedanke?!**

*Renger, A. / Theisselmann, O.*

Lernwerkstattarbeit ist in HSLW für Elementar- und Primarpädagogik gut etabliert. Ist es daher utopisch diese Form des Lernens auch im Sekundarbereich zu etablieren und (Schul-)Bildung neu zu denken? Probeworkshops in der Lernwerkstatt des Kinderforscher\*entrums HELLEUM mit Jugendlichen sowie Ansätze der Lernwerkstattarbeit in weiterführenden Schulen im Rahmen des LemaS-Projektes (Renger & Schwanewedel 2023) zeigen motivierende Ergebnisse auf. Um dies nachhaltig zu gestalten, bedarf es insbesondere der Integration in die entsprechenden Lehramtsausbildungen.

Der Spotlight beschäftigt sich mit der Frage, wie das Konzept der Lernwerkstattarbeit am Kinderforscher\*zentrum HELLEUM in Kooperation mit der Alice Salomon Hochschule Berlin auf das Jugendforscher\*zentrum HELLEUM II und somit weiter in die Schulpraxis transferiert werden kann, welche Herausforderungen damit verbunden sind und wie die Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich stärker in den MINT-Fachdidaktiken verankert werden kann.

Literatur:

Renger, A. & Schwanewedel, J. (2023): Forschendes Lernen zur Potenzialidentifizierung und -förderung im Biologieunterricht – Unterrichtskonzept zu Lernwerkstatt-Einheiten. Material des LemaS TP12 Projektes Hamburg. Didaktik der Biologie, Universität Hamburg. Hamburg.

## **Hochschullernwerkstatt(-arbeit) im frühpädagogischen Masterstudium – realistisch umsetzbar oder eine utopische Vorstellung?**

*Doelle, L.*

Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen haben in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, doch lassen sich diese kaum in frühpädagogischen Masterstudiengängen finden. Da in diesen Studiengängen weniger das konkrete pädagogische Handeln mit Kindern im Fokus steht, sondern die Studierenden oft auf Transferebenen der FBBE vorbereitet, stellt sich die Frage, wie Hochschullernwerkstatt(-arbeit) hier gewinnbringend und nachhaltig einen Mehrwert für ganzheitliche Professionalisierungsprozesse von Studierenden bieten kann. Wie können die Potenziale einer Hochschullernwerkstatt für die Lehre im Masterstudium zukünftig genutzt werden – ist doch deren Ausrichtung zunehmend eher wissenschaftstheoretisch als handlungspraktisch veranlagt? Welche konzeptionellen Gedanken und vielleicht auch utopische Ideen braucht es, um eine Weiterentwicklung dieser möglich zu machen? Die Werkstatt frühe Bildung im Masterstudiengang "Professionalisierung frühkindlicher Bildung" an der Universität Leipzig versucht Antworten auf diese Fragen zu finden und steht doch immer wieder vor der Herausforderung, die utopische Vorstellung einer „einfachen“ Anknüpfung an ein Masterstudium wirklich werden zu lassen.

### **Spotlight 3**

#### **„ReVision\_ReFlektion“ – eine fächerübergreifende Veranstaltung für Lehramtsstudierende in der Hochschullernwerkstatt**

*Weigelt, M.*

Angelehnt an das Schulprojekt ‚Alles bleibt anders‘ wurden vier Seminare je einem Kunstbereich zugeordnet und vor die Aufgabe gestellt, Kunstprodukte anzufertigen. Diese wurden unter den Gruppen unkommentiert und ohne Kontext getauscht und in die jeweilige Kunstform transformiert. Einziger Anhaltspunkt war das Thema „Utopie“. Ziel des Projektes war die Initiierung ästhetischen Lernens in einem ergebnisoffenen und subjektorientierten Lernsetting. Das Projekt ist dabei nicht nur ein Beispiel für



fächerübergreifendes Lernen und Lehren, ästhetische Bildung und selbstverantworteten Lernen (in der Lernwerkstatt). Vielmehr bietet es auch für die Studierenden als angehende Lehrkräfte die Möglichkeit, das eigene fachliche und professionelle Selbstverständnis zu reflektieren, zu aktualisieren bzw. zu erweitern. Der Beitrag soll das Projekt von der Idee bis zu den Ergebnissen vorstellen und zur Diskussion stellen.

## **Globales Lernen in der Lehrkräftebildung durch deutsch-ugandische Perspektivwechsel**

*Borszik, A./ Wohlfahrt, M.*

BNE und globales Lernen als feste Bestandteile in Schule und Lehrkräftebildung (vgl. KMK & BMZ, 2016; SMK, 2023) markieren den inhaltlichen Fokus eines Kooperationsprojektes zwischen der Nkumba University Uganda und dem Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden.

Da sich die didaktischen Prinzipien der BNE (vgl. Schreiber 2016) mit denen des Werkstattlernens großflächig überschneiden (vgl. VeLW 2009), bietet sich dieses Lernsetting in besonderer Weise für Projektarbeit im globalen Lernen an.

Im Rahmen eines von Erasmus+ gefördertes Projektes werden ugandische Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte mit Teilnehmenden der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in der Grundschule (BQL/ Seiteneinstieg) gemeinsam in der Werkstattarbeit Themen der BNE erarbeiten und reflektieren. Dabei soll eine Verständigung über gemeinsame Arbeitsweisen und inhaltliche Ausrichtungen stattfinden sowie für beide Seiten ein Perspektivwechsel erfahrbar gemacht werden.

In diesem Beitrag soll es um die Vorstellung des laufenden Projekts sowie die kritische Betrachtung möglicher Stolpersteine gehen

## **Lehren und Lernen zur Shoah im Deutschunterricht der Grundschule - eine medienbegleitende Materialentwicklung**

*Kempas, F.*

Die Thematisierung der Shoah im Grundschulunterricht – insbesondere im Fach Deutsch – wirft bei Studierenden oft Fragen und Unsicherheiten auf. Diesen zu begegnen ist Teil eines Projekts der Lern- und Forschungswerkstatt für Literarische Bildung an der FU Berlin, das politische und literarische Bildung verbindet, indem Studierende zu einem konstruktiven Umgang mit gesellschaftlich relevanten Themen im Literaturunterricht angeregt werden. Zu einem ausgewählten Fundus an Kinderliteratur und -medien zur Shoah werden Materialien entwickelt, die Studierende zum Nachdenken und Ausprobieren anregen. Im Hinblick auf die Shoah bedeutet dies: 1) eine theoretische Annäherung an deren Bedeutung für europäisches und deutsches politisches Handeln (kulturelles Gedächtnis), 2) die Notwendigkeit einer selbstreflektierenden Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive auf das Thema und 3) die mehrperspektivische Beschäftigung mit der inhaltlichen, der sprachlichen und bildlichen Gestaltung der Medien u. a. im Kontext einer fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltung. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die Angebote in der Lernwerkstatt so zu gestalten, dass sie im Rahmen unterschiedlicher Seminare verantwortungsvoll genutzt werden können. Das Projekt soll im Rahmen des Spotlights vorgestellt und diskutiert werden.

## Werkstatt 5

### Lehrer\* innenbildung für eine inklusive Schule – keine Utopie! Der Beitrag von Lernwerkstätten am Beispiel von Bielefeld u. Paderborn

*Kottmann, B./ Ellersiek, A. / Stets, M.*

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Jahr 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) ratifiziert, deshalb handelt es sich bei Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem ausdrücklich nicht um eine Utopie, sondern die Umsetzung eines anerkannten Menschenrechts, das nicht verhandelbar und auch im internationalen Kontext zu achten und zu schützen ist. Die Umsetzung verläuft jedoch sehr unterschiedlich und insgesamt schleppend (Steinmetz et al. 2021). Bei der letzten Staatenprüfung 2023 (United Nations 2023) äußerte der UN-BRK Fachausschuss große Besorgnis über das Festhalten an Förderschulen in der BRD und kritisierte dies scharf, was jedoch kaum öffentliche Aufmerksamkeit erhielt. Weiterhin wird an der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002) festgehalten, die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf trennt. Dies spiegelt sich auch in der Lehrer:innenbildung und den klar abgegrenzten Zuständigkeiten (Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014), widerspricht aber einem erziehungswissenschaftlichen sowie intersektionalen Verständnis von Inklusion und Diversität (Baar 2020).

(Hochschul-)Lernwerkstätten (HSLW) bieten die Chance, diese Trennung zugunsten einer Lehrer:innenbildung für eine inklusive Schule zu reflektieren und zu überwinden.

Sie sollen Orte inklusiver Pädagogik sein (Schmude & Wedekind 2016) und als „Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume“ (NeHLe 2022) „status-, phasen-, professions- und disziplinübergreifende Theorie-Praxis-Reflexionen, Kooperation und Vernetzung“ (Kottmann & Lensker 2020 S. 216) bieten, den Diskurs über neue Ansätze anregen und verschiedene Perspektiven und Expertisen vereinen.

Im Rahmen der Werkstatt soll am Beispiel von zwei HSLW in NRW die Frage der Lehrer:innenbildung für eine inklusive Schule exemplarisch aufgezeigt und mit ihren Potenzialen diskutiert werden. An der Universität Bielefeld ist die HSLW der Fakultät für Erziehungswissenschaft eng mit dem Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik verknüpft (Hänsel 2015), der durch einen doppelten Lehramtsabschluss beide Qualifikationen vergibt – für das Lehramt Grundschule (sowie HRSGe) und für sonderpädagogische Förderung. An der Universität Paderborn wird für sämtliche Lehrämter qualifiziert, jedoch eher getrennt voneinander. Die Angebote der Paderborner HSLW zielen trotz der strukturellen Trennung darauf ab, den Dialog zwischen Studierenden aller Lehrämter zu fördern.

Ausgehend von der Vorstellung der Konzeptionen beider HSLW und ihrer theoretischen Verortung wird anhand konkreter Beispiele diskutiert, wie der Dialog zum Thema Inklusion angeregt und gefördert wird. Ziel ist es (neue) Ideen, Zugänge und potenzielle Formate zur Unterstützung der Professionalisierung der Lehrer:innenbildung für eine inklusive Schule zu erarbeiten, da diese keine Utopie bleiben darf.

Literatur:

Baar, R. (2020): Jenseits der Norm. Menschen und Situationen diversitätssensibel begegnen. In: Die Grundschulzeitschrift, 321, S. 6-9.

Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: Pädagogik, Nr. 3, S. 38-42.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, Nr. 9, S. 354-361.

Kottmann, B. / Lensker, A. (2020): Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen. In: Rumpf, D. / Kramer, K. / Schöps, M. / Winter, S. (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 216-225.

Lütje-Klose, B.; Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit. 6, Nr. 1, S. 69-84.

Netzwerk europäischer Lernwerkstätten an Hochschulen (NeHLe) e.V. (2022): AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“. Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. URL: <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten>

Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Steinmetz, S., Helbig, M., Wrase, M. & Döttinger, I. (Hrsg.) (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden.

United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>

United Nations Human Rights Treaty Bodies (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany-Advance Unedited Version. URL: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5)

## **Werkstatt 6**

### **Hochschule der Zukunft?– Zukünfte der Hochschule! Eine interaktive Reise in mögliche Zukünfte und Wege dorthin.**

*Mayr, H./ Stötter, J.*

Große globale Herausforderungen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust und soziale Ungerechtigkeiten sind Symptome einer nicht-nachhaltigen Entwicklung, die alle Menschen, Organisationen und insbesondere Hochschulen betreffen. Hochschulen tragen hinsichtlich ihres Selbstverständnisses, „Bildungsstätten für zukünftige Entscheidungsträger:innen und Impulsgeberinnen für innovative, zukunftsfähige Lösungen und Motoren nachhaltiger Entwicklung sein zu wollen, eine besondere gesellschaftliche Verantwortung“ (UniNEtZ 2022). Um dem Anspruch, als Treiberinnen von Innovation zu einer umfassenden sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft beizutragen, glaubhaft gerecht werden zu können, müssen Hochschulen einen umfassenden Prozess der (Selbst)transformation durchlaufen, der im Sinne eines „Whole Institution Approach“ (Holst, 2023; Kohl et al., 2022) alle Bereiche der Institution betrifft.

Ein zentraler Bestandteil dieses Wandels ist die Auseinandersetzung mit möglichen Entwicklungen und der Vorstellung einer wünschenswerten Zukunft. Zukunftsorientierte Methoden, die alternative Szenarien für wünschenswerte und unerwünschte Zukünfte eröffnen, ermöglichen es, von der Zukunft auf die Gegenwart zu blicken und konkrete Herausforderungen zu identifizieren.

Diese interaktive Werkstatt bietet ein Forum, um Zukunftsszenarien im Kontext einer ganzheitlichen, alle Bereiche umfassenden Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen zu denken, zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Im Rahmen eines Design (Thinking) Sprints beschäftigen sich die Teilnehmenden mit möglichen Zukünften der Institution Hochschule im Kontext der großen globalen Herausforderungen.

Mit der Zukunftsbox Hochschule und den darin enthaltenen Trendkarten entwickeln Teilnehmende auf spielerische Art und Weise Szenarien und Visionen für die Hochschule der Zukunft. Im nächsten Schritt werden für ausgewählte Bereiche konkrete Herausforderungen (Design Challenges) formuliert sowie erste Lösungsansätze entwickelt und vorgestellt. Eine Reflexion der eingesetzten Methoden, des Transfers in unterschiedliche hochschulische Bildungssettings sowie der Implikationen für die Hochschulentwicklung rundet die Werkstatt ab.

Der Fokus der Werkstatt liegt darauf,

- (1) die Bedeutung des Handelns aus einer Zukunftsperspektive erfahrbar zu machen (Scharmer & Käufer, 2023; Scharmer, 2020),
- (2) Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit der Transformation von Hochschulen in Richtung Nachhaltigkeit zu geben und
- (3) zukunftsorientierte Methoden und Bildungsmaterialien kennenzulernen, die – entsprechend adaptiert – in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden können.

Durch die interaktive Gestaltung der Werkstatt erleben die Teilnehmenden erprobte praxisnahe und innovative Methoden, die sie direkt in ihre eigene Arbeit integrieren können. Durch die thematische Schwerpunktsetzung wird ein Beitrag zum Diskurs der

Hochschulentwicklung im Kontext von Nachhaltigkeit und zur Stärkung der Rolle von Hochschulen in der gesamtgesellschaftlichen Transformation geleistet werden.

Literatur:

Holst, J. (2023): Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), S.1015-1030.

Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D. A., ... & Toman, I. (2022): A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), S. 218-236.

Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2023): Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem-zur Ökosystem-Wirtschaft. *Theorie U in der Praxis*. Carl-Auer Verlag.

Scharmer, C. O. (2020): *Theorie U-von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Carl-Auer Verlag.

UniNEtZ (2022): UniNEtZ-Grundsatzerklärung „Transformation von Hochschulen zu Wegbereiterinnen gesellschaftlicher Nachhaltigkeit“. [https://www.uninetz.at/media/Grundsatzerklaerung\\_deutsch\\_A4\\_1411.pdf](https://www.uninetz.at/media/Grundsatzerklaerung_deutsch_A4_1411.pdf)

## Werkstatt 7

### Zukunftswerkstatt „Lernwerkstatt und Utopien“

*Gruhn, A.*

Im Rahmen der Werkstatt soll gemeinsam die von Robert Jungk und Norbert R. Müller entwickelte Methode der "Zukunftswerkstatt" (1981) erprobt und auf den Kontext der Bewegung der Hochschullernwerkstätten übertragen werden. Diese "hat im weitesten Sinn philosophische, werte- und zukunftsorientierte Fragen zum Inhalt" (Anselm, Hammer-Bernhard & Hoiß, 2021, o.S.) und könnte beispielsweise nach den Ideen der Teilnehmenden für eine sozial gerechte und nachhaltige Gestaltung der Bildungsprozesse in Hochschullernwerkstätten fragen. Die Methode wurde ursprünglich entwickelt, um politische Bildung partizipativer und demokratischer zu gestalten und folgt der Grundannahme, "dass Menschen über häufig ungenutzte kreative Fähigkeiten sowie Problemlösungspotenziale verfügen, die aktiviert [...] mit dem Ziel mobilisiert [werden können], Perspektiven für die individuelle und/oder gemeinsame Zukunft zu entwickeln und konkrete Schritte zur Erreichung dieser Ziele zu planen" (Böttger 2001, o.S.; zit. in Anselm, Hammer-Bernhard & Hoiß, 2021, o.S.). Analog zum Ansatz des Problem-Based Learning (vgl. Weber 2007), der bereits in verschiedenen Seminkontexten und Projekten genutzt wurden, die auch in Rahmen von Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten diskutiert wurden (vgl. Berger & Müller-Naendrup 2019; Müller-Naendrup 2019; Gruhn & Müller-Naendrup i.V.) geht es auch bei der Methode der Zukunftswerkstatt nicht um eine Lösung bzw. Überwindung identifizierter Probleme, sondern sie ermöglicht "das Erdenken einer Utopie, von der aus man – quasi rückwärtsgerichtet – auf die Probleme der Gegenwart blicken kann." (Anselm et.al. a.a.O.). Im Gegensatz zum Problem-Based Learning setzt die Zukunftswerkstatt jedoch intensiver auf das Potenzial utopischer Vorstellungen während des Prozesses.

Literatur:

Anselm, S./Hammer-Bernhard, E./Hoiß, C. (2021): Zukunftswerkstatt. Oder: Wie stellst du dir das Leben in x Jahren vor? In: BNE-BOX. Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern. Online: <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/zukunftswerkstatt/>

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* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 120-132.

Gruhn, A. /Müller-Naendrup, B. (i.V.): Vernetzung nach ‚Innen‘ und ‚Außen‘: Das „(Hör-) Barcamp (Lehrer\*innen-) Bildung der Zukunft“. Ein Projekt der OASE Lernwerkstatt (Universität Siegen). Beitrag im Tagungsband zur Tagung der Hochschullernwerkstätten in Graz.

Jungk, R./Müller, N. R. (1981): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München.

Müller-Naendrup, B. (2019): Ich denk' – ich tu' – WIR lösen was! – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potentiale und Herausforderungen für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-39.

Weber, A. (2007): Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe (2. Aufl.). Bern: hep Verlag.

## **Werkstatt 8**

### **Die KinderLiteraturWerkstatt als Zukunftswerkstatt: (Anti-)Utopische Welten im zeitgenössischen Bilderbuch**

*Leon, E./ Hoffmann, J./ Basile, A.*

Das Motiv der literarischen Antizipation von Zukunft ist biblisch, man denke nur an die Arche Noah als Mutterschiff aller Untergangs- und Überlebensgeschichten (Schweikart, 2012). Ausgehend von einem übergeordneten Gattungsbegriff der Phantastik (Ewers, 2011; Rank, 2010/2014 u.a.), werden (anti-)utopische Zukunftsantizipationen in der Subgattung der Fantasy verortet. Während die Utopie als wünschenswerter Ort das Bild eines idealen, harmonischen Zusammenlebens in einer nahen Zukunft zeichnet (Schweikart, 2012), ist die Zukunftsvorstellung der Anti-Utopie bzw. Dystopie eine schreckensvolle, in der die multiplen Krisen unserer gegenwärtigen Welt gipfeln. Diese Formen „mahnender Literatur“ (Mikota, 2013) dienen dazu, gesellschaftskritisch die Übel und Ängste der jeweiligen Gegenwart zu spiegeln (von Glasenapp, 2003) und beziehen Fiktion und Realität aufeinander (Hoffmann, 2023), denn jede Art von Imagination der Zukunft baut darauf, dass Elemente der Gegenwart künftig noch Bestand haben werden – wenngleich in veränderter Form (Mamczak, 2014).

In der Jugendliteratur geht der Trend bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts hin zur Dystopie (Kuon, 2013), um mögliche zukunftsfähige Gesellschaften auszuloten. Im Bilderbuch hingegen dominieren nach wie vor utopische Szenarien. Während das Utopische mit seiner Nähe zum Idyllischen scheinbar klar als Thema des Bilderbuchs verhandelt werden kann (Oetken, 2012), soll „das Dunkle, das sich in Form von Problemen und Konflikten zeigen kann, weitgehend abgedrängt“ werden (Thiele, 2007, S. 39). – „Hell und Dunkel sollen sich im imaginierten Kindheitsbild nicht berühren oder durchmischen.“ (ebd.)

Ausgehend von der EduSpace KinderLiteraturWerkstatt der Freien Universität Bozen (Hoffmann, 2024) wird in diesem Workshop der Frage nachgegangen, wie zeitgenössische Bilderbücher zukünftige Welten verhandeln. Im Sinn einer Zukunftswerkstatt wird die Gelegenheit geboten, sich mit kinderliterarischen Zukunftsvisionen und -alternativen auseinanderzusetzen, die in besonderem Maße „zur Entdeckung auffordern, Fragen stellen, Rätsel aufgeben“ (Thiele, 2000, S. 189). Utopische, dystopische und neutral lesbare Bilderbücher, die den Gedanken an ein Morgen spielerisch thematisieren, werden exemplarisch interpretiert. Dabei interessiert im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung besonders das gemeinsame (Weiter-)Entwickeln neuer Ideen sowie das Verringern der Kluft zwischen idyllischen und katastrophalen, hellen und dunklen Szenarien im Bilderbuch, um Kinder ein realistischeres Weltverständnis eröffnen zu können. Nach der Entwicklung verschiedener Ideen zu Erzähl-, Gesprächs- und Schreibanlässen schließt der Workshop mit einer gemeinsamen Reflexion.

Literatur:

Ewers, H. (2011): Fantasy – Heldendichtung unserer Zeit: Versuch einer Gattungsdifferenzierung. Zeitschrift für Fantastikforschung, 1(2011), S. 5–23.

Hoffmann, J. (2023): Interaktionen zwischen Fiktion und Realität – Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten. In Pascal Kihm, Mareike Kelkel, & Markus Peschel (Hrsg.), Interaktionen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–134.

Hoffmann, J. (2024): Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten. In Nadine Weber, Michelle Moos, & Diemut Kucharz (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.227–241.

Kuon, P. (2013): Utopie/Dystopie. In Hans Richard von Brittnacher, & Markus May (Hrsg.), Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 328–335.

Mamczak, S. (2014): Die Zukunft. München: Heyne.

Mikota, J. (2013): Dystopie. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/594-dystopie?highlight=WYJ1dG9waWUiXQ==>

Oetken, M. (2012): Unmöglich. Anti-utopische Welten im Bilderbuch. *kj&m – forschung.schule.bibliothek*, 64(3), S. 18–24.

Rank, B. (2010): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 168–192.

Rank, B. (2014): Zum Beispiel die jugendliterarische Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres. *Leseräume. Lese- und Medienkulturen*, 1(2014), S. 1–11.

Schweikart, R. (2012): Kein Ort. Niemals? Endzeitstimmung und Dystopie als Themen der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m – forschung.schule.bibliothek*, 64(3), S. 3–11.

Thiele, J. (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee.

Thiele, J. (2007): Wenn die Bilder dunkel werden. Zur Inszenierung des ‚Dunklen‘ im Bilderbuch. In Jens Thiele, & Sabine Wallach (Hrsg.), *Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur*. Oldenburg: BIS, S. 39–56.

von Glasenapp, G. (2003): Alptraum Zukunft. Die Risikogesellschaft und ihre literarischen Utopien. In Roswitha Terlinden, & Hans-Heino Ewers (Hrsg.), *Anderswelten in Serie. Dokumentation einer Tagung*. Tutzing: Evangelische Akademie, S. 9–28.

## **Werkstatt 9**

### **Lehrende im Fokus: Mit einer Perspektive auf sich selbst zu nachhaltiger Bildung und persönlichkeitsorientierter Professionalität**

*Bornschein, C.*

Im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen im Hochschulkontext erscheint die Betrachtung des Selbst oftmals von nachgeordneter Relevanz. Wird das Selbst in der Lehramtsausbildung als zentraler Kern angenommen und die Notwendigkeit zur Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenzen formuliert (vgl. Solzbacher 2014), sollte dem Konstrukt größere Beachtung zukommen. Um Welt wahrzunehmen und sich darin als Person bzw. Persönlichkeit in einer professionellen Rolle verhalten und verorten zu können, muss dem gleichgestellt das Gewahrwerden des eigenen Selbst erfolgen. So lässt sich die Wechselbeziehung aus Welt und Selbst als Bezugspunkt für jegliche Form des Lehrens und Lernens begreifen. Die Lernwerkstattarbeit bietet eine geeignete Rahmung zur Entwicklung hochschuldidaktisch gestützter "Selbstreferenzialität" mit dem Ziel der Ermöglichung von Prozessen der „persönlichkeitsorientierten Professionalisierung“ (Holub & Roszner, 2021).

Darauf bezugnehmend möchte diese Werkstatt folgende Anliegen besonders hervorheben:

- 1) Weshalb ist es erforderlich, den Selbstbezug herzustellen?
- 2) Wie kann es gelingen, den Selbstbezug zu aktivieren?
- 3) Wie selbstbezogen darf Lehre eigentlich sein?
- 4) Kommt es einer utopischen Vorstellung gleich, selbst von der eigenen Lehre irritiert resp. inspiriert werden zu wollen?

Ausgangspunkt ist ein seminaristischer Versuch zur Herstellung des Selbstbezugs und der daran anknüpfenden Auseinandersetzung mit pädagogischer Beziehungsgestaltung. Das Seminar findet im Rahmen des Studiums des Lehramtes an Grundschulen unter dem Titel „Umgang mit Heterogenität in der Grundschule – Dimensionen des Selbst und des sozialen Miteinanders“ statt. Ziel des Seminars ist es, durch die Aktivierung von Selbstwahrnehmungs-, Selbstbeobachtungs-, Selbstbildungsprozessen, SELBST ERFAHRUNGEN zu ermöglichen und somit zum Ausgangspunkt für die Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis werden zu lassen.

Dieses geschieht sowohl eingebettet in das soziale Miteinander der Seminargruppe, als auch in fortwährender Wechselbeziehung zur Auseinandersetzung mit den Themen Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter (vgl. Hellmich & Günther 2011), personenbezogene überfachliche Kompetenzentwicklung (vgl. de Boer 2014) und pädagogische Beziehungsgestaltung (vgl. Kühne und Kuhl, 2014, S. 28f.) in der Grundschule. Dabei wird im Rahmen der Lernwerkstattarbeit an der Hochschule zumeist von einer mindestens doppelten Adressierung ausgegangen. In unserer Institution, der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden, kämen demzufolge Kinder und Studierende gleichermaßen als Adressat:innen in Betracht. Im Rahmen der Erforschung der Fragen liegt der Fokus allerdings auf den Erfahrungen der Studierenden als angehende Lehrende und Lernende zugleich. Grundlegend für die Untersuchung im Seminkontext ist ein partizipativer Forschungsansatz, welcher Studierende zur Teilhabe einlädt und die doppelte Zielsetzung verfolgt, soziale Wirklichkeit zu verstehen und auch zu verändern, indem Reflexion stattfindet und neues Wissen generiert wird (vgl. Unger, 2014, S. 46f.).

In der Tagungswerkstatt sollen die benannten Fragen anhand theoretischer Perspektiven und ausgewählter empirischer Daten thematisiert werden. Wahrhaft aufregend werden die Ansätze jedoch, wenn im Rahmen dieser Werkstatt das Blickfeld erweitert und von den Lehramtsstudierenden ebenso auf die Lehrenden an Hochschulen ausgeweitet wird. Oder anders gefragt: Was kann der:die Hochschullehrende in der Begegnung mit seinen Studierenden von sich selbst erwarten, lernen und erfahren?

Literatur:

De Boer, H. (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-38.

Hellmich, F. & Günther, F. (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: F. Hellmich (Hrsg.), Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 17 – 46.

Solzbacher, C. (2014): Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie lernen (besser) gelingen kann. In: C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-20.

Künne, T. & Kuhl, J. (2014): Warum die Beziehung so wichtig ist... Selbstkompetenz aus Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.), Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21-35.

Unger, H. v. (2014): Partizipative Forschung—Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barbara Holub, B. & Roszner, S. (2021): Hochschullernwerkstatt – Ausgangspunkt für persönlichkeitsorientierte Professionalisierung in der Ausbildung für Lehrpersonen. In: B. Holub & Himpf-Gutermann, K. & Mittlböck, K. & Musilek-Hofer, M. & Varelija-Gerber, A. & Grünberger, N. (Hrsg.), lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 334 – 348.

## Forum 2

### Hochschullernwerkstätten als (Frei)Räume für Reflexion und Utopie, Krisenbearbeitung und biographisch-professionelle Identitätsentwicklung?

*Weisshaupt, M./ Kallenbach, L./ Griesel, C.*

Im Kontext der Hochschullernwerkstattarbeit steht die Entwicklung und Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Mittelpunkt. Angesichts multipler gesellschaftlicher Krisendiagnosen sowie immer schnelleren gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen und daraus folgenden Herausforderungen für Lehrpersonen wird es zunehmend relevant, die Professionalisierung in Bezug zu diesen Krisenszenarien zu setzen.

Die gemeinsame Arbeitsgruppe untersucht, inwiefern Hochschullernwerkstätten durch verschieden gelagerte reflexive Arbeit in Seminarkontexten dazu beitragen können, hierbei Raum für kreative und utopische Ideen und Entwürfe im Kontext angehender Lehrpersonen zu eröffnen. Inwiefern können durch diese Reflexion (Frei)Räume entstehen, die sowohl die professionelle als auch die persönlich-biographische Entwicklung der Studierenden im Kontext von Krise und Utopie fördern?

Im ersten Beitrag wird hierzu der Frage nachgegangen, wie ein hochschuldidaktisches Format zur Reflexion des eigenen biographischen Gewordenseins und professionellen Zukunftsentwürfen anregen kann. Beitrag zwei untersucht, wie strukturierte Reflexionsanlässe in Seminaren zur Professionalisierung beitragen und welche Rolle utopische Vorstellungen dabei spielen. Beitrag drei beleuchtet, wie u.a. auch dystopische Elemente in biographischen Erzählungen von Studierenden deren Professionalisierung und Motivation bedingen.

Beiträge:

*Lea Kallenbach:*

Wirkungen eines hochschuldidaktischen Formats zum biographischen Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Ergebnisse eines Begleitforschungsprojekts.

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse eines Begleitforschungsprojekts, das die Wirkungen eines hochschuldidaktischen Formats zum biographischen Lernen in der Hochschullernwerkstatt untersucht (Kallenbach, i.E.). Das Format basiert auf der Erkenntnis, dass biographische Erfahrungen die Sicht- und Handlungsweisen (angehender) Lehrkräfte prägen (Klomfaß & Epp 2021; Hörnlein 2020). Ziel ist es, Studierende zur reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer Biographie zu befähigen und professionelle Zukunftsentwürfe zu entwickeln. Diese biographischen Reflexionsprozesse eröffnen (Frei)Räume, in denen alternative, auch utopische Visionen von Lehren und Lernen entstehen und besprochen werden können. Zur Evaluation der Wirkungen werden Seminarprodukte wie biographische Landkarten und Paargespräche mithilfe der Dokumentarischen Methode analysiert (Bohnsack 2013). Zudem werden Fokusgruppeninterviews mit den Studierenden geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker 2022).

*Clemens Griesel:*

Idee eines hochschuldidaktischen Settings – Anforderung und Realisierung

Im Rahmen eines entwickelten Seminarkonzeptes in der Hochschullernwerkstatt liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der Reflexionsfähigkeiten von Studierenden, die sich auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrpersonen vorbereiten (Schneider & Griesel 2024). Das hochschuldidaktische Lehr-Lern-Setting dieses Seminars bietet den Studierenden einen strukturierten Raum, in dem sie ihre professionelle Identität und didaktischen Fähigkeiten kontinuierlich weiterentwickeln können. Ein zentrales Anliegen der Veranstaltung ist es, Anlässe zu (selbst-)reflexiven Momenten zu geben, die diese Entwicklung beeinflussen. Besondere Beachtung findet dabei die Frage, wie Fallvignetten (Rehm & Bösterli 2014) eigen entwickelte Lernumgebungen und schriftliche Reflexionsanlässe auf die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen wirken und wie diese Entwicklungen bewusst gefördert oder gehemmt werden können. Das Seminar zielt darauf ab, die Studierenden zu ermutigen, ihre Erfahrungen und deren Einfluss auf ihren zukünftigen Beruf zu reflektieren. Hierbei wird



insbesondere untersucht, wie Reflexionsprozesse die beruflichen Vorstellungen der Studierenden beeinflusst, verändert oder beibehält. Dabei wird im Seminar eine Verschränkung von theoretischen Inhalten und praktischen Elementen forciert. Die im Vortrag präsentierten empirischen Daten stammen aus verschiedenen Semindurchläufen und dienen als Grundlage für die Diskussionen.

*Mark Weisshaupt:*

Utopische und dystopische Tropen in der Arbeit an lebensgeschichtlichen und professionellen Biographien Studierender

Im Beitrag sollen empirische Spuren und Teilergebnisse aus biographischen Seminaren der PH-FHNW (CH) in Form von Selbsterzählungen Studierender diskutiert werden. Bestimmte Szenarien der eigenen Biographie stellen sich hierbei als Ausgangspunkte utopischer, aber auch dystopischer Entwicklungshorizonte dar, die zudem in gesellschaftliche Erzählungen eingebettet sind (Weißhaupt 2024).

Die zweifache Adressierung (Schneider et al. 2019) der eigenen professionellen Identitätsentwicklung – in Bezug auf die eigene erlebte Lebensgeschichte, aber auch auf die Lebensgeschichten der zukünftigen Schülerinnen und Schüler – kann durch angehende Lehrpersonen in der erzählten Biographie relationiert und dadurch nachhaltig werden, aber wie und in welchen narrativen Formen, Tropen und Wendepunkten? Welche für das Lernen bedeutsame Verbindungen der Biographien zum Habitus von Lehrpersonen und dem von Kindern (Kramer 2015) ergeben sich?

Literatur:

Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hörnlein, M. (2019): Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Springer VS.

Kallenbach, L. (i.E.). Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vernetzungen zwischen Vergangenheit, Gegenwärtigem und Zukünftigem. In: Frauscher, E.; Imp, C.; Longhino, D.; Stöckl, C. (Hrsg.). Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, Vernetzung - einen Schritt weiter gehen. Julius Klinkhardt.

Klomfaß, S., Epp, A. (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Beltz Juventa.

Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“?: Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. ZSE, 35(4), S. 344–359.

Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Beltz Juventa.

Rehm, M., Bölsterli, K (2014): Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, D.; Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.). Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. VS Verlag. S. 213-225.

Schneider, R., Griesel, C. (2024): Transformationsprozesse zwischen Didaktik, Hochschuldidaktik und Forschung – Konzeptionelle Überlegungen und empirisches Design zu Professionalisierungsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: Schneider et. al (Hrsg.), Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschul-lernwerkstätten: Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung. Klinkhardt. S.139–154.

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 (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Klinkhardt. S.95–108.

Weißhaupt, M. (2024): Narrative Identitäten von Studierenden – Exploration & Transformation von biographischen Geschichten. In Schneider et. al (Hrsg.), Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten: Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung. Klinkhardt, S.169–185.

## **Einzelbeiträge 4**

### **Didaktik der Lernwerkstatt zwischen Subjektorientierung und Fachbezug**

*Peschel, M/ Rumpf, D./ Kihm, P.*

Mit dem Anspruch, „Lernwerkstattarbeit“ (Schmude & Wedekind 2014) als Ausbildungs- und Qualifizierungsgegenstand für (Lehramts-)Studierende grundzulegen, ist eine

„Didaktik der Lernwerkstatt“ (DdL; Peschel et al. 2021; Wedekind et al. 2021; Rumpf et al. 2024 i. V.) zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen. An diese Debatte schließt unser Beitrag an, um die DdL zwischen Subjektorientierung und Fachbezug konkret zu verorten.

Ausgangspunkt ist unsere vormalige Auseinandersetzung mit Reichs (2012) „Konstruktivistischer Didaktik“: Diese ist u. E. als lerntheoretisches Fundament einer DdL nur bedingt brauchbar, da Reich aus den erkenntnistheoretischen Postulaten konstruktivistischer Strömungen keine lerntheoretischen Konsequenzen ableitet, die für das Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten berücksichtigt werden könnten (vgl. Rumpf 2024). Kritiker der Nutzung konstruktivistischer Ansätze als Lerntheorien (vgl. z. B. Gruender 1996: 26; Hoops 1998: 246; Ludwig 1999: 672) problematisieren ebenso, dass das Subjekt in konstruktivistischen Theorien nicht stark genug adressiert wird, sondern letztlich Objekt pädagogischer Bemühungen bleibt: Das Lernverhalten wird – auch im Konstruktivismus – als „Ergebnis eines Arrangements von äußeren Bedingungen [konzipiert], durch die innere Abläufe bei den Lernenden ausgelöst oder in Gang gebracht werden“ (Kruse 1998: 89).

Während ‚der‘ Konstruktivismus „innere Abläufe“ des Erkennens (vgl. Kruse 1998: 93) beschreibt und dabei v. a. den Erwerb von Wissen (vgl. z. B. Glasersfeld 1997) berücksichtigt, adressieren Lernwerkstätten v. a. das Lernen des Subjektes als Sinnstiftungsaktivität – und nicht primär das Erkennen im Sinne des Konstruktivismus als Erkenntnistheorie – sonst wären es „Erkenntniswerkstätten“ oder „Wissenswerkstätten“.

Da Lernen zwar ein individueller Prozess ist, das Subjekt aber in (kulturelle) Kommunikations- und Gesellschaftszusammenhänge eingebettet ist und die Inhalte und Methoden (z. B. im Hinblick auf Curricula) einander bedingen, benötigt es neben einer erkenntnistheoretischen Grundlage (= Konstruktivismus) eine lerntheoretische Grundlage, die anerkennt, dass sich Lernen als Sinnbildungsprozess in sozialen, kulturell-gesellschaftlichen Interaktionen vollzieht. Somit müsste neben der Erkenntnisgenerierung das Lernen des Individuums sowie eine gesellschaftlich-kulturelle Metatheorie bei der Gestaltung von Lernen in Lernwerkstätten berücksichtigt werden.

Der Beitrag stellt Grundannahmen Subjektwissenschaftlicher Lerntheorien (Holzkamp 1995; Kruse 1998) vor und bezieht diese auf das Lernen (und Lehren) in Lernwerkstätten. Ein Schwerpunkt unserer Ausführungen sind dabei die Intentionen von Lernwerkstattarbeit, eingebunden in studiencurriculare Überlegungen.

## **Evaluation & konzeptionelle Weiterentwicklung einer Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende zum selbstregulierten Lernen**

*Schöne-Hoffmann, R./ Dörrenbach-Ulrich, L./ Barz, N./ Perels, F.*

Im vorliegenden Beitrag soll (1) eine Evaluation der Module einer asynchronen, digitalen Hochschullernwerkstatt (HLWS) zum Thema Selbstreguliertes Lernen (SRL) vorgestellt werden, die sich auf das qualitative Feedback Studierender bezüglich der Akzeptanz der Modulinhalte, deren Übertragbarkeit auf die Lehrerpraxis sowie konkrete Verbesserungsvorschläge bezieht. Die hieraus gewonnen Erkenntnisse sollen in die Weiterentwicklung der HLWS einfließen. Schließlich soll (2) das neue Konzept der LWS vorgestellt werden.

Die bildungswissenschaftliche HLWS wurde im Rahmen eines Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2016 entwickelt und besteht aus sechs Modulen zum Thema SRL. SRL kann als ein aktiver Prozess beschrieben werden, bei dem Lernende ihre Kognitionen, Emotionen und ihr Verhalten systematisch auf die Erreichung eines bestimmten Ziels ausrichten (Zimmer & Schunk, 2011) und im Sinne eines Ist-Soll-Vergleiches stetig überwachen (Zimmerman, 2000).

Die HLWS ist so konzipiert, dass Studierende in einem „Blended Learning“ Format zunächst SRL-Strategien in einer Online-Umgebung kennen lernen und auf ihr eigenes Lernverhalten im Studium anwenden. Dadurch sollen sie zukünftig als geeignete Modelle für ihre Schüler:innen fungieren können (Schunk & Ertmer, 2000). Anschließend sollen die Studierenden im Rahmen von Präsenzveranstaltungen im Austausch mit ihren Kommiliton:innen die erlernten SRL-Strategien auf ihre Unterrichtsplanung und -

durchführung übertragen, um so ihre Schüler:innen im SRL zu fördern (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019).

Der Schwerpunkt des neuen Konzepts soll auf den zentralen Merkmalen von HLWS, nämlich Selbstbestimmung, Kooperation, Vernetzung und Theorie-Praxis-Reflexion liegen (Gruhn, 2021). Während die (vorwiegend) digitale Umsetzung der HLWS zur Zeit der Pandemie viele Vorteile bot und die Selbstbestimmung der Studierenden in den Vordergrund rückte, ist es dennoch wichtig, sich wieder der Bedeutsamkeit sozialer Interaktionen und gemeinsamer Reflexion zu besinnen (Kihm, 2023). Dementsprechend soll das neue Konzept einen Kompromiss zwischen einem zeitgemäßen, asynchronen digitalen Lernangebot sowie einem räumlichen Werkstatt-Format bilden

## Einzelbeiträge 5

### **From Utopia to Vision: Iterative Concept Development of a BNE-Oriented University Learning Workshop in the Latin American Context – Options for Remote Analysis**

*Dorransoro, N./ Spuller, S.*

While utopia represents a mental model that is often characterized by its ideal nature and is difficult or impossible to achieve in reality, the vision functions as a concept rooted in reality (Strange & Mumford 2005). It draws from present circumstances to create a modified image of a possible future, building on existing structures and strategically advancing them. The current UNESCO recommendations (2023) for the promotion of peace, human rights, and sustainable development emphasize the importance of innovative educational approaches, which Gaete and Sadradín (2024: 9) link to the urgent need for a comprehensive "transformation of the higher education sector," particularly in Latin America. Against this backdrop, a workshop held at the Technical University of Nuremberg in July 2024 employed the analytical tool EMPANOS (Bröker, Voit & Zinger 2023) to collaboratively develop initial coordinates for the iterative concept development of a ESD-oriented university learning workshop in the Latin American context.

Literatur:

Strange, J. M.; Mumford, M.D. (2005): The origins of vision: Effects of reflection, models, and analysis. The Leadership Quarterly. Volume 16, Issue 1, P 121-148. UNESCO (2023): Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386653>.

Gaete, M. A.; Sadradín, D. R. (2024): Transformación de la educación superior: innovación docente y buenas prácticas. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 95 núm. 1, pp. 9-13 - OEI <https://doi.org/10.35362/rie9516372> - ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653 recibido / recibido: 02/05/2024; aceptado / aceite: 06/05/2024.

Bröker, T.; Voit, T.; Zinger, B. (2023): Das Motivationspotenzial von Spielen erschließen. Künstliche Intelligenz als Lotse im Prozess der kreativen Gestaltung von motivierenden Lerngelegenheiten, in: Schmohl, T. [Hrsg.]; Watanabe, A. [Hrsg.]; Schelling, K. [Hrsg.]: Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. Bielefeld: transcript, S. 173-193.

### **Diklusive Lernarrangements in der berufsbegleitenden Lehrkräfteausbildung in Sachsen**

*Mede-Schelenz, A./ Wohlfahrt, M.*

Im Rahmen des Beitrages wird das aktuelle Förderprojekt zur Umsetzung diklusiver Strukturen in unserer Hochschullernwerkstatt für die Grundschuldidaktik vorgestellt. Das Projekt „DIKLUS – Diklusion in der Lehrkräftebildung“ (Digitales Angebot zur inklusiven Didaktik in der Lehrkräfteausbildung mit Transfer für die Schule im Rahmen der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Ausbildung am ZLSB der TU Dresden) wurde durch die Technische Universität Dresden im Jahr 2024 gefördert. Im Rahmen dessen entstand ein umfassendes Konzept zur digitalen Erweiterung des bisherigen Angebots zur Schaffung von inklusiven Strukturen, die durch agile, multiple Zugangsweisen und –wege gekennzeichnet sind.

Im Beitrag werden die konzeptionellen Überlegungen sowie erste Arbeitsergebnisse präsentiert. Zudem soll der Fokus auf die Synergien zwischen inklusiver Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gerichtet werden. Das Sustainable Development Goal (SDG) 4 „Hochwertige Bildung – Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ bezieht sich gleichermaßen auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung.

Ziel des DIKLUS-Projektes ist es, den aktuellen Herausforderungen der Digitalisierung und der Inklusion, die sowohl die TU Dresden als auch die Schulen in Sachsen betreffen, gerecht zu werden, indem die zukünftigen Lehrkräfte auf inklusive Lernwelten in der Schule bereits während ihrer universitären Ausbildung vorbereitet werden. Damit werden Visionen für eine zukunftsfähige Hochschulbildung und -lehre entwickelt. Die Hochschullernwerkstatt dient uns in diesem Zusammenhang als ein wichtiger Ort der Diskussion und Verhandlung von gesellschaftlicher und politischer Verantwortung von angehenden Lehrkräften.

Die Implementierung von Diklusion im Lehren und Lernen in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung zur Schaffung eines individualisierten, autonomen und adaptiven Lernarrangements in der Hochschullernwerkstatt ist dabei oberstes Ziel. Dem ordnen sich die Ziele zur inklusiven Informationsbereitstellung, -verarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen im Sinne einer barrierefreien digitalen Praxis unter. Wesentlich ist dabei, inklusive Lernzugänge und methodische Formate vorzubereiten, zu testen und zu evaluieren.

Das Projekt ist eingebettet in die Empfehlungen der 6. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz vom 21.04.2009 „Eine Hochschule für Alle“ ([https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Entschliessung\\_HS\\_Alle.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf)), UN-Behindertenrechtskonvention (<https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Politik-fuer-Menschen-mit-Behinderungen/Behindertenrechtskonvention-der-Vereinten-Nationen/behindertenrechtskonvention-der-vereinten-nationen.html>), Aktionsplan 2.0 der TU Dresden zur Umsetzung der UN-BRK (<https://tu-dresden.de/tu-dresden/universitaetskultur/diversitaet-inklusion/inklusion/aktionsplan>).

Literatur:

Stadler, F. (2016): Kultur der Digitalität, Suhrkamp.

Schulz, L. (2022): Diklusive Praktiken?, in: Kuttner, Claudia; Münte-Goussar, Stephan (2022): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Springer VS., S. 527–540.

Vierbuchen, M. – Christine/ Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43. Jahrgang 2020, Heft 1, S. 4–10.

## **The Next Generation of Changemaker: Bildung für nachhaltige Entwicklung durch ein Brettspiel – eine Utopie?**

*Schumacher, S./ Mian, S./ Morselli, D.*

Das Thema Nachhaltigkeit hat sich seit Beginn der 1990er Jahre als das international maßgebliche Paradigma zur Verzahnung ökonomischer, sozialer und ökologischer Entwicklungsziele etabliert (European Commission, 1997; Hauenschild, 2023). Um die Entwicklung der 21 century skills bei Lernenden als den Gestalter:innen der Zukunft zu fördern, setzen die Entwickler des Brettspiels ‘The Next Generation of Change Maker’ auf Mindset, Prozesse und Methoden aus dem Entrepreneurship (Lintner, 2022). Laut den Entwicklern (ebd.: 335) bietet das Spiel den Akteur:innen Impulse für ihre „ersten Schritte auf ihrer Entrepreneurial Journey ...“, um so eine bessere Welt zu gestalten“. Parallel dazu wird das Berücksichtigen von Alternativen, die Vorstellungskraft und die Absicht zu kollektivem Handeln gefördert (Badaan et al., 2020). Doch inwiefern reicht das spielgeleitete Entwickeln von Ideen aus, um die im Nachhaltigkeitskontext geforderte Lücke zwischen Einstellung und Verhalten (Ajzen, 1991; Stern, 2000) zu schließen und tatsächlich eine utopische Denkhaltung bei der nächsten Generation zu evozieren? Das dystopische Bild, das in Nachhaltigkeitsberichten im Bemühen um die Erreichung der 17 SDGs gezeichnet wird (UN, 2023; Ordonez-Ponce, 2023), fordert dazu auf, neu und situativ zu reflektieren und zu beantworten, wie Spiele im

Bildungsbereich durch Prozesse und Methoden initiiert und begleitet werden müssen, um die mentalen Entwürfe einer besseren Welt Realität werden zu lassen (Stalder-Altman & Lang 2023: 199f.). Zu diesem Zweck wurden Lernerfahrungen mit dem Brettspiel im Rahmen einer Interaktion der EduSpace Lernwerkstatt mit Südtiroler Oberschülern mittels Fragebogen, Vignetten und Artefakten (Engeström, 2015) erhoben. Die ausgewerteten Ergebnisse dienten als Grundlage, um gemeinsam mit den Lehrkräften und der Schulleitung mögliche Schritte im Schulentwicklungsprozess anzuregen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in unserem Beitrag dargelegt und zur Diskussion gestellt.

Literatur:

Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), S. 179–211.

Badaan, V., Jost, J. T., Fernando, J., & Kashima, Y. (2020): Imagining better societies: A social psychological framework for the study of utopian thinking and collective action. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(4), e12525.

Engeström, Y. (2015): *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

European Commission (1997): *Indicators of sustainable development: A pilot set following the methodology of the United Nations Commission on sustainable development*. European Commission DG II – Economic and Financial Affairs, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Directorate-General for Environment, Eurostat.

Hauenschild, K. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Eds.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (pp. 54–66). Julius Klinkhardt.

Ordóñez-Ponce E. (2023): Exploring the Impact of the Sustainable Development Goals on Sustainability Trends. *Sustainability*, 15(24):16647.

Gutiérrez-Ponce, H. (2023): Sustainability as a strategy base in Spanish firms: Sustainability reports and performance on the sustainable development goals. *Sustainable Development*, 31(4), S. 3008-3023.

Stadler-Altman, U.; Lang, Anke (2023): Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten. Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit – In P. Kihm, M. Kelkel, M. Peschel, (Hrsg.): *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 186-207.

Stern, P. C. (2000): New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social issues*, 56(3), S. 407–424.

United Nations (UN) (2023): *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special Edition*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>

## **Werkstatt 10**

### **Vom Wahlfach zur Pflichtlehrveranstaltung in der Hochschullernwerkstatt**

*Longhino, D./ Stöckl, C./ Frauscher, E./ Herunter, E.*

Im Zuge einer Curriculumsreform wird die seit mehreren Jahren in der Hochschullernwerkstatt der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) angebotene Lehrveranstaltung (Longhino et al., 2024) von einem freiwilligen Wahlfach zu einer Pflichtlehrveranstaltung weiterentwickelt. Diese Weiterentwicklung und damit verbundene konzeptionelle Überlegungen stehen im Mittelpunkt unseres Beitrags. Das geplante Pflichtfach soll fächerübergreifend gestaltet sein und vielfältige organisatorische und inhaltliche Wahlmöglichkeiten bieten, um den Studierenden ein Lernen an eigenen Fragen (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009) sowie die Vernetzung, Vertiefung und praktische Umsetzung bereits gelernter fachlicher, fachdidaktischer und allgemein pädagogischer Inhalte zu ermöglichen. Was vor einigen Jahren noch als Utopie der für die Hochschullernwerkstatt an der PHSt Verantwortlichen gegolten hat, ist nun also auf dem Weg, Realität zu werden.

Im Rahmen der Werkstatt präsentieren wir das Forschungsprojekt zur Evaluierung des bisherigen Wahlfaches in den letzten fünf Jahren sowie erste Ergebnisse daraus. Diese Evaluierung ist als Grundlage für die Entwicklung des Pflichtfaches konzipiert. Basierend auf diesen ersten Ergebnissen sowie ausgehend von Umsetzungsbeispielen anderer Hochschullernwerkstätten (vgl. u.a. Hildebrandt et al., 2014; Peschel, 2014; Rangosch-

Schneck, 2017; Gruhn, 2020; Wedekind & Schmude, 2020; Kelkel & Peschel, 2024) stellen wir unsere Überlegungen zur Konzeption des neuen Pflichtfaches hinsichtlich Planung, Durchführung, Benotung und Evaluation zur Diskussion. Unser Forschungs- und Planungsteam erhofft sich durch den Austausch wertvolle Außensichten und (auch utopische) Ideen für die weitere Entwicklung der Hochschullernwerkstatt.

Literatur:

Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.). (2017).: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-211.

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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-184.

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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 304-316.

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. Wohlhart (Hrsg.), Fokus Grundschule – Kooperationsfeld Grundschule (Band 3). Münster, New York: Waxmann, S. 292-298.

Rangosch-Schneck, E. (2017): Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-211.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., Gabriel, E.; Gunzenreiter, J.; Hagstedt, H.; Hangartner, W.; Kieweg, U.; Krauth, I.M.; Munk, W.; Rangosch-Schneck, E.; Speck-Hamdan, A. & Wedekind, H. (Mitarbeiter) (Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW), e.V., (Hrsg.). (2009): Qualitätskriterien von Lernwerkstätten und Lernwerkstättenarbeit. Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. Verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/pdf\\_show.php?id=207](https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207)

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, K. D. Rumpf, M. Schöps, & S. Winter (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre. Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-81.

### Forum 3

#### **Mobile Werkstatt für Licht, Farben, Sehen: Utopische Ansätze zur multimedialen Bildung und nachhaltigen Entwicklung: Phänomene multimedial wahrnehmen, erforschen und gestalten**

*Kaiser, L./ Horrmann, K./ Bree. S.*

Angesichts der vielfältigen globalen Krisen ist es von entscheidender Bedeutung, Bildung als proaktives Instrument zur Schaffung utopischer und nachhaltiger Zukunftsperspektiven zu gestalten. Im Rahmen dieses Beitrags wird erstmals die mobile Werkstatt für Licht, Farben und Sehen vorgestellt. Diese Werkstatt bietet Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren eine innovative Plattform, um Licht- und Farbphänomene sowohl wissenschaftlich zu erforschen als auch ästhetisch und emotional zu erleben und zu gestalten. Sie steht als Beispiel für utopische Bildungsräume, die an der HAWK Hildesheim in der Ästhetischen Lernwerkstatt mit Studierenden erprobt und reflektiert werden, um Alternativen und Visionen für eine nachhaltige Gesellschaft zu entwickeln. Die mobile Werkstatt nimmt drei Perspektiven besonders in den Blick und setzt sie in einen elementar-didaktischen Zusammenhang: Aus der naturwissenschaftlichen Perspektive (scientific literacy) werden Lernende angeregt durch die Untersuchung von Licht- und Schattenphänomenen, kritisch und logisch denkend vorzugehen. Diese rational-analytische Herangehensweise zeigt auf, wie fundamentale naturwissenschaftliche Prinzipien und technische Anwendungen zur Lösung aktueller Herausforderungen beitragen können. Die ästhetische Perspektive (aesthetic literacy) ermöglicht kreative und künstlerische Ausdrucksformen, wobei Lernende mit Licht und Schatten experimentieren, um Bedeutungen, Emotionen und Geschichten multimedial

zu gestalten. Die Wahrnehmungsperspektive (perceptual literacy) beleuchtet die Rolle der Wahrnehmung und Emotion in der Kommunikation und Interaktion.

Die mobile Werkstatt versteht Bildung als dynamischen und interaktiven Prozess, der die Komplexität, Diversität und Dilemmas der modernen Welt anerkennt. Kritische erziehungstheoretische Ansätze betonen, dass Wissen in einem dynamischen Prozess entsteht (Moss & Urban, 2010). Dieser Beitrag illustriert, wie eine mobile Werkstatt als Modell für utopische Ansätze in der Bildungslandschaft dienen kann. Er lädt zur Diskussion ein, wie solche innovativen und nachhaltigen Bildungspraktiken in Hochschullernwerkstätten (HSLW) integriert und weiterentwickelt werden können, um gemeinsam Visionen für eine nachhaltigere und gerechtere Zukunft zu entwerfen. Die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen bildet die Grundlage dafür, dass Studierende eigenständig und entdeckend lernen können. Gleichzeitig spielt die (Selbst-)Reflexion eine zentrale Rolle in den Lehr-Lern-Formaten, wobei die Reflexion sowohl auf der Ebene der eigenen Erfahrungen als auch im Kontext ihrer zukünftigen Rolle als Kindheitspädagog\*innen erfolgt. Auf der Basis dieser Erfahrungen werden Implikationen für eine zukünftige pädagogisch-didaktische Umsetzung abgeleitet (Brée 2012; Hormann 2024; Kaiser 2016)

Literatur:

Bree, Stefan (2012): Hundert Sprachen braucht's – Didaktik als Möglichkeitsraum. In: Förster, Hammes Di Bernardo & Wünsche (Hrsg.): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext.

Hormann, K. (2024): Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog\*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: Zehbe, K. & Kaul, I. (Hrsg.), Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 181-201.

Kaiser, L. S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.

Moss, Peter & Urban, Matthias (2010): Democracy and Experimentation: two fundamental values foreducation. Gütersloh: Bertelsmann. <http://www.bertelsmann-stiftung.de> (letzter Zugriff am 11.11.14).

## **Einzelbeitrag 6**

### **SDGs in Hochschullernwerkstätten in Deutschland und Österreich-Förderung sachunterrichtsdidaktischer Kompetenzen durch Zukunft**

*Schmidt- Hönig, K. / Blaseio, B.*

Im Rahmen von Zukunftswerkstätten an der Europa-Universität Flensburg und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems setzen sich Studierende mit ausgewählten Fragen zu gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft künstlerisch und kreativ auseinander, entwickeln individuelle Handlungsoptionen und machen sich auf die Suche nach Innovationen und Utopien. Die Hochschullernwerkstätten dienen dabei als besondere Orte, die einerseits Räume bieten, Kreativität zu fördern und neue Denkartenzuzulassen und auszutauschen, Andererseits werden diese in ihrer Konzeption und Gestaltung in Hinblick auf zukünftige Anforderungen weiterentwickelt.

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die konkrete seminaristische Arbeit in den genannten Hochschullernwerkstätten und stellt Arbeitsprozesse und -produkte vor. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Perspektive der Studierenden. So werden erste Reflexionsergebnisse aus einer schriftlichen Befragung im Kontext der Ziele und Kompetenzerwartungen der Seminare analysiert und Schlüsse für die Weiterentwicklung präsentiert

### **Lernumgebung „Future City – Zukunft (er)leben und gestalten**

*Zehnder, S./ Untersander, D.*

Mit dem Wissen, dass bis ins Jahr 2050 zwei Drittel aller Menschen in Städten leben werden, sind kreative und nachhaltige Ideen der nächsten Generation gefragt.

«Was brauche ich und was brauchen andere, damit sich alle (jetzt und in Zukunft) in einer Stadt wohlfühlen? Diese Frage steht im Zentrum der Lernumgebung "Future City - Zukunft (er)leben und gestalten", welche für alle Schulstufen der Volksschule gestaltet und an einem Regionalen Didaktischen Zentrum der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (RDZ-PHSG) installiert wurde.

Lehrpersonen besuchen mit ihren Klassen in der Regel während eines Tages die Lernumgebung und werden dabei von einer Lernbegleitungsperson im RDZ unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler werden mithilfe eines dreidimensionalen „Zentral Organizers“ in die Thematik eingeführt und erwerben anschliessend mit digitalen und analogen Lernspuren das nötige Fachwissen zu den Themen Mobilität, Wohnen, Freizeit und Konsum und lernen die (fiktiven) Stadtbewohnerinnen und -bewohner und deren Bedürfnisse kennen.

Nachher geht es ums Planen, Bauen und Diskutieren der verschiedenen Bedürfnisse:

- Wie viel Platz haben Velos in der Stadt der Zukunft?
- Wer wohnt im Gemeinschaftswohnhaus?
- Wo bauen wir den schattigen Spielplatz für Kim?

Abschliessend stellen sich die Schülerinnen und Schüler ihre Zukunftsstädte vor und beurteilen gegenseitig, wie die eigenen Bedürfnisse und diejenigen der verschiedenen Stadtbewohnerinnen und -bewohner berücksichtigt werden konnten, so dass sich alle wohl fühlen.

Im Einzelbeitrag wird die Lernumgebung vorgestellt und aufgezeigt, wie mit dem Klassenbesuch im RDZ-PHSG (inkl. Vor- und Nachbereitung) Unterrichtsentwicklungsprozesse bei Lehrpersonen angestossen und begleitet werden

## **Werkstatt 11**

### **Nachhaltigkeit von Prozessen und Dingen - Der Beitrag kindheitspädagogischer Hochschullernwerkstätten für die akademische Qualifizierung von Kindheitspädagog\*innen**

*Jung, E./ Schmude, C./ Alemzadeh, M./ Plate, A.*

Im September 2024 wurde an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin als Gastgebende Institution das 20-jährige Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge gefeiert.

Das Programm der 2-tägigen Fachtagung wurde vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit in Kooperation mit mehreren Organisationen und Gremien (DeBeKi, PdfK, BAG-BEK, BAG-Praxis u.w.) fachwissenschaftlich konzipiert und geleitet. In verschiedenen Formaten würdigten und diskutierten die Teilnehmenden die bisherigen Entwicklungen mit Blick auf die akademische Qualifizierung und erörterten weiterführende Entwicklungsbedarfe im Bereich der Kindheitspädagogik. Einer der Foki lag dabei auf Fragestellungen und Perspektiven rund um eine kindheitspädagogische Hochschuldidaktik. Neben einem rahmenden Vortrag des Netzwerks kindheitspädagogische Didaktik (NetKiD; <https://netkid-hochschuldidaktik.de/>) widmeten sich sechs Workshops/Foren/Panel verschiedenen hochschuldidaktischen Themen.

Im Workshop "Kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten" wurde deren Beitrag für die Professionalisierung und Qualifizierung angehender Kindheitspädagog:innen diskutiert. Angeregt durch einen kurzen Input aus der Perspektive der Standorte HS Emden/Leer, ASH Berlin, HS Rhein-Waal und der TH Köln wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die materiellen, räumlichen und konzeptionellen Eigenschaften kindheitspädagogischer Hochschullernwerkstätten die Entwicklung eines die jeweiligen Logiken integrierenden Theorie-Praxis-Verständnisses, das Erproben einer partizipatorischen und inklusiven Didaktik und Zugänge zum biografischen Lernen ermöglichen.

Unter dem Titel "Nachhaltigkeit von Prozessen und Dingen – Der Beitrag kindheitspädagogischer Hochschullernwerkstätten für die akademische Qualifizierung von Kindheitspädagog:innen" wird der in Berlin begonnene Diskurs auf der 18.



Fachtagung der Hochschullernwerkstätten fortgeführt. Dabei soll auch an einer bundesweiten Vernetzung der kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten gearbeitet werden, die alle Teilnehmenden in Berlin als notwendig erachteten. Eingeladen sind alle an diesem Thema Interessierten, insbesondere in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten tätige Akteur:innen

### **Keynote 3**

#### **BNE ist Kernauftrag von Schule**

*Margret Rasfeld*

BNE ist Kernauftrag von Schule Mut und Vertrauen in Ungewissheit sowie der produktive Umgang mit disruptiven Veränderungen und Scheitern werden zentrale Zukunftskompetenzen. Junge Menschen müssen befähigt werden mit Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität umgehen zu können. Die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft braucht mutige solidarische Bürger:innen, die es gewohnt sind, mit Gemeinsinn lösungsorientiert zu denken und Verantwortung zu übernehmen: für sich selbst, für ihre Mitmenschen, für unseren Planeten. Das bedeutet eine Neuausrichtung der Schule zu einem Ort der Herzensbildung und Resilienzförderung. Deutschland hat sich mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung bildungspolitisch bereits klar auf diese kommittet. Margret Rasfeld zeigt anhand erprobter Praxis auf, wie eine Lernkultur der Potenzialentfaltung, Lernen im Leben, sich erproben in Herausforderungen, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit Voraussetzungen schaffen, um in Zeiten wachsender Unsicherheiten souverän und verantwortungsvoll handeln zu können.