I. Heterogenitäts- und diversitätssensible Schul- und Universitätskulturen schaffen

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

(Hoch-)Schulen entwickeln – Bildungs- und Professionalisierungsprozesse anregen: Die Potentiale von Hochschullernwerkstätten am Beispiel der LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2)

Tjark Neugebauer & Claudia Schomaker

1. Einleitung

Ein sich wandelndes Verständnis von Wissen unter den Bedingungen aktueller Phänomene von u. a. Digitalität, neuen Kommunikationsmedien, Fragilität und Pluralität von Lebenswelten und der Orientierung von Lernenden in ebendiesen Wissensnetzwerken prägen auch das Lehren und Lernen im Kontext der Hochschulbildung. Im Fokus stehen Fragen nach neuen Herausforderungen oder nach neuen Bearbeitungsmechanismen bekannter Phänomene in der Auseinandersetzung mit Welt. Dabei spielen Irritation und Reflexion eine bedeutende Rolle – inwiefern können Studierende im Kontext der Hochschullehre hier angeregt werden, sich mit eigenen und fachlichen Perspektiven unter den Bedingungen sich veränderter Wissensordnungen auseinanderzusetzen? Welche Formate von Hochschullehre sind zu erproben, die sich ebendiesen Herausforderungen annehmen? Was bedeutet dies für den Prozess der Professionalisierung von Studierenden?[1]

An derartige Herausforderungen knüpft das Lehren und Lernen in einer Lernwerkstatt seit den 1980er Jahren in Hochschulen an. Denn

> Lernwerkstätten tragen bis heute zu einer anderen Art der Hochschullehre bei und haben einen innovativen Charakter. Sie nehmen sich neben der Diskussion um offene Unterrichtsformen Themen wie der Partizipation, der Inklusion oder der Digitalisierung an. Sie integrieren Kinder und Jugendliche in den Hochschulalltag, werfen ethische Fragen auf und machen diskursiv auf potentielle Veränderungsmöglichkeiten im Hochschulalltag aufmerksam. (Franz et al., 2020, S. 5)

1 Siehe hierzu den Call for Papers der Jahrestagung Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2024 an der Leibniz Universität Hannover: https://gdsu.de/tagungen/2024 (abgerufen am 16. November 2023).

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

An der Leibniz Universität Hannover entsteht im Rahmen der zweiten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2)* mit digitalen und analogen Räumen, um in der Schule und Hochschule (gemeinsame) Lern- und Bildungsprozesse gestalten können (Dannemann et al., 2020). Es ist das Ziel, in den dafür vorgesehenen analogen und digitalen Räumlichkeiten die Lehrkräftebildung partizipativ und kooperativ umzusetzen, um so den Anspruch von Inklusion inhaltlich und strukturell abzubilden.

2. Ideen und Zielsetzungen von Hochschullernwerkstätten

Die Ausgestaltung des Konzepts der *LeibnizLernlandschaft* orientiert sich hier am traditionellen Verständnis von Hochschullernwerkstätten, „ein Lernort handelnder Auseinandersetzung mit einem Thema und der bewussten Reflexion des Erfahrenen auf der Grundlage einer theorie*geleiteten* und zugleich theorie*begleitenden* Praxis zu sein" (Schmude & Wedekind, 2016, S. 11, Hervorbebungen i. O.). Studierenden wird es ermöglicht, ausgehend von unterschiedlichen Themen- und Fragestellungen praxisnahe Erprobungen durchzuführen, die in einem Lehr-Lernkontext theoriebezogen reflektiert werden. So werden Lernwerkstätten zu Orten, an denen eine ‚Brücke' zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird, um in einem geschützten Rahmen unterschiedliche Begegnungen mit der Praxis zu ermöglichen. Studierende können auf diese Weise eigenen Lernwegen nachgehen, Lern(um-)wege nehmen, um sich differenziert und verstehend mit Themen auseinanderzusetzen. Neue Formen von Lernbegleitung können erfahren und gedacht werden. Konsequenterweise bringen die Akteur:innen die konzeptionelle Entwicklung und Implementierung einer Hochschullernwerkstatt gemeinsam hervor, sodass hier ein echtes Partizipationsprojekt entstehen kann.

Studierende erleben dabei das eigene Lernen in einem Lernwerkstattsetting in unterschiedlichen Rollen und pädagogischen Settings (‚pädagogischer Doppeldecker') und erfahren auf diese Weise die Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion. Die reflexive Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen ermöglicht ihnen eine Auseinandersetzung mit den je unterschiedlichen „Entwicklungsaufgaben der Professionalität" (Franz & Sansour, 2016, S. 55 f.), indem sie die (auch verunsichernden) Möglichkeiten eines nahezu unbegrenzten individuellen Zugangs zu einem selbst gewählten Thema sowie Lehrende und andere Studierende in

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

unterschiedlichen Formen der Lernbegleitung erleben. Dieses grundlegende Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen in Kontext von Lernwerkstätten knüpft u. a. an grundlegende Implikationen des Erfahrungslernens an (Combe & Gebhard, 2007). (Hochschul-)Lernwerkstätten sind damit Orte, die irritieren wollen, um Erfahrungen zu ermöglichen, die Lernen „bedeutsam und damit sinnhaft" (Combe & Gebhard, 2007, S. 9) erleben lassen. Sie verstehen sich dabei konsequent als Möglichkeitsraum, weil derartige Erfahrungen nicht planbar und herbeiführbar gestaltet werden können (Combe & Gebhard, 2007). Ziel ist es, in einer Lernwerkstatt Anlässe bereit zu stellen, die es Studierenden ermöglichen, sich mit ihrem (professionsspezifischen) Welt- und Selbstverhältnis in einer Weise auseinanderzusetzen, die deren Umstrukturierung erforderlich macht. Die Erfahrungen, die hier ermöglicht werden, sind „in ihrer Grundgestalt als ein Geschehen gedacht, das mit einer in die Krise geratenen Praxis identisch ist" (Combe & Gebhard, 2007, S. 11). Charakteristisch für eine derartige Erfahrung ist „ein aus dem alltäglichen Strom der Ereignisse heraustretendes, persönlich berührendes, die Routine durchbrechendes Moment und Geschehen" (Combe & Gebhard, 2007, S. 11). Es werden damit Umstrukturierungen im Welt- und Selbstverhältnis respektive Bildungsmomente angeregt, die als transformatorische Bildungsprozesse gekennzeichnet werden können (Junge, 2020, S. 25 f.). Lernen in Hochschullernwerkstätten kann damit als Ermöglichung von Bildungserfahrungen verstanden werden, die „als ein Prozess der Transformation grundlegende Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen […] in Frage stellen" (Koller, 2011, S. 110). In Hochschullernwerkstätten können in diesem Sinne Lern- und Bildungserfahrungen miteinander verknüpft werden, die mit spezifischen Anforderungen an Lehrende und Lernende gleichermaßen einhergehen:

> Brüche und Infragestellungen, Nicht-Wissen und Widersprüchlichkeiten müssen von beiden Seiten, Lehrenden und Lernenden, ausgehalten werden. […] Denn] das Eingestehen von Unklarheiten und eine offene Kommunikation sowie Reflexion von Irritation sind wesentlich, um über Lernprozesse zu Bildungsprozessen zu gelangen. (Junge, 2020, S. 29)

Die *LeibnizLernlandschaft* fokussiert hier insbesondere Erfahrungen, die in Auseinandersetzung mit Fragestellungen zu Diversität und Digitalität angestoßen werden, zwei Anforderungsbereiche, die als Querschnittthemen inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung gelten.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3. Das Konzept der LeibnizLernlandschaft: eine integrative Klammer für eine sach- und gegenstandsbezogene Lehrer:innenbildung

Wenngleich diese Lern-und Bildungsprozesse als nachhaltig gelten, verlaufen derartige Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen träge und sind mit Anstrengungen für das Subjekt verbunden (Junge, 2020, S. 29). Eine Lernwerkstatt tritt diesem Umstand entgegen, indem die Räumlichkeiten so gestaltet sind, dass sie durch die Anordnung von und Ausstattung mit Materialien in vielfältiger Weise als anregungsreich gelten. So wird eine Arbeitsumgebung geschaffen, die „inspirierend" (Gabriel et al., 2009, S. 9) ist und je nach Themenschwerpunkt so gestaltet werden kann, dass sie den Lernenden „vielfältige Gelegenheiten bietet, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden sowie im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren" (Gabriel et al., 2009, S. 9). Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit Gegenständen, wobei den real vorkommenden Materialien und Dingen im physischen Raum der Lernwerkstatt keine vorher festgelegte didaktische Absicht zugeschrieben wurde. Das real vorhandene Angebot hat einen offenen Aufforderungscharakter an die Lernenden, damit diese ihre individuellen Fragen in Auseinandersetzung mit den Gegenständen erkunden und Lösungsmöglichkeiten individuell erarbeiten können (Hormann, 2023, S. 7 f.). Eine so verstandene Beschäftigung mit Dingen, Gegenständen ist für Bildungsprozesse, die mit einer Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses einhergehen, elementar, die Gegenstände werden zur Sache, die mich persönlich angeht und einen Veränderungsprozess auslöst:

> Anverwandlung bedeutet, sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern dass sie mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert. Es genügt nicht, die Dinge zu erwerben, sie zu beherrschen, mit ihnen umzugehen. […] Anverwandeln bedeutet […], ich mache mir eine Sache so zu eigen, dass sie mich verwandelt. Ich bin danach ein anderer. (Rosa & Endres, 2016, S. 16 f.)

So zeigt Stieve anhand zahlreicher Beispiele auf, wie bereits junge Kinder den Umgang mit Dingen suchen und auf diese Weise Einsichten in ihre Lebenswelt erhalten (Stieve, 2008), darüber hinaus wird gezeigt, wie Lernende durch den Gebrauch von Dingen zu bestimmten Einsichten erzogen werden können (Nohl, 2011) sowie durch die eigenständige Weiterentwicklung der Handhabung von Gegenständen Entwürfe ihrer Phantasie in

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Handlungen umsetzen, die bildenden Charakter haben (Parmentier, 2007). Denn

> die verborgenen Bedeutungen der Dinge können nur hervortreten, wenn alte Verknüpfungen gelöst und neue riskiert werden. Das experimentelle Spiel mit den Dingen verlangt nach Zerlegung und Arrangement. [...] Im selben Maße, wie dabei das Verständnis der neuen Bedeutungen an Stabilität gewinnt, entfalten auch die Dinge ihre bildende Wirkung. [...] Indem sie [die Heranwachsenden, T. N. & C. S.] die Dingzeichen verstehen lernen, lernen sie auch sich selber verstehen. (Parmentier, 2007, S. 111)

Lernwerkstätten können in diesem Sinne Orte nachhaltiger Auseinandersetzung mit Gegenständen sein, bildende Erfahrungen ermöglichen, die eine Beschäftigung mit einer Sache zu einer persönlich bedeutsamen Erfahrung werden lassen. Diese Begegnung zwischen Individuum und Sache ist aber nicht eindeutig zu beschreiben, denn der erfahrene Gegenstand wird erst durch die Auseinandersetzung mit dem Subjekt als solcher konstituiert (Parmentier, 2007, S. 111; Selle, 1997, S. 26). Unsere Wahrnehmungen des Objekts, unsere Ordnungsmuster und Bezeichnungen geben den Dingen die Bedeutung, die sie uns wert sind, sich auf sie einzulassen und zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit und das Einlassen auf Dinge ist aus diesem Verständnis heraus immer wieder durch die Lernenden selbst neu zu gestalten und zu strukturieren (Selle, 1997; Michalik, 2001; Giel, 1994). Damit kann also „gerade das Unscheinbare, im Alltag Verborgene, das Kleine und Unspektakuläre Auslöser für derartige Sachbegegnungen" (Nießeler, 2007, S. 446) sein. Lernwerkstätten sind damit als ein Ort zu kennzeichnen, der den ‚echten Fragen' von Lernenden einen Raum gibt und somit eine *Kultur des Fragens* etabliert (Elschenbroich, 2010; Schreier, 1989). Auf diese Weise können Bildungsprozesse angestoßen werden, denn „Fragen enthalten ein Verlangen nach Wissen und Aufklärung, nach Verstehen und Sinnklärung, nach Weltaneignung und Weltdeutung" (Duncker, 2007, S. 162). Die erwarteten Antworten können nicht immer eindeutig und klärend sein; sie werden in einer fruchtbaren Auseinandersetzung der:des Lernenden mit einer fragwürdigen Sache jedoch in reflexiver Weise entwickelt (Schomaker, 2008).

In einer Lernwerkstatt, die als analoger und/oder digital real existierender Raum vorhanden ist, entstehen so „Aneignungsräume" sowie Räume „als Erschließung der Welt im Handeln" (Hormann, 2023, S. 201), die die individuellen Bildungsprozesse der Lernenden in einer Lernwerkstatt sicht-

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

bar machen. Die real vorhandenen Räume werden so durch die Lernenden mit ihren Fragen und Herangehensweisen neu hervorgebracht, verändert und weiterentwickelt; eine Lernwerkstatt ist damit dynamisch, sie kann ein Spiegelbild der je individuellen Aneignungs- und Bildungsprozesse der in ihr Tätigen sein. Das Konzept der *LeibnizLernlandschaft* versteht sich damit als sach- und gegenstandsbezogene Auseinandersetzung mit Fragestellungen im Rahmen der Lehrkräftebildung. Der physisch real vorhandene analoge bzw. digitale Raum stellt Sachen und Gegenstände in einer anregungsreichen Umgebung bereit, die es den Studierenden ermöglicht, übergreifende Themenstellungen ausgehend von konkreten Gegebenheiten zu reflektieren und sie sich damit zu eigen zu machen.

4. Professionalisierungspotentiale in Hochschullernwerkstätten: Überlegungen aus einer strukturtheoretischen Perspektive

In der Konzeption der *LeibnizLernlandschaft* spielt die Bedeutung des Raums – unabhängig ob analog oder digital – eine zentrale Rolle für Professionalisierung. Ausgehend von den Grundannahmen des strukturtheoretischen Ansatzes (Oevermann, 1996, 2002; Helsper, 1996, 2016, 2021) sollen die Besonderheiten von Hochschullernwerkstätten am Beispiel der *LeibnizLernlandschaft* beschrieben und damit Chancen für die doppelte Professionalisierung (Helsper, 2001; Kramer, 2020) ausgelotet werden.

Durch den offenen Charakter der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden – aber auch in der Arbeit mit Schüler:innengruppen oder mit Kindern und Jugendlichen als außerschulisches Bildungsangebot – kann der für den strukturtheoretischen Ansatz zentrale Aspekt der stellvertretenden Krisenbewältigung für Lai:innen (Oevermann, 2002, S. 23) stärker als in anderen universitären Settings hervortreten, wodurch die „Typik der Handlungsprobleme" (Oevermann, 2002, S. 22), die hieraus für das professionelle pädagogische Handeln resultieren, in veränderter Form in die universitäre Auseinandersetzung einfließen (können). Das Interesse des Kindes an seiner Umwelt ist die Richtschnur für das pädagogische Arbeitsbündnis, wie es Oevermann (1996) anhand des Idealtypus des therapeutischen Arbeitsbündnisses entworfen hat. Für das therapeutische Arbeitsbündnis ist die stellvertretende Krisenbewältigung zwischen Klient:innen und Therapeut:innen (Oevermann, 1996) von zentraler Bedeutung. Bei der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt tritt die Unsicherheit (Helsper, 2021, S. 103), die diese Interaktion prägt, in den Vordergrund, wenn Studierende

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

zur Bearbeitung bekannter Phänomene aufgerufen sind. In der Bearbeitung der offenen Problem- und Aufgabenstellung können Studierende dieses zentrale Moment erleben. Dies geschieht beispielsweise in der eigenständigen Auseinandersetzung innerhalb der (studentischen) Peer-Groups – in Interaktion mit der:dem Dozierenden oder in der Initiierung von Lernangeboten für externe Teilnehmende –, wenn die Studierenden in die Rolle der Lernbegleitenden schlüpfen und ihre ‚Schützlinge' bei der Bearbeitung unterstützen. Die Dozierenden nehmen in diesem Fall die Rolle einer:eines externen Beratenden ein, mit der:dem die Studierenden ebenfalls eine Bündnisbeziehung eingehen. In beiden Fällen kann die Besonderheit des pädagogischen Arbeitsbündnisses für Studierende zum Lern- und Reflexionsanlass werden und damit nicht nur die handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema (Schmude & Wedekind, 2016, S. 11) ermöglichen, sondern auch einen Professionalisierungsanlass darstellen.

Ein zentrales Element im strukturtheoretischen Ansatz – wie auch in der Lernwerkstattarbeit – ist die Krise als Irritationsmoment für Lern- und Bildungsprozesse und die daraus resultierenden Professionalisierungschancen für Studierende. Die Hochschullernwerkstatt ist programmatisch als ein Ort konzipiert, an dem es zu Irritation von bekanntem Wissen und Handlungsroutinen kommen soll. Somit zielt die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt auf die Irritation des bekannten Wissens und bietet somit Potential für eine Destabilisierung und Desorientierung, welche den Ausgangspunkt für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse bilden kann. Auf diese Krisenmomente können Pädagog:innen nicht mit einer Fortsetzung des routineförmigen Handelns antworten, woraus Möglichkeiten der kreativen Veränderung (Helsper, 2021) entstehen können. Die Studierenden können hierdurch erfahren, dass „subsumtive Handlungsschemata immer unangemessener" (Helsper, 1996, S. 542) werden. Durch die offenen Arbeitsformen in der Lernwerkstatt erscheint eine ingeneuriale Wissensanwendung (Oevermann, 1996) im pädagogischen Handeln unangemessen. Die Studierenden stehen vor der Aufgabe, individuelle Lösungswege zu beschreiten. Die Bedeutung des pädagogischen Einzelfalls tritt hervor, wodurch Studierende der Strukturlogik folgend die Bedeutung der:des Pädagog:in als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen" (Oevermann, 2002, S. 35) erleben können. Diese Rolle der:des ‚Geburtshelferin:Geburtshelfers' ist für Studierende – analog zu den Überlegungen zum Erleben des pädagogischen Arbeitsbündnisses – doppelt zu fassen. In ihrer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand können sie in der Rolle der:des Lernenden die Bedeutung der Krise und die damit

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

verbundenen Unterstützungsleistungen erfahren. Die Dozierenden werden auf hochschuldidaktischer Ebene damit zu Krisenauslöser:innen, die den Studierenden helfen, neue Lernwege zu beschreiten. In der Zusammenarbeit mit Schüler:innen bzw. Kindern und Jugendlichen sind die Studierenden aufgerufen, die Lern- und Bildungsprozesse – und damit die potentiellen Krisen – zu begleiten. Hierdurch kann für Studierende die Bedeutung des Einzelfalls für das pädagogische Handeln sichtbar werden. Um diesen Einzelfall erschließen zu können, ist wissenschaftliches Wissen erforderlich, welches nicht standardisierbar zur Anwendung kommen kann, sondern fluide einzelfallbezogen überprüft werden muss (Helsper, 2016, S. 108). Für Studierende kann durch die Arbeit in Hochschullernwerkstätten die fehlende Technologisierbarkeit des pädagogischen Handelns (Oevermann, 1996) erfahrbar werden, wodurch diesen Lernorten eine besondere Rolle bei der „Herausbildung eines (selbst-)reflexiven wissensbasierten Habitus" (Helsper, 2016, S. 104) zukommen kann. Hochschullernwerkstätten können durch ihre Konzeption einen besonderen Ort für die Herausbildung eines *doppelten Habitus* (Helsper, 2001) darstellen, da sich hier zum einen Lernanlässe in Kleingruppen initiieren lassen, die Raum für die Erprobung des eigenen pädagogischen Handelns und damit erste Möglichkeiten zur Ausbildung eines *Habitus des praktischen Könnens* (Helsper, 2001) bieten. Zum anderen können diese Lernerfahrungen – anders als beispielsweise in Unterrichtspraktika – direkter durch die Universität begleitet werden, sodass die Lernerfahrungen der Studierenden im Anschluss den Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse bieten können, die wiederum die Herausbildung eines *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion* (Helsper, 2001) unterstützen können. Die Arbeit in der Hochschullernwerkstatt kann in diesem Sinne eine mögliche Antwort auf das Problem der Professionalisierung (Kramer, 2020, S. 284) darstellen. Als Ort der Begegnung in hochschuldidaktisch gerahmten Seminarkonzepten kann durch den offenen Begegnungsraum für die Studierenden eine handlungs- und entscheidungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit den beruflichen Handlungsfeldern und mit sich selbst (Kramer, 2020) geschaffen werden. Ob für die Studierenden mit der Arbeit in Hochschullernwerkstätten, wenn diese curricular verankert ist, nicht auch eine Form der Handlungsbelastung einhergehen kann, wie Koch et al. (2022) es für universitär-seminaristische Kontexte beschreiben, ist dabei noch empirisch zu prüfen. Unabhängig von dieser offenen Frage ist jedoch festzustellen, dass Hochschullernwerkstätten für die Lehrer:innenbildung einen wichtigen Beitrag leisten, der zur „Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus" (Helsper, 2016, S. 104) beitragen kann. Die

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Arbeit in der Hochschullernwerkstatt stellt für Studierende eine Form der Einladung zu einem „Bildungs- und damit [zu einem] (.) Transformationsprozess“ (Helsper, 2016, S. 104) dar.

5. Ausblick

Aktuelle Phänomene und gesellschaftliche Entwicklungen wie Digitalität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Umgang mit neuen Kommunikationsmitteln oder Diversität und Inklusion führen zu einem sich wandelnden Verständnis des Umgangs mit Wissen, welches auch in der universitären Lehrer:innenbildung zu bearbeiten ist. Diese Themen treten für die universitären Akteur:innen nicht losgelöst von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Inhalten auf, sondern sind in die bestehenden Studieninhalte zu integrieren, weshalb sich im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* eine Arbeitsgruppe mit dem Umgang mit Differenzlinien in der Lehrer:innenbildung (Neugebauer et al., 2023a) und der spezifischen Bearbeitung einzelner Differenzlinien wie Mehrsprachigkeit(en) (Binanzer et al., 2023), Behinderung (Neugebauer et al., 2023b) oder Habitussensibilität (Pape, 2023) als eine Möglichkeit der Konkretisierung befasst hat. Eine andere Möglichkeit stellt die integrative Vernetzung der lehrer:innenbildenden Disziplinen und die Bearbeitung von Querschnittsthemen im Rahmen der Lernwerkstattarbeit dar. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der zweiten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* eine Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover eingerichtet: Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2)*.

Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2)* steht in der Tradition der Hochschullernwerkstätten und ist als Einrichtung der Leibniz School of Education ein Teil der Querschnittsstruktur der Lehrer:innenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Die Lernlandschaft ist als Ort für die Begegnung mit Phänomenen konzipiert, die digital oder im Lernraum vor Ort erschlossen werden können und damit multiple Möglichkeiten der Auseinandersetzung bieten kann. So soll die *LeibnizLernlandschaft* ein Ort sein, an dem Studierende, Dozierende und außeruniversitäre Partner:innen gemeinsam Lern(um-)wege beschreiten können. Die Irritation bekannter Wissensstrukturen und -bestände ist dabei das zentrale Gestaltungselement der Lernwerkstattarbeit. Für alle Akteur:innen können sich durch die gemeinsame Arbeit am Lerngegenstand

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

neue Lernwege eröffnen und damit Bildungs- und Transformationsprozesse angestoßen werden. Für diesen Prozess ist eine gemeinsame konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung der *LeibnizLernlandschaft* von großer Bedeutung. Hierbei fällt der Leibniz School of Education als verbindendem Element in der Lehrer:innenbildung eine zentrale Aufgabe zu, denn es gilt möglichst viele Akteur:innen aus den drei Lehramtsstudiengängen (Lehramt an berufsbildenden Schulen, Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik) in die Lernwerkstattarbeit einzubringen. Durch die Integration kann nicht nur die inhaltliche Zusammenarbeit untereinander gefördert werden, sondern es kann auch Raum für den innovativen Austausch in der Lehrer:innenbildung entstehen. Die *LeibnizLernlandschaft* soll dabei nicht als parallele Struktur zu bestehenden Angeboten ausgebaut werden, sondern sich in die Hochschullandschaft einfügen und Vernetzungspotentiale eröffnen. Die Zusammenarbeit mit Schulen, Institutionen des Elementarbereichs sowie außerschulischen Akteur:innen im Rahmen von Entwicklungsprojekten stellt eine mögliche Variante der Kooperation mit anderen Bildungspartner:innen dar (Dannemann et al., 2020).

Literatur

Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J., & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *6*(1), 235–251. https://doi.org/10.11576/hlz-5165

Combe, A., & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz

Dannemann, S., Neugebauer, T., Schomaker, C., & Werning, R. (2020). Die Leibniz-Lernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L^2D^2) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 226–237). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_18

Duncker, L. (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Juventa.

Elschenbroich, D. (2010). *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens.* Kunstmann.

Franz, E.-K., Gunzenreiner, J., Müller-Naendrup, B., Wedekind, H., & Peschel, M. (2020). Vorwort der Reihenherausgeber*innen. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 5). Verlag Julius Klinkhardt.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Franz, E.-K., & Sansour, T. (2016). Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In C. Schmude, & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 51–64). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5456-03

Gabriel, E., Gunzenreiner, J., Hagstedt, H., Hangartner, W., Kieweg, U., Krauth, I. M., Munk, W., Rangosch-Schneck, E., Speck-Hamdan, A., & Wedekind, H. (2009). *Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, 14.02.2009*. Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW).

Giel, K. (1994). Versuch über den schulpädagogischen Ort des Sachunterrichts. Ein philosophischer Beitrag zum Curriculum Sachunterricht. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, I. Koch, & G. Wiesenfahrt (Hrsg.), *Curriculum Sachunterricht* (S. 18–50). IPN.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. utb. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1*(3), 7–15.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.

Hormann, K. (2023). *Kinder auf den Weg bringen: Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen.* Leibniz Universität Hannover. http://dx.doi.org/10.15488/13299

Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5840

Koch, T., Labede, J., Neugebauer, T., Petersen, D., & Steinwand, J. (2022). Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 133–151). Verlag Julius Klinkhardt.

Koller, H.-C. (2011). Anders werden – Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. M. Breinbauer, & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 108–123). Königshausen & Neumann.

Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstätten. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, & S. Winter (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und Andernorts* (S. 275–288). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_22

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Michalik, K. (2001). Das Wissen des Sachunterrichts. Über die Rätselhaftigkeit von Sachbegegnungen. *Grundschule, 33*(4), 15–17.

Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H., & Schomaker, C. (2023a). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6*(1), 200–217. https://doi.org/10.11576/hlz-5177

Neugebauer, T.-G., Schomaker, C., & Werning, R. (2023b). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6*(1), 269–286. https://doi.org/10.11576/hlz-5200

Nießeler, A. (2007). Den Sachen begegnen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 439–447). Verlag Julius Klinkhardt.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Verlag Julius Klinkhardt.

Oevermann, U. (2002). Professionsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–82). Suhrkamp.

Parmentier, M. (2007). Dinghermeneutik. In C. Rittelmeyer, & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2. Aufl., S. 104–124). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pape, N. (2023). Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6*(1), 252–268. https://doi.org/10.11576/hlz-5166

Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz.

Schmude, C., & Wedekind, H. (2016). Einleitung. In C. Schmude, & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 9–16). Verlag Julius Klinkhardt.

Schomaker, C. (2008). *Ästhetische Bildung im Sachunterricht. Zur kritisch-reflexiven Dimension ästhetischen Lernens*. Schneider.

Schreier, H. (1989). Ent-trivialisiert den Sachunterricht! *Grundschule, 21*(3), 10–13.

Selle, G. (1997). *Siebensachen. Ein Buch über die Dinge*. Campus.

Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846747568

https://doi.org/10.5771/9783985721269-27 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND