

Jung, Edita; Kaiser, Lena S.

## "Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit". Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 259-274. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Jung, Edita; Kaiser, Lena S.: "Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit". Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 259-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212196 - DOI: 10.35468/5858\_21  
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212196>  
[http://dx.doi.org/10.35468/5858\\_21](http://dx.doi.org/10.35468/5858_21)

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /  
Miriam Schöps / Stephanie Winter  
(Hrsg.)**

# **Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?**

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt  
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter  
**Hochschullernwerkstätten –  
Elemente von Hochschulentwicklung?**

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von  
Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,  
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind  
und Markus Peschel

Kathrin Kramer  
Dietlinde Rumpf  
Miriam Schöps  
Stephanie Winter  
(Hrsg.)

# Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre  
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

**k**

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer\*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

[doi.org/10.35468/5858](https://doi.org/10.35468/5858)

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

## Inhalt

*Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter*  
Einführung in den Band ..... 11

### Teil 1: Historische Entwicklung

*Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf*  
Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung –  
Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik ..... 23

*Hartmut Wenzel*  
Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen –  
Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle ..... 45

*Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili,  
Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre*  
Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik?  
Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer\*innenbildung  
zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen ..... 55

*Hartmut Wedekind und Corinna Schmude*  
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 ..... 68

### Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

*Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude*  
NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten –  
Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und  
eines gemeinsamen Begriffsverständnisses ..... 85

*Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese*  
Hochschullernwerkstatt goes digital! ..... 100

*Alexandra und Michael Ritter*  
Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft –  
Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende ..... 113

*Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter*  
Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen  
Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum ..... 129

*John Marcus Sommer*  
Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt –  
Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen ..... 145

*Lena Kliebe*  
Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption –  
„Mein eigener Lernprozess“ ..... 157

*Jerome Kampe*  
Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? ..... 167

### **Teil 3: Partizipation und Inklusion**

*Melanie Schlag*  
Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager ..... 179

*Kathrin Kramer*  
Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von  
Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität  
am Beispiel des Budgets für Arbeit ..... 182

*Johanna Ingenerf und Pascal Kurz*  
Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog –  
Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch ..... 197

*Ines Boban und Andreas Hinz*  
Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort –  
Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse ..... 205

*Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)*  
Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“  
an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen ..... 216

*Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning*  
Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung* (L<sup>2</sup>D<sup>2</sup>)  
gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive  
Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover ..... 226



**Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung**

*Kira Wybierek*

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –  
Reflexion eines Lernprozesses ..... 241

*Eva Hoffart*

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –  
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren  
von Lehramtsstudierenden ..... 247

*Edita Jung und Lena S. Kaiser*

„Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“  
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in  
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten ..... 259

*Rolf-Torsten Kramer*

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und  
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt ..... 275

*Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt*

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie  
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung  
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten ..... 289

*Markus Peschel und Pascal Kihm*

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und  
Rollenaushandlungen ..... 296

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und  
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der  
Hochschullernwerkstattarbeit ..... 310

*Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel*

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in  
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer  
innovativen Didaktik ..... 321

**Teil 5: Kooperation**

<i>Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps</i> Zur Materialität des Lernens – Anregungen aus einem interdisziplinären Forum in der Hochschullernwerkstatt .....	335
<i>Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz</i> Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar .....	348
<i>Siglinde Spuller</i> Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung .....	357
<i>Linda Balzer</i> Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf kooperative und individuelle Lernprozesse in der Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) .....	368
<i>Martin Lindner</i> Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik – Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit .....	379
<b>Autor*innenbeschreibungen .....</b>	<b>397</b>

Edita Jung und Lena S. Kaiser

## „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“

### Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten

#### Zusammenfassung

*Im Beitrag werden kindheitspädagogische Hochschullernwerkstätten als ein Raum für biografische Selbstreflexionen und entsprechendes Lernen im Rahmen der Qualifizierung von Kindheitspädagog\*innen fokussiert. Die theoretische Hintergrundfolie bilden der biografische Ansatz für den Kontext der Erwachsenenbildung nach ALHEIT (1995) sowie die Überlegungen von DAUSIEN (2011) zu didaktischen Konfigurationen für ein biografisches Lernen in institutionalisierten Bildungssettings. Exemplarisch diskutierte Lehr-Lernarrangements aus der Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer illustrieren die Adressierung einer Verknüpfung zwischen biografischen Erfahrungen von Lernenden und inhaltlichen Lerngegenständen im Studium. Anschließend werden die damit verbundenen Potentiale für den Qualifizierungsprozess in kindheitspädagogischen Studiengängen resümiert und dabei auch die hochschuldidaktischen Spannungsfelder abgeleitet.*

#### 1 Einleitung

Die Implementierung von Hochschullernwerkstätten im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen ist als hochschuldidaktische Komponente in einem noch relativ jungen, jedoch vielschichtigen und äußerst dynamischen Entwicklungsprozess von entsprechenden akademischen Qualifizierungsangeboten anzusehen. Den Kern der damit verbundenen Professionalisierungsbestrebungen bildet die Auseinandersetzung mit Konfigurationen und Erwerbsprozessen von professionellem Wissen und Können von (angehenden) Fachkräften für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen, insbesondere in Kindertageseinrichtungen. Hierbei wird der Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexivität eine Schlüsselrolle beigemessen, insofern die Wirksamkeit der biografischen Dimension auf das pädagogische Handeln als sehr hoch und daher das Verstehen der subjektiven

Wahrnehmungs- und Deutungsmuster als eminent eingeschätzt wird (vgl. NENTWIG-GESEMANN et al. 2011). Folglich stellt sich die Frage nach Konzeption und Implementierung von didaktisch-methodischen Settings, durch welche im Rahmen der Bildung eines professionellen Selbstverständnisses eine Rekonstruktion individueller biografischer Erfahrungen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, Verknüpfungsmuster sowie einflussnehmender Faktoren ermöglicht werden kann. In Verbindung mit systematisch angelegten reflexions- und verstehensorientierten Zugängen zu individuellen biographischen Wissensbeständen verspricht die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ein dynamisches Zusammenspiel zwischen den subjektiven Erfahrungswelten von Lernenden einerseits und inhaltlichen Gegenständen andererseits. Die diesen Prozess begleitende analytische Arbeit kann sodann in eine fruchtbare Basis für eine Reflexion pädagogischer Handlungsprinzipien und -logiken überführt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird bezugnehmend auf die Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt (FrühWerk) an der Hochschule Emden/Leer die didaktisch-methodische Adressierung einer biografischen Selbstreflexivität im Kontext von kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten theoretisch gerahmt und entlang von ausgewählten Beispielen analysierend beleuchtet.

## 2 Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer

An der Hochschule Emden/Leer wurde im Jahr 2004 eines der bundesweit ersten Studienangebote im Bereich der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit eingerichtet. In den ersten Jahren bildeten Erzieher\*innen und Heilerziehungspfleger\*innen die zentrale Zielgruppe. Nach einer Neukonzipierung des Angebotes startete im Wintersemester 2016/17 erstmalig der grundständige Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Mit dieser tiefgreifenden Veränderung ging die Zielsetzung und auch das Erfordernis einher, den Studierenden spezifische Formen einer handlungsorientierten und zugleich hochschuldidaktisch abgesicherten Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Didaktik zu ermöglichen (vgl. JUNG & WALDSCHMIDT i.V.). Den Kern der entsprechenden konzeptionellen und strukturellen Maßnahmen stellte die durch das Land Niedersachsen geförderte und nach einer halbjährigen Planungsphase Anfang 2016 eingerichtete Frühpädagogische Werkstatt (FrühWerk) dar. Ein wichtiger Nebeneffekt der strukturellen Einbettung in ein aus fünf Teilprojekten bestehendes Vorhaben der Hochschule Emden/Leer war die Herstellung einer stärkeren Präsenz des FrühWerks in der Hochschule sowie die Konstituierung eines höheren Bewusstseins für die kindheitspädagogische Qualifizierung vor Ort.

Das FrühWerk ist inzwischen konzeptionell und organisatorisch mit dem Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik eng verflochten. Den Gegenstand der Arbeit



in diesem Raum und Rahmen bilden die Konfigurationen der kindlichen Auseinandersetzungen mit der dinglichen und sozialen Umwelt sowie die Beschaffenheit einer impulsgebenden Umgebung und der pädagogischen Interaktionen mit Kindern. Diese Prämisse

spiegelt sich im Materialkonzept wider, indem die Ausstattung des FrühWerks keiner alleinig fachdidaktischen oder bildungsbereichsbezogenen Ausrichtung folgt, sondern vielmehr eine breite kindheitspädagogische Perspektive abbildet (vgl. ebd.). Die in diesem Raum realisierten formellen und informellen Lehr-Lernarrangements sollen durch handlungsorientiertes, selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten einerseits eine differenzierte Aufmerksamkeit und systematisch fragende Herangehensweise an die Lern- und Bildungsprozesse in der Kindheit stärken und andererseits eine Analyse und reflexive Betrachtung auch eigener Erfahrungs-, Deutungs- und Handlungsmuster anregen. Daher ist mit dem räumlichen und konzeptionellen Setting des FrühWerks die Intention verbunden, den Studierenden eine konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung anzubieten, in welcher subjektive, biographisch geprägte Deutungsweisen sowie individuelle Lernwege in kollaborative Arbeits- und Reflexionsräume eingebettet werden (vgl. JUNG; KAISER & WALDSCHMIDT 2019).

In Folge dessen ist das FrühWerk ein äußerst dynamischer Ort, wobei die damit verbundene Lebendigkeit auf der konzeptionellen, materiellen und auch interaktionellen Ebene spürbar ist und zugleich Spuren hinterlässt. Studierende der Kindheitspädagogik arbeiten hier im Verlauf ihres dreijährigen Studiums sowohl im Rahmen von verschiedenen Seminaren als auch in den freien Öffnungszeiten. Sie sind dabei „Mitgestalter\*innen“, die durch ihre Ideen und Vorschläge eine Erweiterung des konzeptionellen Horizontes des FrühWerks initiieren und erwirken. Auf diese Weise entstehen neue Formate und Denkräume, wie bspw. Film- und Gesprächsabende oder Erweiterungen des didaktischen Materials. Die Dokumentationen von individuellen und kollektiven Arbeitsprozessen lassen das Antlitz des FrühWerks immer wieder im neuen Licht erscheinen und erlauben durch die ausgelagerten Ausstellungsräume auch Außenstehenden Einblicke in diese Prozesse. Studierende machen den Raum aber auch zu einer Begegnungsstätte, indem sie ihre Gruppentreffen, mitunter auch studiengangsinterne Feiern,

durchführen. Insgesamt betrachtet ist das FrühWerk nicht einfach ein Ort eines didaktischen Geschehens, sondern vielmehr ein Beitrag zu einer konstruktivistisch hergestellten und identitätsstiftenden Hochschulkultur.

### 3 Biografie und Reflexivität im Kontext von akademischer Qualifizierung für das kindheitspädagogische Feld

Die Konzeptualisierung und Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge waren und sind einerseits eng mit Kompetenzorientierung, andererseits mit Erwartung einer Qualitätsentwicklung und -steigerung in Institutionen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung verknüpft. Daraus resultierende Ansprüche werden im Zuge von Qualifizierungsprozessen (angehender) Kindheitspädagog\*innen in unterschiedlichen Kompetenzmodellen vor dem Hintergrund der aus spezifischen Bedingungen kindheitspädagogischer Handlungsfelder abgeleiteten Herausforderungen und Kompetenzen zur Diskussion gestellt.

Das Allgemeine Kompetenzmodell für die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte von FRÖHLICH-GILDHOFF et al. (2011) unterscheidet grundlegend die Ebenen von Disposition und Performanz: Performanz als Ebene, auf welcher der tatsächlich realisierte Handlungsvollzug liegt und Disposition als Ebene, die sich aus „fachlich-theoretischen Wissensbeständen, dem habituellen und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie den Handlungspotenzialen in Form von prozeduralem, methodischem Wissen einerseits und sozialen Fähigkeiten andererseits“ zusammensetzt (NENTWIG-GESEMANN & FRÖHLICH-GILDHOFF 2015, 50). NENTWIG-GESEMANN (2007) hebt eine forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von Kindheitspädagog\*innen hervor. Das bedeutet neben einem fragenden, forschenden Blick und der Erfassung von Wirklichkeit als perspektivische Konstruktion eben auch, „das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (ebd., 20).

Ferner, ausgehend von dem Anspruch zum Aus- und Aufbau der Schlüsselkompetenz einer forschenden Haltung im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung, zeigt sich der damit verbundene Anspruch biografischer Betrachtungen und biographischer Selbstreflexionen als Schlüsselement pädagogischen Handelns. Die Verbindung von biographischer Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung ergibt sich theoretisch und didaktisch-methodisch als Aufgabe hochschulischer Qualifizierung (vgl. u. a. KAISER; BLOCH & NEUSS 2015, 90; NEUSS & ZEISS 2013; FRÖHLICH-GILDHOFF et al. 2011; KRATZMANN 2016). Dies setzt die Entwicklung

von Lehr-Lernformaten voraus, die es den Studierenden ermöglichen, bereits gemachte Erfahrungen mit neuen zu vergleichen und zu systematisieren. Es verlangt also einen hochschuldidaktischen Modus, in dem ein Nachdenken über die lebensgeschichtlich gewonnenen Überzeugungen und Deutungen genauso wie die bewusste Reflexion von implizitem Erfahrungswissen stattfinden kann. NEUSS (2014, 24) sieht insbesondere „biografisches Wissen und berufsbioграфische Reflexion“ als vornehmliche Anforderungen professionellen Wissens und Handelns der Kindheitspädagogik und unterstreicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Kontext des professionellen Handelns von Pädagog\*innen, da diese „ihr eigenes Werkzeug“ seien (vgl. NEUSS 2014, 24). Es ist insofern notwendig, über die lebensgeschichtlich gewonnenen Überzeugungen und Deutungen sowie über das eigene „So-gewordene-Sein“ nachzudenken, da nur so ein unreflektierter Rückgriff auf Handlungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster vermieden (vgl. BLOCH, KAISER & NEUSS 2016, 87) und eine fall- und situationssensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits und Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits hergestellt werden kann. Ziel biographischer Selbstreflexivität ist es, die Dynamik des Lernens in Selbst- und Weltbezügen zu erkennen und ihnen reflexiv zu begegnen (vgl. NEUSS & ZEISS 2013, 24), um das eigene pädagogische Handeln hinsichtlich potenzieller Handlungsmöglichkeiten (Disposition) und tatsächlicher Handlung (Performanz) befragen zu können. Dies macht eine doppelte Aufmerksamkeit notwendig: zum einen auf die Welt und die Ereignisse, die dort geschehen und zum anderen auf das Selbst und die Wirkung der Ereignisse auf das Individuum, was sie hervorgerufen oder bereits hervorgerufen haben. Damit sind Weltwahrnehmungen immer eingebettet in die Wahrnehmung eines Zustandes und in die Körper- und Selbstwahrnehmung. Die pädagogische Arbeit mit Kindern braucht diese Form der „doppelten Aufmerksamkeit: für das, was Kinder in der Welt tun – und für das, was dieses Tun [...] hervorruft. Sich mit besonders jungen Kindern zu beschäftigen, mit ihnen Fragen nachzugehen und die eigene Selbstwahrnehmung einzusetzen, um etwas über die Befindlichkeit der Kinder zu erschließen, gehört deshalb zur Professionalität von Menschen, die sich mit jungen Kindern beschäftigen“ (SCHÄFER & KAISER 2019, 5).

#### 4 Biografische Selbstreflexion: Theoretischer Rahmen

Es ist also weitgehender Konsens und beinahe eine Trivialität zu betonen, dass eine Berücksichtigung und auch Inblicknahme von Biographien der Lernenden auch im Rahmen einer kindheitspädagogischen Qualifizierung eine gewichtige Stellung einnehmen sollte.

In Anknüpfung an die Arbeiten von ALHEIT (1990, 2002, 2003) wird im vorliegenden Beitrag von einer unauflösbaren und komplexen Beziehung sowie einem Wechselwirkungsgefüge zwischen Biographien von Individuen und ihrer jeweils aktuellen Erfahrungs- und Lernprozesse ausgegangen. Biographie ist dabei zunächst als „die besondere Lebensgeschichte einer Person“ (ALHEIT 2002, 223) und die damit verbundene individuelle Konstruktionsleistung des Subjekts zu verstehen. ALHEIT (1990) hebt jedoch eine simultane Verwobenheit des Biographischen mit dem Sozialen bzw. Gesellschaftlichen hervor und verweist auf die Wirkmacht gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen hinsichtlich der Reichweite und Beschaffenheit von biographischen Erfahrungen. Unsere Geschichte ist also immer eine einmalige Aufschichtung von Erfahrungen als soziale Individuen in einem bestimmten zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext sowie sozialem Raum mit spezifischen Merkmalen.

Vor diesem Hintergrund wird in ihrem Verlauf entlang von subjektiven Erfahrungen sukzessiv biographisches Wissen generiert, synthetisiert und moduliert (vgl. ALHEIT 1990). Die bereits geordneten biographischen Wissensstrukturen – bestehend aus expliziten, aber auch impliziten Wissensbeständen – bilden gleichsam eine Hintergrundfolie für neue Erfahrungen. Das neue Wissen wird jedoch nicht in einem schlichten Vorgang in den bestehenden Strukturen abgelagert. Vielmehr findet ein Kohärenzabgleich mit den bereits akkumulierten Wissensbeständen statt. Der komplexe Prozess der Integration des Neuen führt ggf. dabei zu einer Neudeutung und Modifizierung im „bestehende[n] Gebäude biographisch akkumulierten Wissens“ (ALHEIT 2003, 16). Insofern bleibt „die Struktur unseres biographischen Wissens von der Gegenwartsperspektive abhängig“ (ebd. 1990, 17). Hierin zeigt sich aber insbesondere, dass das Subjekt während der jeweils aktuellen Lernprozesse stets an das Biographische anknüpft, auf dieses gar unabdingbar angewiesen ist und das Lernen somit immer ein biographisches Lernen ist. Die entsprechende Konstruktionsleistung bzw. die Fähigkeit von Subjekten, „ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen“ (DAUSIEN & ALHEIT 2005, 29) bezeichnet ALHEIT (1993) als „Biographizität“. Entscheidend ist dabei, dass die Biographizität sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen des subjektiven Erfahrungs- und Wissensgebäudes einschließt und damit Selbst- und Weltsicht miteinander verknüpft.

Eine (biographische) Selbstreflexivität ist im Rahmen dieses Konzeptes folglich mit dem Bezug auf das Soziale bzw. die jeweilige Lebenswelt verbunden. Dabei geht die reflexive Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte mit den einzigartig aufgeschichteten Erfahrungen stets mit einer Deutung und Reflexion der sie rahmenden und ordnungsgebenden sozialen und gesellschaftlichen Kontexte einher. Biographizität ist indes in zweifacher Weise als Ressource zu betrachten: zum einen als Selbstentfaltungspotenzial bzw. mit den reflexiven Momenten als Selbstbildung und zum anderen als Quelle gesellschaftlichen Wissens (vgl. ALHEIT



1995). Ihr volles Potenzial entwickelt Biographizität nach ALHEIT (2003, 16) jedoch nur dann, wenn sich die „selbstreflexiven Aktivitäten gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken“ und Subjekte ihre Lebenskontexte „immer wieder neu auslegen können“ und „ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“.

In einer didaktischen Berücksichtigung und systematischen Erschließung dieser Aspekte in Bildungseinrichtungen bzw. institutionalisierten Bildungsangeboten sehen DAUSIEN & ALHEIT (2005) mehrdimensionale Perspektiven. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit Ermöglichungsräumen für biographisches Lernen eine Stärkung der Rolle und Verantwortung von Lernenden für ihre eigenen Bildungsprozesse einhergeht. Zwar sind solche Bildungsarrangements aufgrund des Eigensinns und der ihnen innewohnenden Dynamik weniger planbar, aber „sich die eigene individuelle und kollektive Geschichte kritisch anzueignen“, bedeutet zugleich in besonderer Weise, „neue Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten zu gewinnen“ (ebd., 31).

DAUSIEN (2011) konzipiert drei dimensionale Rahmungen, die in unterschiedlicher Weise Erfahrungen von Lernenden zum Gegenstand machen und ein biographisches Lernen in institutionalisierten Settings ermöglichen sollen. Grundsätzlich geht sie davon aus, dass das jeweilige Erfahrungswissen der Teilnehmer\*innen den Weg zu ihren aktuellen Aneignungsprozessen sowohl in positiver Weise beeinflussen als auch erschweren kann. Demokratische und konstruktivistisch gestaltete Lernsituationen haben dieses stets zu berücksichtigen, indem die *Biographien der Lernenden als Hintergrundfolie* mitzudenken sind. Das bedeutet zunächst eine grundsätzliche Offenheit für die etwaigen biografischen Verknüpfungen von Lernenden sowie die Bereitschaft für entsprechende Anknüpfungen im Rahmen von Reflexionen. Eine solche Offenheit lässt sich nicht unbedingt methodisch ausbuchstabieren, vielmehr geht es um eine anerkennende „*Haltung* gegenüber den Lernenden“ als „ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte“ (ebd., 116, Herv. i. O.). Damit wird in didaktischer Hinsicht ein affirmativer Blick für biographisches Lernen jenseits normativer Erwartungen sowie für die Relevanz von dialogisch konfigurierten Lernsettings geschärft.

In Anlehnung an das jeweilige inhaltliche Feld können aber auch die Biographien und biographischen Erfahrungen von Lernenden an sich zu einem expliziten *Lernfeld* gemacht werden (ebd., 117-118). Diese didaktische Herangehensweise intendiert u. a. eine Deutung, Reflexion und Vertiefung eigener Zugänge zu den inhaltlichen Gegenständen. Sie setzt aber auch Potenziale frei, wenn es um ein „am gesellschaftlichen Wissensstand orientiertes Verständnis für die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen die eigene Biographie verankert ist, sowie um eine reflektierte Positionierung“ geht (ebd., 118). Und nicht zuletzt können nach DAUSIEN (ebd., 118-120) Biographien in einer umfassenden und differenzierten Form zum *Lerngegenstand* werden. Solche anspruchsvollen, institutionell gerahmten Settings eröffnen u. a. den Weg für eine Auseinandersetzung

mit der eigenen Lebensgeschichte, häufig mit dem Blick auf die hier wirksamen „asymmetrische[n] Machtverhältnisse“ (ebd., 119). So wäre die Arbeit mit Biographien bei Gruppen mit stigmatisierenden Erfahrungen, wie bspw. bei Arbeitslosigkeit, mit einem emanzipatorischen Anspruch verbunden.

#### 4 Hochschullernwerkstätten als Ermöglichungsräume für biographische Selbstreflexion

Wir gehen zunächst davon aus, dass die Erfahrungs- und Sinnwelten der Studierenden einen Gegenhorizont bilden, dessen Konfiguration schon auf die Bereitschaft einwirkt, sich auf die Arbeit in einer Hochschullernwerkstatt einzulassen. Bereits das Vorhandensein und die Gestalt eines entsprechenden Raumes in einer Hochschule kann das eigene biographische Wissen über Bildungseinrichtungen irritieren und sich evtl. als kaum anschlussfähig an das subjektive Bild eines Ortes formalisierten Lernens erweisen. Sowohl in offenen Arbeitszusammenhängen als auch in organisierten Lehr-Lern-Formaten zeigt sich sodann, dass die Materialität einer Hochschullernwerkstatt unweigerlich und nicht intendiert das Biographische sichtbar werden lassen kann. Diese Momente, die in einer nicht beabsichtigten Weise hervorgerufen werden, können situativ durch eine „biographische Kommunikation“ (DAUSIEN & ALHEIT 2005, 33) dennoch methodisch gerahmt und Biographien somit als *Hintergrundfolie* für eine Reflexion fruchtbar gemacht werden.

Entsprechende Prozesseigenschaften werden im FrühWerk gezielt und systematisch für biographische Reflexionen erschlossen, indem biographisches Wissen von Lernenden sequentiell, bezogen auf ein Seminarthema zum expliziten *Lernfeld*, definiert wird. Die inhaltliche Rahmung für die entsprechende Auswahl und methodische Konzipierung geben die konzeptionellen Merkmale des FrühWerks und die Schwerpunkte der daran angeschlossenen Lehrveranstaltungen, wobei drei große thematische Felder den zentralen Gegenstandshorizont bilden: Kindheit, Lernen und Bildung. In einer ausdifferenzierten Form werden sodann biographische Erfahrungen von Lernenden adressiert, wodurch „die Einzelnen einen `biographisch vertieften` Zugang zum Thema aufbauen und an relevanten `Lernproblemen` einen `expansiven` Lernprozess entwickeln“ können. Zugleich wird der Gegenstand „durch das Wissen, die Fragen und Perspektiven der Lernenden angereichert und kontextualisiert“ (DAUSIEN 2011, 117). Im Folgenden werden entlang einer ersten Systematisierung Beispiele für bereits hergestellte Zugänge im FrühWerk dargestellt und diskutiert.

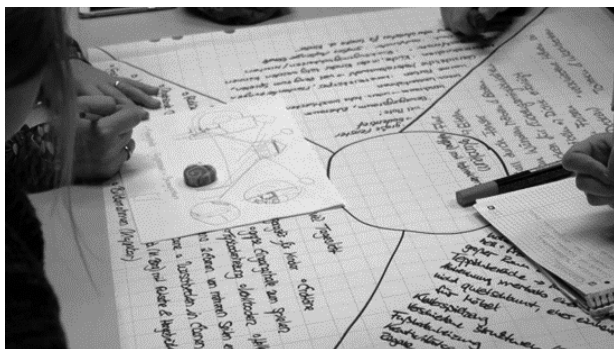
### a) **Beziehung zu eigenen Erfahrungswelten: Lernende und ihre (Erfahrungs-)Räume der Kindheit**

Innerhalb dieser sehr umfassenden Dimension werden Sozialität und Materialität von Kindheitserfahrungen zum Gegenstand einer reflexiven Betrachtung gemacht. Die methodisch angebahnten Verknüpfungen zu den biographischen Erfahrungswelten aus der Lebensphase *Kindheit* adressieren sozial prozessierte Kontexte wie Familie, Peersgroup oder Kindergarten und auch die hier stattfindenden (institutionellen) Übergänge. Nicht nur die Verortung der damit verbundenen individuellen Konstruktionen des Vergangenen in einem bestimmten zeitlichen Geschehen, sondern auch ihre örtlichen und materiellen Aspekte bilden wichtige Koordinaten einer Vergegenwärtigung und Reflexion. Vor dem Hintergrund sind in der Arbeit des FrühWerks Dinge – (Spiel-)Gegenstände, Sammlungen und Fotografien aus der Kindheit der Studierenden – eine wichtige „Brücke“ zu biographischen Reflexionen und entsprechenden Lernprozessen.

#### **Beispiel: Kindheit – Raum – Pädagogik**

Für das pädagogische Handlungsfeld „Raumgestaltung“ wurde ein auf die Arbeit im FrühWerk zugeschnittenes didaktisch-methodisches Konzept entwickelt, das in einer spezifischen Weise biographische Erfahrungen und professionelle Handlungsprämissen aufeinander bezieht. Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Raum und Pädagogik“ werden theoretische Zugänge im Lichte unterschiedlicher Disziplinen betrachtet und diskutiert, insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven erschlossen und die Relevanz und Wirkungsweisen von Räumen und ihrer materiellen Ausstattung auf die Bildungsprozesse von Kindern erörtert. Darauf folgen kleingruppenbezogene Planungs- und Konzipierungsschritte sowie der konkrete Bau von Raummodellen „Kinderräume“, wofür im FrühWerk mannigfaltige Materialien und unterschiedliche Werkzeuge bereitgestellt werden. In schriftlichen Ausarbeitungen kontextualisieren die Studierenden abschließend die Prozesse und Ergebnisse ihrer praktischen Tätigkeit im fachspezifischen Diskurs und reflektieren diese vor dem entsprechenden Hintergrund (vgl. JUNG & WALDSCHMIDT i.V.).

Biographische Kommunikation, Reflexion und entsprechendes Lernen werden in diesem Rahmen auf drei verschiedenen Ebenen ermöglicht.



a) Die Studierenden werden im Vorfeld des Seminars gebeten, u. a. folgende Fragen schriftlich zu beantworten: „Was ist für Sie ein ‚Raum‘? An welche Räume Ihrer Kindheit können Sie sich noch sehr gut erinnern? Was machte diese Räume zu besonderen Orten?“ Mit diesem niedrigschwelligen, jedoch durch den Vorgang der Verschriftung anspruchsvollen Zugang sind sie aufgefordert, eigene Erfahrungsräume und biographisches Wissen explizit zu befragen. Ein vorangestellter Prozess der Vergegenwärtigung individueller Erfahrungen und Deutungen lässt die Studierenden von Beginn an zu Partner\*innen im Seminargeschehen werden und bildet laut der Rückmeldungen von Seminargruppen eine sinnstiftende Brücke zu den im Seminar diskutierten theoretischen Zugängen. b) Im Rahmen des Seminars werden individuelle Notizen zum Gegenstand eines strukturierten Austausches in Kleingruppen. Dabei ist feststellbar, dass bei allen Differenzen auf der individuellen Ebene bestimmte Aspekte – wie bspw. die Sicherheit des Vertrauten und der Reiz des Geheimnisvollen – ein häufiges Motiv bilden. Eine Studentin schreibt beispielsweise: „Besonders reizvoll waren für mich Orte, die noch völlig unentdeckt, versteckt und geheimnisvoll waren.“ Auch die zeitliche Kontrastierung spielt dabei eine bedeutsame Rolle: „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit. Ich habe aber das Gefühl, dass wir deutlich freier waren, als es in der heutigen Kindheit der Fall ist.“ Die eigene soziale Eingebundenheit, aber auch die gesellschaftliche Vergangenheit werden dadurch unweigerlich zum Gegenstand, denn die Frage nach den konkreten Erfahrungsräumen aus der Kindheit ist zugleich ein Blick in einen bestimmten zeitlichen Abschnitt, welcher in spezifischer Weise die kindlichen Erfahrungsräume geordnet oder vorstrukturiert hat.



Je nach festgestellter Kohärenz oder auch Disparitäten sind diese biographischen Kommunikationen mit Fragen nach Autonomie und Zugehörigkeit oder Entgrenzung von Räumen und Normativität in der Kindheit verbunden. Die hierbei stattfindenden Reflexionen legen insgesamt die Vielfalt von individuellen gegenstandsbezogenen Norm- und Normalitätsvorstellungen offen und lassen einen neuen Blick auf das eigene Erfahrungswissen, aber auch einen verstehenden Zugang zu biografischen Deutungen Anderer entstehen. c) In

einer konkreten Bauphase sind die Kleingruppen bzw. „Bauteams“ gefragt, *ein gemeinsames* Raummodell zu konstruieren. Im Rahmen der hierfür erforderlichen Verständigungsprozesse werden individuelle biographische Wissensbestände einzelner Gruppenmitglieder zielgerichtet einem Abgleich unterzogen und zugleich mit den fachwissenschaftlichen Seminarinhalten in einer begründbaren Form verknüpft. Es handelt sich dabei um einen Prozess, welcher – in vergleichbarer Weise zur pädagogischen Handlungspraxis – mit Herausforderungen einhergeht: „Zwar strotzte die Gruppe nur so vor Ideen, allerdings stießen diese wieder auf Uneinigkeit zwischen den Mitgliedern aufgrund verschiedener Vorstellungen und Wünsche. Die zu meisternde Herausforderung bestand nun darin, einen möglichst zufriedenstellenden Kompromiss zu finden [...].“ (Auszug aus einer verschriftlichten Gruppenreflexion) Sich mit der Gruppe zu assoziieren setzt sodann einen Verständigungsprozess voraus, welcher mit dem reflektierten Hinterfragen, aber auch dem Vertreten eigener Sinngebung verbunden ist. Damit geht zugleich ein verstehender Perspektivwechsel hinsichtlich der Positionen anderer Gruppenmitglieder einher. Die Eingebundenheit des Geschehens im handlungsorientierten Setting einer Hochschullernwerkstatt sowie die mit dem Bau eines Modells verbundene Materialität ermöglichen eine prozessunterstützende Vergegenständlichung und Visualisierung.

### **b. Beziehungen zu Tätigkeiten: Verstehen heißt Wieder(er-)finden – „Ich wurde an meine Freude erinnert“**

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Spezifische Themen in der pädagogischen Arbeit verschiedener Altersstufen (3- bis 6-jährige Kinder) setzen sich Studierende entlang von mehreren Phasen mit verschiedenen alltäglichen (Bildungs-)Tätigkeiten von Kindern phänomen- und materialbezogen auseinander. Im Tätigsein zeigt sich, was als neu entdeckt und dabei interessiert verfolgt wird, hängt von den Vorerfahrungen ab. Staunen wird durch den Kontrast zu einer bereits vorhande-



nen Erfahrung ausgelöst und durch die Weiterbeschäftigung mit dem, was Aufmerksamkeit erregt. Studierende nehmen entlang einer kurzen Instruktionsphase, in die mit einer Aufgabenstellung wie „aus einer größeren Menge heterogener Materialien einen Turm zu bauen“ eingeführt wird, über eine Erprobungs- und Gestaltungsphase bis zur Reflexionsphase verschiedene Perspektiven der De-, Re- und Konstruktion ein. Sie werden durch eigene Konstruktionsprozesse dazu angeregt, Fragen wie „Wer bin ich in Bezug auf mein Lernen?“ zu klären und den eigenen biographischen Bezug zum Lernen herzustellen.

Das Frühwerk bildet dabei einen zeitlichen, materialbezogenen und dialogischen Raum, indem die Studierenden zu individuellen und gruppenbezogenen Auseinandersetzungen mit eigenen biographischen Erfahrungen mit Struktur- und Körperbildung, Kreation und Konstruktion angeregt werden.

Das Bauen eines Turms als alltägliche interessengeleitete Tätigkeit von Kindern kann anhand eigener Konstruktionen besonders in den folgenden Aspekten nachvollzogen werden und indes Möglichkeiten der biographischen Selbstreflexion eröffnen:

- *Bauen und Konstruieren als interessengeleitete Tätigkeit,*
- *Erwerb ästhetischer Erfahrung im Konstruktionsprozess,*
- *Rekonstruktionen der Erinnerung während des Bauens:* Die angefertigten Konstruktionen von Türmen zeichnen Handlungserfahrungen nach und rufen Erinnerungen hervor. Die Verbindung zu eigenen Konstruktionstätigkeiten als Kind wird in unterschiedlichsten Selbst- und Weltbezügen erkennbar, in denen die Tätigkeit als Tätigsein in der Welt im Mittelpunkt steht und die besondere Auseinandersetzung mit der Welt konfiguriert. Zur biographischen Selbstreflexion bearbeiten die Studierenden Fragen, um eine Synthese aus Turmkonstruktionen und eigenen Selbst- und Welterfahrungen herzustellen. Sie beschäftigen sich mit Fragen nach dem Auslösen von Denk- und Handlungsformen durch die Tätigkeit des Bauens sowie mit Bezügen zur eigenen Lernbiographie (bspw. „Was verstehe ich dadurch aus meinen Erinnerungen?“, „Welches waren die stärksten Einflussfaktoren?“ und „Was bedeutet mein damaliges Verhalten mit meinen Gefühlen heute?“).

Eine Studentin reflektiert vor dem oben skizzierten Hintergrund Folgendes: „Durch den Turmbau [...] wurde ich **an die Freude erinnert**, die das Turmbauen haben kann. [...] Wir haben gemeinsame Überlegungen angestellt, wie wir den **Turm bauen und auch später ästhetisch gestalten** wollten [...]. Als ich drei oder vier Jahre alt war, habe ich mit bunten Holzklötzen häufig Türme gebaut. [...]. Meine Eltern haben dabei versucht, die **Balance im Turm auszugleichen**, so dass dieser noch höher gebaut werden kann. Inzwischen ist mir klar geworden, wie wichtig es war, dass meine Eltern mich beim Turmbau unterstützt haben und das, was sie getan haben, eine Weise des Scaffoldings war. Sie waren **in der Lage meine**



**Fähigkeiten einzuschätzen** und haben es mir durch ihre aktive Hilfe ermöglicht, etwas zu erreichen, was ich damals alleine nicht geschafft hätte. Damit haben sie auch **meine Lernprozesse unterstützt**. Sie haben mir dabei aber nicht das Gefühl gegeben, dass ich etwas nicht könne, sondern haben mir die Motivation [...] gegeben, mich auch an schwierigen Sachen zu versuchen [...].“ (Hervorhebungen d. Verf.)

### c. Beziehungen zu imaginären Welten: Herstellen von Gegenwart

Die materialbezogene Auseinandersetzung mit Filmen, Bilderbüchern, Geschichten sowie mit Phantasiegefährten im Rahmen der Hochschullernwerkstattarbeit bildet ebenso einen Anlass zur biographischen Selbstreflexion und bedeutungsordnenden Auseinandersetzung mit den lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Dabei kann die Reflexion der Beziehungen zu imaginären Welten Gelegenheit bieten, die wechselseitige Einheit von Subjekt und Welt als eine sich immer neu zu konstruierende Einheit zu verstehen, was als Voraussetzung für die Entfaltung von Eigen-Sinn verstanden werden kann.

Geschichten, die nachgespielt oder Figuren, die imaginiert wurden, beispielsweise als Phantasiegefährten, markieren ein besonderes Moment der Imagination und eröffnen einen imaginären Spiel- und Erfahrungsraum, der Vorstellungsmöglichkeiten erweitert.

Studierende bekommen im FrühWerk durch den thematischen Bezug „(Phantasie-)Gefährten der eigenen Kindheit“ die Aufgabe, „Gegenwärtigkeit“ herzustellen. Die inhaltlichen Denkanstöße orientieren sich hier am Kindsein sowie an Lebensphasen, in denen der Blick auf spezifische Entwicklungsaufgaben und -themen geworfen wird. Diese hängen häufig mit lebensgeschichtlichen Übergängen zusammen und bieten zwei unterschiedliche Ebenen der Reflexion. Zum einen die Einsicht in die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und zum anderen die Möglichkeit, Entwicklungstheorien und -aufgaben konkret und persönlich nachzuvollziehen. In der Hochschullernwerkstatt ist dazu ein initiiender Impuls vorbereitet, indem auf Lernbuffets Fallvignetten von Erzählungen über Phantasiegefährten sowie Filmhelden und Figuren arrangiert sind und Geschichten wie auch Bilderbücher bereitstehen. Im Blick ist dabei die Fähigkeit zur Imagination, die es ermöglicht gegenwartsbezogen zu leben, aber auch in Vergangenes einzutauchen und bereits Erlebtes zu vergegenwärtigen. Während konkreter Erinnerungen, beispielsweise an Phantasiegefährten, können Bilder der vergangenen Kindheit als bildliche Erinnerungen auftauchen. Während Studierende die Lernbuffets entdecken und sich von ihnen inspirieren lassen, entstehen oft sehr unterschiedliche Reaktionen und Motivationen für die weitere Auseinandersetzung. Sie bearbeiten in einem zweiten Schritt Denkanstöße: „Was habe ich mit dem Thema zu tun? In welcher Weise betrifft es mich? Welche Erfahrungen habe ich in diesem Zusammenhang schon gemacht? Welche Bedeutung hat dieser Zusammenhang für mich?“

Die mit diesen Fragen einhergehenden Impulse können Anlässe bieten zu erinnern und damit auch zu Ausformulierungen der Erinnerungen zu gelangen, um so den Prozess von Aneignung und Reflexion von imaginierter Welt zu unterstützen, indes: „Wer wahrnimmt und empfindet, denkt und fühlt, ist als lebende Person immer schon mit einbezogen, so entfernt auch der gedachte und gefühlte Gegenstand sein mag“ (HAUSSER 1995, 7). Ein solcher Lernprozess ist zielgerichtet und konstituiert seinen Gegenstand zugleich, indem ihm Sinn und Bedeutung zugewiesen werden. Diese Lernprozesse sind nicht als rückblickende romantisierende Betrachtungsweisen eigener Kindheitserfahrungen oder als Begründungen einer in der Vergangenheit zu suchenden Argumentation für gegenwärtiges pädagogisches Handeln zu verstehen. Vielmehr geht es darum, in der Selbstreflexion zu erarbeiten, dass es keine Erfahrung der Zukunft gibt. Es braucht die Erinnerung und die Aneignung der Vergangenheit, um in einen Prozess der Erfahrungsbildung zu gelangen, die sodann Bilder und Vorstellung der Zukunft beeinflussen. Das bedeutet, dass die eigene Biografie der Erwachsenen in jedem Moment der Wahrnehmung von Kindern gegenwärtig ist. Ausgangspunkt für Vermutungen, die wir über Kinder und ihr Erleben anstellen, ist daher immer auch die eigene Biografie (vgl. SCHÄFER & KAISER 2019).

## 5 Resümee

Die Arbeit in Hochschullernwerkstätten kann Studierenden vielfältige Wege eröffnen, Fragen an sich und die Welt zu stellen und dieses in einen Modus strukturierter Reflexion und gegebenenfalls einer Neuorganisation von subjektiven Selbst- und Weltbezügen zu überführen. Gerade in kindheitspädagogischen Hochschulsettings ist damit zugleich das Potenzial verbunden, das komplexe Konstrukt *Kindheit* entlang der rahmenden und ordnungsgebenden sozialen, gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Kontexte in einer lernenden Gemeinschaft zum Thema zu machen, in einer reflexiven Herangehensweise u. a. die Dimensionen Historizität und Normativität zu betrachten sowie mit Folgerungen für das professionelle pädagogische Denken und Handeln zu versehen.

Die Beschaffenheit und Eröffnung von Möglichkeitsräumen für biographisches Lernen in Hochschullernwerkstätten hängt sicherlich in einem hohen Maße von den rahmengebenden konzeptionellen, räumlichen und materiellen Merkmalen der jeweiligen Lernorte ab. In besonderer Weise werden aber die Setting-Konfigurationen durch die didaktisch-methodischen Herangehensweisen von Lehrenden bzw. Lehr-Lern-Arrangements bestimmt, welche ihrerseits in konkreten Situationen konzipiert, eröffnet und begleitet werden. Selbstredend geht es in erster Linie um eine grundsätzliche Bereitschaft, Biographien von Studierenden als Ressource für den Qualifizierungsprozess zu verstehen und den Zugängen zu biographischen



Erfahrungswelten einen konkreten Raum zu geben. Hierzu ist in Hochschullernwerkstätten per se – sowohl durch ihre konstruktivistisch angelegte theoretische Fundierung als auch durch ihre Materialität – eine methodische Vielfalt in besonderer Weise gegeben.

Biographien von Studierenden im Rahmen der Hochschullernwerkstätten didaktisch-methodisch als „Lernfeld“ (DAUSIEN 2011) einzubeziehen, heißt zugleich, auch Spannungsfelder sowie mehr oder weniger deutliche Grenzen zu erkennen und zu reflektieren. Obgleich eine *weitgehende Offenheit* im methodisch-didaktischen Sinne und gewiss auch eine *Unvorhersehbarkeit* von konkreten Arbeitsprozessen zu den Spezifika der Lernwerkstattarbeit gehören, so sind diese Momente in Verknüpfung mit biographischem Lernen doch stärker in Betracht zu ziehen. Durch eine systematische Erschließung von biographischen Erfahrungen von Studierenden im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten werden zwei konstruktivistisch geprägte Konzepte miteinander zusammengeführt bzw. die Komplexitätsanforderungen an die Studierenden durch *Verknüpfung von selbstgesteuerten sowie handlungsorientierten Herangehensweisen und biographischen Selbstthematizierungen* potenziert. Das hier verortete Spannungsfeld und die mit ihm verbundenen Ambivalenzen lassen sich nicht vollends auflösen. Umso mehr sind jedoch die Erwartungen an die Studierenden bzw. die damit verbundenen Normen einer fortlaufenden Reflexion zu unterziehen (vgl. DAUSIEN & ALHEIT 2005). Ein didaktisches Gespür für die Bereitschaft von Studierenden, sich auf selbstreflektorische Prozesse einzulassen, schließt auch die *Reflexion eigener biographischer Erfahrungen* sowie der damit verbundenen Selbst- und Weltbezüge aufseiten der Lehrenden ein.

## Literatur

- ALHEIT, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Bremen: Universität Bremen.
- ALHEIT, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: MADER, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen, S. 343-417.
- ALHEIT, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann & MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 276-307.
- ALHEIT, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: KRAUL, Margret & MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 211-240.
- ALHEIT, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 78, 7-22.
- BLOCH, Bianca; KAISER, Lena S. & NEUSS, Norbert (2016): Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Justus-Liebig-Universität Gießen.

- DAUSIN, Bettina (2011): „Biografisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 02/2011. Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung, 110-125.
- DAUSIN, Bettina & ALHEIT, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. Report, 28 (3), 27-36.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris, & PRIETSCHE, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- HAUSSER, Karl (1995): Identitätspsychologie. Heidelberg: Springer Verlag.
- JUNG, Edita & WALDSCHMIDT, Ann-Christin (i.V.): Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer. Hintergründe und Merkmale. (Erscheint 2020 als Beitrag im Band zum Projekt „HakomPra“ in der Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer).
- JUNG, Edita; KAISER, Lena S. & WALDSCHMIDT, Ann-Christin (2019): Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In: TÄNZER, Sandra; MANNHAUPT, Gerd; BERGER, Marcus & GODAU, Marc (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-56.
- KAISER, Lena S.; BLOCH, Bianca, & NEUSS, Norbert (2015): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. In: KÖNIG, Anke; LEU, Hans-Rudolf & VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF- Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 84-104.
- KRATZMANN, Jens (2016): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in kindheitspädagogischen Studiengängen – ein Statement. In: FRIEDERICH, Tina; LECHNER, Helmut; SCHNEIDER, Helga; SCHOYERER, Gabriel & UEFFING, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 155-159.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris (2007): Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit, 5/6, 20-22.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris; FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; HARMS, Henriette & RICHTER, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen 24. München: DJI.
- NENTWIG-GESEMANN, Iris & FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: KÖNIG, Anke; LEU, Hans-Rudolf & VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim: Beltz Juventa, 48-68.
- NEUSS, Norbert (2014): Einführung. Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEMANN, Iris & NEUSS, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL Verlag, 13-46.
- NEUSS, Norbert & ZEISS, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. TPS, Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik: Professionalität, Heft 1/13, 22-25.
- SCHÄFER, Gerd E. & KAISER, Lena S. (2019): Biographie und Fachlichkeit im Fortbildungskonzept von WeltWerkstatt. TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Ausbilden. Fortbilden. Weiterbilden, Heft 11/19, 4-7.