

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

D₁ E₁ M₃ O₂ K₄ R₁ A₁ T₁ I₁ E₁

Viktoria Sophie Franz / Julia Kristin Langhof
Jana Simon / Eva-Kristina Franz
(Hrsg.)

Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten

Franz / Langhof / Simon / Franz

**Demokratie und Partizipation
in Hochschullernwerkstätten**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Viktoria Sophie Franz
Julia Kristin Langhof
Jana Simon
Eva-Kristina Franz
(Hrsg.)

Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Viktoria Sophie Franz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6070-3 digital

doi.org/10.35468/6070

ISBN 978-3-7815-2614-3 print

Vorwort der Reihenherausgeber:innen

Liebe Leser:innen und Hochschullernwerkstatt-Interessierte,

wir freuen uns, dass mit dem Tagungsband zur Fachtagung in Trier bereits der 12. Band in der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ erscheint. Das Tagungsteam um unsere Mit-Herausgeberin Eva Kristina Franz feierte im März 2023 die Eröffnung der Trierer Hochschullernwerkstatt mit den Tagungsteilnehmer:innen und bot ein Programm, das die unterschiedlichen Felder adressierte und miteinander ins Gespräch brachte, die für die pädagogische Praxis dieser Institutionen bedeutsam sind. Neben Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrer:innenbildung und unterschiedlichen Disziplinen, die sich in Studiengängen und -fächern der Kindheitspädagogik und des Lehramtes abbilden, sind dies auch außerschulische und außeruniversitäre Lernorte, wie bspw. Museen und Bibliotheken. Deutlich wird, wie sehr diese Einrichtungen von einem engen Austausch miteinander profitieren, auch und gerade im Kontext des Tagungsthemas „Demokratie und Partizipation“.

Beide Begriffe – Demokratie und Partizipation – werden im Diskurs zu Hochschullernwerkstätten als höchst relevant markiert. So schrieb das Tagungsteam in der Einladung: „Lernwerkstätten an Hochschulen sind seit ihrer Gründung Orte für offenes Lernen, denen ein demokratisches Miteinander innewohnen sollte und in dem Kinder, Studierende und Lehrende egalitär partizipieren.“ Zugleich wiesen Viktoria Franz, Julia Kristin Dörner, Jana Simon und Eva Kristina Franz darauf hin, dass mit diesen normativ aufgeladenen Ansprüchen an das Handeln in Hochschullernwerkstätten auch große Verantwortung einhergeht und eine kritische Reflexion der pädagogischen Praxis, nicht nur aus ethischer Perspektive, demnach unumgänglich ist. Sowohl weitergehende theoretische Impulse, als auch forschende Auseinandersetzungen mit Hochschullernwerkstätten und ihren Akteur:innen erscheinen hilfreich, um zu einem fundierten Verständnis dessen zu kommen, welche spezifische Deutung der Konzepte Demokratie und Partizipation in der Community, dem Netzwerk NeHle, aber auch darüber hinaus, vorliegen und welche Bedeutung diese für die Praxis haben.

Der Band vereint die skizzierten Perspektiven und wird Ihnen daher hoffentlich interessante Einblicke in praktische, theoretische und empirische Aspekte der

Themen Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten ermöglichen. Wir danken sowohl den Beitragenden dieses Bandes, als auch dem engagierten Tagungsteam um Eva Kristina Franz für ihren Einsatz.

Viel Freude bei der Lektüre wünschen die Reihenherausgebenden

*Annika Gruhn, Lena S. Kaiser, Markus Peschel,
Hartmut Wedekind und Eva Kristina Franz*

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber:innen 5

Vorwort NeHLe-Vorstand

Hochschullernwerkstatt – Demokratie und Partizipation revisited 11

Viktoria Sophie Franz, Julia Kristin Langhof, Jana Simon und Eva-Kristina Franz

Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten – eine Einleitung 13

1 Demokratiebildung in Hochschullernwerkstätten

Dietlinde Rumpf

Konstruktives Lernen – offen und demokratisch 23

Selina Groß, Sven Trostmann und Robert Baar

Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Entwicklungen zwischen Autonomie und Partizipation 37

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altman

Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting 52

Christina Imp und Eva Frauscher

Partizipative Themenwahl im freien Wahlfach „Hochschullernwerkstatt“ – Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung 65

Jeanette Hoffmann, Jasmine Annette Dorigo, Mara Maya Victoria Leonardi, Lynn Mastello und Maria Teresa Trisciuzzi

Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen 75

Marcus Rauterberg

Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes –
ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten 87

Herrad Schönborn und Claudia Buschhorn

Die Bilderbuch- und Lernwerkstatt an der HAW Hamburg als Raum
gelebter Partizipation?! 95

Sandra Tänzer, Marcus Berger, Hendrikje Schulze und Isabell Tucholka

„Design your Education“. Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen
Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer
Hochschullernwerkstatt 107

2 Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten

Matthea Wagener

Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten: Zwischen pädagogisch
inszeniertem Raum und Mitbestimmung 131

Agnes Pfrang und Ralf Schneider

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschul-
didaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten 140

Johannes Gunzenreiner, Johannes Reitinger und Mirjam Rombach

Relevanz von Demokratielernen und Partizipation im Kontext von Schule
und Unterricht 148

Annika Grubn

Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen
aus der Perspektive der Kindheitsforschung 162

Barbara Müller-Naendrup, Corinna Schmude und Olga Theisselmann

Selbst erfahren, selbst entscheiden und miteinander gestalten, um
Lernen neu zu denken – Partizipation, Demokratiebildung und
Professionalisierung aus der Perspektive von Studium, Hochschule
und Berufsfeld 170

Ulrike Stadler-Altmann

Demokratische und partizipative Erarbeitung von didaktischen Materialien.
Aushandlungsprozesse in einer Hochschullernwerkstatt als Schlüssel für den
Erfolg eines internationalen Projekts 187

Mark Weißhaupt

Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration 206

Franziska Herrmann und Pascal Kihm

Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten –
zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung 221

3 Studierende als Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten

Robert Baar

Beteiligt werden // Sich beteiligen: Zugangswege und Voraussetzungen
für Partizipation in Hochschullernwerkstätten 237

Mareike Kelkel, Pascal Kihm und Markus Peschel

Studierende als Forschungssubjekte in Hochschullernwerkstätten
,Was willst DU lernen?!‘ – Teil IV 248

Franziska Herrmann

Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen –
Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden
und Grundschulkindern 261

Jeanette Hoffmann und Elisabeth von Leon

Partizipationsspielräume in der KinderLiteraturWerkstatt an der
Freien Universität Bozen 273

Maximilian Kopp, Janika Frei-Kuhlmann und Anja Seifert

Hochschuldidaktische Werkstatt: Partizipation und Kooperation im
Grundschullehramt 286

4 Reflexion über Partizipation und Demokratiebildung in der Praxis

Siglinde Spuller

Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung
von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW) –
Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung 297

Pascal Kibm und Markus Peschel

„(Hochschul-)Lernwerkstätten als Orte demokratischer Entscheidungs-
prozesse!“ Ein kritischer Blick auf Kommunikationen und Interaktionen
in (Hochschul-)Lernwerkstätten 308

Susan Poldrack, Eva Freytag und Daniela Longhino

Gelebte Partizipation? Partizipatives Agieren in einem interdisziplinären
hochschullernwerkstättenübergreifenden Projekt 325

Julia Höke

„Das ist ja schon eine gestellte Situation“ – Perspektiven von Praktiker:innen
auf Lernwerkstattarbeit mit Blick auf Chancen und Risiken ihrer
Einbindung 336

Frauke Milius, Ingrid Kunze und Marcel Veber

Arbeit in Forschungswerkstätten – Partizipation zwischen universitärer
und schulischer Praxis? 345

Autor:innenverzeichnis 353

Hochschullernwerkstatt – Demokratie und Partizipation revisited

Demokratie und Partizipation sind untrennbar miteinander verbunden und bedingen sich im gesellschaftlichen, wie im pädagogischen Diskurs. Demokratie kann ohne Partizipation, ohne die Teilnahme und Teilhabe einer Mehrheit nicht gelingen und Partizipation ist nur attraktiv, wenn diese in demokratischen Prozessen Wirkung zeigt. Beide – Demokratie und Partizipation – müssen erlernt und eingeübt werden, wie die erziehungswissenschaftliche Diskussion und die vielfältigen Angebote für die pädagogische Praxis zeigen. Hochschullernwerkstätten sind aufgrund ihrer Ausrichtung Orte, in denen Demokratie und Partizipation erfahren, eingeübt und reflektiert werden können. Für alle Konzeptionen von (Hochschul-)Lernwerkstätten, seien diese auch noch so unterschiedlich, sind demokratische und partizipative Elemente konstitutiv. Deshalb haben wir uns als Vorstand des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) sehr gefreut, dass auf der 16. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten in Trier Demokratie und Partizipation in den Fokus gestellt wurden und im Tagungsband über die Tagung hinaus sichtbar werden.

Deutlich wurde in den Tagungsdiskussionen, dass die Begriffe *Demokratie* und *Partizipation* Wandlungen unterworfen sind und diese Wandlungen in der Arbeit der Hochschullernwerkstätten sowie in den Erwartungen an Lernwerkstätten spürbar werden: Vor dem Tagungsauftritt hat die AG Begriffsbestimmung in einem, die Teilnehmenden aktivierenden Format, den Begriff *Lernen* facettenreich bearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass Lernen am besten in partizipativen Prozessen und in demokratischen Strukturen unterstützt werden kann. Das Format, die Teilnehmenden der Tagung zu beteiligen, fand sich in allen Sessions und ist ein deutliches Zeichen dafür, dass Forschung, Theoriebildung und pädagogische Arbeit im Hochschullernwerkstatt- und Lernwerkstattkontext grundsätzlich demokratisch und partizipativ angelegt sind. Deshalb ist es uns als Vorstand ein Anliegen, die AG Begriffsbestimmung wie auch die AG Nachwuchs zu unterstützen und prominent im Tagungsprogramm zu platzieren. Dafür sei dem Trierer Tagungsteam um Eva-Kristina Franz ganz herzlich gedankt.

Festlich gerahmt hat die Tagung die Einweihung des Grundschulzentrums mit prägnanten Grußworten und einem Vortrag, der Hochschullernwerkstätten in ihrer Ausrichtung und Entwicklung in den thematischen Spannungsbogen von Demokratie und Partizipation setzte. Damit war inhaltlich das Feld der Hoch-

schullernwerkstattarbeit abgesteckt, in das sich der Tagungsaustausch in den unterschiedlichen Formaten der Hospitationen, der Postersession, der Vorträge, der Theorie- und Praxisforen sowie der Keynotes gut einfügte. In den Pausengesprächen wurde deutlich, dass die Themen aus den einzelnen Sessions weitergetragen und vertieft wurden. Das spricht für eine gelungene Themenwahl und eine exzellente Organisation, die eine ausgewogene Balance zwischen festlicher Rahmung, intensiven Arbeitsphasen, erholsamen Pausen und schönen Gelegenheiten für ein Zusammensein bei der Kneipentour sowie beim Conference Dinner ermöglicht hat. Damit wurde erlebbar, dass Demokratie und Partizipation ein gelingendes Miteinander, eine Gemeinschaft benötigen, die wertschätzend mit den Personen und dem Zeitmanagement umgeht.

Für eine gelungene Tagung danken wir dem Trierer Organisationsteam, insbesondere Eva-Kristina Franz, und wir erleben gerade, wie gut organisiert auch der Tagungsband entsteht bzw. entstanden ist. Gemeinsam mit allen Interessierten freuen wir uns nun auf eine spannende Lektüre zu Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten.

Berlin, im November 2023

NeHle-Vorstand

*Ulrike Stadler-Altmann, Pascal Kihm, Franziska Herrmann
Tanja Wittenberg-Frasch, Alina Schulte-Buskase*

*Viktoria Sophie Franz, Julia Kristin Langhof, Jana Simon
und Eva-Kristina Franz*

Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten – eine Einleitung

Lernwerkstätten an Hochschulen wurden von Beginn an als Orte des offenen Lernens konzipiert, in denen demokratisches Miteinander und die gleichberechtigte Beteiligung von Kindern, Studierenden und Lehrenden im Fokus stehen. Doch wie die jüngste Forschung belegt, klaffen die theoretischen Ideale und die tatsächliche Praxis in vielen Fällen auseinander (u. a. Gruhn 2021). Dabei erscheint das Erleben demokratischer Strukturen in der aktuellen politischen Weltlage umso bedeutender, da davon ausgegangen werden kann, dass Lernerfahrungen in Schule und Hochschule unsere Überzeugungen und motivationalen Orientierungen maßgeblich beeinflussen können (Pajares 1992, Richardson 1996, Reusser & Pauli 2014).

Demokratiebildung bezieht sich einerseits darauf, die Demokratie als anerkannte staatliche Regierungsform verstehen zu lernen. Andererseits steht im Fokus, den Erziehungsprozess demokratisch zu gestalten und darüber demokratisches Zusammenleben zu fördern, wie es im Sinne einer Demokratie als Lebensweise verstanden wird (Dewey 1993; Beutel & Fauser 2011). Die Demokratiebildung umfasst also verschiedene Bildungs- und Erziehungsansätze, die sowohl demokratische Werte und Prinzipien vermitteln als auch demokratisches Verhalten fördern sollen. Zudem beinhaltet sie Bemühungen, die Strukturen von Schulen oder des gesamten Bildungssystems demokratischer zu gestalten.

Demokratiebildung stellt also deutlich mehr dar als der Erwerb politischer Begriffe und demokratischer Basiskompetenzen. Demokratie ist stattdessen als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule zu verstehen (KMK 2018). Dazu gehören Themen wie Gerechtigkeit, Konsum und Armut oder auch die breite Palette an Themen zu Umweltschutz und Klimabildung (Franz & Dörner 2022). Demokratisches Lernen kann also einerseits als ein „Lernen über Demokratie“ oder als ein „Lernen durch Demokratie“ (Kihm und Peschel in diesem Band, Simon 2021) verstanden werden. Geht man von einem „Lernen durch Demokratie“ aus, dann stellt Demokratiebildung eine generische Aufgabe der Pädagogik dar (Franz & Dörner 2022) und alle Bildungseinrichtungen, begonnen mit den Kindertagesstätten über die Grundschulen und

weiterführenden Schulen bis hin zu den Hochschulen und Universitäten, sind in der Pflicht, dazu beizutragen, dass demokratische Strukturen etabliert und demokratisches Handeln gelernt und vertieft wird (Kihm und Peschel in diesem Band, Coelen 2009 oder Himmelmann 2016).

Ein dabei bedeutsamer Begriff ist der der Partizipation: „Partizipation ist nicht nur ein politischer Begriff, sondern muss auch als ein pädagogischer verstanden werden. Denn Partizipation ist eng mit Demokratiebildung sowie Inklusion verwoben und wesentliches Mittel, um die pädagogische Praxis demokratischer und inklusiver zu gestalten. Auf Freiwilligkeit basierend, bedeutet Partizipation zugleich, Verantwortung zu übernehmen und die eigene Gegenwart sowie Zukunft aktiv mitzugestalten. Dies ist ein Lernprozess für alle Beteiligten, denn Partizipation heißt, Macht abzugeben und an eigenen Haltungen zu arbeiten.“ (Dörner 2021, S.28)

An der Universität Trier ist deshalb die Demokratiebildung neben der Digitalisierung und der Diversität als grundlegende Säule in der Lehrer:innenbildung verankert. Dies hat uns dazu inspiriert, bei der Entwicklung der neu gegründeten Lernwerkstatt „Grundschulzentrum“ den Schwerpunkt auf die Realisierbarkeit von partizipativen Lernwerkstattangeboten im Kontext der Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu legen. Dabei gehen wir davon aus, dass durch offene, die Selbst- und Mitbestimmung fördernde Lernumgebungen, wie die Arbeit in Hochschullernwerkstätten, die Partizipation von Lernenden realisiert werden kann (Franz & Dörner 2022). Als bedeutsam ist hierbei die Haltung der Lehrperson anzusehen.

Lernwerkstätten an Hochschulen sollten also das Potential haben, demokratische Strukturen immanent zu leben und damit Studierenden, Lehrenden und allen weiteren Akteur:innen die Möglichkeit geben, Demokratie als Grundstruktur unseres Zusammenlebens und -arbeitens zu verinnerlichen. Jedoch gilt es, kritisch reflexiv zu analysieren, ob diese Zielsetzung auch tatsächlich im universitären Alltag gelebt wird. Um diesen Diskurs zu führen, haben wir dieser Thematik den Schwerpunkt der 16. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten gewidmet, in deren Rahmen auch das „Grundschulzentrum“ eingeweiht wurde.

Die in diesem Band versammelten Beiträge sind das Ergebnis intensiver Diskussionen und Forschungsarbeiten, die auf der angeführten Tagung vom 27.02. bis 01.03.2023 zum Thema „Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten“ präsentiert wurden. Die Beiträge spiegeln die Breite und Vielfalt der Themen wider, die im Kontext von Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten untersucht werden.

Dabei lassen sich vier thematische Schwerpunkte ausmachen, die den Band gliedern. Die ersten Beiträge widmen sich der Implementierung von Demokratiebildung in Hochschullernwerkstätten und reflektieren diesbezügliche Erfahrungen.

1 Demokratiebildung in Hochschullernwerkstätten:

Dietlinde Rumpf legt in ihrem Beitrag *„Konstruktives Lernen – offen und demokratisch“* dar, inwieweit Prämissen des Konstruktivismus für das Studium in Lernwerkstätten abgeleitet und beschrieben werden können.

Daran anschließend diskutieren Selina Groß, Sven Trostmann und Robert Baar wie sich *„Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen [...] zwischen Autonomie und Partizipation“* entwickelt.

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altman beleuchten in ihrem Beitrag *„Dimensionen partizipativer Praktiken in der EduSpace Lernwerkstatt“*, geben eine Übersicht über strukturelle Möglichkeiten, die digitale Bildungsmedien mit Blick auf partizipative Praktiken bieten und skizzieren Rahmenbedingungen für das konkrete, gemeinsame Am-Werk-Sein und dessen Evaluation.

Christina Imp und Eva Frauscher stellen mit ihrem Beitrag *„Partizipative Themenwahl im freien Wahlfach „Hochschullernwerkstatt“ – Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung“* das Konzept und die Rahmenbedingungen des Wahlfachs vor und legen den Fokus dabei vor allem auf die Partizipationsmöglichkeiten in der beschriebenen Lernwerkstatt.

Jeanette Hoffmann, Jasmine Annette Dorigo, Mara Maya Victoria Leonardi, Lynn Mastellotto und Maria Teresa Trisciuzzi geben mit ihrem Beitrag *„Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen“* einen exemplarischen Einblick in die KinderLiteraturWerkstatt und ergänzen dies mit einer Auswahl an literarästhetisch anregender, aktueller Kinderliteratur zum Thema.

Marcus Rauterberg diskutiert in seinem Beitrag *„Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes – ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten“* das Konzept von Entscheidungs- und Deutungsmacht im Kontext didaktischer Werkstattkonzepte.

Herrad Schönborn und Claudia Buschhorn analysieren, inwieweit *„Die Bilderbuch- und Lernwerkstatt an der HAW Hamburg als Raum gelebter Partizipation?“* erachtet werden kann.

Sandra Tänzer, Marcus Berger, Hendrikje Schulze und Isabell Tucholka plädieren in ihrem Beitrag *„Design your Education. Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt“* für eine empirisch fundierte Weiterentwicklung einer Didaktik der Lehrer:innenbildung und geben Einblick in erste Daten aus der Erfurter Lernwerkstatt.

Damit leitet der Beitrag über zum nächsten Teil des Herausgeberwerks, der die Frage in den Mittelpunkt stellt, inwieweit es gelingen kann, in Hochschullernwerkstätten demokratisch und partizipativ zu handeln.

2 Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten

Matthea Wagens Beitrag *„Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten“* fokussiert das Spannungsfeld zwischen der Hochschullernwerkstatt als pädagogisch inszeniertem Raum sowie den Möglichkeiten der Mitbestimmung beteiligter Akteur:innen. Anhand erster empirischer Erkenntnisse legt sie dar, dass Partizipation sowohl zur Weiterentwicklung von Konzepten als auch zur kritischen Sicht auf die Durchführung praktischer Aufgaben beitragen kann.

Die von Wagener aufgeworfene Diskussion fundieren Agnes Pfrang und Ralf Schneider in ihrem Text *„Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschuldidaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten“* mit einer theoretischen Diskussion des Verständnisses von Teilhabe im demokratischen Sinne und der Analyse des Verhältnisses von Teilhabe Lernen und Teilhabe Lehren.

Johannes Gunzenreiner, Johannes Reitingner und Mirjam Rombach stellen daran anschließend einen Praxisbezug her und diskutieren in ihrem Beitrag *„Relevanz von Demokratielernen und Partizipation im Kontext von Schule und Unterricht“*, welche Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation im schulischen Kontext zielführend sein können.

Diese Diskussion setzt Annika Gruhn mit dem Fokus auf Hochschullernwerkstätten kritisch fort: Mit ihrem Aufsatz *„Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung“* verweist sie auf ein unauflösbares Spannungsfeld, das sich ergibt, wenn in pädagogisch gerahmten Interaktionen der Anspruch formuliert wird, diese partizipativ zu gestalten.

Barbara Müller-Naendrup, Corinna Schmude und Olga Theisselmann sehen in Ihrem Text *„Selbst erfahren, selbst entscheiden und miteinander gestalten, um Lernen neu zu denken - Partizipation, Demokratiebildung und Professionalisierung aus der Perspektive von Studium, Hochschule und Berufsfeld“* in Fragen der Demokratie und Partizipation nicht nur konzeptionelle Ansprüche an die gestalteten und begleiteten Lern- und Arbeitssituationen dieser Lernorte, sondern gleichsam auch die Verpflichtung und Herausforderung aller Akteur:innen in Lernwerkstatt-Settings die Qualität, Rahmenbedingungen und Prozessverläufe immer wieder zu prüfen und zu hinterfragen.

Ulrike Stadler-Altman zeichnet in ihrem Text *„Demokratische und partizipative Erarbeitung von didaktischen Materialien. Aushandlungsprozesse in einer Hochschullernwerkstatt als Schlüssel für den Erfolg eines internationalen Projekts“* nach, wie die unterschiedlichen institutionellen und auch national-kulturellen Hintergründe der Projektpartner:innen gewinnbringend verknüpft und zu neuen Ansätzen, Ideen sowie Handlungsempfehlungen führen können und Mark Weißhaupt zeigt in seinem Beitrag *„Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration“* die kulturellen, sozialen und rituellen Strukturen des Spiels auf, die mit der Ermöglichung von Exploration verbunden sind.

Abschließend blicken Franziska Herrmann und Pascal Kihm gemeinsam mit der AG Begriffsbestimmung auf die „*Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten*“. Damit bietet der Beitrag eine gute Brücke zum nächsten Kapitel, das sich den Studierenden als Akteurinnen in Hochschullernwerkstätten widmet und deren spezifische Rolle in partizipativen Lernumgebungen beleuchtet.

3 Studierende als Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten

Robert Baar betont in seinem Beitrag „*Beteiligt werden // Sich beteiligen: Zugangswege und Voraussetzungen für Partizipation in Hochschullernwerkstätten*“ Partizipation als essentiellen, aber nicht minder voraussetzungsvollen Bestandteil und normativen Wert einer demokratischen Gesellschaft. Auf Grundlage einer qualitativen Studie geht er der Frage nach, welche Zugangswege und Voraussetzungen existieren, die Studierenden die Partizipation in Hochschullernwerkstätten ermöglichen.

Mareike Kelkel, Pascal Kihm und Markus Peschel schließen inhaltlich an Robert Baars Beitrag an und fokussieren im Beitrag „*Studierende als Forschungsobjekte in Hochschullernwerkstätten*“ zentrale Ergebnisse der Forschungs- und Interventionsreihe „Was willst DU lernen?!“ bzgl. der „Passung“ von Anspruch und Umsetzung und geben einen Einblick in die Notwendigkeit, Hochschullernwerkstatt als demokratischen Raum (Kihm und Peschel in diesem Band) innerhalb eines pädagogisch-didaktischen Doppeldeckers auf mehreren Ebenen zu entwickeln bzw. zu justieren.

Franziska Herrmann erweitert mit ihrem Beitrag „*Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen – Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden und Grundschulkindern*“ den Fokus der empirischen Erforschung von Lernerfahrungen um den Hintergrund der pädagogischen Phänomenologie und diskutiert Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten.

Jeanette Hoffmann und Elisabeth von Leon betrachten in ihrem Beitrag „*Partizipationsspielräume in der KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen*“ literarische Hochschullernwerkstätten als Räume der Partizipation, in denen Studierende in der Auseinandersetzung mit Literatur forschend lernen und sich literaturdidaktisch erproben können. Welche Vorstellungen Studierende von einer KinderLiteraturWerkstatt haben, wie sie den in seiner Entstehung befindlichen Raum erleben und wie sie sich selbst gerne in dessen Gestaltung einbringen würden, wird im Beitrag anhand empirischer Daten analysiert und diskutiert.

Auch Maximilian Kopp, Janika Frei-Kuhlmann und Anja Seifert fokussieren im Beitrag „*Hochschuldidaktische Werkstatt: Partizipation und Kooperation im Grundschullehreramt*“ ein Forschungs- und Lehrprojekt zu intendierten partizipativen Prozessen in der Lernwerkstatt.

Die abschließende Diskussion über die Förderung von Partizipation, Kooperation und Kollaboration leitet sinnlogisch in den vierten und letzten Teil des Bandes über, der einen kritischen Blick auf die Kommunikation und Interaktionen in Hochschullernwerkstätten legt sowie die didaktischen Herausforderungen in den Blick nimmt.

4 Reflexion über Partizipation und Demokratiebildung in der Praxis

Siglinde Spuller stellt in ihrem Beitrag *„Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW) – Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung“* ein erstes Praxisprojekt vor. Hier stellt sie unter anderem die Frage, was ist, wenn das Interesse zur eigenen Partizipation am Bildungsprozess erst geweckt werden muss.

Pascal Kihm und Markus Peschel greifen dies in ihrem Beitrag *„(Hochschul-) Lernwerkstätten als Orte demokratischer Entscheidungsprozesse?“* auf und analysieren dortige Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Hinblick auf demokratische Entscheidungsprozesse.

Daran anschließend diskutieren Susan Poldrack, Eva Freytag und Daniela Longhino in ihrem Beitrag *„Gelebte Partizipation?“* anhand des Projekts *„Weihnachtsvorlesung“* Aspekte für das Gelingen sowie beeinflussende Hürden im partizipativ angelegten Projektentwicklungsprozess.

Während Julia Höke mit ihrem Beitrag *„Das ist ja schon eine gestellte Situation“* die Perspektive von pädagogischen Fachkräften und Studierenden der Kindheitspädagogik gegenüberstellt, befassen sich Frauke Milius, Ingrid Kunze und Marcel Veber in ihrem Beitrag *„Arbeit in Forschungswerkstätten – Partizipation zwischen universitärer und schulischer Praxis?“* mit Perspektiven der ersten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung.

Der Band schließt so mit einem Blick auf Partizipationsprozesse in Hochschullernwerkstätten im Kontext forschenden Lernens, welches sowohl von pädagogischer als auch universitärer Praxis bedingt ist.

Lernwerkstattarbeit gilt seit jeher als Brücke zwischen Theorie und aus der Praxis deduzierter Empirie. In diesem Sinne erhoffen wir uns einen reflexiven Übertrag der Erkenntnisse aus der Lektüre des Bandes hin zu einer reflektierten Praxis in Kita, Schule und Hochschule.

Unser Dank

Herzlich danken wir allen Autor:innen, die diesen Band mit Inhalt gefüllt haben. Ihre Arbeit hat dazu beigetragen, das Verständnis von Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten zu vertiefen und neue Perspektiven aufzuzeigen. Wir hoffen, dass die Auseinandersetzung mit diesem Thema nicht nur eine Bereicherung für die wissenschaftliche Gemeinschaft ist, sondern auch Impulse für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten und deren Beitrag zur Demokratiebildung liefert.

Literatur

- Coelen, Th. (2009). (Vor-)Politische Sozialisation. Partizipation und Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter. In I.Behnken (Hrsg.). *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf*. Eine Einführung, 121–139.
- Dörner, J.K. (2021). *Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches? Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen*. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. doi.org/10.17904/ku.opus-689
- Franz, E.-K. & Dörner, J.K. (2022). Demokratie- und Menschenrechtsbildung to go!?: Wie von Studierenden entwickelte Unterrichtsangebote ihren Weg an Schulen finden. *Grundschule aktuell*, 159, 11-13.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung: Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung* (p. 151). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Himmelman, G. (2016). Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe), (Hrsg.). *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*. Berlin: DeGeDe, 61–75.
- Kultusministerkonferenz (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [01.04.2020].
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Kasuistik/Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themenschwerpunkt der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (32/1).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Simon, T. (2021). Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In T. Simon (Hrsg.). *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie: Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_1 [Stand 2023-02-14].

1 Demokratiebildung in Hochschullernwerkstätten

Dietlinde Rumpf

Konstruktives Lernen – offen und demokratisch

Abstract

Jeder Mensch konstruiert sich die Wirklichkeit entsprechend seiner individuellen Dispositionen selbst. Die Diskussion um den Konstruktivismus als Erkenntnistheorie wird seit langem geführt, zunehmend auch in der Pädagogik und Didaktik. Besonders für die Arbeit in Lernwerkstätten scheinen diese Argumentationen produktiv zu sein, wie die Ausführungen von Kersten Reich nahelegen. Um das Phänomen der Konstruktion von Lebenswirklichkeit zu verdeutlichen, werden die Darlegungen und Begründungen von Autor:innen zudem aus biologischer, kybernetischer, psychologischer oder philosophischer Sicht vorgestellt, um eine Einordnung zu ermöglichen und die begriffliche Schärfung zu verdeutlichen. Bezogen auf (Hochschul)Lernwerkstätten könnten davon ausgehend Prämissen konkret für das Studium in Lernwerkstätten abgeleitet und differenzierter beschrieben werden.

Die für die Arbeit in Lernwerkstätten angenommene wissenschaftliche Grundlage ist der Konstruktivismus. Die diesbezüglichen Aussagen heben die Bedeutsamkeit konstruktivistischer Positionen hervor und werden mit selbsttätigem und selbstbestimmtem Lernen in offenen Lernumgebungen gleichgesetzt (Bedruna 2020, 122) oder im Gegensatz zum rezeptiven und reproduktiven Lernen gesehen. (Wiater 2020, 143)

Die „kurze Geschichte“ des Internationalen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten wird als die eines „demokratischen und partizipativen Entwicklungsprozesses“ (NeHle-Homepage) dargestellt.

Davon ausgehend wurde der Titel für diesen Beitrag gewählt, in dem insbesondere die Positionen des moderaten Konstruktivismus exemplifiziert und in Bezug auf Lernen in Hochschullernwerkstätten dargestellt werden sollen. Allerdings waren mit dieser Überschrift bereits vorab Zuschreibungen und Wertungen getroffen worden und es wurde sehr schnell deutlich, dass keine gradlinige Bestätigung oder Passung der Ausgestaltung und Zielsetzung von Hochschullernwerkstätten durch konstruktivistische Argumente sinnvoll ist. Es bedarf einer vorurteilsfreien und detaillierten Erörterung der Positionen des Konstruktivismus, um erst dann

produktive Bezüge zum Lernen in Hochschullernwerkstätten ableiten zu können. Dieser Versuch wird mit diesem Beitrag unternommen.

1 Konstruktivismus als Basis von Lernwerkstattarbeit

1.1 Konstruktivismus in der Diskussion der Vertreter:innen von Hochschullernwerkstätten – ein Ausgangspunkt

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Begriffsfindung zur Hochschullernwerkstatt (AG Begriffsbestimmung 2020, 255) blieb die Frage offen, ob bzw. inwiefern die lerntheoretische Basis der moderate Konstruktivismus oder/und andere Theorien seien, und es wurde die Notwendigkeit einer genaueren Analyse deutlich.

Auf den Konstruktivismus als Grundlage für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten wird immer wieder mit unterschiedlichen Schwerpunkten Bezug genommen. Insbesondere der Tagungsband zum freien und instruierten Tätigsein (Hildebrandt et al. 2015) greift dieses Thema auf. Konstruktion wird in engem Zusammenhang mit Instruktion in einem ambivalenten Verhältnis gesehen. Dazu führen Streit et al. (2015, 23) Belege von Autor:innen der vergangenen Jahrzehnte an, die einerseits einen Gegensatz zwischen instruierten und freien Tätigkeiten (ebd., 20) sehen, sich andererseits nach Möller für „Konstruktion durch Instruktion“ (ebd., 23) aussprechen. Vor der von Meyer benannten „konstruktivistischen Falle“ (ebd.) wird gewarnt, dass erfolgreiches Lernen nur durch konstruktivistische Realisierung möglich sei. Es wäre – bezugnehmend auf Mandl et al. – sinnvoll, „dass Instruktionen in passenden Momenten für optimales Lernen im Sinne konstruktiver Prozesse erforderlich seien“ (ebd.).

Beide Termini führt ebenfalls Peschel als Gegensatzpaar auf und stellt sie den Begriffen „Anleitung vs. Freiheit“ gegenüber. (2015, 74) Wie Schmude & Wedekind (2016, 11), Franz (2013, 149) und Kihm, Diener & Peschel (2020, 322) sehen auch Streit & Royar (2015) die beiden Parameter als sich bedingende in einem Spannungsfeld an, die sich nicht gegenseitig ausschließen würden und wenden sich zudem gegen eine Dichotomie. Konstruktion sei auf der Seite der Lernenden, Instruktion auf der Seite der Lehrenden verortet. (32) Es könnten „konstruktive Lernprozesse durch adäquate Instruktionen“ (ebd., 33) begleitet werden, wichtig wären eine „Balance zwischen Konstruktion und Instruktion“ und die „Passgenauigkeit des Lehrerhandelns“ (ebd.).

Häufig mit dem Begriff der Konstruktion verbundene Zuschreibungen sind „eigenverantwortlich“ (u. a. Tänzer, Hohnstein 2018, 54; Wiater 2019, 143), „aktiv“ (Kelkel, Peschel 2018, 29; Rohen 2019, 157), „kumulativ und individuell“ (Wedekind, Schmude 2017, 187) und „Fragen selber finden“ (Brunner et al. 2013, 71).

Der Ausdruck der Ko-Konstruktion wird stets als sozialer Aushandlungsprozess (Stadler-Altman 2018, 241) und als „arbeitsteilige Kooperation“ (Berger & Müller-Naendrup 2020, 101) beim gemeinsamen Lernen verstanden. Jansa sieht Ko-Konstruktion als „gemeinsame Erschließung der Welt unter Kindern (Peers)“ (2013, 95) und „Bildung als Ko-Konstruktion ... auf gezielt zu gestaltende kompetenzfördernde Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenem und Kind.“ (ebd.) Die Abgrenzungen, aber auch gemeinsamen argumentativen Potenziale zu Kooperation und classroom management müssten hierbei noch differenzierter ermittelte werden.

Vielfach wird der Bezug auf die Arbeiten Kersten Reichs zum moderaten Konstruktivismus dezidiert angeführt, insbesondere auf die Phasen „des Erfindens (Konstruktion), Entdeckens (Rekonstruktion) und Enttarnens (Dekonstruktion) der Wirklichkeit im (hoch-)schulischen Kontext“ (Hoyer 2020, 244). Wie bereits im Positionspapier gehen auch Schmude & Wedekind „in Anlehnung an Reich vom moderaten Konstruktivismus als lerntheoretische Basis für die Arbeit in der Lernwerkstatt aus“ (2015, 109), und Müller-Naendrup sah bereits 2013 die Gültigkeit dieser „drei prägenden Annahmen auch für Lernsituationen in Lernwerkstätten“ (2013, 197) an.

Neben Rückbindungen an die Auffassungen von Reich werden auch die Konzeptionen von Bruner, Zocher und Dewey¹ als Ausgangspunkt gesehen, die „eigenständige Konstruktionen von Wissen ermöglichen“, indem „konkrete Handlungs- und Denkopoperationen, wie z. B. vergleichen, unterscheiden, schätzen und ordnen, angeregt und gezielt unterstützt werden“ (Hummel, Schneider 2017, 135). Es bleibt späteren Arbeiten vorbehalten, die Konzeptionen der Repräsentationsebenen, des Entdeckenden Lernens und des Pragmatismus differenziert aufzugreifen und in ihren je eigenen und/oder konstruktivistischen Bezügen auf Hochschullernwerkstätten zu analysieren.

1. 2 Argumentationen Kersten Reichs für eine konstruktivistische Didaktik – eine Zusammenfassung

Der Pädagoge und Didaktiker Kersten Reich hat, ausgehend von den Theorien des Konstruktivismus, Anregungen für Lehrkräfte entwickelt.

In Verdeutlichung seiner inhaltlichen Ausrichtung führt er in seinem 1996 in erster Auflage erschienenen Buch *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (2010) mehrere Begriffe, die hier im Titel genannt werden, gleichberechtigt zu-

1 Diese Vertreter:innen stehen für handlungsorientierte Konzeptionen der Pädagogik, vgl. Bruner, Jérôme (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie, Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf; Zocher, Ute (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung, Auer-Verlag Kassel; Dewey, John (1916): Democracy and education, The Free Press New York.

sammen und erweitert diese 2001 um die kulturelle Perspektive (Reich 2001). Auf seiner Homepage der Universität Köln ist vermerkt, dass er „den Ansatz ‚Interaktionistischer Konstruktivismus‘ entwickelt [hat], der einen kulturbezogenen Konstruktivismus begründet.“ (Homepage Reich) Er hebt damit Aktionen in Gemeinschaften, im gegenseitigen kulturellen Austausch, hervor und stellt die Beziehungsseite vorrangig der Inhaltsseite. (Reich 2002, 100) Die „Verständigungsgemeinschaft ... regelt, welche Konstrukte in einer Kultur und kulturübergreifend für bestimmte Kulturen gelten, was auch Wahrheitsansprüche, Ansprüche auf Wahrhaftigkeit und Richtigkeit von Aussagen einschließt.“ (Reich 2001, 56) Innerhalb dieser Interaktionen würden Konstruktivist*innen „die eigenen Konstruktionen, damit eigene Handlungsbezüge [betonen], sie sind nicht bloß Beobachter, sondern als Konstrukteure auch bewusste Akteure und Teilnehmer der Veränderungen, die sie aus kultureller Reflexion herleiten“. (Reich 2010, 15) Seine deutliche Kritik besteht darin, dass die „theoretische Pädagogik ... sich von der Beziehungsseite im Zuge der Verwissenschaftlichung des Faches“ (ebd., X) entferne und „die ganzheitliche[r] Verbindung von Theorie, Praxis und Methoden bzw. Techniken der Erziehung geopfert“ habe (ebd., 16).

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt ist für Reich die Selbsttätigkeit, die er aus der Handlungsorientierung ableitet: „wenn ich meine Wirklichkeit konstruiere, dann bin ich selbst tätig“ (ebd., 63). Damit eng verbunden sei die Selbstbestimmung, die erst „die Voraussetzungen für andauerndes Behalten, für anhaltende Einstellungen und das Begehren, vielfältige Beobachterpositionen einzunehmen“, (ebd., 64) schaffen würden. Wenn er dann fordert, dass „Pädagogen ... darauf achten [sollten], die Selbstbestimmungsrechte in pädagogischen Prozessen möglichst umfassend zu entfalten“, (Reich 2010, 65) bleibt offen, was er konkret unter „Selbstbestimmungsrechten“ versteht und inwiefern dies „umfassend“ geschehen könnte. Reich führt für seine Sichtweise viele Beispiele der Wahrnehmungspsychologie und aus dem Alltag an, wobei dadurch eher die Komplexität professioneller Entscheidungen einer Lehrkraft deutlich werden als die unmittelbare Herleitung aus konstruktivistischen Argumenten.

In seinem Studienbuch (Reich 2006) gibt Reich didaktische Anregungen für die Planung von Lehr-/Lernprozessen und schlägt im Methodenpool Hinweise zum Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von Unterricht vor, die sich allerdings von denen ohne konstruktivistischen Bezug nicht unbedingt unterscheiden. Seine Frage „Was ist eine gute Lernumgebung?“ (ebd., 232) bindet er in vielfältige Überlegungen zur Schulgestaltung ein. Hier fallen Begriffe wie „flexibler Rahmen“ (ebd.) oder die Abschaffung der 45-Minuten-Stunden, vor allem kritisiert er ganz allgemein die derzeitigen Lernbedingungen. Konkret auf Lernwerkstätten oder andere offene Lernumgebungen geht er nicht ein, sondern formuliert allgemein in einer „Checkliste“ (ebd., 237) die Notwendigkeit von handlungsorientiertem, kreativem, situiertem Lernen (ebd., 236).

Die Autor:innen, die sich zu Hochschullernwerkstätten äußern, rezipierten vor allem die drei von Reich „für die Pädagogik neue[n] Beobachterperspektiven — Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion: über neue Muster pädagogischen Denkens“. (2010, 118ff)

Die Konstruktion „auf bloße kognitive Konstruktionsarbeit [zu] reduzieren“ (ebd., 119) würde die Konstruktion als soziales Aushandeln ignorieren. Die oben angeführten Kennzeichen der Interaktion in Beziehungen und die Notwendigkeit verschiedener Beobachterstandpunkte sind dafür maßgeblich.

Rekonstruktionsprozesse würden vorhandenes Wissen der Menschheit, sozusagen der „Verständigungsgemeinschaft“, (Reich 2001, 56) mit einbeziehen, fragen aber zudem nach den damaligen Erkenntnisumständen und Motiven oder auch nach anderen Sichtweisen (Reich 2010, 120) im historischen Umfeld. Es sollten „die Aufgaben der Rekonstruktion in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktion zurückgeholt und hierbei gezielt verarbeitet werden“ (ebd., 121) und dies Gegenstand von Unterricht sein.

Die Dekonstruktion sei eine Aufgabe nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden, und meine das „Nachtentdecken“ dieser vorhandenen Wissensbestände durch „in Zweifel ziehen, ... den Blickwinkel verschieben..., dumme Fragen“ stellen. „Sehr oft ist die Wissenschaft dann zu dumm, um darauf antworten zu können“ (ebd.) – eine Feststellung, die differenzierender Betrachtungen bedarf.

Im Folgenden stellt Reich daraus abgeleitete Postulate auf, die er als Grundforderungen an Pädagog:innen richtet. Dabei kritisiert er in zahlreichen Stichpunkten, die summarisch vorgestellt und nicht inhaltlich stringent angeführt werden, u. a. die „virtuelle Pädagogik, die wie ein Fernseher funktioniert: Jeden Tag auf Sendung werden Klischees von Bildung transportiert, die nach den Zufallskriterien der ausgewählten Sender (= Lehrer) sich formulieren.“ (ebd., 123) Seine Äußerungen entbehren in dieser Verallgemeinerung nicht ganz einer Polemik oder auch Normativität, die keine konstruktivistischen Ansatzpunkte verdeutlichen.

Kersten Reich legt in seinen Publikationen Ideen für eine innovative Pädagogik vor und bedient sich dazu insbesondere – neben anderen Geistesströmungen – der Argumente der Konstruktivist:innen. Diese kombiniert er in eklektizistischer Weise und spricht damit Pädagog:innen engagiert und nachdrücklich an, selbst innovativ und als kritische:r Beobachter:in Lernprozesse zu organisieren. Insofern sind seine Darlegungen wichtig und überzeugend. Enge kausale Begründungen für Offenen Unterricht oder das Lernen in (Hochschul)Lernwerkstätten finden sich bei ihm nicht direkt. Vom moderaten Konstruktivismus spricht Reich nicht, sondern neben dem interaktionistischen Konstruktivismus von den drei mittlerweile klassischen Strömungen: „dem radikalen Konstruktivismus, dem konstruktiven Realismus und dem methodischen bzw. kulturalistischen Konstruktivismus.“ (Reich 2001, 49) Im Vergleich mit anderen Theorien wie der Neurologie, Professionalität, (hochschul)didaktischer Forschungen oder auch mit denen von ihm

selbst genannten des Pragmatismus, der Kommunikationstheorie oder der Systemtheorie würde sich zeigen, inwiefern ähnliche Argumente auch dort formuliert sind oder sich spezifische Begründungen insbesondere für den moderaten Konstruktivismus verdeutlichen.

2 Konstruktivismus als Erkenntnistheorie

2. 1 Grundannahmen einer Philosophie des 20. Jahrhunderts – eine Einordnung

Eng im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Diskussion um die menschliche Erkenntnis stehen Fragen der Wahrnehmungspsychologie und Reizverarbeitung, der Neurologie und Informationsaufnahme und des Lernens überhaupt. Diese Verflechtung kann hier nur knapp dargestellt werden, um den Positionen des Konstruktivismus Raum zu geben. Aber ein kurzer Überblick soll auf wichtige philosophische Annahmen verweisen und verdeutlichen, dass die seit langem überlieferten Vorstellungen von den Konstruktivisten aufgegriffen wurden.

Bereits in der Antike wurde zurückgehend auf Aristoteles postuliert, dass sich Wissen erst im Gebrauch bewiese (Koch 2011, 367), es also der Handlung im Austausch mit anderen bedarf. Bedeutsam sind die Ansichten Kants zur Erkenntnistheorie, die mit der „Kritik der reinen Vernunft als Schlüsselwerk des Konstruktivismus“ (Geier 2015, 24) formuliert wurden. Hier weist Kant nach Horster darauf hin, „dass wir der Welt eine Ordnung geben, aber ob die Ordnung auch die Ordnung der Welt sei, würden wir nie erfahren.“ (Siebert 1999, 52) Die Skeptiker wie Hegel, Schopenhauer und Nietzsche gingen ebenso davon aus, dass die Realität bestehen würde, aber deren Erkenntnis unmöglich sei.

Moderne Wissenschaften ermitteln auf empirischem Weg ihre Erkenntnisse – durch Handlungen werden Merkmale der Dinge erkannt, bis sie durch weitere Untersuchungen relativiert und revidiert werden, wie die Kopernikanische Wende als ein Beispiel verdeutlicht.

Relativitätstheorie und Quantenphysik führten im 20. Jahrhundert zum Infragestellen von bis dahin feststehenden Axiomen wie zunehmend auch durch virtuelle Realitäten, zudem werden bestimmte gesellschaftliche Perspektiven wie die Kindheit oder Fremdheit als soziales Konstrukt und nicht als eindeutige Erklärung aufgefasst.

Dabei sind die so verstandenen und beschriebenen Wirklichkeiten vom jeweiligen Beobachter und seiner Wahrnehmung abhängig, andererseits existiert die Welt unabhängig vom Beobachter. Objektivität und ein eindeutiges Abbild der Realität dieser Welt sind nicht möglich.

Nach dem Zweiten Weltkrieg traten andere Formen des wissenschaftlichen Denkens an die Stelle von gradlinig-kausaler Betrachtung: Phänomene wurden nun

zirkulär, in den Relationen der Objekte beschrieben, sie wurden eher transdisziplinär, über die Grenzen des Faches hinaus betrachtet. Im Verständnis dieser komplexen Sichtweise wurden auch die Begriffe Kybernetik und Systemtheorie (insbesondere Niclas Luhmann) populär und für die Konstruktivisten anregend. (Simon 2020, 13)

Die Abgeschlossenheit von Systemen oder auch deren Interaktion geriet in den Blick. Insbesondere biologische und lebende Systeme wurden als selbstorganisiert und operational geschlossen im Sinne der Autopoiese betrachtet, indem sie ihre eigene Struktur und die darin organisierten Elemente selbst produzieren (ebd., 32). Nur auf dieser Basis könnten äußere Auslöser und Interaktionen Veränderungen, also entsprechend der internen Strukturen Irritationen bzw. Perturbationen bewirken. Daraus ergäbe sich auch die „Unmöglichkeit der ‚instruktiven Interaktion‘ im Sinne einer gradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung von außen. ... allerdings können sie [die Systeme] zerstört werden.“ (ebd., 54)

Die Suche nach der Wahrheit ist dem Interesse nach der Passung der gewonnenen Erkenntnisse zum praktischen Handeln gewichen. Diese Viabilität meint, „einen Weg durch das Dickicht der Realität zu finden, auch wenn wir eigentlich nicht sehr viel sehen.“ (ebd., 71) Insbesondere durch sprachliches Aushandeln würden im gesellschaftlichen Konsens Verbindlichkeiten über die Realität hergestellt werden. Die Menschen konstruierten sich also ihre Welt: individuell und innerhalb sozialer Gruppen. Diese Ansichten würden immer Veränderungen und Verwerfungen unterliegen, es gäbe Alternativen und verschiedenste Interpretationen. Die Einigung würde also „... die beste Wahrheit, die wir derzeit in diesem bestimmten Fall haben [anstreben]. Wenn aber andererseits in den wissenschaftlichen Institutionen alle auf den Mainstream solcher besten Wahrheiten drängen, dann sollten wir die Relativität dieser Wahrheiten betonen, damit überhaupt Platz für Neues entstehen kann.“ (Reich 2009, 77)

Der Konstruktivismus sei „keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres ‚Paradigma‘ ... in der „konstruktivistische[n] Verschränkung natur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei die Grenzen zwischen diesen Wissenschaftsdisziplinen fließend werden.“ (Siebert 2005, 11f)

Grundsätzliche Fragestellungen seien „die ontologische Frage nach dem Status der Realität und die epistemologische Frage nach dem Status der Erkenntnis.“ (Westmeyer 2015, 71)

Als einer der ersten vertrat George Kelly 1955 die Ansicht vom Menschen als konstruierendes Wesen. Er verwendet – wie andere dem Konstruktivismus zugeordnete Forscher – den Begriff des Konstruktivismus nicht, sondern nennt seine Ansicht „konstruktiven Alternativismus“, um auf die grundsätzlich allen Gegebenheiten möglichen Alternativen zu verweisen. (ebd., 74)

Innerhalb des Diskurses bildeten sich mehrere Strömungen, die sich in „naturalistische und kulturalistisch fundierte Epistemologien“ (Pörksen 2015, 5) trennen

lassen, allerdings wurden kaum Macht- und Herrschaftsverhältnisse berücksichtigt, wie dies Reich einbringt, der damit den „üblichen Kontext konstruktivistischen Argumentierens beträchtlich erweitert.“ (Neubert 2015, 389)

Verschiedene Gliederungen ordnen die Autor:innen einzelnen Strömungen wie dem Radikalen Konstruktivismus, dem der Erlanger Schule, Methodischen Kulturalismus, Interaktionistischen und Relationalen Konstruktivismus zu. Allerdings lassen sich die Positionen oft nicht klar voneinander unterscheiden, es zeigen sich verschiedene Schwerpunkte entsprechend der fachlichen Grundlagen und die Zielsetzungen divergieren. „Unübersichtlichkeit macht ... eine Orientierung über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konstruktivisten schwierig.“ (ebd., 398) Dieser Schwierigkeit wurde nicht aus dem Weg gegangen, aber die tiefgründige und differenzierte Diskussion wäre bezogen auf Lehr-/Lernprozesse nicht sehr produktiv. Dazu wurden ausschließlich die Positionen Kersten Reichs vorgestellt, weil er seine konstruktivistischen Ansichten auf Pädagogik und Unterricht bezog. Innerhalb der Erziehungswissenschaften setzte sich der Begriff des Moderaten Konstruktivismus (Riemeier 2007, 70) durch.

Im Folgenden sollen die Formulierungen ausgewählter Konstruktivisten die Breite und intellektuelle Anregung im Einzelnen zeigen. Bei allen Ableitungen, die auf Lehr-/Lernprozesse bezogen spannend sind, sollen die Aussagen für sich stehen und noch keine Verwertbarkeit andeuten, noch dazu, als dies die Autoren selbst selten taten.

2. 2 Zitate von Autoren des Konstruktivismus – eine Zusammenstellung

Ernst von Glasersfeld hat seinem Buch, das 1995 in London erschien, den Titel „Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning“ gegeben, während in der deutschen Ausgabe der Zusatz in „Ideen, Ergebnisse, Probleme“ geändert ist. (Glasersfeld 1997) Nach einem historischen Rückblick bezieht er sich insbesondere auf Piaget und dessen „konstruktivistische Idee des Wissens“. Im 10. und letzten Kapitel greift er mit „Lehren statt dressieren“ und Überlegungen zur Schülerposition Fragen des Unterrichtens auf. An einer Unterrichtssituation, in der der Lehrer mit einem Holzdreieck für die Tafel das gleichseitige Dreieck erklärt, bedauert Glasersfeld die verpasste Lerngelegenheit, da „die Mathematik und in der Tat die Wissenschaft im allgemeinen nicht darauf angelegt ist, die Realität zu beschreiben, sondern daß sie ein System bereitstellen soll, mit dem wir unsere Erfahrungen organisieren können“ (ebd., 299), dass die geometrischen Vorstellungen „Fiktionen sind, die in der sensomotorischen Welt nicht gefunden werden können, weil sie ideale Begriffe sind und nicht körperliche Gegenstände.“ (ebd.) Mit „Hilfen statt Anweisungen“, der Notwendigkeit der Reflexion und dem „Geheimnis ‚sozialer‘ Interaktion“ (ebd.) beschließt Glasersfeld sein Buch.

Den Begriff des Konstruktivismus verwendet Maturana nicht, er bezieht sich auf Realität, wie er mit dem Titel seines Buches „Biologie der Realität“ (Maturana 2000) verdeutlicht. Sein grundlegendes Werk „Der Baum der Erkenntnis“

(Maturana & Varela 1987) verfasste er mit seinem jüngeren Kollegen Anfang der 70iger Jahre in Santiago de Chile. Sie binden ihre Darlegungen zur menschlichen Erkenntnis in umfangreiche Ausführungen zur Organisation, Ontogenese und zum Nervensystem ein. „Wir sprechen dann von (Er)Kenntnis, wenn wir ein effektives (oder angemessenes) Verhalten in einem bestimmten Kontext beobachten, das heißt in einem Bereich, den wir durch eine (explizite oder implizite) Frage umreißen, die wir als Beobachter formulieren.“ (ebd., 189) Das Verhalten würde sich je nach veränderter Frage des Beobachters bei allen ansonsten gleichen Parametern unterschiedlich ereignen. „Ein Gegenstand ist für den Beobachter dann ein Gegenstand, wenn er ihn beschreiben kann.“ (Maturana 2000, 25) Es würde auch bis heute „keinen Widerspruch zwischen der Subjektabhängigkeit unserer Realität und unserem erfolgreichen Operieren in einer sozial gültigen und scheinbar objektiven physikalischen Welt“ (ebd., 141) geben. Die Position des Beobachters und den physikalischen Bereich der Existenz beschreibt Maturana daran anschließend ausführlich.

Bezogen auf Austin äußert sich Searle insbesondere zu sprachlichen Phänomenen einer Ontologie sozialer Tatsachen, (Searl 2011) dass also „Sprache für die Konstitution der institutionellen Wirklichkeit von entscheidender Bedeutung ist.“ (ebd., 68) Dabei seien „Repräsentationen ... eine Sache, die repräsentierte Wirklichkeit eine andere“. (ebd., 165) Auf die Wahrnehmung bezogen formuliert er: „Die einzige Wirklichkeit, von der wir sinnvoll sprechen können, ist die Wirklichkeit der Wahrnehmungserfahrungen.“ (ebd., 181)

Dezidiert dem Konstruktivismus als methodisch und kulturalistisch widmet sich Janich. (1996) Er entfaltet einen philosophischen Blick bezogen auf die Naturwissenschaften, spricht in Konsequenz seiner Überlegungen aber auch direkt Lehrende an, wenn er „die ungerechtfertigte Dominanz des Optischen und Visuellen“ (ebd., 233) kritisiert, da die „verlässliche Naturkenntnis nur möglich [ist], weil sich der Mensch mit Natur als Handwerker und Techniker auf der Grundlage des Haptischen und Taktilen auseinandersetzt.“ (ebd., 232)

Den Menschen als „Sensor“ im Agieren in der Wirklichkeit sieht Ciompi (1997, 35) und beschreibt ihn als emotional und kognitiv handelndes Wesen. „Die in der Aktion, also im handelnden Erleben sich bildenden Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme betreffen alle möglichen Bereiche des Lebens, vom Umgang mit alltäglichen Gegenständen und örtlichen sowie zeitlichen Gegebenheiten über technische Fertigkeiten aller Art bis zu differenzierten zwischenmenschlichen Verhaltensweisen.“ (ebd., 48) Als Interaktionsregeln würden „untergründige affektive Komponenten die kognitiven Funktionen ständig in vielerlei Weise beeinflussen.“ (ebd., 119) Dabei wäre Erkenntnis mit Leiden und Leid, bei der Lösung mit „lustvoller Entspannung“ (ebd., 113) verbunden. Gefühle seien immer dominant und sie „spielen in der verbalen wie nonverbalen Kommunikation eine mindestens gleich große Rolle wie die rein kognitiven Inhalte.“ (ebd., 249)

Abschließend sei Foerster zitiert, der in markanten Formulierungen zum Weiterdenken anregt, wie mit dem Titel „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker“ (Foerster & Pörksen 2016). Im Interview mit Pörksen äußert er sich auch zur Pädagogik und bezeichnet den Schüler als „nichttriviale Maschine“ (ebd., 65), aber die Schule hätte „ihren Zweck darin, jene ärgerlichen Zustände auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen.“ (ebd.) Die Trivialisierung kritisiert er an zahlreichen Beispielen. Der Lehrer solle von der Idee Abstand nehmen, er wisse alles und der Schüler nichts. (ebd., 71) Vielleicht ließe sich eine Pädagogik nach seinem Motto gestalten: „Handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst.“ (Foerster 1993, 49)

3 Ableitungen für die Hochschullernwerkstätten – ein Ausblick

Mit diesen punktuellen Einblicken in die Ansichten von Konstruktivist*innen werden Themen wie Wahrnehmung, Erkenntnis, Realität, Wahrheit, Verhalten, Beobachtung, Erfahrung, Subjektivität, Sprache und Kommunikation, soziale Interaktion und Emotion angesprochen. Dahinter verbergen sich tiefgründige und weitverzweigte Argumentationen und es wäre interessant, diese philosophischen Dispute aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren und sich anregen zu lassen, die konzeptionellen Vorstellungen zur Gestaltung von Hochschullernwerkstätten weiter zu denken.

Didaktische Überlegungen hätten dann eine andere Zielrichtung, als die philosophischen der Konstruktivist*innen.

Lernen geschieht immer als individuelle Konstruktion – unabhängig von der methodischen Gestaltung: „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.“ (Roth 2009, 55) Es ist immer wieder interessant zu diskutieren und empirisch zu analysieren, inwiefern sich bestimmte methodische Ansätze für erfolgreiches Lernen besonders anbieten und konstruktivistische Ideen produktiv sein können. „In der Erziehung wird die Notwendigkeit wie Chance gesehen, die Wirklichkeitskonstruktionen in Diversität und Pluralität entwickeln zu können, nicht nur, um die Viabilität des konstruktiven Lernens in all seinen Vorzügen zu zeigen, sondern auch, um durch eine demokratische Entwicklung viable Voraussetzungen für die Lebbarkeit konstruktivistischer Haltungen überhaupt zu ermöglichen und zu entwickeln.“ (Neubert 2015, 399)

Diese „Gangbarkeit“ konstruktiven Lernens wird offensichtlich im Zusammenhang mit der Toleranz gegenüber vielfältigen Lebensentwürfen und demokratischen Vorstellungen gesehen – Bemühungen, wie sie für die Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten immer wieder konkret ausgelotet und reflektiert werden.

Literatur:

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses“. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bedruna, V., Haußmann, W. & Trefzer, F. (2020). Reisen in Lernlandschaften. Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“. Empirische Einblicke – (Religions)Didaktische Ausblicke. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 122-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2020). Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 99-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunner, W., Dörig, H., Gunzenreiner, J., Schlittler, H. Sarbach, S. & Stucki, A. (2013). Entdecken des Lernen am Beispiel Licht und Schatten – ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau (CH) im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 69-83). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vaendenkoeck & Ruprecht.
- Foerster, H. v. & Pörksen, B. (2016). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Foerster, H. v. (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt, M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Franz, E.-K. (2013). Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, M. (2015). Eine Revolution der Denkart. Immanuel Kants Kritik der reinen Vernunft. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2. Aufl.; S. 21-34) Wiesbaden: Springer VS.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.). (2015). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Homepage Reich. Abgerufen von <https://www.hf.uni-koeln.de/30582> (zuletzt geprüft am 21.07.2023)
- Hoyer, B. (2020). Lehrwerkstatt als Hochschullernwerkstatt. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 240-248). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummel, M. & Schneider, R. (2017). Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 133-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janich, P. (1996). *Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Jansa, A. (2013). Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 92-107). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.

- Jung, E. & Kaiser, L. S. (2020). „Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“ Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten. 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. 259-274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Berücksichtigung von fachlichen Grundlagen beim pädagogischen Handeln in Lernwerkstätten als Chance der Erweiterung bisheriger Lernwerkstätten-Konzeptionen. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 15-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 321-331). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, L. (2011). Kapitel 4: Lernen. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I Handbuch der Erziehungswissenschaft I Studienausgabe* (S. 365-377). Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB.
- Maturana, U. & Varela, F. J. (1984). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München: Goldmann.
- Maturana, U. (2000). *Biologie der Realität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193-206). Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- NeHle-Homepage. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/NeHle> (zuletzt geprüft am 21.07.2023)
- Neubert, S. (2015). Vom Subjekt zur Interaktion. Kersten Reichs Die Ordnung der Blicke. In Pörksen, B. (Hrsg.) *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2., erweiterte Aufl.; S. 387-413). Wiesbaden: Springer VS.
- Peschel, M. (2015). Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pörksen, B. (2015). Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2., erweiterte Aufl.; S. 3-18). Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2001). Konstruktivismen aus kultureller Sicht – Zur Position des „Interaktionistischen Konstruktivismus“. In F. Wallner & R. Angnese (Hrsg.), *Konstruktivismen* (S. 49-68). Wien: Universitätsverlag.
- Reich, K. (2002). Grundfehler des Konstruktivismus – eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In J. Fragner, U. Greiner & M. Vorauer, M. (Hrsg.), *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz*. Linz: Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich Bd. 15.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistisches Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3., völlig neu überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, K. (2009). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus*, Bd. 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis* (2. völlig veränderte Aufl.). Abgerufen von http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html (zuletzt geprüft am 21.07.2023)
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Riemeier, T. (2007) *Moderater Konstruktivismus*. Abgerufen von https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-540-68166-3_7.pdf (zuletzt geprüft am 21.07.2023)

- Rohen, C. (2019). Handlungsorientiertes Lernen in der ISSU-Werkstatt (Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht) an der Universität Bremen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 157-166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, G. (2009). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (6. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2016). Einleitung. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 9-15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2015). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Searl, J. R. (2011). *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, Kirfel: Luchterhand.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Pädagogik.
- Simon, F. B. (2020). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Compact.
- Stadler-Altman, U. (2018). EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 227-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Streit, C. & Royar, T. (2015). Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 32-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Streit, C., Künzli David, C. & Hildebrandt, E. (2015). Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. & Hohnstein, E. (2018). Das Lernen von Kindern in gemeinsamer Verantwortung begleiten. Reflexionen aus einem interdisziplinären Seminar. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 51-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzel, H. (2020). Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter, *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 45-54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westmeyer, H. & Weber, H. (2015). Der Mensch als konstruierendes Wesen. George Kellys The Psychology of Personal Constructs. In Pörksen *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2., erweiterte Aufl.; S. 67-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiater, W. (2020). Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 135-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Dietlinde Rumpf, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Fächerübergreifende Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten; Potenziale von Bewegung und Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter

dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Selina Groß, Sven Trostmann und Robert Baar

Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Entwicklungen zwischen Autonomie und Partizipation

Abstract

Partizipation und Autonomie sind wesentliche Paradigmen der Arbeit in und von Hochschullernwerkstätten. Sie stehen dabei in einem Spannungsverhältnis, das nicht immer leicht zu moderieren ist. Der vorliegende Beitrag geht mit Blick auf die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen der Frage nach, inwieweit Autonomie und Partizipation in den dort stattfindenden Programmen und Interaktionen ineinandergreifen, parallel stattfinden oder nebeneinander existieren, ohne dass Partizipation das autonome Handeln des Individuums beeinträchtigt bzw. Autonomie partizipativen Strukturen entgegensteht. Der historische Rückblick auf die Entwicklung der Grundschulwerkstatt zeigt, dass die Institution ‚Universität‘ erheblichen Einfluss auf das Verhältnis von Autonomie und Partizipation genommen hat und noch immer nimmt. Mit gezielten Maßnahmen, wie bspw. die Einführung eines im Beitrag beschriebenen konsensorientierten Entscheidungsverfahrens, gelingt es der Grundschulwerkstatt dennoch, beide Prinzipien als konstituierende Elemente in die Hochschullernwerkstättenpraxis zu integrieren und im Konstrukt einer kollektiv-partizipativen Autonomie zu vereinen.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welchem Verhältnis die Paradigmen Autonomie und Partizipation in der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen stehen. Hierzu werden exemplarisch ausgewählte, an der Hochschullernwerkstatt virulente Strukturen und Handlungspraktiken in den Blick genommen. Zum einen werden entlang der über dreißigjährigen Historie der Werkstatt Entwicklungen von Autonomie zu Partizipation und *vice versa* nachgezeichnet, zum anderen das dort praktizierte und von den Akteur:innen als konstitutives Element erachtete konsensorientierte Entscheiden genauer beschrieben. Dieses Verfahren, das eine wichtige Grundlage für die organisatorische wie inhaltliche Gestaltung der Grundschulwerkstatt darstellt, repräsentiert zum einen das demokratische

Selbstverständnis der Werkstatt in besonderer Weise, zum anderen kann an ihm das Spannungsverhältnis, in dem sich die fokussierten Konstrukte Autonomie und Partizipation befinden, ausgesprochen gut nachvollzogen werden.

Der Aufsatz gliedert sich dabei wie folgt: Nach dieser knappen Einleitung (Kap. 1) und einer theoriebasierten Klärung der Begriffe ‚Partizipation‘ und ‚Autonomie‘ in Kapitel 2, werden zunächst die historische Entwicklung der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen in Bezug auf die beiden vorher erläuterten Prinzipien nachgezeichnet sowie weiterführende Interpretationsfiguren angeboten (Kap. 3). Im vierten Kapitel folgt die Beschreibung des konsensorientierten Entscheidungsverfahrens anhand eines exemplarischen Beispiels aus der täglichen Arbeit in der Bremischen Hochschullernwerkstatt. Mit einem kurzgehaltenen Resümee (Kap. 5) schließt der Beitrag.

2 Theoretischer Hintergrund: Partizipation und Autonomie

Um die an der Grundschulwerkstatt vorherrschenden partizipativen und autonomen Praktiken als solche bestimmen und einordnen zu können, erscheint zunächst eine theoriebasierte Betrachtung der beiden Begriffe notwendig. Während die etymologische Bedeutung von Partizipation (lat. *participium*) auf ein zunächst nicht näher bestimmtes ‚Teilnehmen‘ verweist (vgl. den Beitrag von Baar in diesem Band), enthält der Begriff der Autonomie (griech. *autónomos* (*αὐτόνομος*)) schon wortgeschichtlich eine politische Bedeutung, indem er auf Unabhängigkeit und insbesondere politische Selbständigkeit verweist (vgl. DWDS 2023, o.S.). Mittlerweile scheint auch der Begriff der Partizipation politisch aufgeladen, wird er doch insbesondere dann verwendet, wenn es gilt, als benachteiligt geltenden Gruppen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Autonomie hingegen zeigt sich heutzutage eher als ein Ziel, das ins Private verlagert wird: So hat der Anspruch, autonom zu entscheiden und selbstbestimmt zu leben, zwar durchaus eine gesamtgesellschaftliche Dimension. Meist bezieht sich der Wunsch nach einem Mehr an Autonomie aber nicht auf eine Gruppe von Menschen, die aufgrund bestimmter Strukturkategorien marginalisiert oder benachteiligt wird, sondern auf ein Individuum bzw. ein Kollektiv, das sich nicht aufgrund bestimmter geteilter Merkmale, sondern vielmehr vor dem Hintergrund gemeinschaftlicher Ziele und Interessen zusammenfindet.

2.1 Partizipation

Partizipation kann als Grundprinzip demokratischer Gesellschaften bezeichnet werden und wird auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar: Bürger:innen beteiligen sich freiwillig sowohl auf konventionelle als auch unkonventionelle Weise an Politik und Gesellschaft, indem sie z. B. von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, sich in Parteien, NGOs, ehrenamtlich oder auf andere Weise engagieren,

sich dabei für bestimmte Maßnahmen und Entscheidungen einsetzen oder gegen solche legal oder illegal protestieren (vgl. Woyke 2021, o.S.). Im pädagogischen Kontext kommt dem Konzept der Partizipation spätestens seit der Epoche der Reformpädagogik verstärkt Bedeutung zu. So räumte bspw. Celestin Freinet mit den von ihm initiierten Klassenversammlungen Schüler:innen ein bedeutendes Mitspracherecht bei ganz unterschiedlichen Fragen in Bezug auf den Unterricht und das Schulleben ein (vgl. Freinet 1979). Durch die Etablierung solcher Praktiken im Unterricht sollte Demokratie gelernt, gelebt und als Lebensform mitgestaltet werden – ein Prinzip, das Alice und John Dewey in ihrer *Laboratory School* in Chicago schon zuvor ebenfalls über sog. demokratische Gespräche verfolgten (vgl. Dewey 1993). Obwohl sich mittlerweile (zumindest in vielen westlichen Gesellschaften) verschiedene Formen der Schüler:innenbeteiligung auf institutioneller Ebene und in der Unterrichtskonzeption etabliert haben, hat die Forderung nach einer Demokratisierung von Schule, die wesentlich durch die Partizipation aller am Schulleben Beteiligten geprägt ist, weiterhin Konjunktur. Betrachtet man beispielsweise die Datenbank des FIS Bildungsservers, so ergibt die Recherche insgesamt mehr als 8100 Einträge, davon knapp über 7000 deutschsprachige (Stand: Mai 2023). Die Anzahl der Publikationen, die pro Jahr erscheinen, steigt dabei stetig an und erreichte mit knapp 500 im Jahr 2021 ihren (vorläufigen) Höhepunkt.¹

Um den Partizipationsbegriff als Analysekategorie verwenden zu können, bietet es sich an, ihn noch einmal differenzierter zu betrachten. So unterscheiden bspw. Munsch & Müller (2020) zwei Verständnisse von Partizipation, die auch in diesem Aufsatz zugrunde gelegt werden:

a. Partizipation als Programm: Damit gemeint ist die Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten in Institutionen. Dieses Konzept orientiert sich an einem Demokratieverständnis, das den Austausch von Meinungen zur Entscheidungsfindung und das Erzielen von Ergebnissen, die von möglichst vielen geteilt werden, in den Mittelpunkt stellt. (Bestimmte) Menschen werden (gezielt) in (ausgewählte) Entscheidungsprozesse eingebunden. Es handelt sich um ein ‚Beteiligt-Werden‘, das in der Regel punktuell gewährt wird.

b. Partizipation als alltägliche Praxis in institutionellen Verhältnissen: Unter dieser Prämisse wird, so Munsch & Müller, ein radikal demokratisches sowie konstruktivistisches Verständnis von Partizipation sichtbar. Es stellt Fragen der sozialen Ungleichheit, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Dissens und Konflikt in den Vordergrund und bezieht die Reflexion über den Kontext bzw. die institutionelle Rahmung, innerhalb derer Entscheidungsprozesse vollzogen werden, ein. Einem

1 Eine erste, explorative Sichtung der Publikationstitel legt im Übrigen nahe, dass diese Entwicklung vor allem der verstärkten Bearbeitung der Themenfelder Inklusion sowie Digitalisierung geschuldet ist.

solchen Verständnis von Partizipation folgend *wird* man nicht (passiv) beteiligt, es handelt sich vielmehr um ein (aktives) *Sich-Beteiligen*. Partizipation wird damit umrissen als fortlaufender Aushandlungsprozess, in dem das „Handeln [...] erst im Verlauf und in einem spezifischen Kontext eine Bedeutung als Partizipationshandeln [bekommt], die sich den Beteiligten reflexiv erschließen kann“ (Munch & Müller 2020).

2.2 Autonomie

Der Begriff der Autonomie kann ebenfalls nicht losgelöst von hierarchischen Verhältnissen betrachtet werden: Autonomie wird gewährt (oder aber verweigert), sie kann aber auch grundsätzlich beansprucht und – wenn nötig, gegen Widerstände – durchgesetzt werden. Zunächst bedeutet Autonomie ‚Selbstbestimmung‘ und zielt darauf, das eigene Leben in all seinen Facetten möglichst autark und von anderen unabhängig zu gestalten. Die damit einhergehende Eigenständigkeit bleibt dennoch an Andere gebunden, da das Individuum i.d.R. weder unabhängig von den es umgebenden Strukturen agiert, noch davon frei ist, sich immer auch ‚mit den Augen der Anderen‘ zu sehen, wie es bspw. Mead (1968) in der von ihm entwickelten Theorie des symbolischen Interaktionismus oder Goffman (1968) in seiner Theorie der *Performance* beschreiben (vgl. ausführlicher hierzu Baar 2023, 142ff.). Autonomie bedeutet dennoch, dass weder Strukturen noch andere Personen einen ungewollten, direkten Einfluss auf die eigenen Handlungen bzw. Handlungsentscheidungen ausüben. Khurana et al. greifen bei der Beschreibung von Autonomie auf das Rousseau'sche Prinzip der Selbstgesetzgebung zurück, das ausschließlich das eigene Gewissen als Bezugsnorm für das Handeln anlegt „und besagt, dass ein Gesetz nur dann verbindlich ist, sofern wir es uns selbst gegeben haben, so dass sich unsere Freiheit in dessen Wirksamkeit verwirklicht (vgl. Khurana et al 2019). Dabei prägt die Ethik und Pädagogik Kants (1983) die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Autonomiebegriff bis heute, genauso wie Klafkis Bildungsbegriff, der neben Solidarität mit (so von ihm bezeichneten) ‚Schwächeren‘ und Mitbestimmung in öffentlichen Angelegenheiten (Partizipation) auch Selbstbestimmung in privaten Angelegenheiten (Autonomie) umfasst (vgl. Klafki 2007). Schließlich entwickelt Paolo Freire eine eigene „Pädagogik der Autonomie“ (2013), mit der er sich – auf der Grundlage von Ethik sowie Respekt vor der Würde und des Selbstbestimmungsrechts der Schüler:innen – gegen die „Diktatur der Vernunft“ (ebd., 131) und die Vorherrschaft eines neoliberalen Denkens wendet, unter dessen Vorzeichen, so seine These, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zementiert werden.

Betrachtet man den FIS-Bildungsserver auch zum Begriff der Autonomie, so erscheint die Anzahl der Treffer mit rund 14.600 (Stand: Mai 2023) beinahe doppelt so hoch wie die Eintragungen zum Begriff ‚Partizipation‘. Zählt man allerdings ausschließlich die deutschsprachigen Publikationen, fallen diese mit einer Anzahl

von ca. 5.100 deutlich geringer aus als jene zu Partizipation. Autonomie scheint im deutschsprachigen Bildungsdiskurs eine deutlich geringere Rolle zu spielen als er es in anderen Ländern tut, auch wenn die Anzahl der Publikationen insgesamt zu steigen scheint.

3 Die Grundschulwerkstatt: Historische Entwicklungen und begriffliche Einordnungen

Vor dem Hintergrund der im vorausgegangenen Kapitel erfolgten Begriffsklärung werden in einem nächsten Schritt spezifische Entwicklungsphasen der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen aufgezeigt und entsprechend eingeordnet.² Dabei werden vor allem solche Entwicklungen fokussiert, bei denen sich eindrückliche Verbindungen zu den in Kap. 2 aufgezeigten Verständnissen von Partizipation und Autonomie knüpfen lassen. Zudem werden in den Beschreibungen die Intentionen und Handlungen der Studierenden als Akteur:innen, ausgewählte Leitgedanken der Hochschullernwerkstättenbewegung (u.a. VeLW e.V. 2009; NeHle 2023) sowie formelle Ansprüche einer Institution (vgl. Baar & Feindt 2019, 19ff.) apostrophiert. Abschließend werden weiterführende Interpretationsfolien für einen Diskurs bzgl. Autonomie und Partizipation im Feld der Hochschullernwerkstätten expliziert.

3.1 Gründung (1992)

Gegründet wurde die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen im Jahr 1992 im Rahmen einer Raumbesetzung durch Lehramtsstudierende. Diese selbstinitiierte, gemeinschaftliche Handlung stand in einem diametralen Verhältnis zum Hausrecht der Universitätsleitung. Die damaligen Studierenden wollten

„gemeinsam mit anderen Interessierten die Differenzen zwischen der Theorie des Hochschulstudiums und der Praxis des schulischen Lehrens und Lernens bearbeiten und das möglichst in einem eigenen Raum, einer Lernwerkstatt.“ (Trostmann et al. 2016, 55)

In der eigenmächtigen Aneignung des Raumes, die der Intention zugrunde lag, für sich und andere Studierende alternative Strukturen für die eigene Professionalisierung zu schaffen, zeigt sich eine Nähe zur in Kap. 2.2 beschriebenen Selbstgesetzgebung, da sich die Studierenden eigene Bedingungen geschaffen und sich diesen damit auch (freiwillig) unterworfen haben. Die Studierenden übernehmen die Selbstverantwortung für das eigene Lernen, welche Arnold (2018) als einen

2 Grundlage hierfür sind zum einen der 2016 veröffentlichte Beitrag von Trostmann et al., der u. a. die Historie der Bremischen Werkstatt nachzeichnet, sowie die im Jahr 2021 veröffentlichte Chronik der Grundschulwerkstatt auf dem Instagram-Account der Grundschulwerkstatt gsw_uni_bremen (<https://www.instagram.com/p/CXdvj8CsOy4/>).

wichtigen Baustein innerhalb des Professionalisierungsprozesses versteht und zusätzlich um eine „kollegiale Selbstverantwortung“ (ebd., 125) erweitert. Damit wird schon zu Beginn der Geschichte der Grundscharwerkstatt deutlich, dass die Gemeinschaft eine zentrale Rolle spielt. Die Studierenden erhielten während der Gründungsphase im Übrigen Unterstützung und Zuspruch aus dem Kreis der Hochschullehrenden, was für die spätere Konsolidierung der Werkstatt durchaus hilfreich war.

3.2 Modellversuch (ab 1993)

Die Überführung des besetzten Raums in einen offiziellen Modellversuch als Lehr- und Lernort mit darin formulierten Erwartungen durch die Universitätsleitung bedeutete eine Einflussnahme der Institution auf die methodische Ausgestaltung und die strukturelle Organisation der bis dahin autonom agierenden Werkstatt. Der Anspruch, dass in den Räumlichkeiten der Universität zielorientierte und produktive Arbeit stattfindet, wurde seitens der Universitätsleitung reklamiert und von den in der Werkstatt aktiven Studierenden angenommen sowie realisiert. Bestimmte Lehrformate, wie z. B. Workshops und Tutorien, wurden im Zuge dessen im Konzept der Werkstatt benannt und über Programme sichtbar gemacht. Durch die Entscheidung der Studierenden, sowohl Lehrende der eigenen Universität als auch Dozierende anderer Hochschulen einzuladen, um bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Projekts mitzuwirken, stand der Gedanke der Partizipation in Form eines ‚Sich-Beteiligens‘, wie es Munsch & Müller (2020) beschreiben, trotz des Einflusses durch die Institution im Mittelpunkt des Konzeptes: Man war nun zwar nicht mehr vollkommen autonom, erklärte stattdessen aber Partizipation zum Leitmotiv der Hochschullernwerkstättenpraxis. Als Studierende *wurde* man nicht beteiligt, sondern lud selbst andere Personen zur Beteiligung ein. Elemente von Autonomie blieben, wenn auch im Rahmen institutioneller Vorgaben, erhalten: Die mit der Transformation in einen Modellversuch einhergehende Zuteilung eines festen Budgets ohne Zweckbindung kann als eine verbesserte Möglichkeit der autonomen Entscheidungen der Studierenden als verantwortliche Gruppe für die Werkstatt verstanden werden. Durch die finanzielle Zuwendung konnten die Studierenden einerseits stärker eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen, sahen sich andererseits aber deutlicher in die formalen Partizipationsstrukturen eines ‚Sich-Beteiligten-Dürfens‘ der Institution einbezogen.

3.3 Konsolidierung (ab 1997)

Zu einer Konsolidierung der Werkstatt kam es im Jahr 1997 durch die Zuweisung einer festen, wenn auch befristeten Stelle aus dem Bereich des akademischen Mittelbaus. Die aktiven Studierenden der Werkstatt waren in das Bewerbungs- und Auswahlverfahren stark involviert und hatten großen Einfluss auf den Ausschreibungstext, das Verfahren und schließlich auf die Entscheidung hinsichtlich der

Stellenbesetzung. Zwar werden an dieser Stelle Elemente eines ‚Sich-Beteiligens‘ sichtbar, dennoch handelt es sich letztlich eher um ein ‚Beteiligt-Werden‘, da bspw. über das Stellenformat und die Vertragslaufzeit auf einer hierarchisch höheren Ebene entschieden wurde.

Durch die mit der Stellenbesetzung neuentstandene Kontinuität konnten im Laufe der Zeit mehr Studierende angesprochen und mehr Tutorien angeboten werden, die von Studierenden für Studierende konzipiert und durchgeführt wurden. Dies passte wiederum zur ursprünglichen Intention aus der Gründungszeit: Bei diesen Tutorien sollte u. a. die Möglichkeit gegeben werden, die Vorstellungen des Lernens und Lehrens im Sinne Deweys (1993), Freinets (1980) oder Reichens (1991) in einer Lernwerkstatt zu erproben und „eigene Schwerpunkte im Studium und für ihre eigene Professionalisierung [zu] setzen“ (Trostmann et. al 2016, 56). Während die strukturelle Einflussnahme die Autonomie der Studierenden augenscheinlich zurückdrängte, verbesserten sich die partizipativen Möglichkeiten der Akteur:innen dennoch. Auch kann im Verständnis des Rousseau’schen Prinzips der Selbstgesetzgebung (s. Kap. 2.2) in Bezug auf die Themensetzung der Tutorien durchaus weiterhin von (zumindest punktueller) Autonomie gesprochen werden.

Die neu eingestellten Mitarbeiter:innen hatten die Herausforderung zu bewältigen, sich in ein bestehendes Studierendenteam zu integrieren bzw. sich auf die virulente Konstruktion der Gleichwertigkeit in der Zusammenarbeit einzulassen, genauso wie die Studierenden nun Angehörige einer anderen Statusgruppe in ihr Team integrieren mussten. Die Differenzen bezüglich institutionell verankerter Rechte und Funktionen sowie struktureller Hierarchien sollten und durften im Werkstatt-Team aber keine Auswirkungen auf die Entscheidungs- und Arbeitsprozesse haben. Somit blieben Entscheidungsverfahren weiterhin unter Gleichen bzw. Gleichberechtigten erlebbar, obwohl im Zusammenhang mit dem Prinzip *primus inter pares* durchaus eine Unterschiedlichkeit in Erfahrung, im Alter und im Status bestand. Darüber hinaus wurde durch die Stellenzuweisung der Anspruch einer kontinuierlichen personellen Ausstattung, wie ihn bspw. der Verbund europäischer Lernwerkstätten formuliert (vgl. VeLW 2009, 10), erfüllt.

3.4 Verstetigung (ab 2000)

Mit der Einbettung der Werkstatt in den Arbeitsbereich Elementar- und Grundschulpädagogik im Jahr 2000 und der hierzu parallellaufenden Zuordnung der Werkstatt in die Verantwortlichkeit der gerade neubesetzten Professur, fand einerseits eine Verstetigung des Modellversuchs statt, andererseits wurde damit eine nächste Stufe der Ein- und Unterordnung in institutionelle Strukturen fundiert. Die Entscheidung hierüber verlief ohne Beteiligungsmöglichkeit der Studierenden. Erst im Berufungsverfahren für die neu zu besetzende Professur wurde die spezielle Konzeption der Werkstatt bzw. das dort aktive Team von der Universitäts-

bzw. Fachbereichsleitung berücksichtigt: Die eingeladenen Bewerber:innen mussten innerhalb des Verfahrens dem Team Rede und Antwort stehen. Damit wurde den Studierenden Partizipation in Form eines gewissen Mitsprachrechts innerhalb des Verfahrens eingeräumt, was das Prinzip des ‚Sich-Beteiligen-Dürfens‘, so wie es Munsch & Müller (2020) ausbuchstabieren, *par excellence* repräsentiert.

Gleichzeitig fanden durch die im Laufe der 2000er Jahre weiter fortschreitende institutionelle Verankerung der Werkstatt in die universitären Verwaltungsstrukturen und die stärkere Einbettung in den Lehramtsstudiengang Grundschulpädagogik immer mehr reguläre Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern in der Werkstatt statt. Die Studierenden, die sich aktiv in der Lernwerkstatt engagierten, reklamierten dabei studentische Einflussmöglichkeiten auf inhaltliche Ausgestaltungen, transparente Bewertungsverfahren und passende Prüfungsformate sowie die Erfüllung von Prinzipien wie Freiwilligkeit, damit der Raum für die Veranstaltung genutzt werden durfte. Sie beanspruchten dabei ein hohes Maß an Partizipation im Sinne eines aktiven Sich-Beteiligen, auch wenn es sich nicht um ‚autonome‘, von ihnen selbst geplante und durchgeführte Veranstaltungen handelte.

3.5 Zusammenfassung (1992-2023)

Betrachtet man die mehr als dreißigjährige Geschichte der Grundschulwerkstatt, so zeigt sich in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen ein Spannungsverhältnis zwischen der zu Beginn der Historie der Grundschulwerkstatt stark wirkenden Autonomie (aus sich selbst heraus) sowie der Partizipation (im Sinne eines Sich-Beteiligen) auf der einen Seite und der immer deutlicher werdenden Verankerungen in den universitären Strukturen auf der anderen Seite. Dies führte letztlich zu einem Verständnis von Autonomie, das als ‚Eigenständigkeit unter dem Einfluss anderer‘ (gemeint sind damit sowohl Strukturen als auch Personen) bezeichnet werden kann, genauso wie der Topos ‚Partizipation‘ sich zumindest in Teilen von einem ‚Sich-Beteiligen‘ zu einem ‚Beteiligt-Werden‘ bzw. zu einem ‚Sich-Beteiligen-Dürfen‘ entwickelte.

Um das aufgezeigte Spannungsverhältnis noch besser einordnen zu können, lohnt ein Blick auf die beiden aufgedeckten Partizipationsverständnisse unter der Perspektive der Partizipationspyramide, wie sie Straßburger & Rieger (2019) vorlegen. Im Modell zeigt sich eine Unterteilung zwischen der Ermöglichung von Partizipation ausgehend von einer Institution – hier der Grundschulwerkstatt – und den partizipativen Handlungen der:des Einzelnen – in diesem Fall des:der aktiven Studierenden. Dabei hält die Pyramide für die Werkstatt als strukturgebende Institution sechs Stufen der Partizipation bereit und für die Studierenden als Akteur:innen sieben Stufen (vgl. Straßburger & Rieger 2019, 15ff.). Es lässt sich konstatieren, dass die Werkstatt der Stufe 6, die von den Autorinnen als „Entscheidungsmacht übertragen“ (ebd., 23) definiert wird, zugeordnet werden

kann, und die aktiven Studierenden sich auf Stufe 7, die als „zivilgesellschaftliche Eigentätigkeit“ (ebd., 28) überschrieben wird, bewegen. Konkret heißt es für diese Stufe: „Bürgerinnen und Bürger organisieren sich selbst und setzen ihr Vorhaben selbstständig um“ (ebd., 33). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei grundlegende Aspekte ableiten: Zum einen die Notwendigkeit, dass Institutionen strukturell die Ermöglichung von Partizipation schaffen, und zum anderen, dass neben jedem einzelnen Individuum die Gruppe eine zentrale Rolle spielt.

Diese Überlegungen münden in eine zweite gedankliche Weiterführung, diesmal in Bezug auf das oben beschriebenen Autonomieverständnis ‚Eigenständigkeit unter dem Einfluss anderer‘. So kann konstatiert werden, dass die Gruppe der aktiven Studierenden – egal, ob als Team, Gemeinschaft oder als Kollektiv verstanden – ein wichtiges Element in der Ermöglichung von Autonomieerfahrung in einer Werkstatt darstellt. Auch Rousseau greift, so Chun, in seiner Theorie zur Autonomie den Aspekt der Gemeinschaft auf und beschreibt dabei die Notwendigkeit, dass die

„Selbstgesetzgebung an alle Vertragsschließenden und Gemeinschaftsmitglieder adressiert, denen abverlangt wird, sich den Gesetzen [hier: der Konzeption der Werkstatt] zu unterwerfen, die durch sie selbst gegeben werden.“ (Chun 2020, 215f.)

Damit rückt der Begriff einer *kollektiven Autonomie* in Bezug auf die Handlungspraxis innerhalb eines Werkstatt-Teams in den Fokus. Ohne den Diskurs an dieser Stelle vollumfänglich ausbuchstabieren zu können, bieten dennoch Arbeiten von Bookchin (1990) oder Hardt & Negri (2003) hierzu erste Interpretationsfolien. So beschäftigen sich bspw. Hardt & Negri (2003) mit den Möglichkeiten und Stärken von kollektiven Subjekten bzgl. ihrer Autonomiebestrebungen innerhalb von Systemen. Dabei beschreiben sie die Fähigkeiten von Gemeinschaften und sozialen Bewegungen, eigene Ziele autonom zu bestimmen, Entscheidungen selbstverantwortet zu treffen und sich damit gegen Unterdrückung und Ausbeutung zu organisieren (vgl. ebd., 392).³ Bookchin hingegen spricht im Zusammenhang mit Autonomieerfahrungen in Gemeinschaften von „Arbeitskollektiven, die eine ausgezeichnete Schule sein können, wo Menschen lernen, wie selbstverwaltete Unternehmungen organisiert werden können“ (Bookchin 1990, 183). Einschränkend beschreibt er diese als „für gewöhnlich marginale, oft sehr kurzlebige Projekte und eher als Lehrbeispiel denn als funktionierende Institutionen brauchbar“ (ebd.). Gerade diese Zuspitzung auf Selbstverantwortung für Entscheidungen und Zielbestimmungen illustriert zum einen sehr passend die Handlungsweisen der Studierenden in der Grundschulwerkstatt und zeigt zum anderen, dass die Institution die entsprechenden Strukturen schaffen kann bzw. muss, damit ein autonomes Handeln im Kollektiv denkbar wird.

3 Hier lassen sich im Übrigen auch Verbindungen zu Paulo Freires ‚Pädagogik der Autonomie‘ (s. Kap. 2.2) ableiten.

Wie die aktuelle Teamstruktur der Grundschulwerkstatt Autonomieerfahrung ermöglicht sowie neue Partizipationswege schafft und dabei auch ein aktives ‚Sich-Beteiligen‘ stärkt, wird im folgenden Kapitel anhand eines konkreten Beispiels beschrieben. Gegenstand ist das seit 2019 im Team der Grundschulwerkstatt praktizierte Abstimmungsverfahren, welches das bis dahin vorherrschende Mehrheitsprinzip im Werkstatt-Team ablöste.

4 Das konsensorientierte Entscheidungsverfahren als partizipative Handlungspraxis, die Autonomie erlaubt

Beim bis zum Jahr 2019 praktizierten Entscheidungsverfahren handelte es sich um eine Mischform der absoluten und einfachen Mehrheitsentscheidung. Die absolute Mehrheit besteht „aus 50 % plus einer der möglichen Stimmen“ (bpb 2019, o.S.). Die einfache Mehrheit bedeutet hingegen, „dass mehr Ja- als Neinstimmen abgegeben werden“ (ebd.). Im Normalfall, so auch in den früheren Entscheidungsprozessen in der Grundschulwerkstatt, stehen dabei die Optionen der Zustimmung, Ablehnung und Enthaltung zur Auswahl. Das Besondere bei der Umsetzung in Bremen war, dass zwar nicht 50 Prozent der Teilnehmenden – wie bei Entscheidungen nach dem Prinzip der absoluten Mehrheit üblich – ihre Zustimmung erteilen mussten, es aber auch nicht toleriert wurde, dass es mehr Enthaltungen als Zustimmungen gab, um einen Antrag anzunehmen, wie es beim einfachen Mehrheitsprinzip der Fall ist (vgl. Trostmann et al. 2016, 60). Besemer kritisiert am einfachen Mehrheitssystem, dass

„eine grundsätzliche Ablehnung [...] mit einer eher schwachen Ablehnung auf die gleiche Stufe gestellt [wird]. Dasselbe gilt für die Zustimmung. So kann es kommen, dass ein Abstimmungsergebnis mit 6 lauen Befürwortungen und 5 vehementen Ablehnungen zu einem Mehrheitsbeschluss für die ‚laue‘ Lösung führt.“ (Besemer 2010, 5; Herv. i.O.)

Das aktuelle Entscheidungsverfahren der Grundschulwerkstatt ist seit 2019 ein anderes – nämlich das sog. Konsensverfahren. Madden (2017, 2) beschreibt einen konsensbasierten Entscheidungsprozess als Vorgehen, im Rahmen dessen alle betroffenen Parteien versuchen, eine Einigung für einen Lösungsweg zur Bearbeitung eines Problems zu finden. Diese Umsetzung muss für alle Beteiligten eine akzeptable Lösung darstellen. Erfolgreiche Konsensprozesse folgen diversen Leitideen. Als Basis können eine Einigung über Grundwerte, aktives Zuhören, ausreichend Zeit, Geduld und Vertrauen gelten. Aber auch ein förderliches Umfeld, welches durch kompetente Moderation, die Bereitschaft aller Teilnehmer:innen, eine wie auch immer geartete Haltung einzunehmen, das Wissen über den Wert einer Konsensbildung und das Bemühen darum, dass sich die Bereitschaft, den Prozess anzustoßen, entwickelt, sind bedeutsame Faktoren, damit das Prin-

zip erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. ebd., 3). Die US-amerikanische Bürger:inneninitiative *The Consensus Council* (2018, 2f.) ergänzt in ihren Ausführungen, dass kein relevantes Thema ausgeschlossen werden darf, dass alle Prozessbeteiligten gleich sind und keine Stimme mehr Wert hat als eine andere. Früher getroffene Entscheidungen, sofern sie noch nicht umgesetzt wurden, können jederzeit einer weiteren Prüfung unterzogen werden.

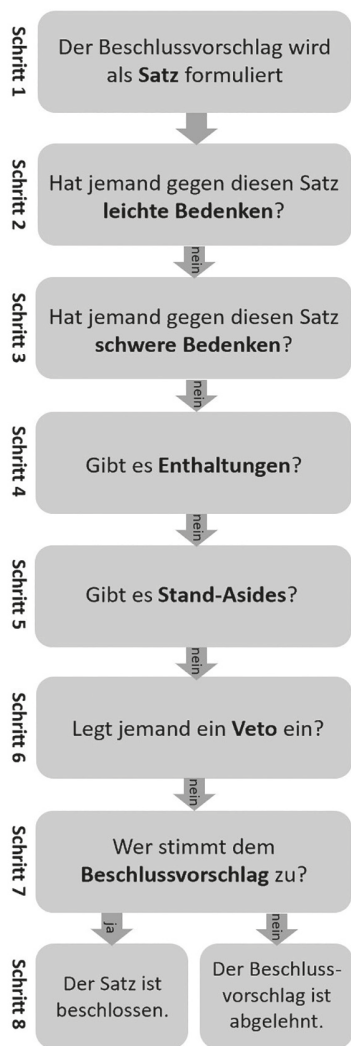


Abb. 1: Konsensorientierter Entscheidungsprozess (Quelle: Eigene Darstellung)

Konkret gestaltet sich das konsensorientierte Entscheiden in der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen wie folgt (s. Abb.1). Zur Abstimmung werden von den Studierenden, die Teil des Teams sind, verschiedenste Themen eingebracht, wie zum Beispiel die Raumbelagung durch Seminare, offene Werkstattzeiten, sog. ‚Mit-Mach-Aktionen‘, die An- oder Abschaffung von Materialien, die Organisation von Veranstaltungen etc. Anhand des Beispiels für einen Antrag ‚Alle Mitglieder hängen ein Foto von sich an der Pinnwand vor der Grundschulwerkstatt auf‘, der im Sommersemester 2023 gestellt wurde, wird im Folgenden exemplarisch das Vorgehen genauer erklärt. Besemer (2010, 5f.) unterscheidet bei einer Konsensfindung verschiedene Stufen: Zustimmung, leichte Bedenken, schwere Bedenken, Enthaltung, *Stand-Aside* sowie Veto. Die *Zustimmung* ist der höchste Grad der Akzeptanz. Sie sagt aus, dass der Vorschlag unverändert umgesetzt werden soll. *Leichte Bedenken* können und sollten zuallererst durch Diskussionen über den Beschlussvorschlag aus dem Weg geräumt werden. In diesem Fall waren dies beispielsweise Bedenken, dass die Bilder anderer Studierende mit dem Wunsch, selbst Teil des Teams zu werden, abschrecken könnten, da das Team auf diese Weise nicht flexibel und offen für neue Mitglieder wirkt. Auch wenn diese Bedenken in der gegenseitigen Aussprache nicht gänzlich beseitigt werden, kann eine Zustimmung erfolgen. Bei *schweren Bedenken* wird eine ablehnende

Haltung deutlicher kommuniziert. Die anschließende umfassende Diskussion, aber auch eine Änderung des Antrags können die Folge sein. So fühlte sich eine Student:in in seinen:ihren Persönlichkeitsrechten durch die öffentliche Darstellung verletzt. Als Konsens konnte vereinbart werden, dass das Aufhängen der Bilder freiwillig ist und nur eine Option darstellt, sich im Team vorzustellen.

Eine *Enthaltung* drückt aus, dass man an der Entscheidung nicht beteiligt sein möchte, jedoch der Umsetzungsweg – egal, wie dieser ausfällt – unterstützt wird. In diesem Fall würde der:die Student:in dennoch sein:ihr Bild aufhängen, wenn die Gruppe letztlich so entscheidet. Das *Stand-Aside* drückt aus, dass man den Vorschlag selbst nicht vertreten kann, jedoch dem Entschluss nicht im Weg stehen möchte, wenn man sich selbst der Umsetzung entziehen kann. Dieses Beiseite-Stehen wurde dann auch von der:dem genannten Student:in genutzt. Ein *Veto* schließlich drückt aus, dass der Beschlussvorschlag abgelehnt wird. Der Vorschlag darf in dieser Form zwar nicht ausgeführt, aber in überarbeiteter Form wieder zur Abstimmung gestellt werden.⁴ Jede:r kann somit eine autonome Entscheidung innerhalb des Abstimmungsprozesses treffen und diese durch die Nutzung verschiedener Optionen bei der Stimmabgabe deutlich zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig stellt das Verfahren ein partizipatives Handeln dar, da zwar jede:r seine individuelle, autonome Position vertritt, gleichzeitig aber daran beteiligt ist, als Teil eines Kollektiv eine gemeinsame, für alle tragbare Lösung zu entwickeln.

5 Resümee

Es erscheint nicht einfach, die in der Einleitung aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Partizipation und Autonomie, wie es an der Grundschulwerkstatt der Universität Bremen existiert, eindeutig zu beantworten. Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung, so ist sie aus einem in der Landschaft der Hochschullernwerkstätten vermutlich einzigartigen Akt entstanden, nämlich indem Studierende einen Raum der Universität besetzten, um in ihm ihre Lernprozesse autonom, also selbstbestimmt und unabhängig von institutioneller Einflussnahme, zu gestalten. Vollkommen unabhängig war die Werkstatt dabei dennoch nie – auch als besetzter Raum war sie eingebunden in organisatorische Zusammenhänge und immer auch Teil einer Institution. Ob die Besetzer:innen damals überhaupt eine vollkommene Autonomie anstrebten, ist heute unbekannt, darf aber durchaus bezweifelt werden. Selbst dann, wenn autonome Lernprozesse in einem autonomen Raum stattfanden, stand als Ziel dieser dennoch ein von einer Institution ausgestelltes Zertifikat (damals: das Staatsexamen). Vollkommen autark konnte

⁴ Das Veto-Recht wurde in der Grundschulwerkstatt Bremen im Übrigen noch nie genutzt, da bis jetzt immer ein Konsens gefunden wurde und jedem Mitglied die Tragweite einer solchen Positionierung bewusst ist.

die Werkstatt ebenfalls nicht sein – letztlich war sie angewiesen auf Sach-, später auch auf Personalmittel, um Ideen und Vorhaben umzusetzen. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass die Institution selbst immer wieder versuchte, die Werkstatt zu ‚zähmen‘ und ihren autonomen Charakter zu brechen. Die stattdessen angebotenen Partizipationsmöglichkeiten können als kompensatorischer Kompromiss angesehen werden, mit dem aber auch hierarchische Strukturen und strukturelle Hierarchien geschaffen wurden: An manchen Stellen wurde Partizipation gewährt, an manchen Stellen nicht. Es zeigt sich aber auch, dass sich die in der Werkstatt Aktiven nicht mit einem bloßen Beteiligt-Werden zufriedengaben. Auf ganz unterschiedlichen Ebenen brachten sie ihre Wünsche und Vorstellungen nicht nur in Anschlag, sondern setzen sie auch durch und wandelten das Beteiligt-Werden zu einem aktiven Sich-Beteiligen. In diesem Rahmen werden bestehende, Autonomie einschränkende Hierarchien immer wieder in Frage gestellt und es wird gegen sie angekämpft. Zumindest im Mikrokosmos der Werkstatt, also innerhalb des zugestandenen Raumes, wurden und werden auch weiterhin Versuche unternommen, autonome Elemente aufrechtzuerhalten bzw. neu zu etablieren. Wie dies ganz praktisch gelingt, wurde anhand des Beispiels der konsensorientierten Entscheidungsfindung aufgezeigt. Gerade bei der Betrachtung dieses Vorgehens wird deutlich, wie stark Autonomie und Partizipation aufeinander bezogen und miteinander verwoben sind: Erst die Autonomie des Subjekts ermöglicht eine zufriedenstellende Partizipation innerhalb eines Kollektivs, das als solches in der Folge wiederum autonom handeln kann.

Heute ist die Grundschulwerkstatt ein inspirierendes Beispiel für das Erleben und für die Förderung einer partizipativen und autonomen Bildungskultur an der Universität Bremen. Die Nutzer:innen, unabhängig davon, ob es sich um Studierende oder Lehrende handelt, können auf vielfältige Art und Weise Einfluss auf Strukturen und Inhalte nehmen und gewährleisten damit letztlich die *kollektiv-partizipative Autonomie* des Raumes und dessen, was in diesem stattfindet.

Literatur

- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen*. Wiesbaden: Springer.
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend den eigenen Ansprüchen genügen? In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besemer, C. (2010). Konsens als zukunftsweisendes Prinzip. *Zeitschrift für Konfliktmanagement* 10(13), S. 4-7.

- Bookchin, M. (1992). *Die Neugestaltung der Gesellschaft. Pfade in eine ökologische Zukunft*. Grafenau: Trotzdem.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2019). *Mehrheit, absolute, einfache und relative*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/recht-a-z/323725/mehrheit-absolute-einfache-und-relative/> (zuletzt geprüft am 07.06.2023).
- Chun, S. (2020). Rousseaus Gespenster: Die Tugend der Republik, der Gemeinwille und das politische Undarstellbare. *Literaturstrafe* 21(2), 207-225.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) (2023). *Autonomie bzw. Partizipation*. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Autonomie> bzw. <https://www.dwds.de/wb/Partizipation> (zuletzt geprüft am 21.05.2023).
- Freinet, C. (1980). *Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Freire, P. (2013). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster u. a.: Waxmann.
- Goffman, E. (1968). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Hardt, M. & Negri, A. (2003). *Empire: Die neue Weltordnung*. Campus Verlag.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V (NeHle). (11.05.2023). Flyer. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer_Stand11052023.pdf (zuletzt geprüft am 03.07.2023).
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In W. Weischdel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Werke in sechs Bänden, Band VI, S. 693 – 761). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Khurana, T., Menke, C., Brandom, R., Butler, J., Rödl, S. & Pinkard, T. (2019). *Paradoxien der Autonomie. Freiheit und Gesetz*. Berlin: August.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Madden, J. (2017). *A practical guide for consensus-based decision making*. Abgerufen von <https://www.tamarackcommunity.ca/hubfs/Resources/Tools/Practical%20Guide%20for%20Consensus-Based%20Decision%20Making.pdf> (zuletzt geprüft am 09.06.2023).
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Munsch, C. & Müller, F. (2021). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 10-36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Mensch und Umwelt“*. Zürich: Sabe AG.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019). Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In dies. (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 12-41). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- The Consensus Council (Juli 2018). *Consensus-Based Decision-Making Processes*. csh.de. Abgerufen von <http://www.csh.org/wp-content/uploads/2018/07/38-National-Partner-Recommendation-Consensus-Decision-Making-Process-incl-Modified-Consensus.pdf> (zuletzt geprüft am 09.06.2023).
- Trostmann, S., Binder, K. A., Schäfer, E., Gramberg, N. & Zekaj, D. (2016). Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Demokratisches (Ver-)Handeln und kooperatives Gestalten in einem studentischen Werkstattteam. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz, & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 53-67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009). Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Abgerufen von https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207 (zuletzt geprüft am 12.07.2023).

Woyke, W. (2021). Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. (8., aktual. Aufl.) Heidelberg: Springer VS. Abgerufen von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202091/politische-partizipation/> (zuletzt geprüft am 20.07.2023).

Autor:innenangaben

Selina Groß

Universität Bremen

Studentin M.Ed. Grundschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulwerkstatt

selina@uni-bremen.de

Sven Trostmann

ORCID: 0009-0007-2779-3361

Universität Bremen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lektor

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik,

Professionalisierung, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination

svetro@uni-bremen.de

Robert Baar, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von

Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen

Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht

baar@uni-bremen.de

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altman

Dimensionen partizipativer Praktiken in einem digital gestützten Lernsetting

Abstract

In einer Demokratie haben alle Bürger:innen die Möglichkeit der gleichberechtigten Beteiligung an Entscheidungen. Deshalb sollten in einer von einem demokratischen Staat getragenen Bildungseinrichtung demokratische Grundprinzipien umgesetzt werden. Nach Derrida (2001) ist das bedingungslose Hinterfragen von Dingen durch Forschende und Lernende an einer Hochschule frei von Hierarchien. Insofern bilden die Grundsätze des Denkens und Handelns in einer Universität und die in einer Demokratie eine sichtbare Schnittmenge (Demirovic 2013, 17).

Systemisch betrachtet stellen aber demokratische Interaktionen in Bildungsinstitutionen eher ein Problem dar. Worin genau die Schwierigkeiten bestehen, wird in diesem Beitrag einleitend ausgeführt. Im Anschluss folgt eine Übersicht über strukturelle Möglichkeiten, die digitale Bildungsmedien mit Blick auf partizipative Praktiken bieten. Damit sind die Rahmenbedingungen für das konkrete, gemeinsame Am-Werk-Sein skizziert. Darauf aufbauend wird zur Analyse der Beteiligung von Lernenden in hochschuldidaktischen Zusammenhängen ein operationalisiertes Untersuchungsmodell vorgestellt. Anhand dessen werden die Anteile der partizipativen Praktiken von Studierenden nach den Kriterien von Mayrberger (2012) aufgezeigt. Welche weiteren forschungsmethodischen und hochschuldidaktischen Möglichkeiten sich an die Ergebnisse anschließen können, werden abschließend kurz vorgestellt.

1 Partizipative Praktiken in formalen Bildungssituationen. Eine Problemskizze

Dass wissenschaftlich initiierte Vermittlungs- und Erkenntnisprozesse die Form einer Hochschule annehmen und sich damit dauerhaft von anderen Bereichen der Wissensreproduktion und Kompetenzentwicklung abgrenzen, ist ein an sich bemerkenswerter Sachverhalt (Demirovic 2013, 19). Was einerseits Raum und Muße vor dem Konformismus des Alltagsverständes bieten soll, evoziert gleichzeitig antidemokratische Nebenwirkungen. So kommt es beispielsweise dazu,

dass sich die Gründung von Fakultäten an wirtschaftlichen Interessen ausrichtet, Forschungsfragen auf Schwerpunkte der Drittmittelgeber zugeschnitten werden oder die Arbeitsleistung von Lehrenden und Lernenden an verwaltungstechnischen Maßstäben, wie etwa dem Workload, bemessen werden. Intern etabliert jede Bildungsinstitution weitere Vorgaben und Erwartungshaltungen in Form von Leitbildern, die wiederum Lerngelegenheiten rahmen. Schulgemeinschaften tradieren vor diesem Hintergrund eine generations- und organisationspezifische Interaktionskultur durch konjunktives Erfahrungswissen (Bohnsack 2017, 128), entsprechend geschieht das in und an Hochschulen. Folglich handeln Lehrende wie Lernende in vorstrukturierten, situationsübergreifenden Einheiten bzw. Praktiken (vgl. hierzu Hirschauer 2016), z. T. zwischen dem eignen Selbstverständnis mit Blick auf unabhängiges Denken in Lehre und Forschung einerseits und den hiermit konfligierenden Bedingungen ökonomischen Organisierens andererseits. Um in dem gegebenen Kontext das Mitdenken und Diskutieren bei Lernenden im Sinne einer aktiven Teilhabe zu fördern, ist die Idee kooperativer (Lern-) Gemeinschaften inzwischen auch in den hochschulischen Lehrformaten und sogar in Vorlesungen angekommen. Die Gestaltungsvarianten reichen hier von punktuellen Partizipationsgelegenheiten mittels eines analogen Blitzlichts oder einer digitalen Kahoot-Umfrage bis hin zu seminaristischen Strukturen, in denen das selbstständige Erkunden und das kollaborative Entwickeln von Wissen durch die Lehrenden nur begleitet wird (Kruse 2010, 84). In zeitlich länger angelegten Lehrveranstaltungen eröffnen projektbezogene Themen die Gelegenheit des Lernens in Eigenverantwortung. Studierenden wird ermöglicht, sich Strukturen selbst zu schaffen, was sowohl das eigenständige Zeitmanagement umfasst als auch das Aushandeln von Bedeutungen in kleineren Arbeitsgruppen oder die offene Diskussion im Plenum. Dem vom Lehrenden dialogisch angelegten, partizipativ organisierten Hochschulseminar steht der Wunsch von Lernenden nach festen Strukturen und klarer Leitung entgegen (Gördel et al. 2018). Das *doing student* erweist sich dabei als kompetente Praxis, mit der Studierende oder Schüler:innen die vielfältigen und teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen erfüllen (Budde 2010). Zugleich sind Lernende einer Bildungsinstitution individuell Handelnde, da sie sich in jedem Moment der (Seminar-) Situation auch für eine andere Verhaltensoption entscheiden können (Giddens 1988, 60). Was sich hier abzeichnet, ist ein systemimmanentes Problem. Einerseits legitimieren sich Rollen in Bildungsinstitutionen durch ein Wissensgefälle ihrer Akteuri:nnen, andererseits werden Studierende oder Schüler:innen aufgefordert, sich das Wissen selbst anzueignen. Das Denken und Handeln in dem Spannungsfeld dieser unvereinbaren Anforderungen kann immer nur gruppenspezifisch und zeitweise gefunden werden (Hildebrandt et al. 2014).

Für die aktuelle Diskussion um Partizipation in Bildungsinstitutionen betont Budde (2010, 385), dass die verordnete Mitbestimmung Momente der Brechung

evoziert. Gerade in diesen Momenten eröffnet sich aber Möglichkeiten, Erwartungen nicht sämtlich zu erfüllen oder anders, bzw. facettenreicher zu nutzen, was von Schwanenflügel (2015, 49) als Partizipation aus der Perspektive der Selbstbestimmung bezeichnet wird und nach Swertz (2014, 73f.) tatsächliches demokratisches Handeln ausmacht.

2 Kultur der Digitalität als neue Strukturbedingungen von Handlungsräumen

Spätestens seit der Jahrtausendwende führt die an Dominanz gewinnende Kultur der Digitalität zu Veränderung der Strukturbedingungen in physischen und sozialen Räumen (Stalder 2019). So werden etwa persönliche Ereignisse mittels digitaler Technologie nicht nur für die eigene Erinnerung erstellt, sondern über Network Services sozial eingebettet. Das Erlebnis an sich oder dessen ästhetisch gelungene Dokumentation erhält in liberalisierten Gesellschaften dann eine hohe Bedeutsamkeit, wenn es kommunikativ im Freundes- und Bekanntenkreis durch Kommentare und Verlinkung auf große Resonanz stößt (Autenrieth 2011, 158). Das stellt Gemeinschaften vor grundlegende Herausforderungen, da die Aushandlung von Bedeutungen umfassender, widersprüchlicher und kurzlebiger werden. Die Komplexität der Lebenswelt verdichtet sich insbesondere durch drei Tendenzen: Mit der globalen Vernetzung geht die Vergrößerung der sozialen Basis einher. Damit steigt die Individualisierung und Ausdifferenzierung von Inhalten und erzeugt einen nahezu unüberschaubaren Wertepluralismus. Motor dieser Entwicklung ist nicht die Digitalisierung per se, sondern der Einsatz bzw. Umgang mit der technologischen Infrastruktur. Aus diesen drei Tendenzen ergeben sich nach Stalder (2019) die Grundsäulen einer Kultur der Digitalität: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

Mit Referenzialität meint Stalder (2019) die personalisierte Auswahl aus kulturellen Erlebnissen, die sowohl eine Aufmerksamkeitsfokussierung repräsentiert als auch eine produktive Leistung darstellt. Das Teilen von Fotos und Videos in sozialen Medien kommt einer Äußerung sowie einem Imperativ gleich: *Achtung, das hier Geteilte ist nicht nur für mich wichtig, sondern für alle Konsument:innen*. Der Akt des Mitteilens setzt ein Gegenüber voraus, das die getroffene Auswahl validiert. Indem die Aktivität des Einzelnen auf Resonanz stößt, erweitert sich gleichsam der Horizont des Feedbackgebers. Das wechselseitige Verweisen auf Referenzen in digitalen Medien generiert Daten, die zu Berechnungsvorschriften und automatisierten Entscheidungsverfahren verarbeitet werden und Referenzangebote maschinell vorsortieren. An der Stelle vollzieht sich durch die Algorithmizität nicht nur eine Selektion von Zugängen, sondern auch eine Beschränkung von Möglichkeiten der individuellen, persönlichen Auswahl und damit der Selbstkonstitution.

Unter den genannten Bedingungen besteht für Hochschulen die zentrale Herausforderung darin, Studierende für den Umgang mit Informationsmengen und -quellen zu qualifizieren (Stalder 2018). Dazu gehört nach wie vor das aktive Nachvollziehen abstrahierter Sachverhalte in Vorlesungen, sowie die Rekonstruktion von komplexen Situationen durch eine multiperspektivische Darstellung in Seminaren oder Laboratorien sowie die transparente Wissens(re)produktion.

3 Stufen und Typen partizipativen Lernens in Bildungsinstitutionen

In der pädagogischen Diskussion um Partizipation finden sich eine Reihe von Stufenmodellen zur Beschreibung der Beteiligung von Individuen auf unterschiedlichen Ebenen in demokratischen Gesellschaftsstrukturen oder institutionalisierten Gemeinschaften. Während Arnstein (1969) den Schwerpunkt auf die Teilhabe Erwachsener an Demokratie auf kommunaler Ebene legt, adaptiert Hart (1992) das Modell für die schrittweise Beteiligung Minderjähriger. Beranek und Ring (2016) widmen sich dem Medienhandeln von Heranwachsenden in Spielwelten als Vorstufen der Partizipation. Autenrieth und Nickel (2022) untersuchen die Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design.

Die Orientierung für diesen Beitrag erfolgt an der Ausarbeitung von Mayrberger (2012), wobei der interaktionssteuernden Seite Merkmale der Eigenaktivität zur Seite gestellt werden (Zimmermann 1994). Diese sind hier sowohl als Voraussetzung für den Aufbau von Wissensstrukturen zu verstehen, wie auch als Indikatoren für partizipatives Lernen.

Tab. 1: Modell für die Gestaltung einer graduellen Partizipation in formalen Bildungskontexten (in Anlehnung an 1) Mayrberger, 2012; 2) Zimmermann, 1994).

Stufen	Typen	Interaktionsgestaltung ¹⁾	Formen der Eigenaktivität ²⁾
1	keine Partizipation	Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und Ergebnisse werden komplett fremddefiniert.	Lernende verhalten sich anweisungskonform.
2		Lernende sind Dekoration und wirken nur auf Anweisung mit.	
3	Vorstufen der Partizipation (Teilnahme)	Die Wortbeiträge haben keinerlei Auswirkung auf die Situation (Alibi-Teilnahme).	Freiwillige, affektive Reaktion der Lernenden
4		Lernende werden nach ihren Interessen und Erwartungen gefragt.	
5		Lernende werden in eine vorbereitete Lernsituation einbezogen und erhalten umfassende Informationen (z. B. vorstrukturierte Projektarbeit)	Lernende verstehen, worum es geht und wissen, was das Vorhaben bewirken soll. Auswahl von Material, Vereinbarungen zur Arbeitsteilung
6	Partizipation (Mitwirkung)	Wortbeiträge der Lernenden werden aufgenommen, um zu einem späteren Zeitpunkt konzeptionell ausgeführt zu werden.	Lernende artikulieren eigene Vorstellungen zu einer Lernsituation (z. B. Feedback, Evaluation), Lehrende sind bei der konkreten Umsetzung nicht mehr dabei)
7		Die Idee für ein Lernvorhaben kommt von Lehrenden.	Lernende werden bei Entscheidungen (z. B. zu Methoden, Ablauf, Bewertungskriterien) einbezogen. Metakognitiv optimiertes Zuhören, lernbegleitendes Kommunizieren
8		Lehrende sind unterstützende Partner.	Ein Lernprozess wird von Lernenden proaktiv und selbstbestimmt initiiert. Ihnen obliegt die Auswahl von Inhalten, Zielen und Methoden. Lernende argumentieren, diskutieren und stellen Fragen
9	Autonomie (Selbstverwaltung, -organisation),	Lehrenden werden ggf. informiert	Lernende verfügen über völlige Entscheidungsfreiheit Sie tragen die Verantwortung für „ihren“ Lernprozess, indem sie die sozialen, motivationalen metakognitiven Aspekte selbst regulieren

4 Das gemeinsame Am-Werk-Sein mit digitalen Bildungsmedien der EduSpace Lernwerkstatt

Der Syllabus im ersten Studienjahr des bildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs für den Primarbereich an der Freien Universität Bozen sieht die vertiefende Auseinandersetzung mit den methodisch-theoretischen Grundlagen der Allgemeinen Didaktik vor. Das 20-stündige Laboratorium in der EduSpace Lernwerkstatt dient der Vertiefung der in der Vorlesung vorgestellten Inhalte, wie etwa des sicheren Gebrauchs von Fachtermini oder die Planung von Lerngelegenheiten in Kindergarten und Schule.

Ein zentraler Schwerpunkt in der didaktischen Konzeption der EduSpace Lernwerkstatt liegt auf der Medienbildung. Zur Aneignung einer elaborierten Medienkunde, -kritik, -nutzung und -gestaltung (siehe dazu Baacke 1997) ist sowohl das Erkunden analoger Lehr- und Lernmedien unabdingbar wie auch das Experimentieren mit IuK-Technologie, KI-gesteuerten Geräten sowie das Ausprobieren von Spielelementen in Lernprozessen (vgl. Deterding et al. 2011).

Beranek und Ring (2016) gehen davon aus, dass digitale Spielwelten aufgrund ihrer sozialen Strukturen, ihrer Lebensweltnähe und der Ansprache intrinsischer Motivation als Räume für Partizipationserfahrungen dienen können. Durch die Produktion eigener Spiele können also Partizipationserfahrungen entstehen, die geprägt sind durch ein hohes Maß an Selbststeuerung sowie eigenständigem Handeln. Je nach Spielformat, der angestrebten Ziele sowie der enthaltenen Spielmechanismen werden von den Spielenden verschiedene Kompetenzen abverlangt oder entwickelt (vgl. Sillaots 2014, 106; Kapp et al. 2014, 37 ff.). Sie fördern nicht nur das gemeinsame Nachdenken über inhaltliche Fakten, qualitativ sinnvolle Fragetechniken und Antwortvorgaben, sondern ermöglichen auch das Erleben sozialer Eingebundenheit (Sailer 2016, 181ff.).

Entsprechend werden die Studierenden im Setting der EduSpace Lernwerkstatt zunächst zu Spieler:innen und in einem zweiten Moment zu Vermittlern von Theorie in der Praxis. Die Transformation umfasst das Kommunizieren der Lerngegenstände im Spiel, das spontane Kommentieren von Spielsituationen sowie das angeleitete Reflektieren der Inhalte und Prozesse. Kooperativ organisierte Formate ermöglichen es, Studierenden zu forschend Lernenden zu werden, Lernprodukte gemeinschaftlich zu evaluieren und so Grundlagenkenntnisse zu vertiefen.

Um die partizipativen Anteile der Studierenden strukturtheoretisch einzuordnen, wurde das operationalisierte Dimensionen-Modell (siehe Tabelle 1) zugrunde gelegt und entlang der institutionalisierten Abschnitte während der akademischen Ausbildung eingeteilt. Die strukturtheoretische Einordnung erfolgte anhand einer vierstufigen Bewertungsskala. Das Ergebnis ist ein spezifisches Seminarprofil, das unterschiedlich große Anteile an Fremd- und Selbstbestimmung aufweist.

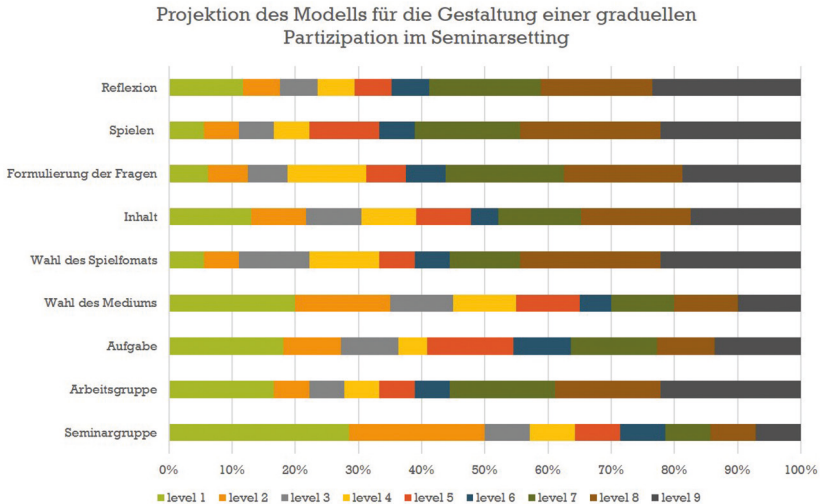


Abb. 1: Projektion des Modells für die Gestaltung einer graduellen Partizipation im Seminarsetting

Strukturtheoretisch betrachtet, kann die Immatrikulation für den Studiengang als eigenständige Entscheidung angesehen werden. Demgegenüber erfolgt der Zusammenschluss zu einer Seminargruppe durch einen Verwaltungsakt des Fakultätssekretariats an der unibz. Die Zuteilung wird in dem hier vorliegenden Kontext in alphabetischer Reihenfolge vorgenommen und die maximale Gruppengröße orientiert sich an der zugelassenen Raumbellegungszahl, bzw. der festgelegten Seminargröße von 25 Studierenden.

Innerhalb des Seminars wird für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten neben der Lektüre in Einzelarbeit das aufgabenbezogene Lernen in Kleingruppen durchgeführt. Die Zusammensetzung kann nach dem Zufallsprinzip erfolgen oder richtet sich nach den Wünschen der Studierenden. Die Arbeitsbündnisse in den Kleingruppen können nur beschränkt freiwillig geschlossen werden, da die Gesamtmenge der Studierenden durch die Vorauswahl reduziert ist. Das Arbeiten innerhalb der Kleingruppe orientiert sich so an den informellen Gesetzmäßigkeiten der sozialen Welt Gleichaltriger, sowie an dem im universitären Kontext erlernten Habitus des *doing student*. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist dabei abhängig von einer positiven Interdependenz, die darin besteht, dass jedes Gruppenmitglied kontinuierlich und verlässlich einen individuellen Beitrag leistet (Kunter & Trautwein 2013, 66). Verteilungskonflikte werden häufig nicht innerhalb der Kleingruppe verhandelt (Klöpping 2004, 102-110), sondern Vermeidungsverhalten werden ausgeblendet und ex-post an die Seminarleitung delegiert (Pichler et al. 2006; Schmitt 2010).

Im analysierten Seminarsetting dient das digitale Medium ActiveFloor zur Gestaltung einer Lernumgebung. Durch die Repräsentation mechanischer, dynamischer und ästhetischer Merkmale eines Computerspiels bietet der ActiveFloor ein gamifiziertes Lernsetting. Nach dem Login auf der Online-Plattform, können die Akteur:innen eine Spielvorlage auswählen. Dabei können sie über das Spieltemplate die Interaktionsmöglichkeiten bestimmen und die zu vermittelnden Fachinhalte adressatenspezifisch anpassen. Über eine an der Decke montierte Box wird die am Laptop konzipierte Spielidee auf den Boden projiziert. Der eingebaute Tracker registriert die Bewegungen auf dem Spielfeld.

Tab. 2: Inszenierung der Spiele im Seminarzusammenhang. Icons entnommen aus https://files.activefloor.com/docu/myfloor/game_manual_en.pdf (zuletzt geprüft am 13.07.2023)

	<p><i>SpinIt</i> (Flaschendreher) wurde zum ersten Kennenlernen der Interaktionspartner:innen eingesetzt. Die Fragen bezogen sich u. a. auf die geographische Herkunft, positive und negative Lernerfahrungen, Selbsteinschätzung der Kompetenzen für den gewählten Beruf und Begriffsverständnis von Didaktik</p>
	<p><i>Combi Frogs</i> ist ein Gedächtnis- und Kooperationsspiel bei dem es darauf ankommt, alle Items in der richtigen Reihenfolge zu nennen und zu wiederholen. Combi Frogs wurde von den Teilnehmenden gewählt, um die Unterrichtsmethoden Projektarbeit, Fallstudie und pädagogische Werkstattarbeit vorzustellen.</p>
	<p><i>Smack-the-fly</i> wurde im Seminar eingesetzt, um Kennzeichen und Abläufe von Unterrichtsmethoden zu verinnerlichen. Bei dem Spiel kommt es darauf an, die richtigen Antworten zu finden, bevor die Zeit abgelaufen ist.</p>
	<p><i>Supersorter</i> kam im Seminar zum Einsatz, um die Merkmale von Unterrichtsmethoden gegeneinander abzugrenzen. Beim Super Sorter werden alle Antworten zeitgleich präsentiert. Wenn ein Begriff angezeigt wird, müssen die Spieler:innen die richtige Antwortkategorie dafür auswählen.</p>
	<p><i>BuzzIt</i> ist ein klassisches Quiz, bei dem Spieler:innen eine Frage präsentiert bekommen und erst nach dem buzzern die drei Antwortmöglichkeiten. Die Studierenden haben in diesem Format einen Abschlusstest zu Grundbegriffen der Didaktik entwickelt.</p>
	<p>Beim <i>BikeRace</i> wetteifern zwei bis vier Spieler:innen darum, mit ihren Fahrrädern am schnellsten über die Strecke zu kommen. Das Fahrrad kommt in Fahrt, indem die Spieler:innen von einer Seite zur anderen laufen und in die Pedale treten. Während der Fahrt werden sie durch einige richtige/falsche Fragen aufgehalten. Auch dieses Format wurde zur Differenzierung von Grundbegriffen genutzt.</p>

Die Spielplanung erfolgt in Kleingruppen. Da die Ausgestaltung auf dem gegebenen Setting basiert, wählen die Studierenden zunächst das Spielformat und stellen sich der Herausforderung didaktische Grundbegriffe in einem Lernspiel umzusetzen.

Im zweiten Bearbeitungsschritt entwerfen sie auf Grundlage der Basisliteratur sowie ihrer Mitschriften entweder Fragen und Antwortmöglichkeiten zu Grundbegriffen der Didaktik oder steckbriefartige Kennzeichen von Unterrichtsmethoden. Jede/r Teilnehmende einer Arbeitsgruppe hat dabei die Möglichkeit, bei der Aggregation von Wissen neben der Basisliteratur eine andere Quelle hinzuzuziehen. Bereits die Entscheidung und die Auswahl weiterer Informationsquellen ist nach Dörre und Bukow (2014) als Akt selbstbestimmten Lernens und als Mitwirkung an demokratischer Professionalisierung zu werten. Um weitere Aussagen über die Qualität der Auswahlmechanismen sowie über demokratische Abstimmungsprozesse treffen zu können, müssten sowohl die Vorgehensweise des Einzelnen wie auch die gruppendynamischen Ereignisse dokumentiert werden.

Bei der Entwicklung von Fragestellungen für die spielbasierte Interaktion kann es vorkommen, dass die Kleingruppe hinsichtlich der Qualität ihrer Ausarbeitung Zweifel äußert und von der/dem Lehrenden eine Zwischenbilanz einfordert. Die von der Seminarleitung als gemeinschaftliche Problemlösung angelegte Aufgabenstellung wird in dem Augenblick strukturtheoretisch infrage gestellt. Budde (2010, 385) kennzeichnet dies als Momente der Brechung, in denen Lehrende wie Lernende situativ entscheiden, ob und wie die unterschiedlichen Erwartungshaltungen umgewidmet werden.

In der spieldurchführenden Handlung selbst kommt den für das Spiel verantwortlichen Studierenden dann die Rolle der Beobachter:innen zu. Durch das verbale Verhalten ihrer Kommiliton:innen erhalten sie intuitive Rückmeldungen zum Verständnis ihrer themenspezifischen Fragestellungen, zur Qualität der Antwortvorgaben sowie zur ästhetischen Umsetzung für das Spielfeld. Die Spielenden wiederum sind aufgefordert, die Spielmechanik (Rehfeld 2014, 70) zu verstehen und gleichzeitig die dargebotenen inhaltlichen Informationen zu erfassen und darauf entsprechend zu reagieren. Das erfordert die Beachtung der Spielregeln einerseits, wie etwa Zeitlimitationen oder erforderliche Reihung der Spielhandlungen, andererseits die Kommunikation von Wissensbeständen.

Ob die Informationen richtig verstanden sind oder nicht, wird dem Spielenden sowohl durch das Spiel also auch durch die Mitspielenden rückgemeldet (Mäyrä 2008, 14). Mit zunehmender Erfahrung zur Spielmechanik, können sich Spielende auf die inhaltliche Informationsproduktion bzw. -aneignung konzentrieren.



Abb. 2: Computergestützte Interaktion zwischen den Spieler:innen © Stadler-Altman, 2023

5 Überlegungen zur Förderung demokratischer Beteiligungsstrukturen

Vor dem Hintergrund des Modells zur Gestaltung einer graduellen Partizipation (siehe Tabelle 1) und unter Berücksichtigung des beschriebenen Bildungskontexts sind folgende Modifikationen im Setting denkbar, um die Qualität der Teilnahme und Mitwirkung unmittelbar sowie langfristig zu verbessern.

Einen Wechsel von Nicht-Beteiligung zur Mitwirkung innerhalb eines Seminar-durchlaufs kann dann erzielt werden, wenn Studierende eigene Themenschwerpunkte für das Spieldesign wählen. In diesem Zusammenhang wäre es zudem möglich, dass Studierende ihre Beteiligung in Interessengruppen eigenständig aushandeln. Inwieweit daraus bezüglich des inhaltlichen Outcomes eine Balance zwischen unterhaltender Spielelementen und zu vermittelnden Lerninhalten entsteht, bleibt indes offen.

Eine ebenfalls kurzfristige Verbesserung der Beteiligungsstruktur ist möglich, wenn innerhalb der freiwillig entstandenen studentischen Arbeitsgruppen auch die Probleme demokratischen Handelns erkannt, kommuniziert und eigenständig gelöst werden. An der Stelle wäre eine intrinsisch motivierte Höherstufung von Mitwirkung zur Autonomie erreichbar.

Ein längerfristiger Prozess ist das gemeinsame Explorieren der Spielmechanik. Die immersiven Elemente von Spielen bieten eine flexible und reflektierende Ober-

fläche, auf der neue Lehrmethoden erforscht werden können sowie Möglichkeiten für ein ausführlicheres Feedback der Studierenden zum Lernen (vgl. Finseth 2015). Auf diese Weise kann sich durch seminarübergreifende Zusammenarbeit im selben Jahrgang partizipatives und kollektives Lernen im Seminarzusammenhang entfalten. Aufgrund der jahrgangsübergreifenden Kollaboration vergrößert sich statistisch die Grundgesamtheit der zur Wahl stehenden Interessengruppen bzw. der verfügbaren Arbeitsgemeinschaften.

Regelmäßig mit dem Aktive Floor durchgeführte hochschuldidaktische Workshops könnten dazu beitragen, sowohl höhere Identifikation als Lerngemeinschaft zu erlangen, als auch eine selbstverständliche Kultur der Partizipation beim Lehren und Lernen zu entwickeln, die ein authentisches Umgehen mit digitalen Medien einschließt.

Das Zusammenführen der empirischen Perspektiven von Selbstanalyse der Seminarleitung und Fremdevaluation durch die Studierenden kann einen Beitrag dazu leisten, die jeweilige Selbstwirksamkeitserfahrung zu objektivieren und sich der Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Praktiken bewusst zu werden.

Literatur

- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), doi 10.1080/01944366908977225
- Autenrieth, U. (2011). MySelf. MyFriends. MyLife. MyWorld: Foto-Alben auf Social Network Sites und ihre kommunikative Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene. In K. Neumann-Braun und U. Autenrieth (Hrsg.), *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web: Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co* (S. 123-162). Baden-Baden. Nomos.
- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2022). KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel. *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik) (S. 237–265). <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X> (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Beranek, A. & Ring, S. (2016). Nicht nur Spiel-Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation. *merzWISSENSCHAFT* (12), 22-32.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. a.: UTB.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag - In *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), 384-401.
- Demirovic, A. (2013). Autonomie der Hochschulen in der Demokratie. In A. Keller, D. Pösch & A. Schütz [Hrsg.], *Baustelle Hochschule. Attraktive Karriereewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten*, S. 15-35. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 2011 (S. 9-15). New York: Association for Computing Machinery.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*, aus dem Französischen von Stefan Lorenzer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Dörre, J. & Bukow, G. (2014). Die Grenzen geteilten Handelns und neuer partizipativer Demokratieformen. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Medienbildung und Gesellschaft* (25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_5 (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Finseth, C. (2015). Theorycrafting the Classroom. *The Journal of Technical Writing and Communication (JTWC)* (45), 243–260. <https://doi.org/10.1177/0047281615578846> (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Gördel B. M.; Schumacher S.; Stadler-Altman U. (2018). Durch digitale Medien gestützte Seminarformen. Zwischen dem Anspruch technologisch zeitgemäßer Wissensvermittlung und pädagogisch angemessener Lernumgebung. In J. Othmer, A. Weich & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule* (S. 99-113). Wiesbaden: Springer.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays* 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.) (2014). *Lernen zwischen freien und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-68). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003> (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Kapp, K. M.; Blair, L. & Mesch, R. (2014). *The gamification of learning and instruction field-book. Ideas into practice*. San Francisco.
- Klöppling, K. (2004). Fremdgehen mit dem Inneren Team. Die innere Dynamik von Treue und Untreue in Beziehungen. In F. Schulz von Thun & W. Stegemann (Hrsg.), *Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*, Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere. In G. Krücken (Hrsg.), *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (S. 77-86). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh*.
- Mäyrä, F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. London: Sage.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen. Mit Dem Social Web Gestalten. Zum Widerspruch Einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (21), 1-25.
- Pichler, N., Rothmund, C. & Schöch, A. (2006). *Kooperations- und Konfliktpotentiale und deren Ausprägungen bei Teamrollen*. Fachhochschule Vorarlberg: Dornbirn.
- Rehfeld, G. (2014). *Game Design und Produktion: Grundlagen, Anwendungen, Beispiele*. München: Hanser.
- Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse*. Dissertation. Wiesbaden
- Schmitt, L. (2010). Studium als Ort der Begegnung von Habitus und Strukturen. In *Bestellt und nicht abgeholt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8_3 (zuletzt geprüft am 13.07.2023)
- Sillaots, M. (2014). Gamification of Higher Education by the Example of Course of Research Methods. In E. Popescu, R. W. H. Lau, K. P. Leung & M. Laanpere (Hrsg.), *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2014*. 13th International Conference Tallinn, Estonia, 2014 (106–115). Proceedings. Heidelberg.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie—Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* (5), 8-15.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

- Swertz, C. (2014). Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron?. In R. Biermann, J. Fromme & D. Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Medienbildung und Gesellschaft* (25) (S. 69–87). Springer VS: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_4 (zuletzt geprüft am 13.07.2023).
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Autorinnenangaben

Susanne Schumacher, Dr.

ORCID: 0000-0002-8943-9292

GND: 140081917

Freie Universität Bozen-Bolzano

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung,

Lernräume, Mediendidaktik

Susanne.schumacher@unibz.it

Ulrike Stadler-Altman, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3583-8562

GND: 123110971

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF)

Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung in der Schulpädagogik, insbesondere die Gestaltung von realen und virtuellen, analogen und digitalen Lernumgebungen, Professionsforschung, Hochschuldidaktik und -forschung, Lehrer:innenbildung und Transferforschung

Ulrike.Stadler-Altman@hu-berlin.de

Christina Imp und Eva Frauscher

Partizipative Themenwahl im freien Wahlfach „Hochschullernwerkstatt“ – Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung

Abstract

Im Rahmen der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Vernetzung der Hochschullernwerkstätten (HSLW) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde das Wahlfach „Hochschullernwerkstatt“ in fünf HSLW eingeführt. Dieses fördert die Kooperation und Partizipation von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen. Das Ziel besteht darin, Studierenden die lernwerkstättenübergreifende Bearbeitung ihrer Interessen und Entwicklungsbedarfe zu ermöglichen. Dieser Beitrag stellt das Konzept und die Rahmenbedingungen des Wahlfachs vor, wobei der Fokus auf der partizipativen Themenwahl liegt. Das Ziel ist, die Partizipation der Studierenden durch „effektive Mitbestimmung“ zu fördern. Zudem wird der Aspekt der Themenwahl und der bedarfsbezogenen Angebote auch empirisch beleuchtet, um Einblicke in die Umsetzung der Partizipation in den HSLW zu gewähren. Zuletzt werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Konzepts zur optimalen Förderung der Partizipation in Hochschullernwerkstätten gezogen.

1 Partizipationsverständnis im freien Wahlfach „Hochschullernwerkstatt“

Die Hochschullernwerkstätten (HSLW) der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) bieten Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe geeignete Lehr- und Lernsettings im Zuge ihrer Professionalisierung. Dabei sollen Kompetenzen erworben werden, die die Studierenden zur Entwicklung und Gestaltung qualitätsvollen Unterrichts befähigen. Um auf die unterschiedlichen Bedarfe und Wissensstände eingehen zu können, wurde ein freies Wahlfach mit dem Titel *Hochschullernwerkstatt* (FW-HSLW) entwickelt. Teilnehmende können sich zu einzelnen Fokusgruppen, wie zum Beispiel Mathematik, anmelden. Dabei steht es ihnen frei, diesen Fokus im Laufe des Semesters durchgehend wahrzunehmen oder sich individuell zwischen allen HSLW zu bewegen. Mit diesem

Format sollen partizipative Themenfindungs- und Lernprozesse für Lehrende und Lernende ermöglicht werden. Seine Konzeption stellt damit einen Versuch dar, Partizipation durch „effektive Mitbestimmung und nicht bloßes Dabeisein“ zu ermöglichen (Flieger 2017, 179).

Im Rahmen eines noch andauernden Qualitätsentwicklungsprozesses, an dem die Leitungen der einzelnen HSLW teilnehmen, setzten sich die beteiligten Akteur:innen mit den Qualitätsmerkmalen *Lernen, Lehren, Nachhaltigkeit* und *Raum* in regelmäßigen Diskussionen und Reflexionsschleifen mit Bezug auf die aktuellen Arbeitsdefinition der AG Begriffsbestimmung auseinander (vgl. VeLW 2009). Dieser Prozess ist durch ein hohes Maß an Partizipation gekennzeichnet. Hierbei konkretisierten und erweiterten die Beteiligten die Merkmale entsprechend den spezifischen Anforderungen der HSLW-Arbeit an der PHSt (vgl. Stöckl et al. 2021; Vernetzungsgruppe HSLW – PHSt 2020). Doch nicht nur im Prozess der Qualitätsentwicklung steht Partizipation im Fokus der Beteiligten. Gerade für das Lehr-/Lernverständnis im konzipierten freien Wahlfach stellen die Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, die in der Arbeitsdefinition der AG beschrieben werden, eine zentrale und grundlegende Basis dar (vgl. Longhino et al. 2023, in Druck).

Die HSLW an der PHSt streben insbesondere auch im Wahlfach danach, eine studierendenzentrierte Lehr- und Lernumgebung zu schaffen. Dieses Ziel basiert auf einem breiten Inklusionsverständnis, bei dem Vielfalt der Akteur:innen als eine Ressource betrachtet wird (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2018). Die Lernprozesse und -haltungen werden dabei durch das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) nach Frohn (2019) konzeptualisiert, das vier zentrale Merkmale umfasst: *Kommunikation, Partizipation, Kooperation* und *Reflexion*. Im Hinblick auf das Merkmal der Partizipation liegt der Fokus darauf, individuell angepasste Auseinandersetzungsformen mit den Inhalten zu ermöglichen und die Studierenden zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lernens und zur gezielten Reflexion zu ermutigen.

Das freie Wahlfach in den HSLW stellt spezifische Rahmenbedingungen zu Verfügung, in denen fachdidaktische Überlegungen mit dem Anspruch einer inklusiven Lernumgebung kombiniert werden sollen. Das Ziel ist es, den Blick der Studierenden insofern dafür zu schärfen, als sie im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers (vgl. Wahl 2001) in der Lage sein sollen, unter anderem die Bedeutung von Partizipation zu erkennen. Das Verständnis, das die Studierenden diesbezüglich in der Lernumgebung der HSLW entwickeln sollen, soll sich in deren praktischer Unterrichtsgestaltung widerspiegeln und beeinflusst zudem sowohl das Erleben als auch die Erfahrungen der Lernenden hinsichtlich Inklusion (vgl. Schaumburg, Walter & Hashagen 2019).

Durch seinen Aufbau auf einem Partizipationsverständnis nach Oser und Biedermann (vgl. 2007) sowie Baumgardt (2018) ermöglicht das freie Wahlfach verschie-

dene partizipative Ebenen, wie zum Beispiel die Interaktion zwischen Lehrenden, zwischen Lernenden und den gewünschten Inhalten und deren Umsetzung. In diesem Beitrag liegt der Fokus insbesondere auf der partizipativen Themenwahl, die den Lernenden eine Form der *Teilpartizipation nach Handlungsinselfn* (Oser & Biedermann 2006, 30) erlebbar machen soll.

2 Das Konzept des FW-HSLW

Das FW-HSLW wurde in einem partizipativen, kooperativen und vernetzenden Prozess von den für die einzelnen HSLW an der PHSt verantwortlichen Personen entwickelt. Dies geschah aus dem Wunsch heraus, vernetzende Lehr- und Lernformate (vgl. Longhino et al., 2023, in Druck), in denen die Qualitätskriterien hochschullernwerkstattischen Arbeitens im Mittelpunkt stehen, in der Lehre zu etablieren. Im Wintersemester 2021/22 (WiSe 21/22) nahmen insgesamt fünf HSLW mit dem Fokus Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, die Medienwerkstatt Radioigel & IgelTV und das Digital Learning Lab (DLL)¹ das freie Wahlfach in ihr Angebot auf. Das Besondere daran ist, dass dieses Lehrveranstaltungsformat sowohl von Primar- als auch von Sekundarstufenstudierenden sowie einerseits im Bachelor- und andererseits im Masterstudium, d. h. semesterübergreifend und studienübergreifend, genutzt werden kann. Das Konzept des FW-HSLW sieht überdies vor, Studierenden die Möglichkeit zu bieten, alle genannten HSLW zu besuchen und dort ihren Fragestellungen, interessenbezogenen Inhalten und individuell definierten Entwicklungsbedarfen nachzugehen. Auf diese Weise gehen fächerübergreifendes Arbeiten und eine sowohl vertiefende als auch vernetzte Bearbeitung der selbstgewählten Themen Hand in Hand. Die zwar geöffnete Organisation des FW-HSLW sieht dennoch vor, sich an gegebene Rahmenbedingungen halten zu müssen. Dazu gehört die Verpflichtung, an mindestens fünf Terminen teilzunehmen. Der erste und der letzte Termin pro Semester findet in der zu Semesterbeginn gewählten Fokusgruppe statt. Fokusgruppen geben einen Schwerpunkt, wie zum Beispiel Mathematik, Deutsch, Sachunterricht oder Medien vor. Dabei können Studierende, wie oben beschrieben, frei entscheiden, ob sie ihre Inhalte dem Fokus entsprechend wählen oder völlig flexibel zwischen den Fokusgruppen wechseln wollen. Die Einteilung in Fokusgruppen hat vorwiegend einen organisatorischen Hintergrund und befindet sich bereits in Überarbeitung. Der erste Termin beschäftigt sich inhaltlich mit Einführung und Organisation des freien Wahlfachs und mit der partizipativen Themenfindung, d. h. der effektiven inhaltlichen Mitbestimmung, auf die in Abschnitt 3 näher eingegangen wird. Im letzten Termin geht es um Reflexion und Feedback zur semesterbezogenen Arbeit in den HSLW. Mindestens drei weitere Termine können in Präsenz in einer HSLW eigener Wahl

1 Für weitere Informationen siehe: <https://www.phst.at/praxis/hochschullernwerkstaetten/>

nach Bedarf gewählt und absolviert werden. Diese können sich sowohl aus offenen als auch aus themengebundenen Einheiten zusammensetzen. Die Übersicht darüber findet sich in einer Terminliste aller HSLW. Mit deren Hilfe können sich die Studierenden an den angebotenen Themen orientieren und einen persönlichen inhaltlichen Semesterplan erstellen, der in einer Lernprozessdokumentation (PD), einem weiteren wichtigen Element der vorgegebenen Rahmenbedingungen, sichtbar gemacht wird. In diesem Online-Dokument wird zudem der individuelle Prozess des Lernwegs abgebildet, durch Feedback von Lehrenden begleitet und somit das Kontakthalten zu den Studierenden gewährleistet. Zu guter Letzt haben die Lernenden die Möglichkeit, sich selbst zu entscheiden, wie sie den verbleibenden Workload für einen ECTS-AP erbringen werden. Das kann durch die asynchrone Beschäftigung mit auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellten Inhalten zu Hause geschehen oder durch weitere Besuche in den einzelnen HSLW. Die umfangreichen asynchronen Angebote wurden in der Zeit des pandemiebedingten Heimstudiums entwickelt und beibehalten, da die Studierenden das Angebot weiterhin häufig für eigenständiges Lernen in Anspruch nehmen.

3 Partizipative Themenwahl

Herzstück und damit ein besonderes Merkmal des FW-HSLW ist die partizipative Themenwahl. Der Prozess der Themenfindung ist durch die Partizipation sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden gekennzeichnet. In der Auseinandersetzung mit Impulsfragen zu einerseits persönlichen berufsfeldbezogenen Interessen und Zielvorstellungen und andererseits zum idealen Unterricht und den notwendigen Bedarfen auf dem Weg der Lehrer:innenprofessionalisierung werden Fragen und Inhalte, mit denen sich die Studierenden beschäftigen wollen, gesammelt. Wichtig dabei ist unter anderem die Fragestellung, ob sich die Studierenden den Themen eher in Eigenverantwortung zuwenden werden, oder ob es eine angeleitete Lernumgebung von Seiten der Lehrenden braucht. Somit wechseln diese nach Bedarf zwischen ihren Rollen als Lernbegleiter:innen und denen der Expert:innen. In einem nächsten Schritt werden die von den Studierenden eingebrachten Themenwünsche aus allen HSLW zusammengetragen und partizipativ den Expertisen und Neigungen der Lehrenden entsprechend aufgeteilt. In der bereits erwähnten Terminliste finden sich nach Beenden dieses Themenfindungs- und Themenzuteilungsprozesses in einer übersichtlichen Darstellung die Termine, die Lehrenden und die Themen bzw. Inhalte aller HSLW. Die Studierenden orientieren sich daran und haben damit ein hilfreiches Instrument zur Verfügung, um in der Dokumentation ihres Lernprozesses ihr persönliches Semester inklusive der für sie interessanten Themen in den entsprechenden HSLW planen und letztendlich besuchen zu können. In der Lernprozessdoku-

mentation dokumentieren und reflektieren sie überdies für jede Einheit, wie und mit welchen Inhalten sie sich jeweils befasst haben.

4 Ergebnisse

Um der Frage nachzugehen, wie viele partizipativ ausgewählte Themenangebote, Studierende letztendlich tatsächlich in Anspruch nehmen, wurden die PD des Wintersemesters (WiSe 21/22) und des Sommersemesters (SoSe 22) mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert, die bearbeiteten Inhalte kategorisiert und mit dem Angebot gematcht. Dafür wurden in einem ersten Schritt in der ersten Einheit von den Studierenden Themenwünsche gesammelt. In einem zweiten Schritt wurden diese von den Lehrenden in den HSLW zu sinnvollen Themeneinheiten zusammengefasst. Diese bilden die Matchingkategorien für die Analyse in dieser Untersuchung. Zur Kategorisierung der tatsächlich bearbeiteten Inhalte wurden die PD der Studierenden untersucht und die darin dargestellten Inhalte kategorisiert. Daran anschließend wurde ein Matching der gewünschten mit den tatsächlich bearbeiteten Inhalten durchgeführt. Bei dieser Analyse der Übereinstimmung wurde nicht unterschieden, ob die Themen von einer Person mehrmals, oder von unterschiedlichen Personen bearbeitet wurden. Die ursprüngliche Stichprobe setzte sich aus den Teilnehmenden des Wahlfachs (WiSe 21/22: $n = 49$, SoSe 22: $n = 72$) zusammen. Es konnte jedoch nur ein Teil der Datensätze ausgewertet werden, da von einigen Studierenden das Einverständnis zur Verwendung der PD für Forschungszwecke fehlte (WiSe: $n = 35$, SoSe: $n = 45$). Zusätzlich mussten die Teilnehmenden einer Fokusgruppe ausgeschlossen werden (Radioigel & IgelTV). In dieser HSLW beschäftigen sich die Studierenden weniger mit unterschiedlichen Themen, sondern mehr mit dem übergreifenden Thema der Medienproduktion. Aus diesem Grund wäre die dort stattfindende Arbeit nicht vergleichbar auszuwerten gewesen.

Im WiSe 21/22 wurden in insgesamt 35 auswertbaren PD 44 Themenwünsche gesammelt, wovon 36 von Lehrenden zugeordnet, also von Lehrenden, die Expertise in diesem Bereich haben, angenommen und für die Lehrveranstaltung aufbereitet wurden, die die Basis für angeleitete Lernumgebungen bildeten. Nach einer, wo dies notwendig war, Zusammenfassung kleinteiliger Themen zu inhaltlich sinnvollen Themenbündeln, ergab sich ein Angebot von 28 Themeninhalten.

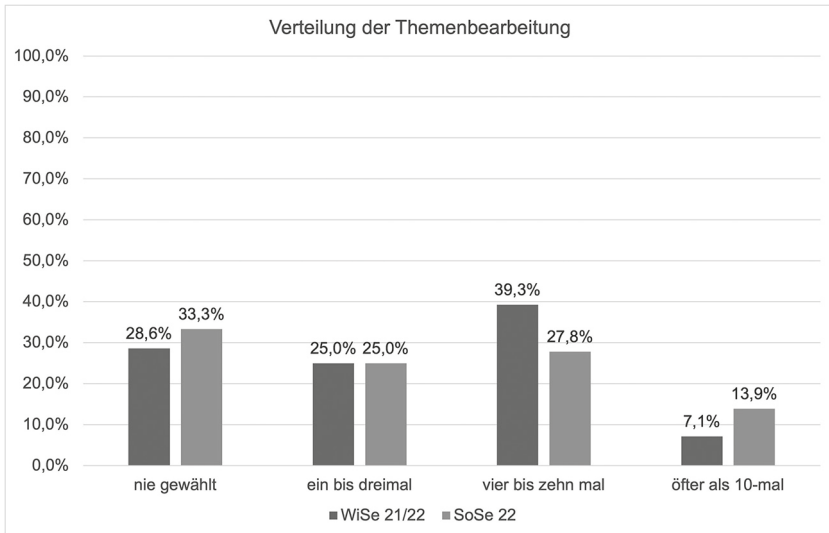


Abb. 1: Verteilung der Themenbearbeitung im Vergleich der beiden Semester (Eigene Darstellung).

Ein Drittel der gewünschten Inhalte wurde nicht in Anspruch genommen beziehungsweise gab es keine Übereinstimmung in den kategorisierten Daten zwischen den von den Studierenden gewünschten und den von ihnen bearbeiteten Inhalten. 40 % der angebotenen Inhalte wurden vier bis zehnmal bearbeitet (siehe Abbildung 1).

Im SoSe 22 war es möglich, 45 PD auszuwerten. In der ersten Einheit wurden 35 Themenwünsche gesammelt, von denen auch alle den Lehrenden zugeordnet und von ihnen angeboten werden konnten. Eine Zusammenfassung zu sinnvollen Einheiten war in diesem Semester nicht notwendig, da die Themenwünsche weniger kleinteilig und eher übereinstimmend formuliert worden sind.

Im Sommersemester zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Wintersemester. Wiederum wurde ein Drittel der angebotenen Inhalte wie zum Beispiel „spielerisch lernen“, „Jahresplanung“ oder „Klassenraumgestaltung“ gar nicht bearbeitet. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass die Themenwahl personenabhängig ist und in einem anderen Semester andere Personen andere Themen (nicht) wählen. Erwähnenswert ist aber ein Zuwachs bei der Kategorie „öfter als 10-mal“. Zusätzlich wurden in den beiden Semestern auch die Inhalte analysiert, die vorab nicht von den Studierenden gewünscht, aber häufig bearbeitet wurden. So wurde im WiSe 21/22 von den Studierenden 17-mal genannt, an einer Qualifizierungsarbeit (Bachelor- oder Masterarbeit) gearbeitet zu haben, 13-mal wurde Materialarbeit angegeben und 11-mal stand der Inhalt „Heterogenität im Klassenzimmer“

im Fokus der Einheit. Auch für das SoSe 22 ließen sich zwei Themenschwerpunkte identifizieren, die häufig von den Studierenden bearbeitet, aber nicht gewünscht wurden: 16-mal wurde wieder an einer Qualifizierungsarbeit gearbeitet und 18-mal wurde angegeben, sich mit dem Thema „Lesen“ beschäftigt zu haben.

5 Limitationen

Es ist wichtig, die Interpretation sowohl der Themenwünsche als auch die der Themenangabe in der Lernprozessdokumentation mit Einschränkungen zu betrachten. Zum einen gibt es einen gewissen Spielraum bei der Interpretation der geäußerten Wünsche und den angegebenen Themen, da diese möglicherweise nicht immer eindeutig formuliert sind. Zum anderen könnte es sein, dass Studierende aufgrund von Terminüberschneidungen nicht immer die gewünschten Themeneinheiten besuchen können. Die knappen Themenüberschriften bieten zudem nicht immer ausreichende Informationen über den zu erwartenden Inhalt für die Lernenden sowie den gewünschten Inhalt für die Lehrenden. Hier könnte in Zukunft ein kurzer Erklärungstext - einerseits von den Studierenden in der ersten Einheit und andererseits von den Lehrenden in der Terminliste - zu eindeutigeren Informationen und damit zu einer klareren Kommunikation führen. Zusätzlich werden einige der gewünschten Themen als asynchrone virtuelle Lernumgebungen auf einer Lernplattform für die Studierenden bereitgestellt. Die Erklärung, dass Studierende diese Inhalte nicht bearbeiten, könnte darin liegen, dass sie lieber die Präsenzeinheiten in den HSLW besuchen (möchten). Eine weitere Limitation besteht in der geringen Anzahl an beteiligten Studierenden der Stichprobe, die sich auf die Repräsentativität der Ergebnisse auswirken kann. Bei der Auswertung der Daten stellt sich zudem die Problematik, dass Themen mehrmals pro Person gezählt werden können, wenn sich eine Person über mehrere Einheiten hinweg mit demselben Thema beschäftigt hat. Die vorliegenden Ergebnisse bieten keine Einblicke darüber, ob es sich bei den angegebenen Themen um verschiedene Personen oder um mehrfache Angaben derselben Person handelt. Die Lernumgebung vor Ort sowie auf der Lernplattform ermöglicht es den Studierenden, sich über einen längeren Zeitraum mit demselben Thema zu beschäftigen. Das kann einerseits insofern von Vorteil sein, als es ermöglicht, individuelle Bedürfnisse abzuholen und zu erfüllen, wodurch eine Person mehrfach die Möglichkeit hat, sich mit ihrem gewünschten Thema zu beschäftigen, andererseits könnte dies als Limitation angesehen werden, da es eventuell stärker auf einzelne Personen fokussieren lässt.

6 Chancen und Herausforderungen der partizipativen Themenwahl

Studierende setzen sich intensiv mit einer Vielzahl unterschiedlicher Themen auseinander und nutzen sowohl das Angebot als auch die räumlichen Ressourcen der HSLW umfangreich. Im Rahmen des freien Wahlfachs werden unzählige Themenwünsche von den Studierenden geäußert und ein breites Spektrum an Angeboten von den Lehrenden zu Verfügung gestellt. Auch wenn sich keine perfekte Passung zwischen gewünschten/angebotenen Themen und der tatsächlichen Nutzung ergibt, so zeigen die PD, dass sich die Studierenden sehr wohl mit vielen verschiedenen Themen beschäftigen. Zusätzlich ermöglicht die partizipative Themenwahl eine *Teilpartizipation nach Handlungsinseln* (Oser & Biedermann 2006, 30) und damit eine höhere Stufe der Partizipation als in anderen traditionellen Lernsettings. Die geringe Themenpassung, gestützt durch die Reflexionsgespräche mit den Studierenden, lässt vermuten, dass sich ihre Interessen im Laufe der Zeit in eine andere Richtung weiter- bzw. neuentwickeln. Gerade das ist nicht nur eine Herausforderung für die Lehrenden der HSLW, da es ein großes Maß an Flexibilität von allen erfordert, sondern auch die große Chance dieses Lernsettings. Studierende haben die Möglichkeit, nicht nur mit dem Blick auf ihren Professionalisierungsprozess bedürfnisorientiert und individuell an für sie interessanten Themen zu arbeiten, was speziell für intrinsisch motivierte Lernprozesse in der beruflichen Ausbildung notwendig ist (vgl. Krapp 2010), sondern es kann im Rahmen des freien Wahlfachs auch auf die persönliche (Interessens-)Entwicklung eingegangen werden (vgl. Krapp 1999). Zusätzlich ist es nicht auszuschließen, dass Studierende ihre Zeitressourcen, also die Stunden, die für das positive Abschließen des Wahlfachs erbracht werden müssen, bereits erbracht haben und deshalb kein Besuch mehr in den persönlichen Zeitplan passt. Auch wenn einige Studierende mehr Zeit als vorgeschrieben für den Besuch der HSLW investieren, melden Studierende diese Herausforderung immer wieder rück. Daher wurde eine Semesterplanung in die Prozessdokumentation eingebunden, sodass Studierende vorausschauender planen können. Die Realisierung des Konzepts des freien Wahlfachs erweist sich als erfolgreich, erfordert jedoch eine kritische Überprüfung des Aufwands im Hinblick auf die Abdeckung der Themen. Für Lehrende ist eine kurzfristige und flexible Vorbereitung der Lernumgebungen zugeschnitten auf die Wünsche der Studierenden natürlich eine Herausforderung. Eine ausgewogene Balance zwischen offenen Einheiten und gebundenen Einheiten ist deshalb von großer Bedeutung. Durch eine angestrebte gleichzeitige Öffnung mehrerer HSLW haben die Studierenden in Zukunft die Möglichkeit, bevorzugte Themen eher zu wählen, was eine positive Entwicklung darstellt. Das Lehrenteam strebt einen hohen Individualisierungsgrad an, da gerade das selbstgesteuerte und interessen-geleitete Lernen bedeutsam ist (vgl. Wedekind & Schmude 2017; Haas 2015; Gudjons 2014; Grzega & Schöner 2008). Aus diesem Grund ist es denkbar, dass

auch Themen, die genau nur eine Person interessieren, angeboten werden, da bei der Themenfindung nicht gesammelt wird, wie viele dieses Thema bearbeiten wollen. Es stellt sich hier die Frage, ob in Zukunft eine Art Ranking abbilden könnte, wie viele Studierende sich für ein Thema interessieren und daraus abgeleitet eine gemeinsame Entscheidung für/oder gegen das Angebot getroffen werden kann. Zusätzlich bietet die partizipative Themenwahl die Chance, auf aktuelle Inhalte einzugehen. Eine Möglichkeit, die in traditionellen Seminarsettings oft schwer umzusetzen ist. So waren zum Beispiel gerade im SoSe 22 das Thema *Krieg und Flucht* von großem Interesse, dem durch die gegebene Flexibilität des Formats auch Folge geleistet werden konnte. Insgesamt stellt die Partizipation beziehungsweise der Anspruch an diese in der Themenwahl nicht nur eine Chance für Studierende, die somit aktiv und gleichberechtigt mitgestalten können, dar, sondern ermöglicht überdies eine höhere Ebene der Partizipation im Lehrendenteam. Um der Flexibilität in den Themenwünschen gerecht zu werden und individuelle Unterstützung einzelner Studierenden gewährleisten zu können, wird im Team intensiv und partizipativ an der Weiterentwicklung des Lehr- und Lernsettings gearbeitet.

Literatur

- Baumgardt, I. (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 26–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur:innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Julius Klinkhardt.
- Grzega, J. & Schöner, M. (2008). The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of Education for Teaching* 34(3), S. 167–175.
- Gudjons, H. (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haas, U. (2015). Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen - In *Zeitschrift für Pädagogik* 45 3, S. 387-406 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59584 - DOI: 10.25656/01:5958
- Krapp, A. (2010). Die Bedeutung von Interessen für die Lernmotivation und das schulische Lernen – eine Einführung. *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*, 9-26.
- Longhino, D.; Frauscher, E.; Freytag, E.; Herunter, E.; Imp, C., Stöckl, C. (2023, in Druck). Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten. Zwischenergebnisse eines Kooperations- und Vernetzungsprozesses. In Holzinger, A.; Kopp-Sixt, S.; Luttenberger, S. & Wohlhart, D. Tagungsband des 3. Grazer Grundschulkongresses. Münster: Waxmann Verlag

- Oser, F., Biedermann, H. (2006). Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Quesel, C. Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 17-38
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.). (2018). Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Verfügbar unter: <http://www.blickinsbuch.de/item/54b4ba512b832f135de636ffef1b8bc>
- Schaumburg, M., Wälder, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, Bd. 1 Nr. 1 (2019). <https://doi.org/10.21248/qfi.9>
- Stöckl, C. (2021). Konzept Hochschullernwerkstätten an der PHSt. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 17.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLWs_an_der_PHSt_Allgemeines_Konzept.pdf
- VeLW - Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., Gabriel, E.; Gunzenreiter, J.; Hagstedt, H.; Hantgartner, 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. Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf
- Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt (2021): Qualitätsmerkmale der Hochschullernwerkstätten an der PHSt (Poster). Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 24.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf
- Wahl, D.: Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln - In *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2001) 2, S. 157-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134531 - DOI: 10.25656/01:13453
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen. Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Christina Imp, Mag.^a BSc PhD

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-/Lernforschung,
Mathematikdidaktik und Hochschullernwerkstätten
christina.imp@phst.at

Eva Frauscher, BEd MEd

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildungsforschung und
Fortbildungsmanagement, Mathematikdidaktik und Hochschullern-
werkstätten
eva.frauscher@phst.at

*Jeanette Hoffmann, Jasmine Annette Dorigo,
Mara Maya Victoria Leonardi, Lynn Mastellotto
und Maria Teresa Trisciuzzi*

Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen

Abstract

Literatur bietet sich wie kaum ein anderes Medium an, bereits im (früh-)pädagogischen Kontext des Kindergartens und der Grundschule mit Kindern demokratische Formen des Miteinanders nicht nur zum Gesprächsthema zu machen, sondern in der Gesprächsgestaltung auch partizipativ umzusetzen. Für die Eröffnung literarischer Partizipationsspielräume braucht es in der Professionalisierung von Kindheitspädagog:innen und Lehrer:innen literarische Orte wie etwa Hochschullernwerkstätten an der Universität, ausgestattet mit vielfältigen Medien (multimodal, mehrsprachig, intermedial) für vielfältige Rezeptionsformen. Dieser Beitrag gibt einen exemplarischen Einblick in einen solchen Ort, die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen, und eine Auswahl an literarästhetisch anregender, aktueller Kinderliteratur zum Thema Demokratie und Partizipation aus verschiedenen sprachlich-kulturellen Kontexten.

1 Einleitung

Demokratie und Partizipation sind auf vielfältige Weise mit Literatur, ihrer individuellen Rezeption und dem kollektiven Austausch über sie verbunden. Zum einen sind Kindergärten und Grundschulen zentrale Orte frühkindlicher literarischer Sozialisation, in denen Kinder in demokratische Strukturen hineinwachsen können. Zum anderen bieten literarische Hochschullernwerkstätten Studierenden Einblick in aktuelle kinderliterarische Erzählformen und eröffnen ihnen Erprobungsräume zur Gestaltung partizipativer Aneignungsformen im Gespräch. In diesem Beitrag zeigen wir zunächst die enge, multidimensionale Verwobenheit von Demokratie, Partizipation und Literatur auf, indem wir Verbindungslinien

auf verschiedenen Ebenen nachzeichnen und dadurch die zentrale Bedeutung von Literatur für ein demokratisches Zusammenleben in der Gesellschaft hervorheben. Anschließend stellen wir die EduSpace KinderLiteraturWerkstatt der Freien Universität Bozen (unibz, Italien) vor, eine literarische Hochschullernwerkstatt, die im Studium der Bildungswissenschaften einen bedeutenden Raum einnimmt. Im Zentrum des Beitrags steht die Präsentation ihres Bestandes an Kinderliteratur zum Thema Partizipation und Demokratie in verschiedenen Erzählformen aus unterschiedlichen Sprachräumen, wobei ausgewählte Beispiele an Bilderbüchern und Kinderromanen eingehender vorgestellt und weitere Bilderbücher, Sachbücher und Anthologien kurz skizziert werden.¹

2 Verbindung von Demokratie, Partizipation und Literatur

Demokratie leben und diese partizipativ gestalten, sind zentrale Elemente der Pädagogik und auch der Literaturdidaktik (vgl. Language Arts 2004; Hoffmann & Mastellotto 2023). Im literarischen Kontext werden Demokratie und Partizipation gleich auf mehreren Ebenen bedeutsam. Zum einen sind sie häufig Themen insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur, die vom Hineinwachsen und Zusammenleben in unsere(r) Gesellschaft erzählt. Es geht um Fragen des sozialen Miteinanders, der Teilnahme und der Teilhabe (vgl. Trisciuzzi 2019; 2020; Tørnby 2020; Mastellotto 2023). Zum anderen zeichnet sich der literarische Rezeptionsprozess selbst als partizipativ aus, indem im Nachvollziehen anderer Perspektiven, im Verstehen von Figurenintentionen, -gedanken und -gefühlen Teilnahme am sozialen Leben in ganz besonderer Form stattfindet (vgl. Short 2012; Mastellotto 2020; Weinkauff 2018). Nicht zuletzt ist der Umgang mit Geschichten im sozialen Kontext (der Familie, des Kindergartens, der Schule, der Universität), der Austausch über Literatur mit anderen Leser:innen ebenfalls durch partizipative Strukturen geprägt: Wir versuchen, Deutungen zu formulieren und sie mit denen anderer in Beziehung zu setzen, uns gemeinsam über mehrdeutige Geschichten zu verständigen sowie andere Deutungen nachvollziehen und akzeptieren zu können oder eine gemeinsam geteilte Deutung zu konstruieren (vgl. Hoffmann 2011; Anders & Wieler 2018). Auf diese Weise findet im Handlungsfeld Literatur Individuation, Sozialisation und Enkulturation statt (vgl. Kepser & Abraham 2016).

1 Der Artikel ist in Zusammenarbeit von Jeanette Hoffmann (Kap. 1, 2, 3 und 5), Mara Maya Victoria Leonardi (Kap. 4.1), Maria Teresa Trisciuzzi (Kap. 4.2), Jasmine Annette Dorigo (Kap. 4.3) und Lynn Mastellotto (Kap. 4.4) entstanden.

3 Multilinguale Partizipationsspielräume in der KinderLiteraturWerkstatt

Der Aufbau und die Gestaltung einer KinderLiteraturWerkstatt (vgl. Hoffmann i. Dr.) im Rahmen verschiedener EduSpaces an der Fakultät für Bildungswissenschaften der unibz eröffnet intermediale, multimodale und multilinguale Partizipationsspielräume an einer mehrsprachigen Universität, die neben den drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch (vgl. Glück et al. 2019) auch Englisch in Forschung und Lehre umfasst. Vor diesem Hintergrund gestalten wir gemeinsam mit Kolleginnen aus dem deutschen, italienischen, ladinischen und englischen Sprachraum einen Ort der literarischen Geselligkeit an der Hochschule, der auch Studierenden einen Ort der Partizipation bieten möchte (vgl. Hoffmann & von Leon in diesem Band). Die verschiedenen Literaturen und Medien bieten partizipative Zugänge auf verschiedenen multimodalen Ebenen (vgl. Naujok 2023): Im Erzählen, Hören, Schauen, Gestalten, Schreiben und Inszenieren können sich Student:innen und Dozent:innen, Kindergarten- und Grundschulkindern, Kindheitspädagog:innen, Lehrer:innen und Bibliothekar:innen der Vielfalt an Geschichten nähern. Im Rahmen eines *Literaturforums* finden daher regelmäßig literarische und literaturdidaktische Veranstaltungen (Fachvorträge, Tagungen, Fortbildungen, Autor:innenlesungen, Workshops, Vorleseaktionen etc.) statt, in denen sich die verschiedenen Beteiligten über die Literatur begegnen und miteinander ins Gespräch kommen.

4 Demokratie und Partizipation in der Kinderliteratur

Neben den partizipativen literarischen Literaturforen nehmen auch im Literaturbestand Demokratie und Partizipation einen bedeutenden Stellenwert ein. Im Folgenden werden einzelne Bilderbücher, Kinderromane, Sachbücher oder Anthologien aus den verschiedenen Sprachräumen vorgestellt, didaktisch kontextualisiert und durch weitere Titel ergänzt.

4.1 Deutschsprachige Kinderliteratur – Kinderroman, Sachbuch, Anthologie

Der Billabongkönig (2022), geschrieben von Matthias Kröner, illustriert von Mina Braun und erschienen im Beltz & Gelberg Verlag, erzählt die Geschichte von Ben, dem Billabongkönig, Herrscher über den Mangrovensumpf und die Tiere, die dort leben. Eines Tages, beim Verspeisen eines Fisches, verhakt sich eine Gräte zwischen Bens Zähnen und er bekommt extreme Zahnschmerzen. Daraufhin bittet er den machthungrigen Krokodilwächtervogel Kaukasius, der als Zahnarzt den besten Ruf hat, um Hilfe. Allerdings zahlt Ben für die Behandlung einen hohen Preis, der nicht nur sein Leben, sondern auch das der anderen Bewohner:innen in den Mangrovensümpfen grundlegend verändert.

Die beiden Figuren des Buchcovers (siehe Abbildung 1), ein mit einem Auge zwinkerndes Krokodil und ein aufgebracht zwitschernder Vogel auf einem Grashalm schräg über dem Krokodil, spielen im Kinderroman eine zentrale Rolle. Die Geschichte wird von einem Erzähler und Ben, dem Billabongkönig, gemeinsam erzählt bzw. fällt Ben dem Erzähler immer wieder ins Wort, was die Geschichte lebendig wirken lässt. Grafisch heben sich die Textstellen, in denen Ben erzählt, vom restlichen Text farbig ab. In spannender und greifbarer Form werden herausfordernde Themen wie Diktatur, Macht(missbrauch), Manipulation, Werte und Moral angesprochen und gezeigt, wie ein Einzelner – sei er noch so klein – Macht erlangen, aber auch missbrauchen kann. Freundschaft, Zusammenhalt, Vergebung, Mut zum Widerstand und auch der Wunsch nach Demokratie ermöglichen es, dass am Ende in den Mangrovensümpfen wieder Ruhe einkehrt. Obwohl die Handlungsebene leicht verständlich ist, wird auf der Bewusstseinssebene subtil erzählt, wodurch sich vielfältige Gesprächs- und Erzählanlässe in dialogischen Vorlesesituationen mit Kindern ergeben.

Der Kinderroman wurde u. a. für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2023 nominiert und wird für Kinder ab acht Jahren empfohlen. Didaktisch ist das Buch vielseitig einsetzbar. Zum einen können in einem fächerübergreifenden Unterricht Tiere wie Krokodile, Vögel, Frösche usw. thematisiert werden sowie deren Leben, Eigenschaften und ökologische Funktion. Zum anderen kann die Lebenswelt der Tiere im Billabong, ein australisches Wasserloch, behandelt werden. Aktuell und zeitlos brisante Themen, wie Diktatur und Demokratie, Machterhalt und Machtmissbrauch, die Gier des Einzelnen und das Gemeinwohl, können gemeinsam mit Kindern erarbeitet und anhand einzelner Figuren der Geschichte diskutiert werden. Der außergewöhnliche Stil der Illustrationen regt dazu an, selbst kreativ zu werden und davon ausgehend eigene Bilder anzufertigen, wie etwa Szenen, die vom Zusammenleben der Tiere erzählen.

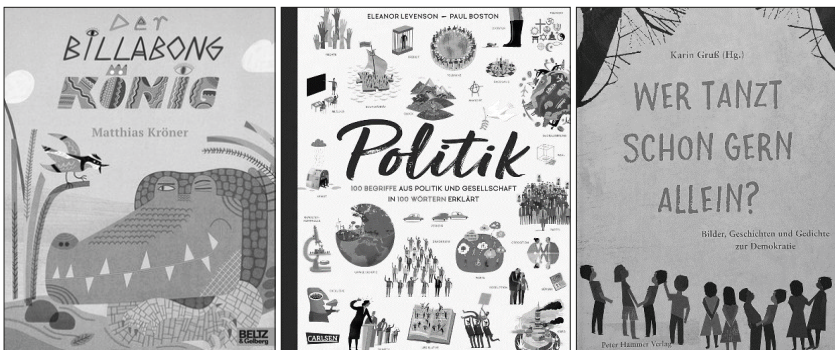


Abb. 1: *Der Billabongkönig* (Kröner 2022)

Abb. 2: *Politik* (Levenson & Boston 2021)

Abb. 3: *Wer tanzt schon gern allein?* (Gruß 2020)

Ein weiterer Titel zu Demokratie und Partizipation ist das aus dem Englischen ins Deutsche übersetzte Sachbuch *Politik. 100 Begriffe aus Politik und Gesellschaft in 100 Wörtern erklärt* (2021) von Eleanor Levenson, illustriert von Paul Boston (Abb. 2), das verständlich und anregend Themen wie Freiheit, Utopie, Populismus, Korruption, Rechte und Werte erklärt.

In *Wer tanzt schon gern allein? Bilder, Geschichten und Gedichte zur Demokratie* (2020) sammelt Karin Gruß (Abb. 3) Beiträge von 32 namhaften Autor:innen und Illustrator:innen, die in der Anthologie ihre Gedanken in Kurzgeschichten, Gedichten und Illustrationen auf vielfältige und künstlerisch ansprechende Art umgesetzt haben.

4.2 Italienischsprachige Kinderliteratur – Bilderbücher

Gianni Rodaris Geschichten, wie „Giacomo di Cristallo“ (Jakob aus Kristall) aus *Gutenachtgeschichten am Telefon* (Favole al telefono) (Rodari & Kuhl 2012), zielen darauf ab, Kooperation, Partizipation, Dialog und Reflexion (Boero 2020) aus der Perspektive einer Pädagogik der Ermutigung zu erleben, das heißt, dass jeder Mensch etwas besitzt, für das es sich lohnt, ihn zu ermutigen und zu unterstützen: Man muss sich in die Perspektive des „Lebensprojekts“ stellen, das den Menschen als ein Individuum im Werden betrachtet und ihm das Recht auf eine Zukunft gibt.

Das Bilderbuch *La bambina di vetro* (Das gläserne Mädchen) der Autorin und Illustratorin Beatrice Alemagna – erstmals 2002 in Frankreich veröffentlicht – erschien 2019 in Italien im Verlag Topipittori. Die Protagonistin der Geschichte, Gisèle, ist ein gläsernes Kind, das ebenso rein und leuchtend wie zerbrechlich und durchsichtig ist. Ihr Körper reflektiert das Licht und absorbiert die Farben, während ihr Kopf all ihre Gedanken zeigt (siehe Abbildung 4). Nichts, was sie fühlt, kann den anderen entgehen. Die Geschichte ist inspiriert von „Giacomo di Cristallo“ von Gianni Rodari, der in seinen Geschichten, Reimen und Gedichten einen ständigen Dialog nicht nur mit dem Verstand führt, sondern mit dem ganzen Menschen, mit seiner Fähigkeit zu fühlen und zu empfinden. Das Bilderbuch von Beatrice Alemagna wirft ein Licht auf das Leiden des Mädchens, indem das Buch so durchsichtig ist wie das Mädchen selbst, wodurch eine vollkommene Mimesis mit der Protagonistin der Geschichte und mit der Materialität des Buchs durch Tasten und Betrachten geschaffen wird.

Die Geschichte von Gisèle handelt von Selbstvertrauen und Mut. Es geht um eine Reise, eine Suche und um Hoffnung. *Das gläserne Mädchen* erzählt von einer Kindheit voller Ehrfurcht und Staunen, mit einem „anderen Blick“ (Trisciuzzi 2020), respektlos, stolz und authentisch wie der des Kindes, das seinen Untertanen die Nichtexistenz der neuen Kleider des Kaisers verkündete und ihn nackt machte. Auf der Suche nach einem neuen persönlichen Existenzentwurf, durch Prüfungen und Übergangsriten hindurch, führt Gisèles individuelle und daher initiatorische Erfahrung im Entwurf der Veränderung dazu, dass sie ihre Befreiung nur in der

Erkenntnis findet, dass ihr einziges und wahres Zuhause ihr eigener Körper ist, wodurch sich ihre Zerbrechlichkeit in geistige Stärke verwandelt. Dies ist ein entscheidender Moment (vgl. Bertin 1975; Frabboni 2012), der die Bewertung und Kritik des Bestehenden und die Gestaltung von Veränderungen hervorrufen kann, innerhalb und außerhalb von sich selbst.



Abb. 4: *La bambina di vetro* (Alemagna 2019)

Abb. 5: *Nel paese delle pulcette* (Alemagna 2009)

Abb. 6: *I cinque malfatti* (Alemagna 2014)

La bambina di vetro kann zusammen mit anderen bekannten Bilderbüchern von Beatrice Alemagna, wie dem – auch ins Deutsche übersetzten – *Nel paese delle pulcette* (Im Land der Flöhe, 2009) (Abb. 5) und *I cinque malfatti* (Die fünf Bösewichte, 2014) (Abb. 6), in einen fächerübergreifenden Unterricht eingebunden werden, in dem das Thema Inklusion behandelt wird, um über das „Lehren zu lernen“ und das „Lehren zu sein“ zu sprechen. Ziel ist es, die Einzigartigkeit der kulturellen Identität eines jeden Kindes anzuerkennen.

4.3 Ladinischsprachige Kinderliteratur – Mehrsprachige Bilderbücher und Anthologien

Das von Max Erlacher verfasste und illustrierte Bilderbuch *Dov'è finito Max? Olá é pa Max rové?* (Wo ist Max geblieben?) erzählt die Geschichte einer ungewöhnlichen Freundschaft zwischen dem Jungen Max und einem sich als Zoodirektor ausgebenden Krokodil. Es ist 2021 im Verlag Camelozampa erschienen und wurde von Silvia Liotto ins Ladinische übersetzt. In dieser mehrsprachigen Publikation ist der Text in zwei Sprachen (Italienisch und Ladinisch) abgedruckt und damit ein bedeutendes Beispiel ladinischsprachiger Lektüre, auch in der Schule (vgl. Dorigo 2022).

Die Bilder sind als Wimmelbilder angelegt, weisen zahlreiche surrealistische Elemente auf – wie etwa auf dem Cover ein aus der Straße aufsteigender Fisch

(siehe Abbildung 7) – und verschaffen vielfältige und mehrdeutige Zugänge zur Geschichte. In ihrem komplexen Zusammenspiel ergänzen sich Text und Bild gegenseitig und tragen zur gemeinsamen Vorstellungsbildung von Kindern bei (vgl. Sowa 2015).

In dieser Freundschaftsgeschichte besucht der Protagonist Max mit seinen Mitschüler:innen und Lehrerinnen den Zoo. Dort begegnet er seinem Lieblingstier, dem Krokodil, das aus seiner Rolle als Zootier heraus- und in die des Zoodirektors hineinschlüpft und zum „Krokodil-Direktor“ wird. Zusammen erkunden die beiden den Zoo mit seiner exotischen Tierwelt. Um von niemandem erkannt zu werden, „zieht sich“ der Krokodil-Direktor einen falschen Schnurrbart „an“. Auch Max erhält einen Schnurrbart, der die beiden nun miteinander verbindet und die zwischen ihnen entstehende Freundschaft symbolisiert. Im Bilderbuch werden die Bewusstseins Ebenen der beiden Hauptfiguren insbesondere bildmetaphorisch ausgedrückt: So wird, als Max sich dem Krokodil-Direktor zuwendet, eine seiner Lehrerinnen in einem Käfig eingesperrt und mit aus dem Mund lodernden Flammen dargestellt. Vieles bleibt in der Erzählung im Verborgenen, z. B. in welchem Verhältnis die erzählte Welt im Text zu der visuellen Welt der Bilder steht. Die Spannung zwischen Schein und Sein wird im Lauf der Geschichte nicht aufgelöst, wodurch in besonderem Maß partizipative Möglichkeiten der Auseinandersetzung eröffnet werden. Ein solch metaphorisches Geschichtenerzählen fördert die kindliche Kreativität und trägt zur emotionalen Bildung bei (vgl. Fox Eades 2008).

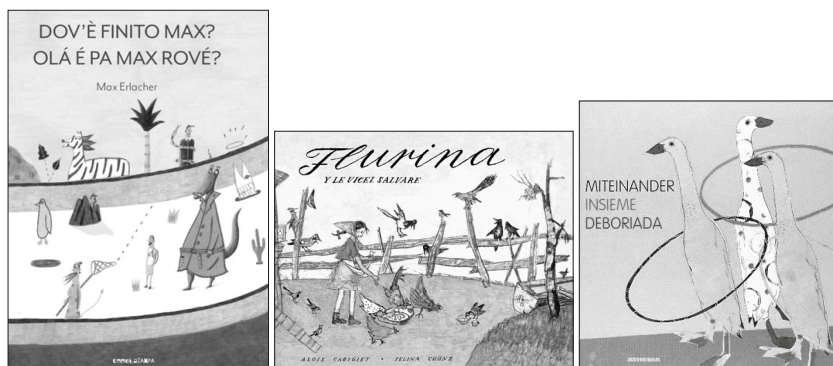


Abb. 7: *Dov'è finito Max? Olá é pa Max rové?* (Erlacher 2021)

Abb. 8: *Flurina y le vicel salvare* (Chönz & Carigiet 2016)

Abb. 9: *Miteinander. Insieme. Deboriada* (Boscardin & Wolfsgruber 2007)

Ein Bilderbuch zum Thema Vielfalt in der Natur ist *Flurina y le vicel salvare* (2016) von Selina Chönz, ins Ladinische übersetzt von Pio Baldissera (Abb. 8). In traditionellen Bildern von Alois Carigiet erzählt es von Flurina und einem kleinen

Wildvogel, die den Sommer gemeinsam auf der Alm verbringen. Es geht um das Zusammenleben in der Natur, den Umgang mit Verschiedenheit, das Loslassen-können und die Übernahme von Verantwortung.

Das Konzept von Vielfalt spiegelt sich auch in der von Angela Boscardin kuratierten mehrsprachigen Anthologie *Miteinander. Insieme. Deboriada* (2007) wider (Abb. 9). Diese die drei Landessprachen Südtirols (Ladinisch, Italienisch und Deutsch) umfassende Sammlung von Spielen, Reimen, Liedern und Geschichten mit filigranen Bildern von Linda Wolfsgruber versucht, Brücken zwischen den sprachlich-kulturellen Kontexten zu bauen.

4.4 Englischsprachige Kinderliteratur – Bilderbücher

The Invisible Boy (Der unsichtbare Junge, 2013), geschrieben von Trudy Ludwig und illustriert von Patrice Barton, erschienen im Random House Verlag, bietet Kindern vielfältige Möglichkeiten, über den Protagonisten Brian, einen kleinen Jungen, der sich unsichtbar fühlt, etwas über Vielfalt und Integration zu lernen. Sein Status als Außenseiter wird durch die fesselnden Illustrationen des Bilderbuchs anschaulich dargestellt. Während die anderen Kinder im gesamten Buch in Farbe erscheinen, ist Brian in verblassten Weiß- und Grautönen gezeichnet und steht immer am Rand der Gruppe (siehe Abbildung 10).

Indem sie die Aufmerksamkeit auf diese Bilder lenken, können Lehrer:innen Kinder zu literarischen Deutungen anregen: *Was passiert hier? Was denkst du, wird als nächstes passieren? Was denkst du, wie sich Brian fühlt? Hast du dich jemals so gefühlt?* Die Vorsatzblätter und der Paratext des Buches bieten Kindern ebenfalls die Möglichkeit, die Bedeutung des Textes mit visueller Unterstützung zu verhandeln und das Buch als Artefakt schätzen zu lernen. Diese Multimodalität hilft Kindern, nicht nur *literacy* und *visual literacy*, sondern auch emotionale Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Bland & Lütge 2014). Lehrer:innen können diese verschiedenen Lerndimensionen fördern, indem sie Schüler:innen in dialogische Vorlesegespräche einbeziehen, in denen sie die Illustrationen betrachten und über ihre Bedeutung nachdenken, und indem sie sie auffordern, sich mit dem Text und dem Paratext auseinanderzusetzen, um sich dem Thema der Geschichte anzunähern. Bilder sind ein wesentlicher Bestandteil aller Bilderbücher, da sie Details über die Identität der Figuren und ihre Welt darstellen, Details, die sie realistischer und glaubwürdiger machen und folglich eher die Identifikation und das Mitgefühl der Leser:innen wecken. In *The Invisible Boy* verstärken die Bilder nicht nur die Aussage der Geschichte, indem sie ein visuelles Gerüst zur Unterstützung der Textbedeutung bieten, sondern schwingen auch auf einer zutiefst affektiven Ebene mit, indem Brian durch die transformative Kraft von Freundschaft und Integration von der Unsichtbarkeit zur Sichtbarkeit gelangt. Bland (2016) zufolge haben authentische Bilderbücher eine große Wirkung auf das literarische Lernen in der frühen Kindheit, da sich die Bilder in dynamische mentale Bilder verwandeln, die

im Erfahrungsrepertoire junger Leser:innen verbleiben und Ideen, Konzepte und Gefühle zusammen mit neuer Sprache verankern.

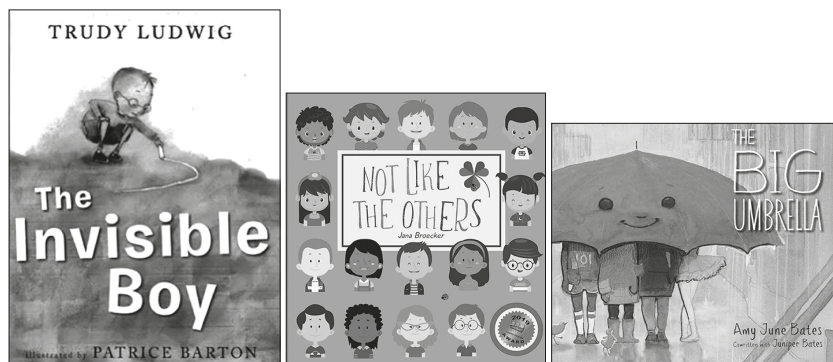


Abb. 10: *The Invisible Boy* (Ludwig 2013)

Abb. 11: *Not Like the Others* (Broecker 2019)

Abb. 12: *The Big Umbrella* (Bates & Bates 2018)

Weitere Bilderbücher, die Vielfalt und Inklusion auf zugängliche und überzeugende Weise thematisieren, sind *Not Like the Others* (Nicht wie die anderen, 2019) von Jana Broecker (Abb. 11) und *The Big Umbrella* (Der große Regenschirm, 2018) von Amy June Bates und Juniper Bates (Abb. 12). Durch die Darstellung von Vielfalt in einem positiven Licht und die Eröffnung der Möglichkeit, andere als Freunde aufzunehmen und willkommen zu heißen, können junge Leser:innen durch imaginäre Begegnungen in Geschichtenwelten Empathie und interkulturelles Verständnis entwickeln. Auf diese Weise können Bilderbücher zum Aufbau einer Kultur der Fürsorge auf der Grundlage demokratischer Werte vom frühesten Stadium des Lernens an dienen.

5 Fazit

In den Bilderbüchern, Sachbüchern, Anthologien und Kinderromanen aus den verschiedenen sprachlich-kulturellen Kontexten zeigt sich exemplarisch, in welcher Vielfalt Demokratie und Partizipation in der Kinderliteratur aufgegriffen werden: von Macht und Machtmissbrauch über das Zusammenleben von Verschiedenen, die Freundschaft unter Ungleichen bis hin zu Ausgrenzung und Inklusion. Zudem wird deutlich, welch bedeutendes Potential den Bildern sowohl in den Bilderbüchern als auch den Kinderromanen zukommt, die auf bildmetaphorische Weise die Themen und Erfahrungen der erzählten Geschichten aufgreifen und im Zusammenspiel mit den Texten die Rezipient:innen herausfordern,

genauer hinzuschauen, sich inspirieren zu lassen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Geschichten und ihren mehrdeutigen Erzählweisen. Im Rahmen der Arbeit in Hochschullernwerkstätten mögen diese Literaturbeispiele dazu dienen, einen Fundus an Geschichten bereitzustellen, der Studierenden und Kindern Partizipationsspielräume in der Auseinandersetzung mit Demokratie eröffnet.

Literatur

Primärliteratur

- Alemagna, B. (2009). *Nel paese delle pulcette*. London: Phaidon.
- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Milano: Topipittori.
- Alemagna, B. (2019). *La bambina di vetro*. Milano: Topipittori.
- Bates, A. J. & Bates, J. (2018). *The Big Umbrella*. New York: Simon & Shuster.
- Boscardin, A. & Wolfsgruber, L. (2007). *Miteinander. Insieme. Deboriada*. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, Istituto Pedagogico per il gruppo linguistico italiano, Istituto Pedagogico Ladin.
- Broecker, J. (2019). *Not Like the Others*. Cambridge: JBroeckerBooks.
- Chönz, S. & Carigiet, A. (2016). *Flurina y le vicel salvare* (2. Aufl.). San Martin de Tor: Uniuin Ladins Val Badia.
- Erlacher, M. (2021). *Dov'è finito Max? Olá é pa Max rové?* Monselice: Camelozampa.
- Gruß, K. (2020). *Wer tanzt schon gern allein? Bilder, Geschichten und Gedichte zur Demokratie*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Kröner, M. (2022). *Der Billabongkönig*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Levenson, E. (2021). *Politik. 100 Begriffe aus Politik und Gesellschaft in 100 Wörtern erklärt*. Hamburg: Carlsen.
- Ludwig, T. (2013). *The Invisible Boy*. New York: Random House.
- Rodari, G. & Kuhl, A. (2012). *Gutenachtgeschichten am Telefon*. Frankfurt am Main: Fischer KJB.

Sekundärliteratur

- Anders, P. & Wieler, P. (Hrsg.) (2018). *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bertin, G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bland, J. (2016). English Language Education and Ideological Issues: Picturebooks and Diversity. *Children's Literature in English Language Education*, 4(2), 41–64.
- Bland, J. (2014). Introduction. In: J. Bland & C. Lütge (Hrsg.), *Children's Literature in Second Language Education* (S. 1–11). London: Bloomsbury.
- Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Dorigo, J. A. (2022). Leggere una lingua minoritaria a scuola: l'esempio del libro di lettura ladino "Flus de munt". *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), 25–40. <https://rpd.unibo.it/article/view/14764/15144>
- Fox Eades, J. M. (2008). *Raccontare in classe. Sviluppare le competenze emotive e interpersonali nella scuola primaria attraverso la narrazione*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e in didattica*. Trento: Erickson.
- Glück, A., Leonardi, M. M. V. & Riehl, C. M. (2019). Südtirol. In: R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen* (S. 245–280). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Hoffmann, J. (2011). *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hoffmann, J. (i. Dr.). Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. & Mastellotto, L. (2023). Erzählen in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten – Eine Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 1–17. <https://doi.org/10.48694/zif.3614>
- Keper, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Language Arts (2004). *Literacy and Democracy (Special Issue)*, 82(1).
- Mastellotto, L. (2020). Developing Young Learners' Multiliteracies through Multimodal Storytelling. In: S. Bratoz, A. Kocbek & A. Pririh (Hrsg.), *Pathways to Plurilingual Education* (S. 253–267). Koper: University of Primorska Press.
- Mastellotto, L. (2023). Global Citizenship Education with Picture Books in English Language Learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 211–240. <https://doi.org/10.48694/zif.3613>
- Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 35–56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Short, K. G. (2012). Story as World Making. *Language Arts*, 90(1), 9–17.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. München: kopaed.
- Trisciuzzi, M. T. (2019). Migranti. Narrare l'interculturalità attraverso la Letteratura per l'infanzia. In: S. Nanni & A. Vaccarelli (Hrsg.), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (S. 123–136). Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi, M. T. (2020). Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini. In: E. A. Emili & V. Macchia (Hrsg.), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno* (S. 51–64). Pisa: ETS.
- Tornby, H. (2020). *Picturebooks in the Classroom: Perspectives on Life Skills, Sustainable Development and Democracy & Citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weinkauff, G. (2018). Partizipation und Verstehen. Literarisches Lernen in Medienkontexten. In: P. Anders & P. Wieler (Hrsg.), *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* (S. 23–41). Tübingen: Stauffenburg.

Autorinnenangaben

Jeanette Hoffmann, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1959-3718

GND: 116567680X

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Literarisches Lernen in mehrsprachigen Kontexten, Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung

Jeanette.Hoffmann@unibz.it

Jasmine Annette Dorigo, Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr- und Lernmittel der ladinischen Schule, Kinderliteratur, Mehrsprachigkeit

JasmineAnnette.Dorigo1@unibz.it

Mara Maya Victoria Leonardi, Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik,

Mara.Leonardi@unibz.it

Lynn Mastellotto, Dr.

ORCID: 0000-0002-4184-0087

Università di Verona

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik und pädagogische Linguistik, mit einem Schwerpunkt auf dem Lehren und Lernen von Englisch im Hochschulbereich

Lynn.Mastellotto@univr.it

Maria Teresa Trisciuzzi, Prof. Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Familie in der Kinder- und Jugendliteratur, Visual Storytelling, Ökopädagogische Kinderliteratur, Gender Studies

MariaTeresa.Trisciuzzi@unibz.it

Marcus Rauterberg

Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes – ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten

Abstract

Im Anschluss eine Konzeptionsskizze der „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg greift der Beitrag für seine Überlegungen zu Partizipation im Kontext didaktischer Werkstätten eine Differenzierung von Henneberg/Klein auf. Die Autor:innen unterscheiden Entscheidungsmacht und Deutungsmacht, wobei im Weiteren dann die Frage der Mit-Deutung, der Mitbestimmung über den Lerngegenstand als Potential der Werkstattarbeit im Fokus steht. Damit kann das Konzept Werkstatt als anschlussfähig an inklusive und adaptive Überlegungen gesehen werden.

1 Vorbemerkung

Partizipation als zentralen Aspekt von Demokratie fasse ich für die folgenden Überlegungen zum möglichen Zusammenhang von Werkstattarbeit/Werkstattdidaktik und Partizipation als das verbrieftete Recht zur Mitbestimmung (vgl. Hansen et al 2011, 20). In pädagogischen Institutionen wird für alle Beteiligten über die Mitbestimmung in der Sache hinaus zur – vielleicht sogar primären – Intention, Partizipation zu lernen. Als Aufgabe für Pädagog:innen entsteht damit, Kindern – und wohl auch sich selber – beides zu ermöglichen.

Es geht bei pädagogischer Partizipation um eine freiwillige Machtreduktion der Erwachsenen, für die Henneberg und Klein die Bereiche *Entscheidungsmacht* und *Deutungsmacht* differenzieren (2011a, 131).

Im didaktischen Bereich der Lernwerkstätten kann die *Macht über die Deutung* der in den Materialien „repräsentierten“ (Mollenhauer 2008, 20) „Welt“ als ein zentraler Aspekt (Henneberg & Klein 2011a, 132) gesehen werden, auf den der Beitrag im dritten Abschnitt fokussiert. Hierbei gehe es auf Seiten der Pädagog:innen und Institutionen um einen Perspektivenwechsel, damit die Deutungen von Kindern, Schüler:innen und Studierenden nicht als defizitär, vielmehr als spezifisch begriffen werden können (vgl. Henneberg & Klein 2011b, 57).

Den von Henneberg und Klein genannten Aspekt der *Entscheidungsmacht* greife ich in Punkt 2 auf, eingangs erfolgt eine knappe Vorstellung der „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

2 Die „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“

Die „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg richtet sich an Kinder, Schüler:innen, Studierende und Dozierende. Während der Öffnungszeiten können die Materialien in Augenschein genommen, ausprobiert und ausgeliehen werden, Tutor:innen beraten und verwalten. Die Werkstatt ist darüber hinaus eingebunden in die konkrete Seminararbeit der Bildungsbereiche „Welterkunden“ und „Ästhetische Bildung/Kunst“ des Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ sowie im „Lehramt Grundschule“, darin insbesondere im Sachunterricht.

Konzeptionell ist die „Werkstatt Sachlernen“ nicht am schulischen Fächerkanon ausgerichtet, zumal es im Kindergarten/Elementarbereich keine Fächer gibt. Im Zentrum steht vielmehr die *Didaktik der Umgangsweisen* von Pech und Rauterberg (vgl. 2013). Sie unterscheidet Umgangsweisen (z. B. *Beobachtung, Messen*), welche die sinnlich zugängliche Welt (Phänomene) erfassen können, von Umgangsweisen (z. B. *Recherche, Interview*), welche die medial verfasste Welt (Texte) in den Blick nehmen.

An diese Differenzierung anschließend bietet die „Werkstatt Sachlernen“ einerseits Materialien zur eigenen sinnlichen/ästhetischen Welterkundung (von Bodenbohrer bis Zollstock) sowie Möglichkeiten, diese Erkundungen und deren Ergebnisse auf unterschiedliche Weise auszudrücken (Fingerfarben, Leinwände, Musikinstrumente, Laptop aber auch Schreibmaschine u.v.m.). Vorgehalten werden also Medien für Wahrnehmung und Ausdruck der Weltbegegnung von Menschen mit sehr verschiedenen, um es mit Henneberg und Klein zu sagen, je „spezifischen“, Möglichkeiten, der Erkundung und des Ausdrucks. Es spielen aber nicht nur die z. T. ja auch alterskorrelierten unterschiedlichen Möglichkeiten eine Rolle, auch manch erkundeter Sachverhalt geht nicht in Text oder Bericht auf, andere nicht im Bild. Wie kann ich meine Erkundung adäquat ausdrücken, ist innerhalb des Dokumentationsprozesses eine zu klärende Frage.

Im wahrsten Sinne des Wortes auf der anderen Seite (im Raum) finden sich für die auf die Erkundung der medialen Welt bezogenen recherchierenden Umgangsweisen beispielsweise Audioaufnahmegeräte und Kameras zur Aufzeichnung von Gesprächen und Interviews. In einem vierten Bereich finden sich in Bild, Text, Modell die Ergebnisse von Welterkundungen (historisch) anderer Welterkunder:innen (von Kunstbänden über da Vincis Wasserstudien und Haeckels Naturzeichnungen

bis zum Skelett). Dabei handelt es sich ganz überwiegend nicht um im engeren Sinne didaktisch aufbereitetes Material.

Die Gestaltung des Raums, eine ästhetisch ansprechende Präsentation sowie eine anregende, hoffentlich aber auch angenehme Atmosphäre sind ebenso konzeptionelle Elemente der „Werkstatt Sachlernen“.¹

Diese Konzeption rekurriert auf ein Verständnis von Bildung als Prozess aktiver Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt (vgl. Schäfer 2019) sowie dessen symbolischem Ausdruck auch schon im Bereich der Frühen Bildung (vgl. Kokemohr 2019).

3 Entscheidungsmacht: Partizipation und Demokratie in Organisation und Ausstattung der „Werkstatt Sachlernen“

Im Rahmen des jüngst erfolgten Umzugs der „Werkstatt Sachlernen“ in einen neuen Raum zeigte sich, dass die Tutor:innen nicht nur logistisch unverzichtbar, sondern auch mitordnend und mitsystematisierend in der Werkstatt tätig sind. Folglich besteht die „Werkstatt Sachlernen“ nicht nur in und durch die *Mitarbeit* von Studierenden und Tutor:innen, sondern auch durch und in deren *Mitbestimmung* – in allerdings unregelmäßigen Verfahren und ohne verbindlichen Anspruch darauf mitzubestimmen. Insofern kann nicht von Partizipation im einleitend genannten Sinne gesprochen werden.

Diese eher „funktionale Partizipation“ engagierter und selbstständiger Tutor:innen erleichtert uns Leitenden die Arbeit sehr. Dadurch wurde die Werkstatt aber auch zu einem Ort der Tutor:innen und darüber (mehr) zu einem Ort der Studierenden der beteiligten Studiengänge. Das lässt sich interpretieren, als werde durch die genannte Weise der Mitbestimmung ein Benefit an Wahrnehmung bei den Studierenden erreicht. Muss man dennoch kritisch sehen, dass hier Partizipation – letztlich ohne Demokratie – in verschiedener Hinsicht funktionalisiert wird?

Das offenlassend geht es noch um einen anderen Punkt: Die Partizipation im Zusammenhang mit der Gestaltung der Werkstatt wurde und wird nicht durch die Studierenden und Tutor:innen eingefordert. Auf Nachfrage wird von ihnen darauf verwiesen, dass dies anderenorts in der Hochschule nicht gefragt sei. Vor diesem Hintergrund würden sie „eigentlich“ einen bereits im Sinne der Lehrenden/des Faches „richtig“ aus- und eingerichteter Raum voller Materialien erwarten, die im Anschluss „risikolos“ für eigene Lernprozesse oder im Praktikum für Lehrprozesse genutzt werden können. Die Möglichkeit zur Mitbestimmung und -gestaltung überraschte (und irritierte, dies aber, wie versichert wird, durchaus auch im posi-

1 Ansichten der Werkstatt sowie Dokumentationen von Tutorials finden sich unter <https://www.ph-ludwigsburg.de/hochschule/einrichtungen/didaktische-sammlungen/werkstatt-sachlernen-in-frueher-bildung-und-grundschule>.

tiven Sinne) sowohl angehende Tutor:innen, als auch in die Werkstatt eintretende Studierende. Vor dem Hintergrund lässt sich fragen, ob auf Partizipation angelegte Lernwerkstätten in Zeiten von modularisierten Studiengängen mit klar definierten Lern- bzw. Kompetenzzielen (dysfunktionale) Anachronismen darstellen?²

4 Deutungsmacht: Lernen als Erkenntnisprozess/als Sachkonstruktion / als Sachgenese

4.1 Werkstatt: Partizipation in Didaktik und Sache

Für die Genese der Werkstätten kann gesagt werden, dass sie als eine Form der Öffnung³ von Unterricht und als eine Möglichkeit verstanden wurde, dem lehrerzentrierten, lehrzielorientierten Frontalunterricht zu entkommen (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Ist dies gelungen? Obwohl Begriffe wie „Eigenverantwortung für den Lernprozess“ und „Selbststeuerung des Lernprozesses“ sogar an die jüngste outcomeorientierte Restrukturierung der Bildungsinstitutionen anschlussfähig sind, haben sich Werkstätten als Unterrichts-Format nicht in der Breite durchgesetzt. Gleichwohl bestehen an vielen Hoch-Schulen Werkstätten, wie in Registern und anhand ihrer Organisationen erkennbar ist (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Wie (groß) kann die Differenz zum herkömmlichen Unterricht eingeschätzt werden? Abbildungen in einem der frühen Bände des Grundschulverbands zu Lernwerkstätten deuten diese an: Räume sind nach Fächern bzw. Lernbereichen eingerichtet, in den Regalen findet sich didaktisches und didaktisiertes Material für den (Einsatz im klassischen) Unterricht (vgl. ebd.). Man kann sagen, die vorgehaltenen Unterrichtseinheiten in Fachzeitschriften und didaktisch konzipierten Lehrbücher ermöglichen es, den Lerngegenstand und die Lehrform in einen Raum der Hoch-Schule zu verlegen, in dem gar keine Lehrveranstaltung stattfindet. Zugespißt formuliert wird hier eine Ausweitung des klassischen Unterrichts befördert, wo doch mit ihm gebrochen werden sollte. Eine Lernwerkstatt wird damit der Ort, wo immer Unterricht möglich ist, sofern dies die Student:in/Schüler:in für sich – was auf eine Individualisierung, eine Auflösung der Klasse als sozialem Lernraum als Differenz zum herkömmlichen Unterricht verweist – entscheidet. Sofern hier von Partizipation gesprochen werden kann, kann sie nur darin gesehen werden, dass Lernende mitbestimmen, wann ihre Lehre stattfindet, ggf. welches Material aus dem selektierten Fundus sie für ihr Lernen produktiv sehen. Beides kann sicher zu einer im Vergleich mit dem Lernen in vorgegebe-

2 Positiv formuliert können solche Irritationen, solche Krisen als Bildungsanlässe verstanden werden.

3 Der Begriff der „Offenheit“ war zwar zentral für die Einrichtung von Werkstätten, seine über die Kritik des lehrer:innengesteuerten Frontalunterrichts hinausgehende Bedeutung blieb aber unscharf und widersprüchlich.

nen Stundenplänen und Abläufen veränderten Haltung führen, von Partizipation kann jedoch nicht gesprochen werden.

Wenn für den Lernprozess und für das Sachverständnis (auch) in der Lernwerkstatt keine Partizipation gewünscht, um nicht zu sagen gefordert wird, bleibt als Differenzmerkmal zum lehrer:innenzentrierten Unterricht neben dem sozialen und Haltungsaspekt die Organisation des Lernprozesses hinsichtlich Zeit, Ort, Reihenfolge, die sich als Aspekt der „Entscheidungsmacht“ (Henneberg & Klein 2011a, 131) lesen lässt.

Es muss also gefragt werden, ob Lernwerkstatt bezogen auf Lernprozesse und Lerngegenstände nur in gradueller Differenz zu dem Unterrichtsformat steht, dem sie entkommen wollte.

4.2 Werkstatt und Bibliothek

Von einer Hochschulbibliothek unterscheidet sich eine Lernwerkstatt nicht nur graduell, sondern kategoriell dadurch, dass Bestände über wissenschaftliche Texte hinaus auch aus Beispielen oder Materialien zur Anschauung bestehen. Insofern basiert eine Lernwerkstatt auf einem anderen didaktischen Konzept als Bibliothek, auf einem Konzept, das bessere Lernbarkeit einer Sache impliziert und damit eine an Effizienz orientierte Didaktik darstellt. Eine Lernwerkstatt steht dann für besser lernen, leichter lernen oder auch – inklusiv und adaptiv gedacht – für einen breiteren Kreis von Lerner:innen, für ein modernes „omnes“.

Historisch betrachtet war mit dem Konzept von Lernwerkstatt das Versprechen verbunden, dass das Gleiche wie im üblichen Unterricht aber besser, leichter und von mehr Schüler:innen gelernt werden könne und würde. Betrachtet man die Entwicklung des Konzepts von Lernwerkstätten kritisch, wird deutlich, dass sich dieses Versprechen dann nicht erfüllen konnte, wenn *das Gleiche* auf die *gleiche Weise* wie im Unterricht in Materialien repräsentiert war. Das Versprechen wurde dort gebrochen, wo *ein Anderes* gelernt wurde. Wo also Werkstatt ein nicht beliebiges, wohl aber offeneres inhaltliches Feld eröffnet, indem Material bereit- und hergestellt wird, das nicht Unterricht imitiert und nicht bereits (fachlich) gedeutet ist, wird es nicht zu einem intendierten Lernergebnis kommen können. Das bedeutet gleichwohl nicht, dass es nicht zu auch in der Darstellung komplexen Ergebnissen kommt:

Was Hans-Joachim Fischer in einem Gespräch mit der Grundschülerin Halime zu deren Vorstellungen zum „Schwimmen und Untergehen“ vor dem Hintergrund eines „offenen Unterrichtssettings“ herausbekommt, ist von der Schülerin differenziert und mit Präzision skizziert und formuliert, fachlich aber nicht haltbar: Bei schweren Sachen falle es dem Wasser leicht, sie „unterzugehen“. Diese Formulierung wähle ich, weil Halime im Sinne eines tätigen Wassers argumentiert. Man kann sogar sagen, dass Halimes Partizipation an der Unterrichtsarbeit so weit geht, das Thema mitzubestimmen: Begrifflich kommt „Sinken“ bei ihr als

Antagonist zum Schwimmen nicht vor, von „Tauchen“ und „Runterschwimmen“ spricht sie (vgl. AG Naturbild 2011; Rauterberg & Scholz 2021, 221).

Eine Lernwerkstattdidaktik muss nicht als ein – selbstverständlich immer auch differentes – Übernehmen des fachlich fundierten Gelehrten verstanden werden, sondern kann auf *Lernen als konstruktiven Interpretations- und potenziell innovativen Erkenntnisprozess* im Sinne eines Gegenstandsverständnisses abzielen. Werden *Lernen, Lehren* und die *Lernsache* Gegenstand der *Didaktik*, kann eine Lernwerkstatt einen Ort darstellen, an dem nicht nur anders (organisiert) gelernt, sondern auch Anderes aufgezeigt, gelernt und geprüft werden kann. Nicht nur potenziell, sondern als das zentrale Potential von Lernwerkstätten ist dann nicht ihre – im Ergebnis – Ähnlichkeit mit Unterricht zu fassen, sondern ihre Differenz zu dem, was im Unterricht gelehrt wird. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die (ausschließliche) „Deutungsmacht“ (vgl. Henneberg & Klein 2011a, 131) seitens der Lehrenden aufzugeben, Lernende an den Deutungen der im Unterricht repräsentierten Welt verbindlich partizipieren zu lassen. Ein solches Verständnis von Didaktik bedingt, dass sich in der Werkstatt nicht nur bereits – für Lernende – gedeutetes „didaktisches Material“ findet, sondern primär bedeutungsoffenes Werk-Material⁴ sowie Phänomene, die eine eigene Werkstattarbeit, eine eigene Erkenntnis und Bewertung ermöglichen oder erfordern – oder zumindest nicht ausschließen.

Partizipation als politischer Begriff in Pädagogik eingeführt, tangiert dann auch politisch formulierte Vorgaben für den Unterricht wie Bildungspläne, die in jüngerer Zeit zunehmend oftmals ja sogar eine Partizipation einfordern. Hier kann eine Paradoxie entstehen, wenn von den beteiligten Lernenden Mitgestaltetes und Mitbestimmtes nicht bruchlos an intendierte Kompetenzen anschließt. Zugleich ergäbe sich die didaktische Situation, in der nicht Präkonzepte überwunden werden sollen, sondern mit Heinzel zwischen verschiedenen Deutungen vermittelt werden muss – oder, die Situation aufgrund ihren hohen Lern- und Erkenntnispotentials positiv interpretiert, zwischen verschiedenen Deutungen vermittelt werden kann (vgl. Heinzel 2020).

Wenn für diesen Beitrag nach Partizipation und Demokratie im Kontext der Konzeption Lernwerkstatt gefragt wird und sich dies nicht in der Beteiligungsmöglichkeit⁵ am (in offenem oder geschlossenem Format) Unterricht sowie Organisatorischem erschöpfen soll, sondern Mitbestimmung im Lernprozess und am Lernergebnis meint, dann wird riskiert, das „schulische Einheitsprinzip des Wissens“ (Kokemohr 2015) infrage zu stellen.

Letztlich sind Lernwerkstätten dafür nicht nötig, solches könnte in jedem Klassenzimmer oder Seminarraum und auch in der Kita, sogar im homeschooling stattfinden. Vielleicht wären so auch Klassenzimmer oder Seminarräume dem

⁴ Dabei wird nicht übersehen, dass eine deutungsfreie Darstellung im engen Sinne nicht möglich ist.

⁵ Was für den Erfolg allerdings auch ein Verfügen über „wahres“ (Kokemohr 2015) Wissen voraussetzt.

Aussehen und vor allem den (Lehr-Lern-)Prozessen darin nach werkstattähnlich aufgebaut und organisiert, Lernwerkstätten könnten die Materialisierung einer solchen Didaktik darstellen.

Ob und inwieweit in einer Lernwerkstatt also Deutungs-Partizipation und Demokratie zu finden sind, hängt nicht von der Existenz von Lernwerkstätten an sich ab, sondern von dem, was sich dort findet und was damit dort möglich, oder – von den Lehrenden – gewollt ist. Die Institution muss Mitbestimmung sowohl hinsichtlich der Lernprozesse, als auch der Lernsachen und damit eine Deutungsmachteinbuße hinnehmen wollen.

Die Reibung dieser Überlegung mit Standardisierung und Vergleichsarbeiten ist evident. Ihr könnte mit Projektunterricht oder einer Fokussierung auf die (Bewertung von) Erkenntnis-, Arbeits- und Präsentationsweisen (vgl. Pech & Rauterberg 2013, 30ff.) begegnet werden. Nicht nur darüber lassen sich auch Brücken schlagen zu Inklusion, in der die Möglichkeiten zur Welterkundung der Kinder und Erwachsenen als je spezifisch, nicht als defizitär interpretiert werden. Adaptiv wäre dies insofern, als dass die Beteiligten jeweils das ihnen (Nächst-) Mögliche bearbeiten können. Dieses Nächstmögliche bestimmt sich streng genommen aus der eigenen, nicht aus einer fachlichen oder fachdidaktischen Sicht (vgl. Rauterberg & Scholz 2021). Dieses „Nächste“ zu erkennen, zu formulieren und zu ermöglichen, wäre didaktische Aufgabe, mit der die Materialien einer Lernwerkstatt korrespondieren können.

Am Ende entstehen für und in der Zusammenschau der Welterkundungen in einer Kitagruppe, in einer Schulklasse oder in einem Hochschulseminar diverse Ansichten zum Lerngegenstand, die – der Anspruch besteht unbedingt – nachvollziehbar erstellt sein müssen. In dem Sinne wären sie dann – für den Moment – richtig und in der Schule wäre das von Kokemohr formulierte Einheitsprinzip des Wissens entsprechend einer pluralen und demokratischen Gesellschaft aufgebrochen.⁶ Um es wieder pädagogisch zu fassen: In der Werkstatt könnten so die Beiträge entstehen, die die Kinder, die Schüler:innen und die Studierenden in die von Heinzel skizzierte unterrichtliche generationale Vermittlung einbringen (vgl. Heinzel 2020).

⁶ Vgl. zum Zusammenhang von Kultur und Erziehung Mollenhauer (2008).

Literatur

- AG Naturbild (2011): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Studienbuch Bd. 2: Kinder wahrnehmen und verstehen. Baltmannsweiler: Schneider
- Ernst, K., Wedekind, H. (1993): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Hansen, R., Knauer, R., Sturzenhecker, B. (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Heinzel, F. (2020): Das Konzept der Generationenvermittlung. In: Wiesemann, J., Flügel, A., Brill, S., Landrock, I. (Hrsg.): *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, S.19-37.
- Kokemohr, R. (2015): Fremdheit im schulischen Einheitsprinzip des Wissens. In R. Buchenhorst (Hrsg.): *Von Fremdheit lernen*. Bielefeld: transcript, S. 41-68.
- Kokemohr, R. (2019): Bildungsprozesse in früher Kindheit? In G. E. Schäfer, R. Dreyer, M. Kleinow, J. Erber-Schropp (Hrsg.): *Bildung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-82.
- Mollenhauer, K. (2008): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Pech, D., Rauterberg, M. (2013): *Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts*. Beiheft 5 von www.widerstreit-sachunterricht.de (völlig überarbeitete und ergänzte Neuauflage).
- Rauterberg, M., Scholz, G. (2021): „Welterschließung als (zentrales) „Fach“ der Grundschule“. In M. Peschel (Hrsg.): *Didaktik der Lernkulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule*, BD. 153. Frankfurt: Grundschulverband, S. 216-230.
- Schäfer, G. E. (2019): *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Autorenangaben

Marcus Rauterberg, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erkenntnistheoretische, historische und kulturelle Perspektiven auf die Didaktik des Sachlernens im Elementar- und Primarbereich, Theorie und Empirie der Erforschung kindlicher Perspektiven

www.widerstreit-sachunterricht.de

rauterberg@ph-ludwigsburg.de

Herrad Schönborn und Claudia Buschhorn

Die Bilderbuch- und Lernwerkstatt an der HAW Hamburg als Raum gelebter Partizipation?!

Abstract

Der Artikel stellt die Bilderbuch- und Lernwerkstatt (BiLe) des Departments Soziale Arbeit an der HAW Hamburg in den Mittelpunkt und beschreibt diese als einen in Anlehnung an das Werkstattprinzip (Wedekind 2006) vorstrukturierten Raum, der Inspiration und Materialien für Studierende, Lehrende und Kinder bietet. Neben dem Raum vor Ort gibt es Mobile Lernboxen und Kinderbücher, die ausgeliehen werden können.

Bei der Anschaffung, Entwicklung und Pflege dieser zentralen Bestandteile der BiLe wird der Fokus auf die Partizipation von Studierenden gelegt. Partizipation bedeutet mit Straßburger & Rieger (2014), dass die beteiligten Personen an Entscheidungen mitwirken und Einfluss auf das Ergebnis nehmen können. Getragen wird diese Grundhaltung von der Annahme, dass Studierende, die Partizipation erleben, ihre pädagogische Praxis in Zukunft ebenfalls partizipativ gestalten, sodass letztlich Befähigungs- und Verwirklichungschancen der Adressat:innen erweitert werden (vgl. Voigtsberger 2016).

Lernwerkstätten an Hochschulen ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu reflektieren und theoriebasiert zu hinterfragen. Die Studierenden setzen sich hier nicht nur mit Prinzipien und Methoden von Lernwerkstätten auseinander, sondern erkennen und erfahren, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des/der Lehrenden sein/ihr Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst wird (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 103).

Die Bilderbuch- und Lernwerkstatt (BiLe) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg ist entsprechend als ein (Lern-) Raum innerhalb der Hochschule konzipiert. Sowohl ihre Gestaltung als auch die darin enthaltenen Materialien sollen in Anlehnung an das Lernwerkstattprinzip zum Lernen "mit allen Sinnen" (Bönsch 2002, 168) einladen.

Die Lernwerkstatt der HAW wurde ursprünglich im Jahr 2011 von Lehrenden mit Unterstützung von Studierenden ins Leben gerufen und darauffolgend sowohl im Rahmen von Lehre als auch von der an die HAW angegliederte Kindertageseinrichtung genutzt. Die Nutzung und Pflege der Lernwerkstatt ist jedoch mit Weggang der Initiator:innen zunehmend stagniert. Um dem entgegenzuwirken hat sich 2021 eine Arbeitsgruppe bestehend aus vier Personen zusammengetan, die die Verwendung des Raumes neu beleben möchte. Das Konzept des Raumes als Lernwerkstatt wurde von dieser Gruppe aufgegriffen, überarbeitet und erweitert. Durch die Anschaffung von Bilderbüchern sowie die Neustrukturierung des Raumes entstand aus der Lernwerkstatt die BiLe. Bei der Neukonzeption der BiLe wurde insbesondere auf die Beteiligung der Studierenden geachtet – dies unter der Annahme, dass erlebte Partizipation die Haltung und damit letztlich auch das pädagogische Handeln der Studierenden prägt.

Diese Annahme wird in dem folgenden Beitrag erörtert. Entsprechend erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den zu Grunde liegenden Verständnissen von Lernwerkstatt und Raum, bevor die Rolle der unterschiedlichen Akteur:innen in diesem Kontext fokussiert wird. Überlegungen zu Partizipation und deren Bedeutung in pädagogischen Handlungsfeldern stellen hieran anschließend Grundlagen für eine Positionierung in der Diskussion dar, ob und inwiefern die BiLe der HAW als Raum gelebter Partizipation angesehen werden kann.

1 Lernwerkstätten

Auch wenn eine allgemeingültige Definition des Begriffs „Lernwerkstatt“ schwierig ist (vgl. Van Dieken 2004, 40), können einige zentrale Prinzipien formuliert werden, die diesen charakterisieren: Lernwerkstätten haben eine definierte Funktion, eine eigene Struktur und enthalten vielfältige Materialien. Der Begriff „Werkstatt“ weist dabei auf das eigene Handeln und das Lernen als kreativen Akt sowie auf die Entstehung eines Produkts hin, welches sowohl materiell als auch immateriell ausfallen kann. Lernergebnisse werden in der Lernwerkstatt als „Lernspuren“ sichtbar und ergänzen die bereits vorhandenen Materialien und Impulse (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110). In Lernwerkstätten sind die Lernenden die entscheidenden Akteur:innen ihrer Lern- und Reflexionsprozesse, wobei sie entsprechend ihrer individuellen Erfahrungen und Voraussetzungen lernen (vgl. VeWL 2009, 7). Je nach Bedürfnissen, Interessen, Erfahrungen, Kenntnissen und Motiven der Lernenden und ihrer persönlichen Sinnggebung und Bedeutsamkeit können sie sich einem Thema nähern und sich selbstständig und eigenverantwortlich vertiefend damit auseinandersetzen. Dabei sind Umwege im Arbeitsprozess erlaubt bzw. erwünscht: Umwege erhöhen die „Ortskenntnis“ (Wedekind 2006, 10), Fehler geben Einblicke in das eigene Denken, helfen das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen (vgl. Van Dieken

2004, 40; Wedekind, 2006, 10). Eine Lernwerkstatt ist somit ein real existierender, anregungsreich gestalteter Raum, in dem es möglich ist, sanktions- und angstfrei am “eigenen Lernen selbst zu werken” (Albert 2002, 13).

2 Raum

Der Begriff “Raum” wird als sehr alt, jedoch schwer fassbar bezeichnet. Es gibt zahlreiche Definitionen und unterschiedliche fachliche Zuordnungen (vgl. Günzel 2010; Kreck 2001). Der Begriff wird in den Naturwissenschaften, in den Geowissenschaften sowie auch in den bildenden und darstellenden Künsten verwendet (vgl. Günzel 2010). Er wird sowohl mathematisch als auch philosophisch diskutiert (vgl. Kreck 2001).

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff “Raum” im Rahmen dieses Beitrags, insbesondere in Abgrenzung zum Begriff “Ort”, führt zu den Überlegungen und der Raumtheorie von Michel de Certeau (1925-1986). Dieser hat sich mit der Unterscheidung von Ort und Raum beschäftigt und ist der Meinung, dass Orte dann zu Räumen werden, wenn etwas in ihnen gemacht bzw. wenn in ihnen Interaktionen stattfinden. Nach seiner Interpretation sind in Orten Gegenstände fest verankert, weshalb Orte, im Gegensatz zu Räumen, leblos bleiben. Certeau benutzt das Beispiel der Straße, die zunächst ein Ort ist. Erst die Personen, die durch die Straße gehen und sich in ihr bewegen, machen die Straße zum Raum (vgl. de Certeau 1988, 218f.). Wie einleitend ausgeführt, wurde bei der Neukonzeption der BiLe auf eine verstärkte Partizipation der Studierenden geachtet – auch mit dem Ziel, dass sie genutzt und dass in ihr gewirkt wird, was sie nach de Certeau als Raum definiert. Dafür ist jedoch eine entsprechende Gestaltung des Raumes “Lernwerkstatt” grundlegend.

3 Qualitätsmerkmale hinsichtlich der Raumgestaltung von Lernwerkstätten

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) (2009) nennt verschiedene Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Raumgestaltung von Lernwerkstätten, die die Lernenden dazu anregen, sich eigenständig Themen zu nähern, sich mit diesen aktiv auseinanderzusetzen und sich Wissen anzueignen. Es geht folglich darum, den Ort Lernwerkstatt so zu gestalten, dass Nutzer:innen angeregt werden, in ihm zu handeln und zu interagieren und ihn gemäß dem zuvor dargestellten Verständnis nach de Certeau in einen Raum zu verwandeln:

- Der Raum „Lernwerkstatt“ kann, je nach Bedarf und Thema, unterschiedlich genutzt und eingesetzt werden, soll folglich verschiedene Funktionen innehaben.

- Die Gegenstände bzw. Materialien, die sich in einer Lernwerkstatt befinden, sollen sowohl alle Sinne der Lernenden anregen als auch „irritieren“ (VeLW 2009, 9). Ziel ist, die Kreativität der Lernenden anzuregen.
- Der Raum sollte vielfältige „fächer- und disziplinübergreifende“ Materialien enthalten, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen und in ihren Lernprozessen anregen.
- Lernwerkstätten bieten Gegenstände und Materialien, die unmittelbar verwendet werden, so dass Lernprozesse und -ergebnisse direkt gestaltet werden können.
- Der Raum und die enthaltenen Gegenstände sehen keine geplanten, festgelegten (Lern-) Prozesse vor. Diese können individuell und vielfältig sowohl vorbereitet als auch durchgeführt werden – „Der Raum dient als Ideenbörse“ (ebd.).
- In Lernwerkstätten können, angepasst an bestimmte Themen, auch Szenarien bereits vorbereitet und aufgebaut sein – unabhängig davon, wie sehr der Raum „Lernwerkstatt“ für ein bestimmtes Thema vorbereitet wurde, soll an die Lernenden so wenig Instruktion wie möglich stattfinden.
- Lernwerkstätten sind Räume, die je nach Bedarf sowohl Interaktion und Kommunikation als auch Ruhe und Rückzug ermöglichen. Für Beides sollte dieser Raum genügend Platz bieten (vgl. ebd.).

Im Raum sichtbare Lernergebnisse ergänzen als Lernspuren die Materialien und geben Impulse. Eine Lernwerkstatt stellt somit eine „aktive Sammlung“ (Schmudde & Wedekind 2014, 110) von didaktischen Ideen dar und trägt gleichzeitig zur Wertschätzung der Lernenden bei, indem sie ihnen Raum für die Präsentation ihrer Lernergebnisse und -produkte bietet.

4 Hochschullernwerkstätten und die Rolle der in ihnen handelnden Akteur:innen

Hochschullernwerkstätten tragen im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags von Hochschulen zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog:innen bei, indem das (eigene) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer Gegenstand des Studierens, Lehrens und Forschens sind – so heißt es einleitend in der Begriffsbestimmung des Internationalen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten (NeHle) (2022).

Pädagogische Fachkräfte haben in Lernwerkstätten eine unterstützende Funktion. Sie gestalten und strukturieren die Lernumgebung und halten sich ansonsten eher im Hintergrund. Sie begleiten das Lernen und tragen Sorge dafür, dass Lernwege und Lernergebnisse gewürdigt und reflektiert werden (vgl. Jochums 2013, 49; VeLW. 2009, 8). Kennzeichnend für die Lernbegleitung ist dabei die auf Beobachtungen des Lernprozesses beruhende, kognitiv aktivierende und die Eigen-

initiative herausfordernde impulsgebende Unterstützung der Lernenden durch Lernbegleiter:innen, welche dabei weitgehend auf Instruktionen verzichten. Die so gewonnenen Erkenntnisse erweitern das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten der zukünftigen Pädagog:innen in Bezug auf die Unterstützung und Begleitung von selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und selbstverantwortetem Lernen (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 110f.).

Dozent:innen fungieren in Hochschullernwerkstätten als Lernbegleiter:innen und als Fachexpert:innen in offenen Lernsettings. Sie unterstützen dabei Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden. Die Studierenden erfahren sich als Lernende, üben sich jedoch gleichzeitig in der Rolle als Lernbegleiter:innen und reflektieren insbesondere diesen Rollenwechsel (vgl. ebd.).

Aktuell nutzen Studierende aus den Studiengängen Soziale Arbeit sowie Bildung und Erziehung in der Kindheit und Fachkräfte aus dem pädagogischen Handlungsfeld Kita die BiLe der HAW als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsraum, auch gemeinsam mit Kindern, was im Rahmen der Theorie-Praxis-Reflexion maßgeblich zur Professionalisierung der (angehenden) Fachkräfte beiträgt.

5 Partizipation

Wie oben beschrieben besteht die Rolle der Dozent:innen als Lernbegleiter:innen im Kontext einer Lernwerkstatt u. a. darin, Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen und partizipativen Lernens zu ermöglichen.

Bereits die Etymologie von Partizipation ist aufschlussreich für ein Verständnis des Begriffes: In den lateinischen Wörtern, *partem capere*“ lässt sich der Ursprung verorten und bedeutet so viel wie „(s)einen Teil ergreifen“ (Knauer & Sturzenhecker 2016, 8). Teilhabe, Mitbestimmung und Beteiligung sind nur drei der vielen Begriffe, die synonym mit Partizipation verwendet werden. Es handelt sich somit um einen Sammelbegriff, der den Ausführungen Krauses (2019) folgend oft übermäßig und zusammenfassend genutzt wird (vgl. ebd., 21). Weiter führt Krause (2019) aus, dass Partizipation bedeutet, dass Menschen gefragt und ihre Meinung gehört wird, dass diese Meinung Beachtung findet und Eingang in den Diskurs erhält. Partizipation bedeute damit, dass die einzelnen Personen Teil des Diskurses werden und diesen mitbestimmen. Damit einher geht, dass Personen sowohl die eigenen als auch die Interessen von Gruppen und Gemeinschaften wahrnehmen können und sollen sowie diese Interessen mit denen anderer vergleichen und abwägen (vgl. ebd., 21). Deutlich wird, dass es sich bei Partizipation um Prozesse handelt, in denen Menschen nicht nur von einer Entscheidung oder einem Problem betroffen, sondern auch gemeinsam an der Bewältigung beteiligt sind. Partizipation meint hier nicht “irgendwie mitmachen oder dabei sein”

(Krause 2019, 22), sondern erhebt den Anspruch der Demokratie, dass das Volk (gr.: demos) sich tatsächlich die Macht (gr.: kratia) teilt – im vorliegenden Beispiel die Dozent:innen und die Studierenden in der Hochschullernwerkstatt.

Es geht diesem Verständnis von Partizipation folgend darum, dass angehende Fachkräfte und über diese letztlich Kinder befähigt werden, sich ihren Teil an den Entscheidungen zu nehmen, die ihr eigenes Leben betreffen, aber auch die gemeinschaftliche Gestaltung der pädagogischen Einrichtungen, der Kommune, der Gesellschaft insgesamt. Es geht darum, wie die demokratische Beteiligung an gemeinschaftlichen Entscheidungen und der Mitverantwortung für die daraus entstehenden Aufgaben und Folgen bereits in der Kindheit und den kindheitspädagogischen Institutionen beginnen kann, um sich von dort aus stetig zu erweitern (vgl. hierzu und weiterführend Knauer & Sturzenhecker 2016).

Eine Konkretisierung erfahren diese Überlegungen durch die Diskussionen von Straßburger und Rieger (2014), denen zufolge Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Dabei basiert sie auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht (vgl. ebd., 230).

Im Modell der Partizipationspyramide unterscheiden Straßburger und Rieger (2014) sieben Stufen von Beteiligung. Auf der ersten Stufe geht es um Informationen über anstehende Entscheidungen, auf der zweiten Stufe können Menschen ihre Meinung zur Thematik äußern und auf der dritten Stufe werden sie zu einer Stellungnahme aufgefordert. Doch auf keiner dieser Stufen ist sichergestellt, dass die Beteiligung Auswirkungen auf die Entscheidung hat. Deshalb betrachten Straßburger und Rieger (2014) sie als Vorstufen von Partizipation. Partizipation beginnt auf der vierten Stufe. Hier treffen Expert:innen wie bspw. pädagogische Fachkräfte oder Lehrende Entscheidungen nicht allein, sondern beziehen Bürger:innen, d. h. im hier dargestellten Beispiel Studierende, ein, um gemeinsam zu entscheiden. Auf der fünften Stufe werden einzelne Bereiche festgelegt, über die Bürger:innen ohne Rücksprache mit den Expert:innen entscheiden können. Die sechste Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Bürger:innen zentrale Entscheidungen eigenständig treffen und dabei von Expert:innen unterstützt und begleitet werden. Auf Stufe sieben findet Partizipation als zivilgesellschaftliche Eigenaktivität statt.

Im Weiteren wird genauer betrachtet, auf welcher Partizipationsstufe sich das Konzept der BiLe der HAW in Bezug auf die Einbeziehung der Studierenden einordnen lässt. Zuvor erfolgt jedoch eine Begründung, warum die eigene Erfahrung von und mit Partizipation von Fachkräften in der Praxis bedeutsam ist.

5.1 Gründe für Partizipation

In Anlehnung an Voigtsberger (2016) wird einerseits davon ausgegangen, dass als Voraussetzung für Partizipation die eigene Beteiligung der Fachkräfte ein zentrales Moment für deren Befähigung zur Partizipation darstellt (vgl. ebd., 231f.). Damit kommt mit Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der pädagogischen Fachkräfte, eine partizipative Haltung zu entwickeln und partizipative Prozesse zu gestalten, eigenen Beteiligungserfahrungen eine zentrale Bedeutung zu. Andererseits stellen in einer demokratietheoretischen Perspektive die Klärung der Entscheidungsspielräume der Fachkräfte eine weitere Grundlage dar, um Adressat:innen partizipative Erfahrungen zu ermöglichen.

Die Bewältigung der Herausforderungen, die sich in allen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern bezüglich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien an die Fachkräfte stellen, ist, so die hier vertretene Annahme, eng mit der Befähigung der Fachkräfte zur Partizipation sowie deren eigenen Entscheidungsspielräumen verbunden. Dabei ist die Befähigung der Fachkräfte zur Partizipation nicht nur bedingt durch die relevanten Wissensbestände und methodischen Fähigkeiten, sondern, z. T. deutlicher als bei anderen Themen, von ihren Einstellungen und Haltungen zu Fragen von Partizipation abhängig – diese stellen oft auch die Grenzen von Beteiligungsbemühungen dar. Haltungen und Einstellungen, wie bspw. der Grad des Zutrauens bezüglich der Kompetenzen der Kinder oder auch die Konfliktbereitschaft gegenüber Eltern lassen sich nicht von außen herstellen bzw. verordnen, sondern können erst im Prozess eigener Beteiligungserfahrungen entstehen (vgl. hierzu und weiterführend Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009).

Partizipation, im Sinne von mitsprechen, mitbestimmen und mitwirken - wie oben in Anlehnung an das Verständnis von Straußberger und Rieger angeführt - erfordert Kommunikation mit allen Beteiligten, um unterschiedliche Perspektiven aufnehmen, diskutieren und gemeinsame Entscheidungen treffen zu können. Eine notwendige Grundlage stellen dabei eine Dialog- und damit verbundene Organisationskultur dar, in der Konflikte als normal betrachtet und demokratisch ausgehandelt werden.

Beteiligung bildet jedoch kein technisch umsetzbares Handlungskonzept ab, sondern hinterfragt in diesen Verständigungsprozessen die Haltungen der Beteiligten (vgl. Krause 2019, 22). Somit geht es auch immer um die eigene Person: Wie verändert sich meine Rolle? Bei welchen Fragen bin ich bereit, Macht abzugeben, andere an Entscheidungen, die auch mich betreffen, teilhaben zu lassen? Bei der Beantwortung dieser Fragen sind entsprechende Überzeugungen und Haltungen handlungsleitend. Die eigene fachliche Haltung basiert auf persönlichen Überzeugungen, theoretischem Wissen sowie eigenen praktischen Erfahrungen und macht einen wichtigen Teil der Professionalität in sozialen Berufen aus. Somit kann davon ausgegangen werden, dass „Partizipation [...] in den Köpfen der Erwachsenen

[beginnt]“ (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2009, 47). Relevante Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen können sich dabei erst in eigenen konkreten Erfahrungen – hier Beteiligungserfahrungen – herausbilden bzw. verändern. Negativ formulieren könnte man: „Ein Grund, weshalb es Mitarbeiter:innen häufig schwerfällt, eine umfassende Beteiligung zu zulassen, kann in der eigenen erlebten Machtlosigkeit liegen“ (Voigtsberger 2016, 237).

Diesen Gedanken folgend geht es in der Praxis darum, notwendige Verständigungsprozesse über Möglichkeiten und Grenzen der Partizipationsrechte zu eröffnen und diesbezügliche Transparenz herzustellen. Davon ausgehend sind die Beteiligungsmöglichkeiten der Fachkräfte sowie die Verfasstheit der -rechte transparent zu machen. Die Verfasstheit von Beteiligungsrechten meint dabei, ob es sich bspw. um Anhörungs- oder Entscheidungsrechte handelt und wo diese wie und mit welcher Verbindlichkeit (strukturell) verankert sind. Fachkräfte, die selbst bspw. nur bezüglich der Verwendung von Geldern oder der Einstellung von Personal angehört werden, können Kinder und Jugendliche auch nur in ausgewählten Bereichen und bis zu einer bestimmten Stufe einbeziehen bzw. deren Interessen anhören. Wenn es darum geht, sich Zeit zu nehmen, um Angebote und Leistungen partizipativ auszugestalten, ist eine wesentliche Voraussetzung, dass die Fachkräfte selbst Zeit haben und über diese im jeweiligen Rahmen autonom verfügen können. Somit ist es von diesen Aushandlungsprozessen abhängig, ob der Grad der Beteiligung sich auf Mitsprache beschränkt oder auch Mitbestimmung bzw. Mitwirkung ermöglicht werden kann. Bei der Ausweisung der Entscheidungsgegenstände ist entsprechend zwischen den Fachkräften und den Verantwortungsträger:innen zu klären, worüber Fachkräfte konkret mitsprechen, mitbestimmen oder mitwirken können und sollen (vgl. Voigtsberger 2016, 241).

5.2 Partizipation im Kontext der BiLe

Die im Folgenden aufgeführten Aspekte sind Veränderungen, die im Kontext der Neu-Konzeptionierung der BiLe fokussiert wurden. Es sind konkrete Beispiele, bei denen die Studierenden der HAW mitbestimmen und mitwirken bzw. alleine wirken und bestimmen können.

Regelmäßige Öffnungszeiten: Für die bessere Nutzung der BiLe wurden feste Öffnungszeiten etabliert. Um diese zu ermöglichen, wurden zwei studentische Hilfskräfte eingestellt, die zu den Öffnungszeiten Beratung zu den Büchern und zu vorhandenen Materialien wie bspw. den Mobilten Boxen (s.u.) anbieten. Die genauen Öffnungszeiten sowie auch die Ausgestaltung der Beratungsprozesse werden von den beiden studentischen Hilfskräften bestimmt und an ihre zeitlichen und fachlichen Ressourcen angepasst.

Neuanschaffung (Bilder-)Bücher: Es wurden viele neue themenspezifische (Bilder-)Bücher angeschafft, wobei Anschaffungsvorschläge sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden aufgegriffen wurden. Studierende schreiben Rezensionen

zu den Büchern mit zusätzlichen Hinweisen, auf welche Weise die Bücher in der Praxis eingesetzt werden können. Durch ein Ausleihsystem können alle Bücher der BiLe von Lehrenden sowie Studierenden für die Nutzung in der Lehre sowie in der Praxis ausgeliehen werden.

Praxisprojekte: Im Modul "Praxisprojekt" entwickeln Studierende aus dem Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit über zwei Semester gruppenweise ein pädagogisches Projekt. Dies wird von Dozent:innen begleitet, Themenwahl und Durchführung gestalten die Studierenden jedoch weitestgehend selbstständig. Eine Gruppe von Studierenden hat einen "Bilderbuchblog" entwickelt, der mit dem BiLe-Ausleihsystem verknüpft ist und weitere Infos zu den Büchern der BiLe sowie die zuvor erwähnten Rezensionen aufzeigt. Im Rahmen anderer Projekte haben Studierende Bilderbücher zu pädagogischen Themen konzipiert und erstellt, die in der BiLe eingesehen und ausgeliehen werden können.

Entwicklung Mobiler Boxen: Im Rahmen diverser Seminare werden sogenannte "Mobile Boxen" entwickelt. Die Boxen enthalten verschiedene Materialien zu einem bestimmten Thema, wie bspw. Familie, Gefühle, Zeit etc., welche Kinder anregen, sich individuell vertieft mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Die Materialien werden gruppenweise von Studierenden konzipiert und zusammengestellt. Nach Fertigstellung gehen die Studierenden in kooperierende Kindertageseinrichtungen, um Kinder während der Nutzung der Box zu beobachten und die entwickelte Box zu evaluieren. Diese Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis werden wiederum im Seminar genutzt, um die Verwendung der Mobilen Box in der Praxis zu reflektieren sowie Einzelheiten anzupassen und ggfs. zu verändern. Die Themen für die Mobilen Boxen wählen die Studierenden auf Grundlage von Beobachtungen von Kindern in der Praxis. Die Boxen können von Studierenden sowie Lehrenden für die Nutzung in Seminaren oder in der Praxis ausgeliehen werden.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass die Beteiligung der Studierenden an verschiedenen Stellen ermöglicht wird, wobei die vorliegenden Rahmenbedingungen und damit auch die Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation in diesem Kontext in die abschließenden Diskussionen, ob es sich bei der BiLe um einen Raum gelebter Partizipation handelt, einbezogen werden.

6 Fazit – Die BiLe als Raum gelebter Partizipation?!

Nach genauerer Analyse der angeführten Punkte vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Konstrukt der Partizipation, kommen wir zu dem Ergebnis, dass wir uns im Rahmen der BiLe überwiegend auf der fünften Stufe der Partizipationspyramide nach Straßburger und Rieger (2014) bewegen. Das bedeutet, dass die Studierenden einzelne Entscheidungen in Bezug auf die BiLe selbstständig, ohne Rücksprache mit den Lehrenden, treffen können. Bei den Stufen sechs und

sieben würde die BiLe nahezu bzw. ausschließlich in der Verantwortung der Studierenden liegen, was aufgrund struktureller Rahmenbedingungen nicht umsetzbar ist. Die Positionierung auf der Stufe fünf der Partizipationspyramide erfolgt aufgrund der selbstständigen Festlegung und Betreuung der Öffnungszeiten sowie der Anschaffungsvorschläge für Bücher im Rahmen des Budgets durch die Studierenden. Sie übernehmen diese Aufgaben ohne im Einzelfall Rücksprache mit den die BiLe betreuenden Dozent:innen zu halten. Darüber hinaus entstehen Mobile Lernboxen zu selbst gewählten Themen oder auch der Bilderbuchblog sowie Bilderbücher im Rahmen von Praxisprojekten, die konstitutiver Bestandteil des Studiums sind. Ein Großteil der diesbezüglichen Entscheidungen werden von den Studierenden alleine getroffen.

Die Stufen der Partizipationspyramide sind insgesamt hierarchisch geordnet, doch eine höhere Stufe ist nach Straßburger und Rieger (2014, 231) nicht unbedingt besser zu bewerten als eine niedrigere. Zwar ist es erstrebenswert, immer so viel Partizipation wie möglich zu realisieren, doch welche Stufe angemessen ist, hängt von den konkreten Gegebenheiten ab. Deshalb ist es wichtig zu berücksichtigen, welche Stufe für die Beteiligten unter den jeweiligen Rahmenbedingungen ermöglicht werden kann. Erst wenn geklärt ist, ob und in welchem Umfang die beteiligten Fachkräfte bereit sind, bzw. es ihnen überhaupt möglich ist, ihre Macht zu teilen, lässt sich entscheiden, welche Stufe oder Vorstufe der Partizipation angemessen ist. Solange nicht sicher ist, ob die Meinung der Menschen, die sich beteiligen, tatsächlich in den Entscheidungsprozess einfließen kann und wird, besteht die Gefahr der Scheinpartizipation. So gibt es auch im hier skizzierten Beispiel sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten der Partizipation: eine finanzielle Selbstverwaltung etwa ist nicht möglich, da die BiLe in die Strukturen der Hochschule eingebunden ist. Ebenso konnte der Raum nicht frei gewählt und keine baulichen Veränderungen vorgenommen werden – wohl aber konnte der Raum frei gestaltet werden, wobei von Lehrenden sowie Studierenden gemeinsam entschieden wurde, diesen in Anlehnung an die Prinzipien einer Lernwerkstatt zu optimieren. Die Beteiligung von Fachkräften ist zentral für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Erst auf der Grundlage eigener Beteiligungserfahrung und somit Befähigung zur Partizipation sowie auch vor dem Hintergrund der ihnen zur Verfügung stehenden Entscheidungsspielräume sind Fachkräfte in der Lage, Partizipationsmöglichkeiten für ihre Adressat:innen zu eröffnen (vgl. Voigtsberger 2016, 245).

Für das hier präsentierte Beispiel bedeutet dies, den Studierenden als angehenden pädagogischen Fachkräften Partizipationserfahrungen zu eröffnen und dabei die Möglichkeiten und Grenzen transparent zu machen, damit sie wiederum Kindern und Jugendlichen diese Erfahrungen ermöglichen.

Hochschulernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagog:innen bieten insgesamt vielfältige Möglichkeiten, Partizipation als

konstitutives Element pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzerneuerung zu thematisieren, zu problematisieren und zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse tragen Hochschullernwerkstätten in der hier dargestellten Weise dazu bei, Partizipation nicht nur als Vision und Absichtserklärung in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als „machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis“ (Schmude & Wedekind 2014, 120) nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog:innen zu verankern. Hierzu bedarf es vor allem ausreichend Ressourcen – dies verbunden mit dem Ziel, die Lernwerkstatt grundlegend und dauerhaft in den Strukturen des Studiums und der Hochschule zu verankern.

Darüber hinaus wäre es spannend systematisch und über einen längeren Zeitraum zu untersuchen, welche Chancen im Sinne erweiterter Beteiligungsmöglichkeiten und -erfahrungen die BiLe der HAW Hamburg in Bezug auf das Thema Partizipation für angehende Fachkräfte und damit letztlich für Kinder birgt.

Literatur

- Albert, C. (2002). *Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand.
- De Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Günzel, S. (Hrsg.). (2010). *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita*. Stuttgart: Klett Kita GmbH. S. 46-50.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) (Hrsg.) (2022). AG Begriffsbestimmung: *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“* – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.). Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten> (zuletzt geprüft am 04.07.2023)
- Jochums, A. (2013). Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt. Entwicklung einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder. Hamburg: *standpunkt: sozial*, 1/2013, 44-50.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016). Einleitung. In: dies. (Hrsg.). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 7-13.
- Krause, H.-U. (2019). *Beteiligung als umfassende Kultur in den Hilfen zur Erziehung. Haltungen - Methoden - Strukturen*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Kreck, M. (2001). Was ist ein Raum? Heidelberg: Ruperto Carola, 2/2001.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 103-122.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2014). Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: dies. (Hrsg.). *Partizipation kompakt*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa. 230-240.
- Van Dieken, C. (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. (5. Aufl.). Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Voigtsberger, U. (2016). Die Bedeutung der demokratischen Beteiligung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa. 231-247.
- Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten*. Abgerufen von https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207 (zuletzt geprüft am 04.07.2023)
- Wedekind, F. (2006). Didaktische Räume - Lernwerkstätten - Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe & Spiel*, 4/2006, 9-12.

Autor:innenangaben

Herrad Schönborn, Dr.

ORCID: 0000-0002-5662-0845

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Erziehung in der Kindheit, Medienpädagogik, (Digitale) Dokumentation in Kindertageseinrichtungen
herrad.schoenborn@haw-hamburg.de

Claudia Buschhorn, Prof. Dr.

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühe Hilfen, Kinderschutz, Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Systemen, Pädagogik der Kindheit
claudia.buschhorn@haw-hamburg.de

*Sandra Tänzer, Marcus Berger, Hendrikje Schulze
und Isabell Tucholka*

„Design your Education“. Zur Bedeutung einer hochschuldidaktischen Fortbildung für Lehrerbildner:innen für das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt

Abstract

Im Zuge der Implementation des Hochschullernwerkstattansatzes in das Lehramtsstudium der Universität Erfurt zeigte sich, dass sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrerbildner:innen das hochschuldidaktische Handeln beeinflussen und zu Unterschieden in der Ausgestaltung der Lehre führen. Für eine empirisch fundierte Weiterentwicklung einer Didaktik der Lehrer:innenbildung sind deshalb neben curricularen Aspekten und Modellentwicklungen auch die Kompetenzen der Lehrerbildner:innen selbst in den Blick zu nehmen und zu fördern. Dieser Zielsetzung ist eine dreisemestrige Fortbildung verpflichtet, die in diesem Beitrag konzeptionell vorgestellt und auf der Grundlage von Daten aus der evaluativen Begleitforschung in ihrer Praktikabilität beurteilt wird. Ergänzend werden Einblicke in das Lernwerkstattseminar „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“ gegeben, das eine Lehrende innerhalb der Fortbildung weiterentwickelte.

1 Einleitung

Gefördert mit BMBF-Mitteln aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde seit 2017 an der Universität Erfurt eine Hochschullernwerkstatt organisational und pädagogisch-didaktisch fest in den Strukturen der Hochschule verankert, indem

- sie in Campus- und Raumpläne aufgenommen wurde,
- eine Personalstelle für die Leitung geschaffen wurde und ihre Finanzausstattung mit eigener Kostenstelle im Haushalt der Universität gesichert ist,
- sie als Lehrveranstaltungstyp in den Rahmenprüfungsordnungen ausgewiesen ist und

- das Konzept in vielfältigen formalen und informellen Lehr-Lern-Settings verschiedener Studienfächer (und interdisziplinärer Angebote) „praktiziert“ wird.

Das Ziel war und ist es, eine Lehr-Lern-Kultur an der Hochschule zu fördern, die auf der eigenverantwortlichen, selbstbestimmten und kollaborativen Auseinandersetzung mit berufsrelevanten, interdisziplinären, auch transdisziplinären Problem- und Fragestellungen im Lehramtsstudium beruht und sowohl die Kompetenzentwicklung pädagogisch-professionellen Handelns als auch die Persönlichkeitsbildung fördern soll (Tänzer et al. 2021). In enger Verknüpfung von Implementation und Evaluation fokussierte die evaluative Begleitforschung mittels qualitativer Analysen (Dokumentenanalysen von Lerntagebüchern und Reflexionsberichten, Gruppendiskussionen und Paarinterviews mit Studierenden, die mit *Grounded Theory* ausgewertet wurden) zunächst das Handeln der Studierenden in Lernwerkstattseminaren und versuchte zudem, durch eine quasi-experimentelle Untersuchung Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden zu erfassen (vgl. ebd., 39-43). Im Rahmen dieser Begleitforschung stellten wir gleichsam fest, dass sich die vielen Lehr-Lernformate in der Lernwerkstatt, die Kolleg:innen aus unterschiedlichen Fachbereichen durchführten, in ihrer organisationalen und pädagogisch-interaktionalen Ausprägung (vgl. dazu Jenert et al. 2009) unterschieden. Sowohl fachkulturelle Spezifika als auch individuelle Überzeugungen, Werthaltungen und Normen beeinflussen das hochschulpädagogische und -didaktische Handeln der Lehrerbildner:innen und führen in der Konsequenz zu Unterschieden der formalen Lehr-Lern-Settings, die u. a. den Grad der Strukturierung, den Umgang mit ästhetischen Zugangsweisen oder den Einsatz von Evaluations- und Reflexionsstrategien betreffen.

Aus Metanalysen über den Zusammenhang zwischen der akademischen Leistung Studierender und den Charakteristika von Hochschullehre wissen wir, „dass die Leistung Studierender eng mit den Verhaltensweisen der Dozierenden bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zusammenhängt“ (Schneider & Flaig 2018, 245). Um die Hochschullernwerkstatt als Innovation zu implementieren und Lernkultur in der Didaktik der Lehrerbildung in Richtung jenes normativen Konzepts von Werkstattlernen zu verbessern, reicht es deshalb nicht aus, dass innovative Lehr-Lernformate wie jene vielfältigen Lehrformate in der Hochschullernwerkstatt vorhanden sind und durchgeführt werden, sondern es bedarf auch „Maßnahmen der hochschuldidaktisch inspirierten Personalentwicklung“ (Wildt 2000, S. 14), um Lehrerbildner:innen anzuregen und dabei zu unterstützen, die eigenen Lehr-Lernkonzepte mit dem Fachkonzept von Werkstattlernen in Beziehung zu setzen.

Wir etablierten deshalb in der zweiten Förderphase eine Fortbildung für Lehrerbildner:innen mit dem Titel „Design your Education“, die sich an folgender Leitfrage ausrichtete: *Wie können hochschuldidaktische Kompetenzen von Lehrerbildner:innen gefördert werden, damit diese den Lernwerkstattansatz empirie-*

geleitet in ihrer Lehre anwenden und verallgemeinerbare Lehrkonzepte zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer:innen entwickeln, umsetzen und evaluieren können?

Im zweiten Abschnitt wird diese Fortbildung in ihrer Zielsetzung und konzeptionellen Ausrichtung vorgestellt, bevor Abschnitt 3 einen anschaulichen Einblick in ein aus der Fortbildung hervorgegangenes konkretes Seminarkonzept mit Bezug zum Thema dieser Publikation gibt. Abschnitt 4 stellt das methodische Design und Befunde aus der evaluativen Begleitforschung vor. Ein Ausblick in Abschnitt 5 beschließt diesen Beitrag.

2 Ziel und konzeptionelle Ausrichtung der Fortbildung

2.1 Zielstellung

Die Fortbildung „Design your Education“ ist als dreisemestrige hochschuldidaktische Fortbildung konzipiert. Bezugnehmend auf den *Design-Based Research-Ansatz* und dessen Ziel, „einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften und zugleich theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann 2016, o.S.; vgl. auch Euler et al. 2014, Berger & Müller-Naendrup 2020),

- modellieren und erproben die beteiligten Lehrerbildner:innen ein Lernwerkstattseminar (*hochschuldidaktische Konzeptentwicklung*),
- überprüfen sie dessen Wahrnehmung, Akzeptanz und Wirkung seitens der Studierenden (*Evidenzsicherung/Evaluierung*) und
- bringen sie die empirisch evaluierten Konzepte in den wissenschaftlichen Diskurs zur Didaktik der Lehrer:innenbildung ein (*Theoriebildung*).

2.2 Entwicklungs- und Forschungszyklus

Dabei folgt der konzeptuelle Aufbau der Fortbildung einem Entwicklungs- und Forschungszyklus, der von der Analyse einer Problemstellung über die Entwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung einer Intervention bis zu deren Evaluation reicht (Abb. 1). Die 1,5-jährigen Fortbildungszyklen unterstützen den prozessualen Ansatz der Fortbildung und ermöglichen die fundierte Konzeption einer entsprechenden Lehrveranstaltung sowie deren iterative Überprüfung und Weiterentwicklung. Die pädagogisch-didaktische Ausgestaltung der Fortbildung orientierte sich zum einen am pädagogischen Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt – einer Verknüpfung des erfahrungsorientierten und des situierten Lernens mit der Sensibilisierung für die materielle und ästhetische Dimension von Lern- und Bildungsprozessen (Tänzer et al. 2021). Methodisch zentral waren weiterhin Formate des gemeinschaftlichen Lernens, die Stärkung reflexiver Prozesse und die gezielte Transferanbahnung (Gräsel et al. 2006; Bornemann 2012; Bosen & Rolff 2006).

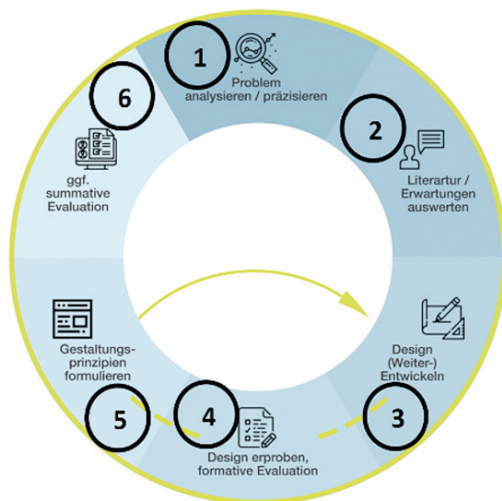


Abb. 1: Entwicklungs- und Forschungszyklus in Anlehnung an Euler 2014 u. a.¹

2.3 Ablauf und Struktur

Im Sommersemester 2020 begann der erste Durchgang mit sechs Lehrerbildner:innen der Universität Erfurt. Der zweite Durchgang startete im Wintersemester 2021 mit zehn Teilnehmer:innen. Die Gruppen setzten sich interdisziplinär aus Vertreter:innen der Fachdidaktik Grundlegung Deutsch, der Mathematikdidaktik, der Sachunterrichtsdidaktik und der Sonder- und Integrationspädagogik zusammen.

Die Fortbildung ist folgendermaßen strukturiert: Der Auftakt wird durch ein zweitägiges Seminar gestaltet, das einerseits das Ziel verfolgt, gemeinsam verschiedene Grundlagen des Werkstattlernens wie beispielsweise die Öffnung hochschulischer Lehre, Lernprozessbegleitung und Rollenverständnisse zu erarbeiten und zu reflektieren. Andererseits liegt ein dezidierter Fokus auf der Gruppe als solcher. Ziel ist es, nicht nur ein Kennenlernen zu gestalten, sondern darüber hinaus eine vertraute und offene Arbeitsatmosphäre anzuregen, die offenen Austausch, Feedback und Kritik ermöglicht. Ferner steht das erste Semester der Fortbildung im Zeichen von vier hochschuldidaktischen Workshops, die die didaktischen Prinzipien des pädagogischen Konzepts der Erfurter Hochschullernwerkstatt (erfahrungsorientiertes Lernen: Wortmann & Ohnesorge (i. Dr.); situiertes Lernen: Godau (i. Dr.); ästhetisches Lernen: Foken (i. Dr.); Materialität in Lern- und Bildungsprozessen: Godau (i. Dr.)) thematisieren (Abb. 2). Darauf aufbauend entwickeln die Fortbildungsteilnehmer:innen sowohl individuell als auch gemeinsam ein erstes prototypisches Seminar-Design, stellen dies der Gruppe

¹ <https://seamless-learning.eu/seamless-learning/seamless-learning/>

vor und entwickeln es iterativ auf Grundlage des Feedbacks aus der Gruppe weiter, bis es im darauffolgenden Semester erstmalig erprobt und anschließend weiterentwickelt wird. Grundlegend dafür sind formative Evaluationen: Begleitend zu den genannten inhaltlichen Workshops wurden verschiedene Methodenworkshops durchgeführt, die sich an der Frage ausrichteten, wie die Teilnehmer:innen Qualität und Wirksamkeit ihrer Lernwerkstattseminare ermitteln können. Die Teilnehmer:innen konstruierten in diesem Zusammenhang beispielsweise Fragebögen oder entwickelten Leitfäden für Interviews mit Studierenden. Deren Ergebnisse dienen als empirische Grundlage für die Weiterentwicklung der jeweiligen Lehrveranstaltungen, von denen beispielhaft ein Seminararkzept im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

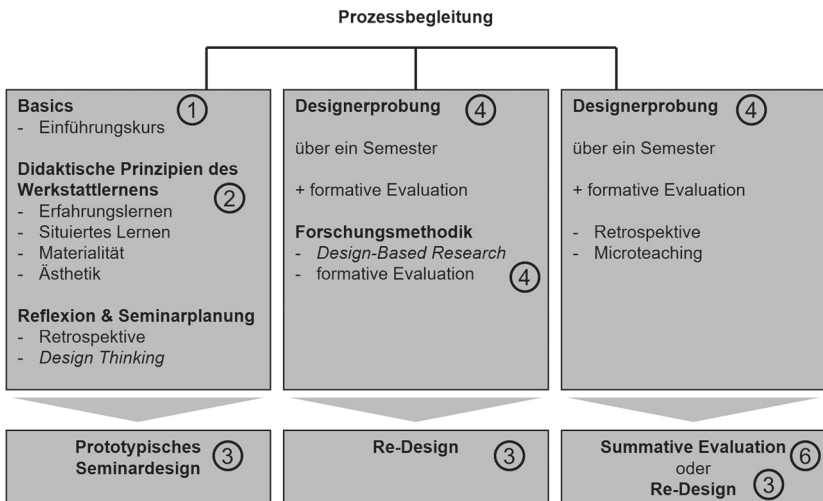


Abb. 2: Struktur der Fortbildung im Hinblick auf den Entwicklungs- und Forschungszyklus (siehe Abb.1) (Quelle: eigene Darstellung)

3 Ein exemplarischer Einblick in die konzeptuelle Entwicklung und Erprobung des Lernwerkstattseminars „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“

3.1 Theoretische Grundlagen

Das Lernwerkstattseminar „Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht“ ist aus dem Projektseminar „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ hervorgegangen, das an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben wurde (vgl. Schulze & Tänzer 2021). Inhaltlich-intentional

verbindet es das Lernen *über* Demokratie (Demokratiebildung) mit dem Lernen *durch* Demokratie (Demokratisierung) und knüpft damit an ein Demokratieverständnis an, wie es insbesondere partizipatorische und deliberative Demokratietheorien kennzeichnet, insbesondere an den Ansatz von John Dewey (2000). Dewey versteht Demokratie als eine weitreichende und alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens umfassende „Form der gemeinsamen und geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000, 121) sozialer Gruppen, des „Gemeinschaftslebens“ (Dewey 1996, 129) und somit als kollektiven Lebensstil mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum, bei dem sich der zwischenmenschliche Umgang an sozialen Werten und Normen wie Gewaltverzicht, Toleranz, Solidarität, Kooperation und Verantwortungsbereitschaft orientiert.

Gerhard Himmelmann schließt an diesen Ansatz an, indem er Demokratie als eine „Trilogie“ (2017, 8) von Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform beschreibt und ein Modell der „[s]tufendidaktische[n] Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ vorstellt (Himmelmann 2004, 18). Richtungsweisend für die Konzeption des Seminars ist die Überlegung, Demokratie-Lernen „nicht nur etatistisch-institutionell auf den Staat [...] und die dort zu lösenden Probleme“ (Himmelmann 2004, 8) auszurichten, sondern das gesellschaftliche sowie das soziale Lernen zu fokussieren und auf diese Weise Proberäume zu schaffen, die den Studierenden demokratisches Handeln ermöglichen (Schulze & Tänzer 2021).

3.2 Das Seminarkonzept

Vor dem Hintergrund des pädagogischen Konzepts der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt (Godau et al. 2018; Tänzer et al. 2021) basiert das Seminarkonzept auf einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis, das sich an komplexen Problemstellungen orientiert und Lernprozesse in situierte sowie kooperative Lernsettings einbettet. Im Rahmen des zweiten Durchgangs der Fortbildung „Design your Education“ wurde das ursprüngliche Seminarkonzept überarbeitet, wobei der Schwerpunkt auf materialbasierte Zugänge gelegt wurde, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Das Konzept der ästhetischen Erfahrung bezieht sich dabei nicht nur auf die Rezeption von Kunstwerken, sondern in gleichem Maße auf die ästhetische Produktion. Das bedeutet, „[ä]sthetische Erfahrungen ergeben sich nicht nur im rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten (seien es Kunstwerke oder andere materielle und immaterielle Anlässe für Erfahrungen), sondern auch im produktiven Umgang, also dort[,] wo etwas ästhetisch gestaltet wird“ (Brandstätter 2013/2012, o.S.).

Der Seminarkonzeption liegt die Idee zugrunde, dass durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Form auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt einhergeht, denn nach dem Kunstpädagogen Gert Selle (1988, 30) wird ästhetische Erfahrung im Gestalten „dingfest und mitteilbar“. Gleichmaßen wird „[i]m Vorgang des Gestaltens, der schon früh im Aufnehmen, Erkunden

und Erinnern beginnt, [...] der Verarbeitungsprozess intensiviert, bereichert, in gewisser Weise auch ›objektiviert‹, nämlich am Ende in einem ›Werk‹ herausgestellt“ (Selle 1988, 31). Demnach heißt „Gestalten [...] zunächst Dingfestmachen von Erfahrung; es eröffnet eine zweite Verarbeitungsebene über der unsichtbaren psychischen und intellektuellen Geschichte erster Erfahrungen“ (Selle 1988, 31f.). Auch in der Schreibdidaktik ist „der Gestaltbildungsprozess im Medium der Sprache“ (Frentz, Frey & Sonntag 2005, 17) hinlänglich bekannt und wird insbesondere in ganzheitlichen Schreibmodellen, in denen Schreiben als Denken verstanden wird, ausdifferenziert (vgl. Ortner 2000).

Aus der Verschränkung demokratiepädagogischer Bausteine und ästhetischer Impulse aus der Kunst-, Sprach- und Literaturdidaktik ergaben sich – in Erweiterung des pilotierten Prototyps (vgl. Schulze & Tänzer 2021) – folgende inhaltliche und methodische Seminarmerkmale:

- Aufgreifen von konzeptuellen Vorstellungen über Demokratie sowie von autobiographischen Vorerfahrungen mit demokratischen Lehr-Lern-Kulturen durch kreativ-gestaltgebende Verfahren (z. B. Erstellen von Collagen und Plakaten, autobiographisches und selbstreflexives Schreiben zu Schreibimpulsen, die auf demokratische bzw. undemokratisch empfundene Erlebnisse während der eigenen (Grund-)Schulzeit abzielten, Formate des Freewriting (Elbow 1973) sowie des kreativen Schreibens (Frentz 2010),
- Orientierung der Seminarinhalte an den persönlichen Fragestellungen der Studierenden,
- Einsatz ästhetischer Impulse zur Initiierung von Gesprächsformen, die einer „*Demokratischen Lernkultur*“ (Ohlmeier 2010, 263, Hervorheb. i.O.) förderlich sind (z. B. literarische Texte, Zitate bekannter Persönlichkeiten aus dem Demokratie-Diskurs, Fotografien usw.),
- Rezeption der in der Hochschullernwerkstatt zur Verfügung stehenden ästhetischen Materialien zum Thema „Demokratie“ (z. B. Kinderbücher, Spiele zum Thema „Demokratie“ usw.),
- Recherche und Rezeption wissenschaftlicher Texte, bildungspolitischer Vorgaben und schulpraktischer Beiträge (Lehr-Lernmedien) zur Demokratiebildung,
- methodisch gelenkte Gruppenbildung durch eine didaktische Provokation, die kontroverse politische Meinungen und Urteile sichtbar macht und eine entsprechend heterogene Gruppenzusammensetzung ermöglicht,
- stringente Demokratisierung des Seminarverlaufs (z. B. selbst organisierte Arbeitsgruppen und Offenheit bei der Gestaltung des didaktischen Materials, „flache Hierarchien“ zwischen Studierenden und Dozierender, Mitbestimmung in der Gestaltung des Lernprozesses (u. a. durch ein hohes Maß an Selbststeuerung) und der Form der Leistungseinschätzung (Studierende bewerten sich selbst und die Gruppe),

- Erstellung eines didaktischen Materials für Grundschüler:innen, welches das Lernen über Demokratie (*Demokratiebildung*) mit dem Lernen durch Demokratie (*Demokratisierung*) verbindet und zudem den Anforderungen an ein ästhetisches Lernmaterial gerecht wird,
- kontinuierliche, theoriegeleitete (Zwischen-)Reflexionen der Handlungserfahrungen,
- Inszenierung der Anwendungsmöglichkeiten des didaktischen Materials im Rahmen einer Projektmesse für Studierende sowie im Rahmen der Kinder-Uni für Grundschüler:innen.

3.3 Designerprobung

Das oben modellierte Seminarconcept wurde erstmals im Sommersemester 2022 in der Lernwerkstatt erprobt, prozessbegleitend in Bezug auf die Akzeptanz und Wirkung seitens der Studierenden evaluiert und auf Grundlage der Evaluationen im eingangs beschriebenen Entwicklungs- und Forschungszyklus überarbeitet, sodass sich im Wintersemester 2022/2023 die Erprobung des Re-Designs anschließen konnte.

Vor der erstmaligen Durchführung wurde kein fixer Seminarplan erstellt; stattdessen wurde eine Vorstrukturierung des Seminarablaufs vorgenommen, die auf den Erfahrungswerten aus der Umsetzung des Prototypen „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ (vgl. Schulze & Tänzer 2021) beruhte. Im Rahmen dieser Vorstrukturierung konnten einzelne Arbeitsphasen mit inhaltlichen Schwerpunkten identifiziert sowie die zugehörige Anzahl von Seminarsitzungen festgelegt werden (siehe Abb. 3).

Das Ziel des Projektseminars bestand in der Entwicklung eines didaktischen Materials für Grundschüler:innen, welches das Lernen *über* Demokratie (Demokratiebildung) mit dem Lernen *durch* Demokratie (Demokratisierung) verbindet, sich an den Empfehlungen der Rahmenrichtlinien (z. B. Empfehlungen des Aktionsrates Bildung sowie der Kultusministerkonferenz usw.) orientiert und gleichzeitig den Anforderungen an ein ästhetisches Lernmaterial gerecht wird. Gleichzeitig waren die ästhetische Erfahrung selbst und damit die Möglichkeit, in einem Seminkontext einmal nicht ausschließlich zweckrational zu handeln, sondern gestalterisch-schöpferisch kreativ tätig zu werden und mit verschiedenen Sinnen Zugang zu fachlichen Inhalten zu erhalten sowie die Reflexion dieser Erfahrung ein zentrales Ziel des Seminars.

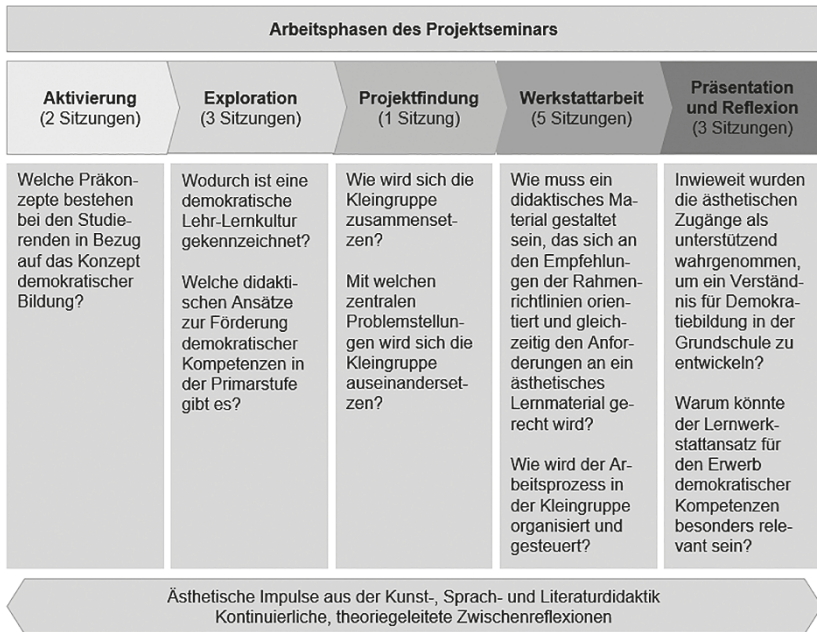


Abb. 3: Arbeitsphasen des Projektseminars (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der kunstpädagogischen Praxis ist bekannt, dass eine Herangehensweise, die sich „[...] nur nach einem möglichst genauen Plan oder nach definierten Zielen richte[t], um in der Ausführung zu einem befriedigenden Resultat zu kommen[,] [...] Potenzen für spontane ästhetische Erkenntnis und Veränderung des Bewußtseins ausblendet“ (Selle 1988, 93). Vielmehr sollte in der künstlerischen Auseinandersetzung die „[...] gezielte Öffnung gegenüber dem Ungeplanten [...]“ angestrebt und „[...] die Angst vor der scheinbaren Ziellosigkeit eines tastend-wahnehmenden, immer wieder erinnernden und projektiv-reflektierenden Vorgehens abgebaut werden“ (Selle 1988, 94). Die erste Designerprobung war demnach durch ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität geprägt, da die ästhetischen Impulse Irritationen erzeugten, die im Vorfeld nicht immer absehbar waren, sich jedoch schnell als richtungweisend und handlungsleitend herausstellten, sodass die differenzierte Ausgestaltung der einzelnen Seminarsitzungen sukzessive während des Semesters erfolgte. Ein solches Vorgehen setzte – insbesondere in der Aktivierungs- und in der Explorationsphase – auf Seiten der Dozierenden ein flexibles Reagieren auf die Situationen und (Teil-)Ergebnisse voraus, die sich aus der schöpferischen Auseinandersetzung auf der Grundlage der ästhetischen Impulse ergaben.

Offenheit sowie ein gewisses Maß an Unbestimmtheit und „systematisches Bemühen“ (Selle 1988, 94) bilden in der ästhetischen Arbeit jedoch nicht zwangsweise einen Widerspruch. So recherchierten und rezipierten die Studierenden im Seminarverlauf wissenschaftliche Texte, bildungspolitische Vorgaben und schulpraktische Lehr-Lernmedien zur Demokratiebildung. Darüber hinaus wurden sie immer wieder gezielt dazu angeregt, ihr eigenes Handeln in den selbst organisierten Arbeitsgruppen sowie in den Plenumsveranstaltungen theoriegeleitet zu reflektieren. Im Zentrum der Abschlussreflexion, die im Format einer Fishbowl-Diskussion durchgeführt wurde, standen dann die Fragen, (1) inwieweit die ästhetischen Zugänge als unterstützend wahrgenommen wurden, ein Verständnis für Demokratiebildung in der Grundschule zu entwickeln, und (2) warum der Lernwerkstattansatz für den Erwerb demokratischer Kompetenzen besonders relevant sein könnte. Die Erkenntnisse aus diesen theoriegeleiteten Reflexionsgesprächen fügten sich mit den Beobachtungen der Dozierenden zusammen und gingen in das Re-Design ein, wie im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

3.4 Reflexionen und Re-Design

Die Weiterentwicklung des Lernwerkstattseminars erfolgte vor dem Hintergrund der Beobachtungen und Reflexionen der Dozierenden sowie auf der Grundlage der formativen Evaluationsergebnisse. Zudem gingen die mündlichen und schriftlichen Reflexionen der Studierenden sowie die Rückmeldungen der Fortbildungsteilnehmer:innen, die in einzelnen Sitzungen hospitierten, in die Überarbeitung des Seminarkonzepts ein.

Die Aufgeschlossenheit gegenüber offenen Lernprozessen sowie gegenüber kreativ-gestaltenden Verfahren wurde bei der Annotation des Seminars im Vorlesungsverzeichnis als Voraussetzung für die Teilnahme ausgewiesen. Tatsächlich setzte sich das Seminar den Beobachtungen der Dozierenden zufolge aus hoch motivierten und interessierten Studierenden zusammen, sodass sich schnell eine intensive und produktive Arbeitsatmosphäre einstellte, die während des gesamten Seminarverlaufs aufrechterhalten werden konnte.

Bei der Designerprobung wurde schnell deutlich, dass der Einsatz ästhetischer Verfahren bei der Durchführung, Auswertung und Reflexion mehr Zeit benötigt, weil hier der Weg und damit die ästhetische Erfahrung selbst durchaus als Ziel definiert werden kann (vgl. Selle 1988, 94). Die Arbeitsgruppen trafen sich häufig zusätzlich außerhalb der regulären Seminarzeiten, um die Arbeit an ihren Projektideen voranzutreiben. In diesem – zu weiten Teilen selbst organisierten, aber immer durch die Dozierende begleiteten Prozess – entstanden umfangreiche didaktische Materialien, wie z. B. ein Planspiel zum Thema „Kinderrechte auf der ganzen Welt“, eine Materialsammlung zum Thema „Wahlen früher und heute“ und ein illustriertes Kinderbuch mit dem Titel „KiReKeLe – **K**inderrechte **k**ennen**l**ernen“, deren methodischer Einsatz in didaktischen Handreichungen expliziert wurde.

Beim Re-Design ging es im Wesentlichen darum, den Seminarablauf zu entlasten und die Seminaranforderungen fokussierter zu formulieren – eine Beobachtung der Dozierenden, die mit den Evaluationen der Studierenden übereinstimmte. Demnach wurde die Anzahl der ästhetischen Impulse reduziert, dafür wurde mehr Zeit für die Auseinandersetzung eingeräumt, sodass der kreative Schaffensprozess nicht vorzeitig unterbrochen werden musste.

Bezüglich der Seminaranforderungen wurde der Fokus im Re-Design auf den studentischen Umgang bei der Erstellung des didaktischen Materials gesetzt. Das heißt, die kleinschrittige Planung didaktischer Lerngelegenheiten – beispielsweise in Form eines Projekttages oder einer Unterrichtseinheit – sowie das Anfertigen didaktischer Handreichungen, das im Rahmen der ersten Designerprobung oftmals zusätzlich erfolgte, wurden bewusst ausgespart.

Der Seminarverlauf wurde dergestalt abgeändert, dass die Präsentationen vorgezogen wurden und somit den Charakter einer Zwischenpräsentation hatten, bei denen der aktuelle Arbeitsstand vorgestellt und erste Einblicke in das didaktische Material gegeben wurden. Auf diese Weise konnte das Feedback aus den Diskussionen für die Weiterentwicklung des didaktischen Materials genutzt werden. Im Rahmen der zweiten Designerprobung entstanden Materialien wie eine Kamishibai-Inszenierung zum Thema „Kinderrechte“, ein Kinderbuch mit dem Titel „Dinokratie – Abstimmungsmethoden mit Dino Dalia“, eine „What-if-Story“ sowie ein Hörspiel zum Thema „Demokratie im Sandkasten“.

In der Gesamtrückschau bleibt festzuhalten, dass sich der zweite Durchgang stringenter gestaltete, weil die Erfahrungswerte aus der ersten Designerprobung für die Vorstrukturierung genutzt werden konnten und ein zunehmend flexibles Handeln auf Seiten der Dozierenden ermöglichten. In beiden Durchgängen geben die schriftlichen Reflexionsberichte Auskunft darüber, dass die Studierenden sowohl in den Gruppenarbeitsphasen als auch in den Plenumsveranstaltungen demokratisches Handeln mit Bezug zu den Ansätzen von Dewey und Himmelmann erlebten. Dazu trug insbesondere das Aushandeln verschiedener Positionen zu kontroversen Sachverhalten bei, das durch ästhetische Impulse angestoßen und durch den Einsatz demokratischer Gesprächsformen (Ohlmeier 2010) bewusst inszeniert wurde.

4 Wahrnehmung und Urteile der Fortbildungsteilnehmer:innen über die Fortbildung – Befunde aus der Begleitforschung

Um zu überprüfen, wie die Teilnehmer:innen die Fortbildung wahrnehmen und beurteilen, wurde deren Durchführung von Beginn an evaluiert. Auf Fragestellung, Design und Befunde der Begleitforschung wird im Folgenden näher eingegangen.

4.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Begleitforschung zielte darauf, Qualitätsmerkmale der Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer:innen zu erfassen und näher zu bestimmen, worin mögliche Veränderungen ihres Denkens und Handelns bestehen. Zwei Fragestellungen waren dabei handlungsleitend:

- 1) *Welche Aspekte der Fortbildung schätzen die Teilnehmer:innen als relevant für ihre Kompetenzentwicklung ein?*
- 2) *Welche Veränderungen in ihrer professionellen Handlungskompetenz nehmen sie hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrerbildner:innen wahr?*

Dazu führten wir zu Beginn, im Verlauf sowie zum Ende der dreisemestrigen Fortbildung leitfadengestützte Gruppendiskussionen, wobei die Abschlussdiskussion des zweiten Durchgangs noch aussteht. Obwohl Gruppendiskussionen einen vertieften Einblick in individuelle Gedankengänge erschweren und Einzelansichten und -wahrnehmungen in der empirischen Analyse verborgen bleiben, liegt in deren Fokus auf die Interaktion innerhalb der Gruppe auch ihr Vorteil (Kruse 2015). Zudem kann es durch die unterstützende Wirkung der Gruppe auch leichter fallen, heiklere Themen anzusprechen (Gercke 2021). Der Leitfaden beinhaltete im Kern drei zentrale Aspekte: die Lehrvorstellungen und Handlungserfahrungen der Teilnehmer:innen in Bezug auf Lehre, ihr Verständnis von Lernwerkstattseminaren sowie wahrgenommene Veränderungen durch die Fortbildung. Die Datenauswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) auf Basis erstellter Transkripte. Für die inhaltliche Strukturierung wurden zunächst deduktiv Hauptkategorien gebildet und diese induktiv auf Basis der Texte ausdifferenziert. In Bezug auf reguläre Lehre sowie Lehre in der Lernwerkstatt wurden die Kategorien *Seminaraufbau*, *Ziele*, *Lernprozesse*, *Lernumgebung*, *Rollenhandeln*, *Motivation/Überzeugungen*, *Unsicherheiten*, *Fallbeispiele* und *Sonstiges* kodiert. Bezüglich der Fortbildung betrafen die relevanten Kategorien *Inhalte*, *Soziales*, *Methodik*, *Gesamteindruck* sowie *Wünsche*. Anschließend wurde das Gesagte entsprechend geordnet, Aussagen zu den entsprechenden Kategorien gekennzeichnet, paraphrasiert und generalisiert. Diese Generalisierungen wurden schließlich systematisiert und zusammengefasst.

4.2 Ergebnisse

In der Darstellung der Analyseergebnisse orientieren wir uns am Ansatz der Beschreibung und Beurteilung von Lernkulturen nach Jenert et al. (2009), der drei Ebenen unterscheidet:

- die organisationale Ebene fragt nach institutionellen Rahmenbedingungen für die Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Fortbildung,

- die pädagogisch-interaktionale Ebene betrifft das Handeln und die Interaktionen zwischen den Teilnehmer:innen/Lernenden und dem Lehrenden innerhalb der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses,
- die individuelle Ebene nimmt die von den Lernenden wahrgenommenen Veränderungen ihres Wissens, ihrer Überzeugungen und Einstellungen in den Blick.

Die organisationale Ebene

Die Fortbildung wird gerahmt von institutionellen Bedingungen der Lehre an der Universität. Die Teilnehmer:innen charakterisieren ihre Tätigkeit als eine, die sie weitestgehend anonym und individuell ausüben. Austausch, Vernetzung, gar Kooperation in der Lehrer:innenbildung scheinen wenig bis gar nicht ausgeprägt. Lehre im Allgemeinen spielt aus Sicht der Befragten im Selbstverständnis der Hochschule gegenüber der Forschung aus ihrer Perspektive keine große Rolle, ist nicht sichtbar und wird wenig wertgeschätzt. Vor diesem Hintergrund wird die Fortbildung auch zum formalen Symbol der Wertschätzung von Lehre respektive der Wertschätzung ihrer eigenen Tätigkeit, die sie zudem mit Kolleg:innen vernetzt. Sie dürfen sich Zeit für das Nachdenken und Verbessern ihrer Lehre nehmen. Nun handelt es sich bei den Teilnehmer:innen mehrheitlich um Lehrerbildner:innen, in deren Tätigkeitsportfolio die „Entkopplung von Lehr- und Forschungsaufgaben“ (Hilbrich & Schuster 2014, 77) strukturell festgeschrieben ist und die hohe Lehrdeputate über 12 SWS haben. Gleichwohl stärkt dieser Befund die möglicherweise auch nicht überwindbare hochschulpraktisch bestehende „Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung“ (ebd.), auch wenn es seit Jahren Programme zur „Exzellenz in der Lehre“, einen Aufschwung der Hochschuldidaktik bzw. Drittmittel zur Förderung innovativer Lehrkonzepte gibt.

Die Hochschullernwerkstatt bildet den institutionell-organisationalen Rahmen der Fortbildung. Ihre Bedeutung zeigt sich darin, überhaupt einen „Raum“ zu schaffen, der Dozierende *mit einer gemeinsamen Wertebasis* über Einzeldisziplinen hinweg im Kontext eines stark disziplinär strukturierten Hochschulraumes miteinander in Kontakt bringt. Die Hochschullernwerkstatt macht etwas sichtbar, was sich auf eine andere Weise scheinbar im Hochschulalltag nicht zeigt: Dass über Fachgrenzen hinweg bestimmte Lehrerbildner:innen bestimmte auf Lehre bezogene Werthaltungen besitzen, die sie mit anderen teilen:

- das Interesse an und die Motivation zu Lehre,
- die Wertschätzung der Verbindung von Theorie und Praxis als Gestaltungsprinzip der Lehre,
- die Offenheit für Neues, für das „Lernen über das Lehren“ (die sich auch darin zeigt, dass sie sich freiwillig die Zeit nehmen, an einer dreisemestrigen Fortbildung teilzunehmen).

Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigt, dass sich die Teilnehmer:innen der Fortbildung als ein *Wir* verstehen; sie sprechen innerhalb der Gruppendiskussionen häufig in der *Wir*-Form, indem sie die anderen Gruppenmitglieder in ihre Urteile einschließen und damit im Namen der Gruppe sprechen. Zum *Wir* gehört aber auch die Abgrenzung zu den *Anderen*, sodass sie sich als ein *Wir Anderen* verstehen. Diese Differenzsetzung steht in Korrespondenz zum „Anderssein“ der Hochschullernwerkstatt. Auch sie definiert sich aus der Perspektive der Teilnehmer:innen durch ihre Differenz zu einer traditionellen hochschulischen Lehr-Lern-Kultur. So äußerte eine teilnehmende Person: „Ich stell‘ mir vor allem den Kontrast zum Üblichen vor [...] Also Lernwerkstatt macht das erstmal grundsätzlich anders, in dem Moment, dass der Raum erstmal einlädt.“ Die Hochschullernwerkstatt konstituiert sich durch das „Anderssein“: Hier soll in Gruppen kooperativ und kollaborativ gearbeitet werden, hier sollen die Studierenden selbstständig agieren und „über den Tellerrand“ eines eng begrenzten Themas hinausschauen – Merkmale einer Lehr-Lern-Kultur, die es so an der Hochschule nach Meinung der Teilnehmer:innen kaum bzw. nur punktuell gibt.

Die pädagogisch-interaktionale Ebene

Welche Qualitätsmerkmale bestimmen aus Sicht der Teilnehmer:innen deren durchweg positive Bewertung? Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer:innen insbesondere fünf Merkmale der Fortbildung als qualitativ zentral für ihre Weiterentwicklung erachten (Abb. 4).

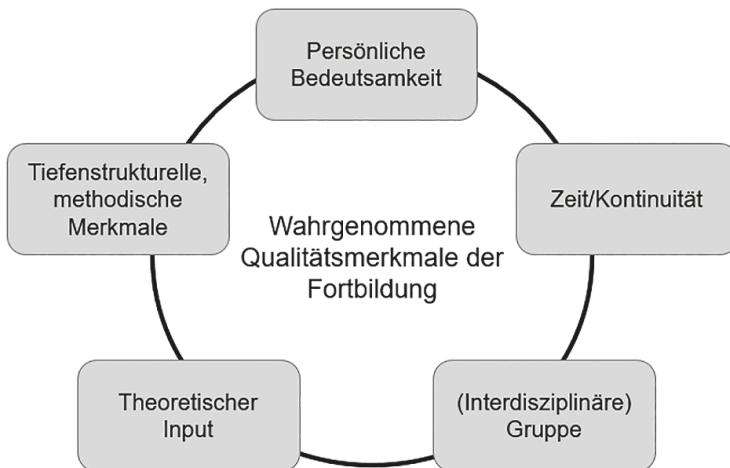


Abb. 4: Qualitätsmerkmale der Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer:innen
(Quelle: eigene Darstellung)

Persönliche Bedeutsamkeit. Im Mittelpunkt der Fortbildung steht die (Um-)Gestaltung einer eigenen Lehrveranstaltung und somit ein persönlich relevanter Gegenstand und ein klarer persönlicher Nutzen.

(Interdisziplinäre) Gruppe. Besonders hervorgehoben wird zum einen die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe, die eine Diskussion aus verschiedenen Perspektiven anregt. Zum anderen wird die partizipative, hierarchiefreie Struktur sowie das offene und vertrauensvolle Gruppenklima unterstrichen und vielfach der Wunsch geäußert, diese professionelle Gemeinschaft auch über die Fortbildung hinaus im Sinne einer *Community of Practice* (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015) zum Austausch über Lehre aufrechtzuerhalten. Zentrale Funktionen dieser Gruppe sehen die Teilnehmer:innen in gegenseitigem Feedback, der Anregung von Reflexion, der Inspiration und auch der Stärkung von Motivation und Selbstwirksamkeit.

Zeit. Die Zeitdauer über drei Semester und die Kontinuität der Treffen sind ein weiteres wesentliches Qualitätsmerkmal. Die Teilnehmer:innen kontrastierten in den Gruppendiskussionen diesen Aspekt auch mit bisherigen Erfahrungen von vergleichsweise kurzen hochschuldidaktischen Workshops, die aus ihrer Sicht zwar durchaus interessant sein können, aber oft wenig bewirken.

Theoretischer Input. Das Fortbildungskonzept sieht zu Beginn der Fortbildung (im ersten Semester) eine Inputphase zu wissenschaftlich fundierten Aspekten (Erfahrungslernen, Situierung, Materialität und Ästhetik) vor, die mit Bezug zum Lernwerkstattansatzes erarbeitet werden. Dabei liegt der Wert dieses theoretischen Inputs scheinbar weniger auf der konkreten inhaltlichen Ebene, sondern er ermöglicht den Teilnehmer:innen vielmehr, ihr Lehrhandeln theoriegeleitet im Sinne eines *Reflective Practitioner* (Schön 1987) zu durchdenken und sich über dessen Komplexität bewusst zu werden.

Tiefenstruktur. Insbesondere drei methodische Aspekte werden von allen Teilnehmer:innen als relevant für die Wirksamkeit der Fortbildung genannt: die hohe Eigenaktivität in der Gestaltung und Erprobung neuer Lehrkonzepte, die kontinuierlichen Reflexionsimpulse und das hohe Maß an Kommunikation und Austausch in der Gruppe über Handlungsabsichten und -erfahrungen.

Die individuelle Ebene

Bezogen auf Veränderungen in ihrer professionellen Handlungskompetenz betonen die Teilnehmer:innen insbesondere affektive Dimensionen. So nennen sie ein verstärktes Interesse und höheres Maß an Motivation für das Lehren und das Gestalten eigener Lehre sowie gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere bezüglich der Ziel- und Themenoffenheit in Lernwerkstattseminaren, die von einigen zu Fortbildungsbeginn eher als verunsichernd empfunden wurde. Dazu kommen eine verbesserte soziale Perspektivübernahme und vor allem eine höhere Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Letztere führte auf der kognitiven Ebene zu Irritationen und zum Infragestellen vorheriger Wissensstrukturen und lehrbezogener Vorstellungen. Dies zeigt sich besonders deutlich an der Thematik des Rollenhandelns im Seminarkontext. Innerhalb der ersten Gruppendiskussion zu Beginn der Fortbildung stand die Rolle der Studierenden im Mittelpunkt, wobei der „gewöhnliche Studierende“ als eher passiver Wissenskonsument beschrieben wird, während der „erwünschte Studierende“ im unmittelbaren Kontrast dazu aktiv, eigenständig und kooperativ lernen solle (Abb. 5). Die zentrale Frage, die dabei im Raum steht, ist die Frage, wie die Fortbildungsteilnehmer:innen, ihre Studierenden dazu bewegen können, im Sinne dieser erwünschten Rolle zu lernen und zu handeln – oder mit den Worten einer teilnehmenden Person: „Aber wie kriege ich die dahin?“

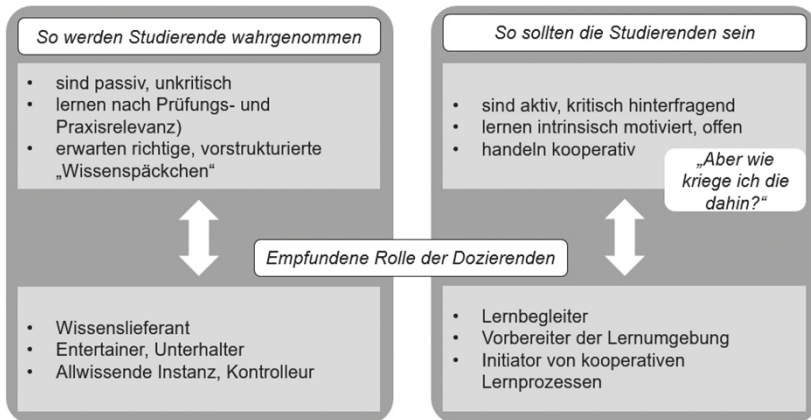


Abb. 5: Rollenbilder von Studierenden und Dozierenden (wahrgenommene Realität versus „Vision“) (Quelle: eigene Darstellung)

Im Verlauf der Fortbildung verschiebt sich der Fokus der Teilnehmer:innen vom Handeln der Studierenden hin zu ihrem eigenen Lehrhandeln und zur wechselseitigen Verknüpfung zwischen beiden Aspekten. Beschreiben sie sich im Rahmen „traditioneller Lehre“ eher als „Wissenslieferanten“ oder „Entertainer“, charakterisieren sie ihr Handeln in Lernwerkstattseminaren eher im Sinne der Lernbegleitung. Sie verstehen sich als ein Teil der Gruppe und geben in diesem Sinne auch Feedback, motivierende Anregungen und Reflexionsimpulse, aber ohne dabei Erklärungen zu determinieren oder Lernprozesse zu steuern. Sie regen zudem verstärkt auch die Kooperation und den Austausch innerhalb der Gruppe an. Während Peschel und Kihm (2020) sich von einer bipolaren Rollenzuschreibung im Sinne von „Lernende da, Lernbegleitende dort“ abgrenzen und die Vielfalt unterschiedlicher Rollen aller Beteiligten betonen, gehen die Teilnehmer:innen

unserer Fortbildung durchaus von klaren Rollenzuschreibungen aus. Allerdings verändern sich diese Zuschreibungen und auch ihr Blick auf das Zusammenspiel von Lehren und Lernen, welches zum einen flexibler ist und zum anderen die wechselseitige Abhängigkeit betont: Eine größere Zurückhaltung der Lehrperson ermöglicht, so die Teilnehmer:innen, eine höhere Aktivität der Lernenden oder erfordert diese sogar.

4.3 Diskussion

Insgesamt schließen unsere Befunde an vorliegende Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung schulischer Lehrer:innenfortbildungen (Rzejak & Lipowsky 2018) an, wobei allerdings der Bereich hochschuldidaktischer Fortbildung noch wenig erforscht ist. Nach Terhart (2022) haben kurzzeitig-punktuellen, rein wissensbezogene, informierende Veranstaltungen keine bzw. kaum praktische Bedeutung. Erst wenn Fortbildungen unmittelbar vor Ort, längerfristig und kooperativ innerhalb eines Kollegiums stattfinden und auf das unmittelbare Fach Bezug nehmen, entfalten sie ihre Wirkung. Daschner hebt unter Bezug auf Rzejak & Lipowsky (2018) für den schulischen Kontext u. a. Coaching und Feedbackmöglichkeiten, intensive kollegiale Zusammenarbeit, die Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion und das Erleben von Selbstwirksamkeit (Daschner 2020, 179f.) als Gelingensbedingungen von Fortbildungen hervor – Merkmale, die auch für hochschulische Kontexte angenommen werden dürfen und welche die Fortbildung „Design your Education“ einlöst. Wenn die Wirkungen der Fortbildung auch allein aus subjektiver Perspektive der Teilnehmer:innen beschrieben wurden, so können wir aufgrund der Analyseergebnisse dennoch schlussfolgern, dass sie an die Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmer:innen anschließen konnte – auch und gerade in ihren adaptiven Gestaltungsmerkmalen. So versetzte sie die Teilnehmenden beispielsweise in die Lage, systematisch über ihre eigene Rolle, die Rolle der Studierenden und deren Verschränkung nachzudenken und sich selbst bzw. ihr eigenes Verhalten als Hebel zu erkennen, um Veränderungen im Handeln der Studierenden herbeizuführen. Wie sich diese Rollenbilder in konkreten Handlungszusammenhängen transformieren und welche Praktiken sie bei Lehrenden und Studierenden hervorbringen, bleiben offene Forschungsfragen, die auch Annika Gruhn in ihrer Dissertation über „Doing Lernbegleitung“ (2021, 125) aus generationaler Perspektive anmahnt.

Auf einer übergeordneten Ebene löste die Fortbildung darüber hinaus das Anliegen nach Vernetzung und Austausch an der Universität ein und stärkte ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer professionellen Gemeinschaft (hier von Lehrerbildner:innen), die – so ihre Intentionen – auch nach der Fortbildung bestehen bleiben und sich in einer Community of Practice (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015) verselbständigen sollte.

5 Ausblick

Obwohl die Fortbildung mit Blick auf das Lehren und Lernen in einer Hochschullernwerkstatt konzipiert wurde, zielten die Erwartungen der Teilnehmenden nicht in erster Linie auf das Lehren und Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vielmehr bot sie den organisationalen Rahmen und den Anstoß, sich bewusst und theoriegeleitet mit Lehre auseinanderzusetzen, eigene Erfahrungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen. Mit Blick auf die Teilnehmenden unserer Fortbildung, die sowohl die intrinsische Motivation als auch die Bereitschaft besaßen, Lehre zu gestalten und sich diesbezüglich weiterzuentwickeln, bestärkt unsere Forschung gleichsam die im wissenschaftlichen Diskurs über Lehrer:innenfortbildung diskutierte Neigungshypothese, wonach diese tendenziell Fortbildungsthemen wählen, die in ihrem berufsbiographischen Verlauf ohnehin schon verstärkt bearbeitet wurden. Dirk Richter verweist in der Coactiv-Studie auf amerikanische Befunde, die den Schluss ziehen, „[...] dass vor allem Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, die es am wenigsten benötigen“ (Richter 2011, 324). Im Sinne des übergeordneten Ziels, Lehre an Hochschule kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu verbessern, ist deshalb eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik der Universität unerlässlich, um Elemente der Fortbildung dauerhaft in deren Portfolio zu übernehmen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz*. Gutachten. Herausgegeben von der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4181&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2020). Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Design-Based-Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen – Lernen – Arbeiten. Kooperation und Kollaboration in Hochschullernwerkstätten* (S. 99-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, U. (2013/2012). Ästhetische Erfahrung. In: *Kulturelle Bildung. Kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung*. Abgerufen von <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (zuletzt geprüft am 26.06.2023).
- Daschner, P. (2020). Professionalisierung im Beruf. Auftrag und Praxis der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 162-182.
- Dewey, J. (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Aus dem Amerikanischen von Wolf-Dietrich Junghans. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hans-Peter Krüger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen von Erich Hyalla. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers. Nachdruck der Ausgabe von 1993. Weinheim & Basel: Beltz.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2014). Design-based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*. Stuttgart: Steiner.
- Foken, G. (i. Dr.). Mehr als ästhetisches Lernen – Lernen von der Kunst. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frenzt, H., Frey, U. & Sonntag, E. (2005). *Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frenzt, H. (2010). *Schreibentwicklung und Identitätsfindung Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Schreibdidaktik*. Göttingen: Cuvillier.
- Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gräsel, C. et. al. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Lingemann, J. & Mannhaupt, G. (2018). Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnenbildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthoffer (Hrsg.), *GDSU-Journal*, 8, 47-65.
- Godau, M. (i. Dr.). Situiertes Lernen in Communities of Practice. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Godau, M. (i. Dr.). Zur Materialität pädagogischer Prozesse in Lernwerkstätten. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (1), 70-89.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK.
- Himmelfmann, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP-Arbeitsbericht 1. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2009 i.d.F. von 2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Ohlmeier, B. (2010). Möglichkeiten der Entdeckung von Demokratie bei Kindern. In: D. Lange & G. Himmelfmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (S. 258-274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andermorts* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317-141). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Deutscher Verein für Lehrerfortbildung (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Recherchen für eine Bestandsaufnahme. Forum Lehrerfortbildung, 47*, 131-141.
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript vom 18.11.2016. Abgerufen von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf (zuletzt geprüft am 11.09.2018).
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung. Ein Plädoyer für den Design-Based-Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, 33* (1), 52-69.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schulze, H. & Tänzer, S. (2021). Hochschullernwerkstätten. Orte demokratischer Bildung?! In: T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 265-281). Wiesbaden: Springer VS.
- Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tänzer, S., Mannhaupt, G., Berger, M., Godau, M., Liu, M. L., Schulze, H. & Winkelmann, C. (2021). Was wirkt wirklich? Wie das Lernen in der Hochschullernwerkstatt zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beiträgt. In: A. Jantowski et al. (Hrsg.), *Wirkung – Wirksam – Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie?* (S. 31-49). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien.
- Terhart, E. (2022). *Nachgefragt: Wird die Ausbildung von Lehrkräften über- und ihre Fortbildung unterschätzt?* Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Nachgefragt: Was braucht eine zukunftsfähige Lehrer:innenbildung?“ Erfurt: Universität.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of Practice. A Brief Introduction*. Abgerufen von <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice> (zuletzt geprüft am 12.02.2023).
- Wildt, Johannes (2000): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Behrend, Brigitte et al.: *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe, 2000. - A 3.1. - S. 1-14.
- Wortmann, K., Ohnesorge, A. (i. Dr.). Erfahrungslernen in der Lehrer:innenbildung: Pragmatistische und phänomenologische Perspektiven auf die Gestaltung von Erfahrungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule. In: S. Tänzer, M. Berger, I. Tucholka, & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Design your Education! Eine Hochschullernwerkstatt als Impulsgeber der Veränderung von Lernkulturen im Lehramtsstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.

Autor:innenangaben

Sandra Tänzer, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3802-6658

Universität Erfurt / Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung
Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Planung von Sachunterricht, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrerbildung, Historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potentiale von Hochschullernwerkstätten für die Lehrer:innenbildung

sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Marcus Berger

ORCID: 0009-0000-1373-6699

Universität Erfurt / Hochschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperative & kollaborative Lernprozesse, problembasiertes Lernen, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Konzeption und Design von Fortbildungsformaten

marcus.berger@uni-erfurt.de

Hendrikje Schulze, Dr.

ORCID: 0009-0005-9671-7149

Universität Erfurt / Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung
Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht, (selbst-)reflexives und kreatives Schreiben im Kontext von Hochschullernwerkstätten, Professionalisierung angehender Grundschullehrer:innen an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis

hendrikje.schulze@uni-erfurt.de

Isabell Tucholka

ORCID: 0000-0003-2176-8353

Universität Erfurt / TU Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Förderung professioneller Kompetenzen und professioneller Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden, Wirkung von und Umgang mit Unterrichtsvideos in Lehrerbildungsseminaren, Klassenführung und methodische Erfassung klassenführungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

isabell.tucholka@uni-erfurt.de

2 Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten

Matthea Wagener

Partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten: Zwischen pädagogisch inszeniertem Raum und Mitbestimmung

Abstract

Der Beitrag fokussiert das Spannungsfeld zwischen der Hochschullernwerkstatt als pädagogisch inszeniertem Raum und den Möglichkeiten der Mitbestimmung beteiligter Akteur:innen. Ausgehend von der Frage, welche Möglichkeiten der Partizipation die Hochschullernwerkstatt bietet, wurden zwei studentische Mitarbeiter:innen interviewt. Gefragt wurde nach ihrem Verständnis von Partizipation sowie ihrer eigenen Wahrnehmung partizipativen Agierens, um daraus Rückschlüsse für die weitere Arbeit in Hochschullernwerkstätten bzw. der Lern- und Forschungswerkstatt der TU Dresden zu ziehen. Die Interviewergebnisse verdeutlichen, dass studentische Partizipation sowohl zur Weiterentwicklung von Konzepten als auch zur kritischen Sicht auf die Durchführung praktischer Aufgaben beitragen kann.

1 Einleitung

In meinem Beitrag zum partizipativen Agieren in Hochschullernwerkstätten setze ich mich in Orientierung an die Sichtweise, „dass Lernwerkstätten in der Tradition demokratischen Lernens stehen“ (Baar, Feindt & Trostmann 2019, 11) mit der Frage auseinander, welche Partizipationsmöglichkeiten sich für Studierende in Hochschullernwerkstätten eröffnen und welche Möglichkeiten sich daraus für deren Weiterentwicklung ergeben.

Von besonderem Interesse sind in diesem Beitrag Erfahrungen und Erkenntnisse studentischer Mitarbeiter:innen, die einen spezifischen Blick auf die Arbeit der Lern- und Forschungswerkstatt (LuFo) für Studierende des Grundschullehramts der TU Dresden haben. Die Tätigkeiten der studentischen Mitarbeiter:innen bestehen darin, die LuFo zu organisieren, aber auch Studierende in den täglichen Öffnungszeiten zu beraten und zu begleiten. Darüber hinaus können sich die studentischen Mitarbeiter:innen in Veranstaltungen, wie beispielsweise der Langen Nacht der Wissenschaften, mit ihren eigenen Ideen aktiv einbringen.

Um Erkenntnisse über studentische Perspektiven zu erhalten, führte ich Leitfadenterviews (vgl. Flick 2007) mit den studentischen Mitarbeiter:innen Anna und Tom durch. Ich fragte sie nach ihrem Verständnis von Partizipation, nach Möglichkeiten partizipativen Agierens in der Hochschullernwerkstatt und diesbezüglich nach ihren eigenen Überlegungen für die zukünftige Arbeit in der LuFo. Im Folgenden wird zunächst das Begriffsverständnis von Partizipation beleuchtet und mit den Vorstellungen der Interviewten in Beziehung gesetzt (Abschnitt 2). Auf Partizipationsmöglichkeiten in der Hochschullernwerkstatt als pädagogisch inszeniertem Raum wird auf Grundlage ausgewählter Aussagen aus den Interviews näher eingegangen (3). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend zusammengefasst, um daraus Möglichkeiten partizipativen Agierens für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten als pädagogisch inszenierte Räume zu erschließen (4).

2 Zum Begriffsverständnis von Partizipation in der Hochschule

Was ist unter Partizipation zu verstehen? Vom Lateinischen: *particeps* – *teilhabend* steht Partizipation für Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung und Einbeziehung (vgl. Pasternack 2020, 9). Partizipation lässt sich aus zwei Blickrichtungen beschreiben, bei denen es einerseits darum geht, handelnd an etwas teilzunehmen und andererseits, Teil an etwas zu haben bzw. davon Teil zu sein.

Häufig wird der Begriff der Partizipation auch synonym mit Demokratie verwendet. „Es geht darum, Individuen und Gruppen in Entscheidungsprozesse, die ihr Leben beeinflussen, einzubeziehen und darum, dass sie hierbei eigene Interessen artikulieren, Erfahrungen und Wertvorstellungen einbringen können.“ (Pasternack 2020, 9) Allerdings ist das Ausmaß, inwieweit sich diese eigenen Interessen durchsetzen lassen, mit der Beteiligung jeweils anderer Individuen bzw. Gruppen verwoben, sodass Partizipation immer auch mit Aushandlungsprozessen verbunden ist (ebd.). In der Literatur werden auf Basis von demokratietheoretischen Ausrichtungen ein instrumentelles sowie ein normatives Partizipationsverständnis unterschieden (Schultze 2019, 723). Während beim instrumentellen Partizipationsverständnis Aktivitäten im Mittelpunkt stehen, die sich auf die Entscheidungsfindung im politischen System beziehen, geht es im normativen Partizipationsverständnis über die Durchsetzung von Interessen hinaus um eine möglichst umfassende Beteiligung aller Bürger:innen als Kern von Demokratie (vgl. ebd.). In normativer Hinsicht wird Partizipation nicht nur als Mittel, sondern auch als Ziel und Wert an sich verstanden (vgl. ebd.). Dabei geht es darum, dass sich Menschen im Prozess demokratischen Handelns selbst verwirklichen können und sich an vielseitigen gesellschaftlichen Belangen politisch-sozial beteiligen können, wie beispielsweise in Vereinen, bei Freizeit- und Kulturveranstaltungen, in der Medienkommunikation oder auch „spezifisch in Bezug auf Bildung oder Arbeit und Beschäftigung.“ (Weisser 2012, 170)

Partizipation von Studierenden an der Hochschule hat sich in den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik aufgrund von Demokratisierungsprozessen in Form von verankerten Strukturen der Mitbestimmung zu einem festen Bestandteil entwickelt (vgl. Ditzel & Bergt 2013, 177). Weitere Möglichkeiten wurden mit der Bologna-Reform durch Evaluations- und Akkreditierungsverfahren und durch Mitspracherechte in Gremien und Arbeitsgruppen geregelt. Während es sich bei der Arbeit in Hochschulgremien eher um instrumentelle Formen der Partizipation handelt, wird im Folgenden gefragt, wie sich Partizipation im normativen Sinn im Kontext der Hochschullernwerkstatt vollziehen kann. Welches Verständnis haben Studierende von Partizipation?

Der studentische Mitarbeiter Tom, verbindet Partizipation mit dem Begriff der Demokratie und bezieht sich dabei auf das Grundgesetz bzw. die Demokratische Grundordnung:

Für mich ist Partizipation untrennbar mit Demokratie verbunden und damit einhergehend auch Partizipation, also erstmal der grundlegenden freien Entscheidung überhaupt selbst zu partizipieren und selbst überhaupt das Angebot anzunehmen oder eben abzulehnen. Also, wenn sich Menschen in ihrem Ermessensspielraum, in ihrer Freiheit dafür entscheiden, beispielsweise nicht an Wahlen zu partizipieren oder was auch immer, dann ist das natürlich immer im Sinne einer freiheitlich demokratischen Grundordnung und geht damit auch in gewisser Weise mit Partizipation einher (Int_1_Z. 14-23).

Mit seiner Aussage orientiert sich Tom zunächst an einer Erklärung für Partizipation als gesetzlich verankerte Teilnahme- und Teilhabemöglichkeit. Er stellt diesbezüglich die freie Entscheidung für oder gegen Partizipation von Individuen heraus und führt exemplarisch das Wahlrecht an. Die Entscheidung, ob man sich an einer Wahl beteiligt oder nicht, sieht er als Teil selbstbestimmten Handelns. Auch wenn man sich letztendlich nicht an Wahlen beteiligt, bedeutet es für Tom aufgrund der persönlichen Entscheidung dennoch, zu partizipieren, sodass zu vermuten ist, dass er in dieser Aussage eher den Demokratiebegriff und weniger das Verständnis von Partizipation fokussiert.

Studentin Anna definiert für sich Partizipation als Möglichkeit der Beteiligung und der (begrenzten) Mitbestimmung und verbindet Partizipation ebenfalls mit Demokratie. Sie thematisiert nicht nur individuelle Entscheidungsprozesse, sondern auch den sozialen Aspekt von Aushandlungsprozessen, die mit Konsensfindung verbunden sind:

[...] das ist jetzt für mich erstmal Partizipation, dass ich mich beteiligen kann an Dingen, ja, dass mir auch transparent gemacht wird, was es für Prozesse gibt und dass ich auch in gewissen Dingen mitbestimmen kann [...] ja, auch vielleicht im Sinne der Demokratie die ich auch sehr mit Partizipation verbinde, dass [...]man auch merkt, wenn ich mich beteilige an Dingen, dass ich auch in Konsens gehen muss mit andern Leuten ja, vielleicht auch n bisschen im Sinne dann von Diskussion, eben Konsensfindung und auch dann so Mehrheitsentscheidungen (Int_2_Z. 21-29).

In diesem Verständnis werden über Perspektiven wie die individuelle Beteiligung und Mitbestimmung hinaus auch Prozesse des Beteiligt-Werdens angesprochen. Hierfür sieht Anna als Voraussetzung, dass nicht nur Möglichkeiten für das Partizipieren existieren, sondern dass diese kommuniziert und dadurch transparent gemacht werden. Als weitere Bedingungen werden von Anna die Herausforderungen des sozialen Austauschs im demokratischen Prozess benannt, die darin liegen, bereit für Diskussion, Konsensfindung und Mehrheitsentscheidungen zu sein.

Werden die eng miteinander verknüpften Perspektiven der „freien Entscheidung“ (Aussage von Tom) und der „Prozesse des Partizipierens“ (Anna) auf das partizipative Agieren in Hochschullernwerkstätten übertragen, so stellt sich die Frage, inwieweit einerseits Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Akteur:innen zugelassen und transparent gemacht werden. Andererseits ist zu fragen, inwiefern die Möglichkeiten der individuellen Beteiligung und des sozialen Austauschs angenommen werden. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Konzeption der Hochschullernwerkstatt als pädagogisch inszeniertem Raum mit der Möglichkeit zur Partizipation.

3 Partizipation in der Hochschullernwerkstatt als pädagogisch inszeniertem Raum

Hochschullernwerkstätten sind als pädagogische Räume zu betrachten, die sich nach Michael Göhlich (2009, 90) als Räume „voller in Einrichtung und Materialien eingelassener und mit ihnen verknüpfter Handlungen und Handlungserwartungen“ charakterisieren lassen. Göhlich spricht auch vom „pädagogisch inszenierten Raum“ (2016, 39). Was ist damit gemeint?

„Unter Inszenierung versteht man den intentionalen Prozess der Gestaltung, Erprobung und Ordnung ausgewählter Stoffe, Materialien, Handlungen in Raum und Zeit, also allgemein etwas ‚zur Erscheinung zu bringen‘ das im performativen Akt der Aufführung öffentlich wahrnehmbar wird.“ (Sting 2013, 1) In Orientierung an dieses Verständnis bezieht sich die pädagogische Inszenierung sowohl auf Einrichtungsgegenstände und Materialien als auch auf konzeptionelle Vorstellungen und pädagogische Sichtweisen auf das Lernen. Durch eigenes Entdecken, durch Handlungsorientierung, durch praktisches Tun und selbstverantwortliches Arbeiten an eigenen Fragestellungen (sprich forschendes Lernen) soll Lernen für Studierende *erfahrbar* werden (vgl. Müller-Naendrup 1997, 151). Diese Erfahrungen ermöglichen, didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit herzuleiten (vgl. Schmude & Wedekind 2019, 40). Konzeptionelle Leitlinien bieten eine theoretische Basis, die der Orientierung dienen und die Beliebigkeit von Vorstellungen zur Tätigkeit in einer Hochschullernwerkstatt verhindern soll. Leitlinien lassen aber auch zu, dass Hochschullernwerkstätten unterschiedliche Akzente setzen.

Dabei stellt sich immer wieder die Frage, wie Hochschullernwerkstätten wahrgenommen werden. Einerseits sind sie entsprechend konzeptioneller Leitlinien mit Materialien ausgestattet, andererseits entstehen sie als pädagogische Räume erst in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen, die wiederum das Handeln beeinflussen (vgl. Löw 2001).

Wie nehmen sich die studentischen Mitarbeiter:innen in der Hochschullernwerkstatt als partizipativ Agierende wahr?

Anna hat sich im Interview dazu folgendermaßen geäußert:

LuFo is ja an sich schon 'n Ort, wo gelernt werden soll, selbstständig und selbstgesteuert zu arbeiten, denk ich. Und manchmal hab ich so das Gefühl, also das geht auch von mir teilweise aus, dass Studierende hierher kommen und wir reden: Okay, was is dein Seminarthema? Und dann ich sag jetzt mal Thema „Der Wald“ und dann such ich alles mögliche Material raus. Hier, hastes und los geht's. Und wie gesagt, das kommt auch n bisschen von mir und vielleicht könnt, also sollte man vielleicht auch noch mehr das Konzept der LuFo stärken, indem man wirklich erstmal zurücktritt und wirklich nur Hilfe anbietet und viel mehr noch vielleicht auch das selbstständige Lernen der Studierenden irgendwie hervorbringt? (Int_2_Z. 294-305).

Ihr eigenes Agieren als Impulsgeberin in der LuFo scheint für Anna ambivalent zu sein: Einerseits formuliert sie konzeptionelle Leitlinien für die LuFo, die des selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens. Andererseits zeigt sie – gleich einer Szene eines Rollenspiels, mit der sich auch ein gewisser Duktus an Lehrer:innensprache assoziieren lässt – wie ihre Beratungstätigkeit für Studierende abläuft. Offensichtlich ist ihr bewusst, dass sie instruktiv handelt und als Expertin des zur Verfügung stehenden Materials wiederum das Handeln der zu beratenden Studierenden beeinflusst. Dass sie sich auch mit der Rolle der Lernbegleiterin auseinandersetzt, wird deutlich, indem sie das Konzept der LuFo stärken möchte und nach Möglichkeiten sucht, wie sie sich zugunsten des selbstständigen Agierens von Studierenden eher zurückhalten könnte. Partizipation scheint von Anna im Sinne von Selbstständigkeit und Selbststeuerung, i.w.S. als eine Form der Selbstbestimmung gedeutet zu werden. Damit zeigt sich die Chance, diese Wahrnehmungen für die eigene pädagogische Arbeit im *Spannungsfeld zwischen Instruieren und Partizipieren Lassen* zu reflektieren.

Auch im folgenden Interviewausschnitt wird die Differenz zwischen pädagogischen Prämissen und der Art und Weise, wie sich Studierende den Raum der Hochschullernwerkstatt aneignen, deutlich. So berichtet Tom:

Ich erlebe es immer wieder, dass fast schon wie im Supermarkt gefordert wird, dass ich jetzt das und das bitte bereitstellen solle, sowohl an plastischen Materialien, die da sind, als auch an Zeitschriften. Ich finde, wenn man da n bisschen mehr sensibilisieren könnte daraufhin, dass es eben eine selbstständige Forschungswerkstatt is, also dass es wirklich um dieses eigenständige Arbeiten mit dem Präsenzbestand geht, wäre sicherlich auch auf

lange Sicht hinaus noch n bisschen in den Köpfen, was von also so ne gewisse Einstellung, natürlich, diejenigen, die im zweiten, ersten Semester zu uns kommen, können das auch theoretisch noch gar nicht so greifen, da erklärn wir das immer gern dazu und stoßen da jetzt auch nicht auf Widerworte (Int_1_Z. 186-195).

In Anlehnung an das Verhalten im Supermarkt wird von den Erwartungen Studierender gesprochen, die offensichtlich die LuFo als Dienstleistungsort betrachten. Tom stellt daher die Frage, wie diese Studierenden für die Konzeption des selbstständigen Forschens und eigenständigen Arbeitens nachhaltig sensibilisiert werden könnten. Er stellt insbesondere Studierende der Anfangssemester als „Sonderfälle“ heraus, die aufgrund ihres Nichtwissens noch Erklärungen benötigen. Diesen Erläuterungen wird zwar offenbar nicht widersprochen, doch bleibt offen, ob und inwiefern Tom tatsächlich für das Konzept sensibilisieren kann. Auch hier wird ein *Spannungsfeld* deutlich, das sich *zwischen Erwartungen von Studierenden und pädagogischem Anspruch der studentischen LuFo-Mitarbeiter:innen* verorten lässt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich die studentischen Mitarbeiter:innen der LuFo selbst als partizipativ Agierende in der Hochschullernwerkstatt wahrnehmen. So scheint Tom seine Aufgabe zunächst in der Materialverwaltung betrachtet zu haben.

Tom:

Also ich habe wirklich eher diese mechanisch organisatorische Rolle erwartet, indem ich Material weiterhin pflege [...], aber an sich diese Kooperation auch mit Menschen [...], also mit andern Studierenden, die hab ich in der Dimension gar nicht mal so erwartet und bin da immer noch positiv überrascht (Int_1_Z. 142-147) [...] habe ich in den letzten Monaten erlebt, wie sehr sich das Netzwerk sowohl was die Student:innen angeht als auch der Kontakt zu Dozierenden nochmal ausgeweitet hat und insofern hab ich ja viele Personen neu oder besser kennengelernt, [...] (Int_1_Z. 81-84) und ich finde auch, das ist in der heutigen Gesellschaft jetzt auch auf den [...] Lehrerberuf bezogen, nicht mehr zeitgemäß, Alleingänge zu durchgehen, sondern wie man am Beispiel der LuFo sehn kann, dass diese Kooperation zwischen verschiedenen Gruppen an Menschen sicherlich auch förderlich sein kann (Int_1_Z. 87-91).

Toms Aussagen können dahingehend gedeutet werden, dass ihn die Möglichkeit des sozialen Austauschs mit Studierenden und Dozierenden offensichtlich selbst überrascht hat. In seinen Ausführungen lässt sich der Schwerpunkt der LuFo als sozialer Raum erkennen, in dem die Kooperation mit verschiedenen Menschen (auch in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen wie Studierende und Dozierende) für ihn erfahrbar wird. Partizipatives Agieren verbindet er mit der Vernetzung und Kooperation vs. Alleingängen, also mit der Teilhabe an der Gruppe Studierender und des wissenschaftlichen Personals. Diese persönliche Erweiterung überträgt er auf den Lehrerberuf, für den er Kooperation mit verschiedenen Menschen als notwendig und förderlich betrachtet.

Anna äußert sich im Hinblick auf ihr partizipatives Agieren-Können wie folgt:

[...] dass wir als studentische Hilfskräfte vor allem also so ganz grundsätzlich auch sehr viel Verantwortung übertragen bekommen in der LuFo. Schon allein dadurch, dass wir alleine quasi die Öffnungszeiten betreuen, (Int_2_Z. 40-42) [...] auch allgemein hatten wir ja die lange Nacht der Wissenschaften oder auch Weihnachten in der LuFo, weil bei diesen Ideen, die wir da entwickeln oder auch bei dem Motto für die lange Nacht der Wissenschaften da warn wir ja [...] alle auch sehr gleichberechtigt, fand ich und konnten dort auch zum Beispiel das Motto mitentscheiden, dann, wie wir Angebote gestalten (Int_2_Z. 54-60). [...] Na ach so, und was auch noch ist, [...] ich hab' zumindest die Erfahrung [...], dass auch immer so meine Meinung quasi gebeten wird, ob ich irgendwie noch Vorschläge hab', was gebraucht werden kann an Materialien und da kann ich eigentlich auch immer ganz gut mitentscheiden, was bestellt wird (Int_2_Z. 61-67).

Annas persönliche Erfahrungen scheinen auf der Ebene des partizipativen Agierens eng mit der Konzeption der LuFo zu korrespondieren, da sie das selbstverantwortliche Betreuen von Studierenden während der Öffnungszeiten, das Entwickeln eigener Ideen und Angebote auf Augenhöhe mit Dozierenden sowie die Möglichkeit des Mitentscheidens bei der Materialbestellung herausstellt. Damit legt sie aus hochschuldidaktischer Perspektive nahe, nicht nur die Nutzung der Hochschullernwerkstatt, sondern auch deren Mitgestaltung zu ermöglichen.

4 Fazit und Ausblick

Welche Rückschlüsse lassen sich im Hinblick auf partizipatives Agieren in Hochschullernwerkstätten ziehen? Zunächst wurde aus den Beschreibungen der studentischen Mitarbeiter:innen deutlich, dass sie Partizipation mit Demokratie verbinden und individuelle Beteiligung, Beteiligt-Werden und sozialen Austausch als wichtige Faktoren herausstellen. Diese gilt es in Hochschullernwerkstätten besonders durch das Zulassen eigenverantwortlicher Tätigkeiten, Mitsprache auf Augenhöhe und durch die Beteiligung an der konzeptionellen Arbeit zu nutzen und zu fördern.

In den Interviews konnten Spannungsfelder herauskristallisiert werden, die zwischen pädagogisch inszeniertem Raum (Materialangebot) und Mitbestimmung (Selbstverantwortung) zu verorten sind. Dies zeigte sich insbesondere beim *Instruieren vs. Partizipieren Lassen* sowie in den unterschiedlichen Zugangsweisen bzw. Erwartungen hinsichtlich des *Materialangebots und dem Nutzungsanspruch*. Für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Hochschullernwerkstätten wäre aus meiner Sicht erforderlich, gemeinsam mit Studierenden die genannten Spannungsfelder sowie die „räumlichen Botschaften“, wie beispielsweise die Materialangebote und Raumgestaltung, zu diskutieren und zu überlegen, wie sich die Konzeption der Hochschullernwerkstatt (LuFo) vermitteln lässt. Kritisch zu fragen wäre auch,

inwiefern die Materialfülle selbst nicht auch dazu beiträgt, zum „Materialkonsum“ anzuregen. Für die intensive Auseinandersetzung mit diesen Fragen scheint vor allem die Partizipation von Studierenden erfolgversprechend zu sein. Voraussetzung hierfür wäre die Reflexion der Hochschullehrenden im Spannungsfeld zwischen Symmetrie und Asymmetrie sowie der damit verbundenen Frage, inwieweit Partizipation zugelassen wird bzw. inwieweit Hochschullehrende bereit sind, sich irritieren zu lassen.

Literatur

- Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (2019). Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in durchstrukturierten Bildungsgängen, Einleitung. In Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 11-17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Fahrenwald, C. & Macha, H. (Hrsg.), *Organisation und Partizipation, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 177-186). Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (völlig überarb. Neuaufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Göhlich, M. (2009). Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss. In Böhme, J. (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 89-102). Wiesbaden: VS.
- Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In Berndt, C. Kalisch, C. & Krüger, A. (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pasternack, P. (2020). Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht. *HoF-Handreichungen*, 12. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In Baar, R., Feindt, A. Trostmann, S. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schultze, R.-O. (2019). Partizipation. In Nohlen, D. & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. (Band 2. Theorien, Methoden, Begriffe; 5. Aufl.; S. 723-725)*. C.H. Beck, München.
- Sing, W. (2013): *Inszenierung*. In *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung> (zuletzt geprüft am 15.07.2023).
- Weisser, J. (2012). „Politische und soziale Partizipation.“ In Beck, I. & Greving, H. (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 170-178). Stuttgart: Kohlhammer.

Autorinnenangaben

Matthea Wagener, Prof. Dr. habil.

ORCID: 0000-0003-3821-0786

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungsermittlung und -bewertung in der Grundschule, Professionalisierung im Lehrberuf, Übergänge, Unterrichtsforschung, Pädagogische Beobachtung
matthea.wagener@tu-dresden.de

Agnes Pfrang und Ralf Schneider

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschuldidaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Ausgehend von der Annahme, dass Hochschullernwerkstätten Orte für Professionalisierungsprozesse sind, die auch Raum geben, sich auf vielfältige Art experimentell mit Teilhabeprozessen auseinanderzusetzen, fokussiert der Beitrag einen Versuch, sich der Ermöglichung von Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als Herausforderung in hochschuldidaktischen Settings anzunähern. In diesem Kontext wird zunächst ein (demokratisches) Verständnis von Teilhabe als Aushandlungsprozess zwischen Teilhabe-Nehmenden und Teilhabe-Gebenden zu definieren versucht sowie die Bedeutung hochschuldidaktischer Bearbeitung dieses Aushandlungsprozesses herausgearbeitet (1). Daran anschließend wird das Verhältnis von Teilhabe-Lernen und Teilhabe-Lehren analysiert und mit Bezug auf Theorie und Praxis in der Lehrer:innenausbildung reflektiert (2). Abschließend geht es darum, die theoretischen Überlegungen auf hochschuldidaktische Formate von Teilhabe-Ermöglichung zu beziehen und diese Bezüge anhand einer Vignette, die als Diskussionsimpuls eingesetzt wird, zu konkretisieren (3).

1 Ein (demokratisches) Verständnis von Teilhabe

Der Begriff Teilhabe findet in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften häufig Verwendung, entzieht sich aber wegen seiner Vielschichtigkeit bzw. Eigendynamik der möglichen Kontexte einer eindeutigen Definition (vgl. Dietrich 2017). Daneben steigert die Reziprozität von Teilhabe innerhalb verschiedener pädagogischer und institutioneller Beziehungen die Komplexität (vgl. Schwab 2016) und lässt sie in diesem mehrdimensionalen Prozess in unterschiedlichen Formen und Qualitäten auftreten (vgl. Müller & Pfrang 2022).

Über das pädagogische Anliegen, die nachwachsende Generation auf das Leben in einer wertorientierten Gesellschaft vorzubereiten, kann Teilhabe sowohl als Ziel als auch als Weg verstanden werden (vgl. Müller & Pfrang 2022). Individuelles Handeln, das auf Teilhabe ausgerichtet ist, wird im Rahmen der sozio-moralischen Entwicklung (vgl. Kohlberg 1996) erworben, bei der die reflexive Auseinandersetzung

mit anderen und der Gemeinschaft eine bedeutende Rolle spielt. Insbesondere in inklusiven Settings können Konflikte, Antinomien und Dilemmata für das Lernen von Teilhabe zwischen individuellen Assoziationen zu Teilhabe und den Werten der Gemeinschaft (vgl. Hackbarth 2019) wie auch gegenüber den Leistungen und Formen der Gesellschaft im Hinblick auf Teilhabe-Ermöglichung entstehen. Teilhabe wird hier als ein spannungsreicher Prozess verortet, der sich zwischen den Polen Gleichheit und Ungleichheit vollzieht (vgl. Müller & Pfrang 2021). Es geht dabei um das Teilen eines übergeordneten Ganzen wie z. B. Bildung (vgl. Fuchs 2015). Teilhabe wird definiert als ein Aushandlungsprozess zwischen denjenigen, die teilhaben (Teil-Nehmenden), und denjenigen, die die Teilhabe ermöglichen (Teil-Gebenden). Da die Verhandlungspositionen der Teilnehmer:innen sehr unterschiedlich sein können, sind Spannungen und Konflikte unvermeidlich (vgl. Müller & Pfrang 2022). Umso mehr scheint es geboten, diese Aushandlungsprozesse in Lehr-Lernsettings konstruktiv aufzugreifen und hochschuldidaktisch zu bearbeiten sowie didaktisch in Lernzusammenhängen im Unterricht wirksam werden zu lassen.

2 Teilhabe Lernen und Lehren – Versuch einer Analyse der Verhältnisse

Im Prozess des Teilhabe-Lernens geht es um das normorientierte Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren und Ausgestalten sozial-ethischer Positionen im Kontext des Teilhabe-Wollens im Verhältnis zum Teilhabe-Könnens an der Gesellschaft. Dies betrifft alle am Lernprozess Beteiligten und erfordert die Fähigkeit, eigene Teilhabe-Positionen auch in schwierigen sozialen Situationen vernunftgeleitet zu vertreten und zu überprüfen, um ein demokratisches und pluralistisches Zusammenleben zu gewährleisten und zu fördern (vgl. Müller & Pfrang 2021). Im Rahmen eines phänomenologischen Lernverständnisses (vgl. z. B. Meyer-Drawe 2008) verstehen alle an Lernsettings Beteiligten den Begriff „Teilhabe“ unterschiedlich, je nach ihren bisherigen Erfahrungen und ihren Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit verschiedenen Varianten des Teilhabens und des Er-Lernens von Teilhabeformen. Insofern ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Erfahrungen, Auffassungen, Haltungen und Positionen zwar Überschneidungsbereiche im Teilhabeverständnis hervorbringen, aber zur Ausgestaltung von Teilhabeformen konsensual orientierte Aushandlungsprozesse der Beteiligten notwendig sind. Diese können wegen ihrer jeweiligen Dynamiken und auftauchenden paradoxen Sichtweisen der beteiligten Akteur:innen mit ihren je individuellen Zugängen auch nicht im Vorhinein bestimmt werden, sondern sind z. B. in pädagogischen Situationen begleitet von konflikthaltigen, manchmal auch dilemmatischen Auseinandersetzungen (vgl. Müller & Pfrang 2021).

Das Lernen von Teilhabe geschieht im Spannungsfeld u. a. von Erfahrung, Positionierung oder eigenaktiver Umsetzung. Erst Analysen dieses Spannungsfeldes zeigen auf, wie Lernende zu moralischen Erfahrungs- und Verarbeitungsprozessen angeregt werden und über demokratische Werte reflektieren können. Eine aktive Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten im Kontext von Teilhabe, die moralische Kognitionen fördern und persönliche Sensitivitäten herausfordern regen zugleich zu moralischen Erfahrungs- und Verarbeitungsprozessen an und ermöglichen den Beteiligten dadurch über demokratische Werte zu reflektieren. Nach Oser (1997) liegt dies vor allem darin begründet, dass die Lernenden in für sie bedeutsamen Situationen Verantwortung übernehmen können sollen. Die Erfahrung von Konflikten und Spannungen im Teilhabeprozess kann die sich organisierenden und entwickelnden Kräfte der Lernenden produktiv fördern. Wie aber können Lehrende dieser wichtigen didaktisch-pädagogischen Aufgabe gerecht werden? Wie können sie es schaffen, diese Spannungen pädagogisch nutzbar zu machen, didaktisch zu verarbeiten und damit Auswege und auch Lösungswege sichtbar zu machen? Dem transversalen Bildungsziel Teilhabe im Unterricht gerecht zu werden, gelingt u.E. nur, wenn die Ausbildung von Lehrer:innen Denk-, Handlungs- und Erprobungsmöglichkeiten zum Lernen und Lehren von Teilhabe auf der Basis sozial-ethischer Grundfragen schafft (vgl. Müller & Pfrang 2022), die „sich in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und Meinungen an moralischen Prinzipien [...] orientieren. [...]“ (Lind, 2019, 31f.). So gilt es Räume zu schaffen, in denen sich Studierende theoretisches und empirisches Wissen zu Teilhabe aneignen und solche, in denen sie sich mit Teilhabekonflikten in z.B. Rollenspielen oder bei der Analyse von Vignetten bis hin zu dilemmatischen Situationen in der konkreten Schulpraxis auseinandersetzen.

Eine Kohärenz von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrer:innen zu erreichen, erfordert immer wieder eine Relationierung von theoretischen und handlungspraktischen Wissensbeständen (Schneider et al. 2020, 215). Nach Dewe et al. (1992) sollte es ein Ziel der Ausbildung von Lehrer:innen sein, dass Studierende Denk- und Handlungsstrukturen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme distanziert und wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten. Dies kann als eine Voraussetzung dafür angesehen werden, Kinder und Jugendliche in ihrer Teilhabe an, in und durch Bildung individuell zu unterstützen. In professionellem Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem, nach Dewe et al. (1992, 82), Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann. Somit besteht die Herausforderung für Studierende und Lehrende darin, an Wissenschaft und Praxis anschlussfähige moralisch begründbare Positionen zu Teilhabeformen und -möglichkeiten zu entwickeln und eine Relationierung beider Bezugssysteme zueinander in dieser Positionierung herzustellen (Schneider et al. 2020, 215).

3 Hochschuldidaktische Formate von Teilhabe-Ermöglichung

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können stehen nicht nur aus der Perspektive einer Hochschullernwerkstatt in einem interdependenten Verhältnis, das nicht einfach nur von einer Richtung her bestimmt werden kann. Das, was Lehrende als Teilhabe-Ermöglichung interpretieren, muss nicht gleichzeitig von den Lernenden als Teilhaben-Können verstanden werden. Teilhabe, wenn sie nicht nur als strukturelles Oberflächenmerkmal gelten will (z. B. Meldeverfahren im Klassengespräch), ist in jedem Fall angewiesen auf sensibel wahrzunehmende Kommunikationssituationen, auf kontextualisierte Diagnostik, auf Empathie, auf eine kindorientierte Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit Themen der Welt und eben auf Kontingenz der Deutung von Verhalten. Eine nicht einfach zu bewältigende Aufgabe, der sich bereits angehende Lehrer:innen stellen müssen und die auf Herausforderungen einer zweifachen Adressierung verweist (Schneider et al. 2019, 100ff): Didaktische und hochschuldidaktische Perspektiven auf das Lernen und Lehrern unterscheiden dabei, was ein Kind in den Grenzen des eigenen Tuns überhaupt (didaktisch) reflektieren kann und was Studierende lernen müssen, um auf Basis von Analysen und Reflexionen anspruchsvolle Lernsettings für Kinder zu entwickeln. Sie sind im besonderen Maße gefordert, zugleich sich selbst als Lernende sowie Lehrende und das Lernen der Kinder, das in gewisser Weise ihr Lehren widerspiegelt, in den Blick zu nehmen.

Die Reflexionsfähigkeit werdender Lehrer:innen impliziert Reflexionen z. B. über die Qualität der Lernsituation, des Materials, der Fragen bzw. Impulse, der Entscheidungsmöglichkeiten, der Anregung zur Problemlösefähigkeit, der Aufgabenstellung (auch unter Berücksichtigung der Anregung zum sozialen Austausch), der Förderung der Explorationsfähigkeit, der Möglichkeit zur Erfassung des Sinns, des Grades an sozialer Eingebundenheit oder der Sensibilität für heterogene Lernvoraussetzungen. Insofern liegt die Verantwortung und Initiierungslast einer Teilhabe-Ermöglichung vor allem bei den Lehrenden, die mit ihren Entscheidungen über die zu erreichende Tiefe des Lernens (vgl. Kunter & Trautwein 2013, Schneider et al. 2019) und so das Teilhaben-Können ermöglichen bzw. verhindern. Im Sinne von z. B. Dewey (2011) wird davon ausgegangen, dass Lernumgebungen, die sich an den Lernenden orientieren, Potenziale des Entdeckens, Explorierens, Erfahrens, Aushandelns, Experimentierens und Untersuchens, Kommunizierens, leiblich-sinnlichen Erfahrens im sozialen Austausch in sich tragen, um Teilhabe zu ermöglichen. Bildungstheoretisch leitet sich dieser dynamische Prozess zwischen Ich, Anderen und der Welt aus einem kategorialen Verständnis ab (vgl. Klafki 2007). Leiblich-sinnliche wie kognitive Erfahrungen und die Suche nach Kriterien mit und an Ausschnitten der Welt führen über Operationen wie vergleichen, ordnen, zuordnen, bestimmen, verbessern etc. (Schneider et al. 201) zu einer auch methodisch-exemplarisch nutzbaren Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen in der Verständigung über die Deutung der Welt (vgl. Reich 2005). Die

lebendige Dynamik der Teilhabe-Ermöglichung und des Teilhaben-Könnens liegt entscheidend in den Prozessen des beteiligt Werdens von Kindern: Es reicht eben nicht aus Kinder schon bestimmte Wege gehen zu lassen, sondern zu ermöglichen, dass sie Wege herausfinden, es genügt darüber hinaus für eine Teilhabe von Kindern auch nicht, dass Erwachsene Ordnungen, Strukturen, Systematiken und Methoden des jeweiligen Fachs deduktiv vorgeben, sondern Lernsettings schaffen, in denen Kinder Ordnungen und Systematiken induktiv entwickeln und in jeweiligen Kontexten aktiv nach Methoden suchen und sie erproben können (Schneider et al. 2019, 98).

Wie aber gewinnt und beteiligt man Studierende für eine solche Perspektive der Teilhabe, wie erlernen sie die weitreichende Bedeutung von Teilhabe als dynamischen Prozess des Zugleichs von Teilhabe-Ermöglichung und Teilhaben-Können, wie verhindert man eine frühzeitige Kapitulation vor der Vielschichtigkeit der Aufgaben und einen Rückzug auf scheinbar probate Mittel des Lehrens? Zunächst ist zu konstatieren, dass sich Studierende auf Wegen befinden, die weder genau bestimmbar sind, noch einer Regelmäßigkeit unterliegen. Der hochschuldidaktische Weg der Analyse von Vignetten, den wir hier vorschlagen ist nicht neu, aber für viele weitere Auseinandersetzungen wie Simulationen, soziale Experimente, Rollenspiele etc. anschlussfähig. Vignetten verbinden in einer Art Doppelperspektive theoretische und empirische Wissensbestände mit handlungspraktischem Wissen und nutzen die Vorteile der Distanz zur eigenen Handlungsverantwortung und dem äußeren Erwartungsdruck für die Analysen und alternativen Konzeptionen von Lernumgebungen zur Teilhabe. Die hier verwendete Vignette stammt aus einer Sammlung authentischer Fälle, die Praxissemesterstudierende im Unterricht berufserfahrener Lehrer:innen beobachtet und dokumentiert haben.

Einleitung zur Vignette

Am Ende der 1. Klasse, drei Wochen vor dem Beginn der Sommerferien lässt die Lehrerin im Deutschunterricht ein Raupenbuch erstellen, das an das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ angelehnt ist. Die Arbeit an dem aus dreizehn Seiten bestehenden Ausmal- und Beschriftungsseiten zieht sich länger als geplant hin, so dass eine Art „Siegerehrung“ für das „schönste und ordentlichste Raupenbuch erst in der letzten Deutschstunde vor den Ferien durchgeführt werden konnte.

Vignette

Die Raupenbücher der Kinder sollten in dieser Stunde von den Kindern untereinander bewertet werden und dabei das schönste Buch der Mädchen und das schönste der Jungen ausgewählt werden. Die Lehrerin hatte bereits angekündigt, dass am Ende das schönste und ordentlichste Buch einen Preis erhält, da sie dies als einen Ansporn für die Kinder angesehen hat. Die meisten Kinder aber schienen von vornherein unmotiviert, da sie schon ahnten, dass wohl die beiden Klassenbesten diesen Preis erhalten werden. Jedes Kind erhielt wie auch die Lehrerin

und die Praktikantin jeweils zwei Glassteine, die bei einem Rundgang den beiden Raupenbüchern gegeben werden sollten, die man am gelungensten empfand. (*Mir persönlich war es sehr unangenehm, da sich jedes Kind Mühe gegeben hat und die Kinder genau beobachtet haben, wem man seine Steine zuteilte.*) Die Lehrerin legte vorher fest, dass man sich einen der beiden Steine auch selbst geben könne, damit am Ende kein Kind ohne eine Stimme zurückbleibt, den anderen Stein musste man allerdings einem anderen Kind geben. Die meisten Kinder zögerten nicht und verteilten die Steine an ihre Freunde oder die beliebten Kinder in der Klasse, einige Kinder waren schon während der Wahl sehr enttäuscht und warfen ständig einen Blick auf ihr Raupenbuch, in der Hoffnung es würden noch mehr Steine hinzukommen. Am Ende versammelt sich wieder alle Kinder im Sitzkreis. Ich hatte die Aufgabe, die Steine zu zählen und zu präsentieren, welches Mädchen und welcher Junge gewonnen hat. Es war deutlich zu beobachten, dass viele Kinder sehr enttäuscht waren, einige haben geweint, viele Kinder waren neidisch und die beiden Gewinner haben die missgünstigen Blicke der anderen ertragen müssen. Die Atmosphäre war angespannt, nur ein kleiner Teil der Kinder war fröhlich und hat sich für die anderen gefreut.

Die dargestellte Situation der gemeinsamen Bewertung von kindlichen Artefakten wirft zahlreiche Fragen zu beiden Seiten der Teilhabe auf und gibt Anlass, mit den Studierenden über das Phänomen in einen zunächst analytischen Diskurs zu treten, der die Situation in all seinen Deutungsmöglichkeiten zu erfassen und darzustellen sucht, wie z. B.: Von wem stammen die Kriterien „Mühe gegeben, schönste Buch, ordentlichste Buch“? Sind die Kriterien einsichtig? Werden sie operationalisiert? Von wem? Ist die Bedeutung des Wettbewerbs klar? Für alle gleich? Wer klärt die Bedeutung? Für wen ist der Wettbewerb motivierend, für wen nicht? Wer bestimmt den Vorgang der Bewertung? Ist die Steinverteilung gerecht? Gibt es eine Strategie dafür, dass niemand verliert bzw. gewinnt? Welchen Zweck/Sinn haben solche „Wettbewerbe“ in den Augen der Kinder, in den Augen der Lehrer:innen? Wie wird unterschiedliches Können gewürdigt (Heterogenität)? Welche Differenzierungsformen sind erkennbar? usw.

Im Anschluss daran werden mit den Studierenden unterschiedliche Theorieansätze in den Blick genommen. Damit wird versucht im Kontext der Vignette Deutungs- und Erklärungswissen für die Beantwortung der zentralen Frage, wie Teilhaben-Können und Teilhabe-Ermöglichung erzeugt werden können, zu generieren. Die Studierenden sollen bei dieser Analyse und Reflexion ein Verständnis dafür entwickeln, dass es nicht ausreicht, Teilhabe von Schüler:innen als strukturelle Ermöglichung (Oberflächenmerkmal) zu realisieren. Vielmehr geht es darum für die Unterrichtsplanung zu lernen, Spannungen in Teilhabeprozessen wahrzunehmen und den Kindern Wege anzubieten, konstruktiv damit umzugehen. Um gelerntes Wissen anzuwenden, werden vor dem Hintergrund dieser Analysen auf unterschiedlichen Ebenen mit den Studierenden Lernumgebungen gestaltet, die

den bisher erarbeiteten Kriterien in einem weitaus höheren Maß entsprechen als der Situation in der Vignette.

Ob eine Hochschullernwerkstatt per se ein Ort des Teilhaben-Könnens und der Teilhabe-Ermöglichung ist, bleibt eine empirisch offene Frage. In einer möglichen bzw. hypothetischen Befragung über das Selbstverständnis und im Austausch unterschiedlicher Realisierungsformen würden die Befunde tendenziell eher einen positiven Ausschlag haben. Ob diese analytischen, systematischen und auch relativierenden Auseinandersetzungen dann als bloß „normativer Diskurs“ abgetan werden kann, ist zu bezweifeln. Hochschullernwerkstätten als Orte für Professionalisierungsprozesse sind experimentelle Werkstätten auf der Suche auch nach der Idee der Teilhabe. Sie experimentieren vor dem Hintergrund hochschuldidaktischer Überlegungen mit Formen und Methoden, um -wie immer in den Wissenschaften- eine vorläufige neue Wirklichkeit zu schaffen, die sowohl theoretisch-empirischem Wissen wie auch praktischem Handlungswissen verpflichtet ist.

Literatur:

- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 71–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Diétrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethé, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, M. (2015). *Partizipation als Reflexionsanlass. Kulturelle Bildung Online*. Abgerufen von: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> (zuletzt geprüft am 04. 08. 2022).
- Hackbarth, A. (2019). Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. In S. Bischoff-Pabst, I. Nentwig-Gesemann & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 2, H.1. Abgerufen von: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/86/115> (zuletzt geprüft am: 18.03.2022).
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos.
- Meyer-Drawe, Käte (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Müller, K. & Pfrang A. (2021). Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022). Teilhabe Lernen für Inklusion. In *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 4/2022, 518–532.
- Oser, F. (1997). Sozial-moralisches Lernen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 223–230). Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.

- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In R. Voß (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 179-190). Heidelberg: Auer.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weisshaupt, M. & Panitz, K. (2020). Lehramtsausbildung. Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 214-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innenangaben

Agnes Pfrang, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung in und durch Hochschullernwerkstätten, Hochschuldidaktische Lehr- Lernsettings mit Fokus auf digitale Lehr- Lernkonzepte zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung und Inklusive (Grundschul-)Didaktik
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Ralf Schneider, Dr.

ORCID: 0009-0001-5477-6301

Universität Kassel

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer:innenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Philosophieren mit Kindern, pädagogische Anthropologie, non-formale Lernprozesse
ralf.schneider@uni-kassel.de

*Johannes Gunzenreiner, Johannes Reitinger
und Mirjam Rombach*

Relevanz von Demokratielernen und Partizipation im Kontext von Schule und Unterricht

Abstract

Der Diskurs um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen hat durch die am 20. November 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention und die Konsequenzen der Covid-19 Pandemie nichts an Bedeutung und Aktualität verloren. Im Beitrag wird aufgezeigt, welche Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation im schulischen Kontext zielführend sein können, veranschaulicht durch den Einbezug konkreter Beispiele aus der Praxis. Des Weiteren wird vertieft auf Begründungslinien für Partizipation von Schüler:innen eingegangen. Dabei wird der Gedanke schulischer Partizipation insbesondere mit John Deweys Demokratieverständnis verknüpft, demzufolge Demokratie in situativen Kontexten praktisch erlernt werden muss, wobei Schulen einen bedeutenden Ort für diesen Lernprozess darstellen. An dieses Demokratieverständnis schließt auch die trinationale Studie „Bildung und Partizipation“ an, im Rahmen derer unter anderem durch Fallanalysen untersucht wurde, in welchem Rahmen Schüler:innen in Schulen partizipieren können, inwieweit sich diese Möglichkeiten mit ihren Wünschen nach Partizipation decken, welche Voraussetzungen für das Mitwirken notwendig sind und welche Kompetenzen dadurch erlangt werden können.

Der Diskurs um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule (Feichter 2020, 26) hat durch die am 20. November 1989 verabschiedete Kinderrechtskonvention wie auch durch die Erneuerung der Bildungspläne hin zu mehr Kompetenzorientierung nichts an Bedeutung und Aktualität verloren. Im Gegenteil. Die Forderungen nach Stärkung demokratischer Verfahren in den Schulen wie auch die daraus neu zuzuschreibende Rolle von Pädagog:innen gerät zunehmend in das Interessenfeld gesamtschulischer Reformen. Diesbezüglich zeichnen sich erfolgreiche Schulen dahingehend aus, als dass sie den Lernenden einen möglichst hohen Grad an Eigenverantwortung im Schulleben wie auch im Unterricht ermöglichen.

In ihrem Artikel „Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule“ erwähnen Quenzel, Jungkunz und Renna (2023, 8f.) dazu Folgendes:

„Wichtiger noch als Kenntnisse über politische Prozesse ist aus Sicht vieler politischer Denkerinnen und Denker jedoch das Erlernen und Erleben von demokratischen Grundenerfahrungen, insbesondere die eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren und mit diesen ernst genommen zu werden (Almond & Verba, 1963; Soler-i-Martí, 2015). Die so erlebte politische Selbstwirksamkeit stärkt das konkrete Zugehörigkeitsgefühl zur (erfahrenen) Gemeinschaft und das abstrakte Vertrauen in die Legitimation demokratischer Entscheidungsprozesse (Bacher & Weber, 2008; Johnson, 2015). Hierzu gehört nach Axel Honneth ‚im Einzelnen ebenso viele Schichten der Selbstachtung und des Selbstwerts entstehen zu lassen, die ihm zusammengenommen dann ein selbstbewusstes Auftreten als Bürger einer Republik erlauben‘. Denn ein zukünftiger Staatsbürger müsse ‚zunächst über das zentrale Gut der ‚Selbstachtung‘ verfügen können, bevor er sich als Gleicher unter Gleichen an der republikanischen Selbstgesetzgebung beteiligen kann‘ (Honneth, 2012, S. 433).“

In den folgenden Passagen wird aufgezeigt, welche Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation im schulischen Kontext zielführend sein können. Expliziert werden diese Überlegungen durch den Einbezug konkreter Beispiele aus der Praxis. Des Weiteren wird vertieft auf verschiedene Begründungslinien für Partizipation von Schüler:innen eingegangen. Dabei wird der Gedanke schulischer Partizipation insbesondere mit John Deweys Demokratieverständnis (Dewey 1916/1993) verknüpft, demzufolge Demokratie in situativen Kontexten praktisch erlernt werden muss, wobei Schulen einen bedeutenden Ort für diesen Lernprozess darstellen. An dieses Demokratieverständnis schließt auch die trinationale Studie „Bildung und Partizipation“ (Quenzel, Beck & Jungkunz 2023) an, im Rahmen derer anhand einer Jugendstudie sowie Fallanalysen untersucht wurde, in welchem Rahmen Schüler:innen in Schulen partizipieren können, inwieweit sich diese Möglichkeiten mit ihren Wünschen nach Partizipation decken, welche Voraussetzungen für das Mitwirken notwendig sind und welche Kompetenzen dadurch erlangt werden können. Zur weiteren Veranschaulichung der zentralen Forschungsergebnisse wird auf den Partizipationskompass eingegangen, welcher im Rahmen der trinationalen Studie entwickelt wurde und schulischen Akteur:innen zahlreiche Impulse für die partizipative Gestaltung von Schulen bieten kann. Schulische Akteur:innen tragen im Hinblick auf schulische Beteiligungsmöglichkeiten wesentlich zum Gelingen von partizipativen Prozessen bei, indem sie die Funktion von Gatekeeper:innen übernehmen und darüber hinaus mitbestimmen oder entscheiden, wie stark Schüler:innen im Kontext des Schullebens, vielfach formuliert in den pädagogischen Leitlinien der einzelnen Schulen, beteiligt werden. In diesem Zusammenhang bildet die Haltung schulischer Akteur:innen eine wesentliche Determinante für gelingende Partizipation. Es stellt sich die Frage, inwieweit dies im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen erlebbar gemacht werden kann.

Im Rahmen einer kompakten qualitativen Untersuchung, deren Ergebnisse anlässlich der 16. internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten 2023 an der Universität Trier erstmals vorgestellt wurden, konnten Schüler:innen des Schüler:innenrats der Oberstufe (Sek I) Sonnenhof in Wil (Schweiz) interviewt werden. Die Aussagen und Perspektiven der Schüler:innen fließen so direkt auch in diesen Artikel ein. Ergänzt werden sie durch Ausführungen von Heidi Gehrig, welche über 40 Jahre als Lehrperson auf der Primarstufe, als Schulleiterin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Schweiz), tätig war. Kürzlich ist dazu ihre viel beachtete Publikation „Individualisierende Gemeinschaftsschule - Demokratie und Menschenrechte leben und lernen. Zwölf Impulse.“ im Schulverlag erschienen (Gehrig 2018).

1 Bedeutung und Formen der Partizipation im schulischen Kontext

Die Erwartungen der Schüler:innen hinsichtlich einer ermöglichten Partizipation sind teilweise gegensätzlich, so wie dies zwei Jugendliche aus dem Schüler:innenrat präzisieren.

„Ich kann selber mitbewirken, dass die Schule besser wird. Ich möchte mich gerne in der Schule wohl fühlen und nicht nur einfach kritisieren, ohne etwas zu unternehmen.“ Jehona (9. Klasse)

„Die einen Schüler:innen wollen mehr mitgestalten in der Schule, andere wiederum möchten keine Verantwortung übernehmen und einfach die Schule absolvieren, die Erwartungen sind sehr individuell.“ Mathias (10. Klasse)

Der Wunsch nach Partizipation hängt also stark von den Haltungen und Erwartungen der Betroffenen ab und gestaltet sich sehr individuell. Reisenauer (2020) führt dazu zwei bedeutende Zugänge von Partizipation im schulischen Kontext an:

„Zentral für eine Definition im Bereich Schule erscheinen die beiden Zugänge, Partizipation einerseits als grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem und andererseits als Teilhabe von SchülerInnen an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens zu sehen“ (ebd., 4).

Der Diskurs um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule fand bereits im Rahmen von reformpädagogischen Bemühungen statt, wie Feichter (2020, 26) zum Ausdruck bringt:

„Ein höheres Maß an Partizipation und Mitgestaltung von SchülerInnen in Schule und Unterricht zu ermöglichen, war und ist zentraler Motor unterschiedlicher reformpädagogischer Bemühungen und im deutschsprachigen Raum erhielt das Thema auch in den 1970er und 1980er Jahren vermehrte Aufmerksamkeit (vgl. Zinnecker 1975; Klafki

1976; Reinert und Zinnecker 1978), weshalb diese Fokusbildung vor allem als Wiederbelebung eines spezifischen Forschungszugangs interpretiert werden kann. Neuen Aufwind bekommt das Thema auch im Zusammenhang zentraler bildungspolitischer Entwicklungen, wie der UN-Kinderrechtskonvention, die Kindern – und damit auch Kindern in ihrer Rolle als SchülerInnen – explizit das Recht einräumt, ihre Meinung ‚in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern‘ (Art. 12 der Konvention; vgl. auch Prengel und Winkhofer 2014; Schrittmesser und Fraundorfer 2018).“

Weiters wird Partizipation seit jeher mit dem Prinzip der Verantwortung in Verbindung gebracht. Aktuell meint Heidi Gehrig dazu:

„Echte Partizipation ist immer mit Verantwortungsübernahme verbunden. Wenn Kinder und Jugendliche selbstbestimmt oder mitbestimmt Entscheide treffen, muss gewährleistet werden, dass sie für das entsprechende Handeln und Umsetzen verantwortlich oder mitverantwortlich sind. Sie sind dann motiviert, wenn sie erleben, dass Mitdenken und Mitentscheiden etwas bewirkt. Dazu gehört unbedingt die Möglichkeit, auch bei der Umsetzung der selbst- und mitbestimmten Entscheide beteiligt zu sein und für das Erreichte oder eben Nichterreichte Verantwortung zu übernehmen. Partizipation heisst auch scheitern dürfen und daraus etwas zu lernen. Echte Partizipation geschieht auf vielen Ebenen und kann deshalb sehr vielfältig sein. Sie bedingt, dass die Schulleitungen und Lehrpersonen den Kindern und Jugendlichen etwas zutrauen, in sie Vertrauen haben und loslassen können. Echte Partizipation mit Übernahme von Verantwortung ist für alle immer wieder eine tägliche Herausforderung. Sie kann schon im Kindergarten von Anfang an gelebt und gelernt werden.“ (Ausschnitt aus dem Interview mit Heidi Gehrig, schriftlich geführt am 29. Januar 2023)

Grundsätzlich kann Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formen erfolgen. So kann beispielsweise zwischen formeller und informeller Partizipation unterschieden werden, wobei sich formelle Partizipation unter anderem durch festgelegte Strukturen und Abläufe sowie Kontinuität und rechtliche Verankerung, beispielsweise in Schulgesetzen, auszeichnet. Informelle Partizipation findet hingegen situativ und ohne die vorherige Definition des Ablaufs und der Struktur statt (Wetzelhütter, Paseka & Bacher 2013, 157f.). Neben der Form der Partizipation kann auch das Ausmaß von Partizipation sehr unterschiedlich sein. In Bezug auf den Partizipationsgrad sei auf die sogenannte „Ladder of Participation“ (Hart 1992, 8), die sogenannte Partizipationsleiter von Hart verwiesen, in der er acht verschiedene Partizipationsgrade differenziert. Dabei bezeichnet er die ersten drei Stufen – Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilnahme – explizit nicht als Partizipation (Hart 1992, 8). „Um möglichst allen SchülerInnen die Gelegenheit zu geben, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und das Engagement der SchülerInnen zu fördern, sollten unterschiedliche Partizipationsintensitäten ermöglicht und Scheinpartizipation vermieden werden, da sich diese negativ auf das Engagement der SchülerInnen auswirkt“ (Gamsjäger & Wetzelhütter 2020, 225).

In Bezug auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen betont Reitz (2015, 3) zudem, dass Partizipation ein „kontinuierlicher, verbindlicher Prozess“ sein sollte und somit „kein einmaliges Ereignis, das abhängig von der Gnade und Befindlichkeit der Erwachsenen“ ist, darstelle. Des Weiteren fordert Reitz eine inklusive Gestaltung von Partizipation, um diese allen Kindern und Jugendlichen diskriminierungsfrei zu ermöglichen (ebd.).

Zur Bedeutung eben dieser Partizipation von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext skizziert Reisenauer (2020, 6) drei Begründungslinien: eine rechtliche, eine pädagogische sowie eine gesellschaftliche (siehe Abb. 1). Die rechtliche Begründungslinie basiert dabei auf nationalen sowie internationalen Gesetzen, die das Recht von Kindern auf Partizipation festschreiben. Bekanntestes Beispiel hierfür ist wohl die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-KRK), die das Recht auf Partizipation für alle Kinder beinhaltet. So legt Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention explizit fest, dass der Willen des Kindes in Angelegenheiten, die es betreffen, in angemessener Form berücksichtigt werden muss.

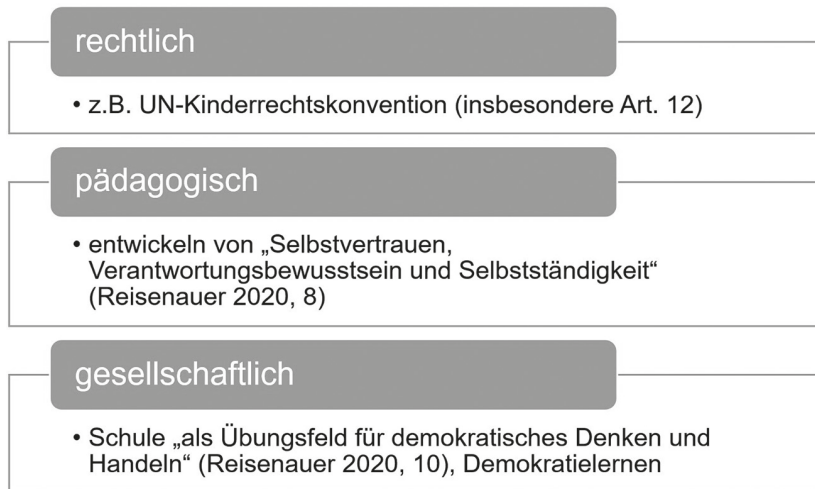


Abb. 1: Begründungslinien für Partizipation in der Schule (vgl. Reisenauer 2020, 6ff.)

Neben der dargestellten rechtlichen Begründung für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen formuliert Reisenauer (2020, 8) auch eine pädagogische Begründungslinie. Darin legt sie dar, dass Heranwachsende durch den Einbezug in Entscheidungen wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben und beschreibt Möglichkeiten des selbstbestimmten Handelns sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit als Notwendigkeit, „[u]m Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit ausbilden zu können“ (Reisenauer 2020, 8).

Partizipation benennt Reisenauer dabei als wichtigen Aspekt „der Werteentwicklung, der Subjektwerdung und der Identitätsentwicklung“ (ebd.).

Partizipationsmöglichkeiten in der Schule bieten neben diesen hier geschilderten positiven Aspekten auf Schüler:innenebene auch Chancen für die Lehrpersonen (Reisenauer 2020, 9). Durch das Einbinden der Lernenden entschärft sich die grundlegende Unsicherheit pädagogischen Handelns, da durch die geteilte Verantwortung eine Entlastung der Lehrperson zu erwarten ist. Weiters kann durch partizipative Prozesse die Passgenauigkeit von Unterricht oder auch die Akkuratheit diagnostischer Urteile (z. B. Noten) erhöht werden (Reisenauer 2020, 9). „Wenn sie [die LehrerInnen, Anm. d. Verf.] Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst nehmen, gewinnen sie [somit] wichtige Einsichten in die Lebenswirklichkeit der jungen Generation, wodurch z. B. Planungen und Entscheidungen passgenauer werden“ (BMFSFJ 2015, 7; zit. nach Reisenauer 2020, 9).

Als dritte, gesellschaftliche Begründungslinie benennt Reisenauer das „Demokratielernen“ (ebd., 9) im Kontext von Schule und beschreibt die Schule dabei als mögliches „Übungsfeld für demokratisches Denken und Handeln“ (ebd., 10).

Himmelmann (2022, 47) verweist darauf, dass Demokratie vielfach „eine spezifisch politische, staatlich-institutionelle Herrschaftsform“ bezeichnet, schlägt aber selbst eine umfassendere Definition von Demokratie vor. Er beschreibt „Demokratie als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Herrschaftsform“ (Himmelmann 2016, 37) und bezieht sich dabei auch auf Deweys Demokratieverständnis (ebd., 40ff.). Dewey prägte insbesondere das Verständnis von „Demokratie als Lebensform“ durch sein 1916 veröffentlichtes Werk „Democracy and Education“. Darin argumentiert Dewey, dass Demokratie eine „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/1993, 121) darstellt und somit mehr als eine Form des Regierens ist. Des Weiteren betont Dewey, dass „Demokratie vor allem über praktische Erfahrungen gelernt wird“ (Quenzel, Jungkunz & Renna 2023, 9). Auch Himmelmann argumentiert, dass Demokratie „erfahrbar“ gemacht werden muss und benennt die Schule als idealen Ort, wo dies geschehen kann (Himmelmann 2016, 49).

Da Demokratie eng mit Partizipation verbunden ist, zeichnen sich sogenannte demokratische Schulen folglich durch die feste Verankerung von Partizipation auf verschiedenen Ebenen sowie in vielfältigen Formen aus (Kahn 2016, 116).

„In einer Demokratie müssten menschenrechtsorientierte und demokratisch ausgerichtete Schulen eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein. Schulleitungen und Lehrpersonen sollten sich mit ihren Menschenbildern schon in der Ausbildung auseinandersetzen [...]. Es geht nicht darum, Schulen für etwas gewinnen zu wollen, sondern darum, ihr Interesse für Menschenrechte und Demokratie leben und lernen zu wecken, die Notwendigkeit mit Blick auf das Leben in unserer Demokratie anzuerkennen, ihnen Mut zu machen und sie dazu zu befähigen, den Berufsauftrag und das Berufsleitbild sowie

die Standesregeln des LCH [Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz; Anm. d. Verf.] anzugehen. Dabei sind natürlich auch die Pädagogischen Hochschulen gefragt. Sie müssten die Ausbildung grundlegend überprüfen und neu denken. Auch Mitarbeitende der PHs sollten sich für Menschenrechte und Demokratie öffnen.“ (Ausschnitt aus dem Interview mit Heidi Gehrig, schriftlich geführt am 29. Januar 2023)

2 Trinationales Forschungsprojekt zu Bildung und Partizipation

Im Rahmen eines trinationalen Forschungsprojekts zu Formen der Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in den Schulen der Länder Deutschland, Österreich und der Schweiz wurde untersucht, wie Kinder und Jugendliche Toleranz, Empathie und Selbstwirksamkeit erlernen können. Dabei geht es um die Bedingungen, die Beteiligung begünstigen oder verhindern. Daran anschließend werden Ausmaß und Formen von Partizipation in den verschiedenen Schulen und Schultypen der einzelnen Länder erörtert. Abschließend werden Ergebnisse von vertiefenden Fallanalysen vorgestellt und anhand unterschiedlicher Partizipationsformen auf Schul-, Klassen- und Unterrichtsebene dargestellt, wie Beteiligung in den verschiedenen Bereichen in der Schule genau aussehen kann (Quenzel, Beck & Jungkunz 2023).

Ziel der Studie ist die „Demokratisierung des Lebensbereichs Schule“ (Jungkunz et al. 2023, 45). Die Autor:innen der Studie untersuchten, wo Schüler:innen in Schulen partizipieren können und wie Demokratielernen in der Schule erfolgen kann (ebd.). Durchgeführt wurde die Studie von Kolleg:innen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und der Zepelin Universität in Friedrichshafen. Im Rahmen einer quantitativen Online-Befragung wurden circa 3000 Schüler:innen im Alter von 12 bis 18 Jahren aus der Ostschweiz, Baden-Württemberg und Vorarlberg unter anderem zu bestehenden Partizipationsmöglichkeiten an ihren Schulen, Bereichen, in denen sie sich mehr Mitbestimmung wünschen, demokratierelevanten Kompetenzen und Gelingensbedingungen von Partizipation befragt (Quenzel & Jungkunz 2023, 232; Projekt Bildung und Partizipation 2022, 19).

Eine vertiefte Analyse von Möglichkeiten und Prozessen der Partizipation von Schüler:innen erfolgte zudem im Rahmen einer qualitativen Teilstudie. Dazu wurden sieben Schulen ausgewählt, welche über vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen verfügen oder besondere Projekte oder Gremien zur Förderung von Partizipation anbieten. An diesen ausgewählten Schulen wurden zur Datenerhebung Schulrundgänge mit Schüler:innen, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen sowie Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen durchgeführt (Jungkunz et al. 2023, 53).

Im Rahmen des Forschungsprojekts ist zum einen eine umfassende Publikation entstanden, welche seit Januar 2023 online frei zugänglich erhältlich ist (Quenzel, Beck & Jungkunz 2023). Zum anderen wurden die zentralen Forschungsergebnisse der Studie im Rahmen eines sogenannten Partizipationskompass sehr übersichtlich und anschaulich zusammengefasst. Der Partizipationskompass beinhaltet konkrete Impulse, wie Schulen partizipativer gestaltet werden können. Dieser kann ebenfalls online abgerufen werden (Projekt Bildung und Partizipation 2022).

Einige der Studienergebnisse werden im Folgenden vorgestellt. Zur Visualisierung dieser Ergebnisse wird auf Abbildungen referenziert, welche in dem eben genannten Partizipationskompass aufgeführt sind.

2.1 Grad der Partizipation an den Schulen

Im Rahmen der quantitativen Onlinebefragung wurde erhoben, wie hoch Schüler:innen ihre Partizipationsmöglichkeiten in der Schule einschätzen. 36% der befragten Schüler:innen gaben dabei an, „viel“ oder „sehr viel“ in der Schule mitbestimmen zu können. Folglich äußerten 64% der Schüler:innen, „sehr wenig“, „wenig“ oder „teils-teils“ im schulischen Kontext mitbestimmen zu können (Projekt Bildung und Partizipation 2022, 21). Damit bleiben die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule deutlich hinter den Mitbestimmungsmöglichkeiten, die die Schüler:innen zuhause oder im Freundeskreis erleben, zurück (Meusburger 2023, 92). 80% der befragten Schüler:innen erleben „viele“ oder „sehr viele“ Mitbestimmungsmöglichkeiten im Freundeskreis, zuhause trifft dies auf 74% der Schüler:innen zu (Projekt Bildung und Partizipation 2022, 21).

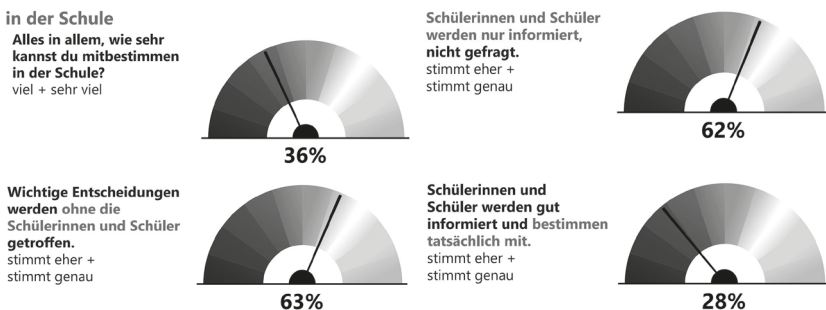


Abb. 2: Partizipation in der Schule (aus Projekt Bildung und Partizipation 2022, 20ff.)

Betrachtet man die Ergebnisse der Erhebung, wie Entscheidungen an Schulen getroffen werden, zeigt sich, dass wichtige Entscheidungen überwiegend ohne die Beteiligung von Schüler:innen erfolgen (siehe Abb. 2). 62% der befragten

Schüler:innen stimmen der Aussage, dass sie bei Entscheidungen im schulischen Kontext zwar informiert, aber nicht gefragt werden, „genau“ oder „eher“ zu (Projekt Bildung und Partizipation 2022, 22). Nur knapp ein Drittel der Schüler:innen stimmt der Aussage „Wir werden gut informiert und bestimmen tatsächlich mit“ (Meusburger 2023, 95) „genau“ oder „eher“ zu (Projekt Bildung und Partizipation 2022, 22).

2.2 Möglichkeiten der Partizipation und Wunsch nach Partizipation

Um ein differenzierteres Bild der Partizipationsmöglichkeiten in Schulen zu erhalten, lohnt sich ein Blick auf die Ergebnisse zur Erhebung, inwieweit Schüler:innen in verschiedenen Bereichen der Schule mitbestimmen können. Dazu sollten die Schüler:innen zu zehn vorgegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten angeben, ob sie bei diesen „nie“, „manchmal“, „oft“ oder „immer“ partizipieren können (Meusburger 2023, 98). Die Ergebnisse dieser Befragung sind in der Abbildung 3 dargestellt. Bei der Betrachtung der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die Möglichkeiten der Mitbestimmung für Schüler:innen insgesamt relativ beschränkt sind. Lediglich bei der Bestimmung der Sitzordnung im Klassenzimmer gibt knapp über die Hälfte der befragten Schüler:innen an, „oft“ oder „immer“ einbezogen zu werden. Bei weiteren organisatorischen Belangen, wie den Projekttagen, Klassenfahrten oder Schulfesten, ist eine häufige oder stetige Mitwirkung für jeweils rund 30 % der befragten Schüler:innen möglich. Sehr selten ist eine Mitwirkung bei der Auswahl von Unterrichtsthemen sowie bei Belangen der schulischen Organisation, wie zum Beispiel der Auswahl von Lehrpersonen oder der Verteilung von finanziellen Mitteln, möglich (ebd., 101f.).

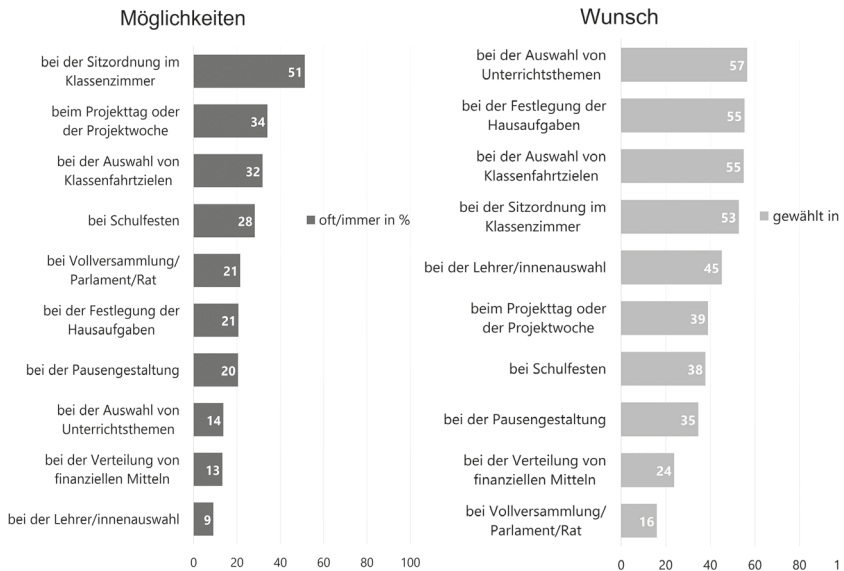


Abb. 3: Möglichkeiten der Partizipation und Wunsch nach Partizipation (aus Projekt Bildung und Partizipation 2022, 24, 26)

Neben der Abfrage der bestehenden Partizipationsmöglichkeiten wurde ebenfalls erhoben, in welchen Bereichen sich die Schüler:innen mehr Mitbestimmung wünschen würden. Wie die Abbildung 3 zeigt, besteht das größte Mitgestaltungsinteresse bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Klassenorganisation, wie zum Beispiel der Wahl der Unterrichtsthemen, Hausaufgaben oder Klassenfahrtzielen. Bei der Verteilung der finanziellen Mittel sowie dem Mitwirken bei Vollversammlungen, Parlamenten oder Räten äußerten die Schüler:innen dahingegen ein vergleichsweise eher geringes Interesse (Meusburger 2023, 104).

Im Interview mit den Schüler:innen der Oberstufe Sonnenhof zeigt sich, dass sich diese Aussagen mit den Forschungsergebnissen decken, auch dass Mitbestimmung bei der Wahl der Unterrichtsthemen ein zentraler Wunsch ist. Des Weiteren lenken die Schüler:innen den Blick auf gewünschte Partizipation bei Prüfungsregelungen und bei der Pausenhofgestaltung, was in der vorgestellten Studie nicht explizit erfasst wurde.

Im Rahmen der Studie „Bildung und Partizipation“ ist der Vergleich zwischen dem geäußerten Interesse an Mitbestimmung und den tatsächlich bestehenden Möglichkeiten zur Mitbestimmung besonders spannend. Eine besonders große Diskrepanz zwischen den tatsächlichen Möglichkeiten – in Abbildung 4 in dunkelgrau gekennzeichnet – und dem Wunsch nach Mitbestimmung – in hellgrau

gekennzeichnet – besteht bei Belangen der Unterrichtsgestaltung sowie bei der Auswahl der Lehrpersonen (Meusburger 2023, 106).

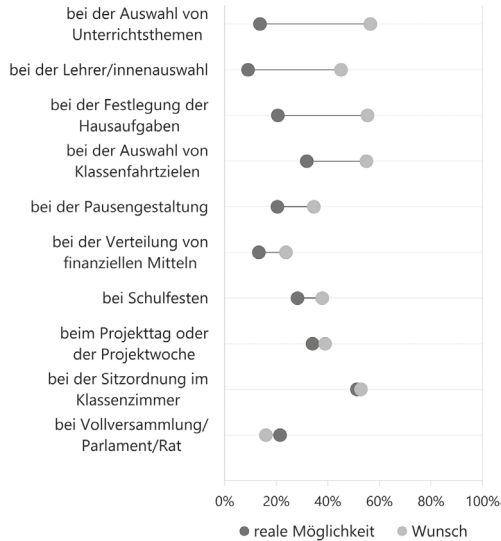


Abb. 4: Diskrepanz zwischen Möglichkeiten und Wunsch
(aus Projekt Bildung und Partizipation 2022, 27)

Dahingegen besteht ein eher geringes Interesse an der Beteiligung durch Räte, Parlamente oder Vollversammlungen. Hierbei liegt der geäußerte Wunsch nach mehr Beteiligung unter der tatsächlich realisierten Partizipation (Meusburger 2023, 108).

Es besteht insbesondere bezüglich der Gestaltung des Unterrichts eine große Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Mitbestimmung der Schüler:innen sowie den realen Möglichkeiten der Mitbestimmung. Auch hier wird sehr deutlich, dass Lehrpersonen im Hinblick auf schulische Beteiligungsmöglichkeiten wesentlich zum Gelingen von partizipativen Prozessen beitragen, indem sie mitbestimmen oder entscheiden, wie stark und in welcher Form Schüler:innen beteiligt werden. Dazu hält Heidi Gehrig fest,

„dass wir eigentlich trotz struktureller Widersprüche (Zyklen 1, 2 und 3 versus Jahrgangsklassen, Jahrgangsklassen-Lehrmitteln und Jahrgangsklassen-zeugnissen usw.) bestehende Rahmenbedingungen kritisch überprüfen und Freiräume öffnen können. Das bedeutet immer wieder eine gezielte, verantwortungsvolle schrittweise Öffnung von Unterricht und Zusammenleben. Die Vorgaben vor Ort sind von Schule zu Schule verschieden, so wie auch die Schulleitungen, Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche verschieden sind.

Deshalb stösst man mit Forderungen „von oben oder von aussen“ oft auf Widerstand. Schulen können „Partizipation im Unterricht und in Gemeinschaften“ im Leitbild festlegen und als Jahresschwerpunkt wählen. Es sollte jedoch den Lehrpersonen überlassen werden, welche Schritte sie machen wollen und machen können. Genau dasselbe gilt für die Kinder und Jugendlichen. Nicht alle sind gleichzeitig bereit, die gleichen Schritte zu machen. Wenn man sich in den Zielen und in der Richtung einig ist, dürfen die Schritte dahin individuell und klein sein.“ (Ausschnitt aus dem Interview mit Heidi Gehrig, schriftlich geführt am 29. Januar 2023)

Bei den Realisierungsmöglichkeiten wird den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zugeschrieben. So betont Reisenauer (2020, 12), dass es neben systemischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie der gelebten Schulkultur „besonders von der Haltung und den subjektiven Theorien der Lehrpersonen“ abhängig ist, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten tatsächlich realisiert werden.

„An allen Schulen sollten die Schülerinnen und Schüler mehr Mitsprache und Mitentscheidungsmöglichkeiten haben. Dies sollte in der heutigen Zeit wie klar sein.“ Vleran (Präsident des Schüler:innenrats, 11. Klasse)

3 Konklusion und Blick in Richtung Lernwerkstätten

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Kinder und Jugendliche durchaus mehr Partizipation im Kontext der Schule wünschen und auch bereit sind, dafür Verantwortung zu übernehmen. Dadurch wird der Grad der Selbstwirksamkeit der Schüler:innen erhöht, was wiederum zu positiven Effekten hinsichtlich des Kompetenzerwerbs sowohl in fachlichen, sozialen wie auch überfachlichen Bereichen führt. Ideale Orte, in denen dies in einem definierten Rahmen geübt und erfahren werden kann, sind u. a. Lernwerkstätten.

„Als Orte einer auf Partizipation und Wertschätzung basierenden Pädagogik können Lernwerkstätten entscheidend zur demokratischen Bildung und Erziehung beitragen und als Lernorte der Demokratie angesehen werden. Sie provozieren Lernende dazu, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und dabei Zutrauen zur eigenen Stärke zu gewinnen. [...] Lernwerkstätten als eine Art Refugium und zweite Ebene von Schulentwicklung ermöglicht aufgrund ihrer Gefasstheit und ihres pädagogischen Ansatzes, Rollenbeschreibungen täglich zu überprüfen und zu reflektieren. Um einen solchen notwendigen Diskurs zu führen, muss von vielen tradierten Auffassungen und vor allem vom Machtanspruch der Erwachsenen, die Denkwege und Handlungsoptionen der Lernenden vorgeben zu wollen, Abstand genommen werden.“ (Wedekind 2022, 148ff.)

Literatur

- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008. https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (J. Oelkers, Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Feichter, H. J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis: Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 25–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 207–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Gehrig, H. (2018). *Individualisierende Gemeinschaftsschule. Demokratie und Menschenrechte leben und lernen. Zwölf Impulse*. Bern: Schulverlag plus.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. *Innocenti Essays: Bd. 4*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Himmelmann, G. (2016). *Demokratie lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 43–51). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Jungkunz, S., Lehnerer, E., Beck, M., Meusburger, K., Schläpfer, M. & Ha, J. (2023). Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 45–63). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kahn, U. (2016). Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe: Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (S. 114–118). <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf> (zuletzt geprüft am 17. August 2023)
- Meusburger, K. (2023). Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–111). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Oberstufe Sonnenhof. (o.J.) „Schüler:innenparlament“. <https://www.sohowil.ch/angebot/schuelerinnenparlament/> (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Projekt Bildung und Partizipation (2022). *Kompass – Partizipation: Für mehr Mitbestimmung in der Schule*. <https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2022/Partizipationskompass%20%E2%80%93%20F%C3%BCr%20mehr%20Mitbestimmung%20in%20der%20Schule.pdf> (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Quenzel, G., Beck, M. & Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023). *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/produkt/bildung-und-partizipation/> (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Quenzel, G. & Jungkunz, S. (2023). Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In G. Quenzel, M. Beck &

- S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 229-238). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Quenzel, G., Jungkunz, S. & Renna, A. (2023). Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 7-19). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss* (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31__Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf (zuletzt geprüft am 22. Juni 2023)
- Wedekind, H. (2022). *Lernwerkstätten- Übungsräume einer demokratischen Bildung*. In J.-F. Huffmann, L. Pesch & A. Scheffler (Hrsg.), *Gelingende Partizipation: Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (S. 146-154). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (2013). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 157-166). Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innenangaben

Johannes P. Gunzenreiner, Prof.

ORCID: 0009-0008-0950-3014

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen,

Entdeckendes Lernen, Politische Bildung, Geschichtsdidaktik

johannes.gunzenreiner@phsg.ch

Johannes Reitinger, PD Dr.

Pädagogische Hochschule St. Gallen und Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Partizipative

Lerngelegenheiten, Professionalisierung von Lehrpersonen

johannes.reitinger@ph-linz.at

Mirjam Rombach

Fachhochschule Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale Soziale Arbeit,

Diskriminierungskritik, Menschenrechtsarbeit

mirjam.rombach@fh-erfurt.de

Annika Gruhn

Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung

Abstract

Der Beitrag knüpft kritisch an programmatische Forderungen, Lernenden in pädagogischen Settings Partizipation zu ermöglichen, an. Aus einer Perspektive der Kindheitsforschung werden Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten skizziert. Dazu wird zunächst der Begriff Partizipation in seiner Heterogenität in den Blick genommen. In einem zweiten Schritt wird mithilfe einer machtkritischen Lesart des Konzepts der generationalen Ordnung erläutert, wieso der Anspruch der Partizipation in pädagogischen Kontexten und damit auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten (beinahe) uneinlösbar ist – und abschließend diskutiert, welche Umgangsmöglichkeiten es mit diesem Dilemma gibt.

1 Einleitung

Innerhalb der einschlägigen Diskurse der Fachcommunity finden sich vielfache Verweise auf die Vorstellung, dass Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten partizipativ zu gestalten seien, indem „Lernenden eine aktive Rolle übertragen“ (Müller-Naendrup 1997, 133) wird. Diese programmatische Vision wird unter anderem durch eine konzeptionelle Hinwendung zur Mathetik und den anhaltenden Rekurs auf Reformpädagog:innen wie Ellen Key, John Dewey, Celestin Freinet sowie Maria Montessori begründet. In Selbstverständnissen und -darstellungen zahlreicher Hochschullernwerkstätten sowie in aktuellen Veröffentlichungen lassen sich Auseinandersetzungen mit Formaten der Mitbestimmung und Teilhabe der Lernenden an den Praktiken und Prozessen in Hochschullernwerkstätten nachlesen (vgl. die Positionspapiere VELW, 2009 sowie AG Begriffsbestimmung, 2022; vgl. die im Kapitel 3 „Partizipation und Inklusion“ versammelten Beiträge im Band von Kramer et al., 2020; Schulze & Tänzer, 2021; Schulte-Buskase & Müller-Naendrup, 2020). Auch empirische Studien, die sich dem Feld der Hochschullernwerkstätten widmen, fragen mehr oder weniger explizit nach den Handlungsspielräumen der beteiligten Akteur:innen – mit teilweise ernüchternden Ergebnissen zu Ungunsten

des programmatischen Anspruchs (vgl. Gruhn 2021). Das Konzept „Partizipation“ als solches verbleibt bislang sowohl theoretisch, als auch empirisch unterbestimmt. In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, aus einer Perspektive der Kindheitsforschung heraus Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten zu skizzieren. In einem ersten Schritt soll auf das Begriffsverständnis als solches Bezug genommen werden – *was meint Partizipation?* In einem zweiten Schritt wird mithilfe einer machtkritischen Lesart des Konzepts der generationalen Ordnung erläutert, *wieso der Anspruch der Partizipation in pädagogischen Kontexten und damit auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten (beinahe) uneinlösbar ist* – und abschließend diskutiert, *welche Umgangsmöglichkeiten es mit diesem Dilemma gibt*.

2 Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten

Nicht nur im Fachdiskurs der Hochschullernwerkstätten, sondern auch darüber hinaus, bspw. im breiten erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Schulen und Hochschulen, wird deutlich: der Begriff „Partizipation“ ist durch seine Verwendung in zahlreichen heterogenen Kontexten, bspw. verstanden „als Weg und Ziel von Lernprozessen [und... von Demokratie“ (Abs & Moldenhauer 2021, 2) unscharf. Gleichsam wird er als „Lösungsformel für eine Vielzahl sowohl pädagogischer als auch politischer Herausforderungen unserer Zeit“ (ebd.) herangezogen und ist somit in der Regel normativ aufgeladen und positiv konnotiert. Dies spiegelt sich auch in den vielen Synonymen wider, die sich zum Partizipationsbegriff finden lassen (Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Teilnahme etc.)¹. Die Forderung nach (mehr) Partizipation von Kindern lässt sich aus unterschiedlichen (disziplinären) Perspektiven und Positionen herleiten und legitimieren, die jeweils spezifische Schwerpunkte setzen und entsprechend akzentuierte Ziele verfolgen. So nennen Büker et al. (2021, 392) exemplarisch „politisch[e], sozialtheoretisch [e], pädagogisch[e], lerntheoretisch[e], entwicklungspsychologisch[e], menschenrechts- oder kinderrechtsbasiert[e]“ Konnotationen des Auftrags, Partizipation zu ermöglichen.

Bekannte Modelle zu Partizipationsmöglichkeiten von Kindern (bspw. Schröder o.J.) nutzen das griffige Bild einer Leiter, um unterschiedliche Stufen der Beteiligung zu verdeutlichen und Planungs- bzw. Reflexionshilfen für pädagogisches Handeln anzubieten. Bei Schröder bedeutet Partizipation, „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (ebd., 7). Er betont insbesondere die Bedeutung von Partizipation als „Beziehungsarbeit und Beitrag zur Persönlich-

1 Analog lässt sich dies auch für den Begriff der Demokratiebildung im Kontext der Lehrkräftebildung festhalten (vgl. Berkemeyer, 2022; Seifert & Gerholz, 2022).

keitsbildung“ (ebd.). Entsprechend benennt Schröder in seiner Leiter 9 Stufen der Beteiligung (ebd., 12ff.):

- „Fremdbestimmung“; „Dekoration“ und „Alibi-Teilnahme“: diese 3 Stufen erlauben keine bzw. nur scheinbare Einflussnahme auf das situative Geschehen und die Entscheidungen, die getroffen werden
- „Teilhabe“, „Zugewiesen, informiert“, „Mitwirkung“ und „Mitbestimmung“ als Formen der Beteiligung zur gemeinsamen Gestaltung von Projekten mit anderen (in der Regel erwachsenen) Personen, die die Verantwortung für die Projekte tragen sowie
- „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwaltung“ für durch Kinder selbst initiierte und ggf. eben auch verantwortete Projekte.

Auch wenn durch das Bild der Leiter die Analogie zu einer nach und nach anzustrebenden Steigerung entsteht, so wird doch in aktuellen Arbeiten auf „die versteckte Annahme [hingewiesen; AG], dass es sich hier sozusagen um ein Kontinuum von Partizipationsgraden in derselben Dimension handele [... und entsprechend für eine; AG] Dreiteilung ohne Steigerungsform“ (Stange 2007, 13ff., zit. in Dörner 2021, 32) vortiert. Dörner (ebd., 33) entwickelt in ihrer Studie entsprechend eine Dreiteilung von „Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung [...]“. Die jeweilige Vorsilbe gibt an, wer bestimmt. Mit dem Bestimmen geht auch immer die Verantwortungsübernahme einher.“

Diese Dreiteilung kann für konzeptionelle Überlegungen im Rahmen pädagogischer partizipativer Projekte sehr dienlich sein, denn sie ermöglicht ein kritisches Hinterfragen und Einordnen der programmatischen Ansprüche. Zugleich adressiert sie jedoch nicht ein zentrales Moment des Widerspruchs, dass sich immer dann ergibt, wenn Kindern Partizipation durch Erwachsene *ermöglicht* bzw. sogar *verordnet* werden soll. So weisen Büker et al. (2021, 392) darauf hin, dass partizipative Projekte – unabhängig von ihrer jeweiligen (disziplinär verorteten) Legitimation – prinzipiell dazu dienen können, Hegemonieverhältnisse sowohl innerhalb der Institution Schule, als auch darüber hinaus, in Frage zu stellen: „Partizipation selbst [...] ist [...] auf Veränderung bestehender Strukturen, Rollenzuschreibungen und damit auf Transformation bestehender Systeme gerichtet“, so die Autorinnen weiter (ebd., 392f.; vgl. auch Abs & Moldenhauer 2021, 2). Zugleich verhindern bildungspolitische sowie rechtlich bindende Strukturen und Vorgaben, die den Alltag an Schulen und vielen weiteren pädagogischen Institutionen prägen (bspw. Richtlinien und Lehrpläne), die umfassende Mitbestimmung von Kindern bzw. Schüler:innen. Darüber hinaus sorgt insbesondere die ungleiche Verteilung von Macht zwischen Kindern und Erwachsenen innerhalb des generationalen Gefüges dafür, dass das transformative Potenzial von Partizipation nicht voll ausgeschöpft werden kann (vgl. Büker et al. 2021, 397; vgl. auch Drinck 2023, 131): Auch wenn uns die Einteilung von Menschen entlang der Differenzlinie Alter ‚natürlich‘ erscheint, so kann mithilfe der Perspektive der

sogenannten Neuen Kindheitsforschung eine relationale Betrachtung des Phänomens Kindheit angestrebt werden. Soziale Differenzen werden nicht als gegebene Tatsachen, sondern als „interaktive und situationsspezifische Herstellungs- und Konstruktionspraktiken“ (Riegel 2023, 73) angenommen, die sich im Sinne eines „doing difference“ (West & Fenstermaker 1995) beobachten und beschreiben lassen. Mithilfe dieser Perspektive lassen sich essentialistische und naturalistische Konzepte sozialer Unterschiede hinterfragen. So ermöglicht der Fokus auf generationale Ordnung im Sinne eines ‚doing generation‘ Hinweise darauf, „wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu ‚Kindern‘ werden“ (Honig 2018, 198). Diese Differenzierungspraktiken zwischen Erwachsenen und Kindern werden alltäglich (re-)produziert und mit Bedeutung aufgeladen. Sie finden nicht nur in Familien und der alltäglichen Lebenswelt statt, sondern auch innerhalb eher formalisierter pädagogischer Institutionen wie beispielsweise Grundschulen. Dort schreiben sich in die institutionellen Strukturen ein und ordnen ‚soziale Räume‘, in Schulen begegnen sich entsprechend Kinder und Erwachsene als Schüler:innen und Lehrkräfte mit institutionell geprägten Rollen. Die Rolle der Lehrkraft und ihre hierarchisch asymmetrische Position gegenüber den Schüler:innen wird unter anderem professionstheoretisch begründet, ihr pädagogisches Handeln ist demnach auch in sich von antinomischen Spannungen durchzogen, die sich durch den Anspruch, Partizipation zu ermöglichen, noch potenzieren (vgl. Büker et al. 2021; Helsper 2021). Mit Differenzierungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen wird Pädagogik ‚gemacht‘ und zugleich legitimiert:

„Als soziale Ordnungsbildungen ermöglichen sie es [...], Kinder als Adressen pädagogischer Ambitionen auszuweisen. Erst in der Differenz zu Erwachsenen und Älteren nämlich können Kinder als ständig in Veränderung begriffene Personen kenntlich gemacht werden.[...] Die generationale Ordnung fungiert hier mindestens als Medium des Pädagogischen.“ (Neumann 2010, 88)

Für den Kontext dieses Beitrags bedeutet dies, dass Kinder/Schüler:innen durch den – pädagogisch legitimierten – Anspruch der Partizipation, der von einer erwachsenen Lehrperson implementiert und ermöglicht beziehungsweise vielleicht sogar verordnet wird, als *Kinder/Schüler:innen* positioniert werden. Mit und durch diese Positionierung als Kind/Schüler:in werden zugleich jedoch die Handlungsspielräume der Kinder/Schüler:innen beschnitten, weil mit ihr auch Machtverhältnisse generiert werden – der Anspruch der Partizipation im Sinne umfassender Beteiligungsmöglichkeiten in pädagogischen Institutionen wird also gerade deswegen nahezu uneinlösbar, *weil* er in pädagogischen Settings umgesetzt werden soll. Partizipation verstanden als Selbstbestimmung und Selbstverwaltung erscheint mit dieser Betrachtungsweise im Kontext von Interaktionen in pädagogischen Kontexten als uneinlösbare Vorstellung.

Nun ließe sich argumentieren, dass es ja bereits Schulen, aber auch weitere (pädagogische) Institutionen – wie zum Beispiel Hochschullernwerkstätten – gibt, die versuchen, die Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen beispielsweise durch einen individualisierten und dialogisch ausgerichteten Unterrichtsstil und/oder einen stärkeren Fokus auf die Lernprozesse der Lernenden aktiv umzugestalten. Dennoch lassen sich auch für diese Institutionen mithilfe empirischer Studien Hinweise auf „Fortsetzungen machstruktureller und fähigkeitsbezogener Logiken“ (Leonhard et al. 2023, 12) auch in diesen Settings finden: Einerseits eröffnen sich tatsächlich mehr Handlungs- und Mitbestimmungsspielräume für Schüler:innen, zugleich müssen diese aber auch in einer bestimmten Weise aktiv ‚bespielt‘ werden, um überhaupt zugestandene Partizipationsmöglichkeiten nutzen zu können (vgl. ebd.) und damit den Normen des Settings gerecht zu werden (vgl. Rabenstein & Reh 2007). So betont Helsper (2017, 366), dass „die dem Schüler zugeschriebene Selbstbestimmung auch als Last, Überforderung, neue Routine oder gar Drohung der Beschämung erfahren“ werden könne. Letztendlich sind auch Partizipation versprechende Settings „nicht davor gefeit, dass es auch hier [...] nur zu einer Inszenierung von Autonomie, einer ‚verordneten Autonomie‘ kommt.“ (ebd.). Dieses Dilemma zeigt sich besonders häufig in Formaten, die die Partizipation von Kindern an Entscheidungsprozessen zugunsten pädagogischer Zwecke instrumentalisieren, „um zum Mitmachen zu animieren und den Schulfrieden zu wahren“ (Liebel & Meade 2023, 252), wie beispielsweise Kreisgesprächen und Kinderkonferenzen (z. B. Budde 2010; Schmid 2020), die gemeinsame Aushandlung von Regeln im schulischen Kontext (Leßner 2020) und im Kontext von Hochschullernwerkstätten (Gruhn 2021) sowie Klassenratssitzungen (de Boer 2006; Flügel 2020). Die Ergebnisse der zitierten Studien verweisen darauf, dass Kindern/Schüler:innen häufig nur sehr eingeschränkte Handlungsmacht zur Gestaltung der beforschten pädagogischen Settings eingeräumt wird und auch in Kontexten, in denen Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Lernbegleiter:innen die ‚Regie‘ formal an Schüler:innen abgeben, eingeübte Muster und Interaktionen reproduziert werden, die de facto bestehende Machtverhältnisse und Strukturen nicht in Frage stellen. Im Gegenteil führt eine so verstandene Beteiligung, die „als Partizipation deklariert wird“ (Munsch & Müller 2020, 16), gerade nicht zur zunehmenden Autonomie und Emanzipation der Beteiligten, sondern dazu, „hierarchical angelegte Entscheidungs- und Steuerungsprozesse über die Beteiligung von ‚betroffenen‘ Akteuren effektiver zu gestalten und zu legitimieren“ (Wagner 2012, 21; zit. in Munsch & Müller 2020, 16).

Gesellschaftlich relevante Differenzen, die entsprechend auch strukturell und institutionell bedeutsam sind, in (alltäglichen) Praktiken und Prozessen (re-)produziert werden und zur Fortschreibung von Ungleichheitsverhältnissen führen, können nicht alleine durch ‚gut gemeinte‘ und ‚innovative‘ pädagogische Konzepte und Motive, wie beispielsweise partizipativ angelegte Projekte, aufgelöst werden.

3 Statt eines Fazits: Offene Fragen und Reflexionsimpulse zu Partizipation in pädagogischen Institutionen

Die Ausführungen im Rahmen dieses Beitrags verweisen auf ein unauflösbares Spannungsfeld, das sich ergibt, wenn in pädagogisch gerahmten Interaktionen der Anspruch formuliert wird, diese partizipativ zu gestalten. Gerade wenn pädagogische Institutionen sich und ihre Arbeit als partizipativ verstehen, darf ‚Partizipation‘ nicht alleine deswegen als ermöglicht angenommen werden, weil sie konzeptionell verankert ist. Stattdessen muss das beschriebene Spannungsfeld reflexiv bearbeitet werden, um für Praktiken und Prozesse zu sensibilisieren, die in Bezug auf, jenseits und gegebenenfalls der programmatischen Intention zuwiderlaufend entstehen. Erst dadurch können Weiterentwicklungspotenziale aufgedeckt und gegebenenfalls auch Missstände artikuliert werden.

Eine solche Reflexion umfasst *erstens* die Notwendigkeit einer „machtkritischen Professionalisierung von Pädagog:innen [...] Sowohl auf der Ebene kollektiver Professionalisierung (Reflexion gesellschaftlicher und institutionsbedingter Prozesse), als auch durch individuelle Professionalisierung“ (Leonhard et al. 2023, 12 f.). Besonders lohnenswert erscheint eine Auseinandersetzung mit adultismuskritischen Ansätzen, wie sie jüngst beispielsweise von Liebel & Meade (2023) und Ritz & Schwarz (2022) vorgelegt wurden. Diese verweisen auf adultistische Praktiken, die potenziell zu Diskriminierung führen können und insbesondere in formalisierten pädagogischen Kontexten als solche erkannt und eingedämmt werden sollten.

Zweitens sollte unvoreingenommen danach gefragt werden, welche Bedeutung Partizipation für diejenigen hat, die ‚betroffen‘ sind und beteiligt werden sollen: Wer wird wie adressiert, welche Rolle spielen Ungleichheitsverhältnisse dabei und welche Teilhabebarrrieren bestehen dadurch möglicherweise? Welche Bereiche und Themen sind ‚Betroffenen‘ jeweils wichtig und wie groß sind die tatsächlichen Handlungsspielräume, die ihnen eingeräumt werden – gibt es auch legitime Möglichkeiten, sich partizipativen Projekten zu entziehen? Was bedeutet Partizipation jenseits einer pädagogisch intendierten „Veranstaltung“ (Munsch & Müller 2020, 13)? Welche Schritte wären in Praxis und Forschung zu gehen, um das transformative Potenzial von Partizipation (vgl. Büker et al. 2021) tatsächlich umfassend zu verstehen und auszuschöpfen?

Beide Bereiche erscheinen auch im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten zentral, wenngleich sie mehr Fragen zum Ideal der Partizipation aufwerfen als Antworten dazu zu liefern.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.)*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstaetten> (zuletzt geprüft am 30.10.2023)
- Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1
- Berkemeyer, N. (2022). Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelman, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 591-599). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 384-401.
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 391-406.
- De Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, J. K. (2021). *Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches*. Unveröffentlichte Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Drink, B. (2023). Schule und ihre Macht. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 127-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flügel, A. (2020). Im Klassenrat – Handlungsmacht zwischen Passung und Verletzbarkeit. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 52-62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353-371). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193-209). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.). (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2023). *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leßner, T. (2020). Regeln als Medium von Partizipation. Herstellung von Regeln zwischen institutionalisierter Schulversammlung und Alltag in einer Demokratischen Schule. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 109-120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liel, M. & Meade, P. (2023). *Adulterismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz & Fischer.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Munsch, C. & Müller, F. (2020). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 10-36). Weinheim: Beltz Juventa.

- Neumann, S. (2010). Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnung. In ders. (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie* (S. 79-96). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Forschungen und Diskurse. In dies. (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 23-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2023). Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 71-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ritz, M. & Schwarz, S. (2022). *Adultismus und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf-)geschlossenen Türen*. Münster: Unrast Verlag.
- Schmid, M. (2020). „Die Mädchen können doch einfach mitspielen“. Praktiken der Zurückweisung eines Vorschlags bei einer Kinderkonferenz. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 88-97). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schröder, R. (o.J.). *Teilhabe und Mitwirkung als Kinderrecht*. Abgerufen von <http://www.eundc.de/pdf/00201.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2023).
- Schulte-Buskase, A. & Müller-Naendrup, B. (2020). „ganzheitlich – herausgefordert – werden“. Partizipation von Kindern und Studierenden in der OASE-Lernwerkstatt. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 284-296). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulze, H. & Tänzer, S. (2021). Hochschullernwerkstätten. Orte demokratischer Bildung?! In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 267-283). Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022). Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 578-590). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2023).
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8-37.

Autorinnenangaben

Annika Gruhn, Dr.

ORCID: 0000-0002-8345-4109

Universität Siegen

AG Grundschulpädagogik/OASE Lernwerkstatt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Forschung zur

Lehrer:innenbildung, Hochschullernwerkstätten, differenzsensible

Gestaltung der Lehrer:innenbildung

annika.gruhn@uni-siegen.de

*Barbara Müller-Naendrup, Corinna Schmude
und Olga Theisselmann*

Selbst erfahren, selbst entscheiden und miteinander gestalten, um Lernen neu zu denken – Partizipation, Demokratiebildung und Professionalisierung aus der Perspektive von Studium, Hochschule und Berufsfeld

Abstract

Partizipation, Demokratie und Professionalisierung gelten als tragende Prinzipien von (Hochschul)lernwerkstätten. Hinter dieser Kennzeichnung verbergen sich nicht nur konzeptionelle Ansprüche an die gestalteten und begleiteten Lern- und Arbeitssituationen dieser Lernorte, sondern gleichsam auch die Verpflichtung und Herausforderung aller Akteur:innen in Lernwerkstatt-Settings die Qualität, Rahmenbedingungen und Prozessverläufe immer wieder zu prüfen und zu hinterfragen. Dabei lässt sich vermuten, dass dieser kritische Blick auf das Selbstverständnis und den Alltag von (Hochschul)lernwerkstätten durch die Einbeziehung von standortspezifischen Perspektiven und unterschiedlichen institutionelle Kontexten bereichert und geschärft werden kann. Der Beitrag basiert auf einer angestoßenen Diskussion im Rahmen des im Titel benannten Praxisforums und veranschaulicht grundlegende Überlegungen durch exemplarische Beschreibungen verschiedener Szenarien an drei Lernwerkstatt-Standorten.

1 Einführung

„Partizipation muss man sich leisten können“ – diese, vielleicht auf den ersten Eindruck eher ernüchternde Aussage über eines der leitenden Prinzipien im Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten, entstammt als Notiz von einem Plakat, das im Rahmen eines Praxisforums der Trierer Fachtagung der Hochschullernwerkstätten im Februar 2023 entstanden ist. Ziel dieses Forums war es, Akteur:innen aus unterschiedlichen Kontexten (Hochschulen, Studienseminare,

außerschulische Einrichtungen etc.)¹ mit ihren vielfältigen Perspektiven zu einem Austausch zu den Themen Partizipation, Demokratiebildung und Professionalisierung im Kontext ihrer jeweiligen Erfahrungswelten einzuladen, Gemeinsamkeiten und (eventuell) kontextabhängige Alleinstellungsmerkmale anhand dreier Leitfragen (siehe Abbildung 1) herauszuarbeiten und zu diskutieren.

Die o.g. Aussage bzgl. der Partizipation lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Auslegung des Wörtchens „muss“. Es könnte suggerieren, dass das hier gemeinte *sich leisten können* auf Bedingungen weist, wie sie mit den Stichworten *Zeit*, *bestehende Machtstrukturen* oder *begrenzende Sanktionen* auch auf dem o.g. Plakat notiert wurden, die eine Umsetzung von Partizipation im Lernwerkstatt-Setting erschweren oder gar behindern. Es könnte allerdings auch als „muss“ im Sinne eines klaren Auftrags an Lernwerkstätten verstanden werden, partizipative Strukturen und Prozesse zu zulassen und zu gestalten.

- Können die unterschiedlichen institutionellen Kontexte von Lernwerkstätten bei der Auslegung und Gestaltung von demokratischen und partizipativen Bildungs- und Professionalisierungsprozessen eine Rolle spielen?
- Welche Strukturen oder Vorgehensweisen können den Anspruch der Partizipation und Demokratie unterwandern?
- Was bedeutet konkret Demokratie und Partizipation im Lernwerkstatt-Team, insbesondere bzgl. der besonderen Rolle verschiedener Akteur:innen (z. B. studentischen Mitarbeiter:innen, Referendar:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen etc.)?

Abb. 1: Leitfragen für Diskussion im Praxisforum

Der Fokus des Austauschs im Praxisforum lag insgesamt deutlich auf dem Aspekt *Partizipation* und weniger auf den ebenfalls zur Diskussion gestellten Begriffen *Demokratiebildung* und *Professionalisierung*. Auch hier sind zwei Deutungen dieser von der Gruppe gewählten Schwerpunktsetzung der Diskussion möglich: Der Bedarf zur Verständigung zu Partizipation hatte Priorität, weil hier bzgl. der drei Begrifflichkeiten besonderer Handlungsbedarf im Feld der Lernwerkstattarbeit gesehen wird oder (b), weil Partizipation als grundlegend und damit als Schlüssel im Feld der Lernwerkstattarbeit für Demokratiebildung und Professionalisierung

1 Titel des Praxisforums entspricht dem Titel des Beitrags. Mitdiskutant:innen: Robert Glocker (Mitarbeiter Lernwerkstatt Bonneum, Referendar Studienseminar Bonn); Juliane Gröber (Lernwerkstatt Humboldt-Universität Berlin); Stefan Hennigs (Lernwerkstatt am Studienseminar Bonn); Linda Schneider & Julia Zorn (OASE-Lernwerkstatt, Universität Siegen)

gesehen wird. Da immer wieder das Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit leitender konzeptioneller Prinzipien von Lernwerkstätten – insbesondere dem Aspekt der Partizipation – an vielen Stellen des betreffenden Praxisforums zum Ausdruck kam, scheint der zweite Interpretationsansatz schlüssiger: Partizipation als grundlegendes konzeptionelles Prinzip in der Lernwerkstatt(arbeit). Dieser Gliederung folgen wir auch in diesem Beitrag und greifen exemplarisch Teilaspekte dieser drei Fragestellungen aus verschiedenen, standortspezifischen Perspektiven auf, um anhand eines thematischen Fokus Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen. So erfolgt am Beispiel der OASE Lernwerkstatt mit ihrer Verortung in der Lehrer:innenbildung ein Blick auf den Anspruch der *Partizipation*. Am Beispiel des Standorts HELLEUM wird der Kontext von Lernwerkstätten im Berufsfeld bezogen auf Demokratiebildung dargestellt. Die Hochschullernwerkstätten der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH Berlin) greifen das Thema Professionalisierung auf und repräsentieren die Sichtweise aus der Perspektive der Kindheitspädagogik. Die jeweils einleitenden Thesen sollen zur vertieften und weiterführenden Diskussion einladen.

2 Lernwerkstätten sind Orte *tatsächlicher* Partizipation mit *echten* Partizipationsstrukturen

Partizipation als grundlegendes Prinzip für die Gestaltung von Lern-, Kommunikations- und Arbeitsprozessen und -strukturen in Bildungskontexten gehört mit zu den zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee und wird im fachlichen Diskurs um das Selbstverständnis von Lernwerkstätten gleichsam mit Ansprüchen an die Praxis und Angebote dieser Lernorte verknüpft (vgl. Müller-Naendrup 1997, 113ff.; Müller-Naendrup 2020, 722; AG Begriffsbestimmung 2020, 255). Dabei geht es nicht um eine isolierte Betrachtung bzw. Hervorhebung dieses Prinzips, sondern stets um eine Verknüpfung mit anderen Grundsätzen, die eine aktive Teilhabe und Beteiligung aller Akteur:innen an einer gestaltbaren Praxis ermöglichen. Reisenauer (2020, 4) deutet diese Komplexität des Terminus *Partizipation* an, indem sie ihn „als Sammelbegriff für Teilhaben, Teilnehmen, Einbindung und Beteiligung“ kennzeichnet und ihn mit Begriffen „wie Demokratie, Selbstbestimmung, Emanzipation, Integration, Gerechtigkeit oder Inklusion eng verknüpft“. Allein diese Verknüpfung mit ähnlich nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ aufgeladenen Prinzipien (vgl. Oser & Biedermann 2006, 17; Bonanati 2018, 57) weist auf Chancen und Herausforderungen in ihrer Umsetzung.

In politischen und vielen gesellschaftlichen Bereichen, wie v. a. auch in Bildungskontexten bzw. schulischen Feldern, ist das grundlegende Prinzip bzw. Recht auf Mitbestimmung und Partizipation nicht mehr wegzudenken (vgl. Bonanati 2018, 51ff.). Die Auswertung einer Schlagwortsuche in der Datenbank FIS Bildung (siehe

Abbildung 2) belegt den intensiven Gebrauch des Terminus Partizipation im fachlichen Diskurs im Bildungsbereich (Müller-Kuhn & Häbig 2022, 59)². Müller-Kuhn und Häbig (ebd.) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „umbrella term“, um die weitreichenden Bedeutungen und Zuschreibungen sowie die „Verwirrung“ (Oser & Biedermann 2006, 17), die mit diesem Prinzip verbunden werden, zu verdeutlichen. Genau diese Kennzeichnung als „umbrella term“ wendet Wedekind (2011, 7) auch im Kontext einer kritischen Sicht auf die fast inflationäre Verwendung des Lernwerkstatt-Begriffs an. Nicht nur diese Parallele motiviert *genauer hinzuschauen* auf das, was Lernwerkstätten ausmacht und das, was die Prozesse und Strukturen dieser spezifischen Lernorte prinzipiell prägt und leitet. So wie es Gruhn (2021, 123) entsprechend für den partizipativen Anspruch von Lernwerkstätten fordert: „Auch eine eingehendere Betrachtung der unterschiedlichen Partizipation verheißenden Elemente der Hochschullernwerkstätten steht noch aus“.

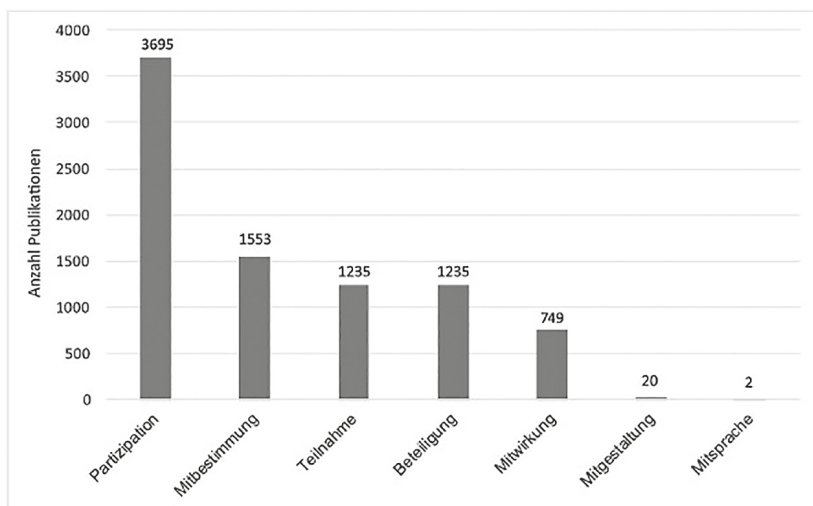


Abb. 2: Anzahl deutschsprachiger Publikationen, die aus den Suchen nach verschiedenen Schlagworten auf FIS Bildung hervorgingen (Stand der Recherche: 11.06.2021)

Der fachliche Diskurs um Partizipation im schulischen Feld lässt sich sowohl mit Blick auf die gängigen Definitionen (vgl. Bonanati 2018, 53ff.) als auch hinsichtlich der Diskussion um Chancen und Herausforderungen partizipativer Praktiken

2 „Die Suche nach den Schlagworten Teilhabe, Teilnehmen, Teilhaben, Mitwirken, Mitbestimmen, Mitreden, Mitentscheiden und Mitentscheidung führt auf FIS Bildung zu keinen Treffern.“ (ebd.)

auf hochschulische Kontexte übertragen (vgl. Martschinke et al. 2022, 232ff.). Partizipation, verstanden als ein *Mehr* an Teilhabe im Sinne einer aktiven Beteiligung an Entscheidungsprozessen und der Möglichkeit der Einflussnahme auf Ergebnisse dieser Prozesse (vgl. Müller-Kuhn & Häbig 2022) kann dabei im Grad ihrer Ausprägung und Intensität sehr unterschiedlich sein (vgl. Oser & Biedermann 2006).

Es gehört mit zum *konzeptionellen Selbstverständnis der OASE Lernwerkstatt* an der Universität Siegen³ durch sogenannte „echte“ Partizipationsstrukturen (Hartinger et al. 2022, 178) auch tatsächliche Partizipation in unterschiedlichen Kontexten zu ermöglichen, und zwar sowohl für das gesamte Mitarbeiter:innen-Team, Studierende, Lehrende als auch für Kinder, die die Lernwerkstatt regelmäßig besuchen. Auf den *ersten Blick* ist dies v. a. in drei Bereichen konzeptionell angelegt:

- Die partizipative und kollaborative Zusammenarbeit des OASE-Teams schließt die Konzeptentwicklung, konkrete Programmplanung bis hin zu personellen und finanziellen Entscheidungen mit ein. Jedes Teammitglied kann sich mit seiner Expertise, seinen Ideen und Fragen einbringen und mitgestalten. Dabei wird darauf geachtet, dass im Sinne der Expert:innenmodellierung des „cognitive apprenticeship“ (vgl. Müller-Naendrup 1997, 137ff.), erfahrene und neue Teammitglieder mit und voneinander lernen und profitieren.
- Lehrveranstaltungen, die in der Lernwerkstatt stattfinden, verstehen sich als Alternative zu traditionellen Lehr-Lernkulturen an Hochschulen und bieten „vor allem teilnehmerorientierte Lernarrangements an, die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten lassen“ (ebd., 132). Hier bieten sowohl die Strategie des kollaborativen Problembased Learning (Berger & Müller-Naendrup 2019) und Konzepte des Peer-Learning (vgl. Brill & Gruhn 2021) die hochschuldidaktische Basis für aktuelle Lehrangebote.
- Die Lernbegleitung in der „Werkstatt für Kinder“ (vgl. Müller-Naendrup & Selzner 2014) erfolgt „auf Augenhöhe“ (ebd., 248) und bietet als offenes Lern- und Arbeitssetting Partizipationspraktiken für das Team, die Praktikant:innen und die Kinder.

Beim *genaueren Hinschauen* sieht sich das OASE-Team allerdings auch immer wieder mit der „Ambivalenz und dem Eigensinn [hoch]schulischer Partizipationspraxis“ (Bonanati 2018, 67) konfrontiert. Ähnlich wie es die Partizipationsforschung im schulischen Feld offenlegt (vgl. ebd., 67ff.), erfüllen z. B. auch Studierende oder studentische Teammitglieder „durch Praktiken des ‚doing student‘ die Erwartungshaltung der Lehrperson“ (ebd., 71; vgl. Budde 2010). Es gibt hochschulstrukturelle Bedingungen, wie fehlende Zeit- und Finanzkontingente,

3 Info zur Lernwerkstatt: <https://www.bildung.uni-siegen.de/grundschule/oase/>, abgerufen am 15.10.2023.

rechtliche Vorgaben oder Routinen und curriculare Vorgaben, die die Partizipationsmöglichkeiten abschwächen oder sogar in manchen Fällen ausschließen. Damit im Feld der Hochschullernwerkstätten „Partizipation nicht in das Gegenteil umschlagen kann“ (Seitz & Hamacher 2022, 47) braucht es ähnlich wie in anderen Bildungskontexten perspektivisch den *kritischen Blick* auf z. B.:

- eine reflektierte Verwendung der Begrifflichkeiten (vgl. Reisenauer 2020; Oser & Biedermann 2006)
- die Ernsthaftigkeit der Kontexte bzw. Angebote und die Authentizität der Akteur:innen (vgl. ebd.)
- die „Grammatik von [Hoch-]Schule“ (Feichter 2020)
- die vernachlässigten Bereiche von Partizipationspraxis, wie z. B. den Bereich der Leistungsbewertung (vgl. Hartinger et al. 2022; Bonanati 2018)

3 Lernwerkstätten (im Berufsfeld) sind Orte der demokratischen Bildung

Demokratiebildung gehört zu den zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee und kennzeichnet die Gestaltung von Lern-, Kommunikations- und Arbeitsprozessen und -strukturen.

Demokratiebildung fördert einen subjektorientierten, ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation (LISUM 2020, 7). Kompetenzen und Wissen im Rahmen der Demokratiebildung zu fördern, trägt dazu bei, junge Menschen in die Lage zu versetzen, demokratisch zu handeln sowie gesellschaftlich, sozial, politisch, ökologisch und ökonomisch Verantwortung zu übernehmen.

Dies spiegelt sich im Kontext der Lernwerkstatt(arbeit) v. a. in der Gestaltung der pädagogischen Praxis zur Förderung der selbstbestimmten Lernprozesse der Kinder und Jugendliche (Service Agentur “Ganztägig lernen” Berlin et al. 2017) wider. Hier werden primär zwei (von drei) Ebenen der Demokratiebildung (LISUM 2020, 8) konzeptionell angelegt: Bildung durch Demokratie und Bildung für Demokratie.

Bildung *durch* Demokratie findet (in der Regel) in Form jener demokratiebezogenen, partizipatorischen Mitbestimmungsangebote statt, die Selbstwirksamkeits- und Emanzipationserfahrungen begünstigen. Solche partizipativen Kompetenzen auszubauen ist die Grundlage für demokratisches Handeln und aktive Verantwortungsübernahme (LISUM 2020). Laut KMK (2018) ist die Stärkung der Schüler:innen in ihrer Persönlichkeit und Identitätsentwicklung von besonderer Bedeutung für eine nachhaltige Umsetzung der Demokratiebildung, v. a. weil die kognitiven, motivationalen, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekte bei der Entwicklung demokratischer Kompetenz eine große Rolle spielen (vbw 2020).

Das Kompetenzmodell der Demokratiebildung (LISUM 2020, 10) versteht Kompetenzen als Fertigkeiten zum Verständnis komplexer Sachverhalte, zur Problemlösung und zur Entwicklung reflektierter und bewusster Handlungen:

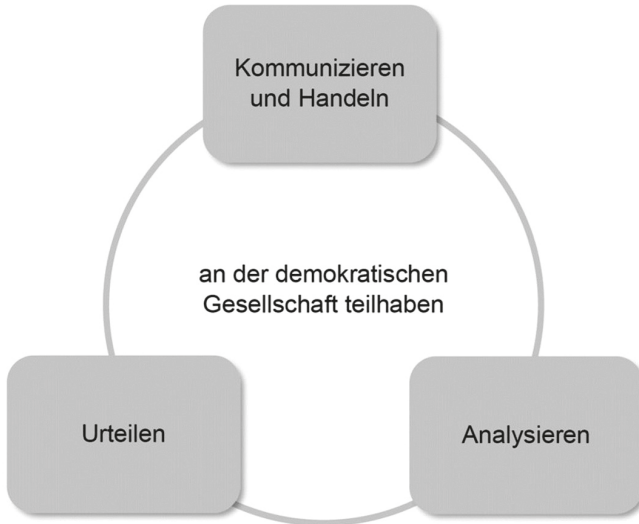


Abb. 3: Kompetenzmodell (LISUM 2020)

Analysieren ist eine wesentliche Voraussetzung für kompetentes Handeln. Der Kompetenzbereich *Kommunizieren und Handeln* umfasst die situations- und adressatengerechte Artikulation eigener Vorstellungen, Meinungen und Interessen und erstreckt sich auf den respektvollen Austausch über diese Artikulation mit anderen. Der Kompetenzbereich *Urteilen* beschreibt die Fähigkeit, das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren.

Diese Kompetenzen – Kommunizieren, Analysieren und Reflektieren – sind ebenfalls Grundkompetenzen des forschenden Handelns in einer Lernwerkstatt, wie im Forscherkreis des Kinderforscher*enzentrums HELLEUM deutlich zu erkennen ist (Wedekind & Theisselmann 2020):

HELLEUM-Forscherkreis

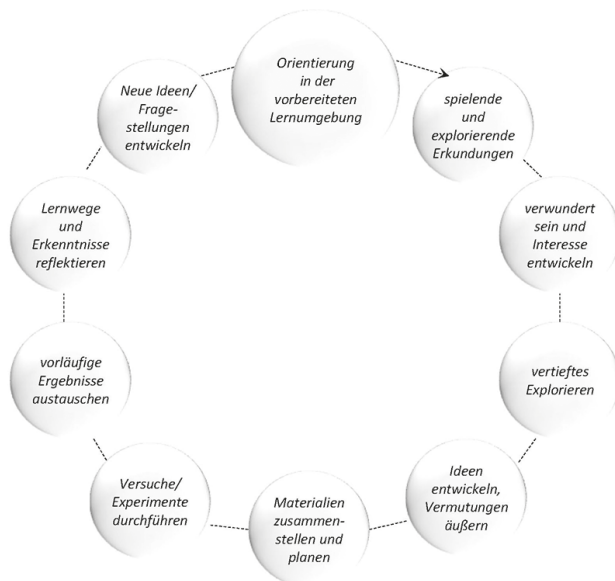


Abb. 4: HELLEUM-Forscherkreis (Wedekind & Theisselmann 2020)

Das Kinderforscher*zentrum HELLEUM ist eine außerschulische Lernwerkstatt (www.helleum-berlin.de), das wissenschaftlich von der Alice Salomon Hochschule Berlin geleitet und koordiniert wird. Hier forschen Kinder seit über 10 Jahren an eigenen meist im HELLEUM entwickelten Fragen.

Es gehört mit zum *konzeptionellen Selbstverständnis des HELLEUM* als außerschulische Lernwerkstatt, den Kindern einen Möglichkeitsraum (Siegel 2022) bzw. ein „inklusives“ Setting (Gras 2023) für eigenständige Lernerfahrungen zu ermöglichen und damit durch Demokratieerleben Demokratiebildung zu ermöglichen. In dem didaktisch vorbereiteten HELLEUM-Lernwerkstatttraum können sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen. Das ist der Raum der Selbst- und Mitbestimmung, in dem Lernumgebungen geschaffen werden, die „als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu Verplanung, einzuschränken, festzulegen“ (vgl. Brügelmann 2016, 55). Demokratische Werte und Entwicklung demokratischer Kompetenz sind im HELLEUM konzeptionell angelegt und *auf den ersten Blick* für alle Besucher:innen in allen Angebotsformaten, erlebbar: *Für Kinder* in Klassengemeinschaften im Format „Workshop“ – etwas „zeitlich und thematisch eingeschränkt“ durch die didaktisch vorbereitete Lernumgebung; *Für interessierte Familien und einzelne*

Kinder – im Format „Offene Lernwerkstatt“ offener und flexibler auch im Bezug des Umgangs mit eigenen Fragen. In den *Arbeitsgemeinschaften* des HELLEUM haben die Kinder mit dem besonderen Forschergeist die Möglichkeit, ihre Forschungsarbeit an der eigenen Fragestellung zu vertiefen, in dem sie ein halbes bzw. ein Jahr lang am eigenen Forschungsprojekt arbeiten.

Die Pädagog:innen in der Lernwerkstatt begleiten die Lernenden, indem sie aktiv beobachten, Impulse und individuelle Hilfestellung geben und gemeinsam mit Kindern ihre Lernwege reflektieren. In ihrer Rolle als Lernbegleitung übergeben sie den Kindern die Verantwortung, um „ihnen Räume für wirkliche Partizipationsprozesse zu ermöglichen“ (Wedekind 2022, 149). So bietet die Lernwerkstatt die Möglichkeit, eine partizipative, wertschätzende und inklusive Lernkultur zu entwickeln und diese zu erfahren. Dabei spielen Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitsprache – Handlungsformen demokratischer Partizipation – eine wichtige Rolle, sowohl in der gemeinsamen wertschätzenden Gestaltung der Angebote durch das multiprofessionelle Team des HELLEUM, als auch in der aktiven Wahrnehmung der kindlichen Lernprozesse: Die Lernerfahrungen der Kinder werden reflektiert und basierend auf dieser Reflexion werden Änderungen an den Forscher*stationen vorgenommen, um den Kindern bessere Zugänge zum individuellen und selbstdeckenden Lernen zu ermöglichen. Das wechselnde Rollenverständnis, in dem Kinder zu Expert:innen und Lehrende/Lernbegleitungen zu Lernenden werden, dem das Konzept einer Lernwerkstatt einen freien Raum gibt, führt zur Vermeidung der Machtverhältnisse und Hierarchien, zum respektvollen Miteinander.

In Anlehnung an den KMK Empfehlungen (2018) zur Demokratiebildung ist neben anderen Charakteristika die aktive demokratiefördernde Einstellung aller Pädagog:innen von großer Bedeutung. Ein Demokratie bildender Ort lebt von der Mitwirkung aller Beteiligten und die Mitarbeiter:innen des HELLEUMS leben dies vor.

Beim *genaueren Hinschauen* auf die konzeptionelle Gestaltung des HELLEUM-Programms fällt allerdings auf, dass aktuell eine Akteur:innengruppe konzeptionell nicht eingeschlossen ist. Das unklare Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte, die die Klassen ins HELLEUM begleiten, stellt eine bedeutende Leerstelle im Demokratie bildend verstandenen Bildungsauftrag des HELLEUM dar. Die Erwartung an die die Kinder begleitenden Pädagog:innen bzgl. deren aktiven Wahrnehmung der Lernprozesse sowie der sozialen und emotionalen Beziehung unter den Schüler:innen und zwischen den Schüler:innen und Lernbegleiter:innen im HELLEUM, bleibt oft unerfüllt. Dies stellt einen bedeutsamen Stolperstein bzgl. des Transfers der (Demokratie)Erfahrungen in den schulischen Kontext dar. Wie ist es möglich, die gewonnenen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit nachhaltig zu sichern, sprich in den schulischen Kontext zu übertragen? Wie ist es möglich, soziale Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler:innen

(im Sinne des Erlebens von Autonomie, Fairness und Unterstützung) sowie innerhalb der Schulklasse zu verändern? Laut vbw (2020, 149) sind diese von hoher Relevanz und müssen daher in den Prozessen der Schulentwicklung zu einem eigenständigen Arbeitsfeld werden.

Um die wertschätzende, partizipative und inklusive Lehr-/Lernkultur nachhaltig zu sichern und unabhängig vom Lernkontext im HELLEUM weiter zu fördern, werden im Kinderforscher*zentrum aktuell Fortbildungskonzepte entwickelt und erprobt, die die begleitenden Pädagog:innen adressieren. Hier geht es vor allem um das Erleben, Erfahren und Internalisieren eines veränderten, an den Grundsätzen der Lernwerkstatt(arbeit) orientierten Rollenverständnisses der Pädagog:innen. Intendiert ist die Initiierung eines daraus folgenden Transfers der Erkenntnisse in den schulischen (Unterrichts)Kontext. Dabei schlüpfen die Lehrkräfte selbst in die Rolle der Lernenden, beobachten, reflektieren und kommen zur (Wieder)Erkenntnis, dass alle Kinder neugierig und motiviert sind, wenn sie ihre Lernschritte und -prozesse selbst bestimmen können und die lehrende Person dabei eine wertschätzende zurückhaltende Lernbegleitung übernehmen. Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben

4 Lernwerkstätten sind Orte der Professionalisierung der Lernbegleitung und des Lernens

Professionalisierung wird im vorliegenden Beitrag als intra- und interindividueller Prozess der Anbahnung und Ausdifferenzierung von Professionalität als Grundlage professioneller Handlungskompetenz und eines forschenden Habitus verstanden. In Orientierung an einem berufsbiografisch orientierten Ansatz braucht die Entwicklung von Professionalität im Sinne einer Entwicklungsaufgabe (vgl. Franz & Sansour 2016, 53) Raum und Zeit, d. h. Professionalität muss erarbeitet werden. Im Kontext des akademischen Bildungsauftrages von Hochschulen wird dies bzgl. in Orientierung an den zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee Hochschullernwerkstätten eine besondere Rolle zugeschrieben. Sie werden charakterisiert als Lernorte, die aufgrund der konzeptionellen Ausrichtung und materiellen Ausstattung eine Professionalisierung auf drei Ebene ermöglichen: der Wissensebene, der Ebene der Handlungskompetenz und der Ebene der Reflexion (Franz & Sansour 2016, 54). Mit Referenz auf Döber und Weishaupt (2013, 8) ist gerade die Verknüpfung von Wissen, Handeln und Einstellungen Merkmal einer erfolgreichen Professionalisierung (Franz & Sansour 2016, 23). Gerade durch die konzeptionell intendierte Verknüpfung von Theorie und Praxis können Hochschullernwerkstätten auch als Übungsräume für die Anbahnung bzw. Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungskompetenz bezeichnet werden (Wedekind 2013, 22f.).

Professionalität als Ziel der erfolgreichen Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe sich zu professionalisieren, ist, Nentwig-Gesemann (2015) folgend, ein perspektivisch und diskursiv herzustellendes Konstrukt im stetigen Dialog von außen gesetzten normativen Erwartungen an Professionelle und innere, fachlich begründete (Re-)Konstruktion, was professionell ist. Zentral dabei ist die Auseinandersetzung mit der „Offenheit des Handelns und des Arbeitens im Ungewissen“ (Rabe-Kleeberg 1999), die eine kontinuierliche, fachlich fundierte Reflexion erfordern; besser einfordern. Gegenstand dieser unabdingbaren Reflexion ist das Bild von Lernenden, das eigene professionelle Selbstbild, die normativ-programmatischen und methodischen Vorgaben und die eigene wahrgenommene Handlungspraxis (Nentwig-Gesemann 2013, 10f.). Im Prozess der Professionalisierung wird Erfahrungswissen in theorie- und fachlich fundiertes reflektiertes Erfahrungswissen transferiert. Professionalität zeigt sich dann in situativ fachlich begründeten Optionen des persönlichen pädagogisch wirksamen Handlungsvollzugs (Handlungskompetenz) und in der „Routine der Reflexion und Reflexion der Routine“ (Helsper & Kolbe 2002) und damit in einem forschenden Habitus.

Konkret bedeutet dies für den Beitrag von Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung, Studierenden Raum und Zeit zu geben, sich als Lernende, Lehrende, Interagierende und die Bedeutung und Rolle einer vorbereiteten Lernumgebung zu erleben, zu erfahren und zu reflektieren. Im nächsten Schritt wird das Erlebte, Erfahrene, Reflektierte theoretisch hinterfragt und fachlich begründet. Die Anbahnung von Handlungskompetenz basiert somit auf der empirischen Auswertung der Erfahrungen und der damit verbundenen kritischen Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Dabei geht es vor allem darum sich selbst als Lernende:r zu verstehen (vgl. Wedekind & Schmude 2020, 79), um zu verstehen, wie zukünftigen Adressat:innen professionellen pädagogischen Handelns lernen.

Es gehört zum *konzeptionellen Selbstverständnis der Lernwerkstätten und der Lernwerkstattarbeit in den Studiengängen „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der Alice Salomon Hochschule Berlin*, im Rahmen curricular verankerter Studienangebote, Studierenden zu ermöglichen, die Idee der Werkstattarbeit im Allgemeinen und die der Lernwerkstattarbeit im Besonderen kennenzulernen. Im Zentrum steht dabei, aktiv die methodische Umsetzung von Lernwerkstattarbeit zu erleben und gleichzeitig über Reflexionsprozesse in den Kontext früher Bildung theorie- und fachwissenschaftlich fundiert einzuordnen (vgl. Wedekind & Schmude 2020, 72).

Auf den *ersten Blick* ermöglicht die institutionelle und curriculare Einbindung und die besondere personelle, und räumlich-materialen Ausstattung die konzeptionelle Verankerung der erforderlichen materiellen und zeitlichen Voraussetzungen, um sich intensiv mit dem eigenen Professionalisierungsprozess im Rahmen der Lehrveranstaltungen im Studienbereich III: Bildung und Didaktik im Kindes-

alter auseinanderzusetzen (vgl. Modulhandbuch). Das in der Prüfungsordnung verankerten Prüfungsformat „Didaktische Miniaturen“ rahmt den intendierten Kompetenzerwerb mit einem kompetenzorientierten Prüfungsformat, das Professionalität anbahnt bzw. Professionalisierung unterstützt: Das Prüfungsformat umfasst das selbstständige Konzipieren, Durchführen und schriftliche Auswerten einer Seminareinheit zu einem bildungsbereichsbezogenen Schwerpunkt. Die schriftliche Auswertung enthält eine gründliche Sachanalyse, die Definition von Zielen, Begründungen für die Auswahl der eingesetzten Methoden, die Beschreibung der Durchführung der Miniatur und deren persönliche Reflexion (vgl. Modulhandbuch Präsenz-Studienformat⁴, und als Prüfungsformat vorgestellt in Wedekind & Schmude (2016, 93ff.)).

Beim *genaueren Hinschauen*, insbesondere auf den Aspekt der expliziten institutionellen und curricularen Einbindung der Idee der Lernwerkstatt(arbeit) in das Studienkonzept der Lernwerkstätten und der Lernwerkstattarbeit in den Studiengängen „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ und „Kindheitspädagogik – berufsintegriert“ der Alice Salomon Hochschule Berlin muss selbstverständlich kritisch hinterfragt werden, ob die damit verbundenen strukturellen Rahmenbedingungen die zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee nicht konterkarieren. Eine kritische Diskussion ist hier zweifellos bzgl. der Frage der Freiwilligkeit der Lernenden, der strukturellen Rahmung als Lehr-Lern- und Prüfungsformat und der Frage der Bewertung als Studienleistung, auch wenn unbenotet, geboten (vgl. Wedekind & Schmude 2020, 42ff.). Bzgl. des Aspektes eines Erfahrung und Reflexion ermöglichenden Übungsraumes hingegen ist dieses Lehr-Lernformat in seiner Verankerung in den Strukturen der Alice Salomon Hochschule – selbstverständlich in Abhängigkeit von der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz der die Formate begleitenden Dozierenden – in besonderer Weise geeignet Theorie-Praxis-Verknüpfungen bzw. die Verknüpfung von Wissensebene, Ebene der Handlungskompetenz und Ebene der Reflexion (vgl. Franz & Sansour 2016, 23) auch im Kontext einer akademischen Qualifizierung zu verorten – genauso, wie in anderen Lern- und Bildungsorten, an denen gemäß der konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstatt(arbeit) gearbeitet wird. In letzter Konsequenz ist es jedoch zwingend erforderlich – und professionell (!) –, dass genau diese kritisch zu hinterfragenden institutionell, strukturell, systemisch begründeten Rahmungen der zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee selbst Gegenstand der Reflexion und theoretisch, fachlichen Fundierung des Erlebten und Erfahrenen gemacht werden.

⁴ https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Praesenzstudium/Modulhandbuch_EBK_Praesenz_Pruefungsordnung_2019.pdf

So verstanden bedeutet *genaues Hinschauen* auf konkrete Umsetzungen von Lernwerkstatt(arbeit) als Ort der Professionalisierung der Lernbegleitung und des Lernens, *professionelles Hinschauen* im Sinne einer kontinuierlichen, fachlich fundierten Reflexion entlang der von außen gesetzten normativen Erwartungen.

5 Diskussion

Aus der Präzisierung des „*genauen Hinschauens*“ auf die konkrete Umsetzung von Lernwerkstatt(arbeit) als Ort der Professionalisierung der Lernbegleitung und des Lernens an der Alice Salomon Hochschule folgt, dass „genaues Hinschauen“ auch bzgl. des Einlösen *tatsächlicher* Partizipation mit *echten* Partizipationsstrukturen in der OASE-Lernwerkstatt und eines alle Akteur:innen einschließenden Angebotes demokratischer Bildung im HELLEUM *professionelles* Hinschauen voraussetzt. Oder anders formuliert, die hohen normativen Erwartungen an Lernwerkstätten als Orte partizipativen und Demokratie bildenden Lernens im Sinne von selbst erfahren, selbst entscheiden und miteinander gestalten kann nur eingelöst werden, wenn die Lernenden professionell begleitet werden und die Lernbegleitenden sich selbst entsprechend fachlich fundiert und begründet stetig entlang der von außen gesetzten normativen Erwartungen reflektieren. Gegenstand dieser Reflexion muss zum einen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Frage, was ist partizipativ, was ist Demokratie bildend, was ist professionell, sein. Kurz: Es braucht Professionalität in Lernwerkstätten, um Partizipation und Demokratiebildung zu leben.

Die drei unterschiedlichen Perspektiven von Studium, Hochschule und Berufsfeld und damit verbundenen standortspezifischen konzeptionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geben zudem Hinweis darauf, dass institutionelle Kontexte von Lernwerkstätten sowohl die Auslegung als auch die Gestaltung von demokratischen und partizipativen Bildungs- und Professionalisierungsprozessen bedingen können.

Unabhängig davon können in allen hier aufgeführten Lernwerkstatt-Standorten neben fehlenden Zeit- und Finanzkontingenten vor allem unausgesprochene, tradierte oder unreflektiert praktizierte stereotype Rollenerwartungen an Studierende, an Kinder/Schüler:innen, Lernende – und damit unprofessionelles pädagogisches Handeln – den Anspruch der Partizipation und Demokratie unterwandern. Hier ist professionelle pädagogische Handlungskompetenz gefordert, um Demokratie und Partizipation in den Lernwerkstatt-Teams zu leben, insbesondere bzgl. der Klärung der besonderen Rollen verschiedener Akteur:innen – der studentischen Mitarbeiter:innen, Referendar:innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen im Kontext von Hochschule und die der Kinder/Schüler:innen und begleitenden Pädagog:innen am Beispiel des HELLEUM.

Unumstritten scheint zu sein, dass Partizipation ein grundlegendes konzeptionelles Prinzip in der Lernwerkstatt(arbeit) ist und es zum Bildungsauftrag von Lernwerkstätten gehört einen Beitrag zur Bildung durch Demokratie und Bildung für Demokratie zu leisten. Beides erfordert in der Zusammenschau der hier geführten Betrachtungen eine entsprechende professionelle Handlungskompetenz der Lernbegleitung.

6 Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Aufbereitung und Reflexion des Eingangs benannten Praxisforums auf der Trierer Fachtagung der Hochschullernwerkstätten im Februar 2023. Die Initiierung eines Austauschs zwischen Akteur:innen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten von Lernwerkstattarbeit entlang dreier zentraler Leitfragen (siehe Abbildung 1) ist hier rückblickend als Pilot-Projekt zu betrachten. Die dort geführte Diskussion hat den Bedarf des Austausches über die Grenzen unterschiedlicher institutioneller Kontexte zu der gewählten Thematik deutlich gezeigt. Die als zielführend eingeschätzten vorgegebenen Leitfragen (s.o.) konnten dabei jedoch nur andiskutiert werden, so dass von den Autor:innen beabsichtigt ist auf der Grundlage der hier skizzierten Diskussion ein Konzept für ein Praxisforum zu entwickeln, dass diesen Austausch im Rahmen zukünftiger Hochschullernwerkstatttagungen nachhaltig fortsetzen kann.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E.A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, M. (2018). Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen. Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2019). Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 120-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021). Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer:innenbildung*, 4 (2), 119-136, doi <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.6>
- Brügelmann, H. (2016). Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*. Abgerufen von: <https://degede.de/mediathek/kategorie/publikationen/> (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung!? – soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), 384–401.

- Döbert, H. & Weißhaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Feichter, H.J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Eine erziehungswissenschaftliche Studie Theoretische, empirische und schulpraktische Befunde Partizipation und ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler* (S. 25-40). Wiesbaden: Springer VS.
- 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. Reihe „Lernen und studieren in Lernwerkstätten“* (2.; S. 51-64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruhn, A. (2021). Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A., Ertl, S. & Kücherer, B. (2022). Partizipation von Schüler:innen in bayerischen Lernentwicklungsgesprächen. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 170-180). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3, 384-401.
- Kulturministerkonferenz (KMK). (2018). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018 über Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (zuletzt geprüft am 20.09.2023).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (Hrsg.). (2020). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung*. Abgerufen von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf (zuletzt geprüft am 11.09.2023).
- Martschinke, S., Grüning, M., Ertl, S. & Häbig, J. (2022). Mehr Mitbestimmung! Stellschrauben in Schule, Unterricht und Hochschule. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 232-254). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 56-73). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Neuausgabe; S. 721-726). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Müller-Naendrup, B. & Selzner, M. (2014). „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ – Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In H. Hagstedt & I. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für Schule von morgen* (137.; S. 241-250). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (1), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I. (2015). Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit. 5. IFP-Fachkongress „Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen“. München. 18. Juni 2015.

- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Qesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-37). Zürich/Chur: Rüegger.
- Rabe-Kleeberg, U. (1999). Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In R. Auernheimer (Hrsg.): *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel* (S. 15-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3-22). Wiesbaden: Springer.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2022). *Wie Partizipation in das Gegenteil umschlagen kann – Inklusive Frühe Bildung und die machtvollen Dynamiken der Pathologisierung*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00126-7> (zuletzt geprüft am 28.07.23).
- Service Agentur "Ganztagig lernen" Berlin, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS) & Regionalstelle Berlin (Hrsg.). (2017). *Lernen begleiten. Eine Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten*. Potsdam: Druckerei Christian & Cornelius Rüss GbR.
- Segel, M. (2022). Demokratische Fähigkeiten und Überzeugungen fördern – aber wie? In J.-F. Huffmann, L. Pesch & A. Scheffler (Hrsg.), *Gelingende Partizipation*. Debus Pädagogik Verlag.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.). (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz*. Gutachten. Waxmann Verlag GmbH. Abgerufen von https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2020/Downloads/ARB_Gutachten_Bildung-zu-demokratischer-Kompetenz_2020.pdf (zuletzt geprüft am 11.09.2023).
- Wedekind, H. (2011). Eine Geschichte der Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. *Grundschule* 43 (6), 6-10.
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden. 21 – 30.
- Wedekind, H. (2022). Lernwerkstätten – Übungsräume einer demokratischen Bildung. In J.-F. Huffmann, L. Pesch, A. Scheffler (Hrsg.), *Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (S. 146-154). Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik Verlag.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2016). Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog/-inn/en. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik* (2.; S. 81-105). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2020). Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & St. Winter (Hrsg.), *Hochschulernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschulernwerkstatt in Halle und andernort* (S. 68-81).
- Wedekind, H. & Theisselmann, O. (2020). „Boden schätzen“ im Kinderforscher*zentrum HELLEUM. In: KiTa aktuell spezial. Heft 1|2020. Carl Link, Köln, S.33-36.

Autorinnenangaben

Barbara Müller-Naendrup, Dr.

ORCID: 0009-0007-2779-0080

Universität Siegen

Fakultät II

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt, konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten, neue Lernkulturen an Schulen und Hochschulen

mueller-naendrup@paedagogik.uni-siegen.de

Corinna Schmude, Prof. Dr. habil

Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache“, mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte

schmude@ash-berlin.eu

Olga Theisselmann

Alice Salomon Hochschule Berlin

Kinderforscher*zentrum HELLEUM

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftliche Koordination Kinderforscher*zentrum HELLEUM, wissenschaftliche Anbindung der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule,

Lernwerkstattarbeit im Grundschulbereich

theisselmann@ash-berlin.eu

Ulrike Stadler-Altman

Demokratische und partizipative Erarbeitung von didaktischen Materialien. Aushandlungsprozesse in einer Hochschullernwerkstatt als Schlüssel für den Erfolg eines internationalen Projekts

Abstract

Der demokratische und partizipatorische Ansatz des Lernens in einer Hochschullernwerkstatt (Kekeritz et al. 2017) wird in einem Erasmus+ Projekt genutzt um verschiedenen Akteur:innen aus der pädagogischen Forschung und dem pädagogischen Praxisfeld die gemeinsame Erarbeitung didaktischer Materialien zu ermöglichen. Bedeutsam sind dafür die Aushandlungsprozesse der Projektakteur:innen und die Grundprinzipien des gemeinsamen Spielens, Lernens und Arbeitens (Stadler-Altman et al. 2020), sowie die entsprechenden Kooperations- und Kollaborationsansätze (Stadler-Altman & Schumacher 2020; Rumpf & Schmude 2013), die anhand des Entstehungsprozesses der Methodenboxen nachgezeichnet und analysiert werden. Dabei zeigt sich, dass eine Hochschullernwerkstatt mit ihren vielfältigen Angeboten die ideale Lernumgebung ist, um an einem gemeinsamen Gegenstand, hier in thematischen Bezug zur Digitalität und in Bezug zur pädagogischen Praxis durch die Erstellung von Methodenboxen zu lernen. Vor dem Hintergrund des demokratischen und partizipativen Lernens in Hochschullernwerkstätten (Wiater et al. 2002) wird nachgezeichnet, wie die unterschiedlichen institutionellen und auch national-kulturellen Hintergründe der Projektparter:innen gewinnbringend verknüpft und zu neuen Ansätzen, Ideen sowie Handlungsempfehlungen führen können.

1 Projektpartnerin: Hochschullernwerkstatt

Das Theorie-Praxisprojekt „I’m not a Robot. Working with Artificial Intelligenz in Early Childhood Eduaction“ (Erasmus+ 2020-1-DE02-KA226-008104, www.im-not-a-robot.eu) hat zwei Ziele: Zum einen pädagogische Fachkräfte für das Thema der Digitalisierung und Digitalität im Kindergartenalltag zu sensibilisieren

und ihnen pädagogische Argumentationshilfen entlang einer partizipativen Mediendidaktik (Mayrberger 2019) zu bieten. Zum anderen werden didaktische Materialien durch eine internationale Projektgruppe erarbeitet, die das komplexe Thema der Künstliche Intelligenz (KI) für pädagogische Fachkräfte und Kindergartenkinder erfahrbar und nachvollziehbar machen sollen. Diese didaktischen Materialien werden in Form von Methodenboxen erarbeitet, getestet und nach Abschluss des Projekts zur Verfügung gestellt (Stadler-Altman & Schumacher 2022). Da in einer Hochschullernwerkstatt Forschung, Lernen und Lehren, sowie pädagogische Theorie und Praxis in einen gelingenden, kooperativen und zirkulären Transfer gebracht werden können (Stadler-Altman, 2023) bietet sie den idealen Rahmen für die Erarbeitung didaktischer Materialien. Damit die Projektziele erreicht werden können müssen einige Vorüberlegungen und Vorarbeiten geleistet werden.

1.1 Kindheit in einer digitalen Welt

Nach Stalder (2018) leben wir bereits in einer Kultur der Digitalität, deshalb ist es nicht verwunderlich, dass digitale Medien Kindern zur Verfügung stehen und von ihnen genutzt werden. Von Carlsburg und Möller (2022) zeigen, dass Kinder schon in jungen Jahren mit digitalen Medien in Kontakt kommen und sehr schnell zu intuitiven Nutzer:innen werden. Deshalb finden sich auf mobilen Endgeräten immer mehr Programme und Apps für Kinder, auch für Kinder unter einem Jahr (Heider & Jalongo, 2015).

Für eine Pädagogik der frühen Kindheit heißt das, dass digitale Medien als Bestandteil der kindlichen Lebenswelt auch im Kindergarten berücksichtigt werden müssen. Dafür ist es von Vorteil, dass Erzieher:innen digitale Medien bewusst oder unbewusst in ihren Alltag nutzen. Slutsky et al. (2021) konnten in ihrer Cross-cultural Study on Technology Use in ECE zeigen, dass die individuelle Nutzung der digitalen Medien durch Erzieher:innen deren pädagogisches Handeln nachhaltig beeinflusst. Einstellungen zur Digitalisierung an sich und zu digitalen Medien sind deshalb wesentliche Prädiktoren für eine angemessene, d. h. pädagogisch sinnvolle Nutzung digitaler Medien (Wilmers et al. 2020a, 2020b).

1.2 Europäische Vergleichsperspektive

Ergänzend zu den oben genannten Untersuchungen konnten in empirischen Studien (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Knauf, 2019) die Einstellung und die Haltung der pädagogischen Fachkräfte zu digitalen Medien im Kindergarten gezeigt werden. In den Ergebnissen wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte in Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit entweder dem bewahrpädagogischen Ansatz oder dem lebensweltlichen Ansatz zugeneigt sind. Deshalb verwundert es nicht, dass digitale Medien eher unsystematisch und eher punktuell im Kindergarten genutzt werden (Knauf, 2019). Dieser Befund

lässt sich größtenteils durch die fehlende Integration in einen medienpädagogischen Kontext und durch eine unzureichende Ausstattung der Einrichtungen mit digitalen Geräten erklären. Für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit ist es deshalb notwendig, die Motivationen und Verhaltensweisen der Pädagog:innen im Detail zu verstehen und dabei auch die pädagogischen und institutionellen Rahmenbedingungen in den Kindergärten zu berücksichtigen. In europäischer Perspektive, in dem projektbezogenen Ländervergleich zwischen Italien, Deutschland, Dänemark und Litauen zeigen sich die von Friedrichs-Liesenkötter (2016) beschriebenen Einstellungen der Erzieher:innen (Abb. 1). Abgefragt wurde die Zustimmung zu Aussagen aus dem lebensweltlichen und bewahrpädagogischen Ansatz, z. B. „digitale Medien gehören nicht in den Kindergarten“:

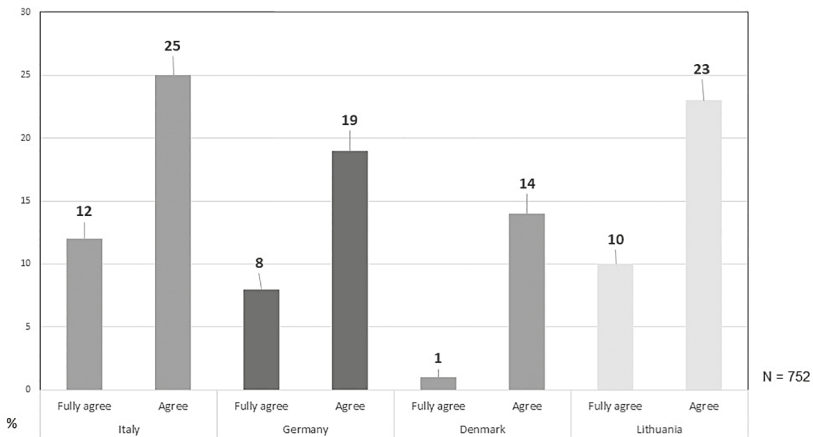


Abb. 1: Einstellung von Erzieher:innen gegenüber digitalen Medien in der pädagogischen Arbeit (Stadler-Altman et al., 2023)

Insgesamt wurden 752 Pädagog:innen befragt. Mittels einer hierarchischen Mehrfachregressionsanalyse wurden die Daten analysiert und geclustert, dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern (siehe Beispiel Abb. 1). Eine eher ablehnende Haltung gegenüber digitalen Medien findet sich in den Testgruppen aus Deutschland (27%), Italien (37%) und Litauen (33%). Hingegen sind im dänischen Sample nur 15% der Meinung, dass digitale Medien im Kindergarten nicht in der pädagogischen Arbeit verwendet werden sollten. Diese Ergebnisse lassen sich mit entsprechenden Statements aus den offenen Antworten im Fragebogen untermauern:

- Kinder sollten sich mit digitalen Medien auseinandersetzen, weil sie ihnen in ihrem Alltag begegnen (Statement aus dem dänischen Sample).

- Insgesamt sehe ich mich nicht wirklich in der Lage, Medienerziehung zu betreiben (Statement aus dem litauischen Sample).
- Medienerziehung ist in erster Linie eine Sache der Eltern (Statement aus dem italienischen Sample).
- Ich möchte mehr Zeit für die Arbeit mit den Kindern haben und keine Zeit mit der Arbeit am Computer verschwenden (Statement aus dem deutschen Sample).

Die unterschiedlichen Einstellungen erklären sich dadurch, dass die Befragten aus Dänemark über eine langjährige Erfahrungen im Einsatz von digitalen Medien verfügen und sowohl in ihrer Ausbildung, als auch in ihrem beruflichen Alltag Medienpädagogik mit einem Schwerpunkt auf digitale Medien ein fester Bestandteil ist. Es kommt also nicht nur auf die Einstellung und die Haltung der pädagogischen Fachkräfte an, sondern auch darauf welche Erfahrung sie im Umgang mit digitalen Medien in ihrer Ausbildung und im beruflichen Kontext machen. Die Relevanz der Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung explizit im Bereich der digitalen Medien ist auf der europäischen Ebene erkannt und im *European Framework for the Digital Competence of Educators* (2017) als Empfehlung und Arbeitsauftrag für die europäischen Länder aufgearbeitet worden.

1.3 Europäischer Rahmen zur digitalen Kompetenz

Digitale Kompetenzen werden, wie andere transversal liegende Kompetenzen als nichtfachliche bzw. fachübergreifende Kompetenzen (Kiper & Mischke, 2008) oder als lernfeldübergreifenden bzw. handlungsfeldübergreifenden Kompetenzen (wie z. B. bei Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) bezeichnet. Deutlich wird, dass digitale Kompetenzen nicht nur für Erzieher:innen beschrieben, sondern auch an die Kompetenzentwicklung der Kinder gedacht wird. Im allgemeinen Kompetenz-Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) wird die Komplexität einer mehrdimensionalen dispositionalen Struktur mit der Handlungsplanung und -bereitschaft und mit dem anschließenden Handeln in einer Situation verbunden. Ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Erzieher:innen soll also auch die Kompetenzen der Kinder stärken.

Aus dieser allgemeinen Debatte um Kompetenzen und Kompetenzmodelle von Erzieher:innenn wurden auf europäischer Ebene mehrere Modelle zu verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt. Das *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu, 2017) ist ein umfassendes Modell zur digitalen Kompetenz. Dafür wurde die Debatte zu Kompetenzmodellen in der Frühpädagogik mit der Unterscheidung zwischen fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen aufgegriffen und um die explizite pädagogische Zielsetzung der Förderung der digitalen Kompetenz ergänzt. Unterschieden wird deshalb zwischen *Educators' professional competences*, *Educators' pedagogic competences* und *Learners' competences*. Im Modell sind die pädagogischen Kompetenzen in der

zentrale, vermittelnde Position zwischen den professionellen Kompetenzen der Erzieher:innen und den Kompetenzen der Lernenden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die pädagogischen Kompetenzen aus den jeweils fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen der jeweiligen Erzieher:innen entstehen. Eine Kompetenzentwicklung auf der Seite der Erzieher:innen hat in diesem Modell ein klares Ziel: die Kompetenzentwicklung der Lernenden.

DigEduComp (2017) ist ein Rahmenmodell, das theoretisch fundiert und detailliert die einzelnen Bestandteile der digitalen Kompetenz auf europäischer Ebene beschreibt. Für eine konkrete Umsetzung der Förderung der digitalen Kompetenz wird auf die europäischen Länder und ihre jeweiligen Bildungs- bzw. Förderpläne verwiesen. Offen bleibt, wie eine Förderung digitaler Kompetenzen im pädagogischen Alltag konkret aussehen kann. Diese Übertragungslücke soll im Projekt „I’m not a robot“ bearbeitet werden.

2 (Hochschul-) Lernwerkstatt als Raum für einen demokratischen und partizipativen Kooperationsprozess in einem europäischen Projekt

Üblicher Weise sind die vielfältigen Aktivitäten in einer Hochschullernwerkstatt in den Kontext eines Bildungswissenschaftlichen Studiengangs eingebunden, bzw. kontrastieren das klassische Lehramtsstudium. Für das Projekt „I’m not a Robot“ wurde das Konzept der pädagogischen Werkstattarbeit und der Raum einer Hochschullernwerkstatt genutzt um didaktische Materialien in einem europäischen Projekt zu erarbeiten. Damit wird die „Lernwerkstatt als Prinzip“ (Kekeritz et al. 2017) in einem konkreten Entwicklungsprojekt sichtbar und um den Aspekt einer didaktischen Entwicklungsforschung (Einsiedler, 2011) erweitert. Wie an anderer Stelle ausgeführt (Stadler-Altman, 2023) ist eine Hochschullernwerkstatt der Raum in dem sich erziehungswissenschaftliche Grundlagen- und Anwendungsforschung verbinden lassen, in dem Erprobungssituationen konzeptioniert, simuliert und durchgeführt werden können. In Bezug auf den Bereich der Grundlagenforschung in der didaktischen Entwicklungsforschung sind die oben beschriebenen Vorüberlegungen und Vorarbeiten notwendig, um gemeinsamen Arbeitsprozess im Projekt anzustoßen. Schrittweise ist das theoretisch erarbeitete Wissen in ein technologisches weitergeführt worden, um dann in die Anwendung, d. h. in eine Erprobung in der pädagogischen Praxis zu kommen, der wiederum forschend begleitet wird. Dafür bedarf es einiger Aushandlungsprozess im Projektverlauf, die durch die Arbeit nach dem Prinzip der pädagogischen Werkstattarbeit (Pallach & Reimers 1990) und in einer Hochschullernwerkstatt unterstützt worden ist. Deshalb kann der Projektprozess unter einer demokratischen und partizipativen Perspektive gezeigt werden. Im Folgenden wird also neben der Beschreibung des projektbezogenen Entwicklungsprozesses von didaktischen Materialien eine

analytische Perspektive in Hinblick auf die Rolle der Lernwerkstatt – als Prinzip, als pädagogische Arbeitsweise und als Raum – im Prozess geboten.

2.1 Digitale Kompetenzen im pädagogischen Alltag fördern

Ausgangspunkt für die demokratischen und partizipativen Aushandlungsprozesse im Projekt ist das Projektziel Methodenboxen für den Einsatz im Kindergarten zum Thema Digitalität und KI zu erarbeiten. Vor den oben beschriebenen Hintergründen (Abschnitt 1 + 2.1) hat das Erasmus+ Projekt „I'm not a robot. Working with AI in Early Childhood Education“ (Erasmus+ 2020-1-DE02-KA226-008104) die Aufgabe Erzieher:innen für das Thema Digitalität, digitale Medien und Künstliche Intelligenz zu begeistern, indem gezeigt wird wie diese komplexen Themen in den pädagogischen Alltag im Kindergarten integriert werden können. Die primäre Zielgruppe des Projekts sind dementsprechend pädagogische Fachkräfte und deren digitalen Kompetenzen.

Ausgehend von den Überlegungen (Strecker et al. 2022), dass Fort- und Weiterbildungen in der Frühen Bildung dann besonders erfolgreich sind, wenn diese einen direkten Ertrag für die Erzieher:innen haben, sind in einem multiprofessionellen und multinationalen Team Methodenboxen entwickelt worden. Der Anspruch dabei ist, dass die Methodenboxen so gestaltet sind, dass diese mit einem möglichst geringen Aufwand im Kindergarten einzusetzen sind.

Federführend zur Entwicklung der Boxen ist das Team der EduSpace Lernwerkstatt der Freien Universität Bozen am Campus Brixen. Der Ansatz der pädagogischen Werkstattarbeit ist dafür mit einem demokratischen und partizipatorischen Entwicklungsprozess verknüpft worden. Ziel war es die Projektbeteiligten mit ihren unterschiedlichen professionellen Hintergründen in einer gleichberechtigten Arbeitsgemeinschaft zusammenzubringen und hierarchische Gefälle zwischen den Vertreter:innen der Universitäten und der pädagogischen Praxis zu vermeiden, ein Ansatz der in der pädagogischen Werkstattarbeit besonders gut gelingen kann.

2.2 Projektphasen und Entwicklungsmöglichkeiten in einer Hochschullernwerkstatt

Der Entwicklungsprozess, der in den sog. Learning Activities und zum geringeren Teil in den Partnermeetings des Projekts durchlaufen wurde, umfasst drei Jahre, in fünf Phasen: Konzeptionieren (1), Entwerfen (2), Ausprobieren (3), Testen (4) und Finalisieren (5).

2.2.1 Konzeptionieren

In der ersten Phase stand die konzeptionelle Entwicklung der Methodenboxen im Vordergrund. Deshalb wurden zunächst die verschiedenen Wissens- und Erfahrungsstände der Projektbeteiligten gesammelt und erste Weichen für Struktur und Inhalte der Boxen gestellt. Dabei war es Konsens der Arbeitsgruppe aus

Erzieher:innen, Kindergartenleitungen, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Professor:innen aus dem Blickwinkel der Kinder das Thema der Digitalität und der digitalen Medien zu bearbeiten. Ein Thema, das Kinder im Alter von ca. zwei bis sieben Jahren fasziniert ist Robotik und als Symbol dafür der Roboter. Deshalb wurde der Roboter zum zentralen Element der Methodenboxen und zum Überthema des Projekts. Auch wenn Roboter auf den ersten Blick nicht viel mit KI zutun haben, so ist das Thema als Türöffner zu verstehen um in das Themenfeld der Digitalität und deren technischen und gesellschaftlich relevanten Grundlagen mit dem Bezug zu KI einzuführen.

Als Ausgangspunkt für die inhaltliche Konzeptionierung der Boxen sind mögliche Fragen von Kindern zum Thema gewählt worden, ein Vorgehen, dass nach Borowski et al. 2016 anschlussfähig und vielversprechend ist. Entsprechend sind diese Fragen als Titel der Methodenboxen gewählt worden.

Damit das Thema handhabbar und im pädagogischen Einsatz nicht langatmig wird wurde die Anzahl der Boxen auf 12 beschränkt. Mit diesen 12 Boxen, die in Toolboxes umbenannt wurden sind relevante Felder des Themas in pädagogischer Weise abgedeckt und gleichzeitig attraktive Überschriften für die einzelnen Aktivitäten in den Boxen gefunden worden (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Toolboxes, Titel und Inhalte

Nr.	Titel	Inhalt
1	Lasst uns anfangen!	Einführung ins Projekt, Erläuterung zu den Themen Robotik, Digitalität und digitale Medien
2	Wer erkennt einen Roboter?	Roboter im Alltag identifizieren, Unterschiede zwischen Robotern und Menschen feststellen und sichtbar machen
3	Lasst uns Roboter sein!	Roboter als Spielanlass, Kinder verwandeln sich in Roboter und lernen erste Funktionsweisen eines Roboters kennen
4	Wie denkt ein Roboter?	Grundlegende Funktionsweisen eines Roboters, Computational Thinking, Deep Learning, Programmieren
5	Wie schlau ist ein Roboter?	Mathematik und Sprache als Basis des Programmierens, Sprach- und Gesichtserkennung durch KI im Alltag
6	Was isst ein Roboter?	Grundlagen zu Strom und Daten, Stromerzeugung und-nutzung; Daten sammeln und verarbeiten
7	Wie spricht ein Roboter?	Kommunikation und Symbole zur Kommunikation, Programmiersprache und Befehle
8	Hat ein Roboter Gefühle?	Gefühle und deren Ausdrucksmöglichkeiten bei Menschen im Unterschied zu Robotern
9	Kann ein Roboter mein Freund/meine Freundin sein?	Grundlagen zur Roboterethik, ethische und moralische Fragen zur Technik und zu KI

10	Wie kann ein Roboter mir helfen?	Technische Erleichterung im Alltag, z. B. Sprachsteuerung und autonomes Fahren, Grenzen der Technik und KI als Unterstützungssysteme
11	Woher kommt ein Roboter?	Einblick in die Entwicklung von Robotern, Bau von Robotern
12	Lasst uns einen Roboter bauen!	Spielerischer und kreativer Zugang zum Thema Robotik und KI, als Projektabschluss oder als Projektaufakt nutzbar

Eine wesentliche Entscheidung in dieser Konzeptionierungsphase war, dass die Toolboxen einzeln und unabhängig von einander einsetzbar sein müssen. Damit wird die Praxistauglichkeit der Boxen und des Projekts erhöht: es kann mit jeder beliebigen Box begonnen werden. Nur Toolbox Eins als grundlegende Einführung in das Thema sollte möglichst immer zu Beginn der Arbeit mit den Toolboxen von den Erzieher:innen bearbeitet werden.

Das Konzept der Toolboxen und die Inhalte der Toolboxen wurden in der EduSpace Lernwerkstatt erarbeitet. Damit der Arbeitsprozess in Gang kommt wurde die Lernwerkstatt als Markt der Möglichkeiten gestaltet. Materialien und Literatur zum Thema sind ansprechend präsentiert und der Raum aus Arbeitsraum mit Gruppenarbeitstischen gestaltet worden. Ziel war es die Projektpartner:innen mit ihren vielfältigen Expertisen zum Thema in einen Austausch zu bringen. Entsprechend einer Lernbegleitung (Gruhn, 2016) hat das Team der EduSpace Lernwerkstatt den Arbeitsort und -tag vorbereitet, aber nur einen groben zeitlichen Rahmen gestaltet, der das Entdecken und selbstbestimmte Arbeit der Teilnehmenden im Projekt nicht einschränken sollte. In der offenen Atmosphäre der Lernwerkstatt konnten sich die multiprofessionellen Teams zu einzelnen Themen bzw. Toolboxen finden, auflösen und neu gruppiert.

Entsprechend den Prinzipien einer pädagogischen Werkstattarbeit (Pallach & Reimers, 1990) konnten die Projektpartner:innen an allen Themen partizipieren und in einem Schutzraum ihre Ideen zum Projekt äußern und festhalten. Gleichzeitig wurde durch die Strukturierung der Lernwerkstatt ein Gerüst geboten, um das Projektziel nicht aus den Augen zu verlieren und eine wechselseitige Lernbegleitung wurde durch den gegenseitigen Austausch möglich. Vielleicht ist dies die Besonderheit, wenn Universität und Praxispartner:innen in einem Projekt arbeiten: durch die unterschiedlichen Expertisen schlüpfen alle Teilnehmenden mal in die Rolle der Lernbegleitung bzw. der Lernenden. Die sprachliche Herausforderung in einem europäischen Projekt, dass nur zum Teil in der eigenen Erstsprache gearbeitet werden kann erwies sich in den Aushandlungsprozessen als Vorteil. Da alle Englisch als Arbeitsmittel einsetzten mussten verschoben sich die statusbezogenen und sprachlich-kulturellen Unterschiede. Allerdings kam es auch zu Missverständnissen und komischen Momenten, wenn es in der Diskussion um komplexe Sachverhalte ging. Durch Verschriftlichung und einer Übersetzung in

die jeweilige Erstsprache, sowie eine Rückübersetzung – mit dem Einsatz digitaler Hilfsmittel – konnten dies Missverständnisse meist aufgelöst werden.

2.2.2 Entwerfen

In der Entwurfsphase haben alle Projektteilnehmenden konkrete Umsetzungs- und Spielideen zu jeder Toolbox für den pädagogischen Alltag entwickeln. Diese Arbeitsergebnisse wurden zusammengetragen und es wurde diskutiert, wie die einzelnen Boxen strukturiert, aufgebaut und mit Inhalten gefüllt werden sollten. Dabei wurde entschieden, dass es in jeder Box eine kurze Einführung ins Thema der Box, eine Rückbindung an den erwarteten Wissensstand der Kinder, eine Zielbeschreibung und Spielanleitungen geben soll. Diese Struktur ist somit in jeder Box zu finden: Einführung, Was wir (schon) wissen, Ziele, Übungen.

Entschieden wurde zudem, dass die Spielideen (Übungen) so zu beschreiben sind, dass diese leicht umsetzbar sind. Gelistet wird deshalb in jeder Box das nötige Material, skizziert wird was Erzieher:innen vorbereiten müssen und was der Kerngedanke der Spielidee ist. Zudem werden mögliche Varianten angeboten, für Einsteiger:innen ins Thema und für Erzieher:innen und Kinder mit Vorwissen.

Damit detaillierte Entwürfe für die Erprobung der Toolboxes zügig und im Projektzeitplan entstehen wurden die detaillierte Ausarbeitung der zwölf Boxen auf vier Entwicklerteams aufgeteilt. Wesentlich war, dass in jedem Team unterschiedliche Professionen – Erzieher:innen, Kindergartenleitungen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Professor:innen – vertreten sind. Zudem übernahm das Team der EduSpace Lernwerkstatt die Endredaktion. Aufgrund der Projektorganisation war es leider nicht möglich diese Teams auch international zu mischen.

In dieser Arbeitsphase der multiprofessionellen Teams wurde die Bedeutung des Ganzheitsprinzips und des Balanceprinzips der pädagogischen Werkstattarbeit (Pallach & Reimers, 1990) besonders wichtig. Lernpräferenzen der Teilnehmenden und ihre individuellen Erfahrungen aus der Arbeit im Bereich der Frühkindlichen Bildung konnten berücksichtigt und durch eine Handlungsorientierung, dem Ausprobieren der Ideen in der Lernwerkstatt sichtbar werden. Wichtig war der Prozess der gegenseitigen Beratung und das gemeinsame Lernen zur Entwicklung didaktischer Materialien, die das Ergebnis – 12 Toolboxes – nicht aus den Augen verliert. In der EduSpace Lernwerkstatt ist dafür die Möglichkeit Arbeitsschritte und Arbeitsergebnisse auf Plakaten und in Boxen, die sukzessive gefüllt wurden festzuhalten genutzt worden.

2.2.3 Ausprobieren

Nachdem die Toolboxes in vier Entwicklerteams erarbeitet wurden, sind alle Boxen zunächst durch die Projektpartner:innen selbst im Rahmen eines Projektmeetings ausprobiert worden. Dabei zeigte sich, dass manche gute Idee in der konkreten Umsetzung noch präziser beschrieben und in einer leicht verständlichen Sprache ausgedrückt werden müssen.

Eine Herausforderung sind dabei die unterschiedlichen Sprachen im Projekt. In den Phasen der gemeinsamen Konzeptionierung, der Erprobung und des Ausprobierens wurde überwiegend auf Englisch gearbeitet, diskutiert und geschrieben. Auch die Testversion der Boxen wurde zunächst in Englisch erarbeitet. Für das Ausprobieren und die Testung der Toolboxes in Kindergärten in den Partnerländern selbst mussten die Boxen aber in die jeweiligen Landessprachen übersetzt werden. Dies erfolgte zunächst in Eigenregie der Projektpartner:innen.

Die erste Erprobung erfolgte gemäß der Idee eine Lernwerkstatt zum Spielen, Lernen und Arbeiten (Stadler-Altman et al. 2019) zu nutzen. Die Projektpartner:innen spielten die jeweiligen Übungen der Box durch, lernten dabei die didaktische Umsetzung und das inhaltliche Ziel kennen und erarbeiteten danach gemeinsam Verbesserungen. Ein Prozess der auch emotional aufgeladen war, da eigen ‚Lieblingsideen‘ verworfen und durch andere Angebote ersetzt wurden. Zudem wurde das jeweilige didaktische Vorgehen immer wieder gegenseitig in Frage gestellt. Damit wurden auch Reflexionsprozesse über das eigene Lehren, egal in welchem pädagogischen Zusammenhang, angeregt und eingeschliffene Vorgehensweisen herausgefordert. Unterstützend war hier die offene Lern- und Arbeitsatmosphäre aus der Lernwerkstattarbeit und die im Projekt gewachsene Einstellung der Projektpartner:innen sich selbst und alle anderen sowohl als Anfänger:in als auch als Expert:in im Prozess zu sehen. Da alle an den Aushandlungsprozesse partizipieren konnten, war es im Abschluss leicht möglich sich in einem demokratischen Abstimmungsprozess auf die endgültigen Inhalte zu einigen.

2.2.4 Testen

Nach einem guten Jahr der Konzeptionierung und des Entwerfens der Toolboxes sind die Boxen dann im pädagogischen Feld erprobt worden. Damit die Rückmeldungen zu den Toolboxes strukturiert erfolgen wurde ein Feedbackbogen entworfen, der insbesondere die Eindrücke und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte zu den Umsetzungen der Inhalte in Spielideen abfragte. Neben allgemeinen Informationen zur Durchführung der Spielideen wurden explizit Fragen zum Aufbau, zu den inhaltlichen Erläuterungen und zur Gestaltung der pädagogischen Aktivitäten gestellt, die jeweils passgenau zu den einzelnen Toolboxes zu bearbeiten waren. Darüber hinaus wurde nach dem Feedback der Kinder gefragt. Hier sollten die Erzieher:innen, wenn möglich Aussagen der Kinder wörtlich notieren und das Engagement der Kinder während des Spiels beschreiben.

Alle Toolboxes wurden zwischen September 2022 und Januar 2023 in den Partnerländern Italien, Dänemark, Litauen und Deutschland in den jeweiligen kooperierenden Institutionen der Projektpartner:innen ausprobiert. Dadurch waren die Testsettings sehr unterschieden, was aus der Perspektive der Wissenschaftler:innen im Projekt hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Testergebnisse problematisch, für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Toolboxes aber sehr hilfreich war,

da die Vielfalt der Rückmeldungen auch eine Vielzahl von neuen Spielideen in die Toolboxen einbrachten.

Da die für die Erstellung der Toolboxen verantwortliche Projektpartnerin in Italien beheimatet ist, wurde dort eine intensivere und strukturierte Testung der Boxen durchgeführt. So sind die Boxen in Südtirol in deutsch- und ladinischsprachigen Kindergärten, sowie an der Universität mit Studierenden in der EduSpace Lernwerkstatt erprobt und kritisiert worden. Insgesamt konnten hier 51 Rückmeldebögen gesammelt werden. In Dänemark fand die Testung in den Kindergärten der Gemeinde Odense statt und die Rückmeldungen zu den Toolboxen wurden von den Projektpartner:innen dort gesammelt, ins Englische übersetzt und gebündelt weitergegeben. Die Erprobung der Toolboxen in Litauen fand im Universitätskindergarten statt und die Rückmeldungen wurden ebenfalls gesammelt und in englischer Sprache weitergegeben. In Deutschland wurden die Boxen im KLAX Kinderhaus getestet und die Feedbacks in einer zusammengeführten, deutsch- und englischsprachigen Version weitergegeben.

Insgesamt sind die Toolboxen in den unterschiedlichen Testgruppen positiv bewertet worden. Hervorgehoben wurde, dass die Boxen sofort einsatzbereit sind, keine besonderen Kenntnisse auf Seiten der Erzieher:innen nötig sind und die Kinder die Spielideen interessant und bereichernd fanden. Die Erzieher:innen meldeten zurück, dass ihnen die Erklärungen zu Robotik, digitalen Medien und KI bei der Durchführung geholfen haben und diese ihr eigenes Wissen zu diesen Themen dadurch erweitert haben, wie die folgenden Originalzitate aus der Testung in Italien belegen:

- Es ist ein interessantes und umfangreiches Paket mit wertvollen Schätzen entstanden. Mein Kompliment an alle, die dazu beigetragen haben.
- Es ist toll, dass jede Toolbox eine eigene Einheit darstellt.
- Die Liste der Ziele für pädagogische Fachkräfte und Kinder ist sehr hilfreich und gibt einen schnellen Überblick.
- Dass zahlreiche weiterführende Ideen und Links angegeben sind, ist klasse. So können sich Interessierte gezielt weitere Ideen holen – allerdings sind auch einige davon nicht mehr abrufbar.
- Viele Ideen können mit wenig Aufwand umgesetzt werden. Das Material ist in fast jedem Kindergarten vorrätig. Es ist kein digitaler Medienkram nötig, was ein entscheidender Faktor sein kann, um das Thema leichter in Kindergärten einzuführen.
- Alles in allem ein sehr breites Spektrum an Ideen.

Aus der Perspektive der Wissenschaftler:innen im Projekt waren insbesondere die Reaktionen und Feedbacks der Studierenden aufschlussreich. Hier zeigte sich, dass die Studierenden vor der Arbeit mit den Toolboxen dem Thema Roboter und KI sehr kritisch gegenüberstehen und sich schwer vorstellen können diese Themen im Kindergarten zu behandeln. Auch nach der intensiven Arbeit mit

den Toolboxes während eines ganzen Semesters in einem Seminar sind einige der Studierende nicht überzeugt, dass digitale Medien, Robotik und KI Themen für den Kindergarten sind. Die Gründe dafür liegen zum einen in einem mangelnden Grundlagenwissen über diese Themen und zum anderen an einer geringen Kompetenz der Studierenden mit digitalen Medien. Zwar nutzen Studierende ganz unterschiedliche Endgeräte in ihrem Alltag, aber ihnen fehlt – nach eigenen Aussagen – grundlegendes Hintergrundwissen zu digitalen Geräten und sie können sich (noch) nicht vorstellen, dass digitale Medien für junge Kinder im Kindergarten eine Bedeutung haben. An diesem Punkt wird deutlich, dass den Studierenden die pädagogischen Erfahrungen im Kindergarten fehlen und sie zum Teil noch eine etwas romantisierende Vorstellung von der Lebenswelt der Kinder und der Arbeit im Kindergarten haben.

2.2.5 Finalisieren

Im letzten Arbeitsschritt wurden die Toolboxes durch die Entwicklergruppen überarbeitet und die Rückmeldung aus der Testung der Toolboxes eingearbeitet. Dabei wurde Wert darauf gelegt die Erläuterungen und Hinweise zu den Themen Robotik, digitale Medien und KI so aufzubereiten, dass Erzieher:innen die Möglichkeit bekommen ihre eigenen digitalen Kompetenzen einzuschätzen und zu erweitern. So wurde in Toolbox eins nicht nur das DigCompEdu Framework als Matrix für die pädagogische Arbeit mit digitalen Medien verwendet, sondern explizit dazu aufgefordert vor der Arbeit mit den Toolboxes das online verfügbare DigCompEdu Self-reflection Tool bzw. den SELFIEforTeachers aus dem EU Science Hub zu nutzen. Damit den Erzieher:innenn die Dimensionen der digitalen Kompetenz deutlich werden und sie selbst ihre eigene Kompetenz und ihre pädagogische Arbeit mit digitalen Medien einschätzen können.

Nach der Endredaktion, der professionellen Übersetzung in die Projektsprachen und der grafischen Überarbeitung der Toolboxes sind diese nun online auf der Projektseite (www.im-not-a-robot.eu) verfügbar. Zudem ist eine eLearning-Plattform während der Projektarbeit entstanden die allen Interessierten die Möglichkeit bietet in das Thema einzusteigen und die Inhalte der Toolboxes genauer zu verstehen: www.im-not-a-robot.eu/en/elearning-platform. Alle diese Angebote sind in den Projektsprachen Englisch, Deutsch, Dänisch, Italienisch und Litauisch verfügbar. In der EduSpace Lernwerkstatt sind zudem physische Toolboxes ausgestattet worden und durch die Kooperation mit der Bibliothek der unibz nun im Leihverkehr für pädagogische Fachkräfte in ganz Südtirol verfügbar. Dafür sind die einzelnen Toolboxes von der Südtiroler Arbeitsgruppe¹ explizit mit dem Curriculum

1 AG Südtirol: Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher & Michael Schlauch (unibz); Birgit Pardatscher & Birgit Brunner (Deutsches Schulamt Südtirol, Abt. Kindergarten); Christian Laner (Deutsches Schulamt Südtirol, Pädagogisches Institut, Abt. Digitale Medien); Katrin Crazzolaro (Ladinischer Kindergarten Südtirol)

des Kindergartens, den Südtiroler Rahmenrichtlinien für den Kindergarten verknüpft worden. Dieser Aspekt, die Verknüpfung der Toolbox-Inhalte mit den nationalen Curricula, wurde im Wesentlichen von den pädagogischen Fachkräften im Projekt immer wieder angemahnt und in Kooperation mit den wissenschaftlichen Partner:innen umgesetzt. An diesem Punkt zeigt sich, dass ein Team entstanden ist, das über fachliche und institutionelle Rahmenbedingungen hinweg professionell zusammenarbeiten kann. Eine Zusammenarbeit, die im Raum der Lernwerkstatt möglich ist, da hier neben Materialien und wissenschaftlicher Literatur auch gesetzliche Bestimmungen, Lehrpläne und Verlautbarungen bzw. Materialangebote der administrativen Ebene verfügbar sind. Damit sind wesentliche Aspekte der pädagogischen Arbeit im Kindergarten einsehbar und fließen wie selbstverständlich in die Projektarbeit ein.

3 (Hochschul-)Lernwerkstatt als Brücke zwischen Theorie und Praxis: DigCompEdu & Pädagogische Arbeit im Kindergarten

Als theoretische Grundlage für das Projekt sind DigCompEdu und die Erkenntnisse aus den oben genannten Studien zur Schlüsselrolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Berücksichtigung der digitalen Medien im Kindergarten (Niedig & Klaudy 2020; Knauf 2019), sowie die Ergebnisse unserer eigenen Befragung zu Einstellungen und Überzeugungen der Erzieher:innen zum Digitalen im Kindergarten (Stadler-Altman et al. 2023) genutzt worden. Die Ergebnisse unserer Befragung sind direkt in die Konzeption der Toolboxes eingeflossen, indem der lebensweltliche Bezug stark betont wurde. Gleichzeitig wurden die, in den offenen Antworten formulierten Befürchtungen der Erzieher:innen, dass digitale Medien im Kindergarten alle anderen Spielangebote ausstechen und Kinder den Bezug zu ihrer Lebensumwelt verlieren in den erläuternden Texten der Boxen aufgegriffen. Besonders überzeugt hat die Erzieher:innen in der Testphase, wie oben beschrieben, dass grundlegende Aspekte der Robotik, des Digitalen und KI mit einfachen, vertrauten Spielmaterialien, z. B. mit Montessori-Material oder Fröbel-Legematerialien von den Kindern bearbeitet werden können.

3.1 Projektarbeit und theoretische Rahmung

In allgemeiner Hinsicht können nun Prinzipien abgeleitet werden, wie in einem Projekt die digitalen Kompetenzen der Erzieher:innen herausgefordert und gefördert werden können. Dafür können den Bereichen aus dem DigCompEdu (2017, 15) die Aspekte der Projektarbeit hinzugefügt werden, die für den Erfolg des Projekts und der Kompetenzförderung besonders relevant sind: Alle sechs Bereiche des DigCompEdu müssen zusammenspielen, um einen Kompetenzzuwachs

durch ein konkretes Projekt zu fördern. Deshalb wurden im Projekt „I'm not a robot“ für jedes, im Rahmenmodell definiertes Teilgebiet – Professional Engagement (1), Digital Resources (2), Teaching and Learning (3), Assessment (4), Empowering Learners (5), Facilitating Learners' Digitale Competence (6) – entsprechende Anknüpfungspunkt entwickeln.

Das professionelle Engagement (1) wird durch die Information zur Digitalisierung, Robotics und KI, sowie durch Anregungen zur weiterführenden Auseinandersetzung mit diesen Themen unterstützt. Dafür sind in jeder der zwölf Toolboxen erklärende Texte, Beispiele und weiterführende Links und Literaturhinweise zu finden. Der Bereich der digitalen Ressourcen (2) wurde durch getestete digitale Medien veranschaulicht. Gleichzeitig wird in den Toolboxen aber auch Alltagsmaterial verwendet, um Digitales zu erklären. Damit wird deutlich, dass es im Kindergarten nicht immer die neusten digitalen Geräte braucht, um digitale Zusammenhänge und technische Entwicklungen erklären zu können. Für den Sektor Teaching and Learning (3) werden in den Toolboxen sehr konkrete Spiel- und Lernanregungen gegeben. Diese sind leicht im pädagogischen Alltag umzusetzen. Damit werden das Verstehen und Lernen der Kindergartenkinder angeregt. Darüber hinaus wird aber auch das Lernen der Erzieher:innen durch didaktische Hinweise unterstützt.

Ziel der theoretischen Überlegungen im DigComEdu Framework ist es Lernende in ihrer digitalen Kompetenz zu stärken. Dies soll durch Empowering Learners (5) und Facilitating Learners' Digital Competence (6) möglich werden. Diese Ansprüche werden auch im vorgestellten Projekt verfolgt. Um die Lernenden zu unterstützen sind die Toolboxen aus dem Blickwinkel der Kinder konzipiert worden. Damit wird zum einen die Perspektive der Kinder und deren Lernen gestärkt und zum anderen werden Erzieher:innen in die Lage versetzt ausgehend vom Lernen der Kinder ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Dieser Ansatz findet sich in den nach dem Vorwissen gestalteten Spiel- und Lernangeboten in den Toolboxen. Letztendlich erleichtern die Toolboxen den Einstieg und die Auseinandersetzung mit den komplexen Themen der Digitalität, der Robotik und der KI.

Im Rückblick auf das Projekt „I'm not a robot“ zeigt sich, dass es ein Schlüsselement für den Erfolg des Projektes, wie für die Verbesserung der Kompetenzen der Erzieher:innen ist, Erzieher:innen ernst zu nehmen. Die Offenheit für neue Themen, die Bereitschaft sich auch mit Themen auseinanderzusetzen, die nicht im persönlichen Interessensbereich liegen sind hier entscheidend. Deshalb ist es wichtig mit den Einstellungen und Haltungen von Erzieher:innenn auseinanderzusetzen und diese in der Projektentwicklung aufzugreifen, so wie es im vorgestellten Projekt gemacht wurde. Allerdings kann dies nicht ohne eine theoretische Fundierung funktionieren. Deshalb war der Einbezug des DigCompEdu ein wesentlicher Schritt in der Projektgestaltung um die digitalen Kompetenzen der Erzieher:innen und der Kinder zu stärken.

3.2 Partizipation im Lehr-Lern-Arrangement einer (Hochschul-) Lernwerkstatt

Um die in verschiedener Hinsicht komplexen Projektphasen erfolgreich bewältigen zu können war eine Lernwerkstatt, hier eine Hochschullernwerkstatt mit ihren spezifischen Möglichkeiten eine notwendige Voraussetzung. Wie in der Positionsbestimmung des VeLW (2009) waren sowohl die Lernwerkstattarbeit als eine konkrete pädagogische Arbeit, also auch die Lernwerkstatt als real vorhandener und gestalteter Raum eine Hilfe um eine europäische, multiprofessionelle Projektgruppe in ein arbeitsfähiges Team zu verwandeln. Orientiert am gemeinsamen Projektziel wurden die differenten Ansichten, Einstellungen und Arbeitsweisen der Projektpartner:innen aus der pädagogischen Praxis und aus dem universitären Kontext verknüpft und es entstand in demokratischen und partizipatorischen Aushandlungsprozessen ein gemeinsames Produkt: didaktische Materialien für den Einsatz in frühkindlichen Bildungsprozessen.

Konkret wurden die Partizipationsmöglichkeiten in der Lernwerkstatt durch eine aktive Beteiligung der Projektpartner:innen. Hier war die Gestaltung des Raums der Lernwerkstatt ausschlaggebend, der als Lern- und Arbeitsraum in seiner Multifunktionalität (Stadler-Altman & Winkler 2021) zu einem Projektraum wurde in dem vielfältige Zugangsweisen zum Thema möglich wurden. Hier wurde deutlich, dass alle Materialien, auch wenn diese keinen auf den ersten Blick sichtbaren Bezug zum eigentlichen Thema haben, anregend sein können. Die Vielfältigkeit des Materials ist also eine wesentliche Voraussetzung, deshalb sollten Lernwerkstätten fachlich breit aufgestellt sein und ein Switchen zwischen den üblichen Fachzusammenhängen angeregt werden.

Daneben müssen die Aushandlungsprozesse partizipativ und demokratisch gestaltet werden. Zusammenfassend können so die Stufen der lernerseitigen Einflussmöglichkeiten (Kärner et al. 2023: 1059) für die Projektarbeit in einer Lernwerkstatt entsprechend akzentuiert werden. Ausgehend vom Modell werden die Ausprägungen der Partizipation im Projekt beschrieben, mit den in für den Prozess unterstützenden Merkmalen einer Lernwerkstatt illustriert und den Projektphasen zugeordnet (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Partizipationsstufen

Stufe	Ausprägung	Inhaltliche Charakterisierung	Beitrag der Lernwerkstatt	Projektphase*
Relative Autonomie (über Partizipation hinaus)	Selbstorganisation	Projektpartner:innen organisieren und gestalten die externen Bedingungen ihrer Projektarbeit selbst, treffen Entscheidungen im Rahmen ihrer Referenzsysteme eigenständig und verantworten die getroffenen Entscheidungen; Koordinatorin** wird informiert und berät bei Bedarf	Ideen- und Möglichkeitsraum; Transfer des Lernwerkstattgedankens in die jeweiligen Arbeitszusammenhänge der Projektpartner:innen	(4) (5)
		Projektpartner:innen treffen Entscheidungen über die Gestaltung der externen Bedingungen ihres Lernens selbst, indem sie selbstständig zwischen verschiedenen (mitunter vorgegebenen) Alternativen wählen; Koordinatorin unterstützt bei Bedarf	Raum als Angebot und Rahmen; Freiraum in der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Projektarbeit	(3) (4)
Partizipation (im engeren Sinne)	Mitbestimmung	Projektpartner:innen haben Beteiligungsrecht und tragen Mitverantwortung; Entscheidungen bzgl. der Gestaltung der externen Bedingungen der Projektarbeit werden unter Einbezug aller Beteiligten getroffen (z. B. mittels Konsensprinzip oder Mehrheitsentscheidung)	Raum für Diskurs und Auseinandersetzung; Aushandlungsprozess als argumentative Überzeugungsarbeit	(2) (3)
		Koordinatorin gestaltet die externen Bedingungen des Lernens und gibt den inhaltlichen und strukturellen Rahmen vor; Projektpartner:innen haben die Möglichkeit indirekter Einflussnahme durch die Artikulation eigener Vorstellungen und Interessen	Idee, Raum und Materialangebot der Lernwerkstatt als Ausgangspunkt der Projektarbeit	(1) (2)
	Mitwirkung			

* Entwicklungsphasen: (1) Konzeptionieren, (2) Entwerfen, (3) Ausprobieren, (4) Testen, (5) Finanzieren; ** verantwortlich für die Ausarbeitung der Toolboxen

Deutlich wird, dass die Partizipationsstufen der Scheinbeteiligung und Nicht-Partizipation aus der Übersicht von Kärner et al. (2023) in der hier vorgestellten Projektarbeit keine Rolle spielen. Ein Projekt unterscheidet sich hier grundsätzlich von einem Lehr-Lern-Arrangement an Universitäten bzw. Schulen, da sich die Projektpartner:innen vorab, selbstbestimmt für das Projekt entscheiden und in der Projektkonzeption beteiligt sind. Ausgehend von dieser Freiwilligkeit wird aber die gemeinsame Projektarbeit durch die Möglichkeiten einer (Hochschul-) Lernwerkstatt, sowohl in inhaltlicher, als auch in materieller Hinsicht unterstützt. Ein bemerkenswerter Nebeneffekt dieses intensiven Austausches war, dass sich der Gedanke der Lernwerkstatt als Raum und als pädagogisches Arbeitsprinzip nun auch bei den Projektpartner:innen verfestigt hat.

Literatur

- Borowski, Chr., Diethelm, I., Wilken, H. (2016). What children ask about computers, the internet, robots, mobiles, games etc. WiPSCe '16, October 13-15, 2016, Münster, Germany c 2016 ACM. ISBN 978-1-4503-4223-0/16/10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2978249.2978259>
- Einsiedler, W. (2011). Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: ders. (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 41-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- European Union (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*, Redecker, Chr. (Author), Punie, Y. (Editor). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). Media-Educational Habitus of Future Educators in the Context of Education in Day-Care Centers, *Journal of Media Literacy Education* 7(1), 18-34.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL Verlag.
- Gruhn, A. (2016). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heider, K. L., Jalongo, M. R. (2015). *Young Children and Families in the Information Age. Applications of Technology in Early Childhood*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-9184-7
- Kärner, T.; Jüttler, M.; Fritzsche, Y.; Heid, H. (2023), Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts, in *ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1053–1103 <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Kekeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E., Kunze, I. (Hrsg.). (2017). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauf, H. (2019). *Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien*. Bielefeld, urn:nbn:de:0111-pedocs-179992.
- Mayrberger, K. (2019): *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Nieding, I., Klaudy, E.K. (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz, in: Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., Rittberger, M. (Hrsg.). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 31-56), Münster: Waxmann.

- Pallach, W., Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim, München: Juventa
- Rumpf, D., Schöps, M. (2013). Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation, in: Coelen, H., Müller-Naendrup, B. (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 31-40). Bielefeld: Springer VS.
- Slutsky, R., Kragh-Müller, G., Rentzou, K., Tuul, M., Gol Guven, M., Foerch, D., Paz-Albo, J. (2021) A cross-cultural study on technology use in preschool classrooms: early childhood teacher's preferences, time-use, impact and association with children's play. *Early Child Development and Care*, 191:5, 713-725, DOI: 10.1080/03004430.2019.1645135.
- Stadler-Altman, U. (2023, im Druck), Zirkulärer Theorie-Praxis-Transfer in Lernräumen. Didaktische Entwicklungsforschung in Hochschullernwerkstätten. In: Schneider, R., Weißhaupt, M., Griesel, C., Pfrang, A., Tänzer, S., Schulze, H. (Hrsg.). *Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U., Schumacher, S. (2022). I'm not a Robot – Report on the Implementation of AI in Early Childhood Education in: *Proceedings of END 2022, Education and New Developments* edited by M. Carmo. Volume 1, (pp. 155-159). WIARS Portugal: Science Press.
- Stadler-Altman, U., Schumacher, S. (2020). Spielen, Lernen, Arbeiten – Formen der Kooperation und Kollaboration in Lernwerkstätten, in: Stadler-Altman, U., Schumacher, S., Emili, E. A., Dalla Torre, E. (Hrsg.). (2020). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 11-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadler-Altman, Ulrike, Schumacher, Susanne, Emili, Enrico Angelo, Dalla Torre, Elisabeth (2020) (Hrsg.). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184329>
- Stadler-Altman, U., Tandzegolskiene-Bielaglove, I., Knauf, H., Kaminskiene, L., Monkeviciene, O., Lang, A. (2023). Digitalization and Digitality from the Perspective of Educators: Which Impact have Personal Beliefs on the Pedagogical Work? Presented at ECER 2023, 06 SES 04A, 08-23-2023.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Auflage). Edition suhrkamp
- Strecker, A., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D., Urban, M. (2022). *Qualifizierung für Inklusion. Elementarbereich*. Münster, New York: Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245911 - DOI: 10.25656/01:24591
- VeLW (2019). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Werkstattarbeit*. Bad Urach, Berlin.
- von Carlsburg G. B., Möller M. (2022). Social-Emotional Conceptualizations: Online Learning Innovations and Prototypical Interfaces. In: von Carlsburg G. B., Kvieskienė G. (Eds.). *Prototype Modelling in Social-Emotional Education. At the Example of a COVID-19 Online Learning Environment. New Approaches in Educational and Social Sciences*, vol. 39, Berlin: Peter Lang.
- Wiater, W., Dalla Torre, E., Müller, J. (2002): *Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation*. München
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., Rittberger, M. (2020a). (Hrsg.). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, Münster: Waxmann.
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., Kerres, M., Getto, B. (2020b). Reviews zur Bildung im digitalen Wandel: Eine Einführung in Kontext und Methodik, in: Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., Rittberger, M. (Hrsg.). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 7-29). Münster: Waxmann.

Autorinnenangaben

Ulrike Stadler-Altman, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-3583-8562

GND: 123110971

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF)

Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung in der Schulpädagogik, insbesondere die Gestaltung von realen und virtuellen, analogen und digitalen Lernumgebungen, Professionsforschung, Hochschuldidaktik und -forschung, Lehrer:innenbildung und Transferforschung

Ulrike.Stadler-Altman@hu-berlin.de

Mark Weißhaupt

Fährnisse der Spielbegleitung und die Hemmung von Exploration

Abstract

Der auch schon von Huizinga beobachtete Spielverlust in unseren Gesellschaften, der sich heute noch verschärft darstellt, würde besondere Aufmerksamkeit in der Sozialisation und im Erziehungssystem benötigen. Jedoch hat das Spiel zusehends die zwar funktionale, aber miniaturisierte Rolle, andere Kulturtechniken zu unterstützen. Im Beitrag werden die kulturellen, sozialen und rituellen Strukturen des Spiels untersucht, die mit der Ermöglichung von Exploration verbunden sind, und die sein Potenzial für Lernen und Bildung ausmachen, wobei die Spielfähigkeit selbst als die entscheidende Kulturtechnik in den Blick kommt. Es wird untersucht, wie die Exploration im Spiel unter Kindern sich strukturiert, und welche kulturellen und individuellen Motive bei der Begleitung des Spiels durch die Lehrpersonen dazu führen können, dass es oftmals eher zur Disziplinierung des Spiels kommt als zur erfahrungsbasierten, gleichrangigen Auseinandersetzung. Alternativen werden skizziert.

1 Strukturen des Spiels im Bildungskontext ¹

Die Strukturen des Spiels sind komplex: in Bezug auf verschiedene «Spielformen», in Bezug auf den sozialen und kulturellen Kontext des Spiels, in Bezug auf Freiheitsgrade durch das Spiel, aber auch in Bezug auf Freiheit wider die Bindungen des Spiels, nicht zuletzt in Bezug auf die Relation der «Mitspielenden» gegenüber den «Spielbegleitenden».

In der Grundschule kommt das Spiel als Interaktionsform eher selten vor (Stamm 2014). Die Unterrichtsformen sind vielfach lehrpersonenzentriert, und die Kinder haben bereits spezifische „Schülerjobs“ (Rollen) inne (Breidenstein 2006, Röhner 2009), welche Repertoires wie *Stillsitzen* und *Zeichen der Aufmerksamkeit an die Lehrperson senden* implizieren (Hildebrandt & Weißhaupt 2018a). Es besteht grundsätzlich in der Primarschule, aber auch bereits im Bereich der vor-

1 Der Artikel basiert auf Teilen der Dissertation „Die rituelle Bedeutung des Spiels“ (2022) des Autors, in der das Spiel unter einer kultursoziologischen Perspektive betrachtet wird, seine rituellen Strukturen und deren Einfassung im Bildungskontext genauer beleuchtet wird.

schulischen wie auch der späteren schulischen Bildungsinstitutionen eine Grundspannung zwischen kindlicher Selbstsozialisation einerseits und dem schulischem Bildungsanspruch andererseits, die anhand des Spiels lesbar ist. Es ist auch eine Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung beim Spiel und durch spielbegleitende Lehrpersonen.²

2 Double-Bind der Spielbegleitung

Die reale „Spielbegleitung“ bewegt sich in einem Spannungsfeld: In der pädagogischen Tradition des Kindergartens gilt während der „Freispiel“-Zeit ein Verbot des Eingreifens, um die Selbststeuerung der Kinder nicht zu beeinträchtigen (Heimlich 2023). Diesem Motiv stehen jüngere Tendenzen gegenüber, das Spiel als begleitungsbedürftig anzusehen (u. a. Stichwort Frühförderung). Als Ziele solcher Spielbegleitung kann man im pädagogischen Diskurs entsprechend zwei Deutungsstränge unterscheiden: einerseits das Ziel der Unterstützung des Spiels bzw. der Kinder, damit sie überhaupt spielen können, was von Teilen der sogenannten „Spielpädagogik“ betont wird (z. B. Wegener-Spöhring 2011), und andererseits das Ziel, das Spiel als Lernmodus für andere Fähigkeiten zu nutzen, v. a. sprachliche und mathematische Kulturtechniken und exekutive Funktionen (u. a. Selbstkontrolle, kognitive Flexibilität, Arbeitsgedächtnis etc.) sollen innerhalb des Spiels gelernt werden (Leuchter 2013, Hauser 2021).

Wenn sich Lehrpersonen am Spiel beteiligen, können sich die tlw. widersprüchlichen Imperative an Spielbegleitung zeigen, indem Nicht-Einmischung in Übergriffigkeit kippt. An einem hierfür exemplarischen Verlauf in einer Untersuchung zur Struktur des Rollenspiels haben wir eine machtförmige Übernahme des Spielverlaufs durch die Lehrperson analysiert (Weißhaupt et al. 2019). Strukturell interessant hierbei zeigte sich eine „Autoritätsosmose“ von der Autorität der Lehrperson über die Grenze des Spiels hinweg zur Autorität einer von ihr gespielten ‚Polizistin‘, die ins kindliche Spielszenario einer Reise tritt und diese unterbricht. Sie setzt im Spiel dann auf realitätsadäquate Anforderungen mit Androhung von polizeilichen Bußzahlungen und Forderungen nach „richtiger“ Sitzordnung und realitätsgerechten Sicherheitsvorkehrungen im Auto. Einige der Kinder zeigen sich zeitweise produktiv herausgefordert, die Polizistin auf der Spielebene zu unterlaufen, durch explorativen Einsatz kreativer, den Spielrahmen nutzender Techniken. Sie ironisieren die Bußgeld Zahlung (5 Franken? 5 Millionen!), „treten“ imaginär „aufs Gas“, wenden abwehrenden Chorgesang an (Go

2 Kinder in der Schweiz, wo Daten der Untersuchung erhoben wurden, werden in den meisten Kantonen seit 2007 mit 4 Jahren schulpflichtig. Sie kommen dann in den Kindergarten – aus deutscher Perspektive ‘spät’. Allerdings ist der Kindergarten in der Schweiz bereits Teil der «Volksschule» – also zugleich ‘früh’.

weg! Go weg!) und rufen nach einer imaginären Rettungsfigur, um die 'Polizistin' loszuwerden. Zugleich fallen andere Kinder ganz aus dem Spielrahmen – sie verstummen schlicht nach dem Beitritt der 'Polizistin'.

In gewisser Hinsicht lernen die Kinder im spontanen Rollenspiel, was Lehrpersonen wenig beachten: Grenzsensitivität, d. h. soziales Gespür dafür, mit welcher Rolle und Habitus man hinein „ragen“ kann in ein Interaktionssystem, und was man jeweils draußen lassen muss. Die oben beschriebene Lehrperson verlangte schließlich das Stillsitzen der Kinder in der von außen herangetragenen „Polizeikontrolle“, ohne Fluchtmöglichkeit (zugleich aus dem Spiel wie aus dem realen Zimmer). Was ihr wohl nicht bewusst war, war dass sie strukturell Vergleichbares tat wie die Älteren einer archaischen Gemeinschaft beim Übergangsritual.

3 Rituelle Strukturen des Spiels

Im Ritual – und in der Folge abgemildert auch im Spiel – kennzeichnet Turner (2009) eine Phase mit der sogenannten „Anti-Struktur“, die ein ambivalentes Verhältnis zur umgebenden Gesellschaft mit sich bringt, ein Interaktionsmodus, wo den Teilnehmenden erlaubt bzw. sogar von ihnen erwartet wird, dass sie die üblichen Normen verletzen, über die Stränge schlagen, dass sie jenseits der alltäglichen Rollenerwartungen agieren, dass der Respekt vor den Älteren (in Formen von karnevalistischen Riten) verworfen und Ordnung und Hierarchie hinterfragt werden, dass rauschhaft gefeiert wird und kreative Rekombinationen der Elemente der Kultur ausprobiert werden.³ Die Älteren der Gemeinschaft halten die Novizen teilweise zu diesen Überschreitungen an, triezen sie in der Zeit des Rituals aber auch mit scheinbar unnötigen Aufgaben und Strafen (Turner 2009) – als soziale Kippfiguren (Junge et al. 2013), strukturell vergleichbar zur Lehrperson im obigen Beispiel.

Den Kindern wird im pädagogischen Feld offiziell keine dem liminalen Ritual entsprechende Lizenz zur Überschreitung gegeben. Die expliziten archaischen Übergangsrituale, die Turner beobachtete, sind in weiten Teilen in der Moderne säkularisiert, und in der Bedeutung geschwunden. Zugleich ist das Spiel als Gegenbegriff asymmetrisiert worden. Bei „Wahrheit oder Spiel“, „Spiel oder Ernst“, „echt oder nur Spiel“ ist das Spiel immer der unterlegene Begriff der Unterscheidung (vgl. Ganguin 2010, 38ff). Ein unterschwelliger Argwohn gegenüber dem Spiel bleibt zudem als Überbleibsel aus dem Protestantismus am Spiel hängen: Der Genuss beim Spiel scheint dagegen zu sprechen, dass man dabei etwas lernt (vgl. Piaget 1969, Turner 2009, 58f.).

3 Es liegt eine Ambivalenz in dieser überbordenden Anti-Struktur, da nicht immer klar auszumachen ist, aus welcher Perspektive sie als produktiv oder auch „dysfunktional“ betrachtet werden kann. Turner (2009) legt eine mögliche Produktivität der Dysfunktionalität nahe.

Die Pädagogik hat zudem von Anfang an ein widersprüchliches Verhältnis zum Spiel, zwischen Idealisierung in der Theorie, seit der Romantik (Stichwort: „natürliches Lernen“, vgl. Baader 2004, Heßdörfer 2018), und Miniaturisierung im Realen (Weißhaupt 2022). Entscheidend wird hierbei, dass im Zuge der Pädagogisierung der Kindheit die wahrgenommenen Widersprüche des Spiels (Überschreitung vs. Unschuld des Kindes, Lust im Spiel vs. Lernen als Arbeit) dadurch gelöst werden, indem es von seinen archaischen Elementen gesäubert wird. Das Ergebnis ist eine Rhetorik des „Frühen Spiels“, wodurch Spiel als eine zu überwindende Entwicklungsphase junger Kinder gekennzeichnet (Weißhaupt & Campana 2014) und im Lehrplan eine Teleologie des Übergangs zum sog. ‘systematischen Lernen’ eingeschrieben wird (Hildebrandt und Weißhaupt 2018a). Das neue Begleitungsgebot kommt hinzu, da sich in der Forschung in bestimmten Szenarien zeigt, dass Spiel mit Erwachsenen stärkere Lernzuwächse zur Folge hat als ohne sie (vgl. Pyle 2017). All diese Widersprüche und Entwicklungen sorgen dafür, dass viele pädagogische Institutionen und Personen bis heute dem Spiel gegenüber unterschwellig ambivalent bleiben. Ein spielbegleitendes „Policing the Boundaries“ mit vorwiegend organisierendem, wenn nicht schlicht disziplinierendem Charakter vieler Interventionen der Lehrpersonen (vgl. Kucharz et al. 2014) ist als ein Ergebnis zu betrachten.

4 Explorative Lernmodi des Spiels

Die besonderen inneren und zeitlichen Strukturen des Spiels werden durch eine vorwiegend organisierende Begleitung verdeckt. Denn es ist anforderungsreich, dass Spiel überhaupt erst beginnt: Die primäre und angstgetriebene *spezifische Exploration* vor dem eigentlichen Spiel geht mit der Erforschung und dem vertraut machen mit Objekten (Vlietstra 1978), oder auch Rollen und Regeln einher (Weißhaupt 2022), welche wiederum mit den Themen des Spiels verknüpft sind. Bei der anschließenden *diversiven Exploration* im Spiel werden Variationen des Objektgebrauchs und der Rollen und Regeln dann primär lustvoll, statt angstgetrieben, vollzogen. In der Ungewissheit des inneren Spielverlaufs erproben die Spielenden u. a. die Handhabung des eigenen Körpers, Taktiken, Strategien und Verwendungen von Materialien, je nach Spielformen. Die vielen Fehler, die sie dabei handelnd machen, werden meist schnell im Spielverlauf als solche produktiv transparent (Instant Feedback), so dass die Spielenden in kürzerer Zeit potenziell viele der spielthematisch umgesetzten Gesetzmäßigkeiten lernen können (vgl. u. a. Stamm 2005, Siraj-Blatchford 2009, Lillard et al. 2013). Man kann dabei komplexe Gesetzmäßigkeiten wie die eines Marktes erfahren (Siedler von Catan), wobei auch jeweils auf spezifische Weise Komplexität reduziert wird (Heßdörfer 2018). Solche „systemischen“ Spiele kann man unterscheiden von Spielen, wo grundlegendere Kompetenzen geübt werden, wie z. B. in Halli Galli (schnelles

Erkennen von Summen in Bildkarten und motorisches Reagieren). Zumeist sind bestimmte Kompetenzbereiche fokussiert in der Zone der nächsten Entwicklung, wie Körperbeherrschung, Feinmotorik (Mikado), Arbeitsgedächtnis (Ich packe meinen Koffer), Bluffen (Mäxle) uvm. Immer wird jedoch eine Mehrzahl von Fähigkeiten in einem Spiel zugleich zum Einsatz kommen, seien diese sach-/fachbezogen oder fachübergreifend/transversal.

Diese fähigkeitsbezogenen Lernfelder des Spiels sind im Spielritual jedoch besonders akzentuiert durch die wenig beachtete, besondere Einstellung der Spielenden: Lernende haben ein direktes Verhältnis zum Gegenstand des Lernens, das auf Selbsttätigkeit und Erfahrung beruht. Z. B. werden mentale Schemata über physikalische Zusammenhänge im Konstruktionspiel mit Bauklötzen implizit angewandt, und nach dem Zusammenfallen der Konstruktion in einem neuen Versuch durch neue mentale Modelle ersetzt (vgl. Pfrang et al. 2023). Auch der eigene Anteil an der rollen- bzw. regelhaften Konstruktion des Gegenstands kann den Spielenden in actu oder anschließend bewusst und sprachlich wie reflexiv zugänglich werden. Die wirklichkeitserzeugende Wirkung von sprachlichen Handlungen ist für das Rollenspiel konstitutiv, da man entgegen der das Spiel umgebenden sozialen Wirklichkeit eine andere kommunikativ herstellt und aufrechterhält (Andresen 2002). Auch konfligierende Deutungen des Spielverlaufes können dabei kommunikativ ausgehandelt und ausgehalten werden, um performativ anschlussfähig zu bleiben – ein Lernfeld auch für Ambiguitätstoleranz (Weißhaupt et al. 2019), bei dem Geltungsansprüche in einer Als-ob Einstellung im- oder explizit verhandelt werden (was darf der Polizist, welche Rollen gelten in der Familieninteraktion, ...). Beim Regelspiel kann die Spielgemeinschaft souverän über die Regeln verhandeln und sich verständigen, diese zu ändern.⁴

Beim Spiel bleibt dabei produktiv mehrdeutig, ob die Affirmation des im Spiel thematisierten Symbolbestandes im Vordergrund steht oder dessen Subversion (vgl. Riley 2005). Am Beispiel Monopoly: Das Spiel kann gelesen werden als direktes Lernprogramm des Kapitalismus, aber auch im Gegenteil – als dessen Subversion, denn es macht die monopolistische Seite des Kapitalismus erfahrbar: Es gewinnt, wer alle anderen der wirtschaftlichen Expansionsmöglichkeiten beraubt und sie so in den finanziellen Ruin führt. Man kann, als dritte Möglichkeit neben Affirmation und Subversion, das Spiel aber auch als Folie der kulturellen Evolution lesen: Argumente für das „Grundeinkommen“ werden u. a. mit dem Bild des über Start Laufens beim Monopoly kontextualisiert, im Sinne: Nur mit Grundeinkommen könne man am großen Spiel der Marktwirtschaft überhaupt

⁴ Zum Beispiel bei Monopoly: Die Höhe des Einkommens bei Lauf über Start, Sammeln der Steuern auf Frei Parken etc.

teilnehmen.⁵ Solche Deutungen sind grundsätzlich angelegt und sind auch mit Kindern explorierbar, besprechbar, erweiterbar.

Alles zusammen, der überbordende rituelle Modus der Spielenden gegenüber dem symbolischen Bestand und der erfahrungsbasierte und zugleich durchschauende Bezug auf die Spielgegenstände ergeben das besondere Potenzial des Spiels für die Bildung. Dies bedeutet ein Spiel *mit* der Kultur. Das Spiel ist selbst die entscheidende, komplexe Kulturtechnik, die sich gegen Abwehr- und Miniaturisierungstendenzen erst einmal etablieren muss.

5 Abwehr der Schattenseiten des Spiels und das Gift der Idealisierung

Gründe für eine Abwehr, auch auf Seiten der Kinder, können riskant erscheinende, anstrengende Tätigkeiten und irrational anmutende, überschwängliche kollektive Wallungen sein, die mit dem Spiel zusammenhängen. Huizinga legt nahe, dass das Spiel durch die Freistellung des Spiels nach Außen Affekte nach Innen anziehen kann, dass es die fetischhafte Qualität besitzt, im Kleinen das Große, ggf. Kontingente, erfahrbar bzw. ausagierbar zu machen (vgl. Sutton-Smith 2008), dass es also besondere, hervorgehobene emotionale Erfahrungen kondensieren kann. Dies gilt auch für z. B. ungern gesehene Spiele des Raufens (Rough and Tumble Play), bei denen die Grenzen ausgelotet werden, was gespielte Schmerzen, Stärke und Unterwerfung sind und was echt daran ist, was nachweislich wichtige Funktionen für die Entwicklung bedingt (DiCarlo et al. 2015, vgl. auch Risky Play bei Hansen 2022). Auf dem Weg ins Spiel bzw. aus dem Spiel heraus können soziale Netzwerke exkludierend wirken (darfst nicht mitspielen!), diese können aber auch teilweise transformiert werden (Weißhaupt & Campana 2015). Auch diese Ausgesetztheit kann Angst und Abwehrpraktiken auslösen. Die Spielenden riskieren auf ihre Weise immer auch ihr – wenn auch tlw. gespieltes – Gesicht, wenn Gefühle und Rollen, Ein- und Ausschluss, Siege und Niederlagen, Glück und Pech, Geschick und Versagen, niedere und höhere Motive im kontingenten und kollektiven Verlauf bis am Ende des Spiels und darüber hinaus evoziert und kommentiert werden. Interpassive Praktiken der Distanznahme zum Spiel, Delegation des Mitspielens an andere und die Reduktion der eigenen Identifikation mit der Spielrolle sind deshalb bei Kindern und Erwachsenen gängige Praktiken (Weißhaupt & Hildebrandt 2020), die ebenfalls zum Lernfeld gehören.

Einschlägig wird auch einseitig die „Freiwilligkeit“ als ein exklusives Merkmal des Spiels ins Feld geführt (z. B. Burghardt 2012, auch bei Turner betont gegenüber der „Pflicht“, an einem Ritual teilzunehmen, 2009). Beim Blick auf konkrete

5 So z. B. <https://www.businessinsider.de/wirtschaft/dm-gruender-goetz-werner-grundeinkommen-befeuert-das-spiel-wie-beim-monopoly-2018-1/abgerufen> 20.11.2021

soziale Praktiken wird jedoch viel mehr Grau sichtbar, wenn Kinder innerhalb des engen sozialen Kontextes der willkürlich zusammengefassten Klassenverbände auf soziale Spiegelung und Spielangebote in den Verweilzeiten angewiesen sind: Viele Spiele wird man mitspielen müssen. Hat das Spiel einmal begonnen, zeigt sich der soziale Zwang zum Ende weiter „mitzuspielen“ als eine – je nach Spielverlauf – mitunter unangenehme soziale Tatsache. Auch in der sogenannten „Freispiel“-Zeit, während der die Kinder offiziell frei entscheiden sollen, mit welchen Materialien und mit wem sie spielen wollen, werden Spiele den Kindern oft nahegelegt oder gar beauftragt – Lehrpersonen teilen Kinder dort sehr oft in Kleingruppen einem Spielbereich mit bestimmten Materialien („Familienecke“, Regelspielregal, ...) zu (Campana & Reinhardt 2019). All dies, die innere und die äußere Verbindlichkeit, verträgt sich schlecht mit dem Bild der unbedingten „Freiwilligkeit“,⁶ bedingt aber die sozialen und bildungsbezogenen Wechselwirkungen des Spiels mit.

Die Spielenden treten am Ende des Spiels, mit je nach Verlauf mehr oder weniger erweiterten Fähigkeiten in verschiedensten Bereichen in den Alltag zurück. Dies könnte durch die pädagogische Begleitung potenziell wesentlich unterstützt werden, was jedoch nur eingeschränkt gelingt. Oft werden die Lehrpersonen von der Unterstützung von spielerischen Zugängen zu z. B. fachdisziplinären Themen auch dadurch abgehalten, weil sie Angst vor „Fehlvorstellungen“ oder „Fehlkonzepten“ haben, dem Bestärken von gedanklichen Schemata, die ggf. nicht dem fachdidaktisch antizipierten Aufbau der „richtigen“ Konzepte je Fach und Alter entsprechen. Hierbei werden jedoch oft erkenntnistheoretische und didaktische Grundlagen ignoriert, die für eine Betonung der Vorläufigkeit von gedanklichen Modellen und die Bedeutung von (Fehl-)Hypothesen, die falsifiziert, spezifiziert oder generalisiert werden, sprechen (Hildebrandt & Weißhaupt 2018b).

Auch die seit der Romantik verbreitete Vorstellung des unverstellten Kindes, das unmittelbar und vermeintlich authentisch im Spiel aufgeht, stets intrinsisch motiviert, unentfremdet, „vertieft“ im Spiel, erweist sich als giftige Idealisierung. Denn das Auseinandertreten von Ideal und Wirklichkeit entlastet auch: Lehrpersonen meinen im realen Unterricht dem Ideal nicht gerecht werden zu können, und verzichten oft ganz auf eine Nutzung des Spiels, das zudem unschön oder unkontrolliert (bzgl. Verlauf und Lernzielkontrolle) erscheinen könnte. Zugleich wird eine Nutzung des Spiels im Unterricht bisweilen von Kollegen, Eltern und der Leitung als für die Lehrperson wenig arbeitsam angesehen, im Sinne „Da braucht man ja nichts vorzubereiten“ (in studentischer Untersuchung Thörisch 2018, Freudinger 2022), was den komplexen Anforderungen bei der Vorbereitung, Beobachtung, Begleitung und Reflexion von Spiellernprozessen und -interaktionen überhaupt nicht entspricht.

6 Pfaller (2012, 96 ff.) spricht sogar von dem „Erkenntnishindernis“, Freiwilligkeit beim Spiel in den Vordergrund zu stellen.

Zur Idealisierung gehört auch der schillernde Begriff des „ganzheitlichen“ Spiels, der gern so gedeutet wird, dass im Spiel grenzenlos „alle Sinne“ den Gegenstand erfassen; dass nicht einzelne, z. B. fachspezifische Aspekte einen Spielgegenstand zergliedern. Bei dieser Vorstellung von Spiel liegt vor allem eine Projektion vor. Denn immer spielt nur eine begrenzte Zahl von Elementen im Spiel mit, gerade dies macht seine fetischhafte, intrinsische Motivation aus: Hier gelten diese Regeln, diese Rollen, diese Mitspielenden, jedoch jene Kinder und jene Objektheigenschaften spielen gerade *nicht* mit (Pfaller 2012, 116).

Man kann vermuten, dass in den kulturellen Kontexten der Pädagogik die dem Spiel zugehörige Ambivalenz in der oben beschriebenen Figur des naiv spielenden Kindes exotisiert wurde. In der ethnologischen Anthropologie wurde auf analoge Weise den „naiven Stämmen“ oft unterstellt, sie glaubten voll und ganz an ihre Bräuche, Mythen und Rituale, im Gegensatz zur dadurch überhöhten, umso mehr aufgeklärt erscheinenden heutigen Weltansicht (vgl. Pfaller 2012, 111). Analog ergeht es den Kindern: Ihnen wird ein naiver Glaube an die Konstruktionen ihres Spiels unterstellt.

Jedoch: Die spielenden Kinder wissen, was sie tun (Giffin 1984, Garvey 1990, Weißhaupt & Campana 2014). Spiel ist nicht einfach der Gegensatz zur Wirklichkeit (S. Freud 2009, 214), sondern Spiel beinhaltet in sich die Differenz von Spiel und äußerer Wirklichkeit – als Bewusstsein darüber. Kinder können, sobald sie ausreichend sprachfähig sind, darüber auch Auskunft geben (Hildebrandt & Weißhaupt 2018b), und gerade mit dieser Differenz spielen (Walker & Gopnik 2013).

Diese Lust am bewussten Spiel kann bei Erwachsenen, aber auch schon bei Kindern in *Verachtung* des durchschauten Spiels bzw. Rituals umschlagen und Exploration hemmen. Denn eine emotionale Ambivalenz liegt strukturell *immer* vor, zwischen dem affektuellen Überschuss nach dem gelungenen Eintritt ins Spielritual auf der einen Seite und dem ertappten Gefühl auf der anderen: es ist ja „nur“ ein Spiel und nicht die Wirklichkeit, nur ein alberner Schein, nur willkürliche Regeln, Rollen und äußerliche, rituelle Formen. Dies kann, je nach umgebender Kultur, in die eine oder andere Richtung ausschlagen.⁷

Als Beispiel der unterschweligen pädagogischen Beargöhnung der Äußerlichkeiten des Spiels können auch die wiederholten Phasen des sogenannten „Spielzeugfreien Kindergartens“ dienen, wo inhaltlich eine Reinigung des kindlichen Spiels von seinen äußerlichen Reliquien, dem „Spielzeug“ stattfindet, das zu „künstlich“, zu hedonistisch, ggf. gar „suchterzeugend“ erscheint, (das aber nach diesem unbewussten Reinigungsritual wieder in den Kindergarten zurückkommt). Die unterschwellige Verachtung wird z. B. auch sichtbar, wenn sich Kinder im Umfeld

7 Hierbei stehen auch unterschiedliche psychodynamische Motivationsstrukturen von Ich-Libido und Objekt-Libido im Hintergrund (vgl. Pfaller 2012, 97f.).

eines Spiels damit betätigen, die Spielenden als „Babies“ zu beschimpfen, die sich mit „blöden Kinderspielen“ abgeben würden (so auch beobachtet bei Spielen in Primarschulklassen, Weißhaupt & Campana 2015). Hierbei kommt die mit zunehmendem Alter von den Kindern wahrgenommene Beargwöhnung des Spiels durch die erwachsene Kultur, mit einem eigenen Abgrenzungsmotiv in und zwischen Peergruppen zusammen.

Sobald auch die Pädagogen nicht mehr der vermeintlich urtümlichen Authentizität des Spiels vertrauen und stattdessen die Unwirklichkeit, Künstlichkeit oder den hedonistischen, ggf. mit Spielzeug verbundenen rituellen Genuss zu beargwöhnen beginnen, und gleichzeitig die überbordende Antistruktur wahrnehmen, die dennoch in dem sozialen Konstrukt Spiel entstehen kann, sind sie ambivalent, ob sie sich interpassiv distanzieren sollen, oder ob sie diese spezifische Ritualwirklichkeit „in Ordnung bringen“ bzw. die Teilnehmenden des Spielrituals triezen möchten (Turner 2009, 64). Individuell motivisch stellt sich die Frage aber wohl oft verknüpft so dar: Die Kinder sind wieder zu laut, zu wild bzw. zu ausgelassen, und spielen nicht „schön“ oder nichts „Vernünftiges“, d. h. sofort sichtbar Lerntaugliches, die sollte man also in leisere, ernstere, „systematische“ bzw. „realen“ Skripts entsprechende Bahnen zurückholen bzw. sie damit behelligen.

In der Empirie beobachten und unterstützen Lehrpersonen relativ selten Kinder interaktiv in der „Freispiel“-Zeit, wie die PRIMEL Studie im deutsch-schweizerischen Bereich gezeigt hat (Kucharz et al. 2014). Im Gegenteil: Je anspruchsvoller die kognitiven Anregungen durch Lehrpersonen in der „Freispielzeit“, umso seltener erfolgen sie. Über zwei Drittel der auf Kinder bezogenen Handlungen der Lehrpersonen in der „Freispiel“-Zeit sind insgesamt organisational bzw. disziplinierend, d. h. sie versuchen zumeist gar nicht erst die spielinternen Interaktions- und Lernprozesse nachzuvollziehen, um darauf ggf. aufzubauen. Ähnliche Verhältnisse bei der Spielbegleitung werden auch durch Studien in anderen westlichen Ländern belegt (Einarsdóttir 1998, Breen 1996).⁸

Von einer Gleichrangigkeit der Lehrperson mit den spielenden Kindern kann auch bei den meisten erfolgreichen Spielinterventionen nicht die Rede sein. Als ein weiteres Beispiel aus unserer Untersuchung zu den Rollenspielen: Zwei Jungen rangeln spielerisch im Rollenspielbereich mit einem Spritzen-Utensil aus einem Spielärztekoffer. Eine Lehrperson kommt dazu und fragt: „Wer ist hier der Arzt?“ Die Kinder schauen sich an, und wissen nicht, was sie antworten sollen. Sie hatten ein ganz anderes imaginäres Szenario im Spiel exploriert. Die Lehrperson jedoch fragt wiederholt und beharrt darauf zu wissen, wer hier die Rolle des Arztes innehat, wer die des Patienten. Die Kinder geben schließlich nach und äußern sich:

8 Pfaller (2008, 48 ff.) sieht Gründe der Geringschätzung des Spiels in kulturellen Kontexten, z. B. im Kulturkreis des Christentums als solchem, insofern eine post-christliche Wahrnehmung den rituellen Kulturnachfolger beim Spiel als eine Art Götzendienst wiedererkennt, und unterschwellig beargwöhnt.

er hier sei der Arzt. Die Lehrperson geht zufrieden aus der Szene. Ob die Jungen zu ihrem ursprünglichen Szenario zurückfinden, oder wie sie ihr Spiel nun weiterführen, bleibt offen.

Explorativ-interaktive Prozesse, wie sie im Spiel stattfinden können, finden auch im Unterricht der Primarschule tendenziell wenig statt (Röhner 2009, Stamm 2014).⁹

6 Alternativen

Wie sähe der Unterricht ansatzweise aus, wenn es anders wäre? Potenzielle Alternativen lägen im Wesentlichen in zwei grundsätzlichen Strategien. Zum einen gäbe es die Möglichkeit, explizite Spiele auch in den Fachstunden verstärkt einzusetzen, anzupassen, tlw. selbst zu gestalten und zu begleiten, welche u. a. fachliche Lerngelegenheiten zur Exploration durch die Kinder anbieten. Der gängige Einwand, dass „befohlenes“ (Huizinga 2011, S.16) bzw. nicht „spontan“ initiiertes (Cailllois 1982, S.12) Spiel kein Spiel sei, da es sich durch die „Unmöglichkeit seiner Funktionalisierung“ (Wittig 2014, S.164) auszeichne, greift nicht. Wie gezeigt, ist die Freiwilligkeit beim Spiel nur relativ zu verstehen, und wenn das Spiel erst begonnen hat und die Spielenden tatsächlich von ihm ergriffen werden, ist der Ursprung nicht mehr entscheidend für die Tatsache des Spiels.

Zum anderen könnte das Spielritual als Ganzes auch verstärkt als Metapher begriffen werden, um spezifische Elemente seines sozialen Prozesses auf den performativen Aufbau des Unterrichts zu übertragen. Dies wäre zum einen eine stärkere Gewichtung der „Hinterbühne“ des Unterrichts, d. h. der Peer-Interaktionen und Gruppenarbeiten, Phasen der leiblichen Erfahrung, der Bewegung und des möglichen überschießenden Ausagierens beim Verarbeiten, ggf. auch in anderen Medien und Formen, u. a. theaterhaften und in Games und Simulationen, im Rough'n Tumble Play usw.

Das unmittelbare Feedback in Spielen wäre vorbildlich für eine lernprozessorientierte Unterrichtskultur, in der nicht die Zielrichtung vor allem in der instrumentellen Vorbereitung auf eine Prüfung, die v. a. extrinsisch durch Notengebung motiviert ist, liegt (und deren Feedback so lange dauert, dass die Kinder vergessen haben, wie sie auf Lösungswege kamen).

9 Eine Interpretation der latenten Funktion des Spiels auf der Hinterbühne des Unterrichts läge analog zu Zizeks Interpretation der geduldeten Feiern vor der Meuterei auf der Bounty (1995, S.134) darin, dass nur aufgrund des Neben-Ventils des Spiels, das von den Lehrpersonen gerade noch auf der Hinterbühne, in den Pausen, geduldet wird, der weitgehend an den Interessen der Kinder vorbei gehende Unterricht überhaupt noch von den Kindern toleriert wird, ohne zu meutern. Im Schlaglicht dieser Metapher erscheint dieses Unterrichtsarrangement als ein strategisches Gleichgewicht von Lehrpersonen und Schülern auf tiefstem Lehr-Lern-Niveau.

Das Potenzial, analog zum Spiel stets neue Rollen zu erwerben, könnte auch in Bezug auf neue Fachinhalte zur Verbesserung beitragen, da Kinder allzu oft von früheren Selbstbildern gehindert werden, die ihnen von Lehrpersonen und Eltern vermittelt wurden (Du bist gut/schlecht in ...). Schützende Spielrollen wären auch von Vorteil im Bereich Fehlerkultur: In vielen realen Unterrichtssettings droht Gesichtsverlust (v. Engelhardt 2014) und das Skript des „ertappt Werdens“ beim Nicht-Wissen/Nicht-Können (ohne dadurch daraus notwendig etwas zu lernen). Deshalb wird oftmals ein Fehlervermeidungsrepertoire durch die Schülerinnen und Schüler eingelebt, statt eines Habitus des Zutrauens und Explorierens begrenzter Spielfelder.

Sogar Lehrpersonen vermeiden in gewisser Hinsicht oft die Teilnahme am eigenen Unterricht durch die interpassive Praktik, sich nur auf die Kinder zu konzentrieren, die erwartungsgemäß die „passende“ Antwort geben. Ein spielbewusster Unterricht würde es verstärkt ermöglichen, dass eine gemeinsame „als-ob“-Haltung eingenommen werden kann (Siraj-Blatchford 2009), in welcher Lehrpersonen und Kinder gemeinsam Vermutungen und induktive kindliche Schlussweisen und ihr Verhältnis zu weitergehenden deduktiven und abduktiven Schlussweisen erfordern, u. a. in materialbasierten Spiellernumgebungen (Weißhaupt et al. 2021).

Für diese Strategien wäre auch nötig, was die jüngere Forschung als *Playfulness* der Lehrpersonen beschreibt (Pinchcover 2017, Wustmann Seiler et al. 2022): die Fähigkeit, spielerisch zu interagieren, d. h. auch einen Sinn für die „Fehlvorstellungen“ der Kinder zu entwickeln, auch um Weiterungen im Sinne von *conceptual change* zu ermöglichen, wild und ausgelassen aufscheinende kulturelle Rekombinationen der verhandelten Gegenstände ggf. produktiv machen zu können, und einen Sinn für die Begrenztheit des eigenen Spielrahmens des Faches und der Rolle der Lehrperson interaktiv zu managen. Dass hierbei etwas völlig anderes als ein simples Plädoyer für sogenannten „offenen Unterricht“ gemeint ist, sollte deutlich sein. Spielerische Interaktion transzendiert die einfache Gegenüberstellung von „offenen“ und „geschlossenen“ Unterrichtsplanungen in seiner komplexen Struktur des antistrukturellen Zugangs zu Kultur, dem Zusammenhang von Schließung des Spielkreises und der Öffnung von Zugängen zum Gegenstand sowie der Öffnung und zugleich Bindung durch Rollen und Regeln.

Man muss aber bei allen Plädoyers für das Spiel in der Schule darauf hinweisen, dass bestimmte Differenzen nicht aufgehoben werden können:

1. Die Sozialisation der Kinder im Spiel muss teilweise auf der Hinterbühne des Unterrichts stattfinden (Goffman 2003, Youniss 1994), um dem pädagogischen Blick der potenziellen Bewertung zeitweise zu entgehen. Man kann die Hinterbühne öfter ins Zentrum rücken, ihr mehr Raum geben, aber man kann die Vorderbühne nicht zugunsten der Hinterbühne zum Verschwinden bringen, die Differenz aufheben.

2. Das Spiel wird aufgrund seiner strukturellen und rituellen Eigenschaften nicht eindeutig und stets der „produktiven“, „schönen“ und „funktionalen“ Seite durch einen Beobachter zugeschlagen werden können. Das Übertreten, das Überschießen und das Uneindeutige macht seine Ambivalenz (Sutton-Smith 2001) strukturell aus – man kann und sollte nicht versuchen, es vollständig einzuhegen. Das Spiel wird eine Hinterbühne zu jedem Unterrichtsarrangement finden.

Gerade dies, dass man im Spiel immer auch teilweise *dagegen* und nicht *dafür* lernt, im Zweifel auch entgegen der pädagogischen „Begleitung“ dieser Spiele, könnte aber seitens des pädagogischen Beobachters bewusst in Rechnung gestellt werden, um die eigene und kindliche Rollendistanz zum Spiel und zur Unterrichtssituation besser zu handhaben. Zu dieser spielbewussteren Begleitung würde auch gehören, dass die verpflichtenden Elemente des Spiels deutlicher gesehen werden, und nicht hinter der Rhetorik der „Freiwilligkeit“ versteckt. Das Ignorieren der komplexen rituellen, ein- und ausschließenden sozialen Strukturen des Spiels, und das Ignorieren der eigenen Disziplinierung des Spiels ist es, was es Pädagogen im Kindergarten ermöglicht, in nahezu paradoxer Weise von „Freispiel“ zu sprechen. Erst wenn dies bewusst wird, kann abgewogen werden, welche Formen des Spiels man ermöglicht, fördert und als Herausforderung anbietet, und wann es geboten ist, bestimmte Spiele explizit verpflichtend zu nutzen, die Selbstbestimmung der Kinder bewusst zeitweise aussetzend. Erst dann kann man abwägen, seine Spielbegleitungsimpulse partizipativ begleitend anzubieten und für die Kinder dabei ignorierbar zu halten, oder den situativen Rahmen kurzfristig verbindlich zu bestimmen, gerade um nachhaltige Exploration zu ermöglichen. Alle genannten Strategien würden nichts an der strukturellen Differenz zwischen Vorder- und Hinterbühne der sozialen Spiele des Unterrichts ändern, sie könnten jedoch die Produktivität dieser Differenz wesentlich erhöhen.

Literatur

- Andresen, H. (2003). *Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Wiesbaden: Gunter Narr Verlag.
- Baader, M. (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 416–430.
- Breen, P. (1996). *The role of the teacher during free play in preschool*. Vancouver: University of British Columbia.
- Breidenstein, Georg. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burghardt, G. (2012). Defining and Recognizing Play. In Peter Nathan & Anthony D. Pellegrini, *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: University Press.
- Caillouis, R. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt am Main - Berlin - Wien: Ullstein Taschenbuchvlg.

- Campana, S., & Reinhardt, L. (2019). Klämmerli. *Abis8 - Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 7/2019, 38–39.
- DiCarlo, C., Baumgartner, J., Ota, C. & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. Aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790.
- Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87–106.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1993). *Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play*. Arizona State University.
- Freud, S. (2009). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Freudinger, T. (2023). *Das Spiel in der Unterstufe. Eine qualitative Forschungsarbeit zum Stellenwert des Spiels beim Übergang vom Kindergarten in die Unterstufe aus der Sicht von Lehrpersonen*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. PH-FHNW. Eingereicht am 23. April 2022
- Ganguin, Sonja. (2010). *Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard: University Press.
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (Peter Weber-Schäfer, Übers.). Piper.
- Hauser, B. (2021): *Spiel in Kindheit und Jugend: Der natürliche Modus des Lernens*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Heimlich, U. (2023): *Einführung in die Spielpädagogik*. 4. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB GmbH.
- Hefsdörfer, F. (2018). Das Spielgeld der Pädagogik. Freiheit, Zwang und Arbeit in der Pädagogisierung des Spiels um 1900. In (ohne Hrsg.) *Arbeit und Spiel*. (ohne Ort): Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. 51–68.
- Hildebrandt, E., & Weißhaupt, M. (2018a). The End of Playtime? The Time at Kindergarten and School from a Cultural-Theoretical Perspective. *IDE Journal, Volume 5*(1).
- Hildebrandt, E. & Weißhaupt, M. (2018b). Vom Spielbewusstsein zum Forschenden Lernen. In N. Neuber, W. D. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen—The wider view*. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 23. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Hutt, C. (1970). Specific and Diverse Exploration. In Hayne W. Reese & Lewis P. Lipsitt (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior* (Bd. 5, S. 119–180). JAI.
- Junge, K., Binder, W., Meyer, K.-M. und Gerster, M. (Hrsg.) (2013): *Kippfiguren. Ambivalenz in Bewegung*. Weilerswist: Velbrueck GmbH.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., & Dieck, M. (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster New York: Waxmann.
- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592.
- Lillard, A. S., Lerner, Matthew D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Pfaller, Robert. (2008). *Das schmutzige Heilige und die reine Vernunft: Symptome der Gegenwartskultur*. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Pfaller, Robert. (2012). *Zweite Welten und andere Lebenselixiere*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pfrang, A.; Griesel, C.; Schneider, R. und Weisshaupt, M. (2023): *Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse*. In: Kihm, P.; Kelkel, M. und Peschel, M. (Hrsg.): *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien*. Klinkhardt.

- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pinchover, S. (2017). The Relation between Teachers' and Children's Playfulness: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351.
- Riley, A. T. (2005). The theory of play/games and sacrality in popular culture: The relevance of Roger Caillois for contemporary neo-Durkheimian cultural theory. *Durkheimian Studies*, 11(1), 103–114.
- Röhner, C. (2009). Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule* (S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen S., Ellen B.; Kleppe, R., Ottesen K. und Leif E. (2023): *Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach*. In: *International Journal of Play* 12/1 (Januar). S. 127–139.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). „Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective“ in *Educational and Child Psychology* 26 (2) June.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Rüegger.
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel: Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Universität Bern. <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/232-fruehfoerderung-als-kinderspiel-2014/file.html>
- Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B. & Rechsteiner, K. (2013). Play-Based Mathematics in Kindergarten. A Video Analysis of Children's Mathematical Behaviour While Playing a Board Game in Small Groups. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149–175.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play* (New edition). Harvard: University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80–123.
- Thörisch, M. (2019). *Ich will kämpfen dürfen. Zusammenhänge zwischen dem Classroom Management und dem Raufverhalten der Kinder im Kindergarten*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. PH-FHNW. Eingereicht am 18. April 2019.
- Turner, V. (2009). *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Vlietstra, A. G. (1978): *Exploration and Play in Preschool Children and Young Adults*. In: *Child Development* 49/1. S. 235–238. doi:10.2307/1128616.
- von Engelhardt, M. (2014): *Interaktion und Identität in der Schule*. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 81–107. doi:10.1007/978-3-658-03670-6_5. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_5; 19.10.2022].
- Walker, C. M., & Gopnik, A. (2013). Pretense and possibility--a theoretical proposal about the effects of pretend play on development: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139(1), 40–44.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). Spiel ist die Freiheit der Kinder. Soziales Lernen im Spiel. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann, & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 37–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2014). Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. 43–63
- Weißhaupt, M., & Campana, S. (2015). Playful Inclusion. Nicosia: *EAPRIL Conference Proceedings 2014*. 135-147

- Weißhaupt, M., & Hildebrandt, E. (2020). Delegiertes Spielen—Aufgeführtes Lernen. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. Angelo Emili, & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. 29–39
- Weißhaupt, M., Hildebrandt, E., & Leonhard, T. (2019). *Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens*. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20/2 (Mai). doi:10.17169/fqs-20.2.3055.
- Weißhaupt, M. (2022): *Die rituelle Bedeutung des Spiels: eine Untersuchung zum ersten Bildungszyklus in der deutschsprachigen Schweiz*. Bielefeld. [<https://katalogplus.ub.uni-bielefeld.de/title/HT021710574;8.3.2023>].
- Wittig, S. (2014): *Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstitution von Kultur in und als Spiel*. In: Schäfer, Alfred und Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Schöningh. 157–183.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung: Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit*. Hg. von Hans Oswald und Lothar Krappmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Žižek, S. (1995): „Ideologie zwischen Fiktion und Phantasma“. In: *Riss* 10(29/30). 131–49.

Autorenangaben

Mark Weißhaupt, Dr.

ORCID: 0009-0005-2100-2448

PH-FHNW

Lernwerkstatt SPIEL

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultursoziologie, Mikroprozesse, Spiel in Bildung & Gesellschaft, Identität, Interaktion, Interpassivität, Sozialisation, Biographie, Identitätsnarrative, Generationendifferenzen
 mark.weisshaupt@fhnw.ch

Franziska Herrmann und Pascal Kihm

Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten – zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung

Abstract

Die AG Begriffsbestimmung des NeHle e.V. widmet sich seit deren Gründung (2018) dem Auftrag, eine Definition des Begriffs Hochschullernwerkstatt zu erarbeiten, die der Vielfalt von Hochschullernwerkstätten entspricht und gleichzeitig deren spezifische Merkmale herausstellt (vgl. Rumpf & Schmude 2020; 2021). Nachdem ein erster Entwurf der Arbeitsdefinition veröffentlicht wurde, ging es im weiteren Prozess um die begriffliche Schärfung einzelner Textpassagen. Es zeigte sich, dass es Kernthemen gibt, die der fokussierten theoretischen Auseinandersetzung und expliziten Diskussion bedürfen (vgl. Herrmann & Kihm demn.). Der Beitrag stellt drei dieser Themen in den Mittelpunkt: die Frage nach den Rollen von Akteur:innen, das Thema Materialien und die lerntheoretische Grundlegung von bzw. in Hochschullernwerkstätten. Daran anschließend erfolgt ein Ausblick auf die weiterführende Arbeit im Rahmen der AG Begriffsbestimmung.

1 Einleitung

Die Verständigung über die Begriffsbestimmung bzw. -verwendung – und damit auch über das eigene Selbstverständnis – bildet seit Beginn der Lernwerkstättenbewegung im deutschsprachigen Raum in den frühen 1990er-Jahren einen festen Bestandteil des Diskurses, der vor dem Hintergrund des stetigen gesellschaftlichen Wandels und wechselnder bildungspolitischer Anforderungen letztendlich immer unabschließbar bleiben muss. In diesem Prozess der immer wiederkehrenden Verständigung, der u. a. in den Publikationen im Rahmen der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ dokumentiert ist, zeigen sich (konstante) Ansprüche, die implizit den Verständigungsprozess leiten. Diese lassen sich in drei Richtungen ausmachen:

- (1) die wiederkehrende Selbstvergewisserung über das eigene Selbstverständnis, die eigenen Positionen und das eigene Tun,

- (2) die Darstellung wesentlicher Grundgedanken und Merkmale von Hochschullernwerkstätten und
- (3) die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Fragen, um sich einerseits an der eigenen Historie zu orientieren, andererseits aber auch verantwortungsvoll im Hinblick auf zukünftige Generationen und Probleme zu agieren.

Diesen Ansprüchen folgend wurde von der AG Begriffsbestimmung unter der Leitung von Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude in den Jahren 2018-2021 in einem „kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess“ (Rumpf & Schmude 2020, 92) eine Arbeitsdefinition zum Begriff Hochschullernwerkstatt entwickelt (vgl. Rumpf & Schmude 2021). Diese Arbeitsdefinition wurde im Rahmen der 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Goethe-Universität Frankfurt im Jahr 2022 vorgestellt und von der Mitgliederversammlung des NeHLe e. V. angenommen (vgl. Herrmann & Kihm demn.). Diese ‚Annahme‘ erfolgte in dem Wissen, dass es sich um das Ergebnis eines unabschließbaren Erarbeitungsprozesses handelt, der mit dem Aufwerfen von Fragen begann (z. B.: „Brauchen Hochschullernwerkstätten einen festen Raum in der Hochschule?“, Rumpf & Schmude 2021, 55f.), in dem vieles geklärt werden konnte (z. B. „Hochschullernwerkstätten sind an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert.“, AG Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt 2022, zit. nach Herrmann & Kihm demn.), der jedoch auch zu neuen Fragen führte. Von Beginn an erfolgte die kollaborative Erarbeitung der Definition unter dem Leitgedanken der Partizipation: „An diesem Prozess waren in den einzelnen Arbeitsphasen unterschiedliche Akteur*innen beteiligt: Vereinsmitglieder, an Hochschullernwerkstatt Interessierte, Kolleg*innen mit und ohne Hochschullernwerkstatterfahrung und Studierende“ (Rumpf & Schmude 2021, 54). Sie, die Mitglieder des Vereins, aber auch weitere Interessierte, wurden adressiert, Fragen aufzuwerfen, Kritik anzubringen und Formulierungen einzubringen (vgl. Rumpf & Schmude 2020, 85).

Drei wesentliche Fragen, die im Zuge der Erarbeitung der Arbeitsdefinition offengeblieben sind, wurden nach dem Vorstandswechsel des NeHLe e. V. im Jahr 2021 von uns – in der Funktion als neue Leitung der AG Begriffsbestimmung – aufgegriffen und in unterschiedlichen Formaten bearbeitet und diskutiert (vgl. folgend Herrmann, Kihm demn.):

- Beschreibt die Definition präzise und eindeutig die Rollen und Rollenwechsel aller in der Arbeitsdefinition benannten Akteur:innen?
- Welche Aspekte zum Thema „Materialien“ (z. B. Umfang, Zugänglichkeit) sollten in die Arbeitsdefinition aufgenommen werden?
- Welchen lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen fühlen sich Hochschullernwerkstätten (in ihren Konzeptionen) bzw. Lernbegleiter:innen (in ihren Praktiken und Interaktionen) verpflichtet?

Diese Fragen sind in ihren Formulierungen auf den Text der Arbeitsdefinition gerichtet. Sie entspringen der Unzufriedenheit mit der Darstellung dieser Aspekte im Rahmen des Textes und der Schwierigkeit, diese zum damaligen Zeitpunkt eindeutig zu bestimmen. Im Beitrag werden wesentliche Ergebnisse der im Rahmen der AG Begriffsbestimmung im Jahr 2022 geführten Diskussionen um die Begriffe Rollen von Akteur:innen, Materialien und Lernen formuliert. Um den Prozess der Begriffsklärung und -entwicklung nachvollziehbar zu beschreiben, ist die folgende Darstellung chronologisch und narrativ gestaltet.

2 Rollen von Akteur:innen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Rollen von Akteur:innen“ erfolgte im Rahmen eines Online-Forums. Durch zwei Impulsvorträge, „Rollenverständnisse in Hochschullernwerkstätten“ (Markus Peschel und Pascal Kihm, angelehnt an Peschel & Kihm 2020) und „Anmerkungen zum Begriff Lernbegleitung“ (Annika Gruhn, angelehnt an Gruhn 2021) wurden Diskussionen dazu angeregt, welche Rollen in Hochschullernwerkstätten von welchen Personen eingenommen werden, welche Bedeutung Rollenwechsel für das Lernen in Hochschullernwerkstätten haben und welche Spannungsfelder sich zwischen pädagogischer Programmatik und erforschter Praxis von Lernbegleitung, als einer wesentlichen Rolle in Hochschullernwerkstätten, zeigen.

Folgende Gedanken kristallisierten sich heraus: In Hochschullernwerkstätten kommt es (anders als z. B. bei Wedekind 2007 vereinfachend als Gegenüberstellung der Rollen „Lernende“ und „Lernbegleiter:innen“ dargestellt) zur Einnahme multipler Rollen und Funktionen, die ausgehandelt, beeinflusst und verändert sowie den jeweiligen Interaktionspartner:innen zugeschrieben werden (vgl. Tabellen 1 und 2).

Tab. 1: Rollen und Funktionen der Personengruppe „Studierende“ (nach Peschel & Kihm 2020, 303f.)

Personengruppe	Rolle	Funktion
Studierende	Schüler:in (sach-orientiert)	Sach-Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit sammeln
	Student:in (meta-orientiert)	Rolle(n) und Rollenwechsel auf Metaebene reflektieren; Funktion und Wirkung von Hochschullernwerkstätten erlernen und reflektieren
	Lernbegleitung (lernend)	(Lehr-)Lernprozess-Erfahrungen in der Lernwerkstatt- arbeit sammeln
	Lernbegleitung (lehrend)	Lernwerkstattarbeit in der Hochschullernwerkstätten (als „Lehrende“) betreiben
	Forscher:in	z. B. handlungsnah pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselformen in Hochschul- lernwerkstätten erforschen

Demnach tritt die Personengruppe der Studierenden in Hochschullernwerkstätten u. a. in der Rolle „*Lernbegleitung (lehrend)*“ (vgl. Tabelle 1, zweite Zeile von unten) auf und begleitet dabei das Lernen anderer nach den Prinzipien der Lernwerkstattarbeit. In der Rolle „*Lernbegleitung (lernend)*“ dagegen agieren die Studierenden als Lernende im Rahmen der Lernwerkstattarbeit. Es geht dabei um ihr eigenes Lernen, das von anderen begleitet wird (die dann wiederum in der Rolle „*Lernbegleitung (lehrend)*“ agieren, s. o.). In der Rolle „*Student:in*“ werden das eigene Lernen, das Lernen anderer und das Begleiten des Lernens anderer im Zusammenspiel mit anderen Rollen und Funktionen auf einer Metaebene reflektiert. In der Rolle „*Forscher:in*“ nutzen die Studierenden die Hochschullernwerkstatt als Feldzugang, um die dort vollzogenen handlungsnahen pädagogischen Realsituationen unter verschiedenen Schwerpunkten (z. B. der Kommunikationsgestaltung oder der Rolleneinnahmen) methodisch fundiert zu beforschen (vgl. dazu auch Rumpf 2016). Die Rolle „*Schüler:in*“ wurde integriert, um zu beschreiben, dass Studierende in der Lernwerkstattarbeit selbst (auch) Sach-Erfahrungen sammeln, wobei hierbei weniger die Metaebene des eigenen Lernprozesses (wie in der Rolle „*Student:in*“), sondern die Erkenntnisgewinnung selbst im Mittelpunkt steht (bzw. ggf. der Vergleich zwischen eher tradierten, seminaristischen Formen des Lehrens und Lernens und der Lernwerkstattarbeit im Hinblick auf den eigenen Sachlernprozess). Diskutiert wurde im Anschluss an den Vortrag, inwiefern Studierende überhaupt „in der Schüler:innenrolle“ agieren können: Die Rolle „*Schüler:in*“ in der Personengruppe Studierende drückt vielmehr den Versuch einer Annäherung aus, bei bestehender Perspektivdifferenz als erwachsene Person.

Tabelle 2 zeigt die Personengruppe der Dozierenden in ihren unterschiedlichen Rollen in der Hochschullernwerkstatt. Dozierende können z. B. Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Erzieher:innen, Sozialarbeiter:innen, studentische Hilfskräfte oder Studierende in Seminaren sein. Neben der Rolle als „*Lernbegleitung*“, die in der Ausbildung der Studierenden Lernwerkstattarbeit betreibt, sind die Dozierenden „*Fachexpert:innen*“ für Lerninhalte. Die Rolle „*Student:in*“ wurde integriert, um zu betonen, dass auch Dozierende fortwährend selbst Reflektions- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen. Es geht hier also, etymologisch auf das lateinische *studere* (sich ernstlich um etwas bemühen) zurückgehend, um das Streben nach Erkenntnis, das sich Bemühen um Professionalisierung, Dozierende sind in Hochschullernwerkstätten darüber hinaus häufig auch als „*Forscher:innen*“ aktiv.

Tab. 2: Rollen und Funktionen der Personengruppe „Dozierende“ (nach Peschel & Kihm 2020, 303f.)

Personengruppe	Rolle	Funktion
Dozierende	Lernbegleitung	Lernwerkstattarbeit in der Hochschullernwerkstatt (als „Lehrende“) in der Ausbildung von Studierenden betreiben: Anregung zu Lernprozessen und Selbstreflexion
	Fachexpert:in	Verortung der Fachlichkeit für Lerninhalte/für die (fachlichen) Sachen (Fachexpertise)
	Student:in	selbst Reflexions- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen (hinsichtlich der Initiierung konstruktiver Lernprozesse, eigener Zurückhaltung usw.)
	Forscher:in	z. B. handlungsnah pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselproblematik in Hochschullernwerkstätten erforschen

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, mit Rollenwechseln und mit Rollenkonflikten ist für die persönliche Weiterentwicklung und Klärung möglicher einzunehmender Rollen und damit verbundener Funktionen in der Hochschullernwerkstatt besonders für Studierende wichtig. Es gibt Situationen, in denen verschiedene Rollen und Funktionen erfüllt werden (müssen, sollen) und diese Rolleneinnahmen bzw. Rollenwechsel auch zu Konflikten führen können: Wenn Studierende z. B. im Rahmen einer Qualifikationsarbeit Lernwerkstattarbeit mit Kindern unter einer spezifischen Fragestellung beobachten und später auswerten, agieren sie in der Rolle „Forscher:in“. Diese Rolle stellt andere Ansprüche und kollidiert ggf. mit den Erwartungen an die Rolle „Lernbegleitung“ (Gebe ich den Kindern Impulse? Greife ich ein, wenn ich gefährliche Situationen beobachte? Wie reagiere ich, wenn die Kinder mich ansprechen?). Hier müssen die Studierenden sorgsam abwägen, ob und wie sie in der Rolle „Forscher:in“ oder „Lernbegleitung“ agieren.

Solche Rollenabwägungen, -wechsel und -konflikte sollten situationsbezogen thematisiert werden, um ein Bewusstsein für die Vielfalt eigener Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der genannten Rollen zu gewinnen. Die Übernahme und Zuweisung von Rollen erfolgt nicht immer transparent, auch nicht konsequent oder zielorientiert, sondern wird in einer Situation in der Interaktion zwischen den Beteiligten ausgehandelt.

Die Auseinandersetzung mit Rollen sollte daher wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung im Kontext von Hochschullernwerkstätten sein (vgl. Peschel & Kihm 2020, 306f.). Zu dieser gehören die Rekonstruktion eigener Rollenverständnisse, die Reflexion von erlernten Rollenmustern sowie die Bearbeitung der o. g. Rollenwechsel und -konflikte.

Anders als die Rolle „*Student:in*“ ist die Rolle „*Lernbegleitung*“ für die Studierenden eine neue Rolle, für die sie im Rahmen der Hochschullernwerkstatt qualifiziert werden. Zur Qualifikation in dieser Rolle bedarf es der besonders intensiven Reflexion, da diese im theoretischen Diskurs häufig als „Norm, nicht einzugreifen“ (vgl. Gruhn 2021, 93; Kihm 2023, 32) definiert wird, ohne dieses „Nicht-Eingreifen“ zu konkretisieren. Diese normative Programmatik („Lernbegleitung = Nicht-Eingreifen“) wird in verschiedenen Generationen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit immer wieder unreflektiert reproduziert (vgl. Gruhn 2022). Hintergrund dafür bilden stark normativ aufgeladene Beschreibungen zur Rolle *Lernbegleitung* in Publikationen der Hochschullernwerkstatt-Community, die hohe qualitative Ansprüche an die pädagogischen Interaktionen der Akteur:innen transportieren:

„Die Rolle der Lehrenden besteht darin, dem Lernenden Zeit und Raum zu geben, sich einem Lerngegenstand in der für ihn geeigneten Weise zu nähern. Sie begleiten sein Lernen fördernd und tragen anschließend Sorge dafür, dass Lernwege und -ergebnisse reflektiert werden. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich spezifische Anforderungen an das Handeln und die pädagogische Haltung der Lehrpersonen. Die Lehrenden handeln als Lernbegleiter.“ (VeLW 2009, 6ff.)

Dies zeigt sich auch in der aktuellen Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“:

„Kennzeichnend für die Lernbegleitung ist dabei die auf Beobachtungen des Lernprozesses beruhende, kognitiv aktivierende und die Eigeninitiative herausfordernde impulsgebende Unterstützung der Lernenden durch Lernbegleiter:innen, die dabei weitgehend auf Instruktionen verzichten [...]. Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten in der oben beschriebenen Rolle als Lernbegleiter:innen und als Fachexpert:innen in offenen Lernsettings. Sie unterstützen dabei Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden. Die Studierenden erfahren sich als Lernende, üben sich in der Rolle als Lernbegleiter:innen und reflektieren insbesondere diesen Rollenwechsel“ (AG Begriffsbestimmung 2022, zitiert nach Herrmann & Kihm, demn.).

Die Studie von Gruhn (2021) zeigt auf, dass zwischen Programmatik von Hochschullernwerkstätten und gelebter Praxis vielfach Brüche bestehen – insbesondere in Bezug auf die Rolle *Lernbegleitung*. Diese Brüche sollten reflektiert werden, um sich Grenzen der Programmatik bewusst zu machen und diese weiterzuentwickeln.

In der Diskussion der AG Begriffsbestimmung zu Rollen von Akteur:innen wurden folgende Fragen für die Weiterarbeit festgehalten:

- Wer agiert in Hochschullernwerkstätten in welchen Rollen und Funktionen?
- Wer bestimmt, wer in welchem Moment in welcher Rolle ist?

- Inwiefern lassen sich Grenzen zwischen den Rollen definieren?
- Inwiefern sind die Rollen (und Funktionen) für Hochschullernwerkstätten spezifisch?
- Wie nehmen Praktiker:innen selbst diese Rollen wahr, wie beschreiben sie sie?
- Wie kommt es zu Rollenwechseln bzw. zum Einnehmen bestimmter Rollen?
- Welche Formate der Begleitung und Supervision sind denkbar, um mit Ambivalenzen zwischen pädagogischer Praxis und normativer Programmatik bzw. mit den hohen Qualitätsansprüchen angemessen umgehen zu können?
- Wie spezifisch ist der Lernbegleitungs-begriff von Hochschullernwerkstätten? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es ggf. zum Lernbegleitungs-begriff anderer Bereiche (vgl. z. B. Hesse & Lütgert 2020)?

Insgesamt zeigte sich in der Diskussion, dass sich die vielfältigen Rollen der Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten schwerlich auf „Lernende“ und „Lernbegleiter:innen“ reduzieren lassen. Vielmehr gibt es hier zahlreiche Ausdifferenzierungen und Nuancierungen (z. B. „Forscher:in“, „Fachexpert:in“ oder auch „Lernbegleitung“ lernend bzw. lehrend, vgl. Tabellen 1 und 2). Empirische Forschung zur Praxis in Hochschullernwerkstätten scheint notwendig, um die Herausforderungen im Umgang mit diesen Rollen sichtbar und damit reflektierbar zu machen. Diese Forschung sollte dabei über die Beschreibung der Rollen hinaus auch die Einnahme bestimmter Rollen, die Aushandlung von Rollenverständnissen bzw. Rollenwechseln und die Ambivalenzen zwischen pädagogischer Praxis und normativer Programmatik in den Blick nehmen.

3 Materialien

Die Auseinandersetzung mit Materialaspekten erfolgte im Rahmen eines Online-Forums: An konkreten Beispielen von Hochschullernwerkstätten sollte sichtbar werden, was der Hochschullernwerkstatt-Community in Bezug auf die materielle Ausstattung besonders wichtig ist. Dabei wurde die Frage an den Anfang gestellt, wie mit den folgenden Aspekten in verschiedenen Hochschullernwerkstätten umgegangen wird:

- Auswahl der Materialien,
- Zugänglichkeit der Materialien und
- Nutzungs- und Verwendungskontexte der Materialien.

Im Rahmen des Online-Forums wurden Einblicke in vier Hochschullernwerkstätten gegeben, die von den an diesen Standorten aktiven Teilnehmer:innen mit dem Fokus auf Materialaspekten moderiert wurden:

- die Hochschullernwerkstatt Mathematik der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Daniela Longhino),

- die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Dietlinde Rumpf),
- das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) der Universität des Saarlandes (Markus Peschel, Pascal Kihm) und
- die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der Technischen Universität Dresden (Franziska Herrmann).

An den konkreten Beispielen wurde die Vielfalt der Formen von Materialien deutlich, die für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ausgewählt und zur Verfügung gestellt werden: verwendungsoffene Materialien (z. B. Sammlungen von Naturmaterialien), Alltags- und Verbrauchsmaterialien (z. B. Papier, Stifte), didaktisch vorstrukturierte Materialien (z. B. Lernspiele), Fach- und Kinderliteratur, digitale Medien, Werkzeuge (z. B. Buchbindemaschine) sowie ‚Spuren‘, die Lernende hinterlassen (z. B. Kindertexte oder Werke von Studierenden). In der Diskussion wurde ebenfalls deutlich, dass die Auswahl und Zurverfügungstellung von Materialien je nach Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt variiert und sich auch innerhalb einer Hochschullernwerkstatt in stetiger Entwicklung befindet.

Als wesentlich trat hervor, dass neben der Auswahl von Materialien die Frage bedeutsam ist, wie diese Materialien in einen Handlungszusammenhang gestellt werden: Dies geschieht in Form der Anordnung und Präsentation der Materialien, der Zugänglichkeit und durch Möglichkeiten ihrer Verwendung. Auch hier zeigten sich bereits beim Betrachten von Beispielen aus vier Hochschullernwerkstätten mehrere Varianten: Im GOFEX der Universität des Saarlandes sind Alltagsmaterialien kindorientiert sortiert (im GOFEX-Haus mit verschiedenen Zimmern: Küche, Wohnzimmer, Bad usw.), in der Hochschullernwerkstatt Mathematik der Pädagogischen Hochschule Steiermark gibt es eine themen- und schulstufenübergreifende Ordnung, in der LuFo der Technischen Universität Dresden sind die Materialien nach Fächern strukturiert und die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verfügt, neben Räumen mit Materialien, über einen ‚leeren Raum‘.

Auch in Bezug auf die Zugänglichkeit zu den Materialien (wie auch zum Raum der Hochschullernwerkstatt) zeigten sich unterschiedliche Varianten: Es gibt Hochschullernwerkstätten, deren Türen rund um die Uhr offenstehen, andere haben Öffnungszeiten oder können auf Anfrage genutzt werden. Es gibt (a) sichtbar in offenen Regalen präsentierte Materialien, (b) frei zugängliche, jedoch in geschlossenen (aber nicht verschlossenen) Kisten aufbewahrte Materialien, (c) ausleihbare Materialien und (d) Materialien in verschlossenen Schränken, die nur auf Anfrage und nur für bestimmte Zwecke oder von bestimmten Personen nutzbar sind.

Einigkeit bestand in der Diskussion dahingehend, dass eine Anordnung bzw. Sortierung der Materialien sinnvoll ist, jedoch veränderbar bleiben sollte und dass die Frage der Zugänglichkeit zu verhandeln ist.

In allen vier Hochschullernwerkstätten findet eine reflexive Auseinandersetzung über die Fragen der Auswahl, Anordnung, Sortierung, Zugänglichkeit und Verwendung von Materialien statt. Daran zeigt sich, dass es im Sinne einer Begriffsbestimmung keine Aussage dazu braucht, wieviel oder welche Materialien in einer Hochschullernwerkstatt zu finden sein sollten. Vielmehr steht im Vordergrund, welcher Sinn und welche konzeptuelle Begründung sich mit der jeweiligen Auswahl, Anordnung, Sortierung und Regelung der Zugänglichkeit verbinden (im Sinne eines Materialkonzepts). Als wesentliches Merkmal von Hochschullernwerkstätten wurde daher in der Diskussion festgehalten, dass es eine wissenschaftlich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Materialien und deren reflektierte Einbeziehung in Lehr-Lernkontexte gibt. Die adressierten Fragen der Auswahl, Anordnung, Sortierung, Zugänglichkeit und Verwendung von Materialien in Lehr-Lernkontexten stellen außerdem ein vielversprechendes Forschungsfeld dar (vgl. Kihm, Diener & Peschel 2020; Kihm 2023).

Über die einzelne Hochschullernwerkstatt hinaus wurden im Rahmen des Online-Forums Fragen formuliert, die aktuell besonders bedeutsam erscheinen und übergreifend diskutiert werden sollten. Sie beziehen sich auf Formate partizipativer Konzeptentwicklung, auf hochschulpolitische Fragen der dauerhaften Finanzierung von Hochschullernwerkstätten sowie auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen im Kontext von Digitalisierung und Konsumorientierung:

- Wie können Prozesse der Konzeptentwicklung als immer wieder offene Prozesse gestaltet werden? Wer wird einbezogen und in welcher Form (Kinder, Studierende, Dozierende, ...)?
- Welche Personalressourcen sind notwendig, um Ordnungen aufrecht zu erhalten?
- Welche Bedeutung kommt der Wertschätzung analoger Materialien zu?
- Wie gehen wir mit dem Service-Charakter von Hochschullernwerkstätten um?
- Was brauchen wir wirklich? (Konsumaktionismus vs. Nachhaltigkeit und Sehnsucht nach dem ‚leeren Raum‘)

In Bezug auf die Ausgangsfrage, was uns als Hochschullernwerkstatt-Community wichtig ist, zeigt sich durch die Darstellung der Diskussion, dass es neben dem sichtbaren Material in seiner Vorauswahl, Anordnung, Sortierung und Zugänglichkeit in der Hochschullernwerkstatt vor allem die reflexiven Prozesse der Beteiligten sind, die eine Hochschullernwerkstatt als solche kennzeichnen. Wichtig ist demnach einerseits die wissenschaftlich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Materialien und deren reflektierte Einbeziehung in Lehr-Lernkontexte und andererseits auch die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Veränderungen, auf die Hochschullernwerkstätten als Orte des Lehrens und Lernens auch im Hinblick auf Materialfragen Antworten finden müssen.

4 Lernen

Die Auseinandersetzung zum Thema „Lernen“ fand im Rahmen des Forums „Zum Begriff Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten – zwischen Prämissen, Praxis und Vollzug“ auf der 16. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Universität Trier im Jahr 2023 statt. Im Impulsvortrag von Franziska Herrmann erfolgte zunächst eine Orientierung zum Stand der Diskussion. Aktuell zeigt sich demnach sowohl bei Zugängen zum Lernen, die stärker auf die Praxis des Lernens (und Lehrens) in Hochschullernwerkstätten bezogen sind, als auch bei jenen Zugängen, die im Kontext der Erforschung des Lernens in Hochschullernwerkstätten gewählt werden, eine Vielfalt an theoretischen Bezügen:

Neben dem *Entdeckenden Lernen*, das bisher als zentraler gemeinsamer Bezugspunkt im Bereich der Praxis des Lernens und Lehrens in Hochschullernwerkstätten gilt (vgl. VeLW 2009, 5ff.; vgl. Wedekind & Schmude 2017, 186), wurden und werden im Zuge der Konzeptentwicklung von Hochschullernwerkstätten an unterschiedlichen Standorten weitere theoretische Bezüge hergestellt, um Besonderheiten des Lernens in Hochschullernwerkstätten zu kennzeichnen. Ein aktuelles Beispiel dafür stellt das vierdimensionale Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt dar (*Erfahrung, Situierung, Materialität und Ästhetik*; vgl. Tänzer 2021). Auch im Bereich der Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten zeigt sich diese Vielfalt an Zugängen (Überblick bei Herrmann 2023, 31ff.). Die bisher fokussierte lerntheoretischen Verortung im *moderaten Konstruktivismus* (vgl. VeLW 2009, 6; AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 254) stellt mit Blick auf die Praxis des Lehrens, Lernens und Forschens in Hochschullernwerkstätten nur *einen* Zugang neben anderen dar (neben konstruktivistischen Verortungen z. B. auch die *pädagogische Phänomenologie*, vgl. Herrmann 2023 oder die *Subjektwissenschaftliche Lerntheorie*, vgl. Peschel, Wedekind, Kihm et al. 2021). In der Diskussion im Forum wurde daher, unabhängig von bestimmten theoretischen Bezügen, die offene Frage in den Mittelpunkt gestellt: Was ist uns wichtig in Bezug auf Lernen in Hochschullernwerkstätten?

Um die Diskussion anzuregen, wurden drei Beispiele von Lernsituationen aus Forschungsbeiträgen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten gewählt:

(1) Gruhn (2021, 93-96): zu einer Beobachtung, in der Studierende Kindern ein ‚indirektes Angebot‘ offerieren; (2) Herrmann (2023, 243-245): zum Gespräch mit einem Studenten, der sagt, dass er ‚nichts gelernt‘ habe, und (3) Hoffmann (2020, 44-51): zu schriftlichen Reflexionen von Studierenden über von ihnen beobachtete Bilderbuchrezeptionsprozesse von Kindern. Die Beispiele wurden in drei Gruppen unter folgenden Fragen näher betrachtet:

1. Wie stellen wir uns Lernen in Hochschullernwerkstätten idealerweise vor?
2. Wie kann dieses initiiert werden? Was können wir dafür tun?

3. Wo liegen Grenzen? Was haben wir nicht in der Hand?
4. Welche Bedeutung kommt der Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten zu?

Die anschließende Diskussion anhand der Beispiele ging in drei Richtungen: Zum ersten wurden *weitere grundsätzliche Fragen* in Bezug auf das Lernen aufgeworfen, z. B.: Ist es möglich, jemanden ‚neugierig zu machen‘? Welche Bedeutung kommt Lernarrangements zu; was befördern sie oder verhindern sie? Was ist Lernen? Wie findet Lernen statt? Welche Rolle spielen aktuelle Kinderkulturen für deren Lernen? Inwiefern ist eine doppelte Beobachtung des Lernens möglich, sowohl von Kindern als auch von sich selbst als Lernbegleitung?

Zum zweiten zeigten sich in der Diskussion zwei Aspekte, die in Bezug auf das *Lernen von Studierenden* besonders wichtig erscheinen:

- Studierenden sollten Räume für unbewertetes Probieren eröffnet werden und
- Studierende sollten Gelegenheiten zur biografischen Reflexion eigener Lernprozesse erhalten.

Zum dritten wurde durch die Beispiele ein Nachdenken über die *Rolle der Lernbegleitung* angeregt, die die Formulierung in der aktuellen Arbeitsdefinition (s. o.) bereichern könnte:

- als *Gestalter:in* von Lernarrangements, die eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und einen pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Orientierungsrahmen bieten,
- als *aktive* Lernbegleitung, die nicht nur Gegenstände platziert, sondern auch Fragen stellt bzw. Impulse setzt und
- als *Reflexionspartner:in* zur Unterstützung im Prozess und zur Unterstützung der Prozessbetrachtung, sowohl retrospektiv als auch prospektiv.

Insgesamt erwies sich die Diskussion anhand deskriptiver Beispiele als fruchtbar: Die methodisch fundiert beschriebenen Lernsituationen ermöglichten, eine Vorstellung davon zu bekommen, was den beteiligten Akteur:innen auf den Wegen ihres Lernens widerfährt. Daran anknüpfend konnten weiterführende Gedanken der Diskutant:innen in Bezug auf das entfaltet werden, was ihnen in Bezug auf Lernen in Hochschullernwerkstätten wichtig ist.

5 Fazit und Ausblick

Die Diskussionen im Rahmen der drei Foren zu den Themen *Rollen*, *Materialien* und *Lernen* zeigen zum einen die Relevanz der wiederkehrenden Selbstvergewisserung über das eigene Selbstverständnis und das eigene Tun im Rahmen von Hochschullernwerkstätten: Es geht darum, tradierte Verständnisse und Positionen (z. B. den moderaten Konstruktivismus als einzige lerntheoretische Grundlage) kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies schließt ein, Brüche zwischen Programmatik von Hochschullernwerkstätten und gelebter Praxis aufzuspüren und im Hinblick auf die Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen fruchtbar zu machen.

In diesem Zusammenhang wird zum anderen deutlich, dass empirische Forschung notwendig ist, um ‚blinde Flecken‘ unseres Selbstverständnisses (z. B. das Einnehmen bestimmter Rollen in Hochschullernwerkstätten) zu bearbeiten. Dabei deutet sich für die Weiterarbeit an der Begriffsbestimmung an, dass es nicht nur darum geht, *Beschreibungen* zu geben, welche Rollen und Funktionen in der Hochschullernwerkstatt von welchen Personen übernommen werden, welche oder wie viele Materialien in einer Hochschullernwerkstatt zu finden sein sollten oder welchen lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen sich Hochschullernwerkstätten bzw. Lernbegleiter:innen verpflichtet fühlen. Vielmehr geht es darum, die *Aushandlung* von Rollen, das *Entstehen* von Rollenkonflikten, die *konkrete Nutzung und Verwendung* von Materialien sowie *Lernprozesse* in ihrer *Entstehung* durch Forschung sichtbar zu machen, um auf dieser (empirischen) Grundlage weiterführende Überlegungen zu treffen.

Mit Blick auf die Arbeitsdefinition zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* zeichnet sich ab, dass diese neben den hier adressierten Begriffen noch einige weitere Begriffe enthält, die einer eigenen tieferen Klärung bedürfen. Dies scheint im Text der Arbeitsdefinition nicht leistbar, da dieser eher auf die Darstellung des Zusammenspiels der Aspekte (Raum, Material, Rollen, Lernen ...) zielt, als auf die Klärung einzelner Begriffe. Daher entstand die Idee, ein Glossar zu entwickeln, das in der Arbeitsdefinition verwendete Begriffe ergänzend klärt. Das Glossar wird durch die AG Begriffsbestimmung in den Jahren 2023 und 2024 erarbeitet, um einen weiteren Meilenstein im Rahmen des unabschließbaren Verständigungsprozesses zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt zu schaffen. Wie die Begriffsbestimmung insgesamt, sehen wir, die Autor:innen, auch die Glossarentwicklung als „kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess“ (Rumpf & Schmude 2020, 92) (s. Einleitung). Wir danken allen Beteiligten der AG Begriffsbestimmung für ihre Mitwirkung an den Diskussionen in den Foren, die diesen Beitrag ermöglicht haben, und für die weitere Zusammenarbeit in diesem Prozess. Gleichzeitig laden wir Vereinsmitglieder des NeHle e.V. und alle an Hochschullernwerkstätten Interessierte ein, sich aktiv an dem weiteren Diskussions- und Entwicklungsprozess zu beteiligen.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2022). *Anmerkungen zum Begriff/Konzept der Lernbegleitung*. Vortrag im Rahmen des Online-Forums der AG Begriffsbestimmung – Rollen von Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten, 2. September 2022.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Klinkhardt.
- Herrmann, F. (2023). *Zum Begriff LERNEN – zwischen Prämisse, Praxis und Vollzug*. Vortrag im Rahmen des Forums der AG Begriffsbestimmung, 27. Februar 2023, Universität Trier.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (demn.). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.)
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.) (2020), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 24-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 321-334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen in Hochschullernwerkstätten. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (296-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2022). *Akteur:innen und Rollen in Hochschullernwerkstätten – Entwurf eines Modells*. Vortrag im Rahmen des Online-Forums der AG Begriffsbestimmung – Rollen von Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten, 2. September 2022.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2020). NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rumpf, D. & Schmude, C. (2021). Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 53-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt geprüft am 01.09.2022).
- Wedekind, H. (2007). Lernwerkstätten. Übungsräume für demokratisches Handeln. *Grundschulunterricht*, 54/3, 12-14.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innenangaben

Franziska Herrmann, Dr.

Freie Universität Berlin

Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches

Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, phänomenologisch orientierte

Schreibforschung, Kindertextforschung

franziska.herrmann@fu-berlin.de

Pascal Kihm

ORCID: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerk-

stätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und

Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren

pascal.kihm@uni-saarland.de

3 Studierende als Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten

Robert Baar

Beteiligt werden // Sich beteiligen: Zugangswege und Voraussetzungen für Partizipation in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Partizipation als essentieller Bestandteil und normativer Wert einer demokratischen Gesellschaft ist voraussetzungsvoll: Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung und selbstverantwortliches Handeln sind gebunden an äußere Strukturen, die Teilnahme und Teilhabe ermöglichen, oder aber diese be-, wenn nicht sogar verhindern. Sie sind aber auch von der Einzelperson, ihrem Willen und Wollen, den ihr zur Verfügung stehenden personalen wie sozialen Ressourcen sowie der subjektiven Interpretation der vorgefundenen äußeren Bedingungen abhängig. Auf Grundlage einer qualitativen Studie geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Zugangswege und Voraussetzungen existieren, die Studierenden die Partizipation in Hochschullernwerkstätten ermöglichen. Es zeigt sich, dass Raum, Materialien und Personen gleichermaßen Zugangswege zu partizipativem Handeln eröffnen, es aber auch bestimmter Persönlichkeitsmerkmale sowie eines bestimmten organisatorischen Rahmens bedarf, damit diese beschränkt werden.

1 Einleitung

Das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) stellt als markantes Merkmal von Hochschullernwerkstätten heraus, dass in ihnen „Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens“ stattfinden, „indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden.“ (AG Begriffsbestimmung 2022, o.S.). Neben solchen kollaborativen Aushandlungsprozessen, die weit tiefer greifen als eine lediglich punktuelle Berücksichtigung von Wünschen oder Bedürfnissen einzelner Studierender, findet Partizipation an Hochschullernwerkstätten auf ganz unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Ausprägungsgraden statt. Dies zeigt u. a. auch eine für diesen Beitrag durchgeführte explorative Untersuchung medialer Selbstpräsentationen verschiedener Hochschullernwerkstätten: Während den Studierenden auf einigen Homepages vor allem Raum für selbst-

organsiertes, entdeckendes und/oder forschendes Lernen zugestanden wird (vgl. bspw. die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* an der TU Dresden oder das *Grundschullabor für Offenes Experimentieren* an der Universität des Saarlandes), stellen andere Hochschulwerkstätten (wie zum Beispiel die *Hochschullernwerkstatt* an der Universität Erfurt oder die *Bildungswerkstatt* an der TH Köln) Partizipation als zusätzliches Grundprinzip des Lernens an diesen Orten heraus. Die *Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg geht noch weiter und entfaltet unter dem Reiter ‚Angebote‘ gleich an erster Stelle ‚Mitgestaltungsmöglichkeiten‘, mit denen sowohl Studierende als auch Mitarbeiter:innen eingeladen werden, sich bei der strukturellen „Entwicklung und Verankerung der Lernwerkstatt in der Hochschule“ (HLW EW Halle, o.S.) einzubringen. Der vergleichende Blick auf die Internetseiten legt nahe, dass Partizipation an Hochschullernwerkstätten je nach Standort einen unterschiedlichen Stellenwert einnimmt. Die Feinanalyse zeigt, dass im Rahmen der medialen Auftritte zudem ein unterschiedliches Verständnis von Partizipation in Anschlag gebracht wird, was in der Folge, so die Annahme, letztlich in unterschiedlichen Partizipationsformen und -praktiken Ausdruck finden dürfte.¹

Auch wenn es sicherlich lohnend wäre, sich der Frage nach dem Verhältnis von Partizipation und Hochschullernwerkstätten auf diese Weise anzunähern, werden im vorliegenden Beitrag weder mediale Inszenierung noch die Perspektiven der wissenschaftlichen Akteur:innen, die die spezifische Ausrichtung einer Hochschullernwerkstätten i.d.R. verantworten, in den Blick genommen. Stattdessen werden die Sichtweisen der studentischen Nutzer:innen, also derjenigen, die – zumindest dem theoretischen Anspruch nach – partizipieren sollen, fokussiert. Konkret werden dabei Antworten auf die Frage, welche Zugangswege es ermöglichen, sich an und in einer Hochschullernwerkstatt einzubringen, aus einer mit studentischen Akteur:innen geführten Gruppendiskussion rekonstruiert. Diskussionsteilnehmer:innen waren Studierende der Universität Bremen, die sich in der dort ansässigen Grundschulwerkstatt engagieren. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie – ähnlich wie die Hallenser Hochschullernwerkstatt – Partizipation explizit in ihrem Selbstverständnis verankert hat. Sie versteht sich als Raum „von Studierenden für Studierende“ (Uni HB 2023, o.S.) und räumt ihren Nutzer:innen weitreichende Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ein.²

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach dieser Einleitung (Kap. 1) wird der Begriff der Partizipation in seiner theoriebasierten Konstruktion näher betrachtet (Kap. 2). Es folgt eine knappe Beschreibung des Forschungsdesigns der dem Beitrag

1 Auf den Zusammenhang zwischen medial zum Ausdruck gebrachtem Verständnis und tatsächlicher Praxis kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden. Zur Aussagekraft medialer Selbstinszenierungen von Hochschullernwerkstätten vgl. ausführlich Baar 2023.

2 Ausführlich hierzu vgl. den Beitrag von Groß et al. in diesem Band.

zugrundeliegenden Studie (Kap. 3), bevor die Ergebnisse der Analyse, illustriert mit Passagen aus der Gruppendiskussion, dargestellt werden (Kap.4). Mit einem Resümee und der Formulierung weiterer Perspektiven (Kap. 5) schließt der Beitrag.

2 Theoretischer Hintergrund: Partizipation

In der etymologischen Bedeutung von Partizipation (lat. *participium*) stellt diese zunächst ein nicht weiter ausgeführtes ‚Teilnehmen‘ dar. *Wer* dabei *wie*, *wozu* und *an was* teilnimmt, bleibt unbestimmt. ‚Partizipieren‘ meint damit zunächst lediglich, dabei zu sein und nicht – von was auch immer – ausgeschlossen zu werden. Ob damit auch weitere Rechte (wie bspw. angehört zu werden, das Wort ergreifen zu dürfen, mitzubestimmen etc.) einhergehen, bleibt offen. Heute wird Partizipation häufig mit dem Begriff der *Teilhabe* gleich- bzw. übersetzt. Als Leit- und Rechtsbegriff stammt dieser aus dem Kontext der Wohlfahrtspolitik und lehnte sich in seiner Historie zunächst ganz allgemein am Verständnis des oben beschriebenen Teilnehmens an (vgl. Nullmeier 2015, 98). Vor allem im Zusammenhang mit der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen erhielt er, so Wesselmann (2019, 95ff.), auch eine politische Dimension und hält sozialpolitisch mittlerweile den Status einer positiv konnotierten Norm inne, die die umfängliche, wirkungsvolle und gleichberechtigte Beteiligung am gesellschaftlichen Leben meint. In den Diskursen zu sozialer Ungleichheit fungiert *Teilhabe* als Gegenbegriff zu Ausgrenzung; im Verständnis von *Teilhabe* als Menschenrecht wird *Teilhabe* „als aktive Teilnahme und Beteiligt-Werden an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen“ (ebd., 97) in sämtlichen Lebensbereichen verstanden.

Der Begriff der Partizipation selbst erlangte im bundesdeutschen Raum v. a. in den 1960er und 70er Jahren verstärkt Konjunktur. Im Zusammenhang mit weitreichenden gesellschaftlichen Umbrüchen und Transformationsprozessen stand vor allem das Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Politik und Wirtschaft im Mittelpunkt. Schnurr (2018, 1117) schreibt hierzu: „Durch Partizipation verbindet sich das mit Freiheitsrechten ausgestattete Subjekt mit dem Politischen und mit dem Sozialen.“ Letztlich vereint Partizipation die Dimensionen *Teilnehmen* und *Teilhabe*:

„In praktischer Hinsicht zeigt sich Partizipation im Teilnahmespekt als Positionierung in Öffentlichkeiten, als Artikulation von Anliegen, Bedürfnissen und Interessen, als Austragen von Konflikten und Beeinflussen von Prozessen der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung. Im Aspekt der Teilhabe meint Partizipation Teilhabe am Reproduktionsprozess [...], an ideellen und materiellen Gütern und am gesellschaftlichen Reichtum.“ (ebd.)

Unterschieden wird auch zwischen *sozialer* und *politischer* Partizipation: Geht es bei sozialer Partizipation zunächst um den Zugang zu bestimmten Lebensbereichen, meint politische Partizipation die Mitwirkung und Mitbestimmung bei allen Belangen, die das Gemeinwesen betreffen (vgl. Wesselmann 2019, 99). Munsch & Müller (2020) unternehmen ihrerseits eine etwas anders gelagerte Kontrastierung: *Partizipation als Programm* sowie *Partizipation als alltägliche Praxis in institutionellen Verhältnissen*. Meint Partizipation ein Programm, dann dient sie v. a. der Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten in Institutionen. Letztlich handelt es sich um ein ‚Beteiligt-Werden‘, das bestimmten Personen in bestimmten Kontexten und unter Wahrung bestehender Hierarchien zumeist eher punktuell gewährt wird. Erhält Partizipation dahingegen den Stellenwert einer alltäglichen Praxis in institutionellen Verhältnissen, werden genau diese Hierarchien in Frage gestellt: Eine Person wird als Subjekt nicht länger quasi auf Zuruf beteiligt, sondern sie mischt sich aus eigenem Antrieb aktiv ein und vertritt ihre Interessen, auch wenn bestehende Herrschaftsverhältnisse diesen entgegenstehen. Schließlich kann Partizipation auch entlang anderer Linien diversifiziert werden: Rieger und Straßburger (2014, 232f.) beispielsweise unterscheiden Vorstufen sowie Stufen der Partizipation und bringen dabei Praxen wie *Sich informieren*, *Stellung nehmen*, *an Entscheidungen mitwirken* oder *Freiräume der Selbstverantwortung nutzen* in ein hierarchisches Gefüge. Schnurr (2018, 1133) unterscheidet verschiedene Entscheidungsfelder von Partizipation, die sich auf Angebots- und Leistungsstrukturen im Sinne von Rahmenbedingungen, auf Handlungsfelder und -bedarfe und damit auf die Angebotsplanung, auf Einzelfallentscheidungen (z. B. über Art und Umfang von Unterstützungsmaßnahmen) sowie auf die Gestaltung der Leistungserbringung beziehen.³

Wie es sich in der Überschrift des vorliegenden Textes bereits andeutet, wird in diesem Beitrag zunächst lediglich eine Unterscheidung in *Beteiligt werden* und *Sich beteiligen* für die theoretische Einordnung der in der Analyse gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen. Weitere Differenzierungen werden dann in Form von Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet.

3 Methodologisches Vorgehen

Um der Frage nachzugehen, welche Zugangswege für partizipative Praktiken an Hochschullernwerkstätten existieren und was die Voraussetzungen dafür sind, dass diese Wege auch beschritten werden, wurde eine Gruppendiskussion⁴ mir einem Videokonferenz-Tool geführt, transkribiert und mit der Grounded Theory

³ Schnurr bezieht sich in seinen Ausführungen auf das Feld der Sozialen Arbeit; die vier von ihm beschriebenen Felder lassen sich aber ohne Weiteres auch auf andere Bereiche übertragen.

⁴ Zur Erhebungsmethode ‚Gruppendiskussion‘ vgl. ausführlich z. B. Schäffer (2006).

(Glaser/Strauss 1998) ausgewertet. An der Diskussion (Dauer: 76 Minuten) nahmen vier Studierende teil, die sich auf freiwilliger Basis, d. h. ohne Hilfskraftverträge, in der Grundschulwerkstatt der Universität Bremen engagieren und die Arbeit dort mitverantworten bzw. lange Zeit mitverantworteten. Ursprüngliches Ziel der im Jahr 2022 geführten Diskussion war es, die Bedeutung, die die Diskussionsteilnehmer:innen dem realen Raum Hochschullernwerkstatt vor dem Hintergrund pandemiebedingter Schließungen zuschreiben, zu rekonstruieren.⁵ Folglich stand bei der Erhebung das Themenfeld ‚Partizipation‘ nicht im Fokus des Interesses und es wurden hierzu auch keine gezielten Diskussionsimpulse gesetzt. Daher wurde die vollständig transkribierte Gruppendiskussion vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag verhandelten Fragestellung einer Re-Analyse unterzogen: Im Rahmen des offenen Codierens wurden aus dem Textkorpus induktiv Kategorien abgeleitet, die mittels eines fallinternen axialen und anschließend selektiven Codierens weiter verdichtet wurden. Auf diese Weise konnten tragende Konzepte aufgespürt werden, die verschiedene Wege zu und Voraussetzungen für Partizipation beschreiben und die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4 Ergebnisse: „Es braucht einen Raum, der immer offensteht.“

Daniela⁶, die sich seit mehreren Semestern in der Grundschulwerkstatt engagiert, deklariert diese als „*kleine Insel [...] für reformpädagogische Gedanken*“, die von Studierenden dazu genutzt wird, dass „*wir [...] uns auch unsere Lehre so ein bisschen selbst*“ machen können, indem „*wir gucken, was brauchen wir noch*“ (21ff.)⁷. Mit der Verwendung des Ausdrucks „Insel“ wird die Hochschullernwerkstatt als Ort markiert, der sich deutlich vom sonstigen universitären Umfeld abhebt. An ihm, so die Studentin, kann die Verantwortung für den eigenen Lernprozess – zumindest „ein bisschen“ – selbst übernommen und eigenen Lernbedürfnissen nachgegangen werden. Es geht damit weniger um ein *Beteiligt-Werden* im Sinne eines sozialen Teilnehmens an bestehenden Angeboten, sondern um ein *Sich-Beteiligen*, im Rahmen dessen selbstbestimmt Entscheidungen getroffen und als bedeutsam identifizierte (Lern-)Situationen eigenständig gestaltet werden.

Zugangswege hierzu bilden sich vor allem in drei Kategorien ab: im Raum als solchem, in den in ihm vorhandenen Materialien sowie im Team und anderen Personen, die als Akteur:innen in der Hochschullernwerkstatt auftreten. Als *Voraussetzungen* können die eigene Persönlichkeit sowie – eher untergeordnet – der organisatorische Rahmen, innerhalb dessen das *Doing Hochschullernwerkstatt*

5 Die Ergebnisse hierzu finden sich bei Baar 2024.

6 Alle Namen wurden anonymisiert.

7 Die Angaben nach den Zitaten aus dem Datenmaterial geben die Zeilennummer der Transkription wieder.

stattfindet, gelten. Hierzu querliegend wurde das Prinzip der Offenheit als weitere Bedingung, gleichzeitig aber auch als Zugangsweg für Partizipation identifiziert.

4.1 Zugangswege: Raum, Materialien und Personen

Dem *Raum* an sich kommt als Weg, der Partizipation ermöglicht und anregt, eine bedeutende Rolle zu. Daniela erläutert: „*Der Raum selbst hat auch so eine Magie durch die Vielfältigkeit. [...] Und das ist eine Kraft und eine Magie, die kein anderer Raum [hat]*“ (336f.). Durch die Verwendung des Substantivs „Magie“ wird der Raum von der Studentin geradezu mystifiziert: Es sind – dem Wortsinn des verwendeten Begriffs nach – schon beinahe übernatürliche Wirkungen, die von ihm ausgehen. Er besitzt eine „Kraft“, die ihn einzigartig, vor allem aber auch wirkungsvoll macht. Dies wird in erster Linie auf seine – nicht näher beschriebene – „Vielfältigkeit“ zurückgeführt, die als direkte Handlungsaufforderung interpretiert wird. Der Raum selbst bildet dabei zunächst ein materialisiertes Gefäß, in dem eine bestimmte (vielfältige) Ausstattung, (vielfältige) Materialien sowie (ebenfalls vielfältige) Personen vorhanden sind. Damit bildet er das Setting für alle Handlungen und Prozesse, die in der Lernwerkstatt stattfinden. Er ist aber auch als ein fluides Konstrukt anzusehen, das erst durch Interaktionen hervorgebracht und zur Hochschullernwerkstatt wird. Beide Perspektiven erscheinen bedeutsam und stellen einen Motor für die Beteiligung der Studierenden dar.

Arka ruft einen weiteren Aspekt auf, in dem sich das reziproke Verhältnis von Raum und Beteiligung widerspiegelt:

„Ich finde auch diese Identifikation irgendwie total wichtig, weil das ist ja, ganz viel davon haben Studierende aus dem Team, Ehemalige oder wir selbst geschaffen und aufgehängt und gebastelt. Und das ist irgendwie auch total wichtig, dass so ein bisschen das zu unserem macht. Und man sich da einfach superwohlfühlt.“ (381ff.)

Indem die Studierenden den Raum selbst gestalten und Spuren hinterlassen, eignen sie ihn sich an. Diese Aneignung beschreibt eine Form von Partizipation, die weit über ein Beteiligt-Werden hinausweist. Gleichzeitig verleitet der Raum, der eigene, selbstgestaltete Elemente enthält, zur Identifikation mit ihm, was wiederum dazu anregt, sich weiterhin aktiv einzubringen. Sein Potential entfaltet er, indem in ihm Personen Materialien nutzen und miteinander in Interaktion treten. Daniela erläutert:

„Man hat so vielleicht seinen Ort, wo man häufig ist, genau. Und der [...] befriedigt einfach unfassbar viele Bedürfnisse oder spricht viele Bedürfnisse an. Also ich kann dahinkommen und hab einfach nur 'ne Frage und gucke, wer mir antwortet. Ich kann dahinkommen und suche etwas. Ich kann da einfach nur wegen den Menschen hinkommen.“ (422ff.)

Die in der Hochschullernwerkstatt vorhandenen *Materialien*, unter die an dieser Stelle auch die Ausstattung des Raumes gefasst wird, stellen einen weiteren

Zugangsweg dar, um sich aktiv am Geschehen in der Hochschullernwerkstatt zu beteiligen. Arka stellt fest:

„Da ist halt alles vorhanden. Man hat Arbeitsplätze, man hat PC, Drucker, Scanner. Man hat die Literatur da. Man kann spontan Pappe rausholen und etwas basteln.“ (369ff.)

Die Existenz bestimmter Materialien und Ausstattungsgegenstände wird damit nicht als Bedingung dafür ausgewiesen, sich einbringen zu können. Vielmehr initiieren die vorhandenen Dinge Gelegenheiten, aktiv zu werden und gestaltend tätig zu sein:

„Also so unser Stifte-Bastel-Pappe-Schrank und so. [...] Da konnte man einfach immer hinkommen, ohne so genau zu wissen, was man eigentlich vielleicht noch vorhat, und das einfach dann spontan machen oder irgendeiner Eingebung folgen.“ (476ff.)

Die in der Hochschullernwerkstatt vorhandenen Materialien ebnet aber auch grundsätzlich den Weg in die Hochschullernwerkstatt, wenn z. B.

„häufig mal Leute [kommen], die meinten: ‚Habt ihr hier irgendwie ‘ne Schere oder einen Edding oder ‘ne Pinnnadel oder so?‘ Und manche sind dann auch einfach direkt dageblieben zum Arbeiten, weil wir sie eingeladen haben, oder weil sie gesehen haben: ‚Ach, hier gibts ja einen super Gruppentisch. Können wir uns doch gleich hierhin setzen.‘“ (546ff.)

Arka erinnert sich an ihr erstes Zusammentreffen mit *Personen* in der Grundschulwerkstatt, das im Rahmen der Orientierungswoche, also gleich zu Beginn ihres Studiums, stattfand. Mit diesen habe sie sich von Anfang an „mega wohlgefühlt“ und „durch das Team, das da aktiv war, war mir eigentlich klar, ich möchte mit denen zusammen Sachen machen, und diskutieren und irgendwie dabei sein.“ (52ff.)⁸ Die *Personen*, die in der Grundschulwerkstatt agieren, werden zum Anlass genommen, sich selbst einzubringen. Dabei beschreibt Arka zum einen eine aktive Form des Sich-Beteiligens, die sie dennoch an das Team rückkoppelt, indem sie das Wort „zusammen“ sogar betont. Zum anderen ist es auch einfach ein Dabei-Sein, also eher ein soziales Beteiligt-Werden, das sie sich wünscht.

Daniela dahingegen betont vor allem den aktiven Part des Sich-Beteiligens, das sie gleichermaßen als ein gemeinsames Handeln versteht:

„Man lernt nicht nur zusammen oder man trifft sich nicht nur für ein Thema, sondern man hat auch dieses gemeinschaftliche Leben [...] dieses gemeinsame Leben hat meines Erachtens das größte Potential [...], um auch richtig intensive Gespräche zu initiieren oder auch um Gemeinschaftssinn zu bilden.“ (303ff.)

Es ist die Gemeinschaft, es sind die anderen Menschen im Raum, die Anlass dazu geben sowie den Weg bereiten, eigeninitiativ zu werden und sich einzubringen.

8 Zu den Transkriptionsrichtlinien: Rectum gedruckte Wörter wurden betont gesprochen.

Kommunikation und Ko-Konstruktion scheinen dabei wichtige Elemente zu sein, mit denen der eigene (studentische) Professionalisierungsprozess vorangetrieben wird.

4.2 Voraussetzungen: Eigene Persönlichkeit und organisatorischer Rahmen

Aus der Gruppendiskussion lässt sich ablesen, dass innere Faktoren, genauer: die eigene Persönlichkeit eine wichtige Voraussetzung dafür darstellen, dass sich Studierende in bzw. an Hochschullernwerkstätten beteiligen, oder eben auch nicht. Christine erinnert sich:

„Ich war auch in meiner O-Woche [Orientierungswoche, R.B.] zum ersten Mal da und fand das da schon super cool, aber ich hab' irgendwie jahrelang nicht so richtig den Schritt gewagt oder geschafft, mich so richtig da zu beteiligen und da im Team mitzuarbeiten.“ (113ff.)

Sichtbar wird, dass es – egal wie groß der Anreiz durch den Raum oder die dort vorhandenen Materialien bzw. Menschen sind – durchaus auch Mut bedarf, sich in eine bestehende Gruppe oder in ein bestimmtes Setting einzubringen.

Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie und der Verlegung der Hochschullernwerkstatt in den digitalen Raum wird deutlich, dass der *organisatorische Rahmen* ebenfalls eine Voraussetzung darstellt, damit Personen sich in und an Hochschullernwerkstätten beteiligen. So stellt Arka einerseits fest: *„Es ist ja online einfacher, Menschen einzubinden, die gerade nicht vor Ort sein können.“ (693f.)* Andererseits stellt das Onlineformat auch eine besondere Herausforderung dar, wie sich Benu erinnert:

„Also gerade wenn man neu reinkommt in diese Teammeetings und alles ist online, dann ist das auch alles auf so einer anonymen Ebene. Und sich dann wirklich persönlich einzubringen und zu sagen 'Ich bring jetzt einen Teil meiner Persönlichkeit mit ins Meeting', war gar nicht so leicht. Das hat sehr viel Überwindung gekostet.“ (744ff.)

In diesem Statement vermischen sich die Ebenen *Organisatorischer Rahmen* und *Persönlichkeit* als Bedingung für Partizipation: Um sich auch unter herausfordernden organisatorischen Rahmenbedingungen einzubringen, benötigt man eine besondere personale Stärke.

4.3 Zugangsweg und Voraussetzung: Das Prinzip der Offenheit

Grundlegend für die Partizipation in Hochschullernwerkstätten scheint das Prinzip der Offenheit zu sein, das gleichzeitig Zugangsweg *und* Voraussetzung für ein Sich-beteiligen darstellt. Daniela drückt dies wie folgt aus: *„Das bedeutet, es braucht einen Raum, der immer offen steht und wo jederzeit etwas Neues reingehen könnte, wo aber Leute auch rausgehen können.“ (298ff.)* Der Topos der Offenheit beschreibt damit keine Einbahnstraße, die einseitig Zugang gewährleistet. Genauso entscheidend scheint zu sein, dass auch eine ‚Exit‘-Möglichkeit besteht, also,

dass selbst entschieden werden kann, ob und wann man sich aus dem Geschehen zurückzieht. Dies gilt einerseits im materialisierten Sinn für Personen, andererseits – einem fluiden Verständnis folgend – auch für Gedanken, Ideen und Programmpunkte, die neu initiiert, dann aber auch wieder aufgegeben und verworfen werden können. Offenheit bedeutet schließlich, Möglichkeitsräume zu schaffen, die auch dann genutzt werden, wenn man aktiv wird, „*ohne so richtig genau zu wissen, was man eigentlich vielleicht noch vorhat.*“ (477f.)

5 Resümee und Perspektiven

In der dem Beitrag zugrundeliegenden Gruppendiskussion spiegelt sich wider, dass es unterschiedliche Zugangswege zu Partizipation in Hochschullernwerkstätten gibt. Der Raum, die Materialien und die Personen bilden dabei ein Triptychon, dessen Mittelteil der Raum darstellt. Dieser verfügt mit seiner – wie es eine Diskussionsteilnehmerin ausdrückt – „*Kraft und (...) Magie*“ (337) aus sich heraus schon über einen Aufforderungscharakter, genauso wie die Materialien und die Akteur:innen vor Ort jeweils für sich genommen Studierenden eine Beteiligung am *Doing Hochschullernwerkstatt* ermöglichen. Es scheint allerdings gerade die Kombination der drei Komponenten zu sein, die letzten Endes dazu führt, dass es nicht lediglich bei einem *Beteiligt-Werden* bleibt, sondern dass darüber hinaus auch ein eigeninitiatives *Sich-Beteiligen* stattfindet. Soziale wie politische Partizipation richtet sich dann zuerst auf eigene Lernprozesse. Darüber hinaus treten die Gestaltung der Hochschullernwerkstatt und deren Angebote in den Fokus, die letztlich auch Einfluss auf die Lehrer:innenbildung (hier: an der Universität Bremen) insgesamt haben.

Partizipation findet trotz eines Settings, das alle drei Komponenten umfasst, dennoch nicht ‚einfach so‘ statt. Auch wenn die Zugangswege vorhanden sind, bedarf es bestimmter Voraussetzungen, damit diese auch beschrritten werden: Zum einen benötigen Studierende (sozialen) Mut als Teil ihrer Persönlichkeit sowie den voluntaristischen Willen, sich einzubringen. Darüber hinaus muss ein bestimmter organisatorischer Rahmen gegeben sein, der Partizipation überhaupt erst zulässt. Schließlich zieht sich durch alle eruierten Wege und Bedingungen der Begriff der Offenheit: Der Raum steht allen offen, genauso wie die vorhandenen Materialien in ihrer Vielfältigkeit ein offenes Angebot darstellen und offenlassen, wie und für was sie genutzt werden. Auch die Menschen in der Hochschullernwerksatt strahlen Offenheit aus, und schließlich sind die Personen selbst, die mitgestalten und mitentscheiden wollen, dazu bereit, sich – in einem offenen Rahmen – gegenüber Raum, Materialien und Menschen zu öffnen. Offenheit erscheint demnach als zentrale Dimension, die Bedingung dafür ist, dass ein *Beteiligt-Werden* stattfinden kann. Gleichzeitig ist sie gewichtiger Zugangsweg für das *Sich-Beteiligen*.

Die vorgestellten Erkenntnisse beziehen sich zunächst auf die Grundschulwerkstatt der Universität Bremen und haben daher einen vor allem exemplarischen Charakter. Es mag sein, dass an anderen Hochschullernwerkstätten vollkommen andere Zugangswege für Partizipation existieren, genauso, wie sicherlich andere strukturelle Voraussetzungen auch andere Bedingungen nach sich ziehen. Gewinnbringend wäre es, Gruppendiskussionen oder Interviews mit Akteur:innen an weiteren Hochschullernwerkstätten zu führen, in denen dann auch explizit nach Partizipation, Partizipationsformen, -praktiken und Voraussetzungen für diese gefragt wird. So wäre es möglich, Hinweise darauf zu erhalten, welche Zusammenhänge zwischen Partizipation und bestimmten konzeptionell-organisatorischen Ausrichtungen bestehen. Solche Erkenntnisse könnten nicht nur dazu dienen, den zunächst normativ formulierten Anspruch von Hochschullernwerkstätten, Orte der Partizipation zu sein, empirisch zu untermauern. Darüber hinaus könnten sie auch eine Grundlage dafür darstellen, Hochschullernwerkstätten in diesem Sinne gezielt weiterzuentwickeln.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung (2022): Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.). Online verfügbar unter <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstatt%C3%A4tten> (Zugriff: 4.6.2023).
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? In P. Kihm; M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baar, R. (2024). Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung. In C. Fuchs, D. Kucharz & N. Weber (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume. Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bildungswerkstatt TH Köln (BW TH Köln). (2023). Team. Abgerufen von <http://bildungswerkstatt.web.th-koeln.de/bildungswerkstatt-fakultaet-fuer-angewandte-sozialwissenschaften/team/> (zuletzt geprüft am 04.06.2023).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber).
- Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle (HLW EW Halle). (2023). Angebote. Abgerufen von <https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/hochschullernwerkstatt/dielernwerkstatt/angebote/> (zuletzt geprüft am 04.06.2023).
- Munsch, C. & Müller, F. (2021). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 10-36). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nullmeier, F. (2015). Inklusive Sozialpolitik und die Entwicklung des Teilhabegedankens. In Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 92–103). Frankfurt am Main: Campus.
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 75-80). Wiesbaden: VS.

- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6., korr. Aufl., S. 1126-1137). München: Reinhardt.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2014). Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In Dies. (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 230-240). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Universität Bremen Fachbereich 12 (Uni HB). (2023). Grundsulwerkstatt. Abgerufen von <https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/grundsulwerkstatt> (zuletzt geprüft am 11.06.2023).
- Wesselmann, C. (2019). Teilhabe und/oder Partizipation. Eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen einer demokratieorientierten Sozialen Arbeit. In M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen, und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 93-102). Opladen et al.: Barbara Budrich.

Autorenangaben

Robert Baar, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht

baar@uni-bremen.de

Mareike Kelkel, Pascal Kihm und Markus Peschel

Studierende als Forschungssubjekte in Hochschullernwerkstätten ,Was willst *DU* lernen?!‘ – Teil IV

Abstract

Dieser Beitrag schließt die Forschungs- und Interventionsreihe „Was willst DU lernen?!“ (Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; 2023b i. D.) nach iterativen Lernprozessoptimierungen ab. Die Forschung wurde als Design Based Research (DBR) durchgeführt und stetig in Bezug auf die Erkenntnisse der einzelnen Iterationen sowie der daraus resultierenden Anforderungen adaptiert. Ziel der DBR war und ist es, eine bestmögliche Passung von Anspruch und Umsetzung in den Hochschullernwerkstättenseminaren zum Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; vgl. Kelkel & Peschel 2019) zu erzeugen. Didaktisches und inhaltliches Ziel des beforschten Seminars war es, größtmögliche Offenheit – bezogen auf den individuellen Lernprozess (für eigene Lernwege, Lerninhalte usw.) – für und mit den Studierenden zu entwickeln. Der Beitrag fokussiert die zentralen Ergebnisse bzgl. der o. g. „Passung“ von Anspruch und Umsetzung und gibt einen Einblick in die Notwendigkeit, Hochschullernwerkstatt als demokratischen Raum (vgl. Kramer et al. 2020; Kihm & Peschel in diesem Band) innerhalb eines pädagogisch-didaktischen Doppeldeckers (orientiert an Wahl 2002; 2013) auf mehreren Ebenen zu entwickeln bzw. zu justieren.

1 Ausgangslage der Forschungs- und Interventionsreihe

Hochschullernwerkstätten bieten das Potenzial, „Lernwerkstattarbeit als demokratischen Handlungsraum erlebbar zu machen und demokratische Prozesse zu erfahren und zu reflektieren“ (Wedekind 2023, 320; vgl. AG Begriffsbestimmung 2022). Wie genau dies erreicht werden kann und wie daraus eine Verhaltensänderung zukünftiger Lehrkräfte in Bezug auf individuelle und demokratische Lernprozesse in Lehr-Lern-Situationen allgemein resultieren kann, ist bislang wenig erforscht (zu Schwierigkeiten bzgl. des Prozesses vgl. Gruhn 2021; Baar 2023; Höke & Isele 2023; Kihm & Peschel in diesem Band).

Programmatisch wird die anvisierte Implementierung demokratischer Prozesse in Hochschullernwerkstätten häufig mit der Öffnung von Seminaren – für das individuelle Lernen der Studierenden, für individuelle Lernwege, Lerninhalte usw. – in Zusammenhang gebracht (vgl. Schmude & Wedekind 2019; AG Begriffsbestimmung 2022). Diesem Öffnungsanspruch gerecht zu werden, bedeutet für Hochschullernwerkstätten nach Wahl (2002) insbesondere auch, die Passung des Inhalts zur Methodik und die resultierenden Wirkungen immer wieder kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Dies bedeutet, dass es nicht genügt, demokratische Prozesse als Anspruch zu fordern – sie müssen u. E. explizit direkt und selbstwirksam erfahren und dahingehend auf einer Metaebene reflektiert werden:

„Damit ist gemeint, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen [...]. Der ‚pädagogische Doppeldecker‘ hat die Funktion, die Subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen“ (Wahl 2002, 234; Herv. d. V.).

Wahl spricht ursprünglich von einem „pädagogischen Doppeldecker“. Um fachdidaktische Umsetzungen und Implikationen auf fachdidaktischer Ebene stärker zu betonen (vgl. Kelkel & Peschel 2018), binden wir die „Methoden [...], die sie [die Lehramtsstudierenden; Anm. d. V.] später als Lehrende einsetzen sollen“ (Wahl 2002, 234) deutlicher an fachdidaktische Überlegungen, als dies Wahl selbst (als pädagogischer Psychologe) leistet, weshalb wir von einem „pädagogisch-didaktischen Doppeldecker“ sprechen. Die Nutzung eines solchen pädagogisch-didaktischen Doppeldeckers bedeutet somit im Format Hochschullernwerkstatt bezogen auf die Ausbildung als „Lernbegleitung“ dass a) „Offenheit für das Lernen auf eigenen Wegen“ (Schmude & Wedekind 2019, 42) gegeben ist, b) die Rollen in dem Prozess immer wieder geklärt werden (vgl. Peschel & Kihm 2020) und c) die Dozierenden Stimmigkeit ihres Agierens (vgl. Gruhn 2021) „vorleben“.

Der Anspruch der Stimmigkeit im Agieren, der Anspruch der Rollenklärung und der Anspruch der Offenheit für und mit Studierenden in einem pädagogisch-didaktischen Doppeldecker geniert u. E. zwei Thesen der erfolgreichen Vermittlung:

- (1) **Offenheit:** Das *eigene Erfahren der Wirksamkeiten* (und auch Grenzen) von Öffnung sowie die Offenheit am eigenen Lernen sind die Voraussetzungen dafür, dass angehende Lehrer:innen die Chancen von Lernwerkstätten bzgl. des Lernens der Schüler:innen erkennen und für ihren zukünftigen Unterricht unter Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden entwickeln. Diese Offenheit schließt ein, „Sachthemen, anhand derer Lernprozesse mit entsprechender Begleitung verdeutlicht werden, [...] aus individuell persönlichem Interesse“ (AG Begriffsbestimmung 2022) zu wählen.
- (2) **Rolle:** Ziel der Professionalisierung in Hochschullernwerkstätten ist die Ausbildung der Studierenden als Lernbegleitung. Diese Rolle „Lernbegleitung“

adressiert u. E. die o. g. Verhaltensänderungen zukünftiger Lehrkräfte in Bezug auf individuelle und demokratische Lernprozesse. Die „Rolle Lernbegleitung“ (Peschel & Kihm 2020) unterscheidet sich deutlich von einer üblichen Lehrerrolle im ‚traditionellen‘ Unterricht (vgl. Diener & Peschel 2019; Kihm et al. 2020). Sollen Studierende später in einem geöffneten Unterricht oder in Lernwerkstätten an Schulen als Lernbegleiter:innen fungieren (vgl. Peschel & Kihm 2020), müssen sie selbst erfahren, wie *ihr eigenes Lernen* – von Dozierenden der Hochschullernwerkstattenseminare – zurückhaltend, sensibel, aber auch fachlich versiert begleitet und (selbst) entwickelt wird. Die Dozierenden in Hochschullernwerkstattenseminaren haben somit u. E. eine sensiblere Rolle als in ‚üblichen‘ Lehrveranstaltungen (vgl. Höke & Isele 2023).

Diese beiden Thesen werfen verschiedene Fragen auf: Wie wirkt sich eine generelle Öffnung auf den individuellen Lernprozess aus? Wie gehen Studierende mit den vielfältigen Anforderungen einer Öffnung um? Dies meint z. B. widersprüchliche Erfahrungen in anderen Hochschulveranstaltungen oder die Prüfungs- und Leistungsbewertungspraxis an Hochschulen. Wie wirken sich verschiedene Öffnungselemente¹ auf den individuellen Lernprozess und die Beliefs der Studierenden aus? Welche Chancen – „bezogen auf Lernverständnisse und den Transfer von Lernwerkstattarbeit in Hinblick auf Potentiale offener Lehr-Lernsettings für einen schulischen Sachunterricht“ (Kelkel & Peschel 2023b i. D.) erkennen bzw. nutzen die Studierenden?

In den drei Zyklen (Design 1-3, ausführlich beschrieben in Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; Kelkel & Peschel 2023b i. D.), die sich jeweils hinsichtlich Initiation der Öffnung, Transparenz und Interventionen unterschieden, wurde das Hochschullernwerkstattenseminar „Was willst *DU* lernen?!“² qualitativ mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring 2015) untersucht und die jeweils gewonnen Erkenntnisse in ein Re-Design überführt, welches dann erneut analysiert wurde. An dieser Stelle soll nun ein Resümee gezogen werden, was die Anbahnung von Beliefsänderungen ermöglicht bzw. begünstigt oder auch er-

1 Öffnungselemente umfassen nach F. Peschel (2015) organisatorische Aspekte (z. B. Wahl der Sozialform/Gruppeneinteilung, Zeiteinteilung, Wahl des Arbeitsortes), methodische A. (Bestimmung der Vorgehensweise, der Lernwege), inhaltliche A. (Bestimmung des Themas: „Was willst DU lernen?“; s. u.) und soziale A. Aspekte persönlicher Offenheit wurden in Form verschiedener Interventionen seitens der Dozierenden realisiert, z. B. mit dem Ziel der Schaffung von Transparenz durch das Einbinden von Texten und Peers (vgl. Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; 2023b i. D.).

2 Den Studierenden des Lehramts Primarstufe an der Universität des Saarlandes wurde im Rahmen eines Seminars in der Hochschullernwerkstatt GOFEX im Studienfach Didaktik des Sachunterrichts jeweils in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung die Frage „Was willst DU lernen?“ mit der Intention gestellt, dass sie sich zunächst bewusst machen müssen, was ihre individuellen Lernziele sind. Auf diese Weise sollten sie eine („wirklich“) offene Lehr-Lernsituation erfahren und diese reflektieren.

schwert und welche Elemente der Öffnung in der Hochschullernwerkstatt GOFEX sinnvoll und unterstützend sein können.

2 ‚Was willst *DU* lernen?!‘ – ein Resümee

2.1 Konfrontation mit ungewohnten Mitbestimmungsmöglichkeiten

„Wie können wir von unseren Schülern ein eigenständiges Handeln und Lernen verlangen, wenn wir selbst nicht in der Lage sind, eigenverantwortlich unser Lernen zu gestalten?“ (A5PC38).

Dieses Zitat einer Teilnehmerin aus Design 2 (Kelkel & Peschel 2023, 299) zeigt den Widerspruch auf, dem u. E. viele Lehramtsstudierende in ihrer Ausbildung immer wieder begegnen: Lernen ist ein höchst individueller Prozess (vgl. Holzkamp 1995; Arnold 2012). Dennoch haben Studierende während ihrer eigenen Schulzeit und im Studium zum großen Teil fremdbestimmte Inhalte, Vorgehensweisen, Aufgaben etc. erlebt und haben oft nur „vorgelesen“ bekommen, was an theoretischen Ansätzen bzgl. individuellem bzw. konstruktivistischem Lernen oder „Offenem Unterricht“ existiert (vgl. Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023). Die Teilnehmerin spricht im Zitat explizit das Dilemma an, dass Studierende Öffnung und individuelles Lernen in ihren zukünftigen Unterricht und in ihr zukünftiges Handeln als Lernbegleitung transferieren sollen, obwohl ihr Lernen in eher wenig geöffneten Lehr-Lernsituationen erfolgt (vgl. ebd.). Sie formuliert das Dilemma als (Wie-)Frage nach Anknüpfungspunkten und Möglichkeiten, eine eigene Weiterentwicklung und Professionalisierung „anzustoßen“. Diese Diskrepanz erfordert u. E. die Anbahnung von Beliefsänderungen bzgl. individuellem Lernen durch weitreichende Öffnung der Lehr-Lernsituation der Studierenden (vgl. Wahl 2002).

2.2 Beliefsänderungen in Richtung offener Lehr-Lernsituationen

„Übertragen auf meine künftigen Schülerinnen und Schüler und das offene Konzept bedeutet das für mich, dass ich versuchen werde die Individualistinnen und Individualisten auch individuell sein zulassen und ihnen den nötigen „Spielraum“ lasse, um eigene Ideen und Lösungen zu entwickeln“ (A8HG33).

Studierende wurden mit der offenen Lehr-Lernsituation („Was willst *DU* lernen?!“) konfrontiert und so „gezwungen“, sich mit ihrer Lernmotivation, ihrem Lernprozess und ihren Lernzielen auseinanderzusetzen. Ziel war es, dass die Studierenden sich – im Zuge dieser Selbstreflexion der eigenen Lernmotivationen und des eigenen Lernprozesses – ihrer Beliefs bzgl. ihres Lernens und zukünftigen Lehrens bewusstwerden und diese in Bezug auf theoretische Positionen bzgl. Lern-

werkstattarbeit hinterfragen. Dies sollte einhergehen mit einem eigenen Lernziel, das in der Aufforderung „Was willst *DU* lernen?!“ unmittelbar adressiert wurde. Da Offenheit ein eher seltenes und folglich ungewohntes Ereignis innerhalb der Bildungsbiografie und in der Lehramtsausbildung an der Universität darstellt (vgl. Böhme & Kramer 2013; Bohl & Kucharz 2013; Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023), mussten die Studierenden den Umgang mit der „neuen Freiheit“ erst neu lernen (vgl. auch Calvert & Hausberg 2021). Wie die Kodierungen der Studierendenreflexionen in der DBR-Studie zeigen, erfordert es eine Neujustierung des eigenen Lernens v. a., den Rollenwechsel vom Belehreten hin zum Lernenden bewusst wahrzunehmen, aktiv zu gestalten und damit Verantwortung für das eigene Lernen und die Lerngruppe insgesamt zu übernehmen. Um diesen Prozess grundlegend angehen zu können, ist die Reflexion des eigenen (bisherigen) Lernprozesses und die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, der Lernmotivation und den Lernzielen von entscheidender Bedeutung.³ Dabei gab es durchaus Unterschiede in der Art der „Initiation“ der „Freiheit“ und in der Art des Umgangs damit:

Die Studierenden der ersten Kohorte (*Design 1*) hatten lange Zeit Probleme mit den (heimlichen?) Erwartungen des Dozenten und v. a. mit der Benotung der Prüfungsleistung, wodurch sie ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten lange infrage stellten. Erst das Erkennen der Bedeutung von Verantwortungsübernahme⁴ Einzelner für die Gesamtgruppe und das eigene Lernen ermöglichte hier das Einlassen auf die Offenheit und die Beschäftigung mit Lerninhalten (Kelkel et al. 2021) – durch Erkennen der eigenen Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Wirkung dessen auf die Gruppe.

In *Design 2* (Kelkel & Peschel 2023) wurden die Verantwortlichkeiten für die Auswahl des Lerninhalts und für den Lernprozess unter den Lernenden verteilt; demokratische Prozesse innerhalb der Lerngruppe gewannen an Bedeutung und damit einhergehend wurde Transparenz und Teilhabe innerhalb der Gruppe eingefordert, bspw. bei der Erstellung der Bewertungskriterien für die Prüfungsleistung. Die Dozierenden wurden jedoch immer wieder zur Rückversicherung herangezogen, z. B., ob der erstellte Kriterienkatalog mit den vermeintlichen Erwartungen der Dozierenden übereinstimmt. Es war eher eine sukzessive Übernahme der Öffnung.

Die Auswertung der Studierendenreflexionen aus *Design 3* zeigte, dass v. a. die Einbindung von Peers einen hohen Grad an Transparenz und Vertrauen in die Ernsthaftigkeit der Mitbestimmung erzeugte (vgl. Kelkel & Peschel 2023b i. D.).

3 Bohl & Kucharz (2013, 144) und F. Peschel (2015, 76ff.) sprechen erst von „Offenem Unterricht“, wenn die Lernenden eigene Lernziele setzen, eigene Interessen einbringen und Lerngegenstände/Lerninhalte selbst bestimmen können.

4 Diese Erkenntnis resultierte aus einer „Anklage“ des Dozenten an eine Kleingruppe, die eine mit der Gesamtgruppe abgesprochene Aufgabe nicht erledigt hatte.

Dabei bewirkte der hohe Peer-Bezug, dass die Gesamtgruppe sich deutlich an den Produkten aus Design 2 und deren Vorgehen/Lernprozessen orientierte. Diese u. E. unreflektierte Orientierung an Design 2 wirkte – ebenso wie der Lead v. a. einer Studentin und die entstandene Gruppendynamik – dem *individuellen* Lernen („Was willst *DU* lernen?!“) entgegen – konterkarierte dieses sogar teilweise. Massive Interventionen der Dozierenden waren nötig, um für die entstandene Gruppendynamik und die Orientierung an Design 2 zu sensibilisieren und demokratische Prozesse (erneut) in Gang zu setzen, so dass der individuelle Lerninhalt und Lernprozess erneut in den individuellen Fokus rückte.

Was jedoch bzgl. des Lernens der Studierenden in allen drei Designs fehlte, war die *individuelle* Auseinandersetzung *jeder/jedes Einzelnen* mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“. Anscheinend war es trotz vielfältiger Interventionen, Betonungen, Provokationen etc. nicht möglich, diesen (u. E. klaren) Auftrag in individuelles Lernen zu überführen.

2.3 Rollenunklarheiten und deren Überwindung

„Ich konnte mich aber immer mehr auf den Rollenwechsel einlassen und registrierte, dass wir nun tatsächlich einmal die Möglichkeit erhielten, tatsächlich alles selbst zu entscheiden“ (I7KF24).

Die Ergebnisse der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) der Studierendenreflexionen der drei Designs zeigten, dass sich Unklarheiten der Studierenden ableiten lassen: (a) hinsichtlich der eigenen Rolle (als Lernende bzw. bzgl. der Ausbildung der Rolle Lernbegleitung) und (b) hinsichtlich der Rolle der Dozierenden (bzgl. der (vermeintlichen) Ansprüche und Erwartungen). Diese Rollenunklarheiten resultieren vornehmlich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und den curricularen Rahmenbedingungen und wirken sich negativ auf das individuelle Lernen aus (vgl. Kelkel & Peschel 2023a).

Diese *Rollenunklarheiten* sind jeweils im Kontext der eigenen Lernbiografie zu sehen und können nicht unabhängig von den Erfahrungen bzgl. Öffnung betrachtet werden (vgl. Böhme & Kramer 2013; Bohl & Kucharz 2013; Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023). Dazu kommt, dass die ungewohnte, ggf. unbekannte oder gar unerwünschte Offenheit mit einem (z. T. unüberwindbaren) Glaubwürdigkeitsproblem einhergeht, was ‚echte‘ Partizipationsmöglichkeiten betrifft. Dies ist u. E. problematisch, denn es lässt Zweifel aufkommen, ob Hochschullernwerkstätten ihrer Funktion als „Refugien für selbstbestimmtes [...] Lernen“ (Wedekind & Hagstedt 2011, 12), für „individuelle[...] Lernmöglichkeiten und [...] intensives Innehalten“ (Hagstedt 2004, 4) überhaupt gerecht werden können.

Gleichzeitig – und dies macht Hoffnung – konnte in allen Designs gezeigt werden, dass durch *Rollenklarheiten* weitere Konflikte entschärft werden konnten

und mittels Transparenz und Reflexion die individuellen Lernprozesse, Lernmotivationen und individuellen Lerninhalte wieder in den Vordergrund der persönlichen Auseinandersetzungen der Studierenden rücken konnten.

Zum Überwinden der Rollenunklarheiten haben maßgeblich zwei Faktoren beigetragen (vgl. Abb.1):

a) *Transparenz* im Öffnungsprozess

Die Ergebnisse der Analyse der drei Designs haben ergeben, dass Transparenz eine Öffnung des Seminars für individuelle Lernwege, Lernziele und Lerninhalte – also für individuelles Lernen – der Studierenden deutlich unterstützt. Im Verlauf der Studie wurde der Grad an Transparenz jeweils erhöht: In Design 1 trug maßgeblich die Peer, die die Öffnung vermittelt hat, aufgrund ihrer Nähe zum Lehrstuhl (studentische Hilfskraft) zu Transparenz und Glaubwürdigkeit bei.

In Design 2 dienten die Publikationen zu Design 1, die den Studierenden gegeben wurden, dazu, Transparenz zu erzeugen, während in Design 3 die Transparenz bewusst „maximal erhöht“ wurde, indem zusätzlich zu den Publikationen Peers aus Design 2 eingebunden wurden, die in der ersten Sitzung von ihren Erfahrungen berichteten und Fragen beantworteten. Zusätzlich hat die klarere Kommunikation der curricularen Vorgaben (ab Design 2) zur Transparenz beigetragen, indem z. B. den Studierenden klar gemacht wurde, wo die Grenzen der Öffnung liegen (z. B. in einer benoteten Hausarbeit als Prüfungsleistung bzw. dem inhaltlichen Kontext mit Fokus auf Vielperspektivität) und wo hingegen Spielraum bei der Gestaltung des Seminars und der Prüfungsleistung besteht (freie Wahl des Themas und des Produktes innerhalb des o. g. Rahmens und die Möglichkeit der Selbstbewertung). Das Erzeugen von *Glaubwürdigkeit und Vertrauen* (Transparenz) hat u. E. begünstigt, dass die Studierenden die Ernsthaftigkeit des Angebots zur Selbst- bzw. Mitbestimmung anerkennen und so einen Rollenwechsel vom Belehrteten zum Konstrukteur des eigenen Lernens vollziehen.

b) *Rollen(wechsel) bewusst machen*

Die Studierenden müssen sich im Öffnungsprozess der eigenen Rolle sowie der Rolle der Dozierenden bewusstwerden. Dies schließt Erwartungen und Ansprüche ein und erfordert eine Kontextualisierung der Rollen und Funktionen (vgl. Peschel & Kihm 2020).

Der hier beabsichtigte und notwendige Wechsel von eher ‚belehrt‘ lernenden (rezipierenden) Studierenden hin zu einem individuellen Lernsubjekt und Konstrukteur:in des eigenen Lernens, setzt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen und -funktionen in HLWS voraus (vgl. ebd.).

Die Auswertung der Designs hat ergeben, dass eine tiefgehende *Reflexion* die Voraussetzung für die Bewusstmachung und das Überdenken der eigenen Lernendenrolle ist. Gerade in Design 2 wurde in diesem Zusammenhang die

Reflexion der bisherigen Fremdbestimmung bzw. erlebten Nicht-Öffnung im bildungsbiografischen Kontext von Studierenden als bedeutend hervorgehoben. Die Reflexion wurde dabei durch verschiedene Maßnahmen gefördert, die nun genauer skizziert werden.

In den Designs wurden die Reflexionen der Studierenden durch verschiedene Akzentuierungen angeregt:

- *Irritation* durch die Öffnungselemente und Thematisierung der damit einhergehenden Unsicherheiten, z. B. Rollenunklarheiten, Rollenwechsel, Selbstbewertung, massive Interventionen (s. u.) usw.
- *Interventionen*: bewusste Einflussnahme der Dozierenden, um z. B. veränderte Machtstrukturen, fehlende Verantwortungsübernahme oder fehlende Beteiligung einzelner Studierender anzusprechen,
- *Gezielte Reflexionsanlässe* regen dazu an, den eigenen Lernprozess sowie die eigene Rolle bzw. das eigene Lernen auf der Metaebene zu betrachten und ggf. zur bisherigen Bildungsbiografie zu kontrastieren.
- Anfertigen *schriftlicher Selbstreflexionen* über den gesamten Prozess.

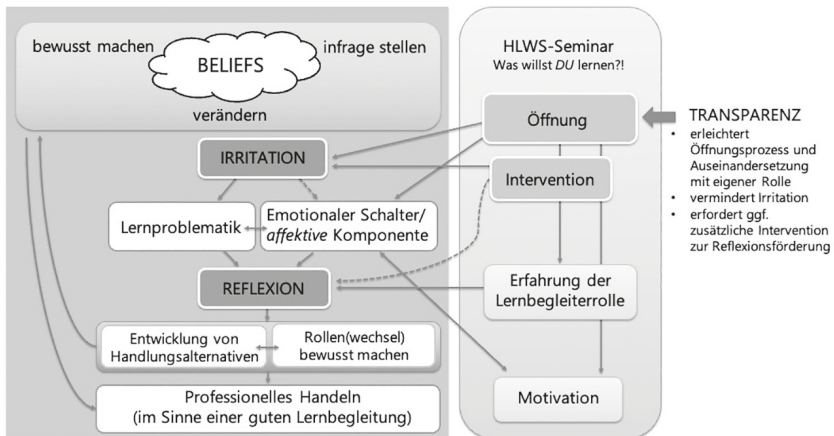


Abb. 1: Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Öffnung, Irritation, Intervention und Reflexion im Seminar „Was willst DU lernen?!“ (eigene Abbildung).

3 Was bleibt? Curriculare Ableitungen

Die durchgeführte DBR-Studie zeigt zusammenfassend, dass (die meisten) Studierenden die bewusst gesetzten Irritationen mit Hilfe externer Interventionen oder eigener Lösungsstrategien und unterstützt durch gezielte Reflexionsförderung positiv wendeten, um IHR Lernen – d. h. ihre Interessen, Lernziele, Lern-

prozesse, Lernmotivationen usw. – zu überdenken. Eine tiefergehende, d. h. individuelle Auseinandersetzung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“ fand jedoch kaum statt.

Basierend auf den Ergebnissen wurden im Zuge der Neukonzeption des Studienganges Lehramt Primarstufe an der Universität des Saarlandes (LP21) einige curriculare Änderungen vorgenommen, um das Spannungsverhältnis (zwischen Offenheit und curricularen Rahmenbedingungen) zu verringern und zugleich die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden weiter zu erhöhen. Hierzu wurde im Pflichtbereich⁵ ein neues Seminarformat GOFEX_ILLI⁶ geschaffen, das mit 5 ECTS die *höchstcreditierte unbenotete* Veranstaltung im Bereich Didaktik des Sachunterrichts darstellt.

Um die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden zu erhöhen, wurden zudem weitere Wahlmöglichkeiten innerhalb des GOFEX_ILLI geschaffen, die sich in ihrem Schwerpunkt unterscheiden:

a) Was willst *DU lernen*?!?

Analog zum bisher beschriebenen Setting liegt der Fokus auf der persönlichen, individuellen Auseinandersetzung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“

b) Wie *begleitest* *DU* Kinder beim Experimentieren?

Studierende erfahren (fremde) Lernbegleitung beim eigenen Experimentieren und sie erproben (selbst, eigene) Lernbegleitung beim Experimentieren mit Kindern. Sie lernen und erfahren, wie sich das Handeln der Lernbegleitung auf das Experimentieren bzw. individuelle Lernen auswirkt.

c) Was willst *DU forschen*?

Bislang waren die Studierenden eher Forschungs*objekte*, um mittels DBR u. a. Schlüsse für die Verbesserung der Lehre zu ziehen. Aus dieser Forschung folgt u. E. die Konsequenz, dass Studierende auch als *Forschende* arbeiten sollen und so frühzeitig Forschungsgelegenheiten in HLWS erhalten (vgl. auch Feindt 2007). Hierbei könnten nach dem Vorbild von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten eigene Forschungsfragen entwickelt und bearbeitet werden, die den Kontext der Hochschullernwerkstatt, die Rolle der Lernbegleitung usw. in den Fokus nehmen (z. B. Lehrerhandeln im GOFEX; Diener & Peschel 2019) oder auch gezielt Studierende und *ihr* Lernen in den Mittelpunkt der Untersuchung rücken (z. B. Konzepte von Studierenden zum Thema Schwimmen und Sinken; Kirsch 2022).

5 Auch wenn die Verankerung im Pflichtbereich aus demokratischen Gesichtspunkten kritisch gesehen werden könnte, liegt der Vorteil darin, dass sich nun alle Studierenden mit ihrem eigenen Lernen und ihrer eigenen Bildungsbiografie auseinandersetzen müssen.

6 ILI steht für individuelle Lehr-Lernsituation/Inklusion. Dieses Seminarformat löst das bisherige GOFEX_PP (vgl. Kelkel & Peschel 2019) ab, bei dem die Entwicklung der Rolle der Lernbegleitung im Vordergrund stand, und integriert die Auseinandersetzung mit „Was willst *DU* lernen?!“.

Insgesamt zeichnet sich die gesamte Seminarkonzeption durch starke Reflexionsanteile und einen hohen Praxisanteil aus, der den eigenen Rollenwechsel ermöglicht und vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten bietet.

4 Fazit

Über die persönliche Konfrontation mit Öffnung in Kombination mit Intervention(en) werden Irritationen bei Studierenden hervorgerufen, die entweder eine Lernproblematik auslösen (vgl. Holzkamp 1995; Kelkel & Peschel 2020) oder als „emotionaler Schalter“ (Kelkel & Peschel 2023a) (affektiv) wirken – beides wirkt reflexionsinduzierend. Reflexion als Voraussetzung für das Bewusstmachen der eigenen Lernendenrolle und der Entwicklung von Handlungsalternativen kann zudem durch die Erfahrung der Rolle „Lernbegleitung“ ausgelöst und durch gezielte Reflexionsanlässe gefördert werden. Über diesen Prozess der Reflexion können die Beliefs der Studierenden bewusst gemacht, infrage gestellt und schließlich verändert werden. Beliefsänderungen sind somit der Schlüssel für professionelles Handeln im Sinne einer guten Lernbegleitung in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung. (2022). Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.). Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2013): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Calvert, K. & Hausberg, A. K. (2021). Forschen als Kultur guten Lernens. Kreatives Philosophieren. In M. Peschel (Hrsg.), *Didaktik der Lernkulturen* (S. 166-178). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Diener, J. & Peschel, M. (2019). Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht* (S. 11-34). Balthmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2004). *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. Werkstattberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik. Heft 7*, Kassel.

- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Höke, J. & Isele, P. (2023). Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 262-273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 15-34). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX_Projektpraktikum. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 157-167). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 64-77). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023a). ‚Was willst du lernen?‘ – Teil II. Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 287-304). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023b i.D.). ‚Was willst DU lernen?!‘ – Teil III. Der Einfluss von (zu) früher Öffnung einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden. In Moos et al. (Hrsg.), *Tägungsband zur 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Frankfurt a. M.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M., Kihm, P. & Peschel, M. (2021). Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 321-333). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse auf Lernwerkstattarbeit durch Aushandlungs- und Interaktionsprozesse. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 87-98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (i.d.B.). ‚(Hochschul-)Lernwerkstätten als Orte demokratischer Entscheidungsprozesse?!‘. Ein kritischer Blick auf Kommunikationen und Interaktionen in (Hochschul-)Lernwerkstätten. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 308-324). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 321-334). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kirsch, K. (2022). *Konzepte von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe zum Thema Schwimmen und Sinken*. Wissenschaftliche Abschlussarbeit. Universität des Saarlandes.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht. Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Peschel, M. (2009). Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung* (S. 229-236). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In K. Kramer, Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steinführer, H. & Kramer, K. (2023). Freiraum in Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 173-185). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 21-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-326). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Hagstedt, H. (2011). Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. *Grundschule*, 2011 (6), 12-13.

Autor:innenangaben

Mareike Kelkel, Dr.

ORCID: 0000-0001-7785-5267

GND: 139068422

Universität des Saarlandes

Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL),

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung
mareike.kelkel@uni-saarland.de

Pascal Kihm

ORCID: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren
pascal.kihm@uni-saarland.de

Markus Peschel, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1334-2531

GND: 123470447

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten

markus.peschel@uni-saarland.de

Franziska Herrmann

Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen – Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden und Grundschulkindern

Abstract

Im Beitrag wird die Studie Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben (Herrmann 2023) vorgestellt, die im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden durchgeführt wurde. Die Studie widmet sich der empirischen Erforschung von Lernerfahrungen vor dem Hintergrund der pädagogischen Phänomenologie (Meyer-Drawe 2012). Anhand von Beispielen wird gezeigt, wie bei Studierenden und Grundschulkindern im Zusammenhang mit schöpferischen Tätigkeiten neue Erfahrungsweisen entstehen. Der Beitrag gibt einen Einblick in den phänomenologischen Forschungszugang und zeigt das Vorgehen an einem Beispiel. Darüber hinaus werden Potenziale Schöpferischer Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten aufgezeigt.

1 Einleitung

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten wird aktuell anhand verschiedener Aspekte diskutiert, einer dieser ist das Lernverständnis (vgl. Herrmann & Kihm demn.; bzw. in diesem Band). Während in der bisherigen Diskussion vor allem die Beschreibung von Prämissen im Vordergrund stand, in welcher Weise Lernen in Hochschullernwerkstätten idealerweise stattfinden soll, z. B. als persönlich bedeutsames Lernen in bewertungsfreien Erprobungsräumen (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16), widmen sich neuere empirische Beiträge dem Lernen, wie es im Rahmen von Hochschullernwerkstätten tatsächlich beobachtet werden kann (vgl. Gruhn 2021) bzw. von den Beteiligten reflektiert wird (vgl. Hoffmann 2020; Tänzer 2021). Die in diesem Beitrag vorgestellte phänomenologische Studie *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben*

(Herrmann 2023)¹ knüpft an die vielfach beschriebenen Prämissen der inzwischen 40-jährigen Lernwerkstättenbewegung an und fügt diesen durch die theoretische Auseinandersetzung mit *Schöpferischen Erfahrungen* (ebd.) weitere hinzu. Darüber hinaus geht die Studie empirisch Vollzügen von Lernprozessen nach und folgt damit dem neueren Trend, die Diskussion zum Lernen in Hochschullernwerkstätten auf Grundlage empirischer Forschung zu vertiefen.

Die Studie ist ausgehend vom Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (vgl. Hoffmann 2021; Hoffmann & Herrmann demn.) im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden entstanden. Das übergeordnete Forschungsinteresse richtet sich in Orientierung an pädagogisch-phänomenologischen Perspektiven darauf, wie sich Lernen in Hochschullernwerkstätten zeigt. Ziel ist die Untersuchung von Besonderheiten, die das Lernen in Hochschullernwerkstätten kennzeichnen. Unter der Forschungsfrage: „Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?“ betrachte ich eine bestimmte Form des Lernens genauer: Lernen als Schöpferische Erfahrung (vgl. Kapitel 3 in diesem Beitrag). Schöpferischen Erfahrungen gehe ich zum einen beim Kreativen Schreiben² von Grundschulkindern im Rahmen von Schreibwerkstätten in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule nach und zum anderen im Rahmen von Reflexionsgesprächen von Studierenden, die die Kinder beim Schreiben beobachtet haben. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf das Potenzial von Hochschullernwerkstätten, Orte zu sein, an denen Schöpferische Erfahrungen begünstigt, aufmerksam beobachtet und geschätzt werden. Im Beitrag erfolgt ein Überblick über die didaktische, methodologische und methodische Anlage der Studie. Anhand eines Beispiels werden wesentliche Erkenntnisse in Bezug auf die Diskussion zum Lernen in Hochschullernwerkstätten formuliert.

2 Didaktische Kontexte

Die Datenerhebung erfolgte in vier Durchgängen des deutschdidaktischen Seminars *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben*³ (vgl. Herrmann 2019) in den Jahren 2016-2019. In dessen Entwicklung im Rahmen des Projektes

- 1 Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde von 2016 bis 2019 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1619 sowie von 2020 bis 2022 im Rahmen des Projektes „Didaktische Forschungswerkstätten für das Lehramt an Grundschulen“ durch die Gesellschaft von Freunden und Förderern der Technischen Universität Dresden gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.
- 2 Die Großschreibung des Begriffs rekurriert auf ein bestimmtes Verständnis Kreativen Schreibens als didaktische Inszenierung, die sowohl die ästhetische Dimension des Schreibens als auch den Aspekt der Literarität hervorhebt (vgl. Herrmann 2023).
- 3 Das Seminar ist in der Studienordnung für das Lehramt an Grundschulen an der TU Dresden im Vertiefungsmodul der Grundschulpädagogik Deutsch verortet und wurde von Studierenden des 4.-6. Fachsemesters besucht.

Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten wurden vier didaktische Kontexte miteinander verbunden: die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007), das hochschuldidaktische Konzept forschenden Lernens nach Reitinger (2016) sowie die deutschdidaktischen Ansätze Kreatives Schreiben nach Kohl und Ritter (2022) und Schreiben als kulturelle Tätigkeit (Dehn et al. 2011).

Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) bildet die allgemeindidaktische Hintergrundfolie für die Entwicklung des Seminars. Sie wurde gewählt, da sie sich nicht nur auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse bezieht, sondern diese im Zusammenhang mit übergreifenden gesellschaftlich-historischen Entwicklungsprozessen thematisiert. Zudem weist sie eine Anschlussfähigkeit an phänomenologische Perspektiven aus (vgl. Klafki 2007, 101; Herrmann 2023, 91). ‚Kritisch‘ nennt Klafki seine Didaktische Theorie aufgrund ihrer politischen Zielorientierung, die als Demokratisierung gegen Widerstände immer wieder zu verfolgen ist (vgl. Klafki 2007, 90). ‚Konstruktiv‘ meint den Charakter der Didaktischen Theorie, Veränderungen der Praxis bewirken zu sollen. Klafki sieht Bildung im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit aktuellen und historischen Fragen und Problemen der Menschheit (vgl. ebd.). Intention ist dabei nicht die Vermittlung feststehenden Wissens, sondern die Freisetzung eines historischen Verständnisses der Gegenwart und einer selbstbestimmten Gestaltung der Zukunft. Es geht um Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. ebd., 97f.). Durch die bildungstheoretische Grundlegung stehen in der kritisch-konstruktiven Didaktik Werte im Zentrum, die im Sinne eines gleichberechtigten friedlichen Zusammenlebens verwirklicht werden sollen und denen sowohl die didaktische Forschung als auch die Lehre dienen. Auch im Rahmen der Lernwerkstättenbewegung geht es darum, vor dem Hintergrund jeweils aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, bildungstheoretisch reflektiert Akzente zu setzen und demokratischen Werten zu folgen, z. B. wird mit der Prämisse Entdeckenden Lernens (vgl. Herrmann & Kihm in diesem Band) das Ziel anvisiert, Selbstbestimmung und Mitbestimmung in Lernprozessen zu ermöglichen.

Zur hochschuldidaktischen Inszenierung forschenden Lernens im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* wurde an das Konzept des selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens von Reitinger (2016) angeknüpft, das Studierenden die Wahl einer eigenen Fragestellung und eines methodischen Zugangs überlässt (vgl. ebd., 43f.; zur Umsetzung im Rahmen des Seminars vgl. Herrmann 2023, 69ff.). In Anlehnung an Kohl und Ritter (2022) wurden Schreibwerkstätten mit Grundschulkindern inszeniert, die den Studierenden zur Datenerhebung für ihre Forschungsprojekte und gleichzeitig Grundschulkindern zur Erfahrung von Sinnbildungsprozessen im Schreiben (vgl. Dehn 1993) dienten. Die Studierenden beobachteten die Kinder beim Schreiben, führten Gespräche mit ihnen über ihre Schreiberfahrungen und setzten sich mit den Kindertexten auseinander.

Kreatives Schreiben (Kohl & Ritter 2022) wurde als deutschdidaktische Inszenierungsform für das Schreiben eigener Texte gewählt, um Grundschulkindern die Erfahrung von Schreiben als kulturelle Tätigkeit (Dehn, Merklinger & Schüler 2011) zu ermöglichen. Im Vordergrund stehen dabei Berührungspunkte zu Literaturität und Schriftkultur sowie Prozesse des sich Einschreibens in (narrative) Muster (vgl. Schüler 2020). Aspekte der Normierung (wie z. B. orthografisch richtiges Schreiben oder die Berücksichtigung von Textsortennormen), die in schulischen Schreibprozessen häufig dominieren, werden im Konzept von Schreiben als kultureller Tätigkeit gleichwertig neben anderen wichtigen Aspekten des Schreibens gesehen, wie z. B. Imaginationen zum Ausdruck zu bringen oder sich im eigenen Schreiben bereits angeeigneter Figurenkonstellationen zu vergewissern (vgl. Dehn, Merklinger & Schüler 2011, 88f.).

3 Phänomenologischer Zugang und Forschungsfragen

Die Studie basiert auf Perspektiven der Leibphänomenologie des Philosophen Merleau-Ponty (1966; 2004). Mit *Leib* ist der Körper gemeint, jedoch in einer bestimmten Weise – nicht als der organische, physische Körper, den ich von außen betrachten und in seinen Funktionen beschreiben kann, sondern als jenes Ding, von dem aus ich die Welt sehe und mit dem ich lebe, taste, denke, empfinde – als Ausgangspunkt der Erfahrung. Merleau-Ponty erkundete die Verbindung, die zwischen Leib und Welt durch Wahrnehmung und Erfahrung entsteht. In seiner Phänomenologie der Wahrnehmung hält er fest, dass „wir durch und durch Verhältnis zur Welt sind“ (Merleau-Ponty 1966, 10). Für die sinnliche Bezugnahme zur Welt verwendet Merleau-Ponty (2004, 172ff.) den Begriff *Chiasmus*, im Sinne von *Verflechtung*. In der Wahrnehmung, z. B. im Sehen oder Berühren, entsteht eine Verbindung zwischen Subjekt und Wahrgenommenem, die sich als etwas Eigenständiges wahrnehmen lässt. Merleau-Ponty bezeichnet dieses Wechselspiel zwischen (sehendem, fühlendem) Subjekt und (sichtbarer, fühlbarer) Welt auch als „Element‘ des Seins“ (ebd., 184). Es ist etwas Eigenes, ein Grundbegriff, nicht ein Paar, sondern etwas Eigenständiges (vgl. ebd., 183f.).

Das Subjekt ist leiblich verankert und kann daher nicht als etwas Feststehendes vorausgesetzt werden (vgl. Stenger 2002, 202). Es entsteht erst im Wechselspiel mit der Welt, in jeder Situation immer wieder neu. „Das Subjekt ist nicht Ursprung eines kreativen Prozesses, es wird durch den Prozeß erst mit hervorgebracht.“ (Stenger 2002, 216) Im Rahmen der Studie betrachte ich das Wechselspiel zwischen Subjekt und Welt im Schreiben und in Reflexionsgesprächen. Auf das phänomenologische Verständnis von Reflexion wird im Folgenden näher eingegangen, da sich das für diesen Beitrag gewählte Beispiel auf ein Reflexionsgespräch mit einer Studentin bezieht.

In der Leibphänomenologie Merleau-Pontys wird der Leib, d. h. der ganze Mensch mit allen seinen Sinnen, als Werkzeug der Erkenntnis gesehen. Reflexion stellt in dieser Hinsicht nicht allein eine Denkkaktivität dar, sondern eine Erfahrungsweise (vgl. Herrmann 2023, 41ff.). „Für die Reflexion bedeutet es eine besondere Qualität, nicht nur das Denken zu aktivieren, sondern auch sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen oder Gefühlen nachzuspüren.“ (Krenn 2021, 130) Reflexion ist eine Erfahrung eigener Art, die sich auf vergangene Erfahrungen und deren Erinnerung bezieht oder auch auf die Zukunft richten kann (vgl. ebd.). Sie ist von der Erfahrung, auf die sie sich bezieht, abzugrenzen, denn sie ist in der Erfahrung selbst nicht möglich; diese würde die Erfahrung unterbrechen, sie kommt „zu spät“ (Meyer-Drawe 2010, 14). Krenn plädiert dafür, Reflexion im Rahmen der Lehrer:innenbildung in der Form Raum zu geben, dass eine Urteilsbildung verlangsamt, ein ‚Einordnen‘ der Erfahrung hinausgezögert wird.

„Denn, wenn Dinge jemandem in einer bestimmten Form erscheinen, etwas sich *als etwas* zeigt, liegt der Sinn der Reflexion darin, sich selbst und seine Wahrnehmungen zu hinterfragen, und sich nicht vorschnell auf die Suche nach Handlungsalternativen in einer fragwürdigen Situation zu begeben und damit über die Wurzeln des eigenen Tuns hinwegzusetzen.“ (Krenn 2021, 131; Hervorhebungen im Original)

Im phänomenologischen Verständnis liegen die „Wurzeln des eigenen Tuns“ (ebd.) weder im Subjekt noch ausschließlich in der Situation, sondern im Dazwischen. Was in einer Erfahrung als Situation und Subjekt entstanden ist, kann reflexiv wohlwollend und kritisch betrachtet werden. Die Herausforderung besteht darin, dem Drang nach ‚Beruhigung‘ nicht nachzugeben, sondern sich irritieren zu lassen, Unbequemes, Flüchtiges oder Befremdliches anzuschauen und als wertvolle Gelegenheit zum Lernen anzuerkennen (vgl. ebd., 131f.).

Lernen, auch im Rahmen von Reflexion, entsteht als Erfahrung, die wir nicht steuern können (vgl. Meyer-Drawe 2010). Lernen widerfährt uns oder bleibt aus. Manchmal lernen wir etwas, obwohl wir nicht darauf aus sind, ein andermal erschließt sich uns eine Sache nicht, obwohl wir uns größte Mühe geben, sie zu verstehen (vgl. ebd.). Als Erfahrung betrachtet, ist Lernen nicht nur unserer Verfügbarkeit entzogen, sondern häufig auch äußerst unbequem. Es ereignet sich in Situationen von Unsicherheit, in denen bisherige Wege nicht gehbar sind, wenn die alte Erfahrung nicht trägt (vgl. Meyer-Drawe 2019). Die Unverfügbarkeit und Schmerzhaftigkeit des Lernens sind unpopulär. Doch um zu lernen, sind jene Erfahrungen durchzustehen, die Neues und Fremdes mit sich führen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 17).

Auch Schöpferische Erfahrungen stellen Widerfahrnisse dar. In diesem Begriff verbinde ich die Theorie des Lernens als Erfahrung von Käte Meyer-Drawe (2012) mit dem Verständnis schöpferischer Prozesse bei Ursula Stenger (2002). Subjekt und Welt bewegen und verändern sich und gehen dabei immer wieder neu miteinander auseinander hervor (vgl. ebd., 19). Schöpferisches Geschehen ereignet sich

im Rahmen dieser Bewegung, indem darin etwas Neues entsteht. Es geht nicht um eine neue Erkenntnis oder um ein Produkt, sondern um eine ganz andere Art, die Welt zu sehen und zu sein (vgl. ebd., 73ff.).

Vier Besonderheiten sind zu berücksichtigen (im Folgenden vgl. Stenger 2002):

- Schöpferische Prozesse unterliegen einer Eigendynamik, d. h. sie können nicht geplant oder durchgeführt werden. Erst rückblickend lässt sich eine Schöpferische Erfahrung als solche beschreiben. Sie können sich ereignen, wenn es dazu kommt, sie sind jedoch nicht ‚herstellbar‘.
- Sie nehmen ihren Anfang in einem Einbruch des Alten, in der Unmöglichkeit dessen, was war. Das Neue geht also nicht aus dem Alten hervor, sondern beginnt ‚in sich‘.
- Wenn sie geschehen, gehen schöpferische Prozesse mit Prozessen von Steigerung einher. Im Beginn des Neuen sind Subjekt und das Entstehende in einer besonderen Dynamik aufeinander bezogen, sie steigern sich gegenseitig (vgl. ebd., 137f.).
- Nicht alle Prozesse, in denen neues entsteht, sind schöpferisch. Schöpferisch ist eine Sache nur dann, wenn mit ihr eine neue Dimension von Erfahrung entsteht, eine ganz andere Weise, die Welt zu sehen und in ihr und zu ihr zu sein (vgl. ebd., 73ff.).

Im Sinne der beschriebenen Verständnisse von *Erfahrung* und von *Schöpferischen Erfahrungen* sind folgende Forschungsfragen für die Studie leitend:

Wie zeigen sich Kreatives Schreiben und Reflexionsgespräche im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben und in Reflexionsgesprächen?

Es ist anzumerken, dass Erfahrung als Forschungsgegenstand grundsätzlich unzugänglich ist. Wir sehen das Verhalten von anderen, hören, was sie sagen, können jedoch nie ihre Erfahrung sehen (vgl. Laing 2015, 12). Diese Kluft kann methodisch nicht überbrückt werden. Auch die Reflexion erreicht nie die gelebte Erfahrung, da sie auf Erinnerung basiert und selbst eine neue Erfahrung schafft (vgl. Meyer-Drawe, 2010, 14). Es kann daher nur von einer Annäherung an die Erfahrung von anderen gesprochen werden, im Sinne von Ähnlichkeit. Wichtigstes Instrument zur Annäherung an die Erfahrung von anderen wird im Rahmen pädagogischer Phänomenologie in der Erfahrung der Forscher:innen gesehen. Dadurch ist der phänomenologische Ansatz weniger analytisch und nicht objektiv, sondern setzt bewusst auf Intuition und Subjektivität als wertvolle Zugänge zur Annäherung an die unzugängliche Erfahrung von anderen.

4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* wurden zu einem Seminartermin Grundschul Kinder in die Lern- und Forschungswerk-

statt Grundschule eingeladen, um mit ihnen Schreibwerkstätten zu erproben (vgl. Herrmann 2019). Die Datenerhebung erfolgte in vier Varianten: Im Rahmen der Schreibwerkstätten wurden Videoaufnahmen von schreibenden Kindern gemacht und die Kindertexte und -zeichnungen gesammelt. Zum forschenden Lernen der Studierenden wurden an zwei Zeitpunkten Audiodaten erhoben: im Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt, das jeweils in der auf die Schreibwerkstatt folgenden Seminarsitzung stattfand, und in Forschungsgesprächen, die ich mit einzelnen Studierenden nach Abschluss der Forschungsarbeit durchführte.

Zur Entwicklung des Vorgehens bei der Datenbearbeitung und -analyse orientierte ich mich an der Phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012), der Pädagogisch-phänomenologischen Videografie (Brinkmann & Rödel 2016) und an phänomenologischen Studien im Elementarbereich (Stenger 2010). In Orientierung an diesen Arbeiten entwickelte ich Forschungsinstrumente⁴ für meine Studie:

- Video-Vignetten, die ich zur Deskription erweitere,
- Lesarten von Kindertexten und
- Anekdoten, zu denen ich Lektüren formuliere.

Diese unterschiedlichen Instrumente wurden aufgrund der unterschiedlichen Datenformen notwendig. Ihnen gemeinsam ist, dass es Textformen sind, in welchen ich versuche, Erfahrung sprachlich so zum Ausdruck zu bringen, dass diese in den gewählten Worten lebendig bleibt. Um meinen eigenen subjektiven Blick auf die Daten durch andere Blicke zu bereichern, habe ich zur Auswertung aller Daten andere Forscher:innen einbezogen (vgl. Herrmann 2023, 155). Im Folgenden werden eine Anekdote und Auszüge der zugehörigen Lektüre präsentiert, um den phänomenologischen Forschungsstil an einem Beispiel zu zeigen und einen Einblick in Lernerfahrungen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* zu geben.

Anekdoten, wie sie im Rahmen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung (Ammann et al. 2017) entwickelt worden sind, stellen prägnante schriftliche Erzählungen dar, die erinnerte Erfahrung zum Ausdruck bringen und auf empirischen Daten basieren. Die Lektüre ist ein Forschungsinstrument zur Deutung von Anekdoten. Diese Deutung ist zu verstehen als eine mögliche Deutung neben anderen. Als subjektive Interpretation sucht die Lektüre Erfahrungen aufzusammeln und zu formulieren, die beim Lesen der Anekdote entstehen. Darüber hinaus werden theoretische Bezüge in die Lektüre eingeflochten, die den zum Ausdruck kommenden Erfahrungen weiteren Sinn geben.

⁴ Die detaillierte Darstellung der Forschungsinstrumente ist im Rahmen des Beitrags nicht möglich, daher verweise ich auf Herrmann 2023, 167ff.

5 Beispiel

Phänomenologische Forschung lebt von Beispielen als Ausgangspunkt für neue Erkenntnisse. Das Neue, auf das die Beispiele verweisen, ist nicht wirklich neu, jedoch war es bisher so selbstverständlich, dass es unsichtbar geblieben ist (vgl. Lippitz 1987). Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in die Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen und zeigt den Wert von Schwierigkeiten für Lernprozesse auf. Es ist als Anekdote zum Forschungsgespräch und als Lektüre zur Anekdote gestaltet (vgl. Herrmann 2023, 172ff.).

5.1 Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah

Die Anekdote (s. Abbildung 1) basiert auf einem Forschungsgespräch⁵, das ich mit Studentin Sarah nach Abschluss des Seminars führte. Sarah erzählt im Forschungsgespräch von der Schwierigkeit, rechtzeitig vor der Schreibwerkstatt ihren Interviewleitfaden für das Gespräch mit den Kindern zu erarbeiten und davon, welche Erfahrung für sie daraus folgte.

„Ich glaube, ich hatte mich am Anfang zu sehr auf eine andere Sache versteift. Und das hat mir so ein bisschen das Genick gebrochen“, leitet Sarah ihre Erzählung der Forschungserfahrung ein. Schon am Anfang des Seminars hatte sie „ganz viele Fragen im Kopf“ und „die Forschungsfrage ist sicherlich nicht das Problem gewesen, sondern wie komme ich zu dem Ergebnis oder wie komme ich zu dieser Antwort der Forschungsfrage.“ Sie hatte den Eindruck, ihre Forschungsfrage nach der Bewertung der Kindertexte im Rahmen der Schreibwerkstatt nicht beantworten zu können, „weil das wäre ja eher eine Sache, wo ich hätte zu den Lehrern gehen müssen.“ Diese Einsicht kam ihr jedoch zu spät und da hat ihr „die Zeit gefehlt, da war halt einfach schon so viel Zeit weg.“ Atemlos erzählt sie von diesem Druck, dass sie „neben dem Ganzen, was man dann noch so hatte, schnell die Forschungsfrage finden muss, schnell Literatur finden muss und eigentlich schon wieder einen Interviewleitfaden machen muss.“ Dabei hatte sie sich noch gar nicht „so weit belesen“, dass sie überhaupt wusste, „was hätte ich denn stellen sollen für Fragen?“ Während des Interviews mit den Kindern war sie dadurch sehr unsicher, da sie dachte, „ja worauf willst du jetzt eigentlich hier hinaus mit den Antworten?“ „Gewurmt“ hat sie das deshalb, weil sie sich selbst den Vorwurf machte, „hätte ich mich am Anfang nicht so sehr auf dieses Thema Beurteilung, Bewertung gestützt, hätte ich vielleicht mehr Zeit gehabt, um da mehr reinzukommen, hätte die Fragen an die Kinder anders formuliert“, so dass diese „noch mehr erzählen.“ Es schwingt Traurigkeit mit, als sie zusammenfasst: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

Abb. 1: Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah (Herrmann 2023, 240)

⁵ Zum Forschungsgespräch als Erhebungsinstrument verweise ich auf Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017; zur Umsetzung im Rahmen der Studie vgl. Herrmann 2023, 165f.

5.2 Lektüre – Etwas beschließen (Auszüge aus Herrmann 2023, 240f.)

Die Erzählung von Sarahs Forschungserfahrung führt direkt mitten hinein in jene unsägliche Enttäuschung, die Käte Meyer-Drawe (2019) zur Bedingung des Lernens erklärt. Lernen beginnt mit Ausweglosigkeit – der alte Erfahrungshorizont versagt, der neue ist noch nicht geboren. Für Sarah fühlt sich diese Realität bedrohlich an: Zu viele Aufgaben sind unerledigt, zu schnell ist der Tag der Schreibwerkstatt da und sie ist schlecht vorbereitet für das Interview mit den Kindern. In dieser Begegnung muss sie dann sich selbst erleben und aushalten, wie sie nicht sein will: unsicher. In einer Zeit, in der Lernen bedeutet, Kompetenz zu zeigen, kann sie den Wert einer solchen Situation nicht erkennen. Sie hätte sie lieber vermieden.

Im Forschungsgespräch hat Sarah die Möglichkeit, von den erlebten Schwierigkeiten zu erzählen. Im Erzählen kann Sinn entstehen, können Erklärungen gefunden werden, die den Blick auf die vergangene Erfahrung verändern (vgl. Hoffmann 2020b, 69). Sarah nimmt sich dafür viel Zeit. In ihrem Erzählen werden Schmerz, Traurigkeit und Druck spürbar, Zeitdruck, aber auch Erklärungsdruck. Warum war die Situation mit den Kindern so schwierig gewesen? Was hätte sie anders machen können? Im Erzählen findet sie Antworten auf diese Fragen, und eine Ahnung davon, was diese Erfahrung für sie bedeuten soll. Sie kommt schließlich zu der Aussage: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

Es schwingt etwas Nicht-Erfassbares in diesen Worten mit, das nicht ausgesprochen wird, aber da ist. Es ist ein unerwünschtes Gefühl, das sich schwer abschütteln lässt: Das Begehren, anders sein zu können – sich sicher zu fühlen, gut vorbereitet zu sein und mit Kindern schönere Begegnungen zu erleben. Meyer-Drawe (2013, 92) sagt: „Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch, zu begehren, ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen.“

Begehren ist hier nicht nur entfacht, sondern scheint ‚beschlossen‘ zu werden. Sarah ist auf dem Weg zu etwas, das sie will, unbedingt will, denn so eine Situation möchte sie nicht noch einmal erleben.

6 Fazit und Ausblick

Die im Beitrag vorgestellte phänomenologische Studie geht anhand von Beispielen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* Schöpferischen Erfahrungen beim forschenden Lernen von Studierenden und beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern nach. In Form einer Anekdote auf Basis von Audioaufnahmen zu einem Forschungsgespräch wird eine Erfahrung

mit der erzählten Erfahrung einer Studentin ermöglicht, die in Form einer Lektüre aufgegriffen und gedeutet wird. Dabei wird sichtbar, dass in einer schmerzhaften Erfahrung des Nicht-Gelingens Potenzial für wichtige Erkenntnisse liegen kann, im Beispiel von Sarah: für das Begehren, sicher im Umgang mit Kindern zu sein. Persönlich bedeutsames Lernen im bewertungsfreien Erprobungsraum, wie es für Lernen in Hochschullernwerkstätten als Prämisse formuliert wird (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16), zeigt sich in diesem Beispiel als schwer aushaltbare Enttäuschung. Diese Enttäuschung ist jedoch nicht an einen von ‚außen‘ gesetzten Maßstab geknüpft, wie etwa eine Prüfungsleistung, sondern entsteht im persönlichen Erleben einer Forschungssituation mit Kindern und im darüber Erzählen im Forschungsgespräch. In diesem Erzählen offenbaren sich Sarah eigene Maßstäbe dafür, was ihr im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf als Lehrerin wichtig ist. Das Beispiel zeigt auf, welche wichtige Bedeutung Schwierigkeiten in Lernprozessen zukommt, die diese überhaupt erst ermöglichen. Im Rahmen der Studie wird dieser Aspekt an weiteren Beispielen deutlich, auch beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern (vgl. Herrmann 2023, 192ff.).

Darüber hinaus zeigt sich, dass vieles, was in Lernprozessen vor sich geht, nicht im Ergebnis der didaktisch inszenierten Tätigkeiten zu erkennen ist: Einem Kindertext ist nicht anzusehen, was dem Kind während des Schreibens widerfuhr und auch einer im Seminar abgelegten Prüfungsleistung ist nicht zu entnehmen, welche Enttäuschungen im Prozess des Erstellens bei Studierenden Schöpferische Erfahrungen angeregt haben mögen. Durch den Forschungsfokus auf dem Vollzug von Lernerfahrungen, gewinnt deren Qualität eine eigene, wesentliche Bedeutung. Dieser Gedanke ist nicht neu. Doch vor dem Hintergrund der aktuellen Situation von Hochschullernwerkstätten zwischen verpflichtender Studienordnung und der Paradoxie selbstbestimmten Lernens (vgl. Tänzer 2021) gewinnt er neue Relevanz. Hochschullernwerkstätten sollten (weiterhin) Orte sein, an denen der Wert der Erfahrung eines Lernens gegenüber dem Ergebnis im Vordergrund steht. Schöpferische Erfahrungen fassen diesen Gedanken in einen Begriff. Sie stellen im aktuellen historischen Kontext ‚Gegenentwürfe‘ dar: Sie bedeuten ein Lernen, das weder leicht noch schnell geht. Sie sind nicht kontrollierbar und entziehen sich einer Operationalisierung. Mit dem Augenmerk auf Schöpferischen Erfahrungen tragen Hochschullernwerkstätten zur Bildung und Erhaltung von Werten bei, die vor dem Hintergrund der Reflexion des historischen Verständnisses der Gegenwart und einer selbstbestimmten Gestaltung der Zukunft (vgl. Klafki 2007, 97f.) entstehen.

Literatur

- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2016). *Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität*. Abgerufen von <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160> (zuletzt geprüft am 17.08.23).
- Dehn, M. (1993). Lernprozesse beim Textschreiben – Prozesse ästhetischer Erfahrung? *Der Deutschunterricht*, 45, 78-93.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen* (S. 8-18). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Herrmann, F. (2019). Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S.133-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (demn.). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.)
- Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2021). Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education*, 4, 69-95.
- Hoffmann, J. & Herrmann, F. (demn.). Vom Lernen erzählen – Narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen von Studierenden und Kindern. In: R. Schneider, M. Weißhaupt, C. Griesel, A. Pfrang, S. Tänzer & H. Schulze (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kohl, E. M. & Ritter, M. (2022). *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Krenn, S. (2021). Erinnete Erfahrung reflektieren. Anekdote und Erinnerungsbild als Reflexionsinstrumente in der Lehrer:innenbildung. In: V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 127-148). Innsbruck: Studienverlag.
- Laing, R. D. (2015). *Phänomenologie der Erfahrung* (15. Aufl.). Aus dem Englischen übersetzt von K. Figge & W. Stein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode. Zur Geschichte und Aktualität phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchgesehene Aufl.; S. 101-130). Frankfurt am Main: Athenäum.

- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Aus dem Französischen übersetzt von R. Boehm. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare: gefolgt von Arbeitsnotizen* (3. Aufl.). Herausgegeben von C. Lefort. Aus dem Französischen übersetzt von R. Giuliani & B. Waldenfels. München: Eugen Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija*, 18, 6-17.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchgesehene und korrigierte Aufl.). Paderborn: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2019). Vom anderen lernen (1996). Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 363-378). Wiesbaden: Springer VS.
- Rathgeb-Weber, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017). Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdote als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In: M. Amman, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (S. 125-151). Innsbruck: Studienverlag.
- Reitinger, J. (2016). Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M., Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.) (2012), *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schüler, L. (2020). Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. *Leseräume*, 7, 1-23.
- Stenger, U. (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim, München: Juventa.
- Stenger, U. (2010). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In: G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 103-128). Weinheim, München: Juventa.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & Nina Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Franziska Herrmann, Dr.

Freie Universität Berlin

Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, phänomenologisch orientierte Schreibforschung, Kindertextforschung

franziska.herrmann@fu-berlin.de

Jeanette Hoffmann und Elisabeth von Leon

Partizipationsspielräume in der KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen

Abstract

Literarische Hochschullernwerkstätten sind Räume der Partizipation, in denen Studierende in der Auseinandersetzung mit Literatur forschend lernen und sich literaturdidaktisch erproben können. In der KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen können sie in realen und fiktionalen Welten literarische Möglichkeitsräume kennenlernen, diese gestalten und gemeinsam darüber reflektieren. Welche Vorstellungen sie von einer KinderLiteraturWerkstatt haben, wie sie den in seiner Entstehung befindlichen Raum erleben und wie sie sich selbst gerne in dessen Gestaltung einbringen würden, wird im Rahmen der Interviewstudie LITERATURpur untersucht. In diesem Beitrag werden erste Erkenntnisse aus der Pilotstudie mit einzelnen Studierenden unterschiedlicher Jahrgänge vorgestellt.

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten bieten Studierenden Partizipationsspielräume an Universitäten (vgl. Moldenhauer & Oehme 2016). Mit ihrer anregenden Lernumgebung und ihren hochschuldidaktischen Ansätzen praktischen Handelns, forschenden Lernens und theoriegeleiteten Reflektierens sind sie Orte der Kommunikation und Interaktion, an denen im Austausch mit anderen Neues entstehen kann.

Die KinderLiteraturWerkstatt, ein EduSpace an der Freien Universität Bozen (unibz, Italien) (vgl. Hoffmann i. Dr.), eröffnet neben Partizipationsspielräumen in der realen Umgebung auch solche in der fiktionalen Welt der Literatur mit ihren multilingualen, multimedialen und multimodalen Formen des Erzählens. An diesem Ort können Studierende in verschiedenen Sprachen in Geschichten eintauchen, literarischen Figuren in all ihrer Vielfalt begegnen und sich probierend im fiktionalen (Möglichkeits-)Raum bewegen. Dabei lernen sie das partizipative Potential von Literatur kennen, die im Zusammenspiel von (analogen und digitalen) Bildern, Tonspuren und Texten erzählt, sowie von literarischer Anschluss-

kommunikation, die in Form des Sprechens, Schreibens, Gestaltens oder Inszenierens erfolgen kann (vgl. Anders & Wieler 2018; Naujok 2023; Wittig 2022). Zudem können sie literaturdidaktische Ansätze mit ihren Kommiliton:innen und mit Kindergarten- und Grundschulkindern in einer literärästhetisch gestalteten Umgebung erproben.

Im Beitrag betrachten wir, ausgehend vom konzeptionellen Entwurf der sich im Aufbau befindlichen KinderLiteraturWerkstatt und einer theoretischen Verortung des Partizipationsbegriffs, die Einbindung der Studierenden in den Entstehungsprozess des literarischen Raumes. Im Rahmen der Studie LITERATURpur (KinderLiteraturWerkstatt – Partizipation und Raum) gehen wir in fokussierten Interviews u. a. mit Studierenden den Fragen nach, welche Vorstellungen sie von einer KinderLiteraturWerkstatt haben, wie sie den Raum, seine Möblierung, die sich in ihm befindlichen Medien und Materialien wahrnehmen und wie sie sich gerne in die Gestaltung des Raumes einbringen würden. Mithilfe der *Key Incident Analyse* (vgl. Kroon & Sturm 2007) werden erste Erkenntnisse präsentiert.

2 EduSpace KinderLiteraturWerkstatt

Im Namen der EduSpace KinderLiteraturWerkstatt sind bereits zentrale Aspekte ihres Konzepts enthalten (vgl. Hoffmann i. Dr.): Im Zentrum stehen die *Kinder* aus Kindergarten und Grundschule sowie ihre literarischen, sprachlichen und ästhetischen Lernprozesse. Der Fokus liegt auf zeitgenössischer *Literatur* für Kinder – intermedial, multimodal und multilingual. Als *Werkstatt* ist sie ein Ort des vielfältigen Erzählens, Inszenierens, Lesens, Schreibens, Stanzens, Druckens, Gestaltens von und zu Geschichten.

Das Team der KinderLiteraturWerkstatt ist vor dem Hintergrund der dreisprachigen unibz multilingual zusammengesetzt und umfasst neben Italienisch, Deutsch und Englisch auch die Südtiroler Minderheitensprache Ladinisch.

Entsprechend multilingual ist der Buchbestand aufgebaut, der darüber hinaus auch Sprachen zugewanderter Kinder mit einbezieht, sowie textlose Bilderbücher, die in allen Sprachen rezipiert werden können. Neben der Sprachenvielfalt sind die Multimodalität, das Erzählen in Worten und Bildern, sowie die Intermedialität, das Erzählen in Büchern, Filmen, Hörspielen etc. hervorzuheben, die verschiedene Zugänge zu Literatur für Kinder mit unterschiedlicher Mediensozialisation und verschiedenen Rezeptionspraxen ermöglichen. Die thematische Vielfalt der Geschichten ist ebenso ausgeprägt. Sie bezieht sowohl Erfahrungen aus der Lebenswelt von Kindern ein als auch vorgestellte Erfahrungen (vgl. Schüler 2019) und umfasst u. a. den Schwerpunkt dieses Herausgeberinnenbandes: Demokratie und Partizipation (vgl. Hoffmann et al. in diesem Band).

Der Raum zeichnet sich durch eine ästhetische Gestaltung, eine flexible Möblierung und ein reichhaltiges Materialangebot aus, das neben Gegenständen aus den

literarischen Geschichten auch historische Gegenstände, Geräte und Materialien zum Inszenieren, Schreiben, Werken und Gestalten sowie Naturmaterialien enthält.

3 Partizipationsspielräume

3.1 Begriff

Der Begriff „Partizipation“ kommt aus dem Lateinischen: *participatio* = Teilhaftmachung. Das Kompositum setzt sich zusammen aus *pars* = Teil, Anteil und *capere* = aktiv „zugreifend“ (nehmen, fassen, ergreifen), aber auch passiv „empfangend“ (sich geben lassen, empfangen, bekommen, gewinnen, schöpfen, erleiden) (Rüedi 2017, 49f). Insofern sind etymologisch betrachtet beide Bereiche sowohl der *Teilnahme* als auch der *Teilhabe* im Begriff enthalten, wobei der Begriff in der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion in der Pädagogik letzteren Bereich fokussiert:

„Gemeint ist [...] nicht die rein formale Teilnahme, sondern die aktive Mitverantwortung, Mitwirkung und Mitbestimmung, also die Teilhabe von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen der jeweiligen Organisation, Institution oder gesellschaftlichen Struktur.“ (Macha 2013, 46)

Im Rahmen der aktiven *Teilhabe* auf der Mikroebene der Beteiligung von Individuen und Gruppen an sozialer Interaktion werden mit zunehmendem Partizipationspotenzial verschiedene Stufen unterschieden: die der *Mitwirkung*, der *Mitbestimmung*, der *Selbstbestimmung* und der *Selbstverwaltung* (vgl. ebd.).

3.2 Kontexte

Theoretische Kontexte für Partizipationsspielräume in Hochschullernwerkstätten bieten Narration und Inklusion. Die *Narration* – die narrative Struktur des Denkens, des sprachlichen Handelns oder der erzählenden Kinderliteratur – spielt eine maßgebliche Rolle für eine vielstimmige Verständigung mit partizipativem Charakter:

„Von seiner Wissensstruktur her ist das narrative Wissen grundlegend *partizipativ* angelegt: Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen zielt es nicht auf das Allgemeine und Objektive, sondern auf das Konkrete, Besondere, Transitorische und Subjektive und ermöglicht dadurch das Einbringen vielfältiger Stimmen und Perspektiven.“ (Fahrenwald 2013, 84)

Die *Inklusion* ist konstituierend für Partizipation und im Konzept der Hochschullernwerkstätten als universitäre Orte der Begegnung im Gespräch und im individuellen und gemeinsamen Handeln verankert. Hochschullernwerkstätten

„bieten Möglichkeiten, um Studierende zu gesellschaftlicher Partizipation zu ermutigen, die Verständigung von Hochschule mit dem Gemeinwesen sowie den Dialog der unterschiedlichen Akteur_innen aus der Hochschule zu fördern und eine reflexive Hochschulentwicklung anzustoßen.“ (Moldenhauer & Oehme 2016, 353)

Mit ihrer narrativen und inklusiven Konzeption eröffnet die KinderLiteratur-Werkstatt Partizipationsspielräume auf unterschiedlichen Ebenen und für verschiedene Beteiligte.

3.3 Didaktik

Sowohl das universitäre Studium als auch der Umgang mit Literatur bieten zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten: Hochschuldidaktisch sind hier die *Lehre* (Teilnahme an Diskussionen, mündlichen und schriftlichen Präsentationen, Exkursionen), die *Hochschulpolitik* (studentische Vertretung im Fakultätsrat, Studiengangsrat, Senat oder anderen Gremien) (vgl. Ditzel & Bergt 2013), die *Bibliothek* (Ausleihe von Literatur und Medien, Anschaffungsvorschläge, Nutzung des Raums zum individuellen und kollektiven wissenschaftlichen Arbeiten) sowie die *Hochschullernwerkstätten* (Kennenlernen, Nutzen, Arrangieren, Erproben und Reflektieren von Medien und Materialien, studentische Mitarbeit, Interaktionen und Kommunikationen) (vgl. Hoffmann et al. 2023; Kihm et al. 2023) zu nennen. Literaturdidaktische Partizipationsspielräume beziehen sich auf die *Imagination* fiktiver Welten (vgl. Dehn 2019), das *Denken in Entwürfen* (vgl. Bruner 1986), die Teilhabe an *vorgestellten Erfahrungen* (vgl. Schüler 2019), das *Probearbeiten und Problemlösen* (vgl. Abraham 2000), die Teilhabe an literarischer *Anschlusskommunikation* (vgl. Anders & Wieler 2018; Naujok 2023), das Inbezugsetzen von *Fiktionalität und Realität* (vgl. Hoffmann 2023) und schließlich die Teilhabe an *kognitiver und emotionaler Demokratie* (vgl. Wintersteiner 2023):

„Der Literaturunterricht kann zweifelsohne zur kognitiven Demokratie beitragen. Aber er kann noch mehr. Er kann auch die emotionale Demokratie befördern, denn, um mit Ernst Fischer zu sprechen, es ist die Eigenschaft und das Geheimnis der Literatur, ‚den ganzen Menschen zu ergreifen, die Teilnahme des Ich an fremdem Dasein und Schicksal zu ermöglichen, es zu befähigen, sich mit dem andren zu identifizieren, sich zu eigen zu machen, was es nicht ist und dennoch zu sein vermag‘ (Fischer 1985: 17). Und ohne emotionale Demokratie kann es wohl überhaupt keine Demokratie geben.“ (Wintersteiner 2023, 44)

In einer literarischen Hochschullernwerkstatt ergänzen sich die vielfältigen Möglichkeiten der Partizipation mit und durch Literatur auf individueller und sozialer Ebene.

4 Forschungsdesign

Beim Aufbau der KinderLiteraturWerkstatt möchten wir die Perspektiven der Beteiligten einbeziehen und gehen daher in der qualitativ-empirischen Studie LITERATURpur zunächst der Sicht der Studierenden unter folgenden Fragestellungen nach:

- Welche *Vorstellungen* haben Studierende von einer KinderLiteraturWerkstatt und welche *Erfahrungen* haben sie in dem Raum gemacht?
- Welche *Wünsche* und *Ideen* haben sie für eine KinderLiteraturWerkstatt und wie würden sie sich gerne in deren Gestaltung einbringen?

Dazu haben wir mit ausgewählten Studierenden fokussierte Interviews (vgl. Hopf 2015) geführt, mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) verschriftlicht und mit der Key Incident Analyse (vgl. Kroon & Sturm 2007) ausgewertet. Die Analyse von *key incidents*, Schlüsselereignissen in den Gesprächen, die auf allgemeine Strukturen verweisen, hat einen emblematischen Charakter im Sinne eines dreiteiligen Sinnbilds. Sie besteht aus einem *Lemma* (einer Überschrift) und einer *Pictura* (einem bildhaften Transkriptauszug), die zusammen ein Geheimnis bilden, sowie einem *Epigramm* (einer interpretativen Deutung), das dieses Geheimnis aufzulösen versucht (vgl. ebd.). Die Auswahl der *key incidents* erfolgt sowohl deduktiv entlang der Struktur der Interviewleitfragen als auch induktiv innerhalb der verschiedenen Aspekte aus dem Datenmaterial selbst. Unser Sample umfasst aktuell je zwei Studentinnen des 3., 4. und 5. Studienjahrs (n=6) des Masterstudiengangs „Bildungswissenschaften für den Primarbereich“ aus der deutsch- und ladinischsprachigen Abteilung. In einem nächsten Schritt wird dies erweitert um die Perspektive von Studenten sowie Studierenden aus der italienischsprachigen Abteilung.

5 Studierendeninterviews

Unsere Interviewfragen umfassen Vorstellungen von und Erfahrungen mit dem *Raum* (5.1), der *Kinderliteratur* (5.2), den *Materialien* (5.3), der *eigenen Rolle* (5.4) und der *Vision* (5.5) einer KinderLiteraturWerkstatt. Im Folgenden stellen wir jeweils einen *key incident* pro Aspekt vor, der exemplarisch für ein wiederkehrendes Phänomen in den Interviews steht, indem unter einem Studierendenzitat (Lemma) der Transkriptausschnitt des Interviewgesprächs (Pictura) folgt mit anschließender Interpretation (Epigramm).

5.1 Raum

„die kinderliteratur in diesem raum irgendwie zum leben zu erwecken“

- 13 I: ((...)) zu dem raum ((...)) wie wirkt er auf sie und was macht sie neugierig
- 14 Elsa: ((...)) das ist ein raum da kann man auch was machen (-- der ist nicht nur da zum anschauen (-) sondern der lädt irgendwie ein damit zu arbeiten (-) die bücher laden auch dazu ein dass sie in die hand genommen werden (1.0) und äh (-- ja dass man da gerade auch eben diese ganzen möbelmodule die da verstellbar sind also das würde für mich jetzt schon reizen das irgendwie anders anzuordnen und was neues auszuprobieren und irgendwie (-) ja (-- die kinderliteratur in diesem raum irgendwie zum leben zu erwecken

Abb. 1: Elsa (5. Studienjahr)

Die Studentin betont den ‚einladenden‘, mitunter ‚reizvollen‘ Charakter des Raumes, der zum Ausprobieren und (Selbst-)Tätigwerden ermuntert (vgl. Lange et al. 2019). Dabei bezieht sie den Aufforderungscharakter sowohl auf den Raum allgemein als auch auf die Möbel sowie die ausgestellten Kindermedien und greift damit die räumliche Intention eines „dritten Pädagogen“ (vgl. Müller-Naendrup 2013) auf, der zur studentischen Teilhabe inspiriert. Das ‚Arbeiten‘, ‚in die Hand Nehmen‘, ‚Anordnen‘ und ‚Ausprobieren‘ wird sprachlich dem bloßen ‚Anschauen‘ gegenübergestellt, spiegelt das Aktivierungspotenzial des Raumes und dient insgesamt dazu, „die kinderliteratur in diesem raum irgendwie zum leben zu erwecken“. Im Lebendigwerden der Kinderliteratur verdichtet sich die Teilhabe metaphorisch.

5.2 Kinderliteratur

„die textlosen bilderbücher ((...)) sprechen ja alle sprachen“

- 34 I: ((...)) welche kinderliteratur haben sie sich haben sie denn schon für sich hier entdeckt
- 35 Viola: also ich fand es spannend dass ähm (-- dass es eigentlich bücher vom italienischen und deutschen sprachraum [gibt]

- 36 I: [mhm]
- 37 Viola: und viele viele textlose
bilderbücher (--) welche: ich
zuvor eigentlich kaum kannte (-)
und ich finde () ja die
textlosen bilderbüchern bücher
sprechen ja alle sprachen und ich
als (--) äh (--) studentin der
ladinischen sektion und (--) habe
auch ladinisch als muttersprache
(--) äh finde es gut dass man
dann eigentlich diese bücher (-)
für jede sprache verwenden kann
- 38 I: mhm
- 39 Viola: und für unser für unser (-)
projekt oder für das indirekte
praktikum (-) haben wir auch
an ladinischen kinder an einem
ladinischen kindergarten und
einer ladinischen grundschule
gearbeitet (--) und wir haben
eigentlich dreisprachig
gearbeitet also das funktioniert

Abb. 2: Viola (4. Studienjahr)

Die ladinischsprachige Studentin zeigt sich zunächst überrascht von dem mehrsprachigen Literaturangebot in der KinderLiteraturWerkstatt, was in Bezug auf die dreisprachige Universität zwar verwundern mag, jedoch angesichts der strikten sprachlichen Trennung der deutsch- und italienischsprachigen Bildungssysteme in Kindergarten und Schule in Südtirol sowie der Aufteilung des bildungswissenschaftlichen Studiengangs der unibz in verschiedene Sprachsektionen erklärbar wird. Sodann zeigt die Studentin sich erfreut über die Entdeckung textloser Bilderbücher, die mit ihrer visuellen Narration in der Dreisprachigkeit des ladinischen Bildungssystems große Potentiale haben, denn „die textlosen bilderbücher ((...)) sprechen ja alle sprachen“, wie sie metaphorisch formuliert. Die KinderLiteraturWerkstatt als Raum sprachlicher Vielfalt und mehrsprachiger Begegnungen durch multilinguale und multimodale Kinderliteratur wird als solcher teilnehmend wahrgenommen und im Rahmen eines Praktikums als Ideengeber teilhabend genutzt.

5.3 Material

„die Schreibmaschine ((...)) etwas dem man im Alltag nicht so begegnet“

- 78 I: ((...)) inwiefern haben sie denn didaktische Materialien und auch Gegenstände hier angesprochen oder wozu fühlen sie sich da inspiriert
- 79 Frauke: ((2.0)) mich hat letztes Jahr schon die Schreibmaschine (.) sehr angesprochen (-) weil es einfach etwas ist dem man im Alltag nicht so begegnet (-) wir haben zu Hause eine Schreibmaschine weil meine Oma äh war Sekretärin bei einem Rechtsanwalt und sie hat sehr viel Schreibmaschine geschrieben °h und ähm (-) für uns ist ja heutzutage der Computer was ganz äh normales auch schon für die Kinder in der Schule und (--)
ich find_s dann interessant nochmal so was anderes zu sehen und auch auszuprobieren wie schreibt sich_s da was verändert sich da °h und das hat mich sehr angesprochen einfach so Objekte die zum (.) nicht nur zum Anschauen sind sondern auch zum Ausprobieren wo ich wirklich was versuchen kann und äh selbst mal wie funktioniert das und äh fühlen kann ((...))

Abb. 3: Frauke (5. Studienjahr)

Von all den exemplarisch präsentierten historischen und modernen, didaktischen und Alltags-Gegenständen der KinderLiteraturWerkstatt fühlt sich die Studentin von der Schreibmaschine angesprochen, die für sie ein Erinnerungsstück aus der eigenen Familiengeschichte ist und zugleich modellbildend wird für die Idee, selbsttätig zu werden (vgl. Godau & Tänzer 2019), ‚zu sehen‘, ‚auszuprobieren‘, ‚selbst zu versuchen‘, ‚zu fühlen‘ und nicht nur ‚anzuschauen‘. Insbesondere die Haptik des Geräts und die sinnlichen Erfahrungen während des Schreibprozesses kommen hier zum Ausdruck und lassen das analoge Schreibgerät der Vergangenheit ‚interessant‘ erscheinen vor dem Hintergrund des ‚normalen‘ digitalen Computers der Gegenwart (vgl. Ritter & Ritter 2020) und damit zur Teilnahme einzuladen.

5.4 Studierendenrolle

„ich geh da auf literarische entdeckungsreise“

- 126 I: wie sehen sie denn ihre eigene
rolle als studentin in der
kinderliteraturwerkstatt
- 127 Viola: also ich (-- ich seh mich als
die (1.0) entdeckerin also ich
geh da auf literarische
entdeckungsreise und (1.0) und
fühl mich frei eigentlich ähm ja
(--) die bücher aus den (--)
regalen zu nehmen und
durchzublättern und mich
inspirieren zu lassen und dann
°h (1.0) einfach die (-- ja die
moderne kinderliteratur
eigentlich kennenzulernen

Abb. 4: Viola (4. Studienjahr)

Die Studentin zeichnet von sich selbst ein Bild als ‚Entdeckerin‘ in der Kinder-LiteraturWerkstatt, die ‚sich frei fühlt‘ und diese Freiheit auf das ‚Kennenlernen‘ von Literatur, von ‚moderner Kinderliteratur‘ bezieht – ‚aus den Regalen zu nehmen‘, ‚durchzublättern‘ und ‚sich inspirieren zu lassen‘ –, eine frei gewählte Tätigkeit, eine Teilnahme an literarischer Kultur. Mit dem metaphorischen Ausdruck „ich geh da auf literarische entdeckungsreise“ umschreibt sie die literarische Praxis als eine Reise, eine ‚Entdeckungsreise‘, die Möglichkeiten für Erfahrungen eröffnet und Neues hervorbringt.

5.5 Vision

„ein begegnungsraum wo sich auch studierende untereinander begegnen“

- 119 I: ((...)) welcher ort könnte denn
diese kinderliteraturwerkstatt
hier an der universität für die
studierenden werden

120 Julia: hm (-) einerseits ein
 begegnungsraum wo sich auch
 studierende untereinander begegnen
 ähm wo sie sich informieren können
 über (-) neue tolle bücher (-) wo
 sie inspiration finden können (-)
 wie ähm (-) kinderliteratur
 umgesetzt werden kann ähm (--) wie
 darüber gesprochen werden kann (-)
 aber auch vielleicht wo es einen
 austausch zwischen professoren und
 studenten gibt ((...))

Abb. 5: Julia (3. Studienjahr)

Die Studentin fasst die KinderLiteraturWerkstatt als ‚Begegnungsraum‘ in mehrfacher Hinsicht auf: zwischen Studierenden untereinander, zwischen Studierenden und Kinderliteratur sowie zwischen Studierenden und Professor:innen (womit in Italien alle Dozent:innen gemeint sind). Es geht dabei sowohl um ‚Information‘ (über aktuelle Kinderliteratur) als auch das Finden von ‚Inspiration‘ (zu deren didaktischer, insbesondere gesprächsförmiger Einbindung). In dem Bild des ‚Begegnungsraums‘ wird die enge Verknüpfung von Textbegegnung, Begegnung mit *vorgestellter Erfahrung* (vgl. Schüler 2019) und sozialer Begegnung, Erzählen von und Austausch über vorgestellte Erfahrungen, deutlich.

6 Ausblick

Unsere Ausgangsfragen können wir anhand der *key incidents* vor dem Hintergrund des gesamten Datenmaterials wie folgt beantworten:

- Welche *Vorstellungen* haben Studierende von einer KinderLiteraturWerkstatt und welche *Erfahrungen* haben sie in dem Raum gemacht?

Den Raum empfinden die an der Studie teilnehmenden Studierenden als einladend und aufgrund seiner Flexibilität zum Selbsttätigwerden anregend. Die Kinderliteratur erleben sie insbesondere in ihrer Mehrsprachigkeit und Multimodalität. An den Materialien interessiert sie insbesondere das Ungewöhnliche, Unzeitgemäße und ihr Aufforderungscharakter zur Ermöglichung sinnlicher Erfahrungen.

- Welche *Wünsche* und *Ideen* haben sie für eine KinderLiteraturWerkstatt und wie würden sie sich gerne in deren Gestaltung einbringen?

Die teilnehmenden Studierenden wünschen sich einen Begegnungs- und Kommunikationsraum zwischen Studierenden untereinander, zwischen Studierenden und Kinderliteratur und zwischen Studierenden und Dozent:innen. Sie erleben

sich als Entdecker:innen von Kinderliteratur und als Nutzer:innen von literaturdidaktischen Angeboten (Teilnahme) und würden sich gerne einbringen hinsichtlich der Raumgestaltung und der gegenseitigen Inspiration (Teilhabe). Auf ihrer ‚literarischen Entdeckungsreise‘ im ‚Begegnungsraum‘ KinderLiteraturWerkstatt mit Büchern, die ‚alle Sprachen sprechen‘, wollen sie ‚die Kinderliteratur zum Leben erwecken‘.

Literatur

- Abraham, U. (2000). Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 47 (1), 10-22.
- Anders, P. & Wieler, P. (Hrsg.). (2018). *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA), London: Harvard University Press.
- Dehn, M. (2019). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher: Band 1 Theorie* (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.; S. 121-130). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 177-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Fahrenwald, C. (2013). Narration und Partizipation im organisationalen Kontext. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 83-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, E. (1985). *Von der Notwendigkeit der Kunst*. Frankfurt am Main: Sendler.
- Godau, M. & Tänzer, S. (2019). Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 107-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (i. Dr.). Die KinderLiteraturWerkstatt an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten. In M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2023). *Io sono foglia* – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28 (1), 57-85. <https://doi.org/10.48694/zif.3603>
- Hoffmann, J., Alber, B. & Fischnaller, G. (2023). Didaktische Miniaturen zu textlosen Bilderbüchern in Kindergärten Südtirols. In: D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.), *Early Literacy. Forschung in der Frühpädagogik Band 16* (S. 147-175). Freiburg: FEL.
- Hopf, C. (2015). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl.; S. 349-359). Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Kihm, P., Kelkel, M. & Peschel, M. (2023). *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2007). International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad & P.-H. van de Ven (Eds.), *Research on MTE in a comparative international perspective – theoretical and methodological issues* (S. 99-118). Amsterdam: Rodopi.

- Lange, J., Müller-Naendrup, B., Schulte-Buskase, A. & Wiesemann, J. (2019). Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“ In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 93-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Macha, H. (2013). Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 45-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Moldenhauer, A. & Oehme, A. (2016). Lernwerkstätten als Impulsgeber für Partizipation an der Hochschule. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 341-355). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193-206). Wiesbaden: Springer.
- Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28 (1), 35-56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Ritter, A. & Ritter, M. (2020). Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft. Die Schuldrukerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende. 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. 113-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rüedi, S. (2017). *Kooperation und demokratisches Prinzip*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10 (10), 353-402. www.gespraechsforschung-ozs.de
- Wintersteiner, W. (2023). „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“: Literatur. Bildung. Politik. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 28 (54), 35-47. <https://doi.org/10.21248/dideu.668>
- Wittig, C. (2022). *Panellesungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics* Lehmriese lebt! Münster u. a.: Waxmann.

Autorinnenangaben

Jeanette Hoffmann, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1959-3718

GND: 116567680X

Freie Universität Bozen

Didaktik der deutschen Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Literarisches Lernen in mehrsprachigen Kontexten, Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung

Jeanette.Hoffmann@unibz.it

Elisabeth von Leon, Mag.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik des Bilderbuchs, Wechselbeziehung Jugendkultur/Jugendliteratur, Praxis: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

Elisabeth.vonLeon@unibz.it

*Maximilian Kopp, Janika Frei-Kuhlmann
und Anja Seifert*

Hochschuldidaktische Werkstatt: Partizipation und Kooperation im Grundschullehramt

Abstract

Der Beitrag fokussiert das Projekt „Mentoring: Erfolgreich L1 studieren“ (MERLIN), welches initiiert wurde, um den Übergang für Studienanfänger:innen an die Hochschule zu begleiten. MERLIN gliedert sich in ein „Mentoring-Programm“ und die „Hochschuldidaktische Werkstatt“ (HDW). Die HDW - die im Vordergrund des Beitrages steht - hat das Ziel, neben der Stärkung der Kooperation und Kollaboration von Dozent:innen, die im Grundschullehramt lehren, auch zur Förderung der Partizipation der Studierenden an der Studiengangsentwicklung beizutragen. Zunächst wird die HDW in ihrer Umsetzung und Funktion im Grundschullehramt der Justus-Liebig-Universität Gießen erläutert. Danach findet eine Analyse der HDW anhand von Qualitätsmerkmalen für Lernwerkstätten statt. Hiernach geht der Beitrag näher auf das zugrunde liegende Verständnis von Kooperation und Kollaboration sowie intendierter partizipativer Prozesse in der HDW ein. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion, inwiefern das Konzept der HDW ein wirksames Werkzeug zur Förderung von Partizipation, Kooperation und Kollaboration darstellt und somit letztendlich auch zur Studiengangsentwicklung beiträgt.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert im Sinne eines reflektierenden Praxisberichts die *Hochschuldidaktische Werkstatt* (HDW) im Grundschullehramt an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), die dort Teil des fächerübergreifenden Projekts *Mentoring: Erfolgreich L1 studieren* (MERLIN) ist. Dieses wurde initiiert, um den Übergang für Studienanfänger:innen an die Hochschule zu unterstützen und prozessorientiert zu begleiten. Das Projekt gliedert sich dabei in ein „Mentoring-Programm“ und die „Hochschuldidaktische Werkstatt“ (vgl. Brück-Hübner et al. 2023), welche sich an unterschiedliche Zielgruppen richten. Die HDW verfolgt das Ziel, die Kooperation und Kollaboration von Akteur:innen des Grundschullehramts sowie die Partizipation an der Studiengangsentwicklung zu fördern.

Im Rahmen dieses Praxisberichts wird zunächst die *HDW* in ihrer Funktion und Umsetzung im Grundschullehramt an der JLU Gießen dargestellt. Es schließt eine Analyse der *HDW* anhand der Theorie zu (Hochschul-)Lernwerkstätten an. Weiterhin geht der Beitrag näher auf das zugrunde liegende Verständnis von Partizipation, Kooperation und Kollaboration sowie deren Umsetzung in der *HDW* ein. Ziel ist es hier, den IST-Zustand der *HDW* anhand der theoretischen Modelle zu diskutieren und Potenziale zur Weiterentwicklung zu identifizieren. Anknüpfend daran folgt ein Ausblick zur geplanten Forschung über die *HDW*.

2 Die Hochschuldidaktische Werkstatt in ihrer Funktion und Umsetzung im Grundschullehramt der Justus-Liebig-Universität Gießen

Bei der *Hochschuldidaktischen Werkstatt* des MERLIN-Projekts handelt es sich um ein Format, welches zur Stärkung von Reflexions- und Austauschprozessen auf hochschuldidaktischer Ebene beitragen soll. In regelmäßig stattfindenden Werkstatttreffen wird dabei den am Grundschullehramt beteiligten Akteur:innen fächerübergreifend eine Möglichkeit geboten, themenzentriert Bedürfnisse, Erwartungen und Einstellungen zu ausgewählten Frage- und Problemstellungen zu diskutieren und zu reflektieren.

Da aufgrund der Studienstrukturen im Studiengang *Lehramt an Grundschulen* parallel zahlreiche Hochschuldozierende aus unterschiedlichen Fachdisziplinen an der Gestaltung des Lehramtsstudiums beteiligt sind und die Studienelemente teilweise nur lose miteinander verknüpft sind (vgl. Altvater 2007, 16), trägt die *HDW* gleichermaßen zur Vernetzung der Dozierenden, die am Grundschullehramtsstudium beteiligt sind, sowie zur Curriculumsentwicklung und -ausgestaltung bei. Dieses Austauschformat beschränkt sich nicht allein auf die Funktion der Vernetzung von Hochschuldozierenden, sondern bezieht auch studentische Vertreter:innen und auch zentrale administrative Akteur:innen der Lehrkräftebildung mit ein. Durch die im Projekt vorgesehene Verknüpfung von „Mentoring-Programm“ (Mentoring für Erstsemester, vgl. dazu Brück-Hübner et al. 2023) und „Hochschuldidaktischer Werkstatt“ können etwa auch die Themen und Probleme der Studienanfängerinnen und -anfänger direkt an Lehrende weitergegeben werden und umgekehrt. Das Ziel der *HDW* besteht somit in der gemeinschaftlichen Reflexion und der Weiterentwicklung des Studiengangs. In dieser fächerübergreifenden *HDW* werden unter Mitbestimmung der Teilnehmenden die sich von Treffen und zu Treffen variierenden Schwerpunktthemen des Forums festgelegt. Die unterschiedlichen Bedürfnisse, Frage- und Problemstellungen aus dem Universitätsalltag können dabei niedrigschwellig in die Arbeit mit Gleichgesinnten gebracht werden, wodurch Problemfelder aus unterschiedlichen

(fachspezifischen) Perspektiven und Ebenen beleuchtet und anschließend praktisch sowie lösungsorientiert bearbeitet werden.

Den Auftakt der *Hochschuldidaktischen Werkstatt* an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Wintersemester 2021/22 das Thema *Herausforderungen des Studieneinstiegs im Grundschullehramt*, bei dem sowohl die Lehrendenperspektive durch persönliche Erfahrungsberichte als auch die Studierendenperspektive durch Umfragewerte und Erfahrungen der Mentor:innen beleuchtet wurden. Die im Vordergrund stehende Frage danach, welche Herausforderungen im Studieneinstieg zu erkennen sind, konnte schließlich zu multiperspektivischen Erkenntnissen auf allen Seiten der beteiligten Akteur:innen beitragen.

Daneben stellte die Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) die Akteur:innen der Grundschullehrkräftebildung vor besondere Herausforderungen, da diese grundlegende strukturelle und inhaltliche Veränderungen des Studiengangs vorsieht. Die Studienbedingungen im Spannungsfeld formaler Vorgaben sowie institutioneller Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der am Grundschullehramt Beteiligten werden durch die Novellierung des HLbG weiter verschärft. Als Reaktion darauf wurde im Rahmen der *HDW* eine mehrteilige Reihe von Werkstatttreffen realisiert, bei der unterschiedliche Schwerpunkte fokussiert wurden, die sich aus den Veränderungen im Kontext der Novellierung des HLbG – etwa die Einführung eines e-Portfolios, Praxissemesters, Langfachs (ein Unterrichtsfach mit Lehrbefähigung bis zur Klasse 10) und Querschnittsthemen im Grundschullehramtsstudiengang – ergeben haben. In mehreren Werkstatttreffen konnten dabei prozessorientiert einzelne Themenfelder differenziert in den Blick genommen werden. In der Regel wechselten sich dabei inhaltliche Themenblöcke mit Input-Vorträgen mit teils offenen und teils strukturierten Diskussionsphasen ab und alle Akteur:innen konnten hier niederschwellig teilnehmen und sich inhaltlich einbringen. Dieses Vorgehen ermöglichte es einerseits, Einblick in rechtlich-formale Vorgaben mit Blick auf die Novellierung des HLbG und die zu erwartenden Konsequenzen für die sich verändernde Studienstruktur zu erhalten sowie andererseits persönliche Unsicherheiten und Fragen in die Gespräche zu integrieren. Durch die Anwesenheit relevanter Ansprechpartner:innen (z. B. aus dem Zentrum für Lehrkräftebildung) konnten darüber hinaus unmittelbar zum einen realisierbare praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Gesetzesvorlage diskutiert werden und zum anderen die Belange der Beteiligten auch auf administrativer Ebene kommuniziert werden.

3 Die Hochschuldidaktische Werkstatt im Spiegel der Theorie zu (Hochschul-) Lernwerkstätten

Die *Hochschuldidaktische Werkstatt* ist dem Format der *Hochschullernwerkstätten* zuzuordnen, weshalb zunächst das hier zugrunde liegende Verständnis von Hochschullernwerkstätten darlegt werden soll. Im Lichte dessen folgt anknüpfend die Darstellung und Analyse des IST-Zustands der *HDW*.

In der Begriffsbestimmung des Verbunds europäischer Lernwerkstätten (VELW) sind für Lernwerkstätten drei Dimensionen maßgeblich: der Raum, die Rolle des Lernenden sowie des Lehrenden. Lernwerkstätten werden dabei beschrieben als ein „real vorhandene[r] gestaltet[er] Raum“ (2009, 4), der eine inspirierende Arbeitsumgebung bietet. Dies soll u. a. über Kommunikationsmöglichkeiten, eine Auswahl individueller Zugänge sowie Multifunktionalität erreicht werden. Innerhalb einer Lernwerkstatt soll *der Lernende* die Gelegenheit erhalten, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, entscheiden können, individuell oder gemeinsam Probleme zu lösen sowie Anregung zur Reflexion des eigenen Lernprozesses erhalten. Der *Lehrende* wiederum ist in der Rolle des „Dialogpartners“ zu verorten, der wenig instruiert und viel beobachtet (vgl. Verbund europäischer Lernwerkstätten 2009, 7ff.). *Lernwerkstätten* in der Begriffsbestimmung des VELW sind genuin (vor-)schulische Lernorte, die u. a. im Rahmen der AG Begriffsbestimmung des *Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten* (NeHle) auf den Kontext *Hochschule* übertragen wurden. Diese Hochschullernwerkstätten (HSLW) sind kontinuierlich in Hochschulen verortete Räume für Akteur:innen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 255). Die Rollen von Lehrenden und Lernenden sind analog zu den oben skizzierten Rollenverständnissen der VELW intendiert. Die HSLW dienen zuvorderst der (Aus-)Bildung von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, des Weiteren auch zur Weiterqualifikation pädagogischen Personals (vgl. Peschel et al. 2021, 42ff.).

Die *Hochschuldidaktische Werkstatt* des MERLIN-Projekts ist nicht in einem eigenen Raum beheimatet, sondern dauerhaft zu Gast in der *Didaktischen Werkstatt Sprachen* des Instituts für Germanistik der JLU¹. Diesem Umstand liegen zuvorderst finanzielle Abwägungen zugrunde, da es sich beim MERLIN-Projekt zunächst um eine temporär begrenzte Projektfinanzierung handelt, die keinen eigenen Projektraum für die Austragung der *HDW* vorsieht. Das Ausbleiben eines eigenen Raums, welcher sich wie die in ihr arbeitenden Akteur:innen ebenfalls stetig weiterentwickelt, stellt derzeit das größte konzeptionelle Desiderat der *HDW* dar. Die *Didaktische Werkstatt Sprachen* bietet als Lernwerkstatt, die weder einen Konferenzraum der universitären Selbstverwaltung noch ein beliebiges Seminarraum darstellt, die Möglichkeit, die vorhandenen didaktischen Materialien

1 vgl. <https://www.uni-giessen.de/dws> (abgerufen am 26.6.2023)

aktiv in die Arbeit der *HDW* – u. a. mit dem Ziel der eigenen Positionierung – einzubeziehen. Im Sinne der Methode der *Zukunftswerkstatt* (vgl. Jungk & Müller 1989) wird auch in der *HDW* ein möglichst offener Handlungsraum angestrebt, der sich in der konzeptionellen Umsetzung der Treffen widerspiegelt.

In der *HDW* gibt es keine klassischen *Lehrenden* wie es etwa in einer HSLW der Fall ist (vgl. z. B. Peschel et al. 2021, 46). Wie bereits beschrieben werden Lehrende innerhalb von (Hochschul-)Lernwerkstätten als beobachtende, wenig instruierende Dialogpartner prononciert. Die Organisator:innen der *HDW*, denen die Rolle der Lehrenden zukommt, sind in der Regel Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, die den didaktisch-methodischen Rahmen organisieren und die Werkstatttreffen moderieren. Insbesondere zwischen den Organisator:innen und den teilnehmenden Professor:innen besteht eine Asymmetrie, da Professor:innen als Expert:innen angesehen werden können, die über spezielles Wissen in einer relevanten sozialen Position verfügen (vgl. Bogner et al. 2014, 13). Deshalb und aufgrund des kollegialen Verhältnisses zu den übrigen Teilnehmenden erscheint eine beobachtende, wenig instruierende und dialogbereite Haltung besonders angemessen, um die an der Universität vorhandenen Machtverhältnisse nicht zu (re)inzensieren.

Die *Lernenden*, folglich die Lehrenden des Grundschullehramts, administrativ Verantwortlichen und Studierenden, gestalten *den Weg zum Produkt* und *das Produkt* in ko-konstruierender Weise eigenständig. Die Auswahl der Themen der Werkstatttreffen findet dabei partizipativ über Anregungen durch die Akteur:innen aus dem Grundschullehramt statt.

4 Verständnis und Umsetzung von Kooperation, Kollaboration sowie Partizipation

Im Folgenden wird näher auf das hier zugrunde liegende Verständnis der Begriffe *Partizipation*, *Kooperation* und *Kollaboration* eingegangen, woraufhin anschließend aufgezeigt wird, inwiefern sich diese Begriffe im Rahmen der *Hochschuldidaktische Werkstatt* beispielhaft entfalten.

Unter *Partizipation* wird im Rahmen dieses Beitrags die Beteiligung von Individuen und Gruppen an Entscheidungsprozessen verstanden, die von diesen unterschiedlich intensiv betrieben bzw. unterschiedlich zur Geltung gebracht werden (vgl. Pasternack 2020, 9). Für die Hochschule bedeutet dies konkret, dass alle Statusgruppen an den Entscheidungsprozessen der Hochschule partizipativ beteiligt werden müssen (vgl. z. B. §37 Abs. 1 HRG). Die Begriffe *Kooperation* und *Kollaboration* werden im deutschsprachigen Raum häufig synonym verwendet (vgl. Stadermann 2011, 45). Im anglo-amerikanischen Raum wird jedoch eine Differenzierung der Begrifflichkeiten vorgenommen, die wir für unser Begriffsverständnis ebenfalls zugrunde legen. *Kooperation* meint dabei das individuelle

Arbeiten einzelner Gruppenmitglieder:innen an einem gemeinsamen Ziel, welches durch definierte Teilaufgaben erreicht wird (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999, 9; vgl. Stadermann 2011, 45) – folglich ein „definierter Weg der Zusammenarbeit“ (Bornemann 2012, 78). *Kollaboration* meint hingegen einen selbstgesteuerten Austauschprozess zwischen Gruppenmitglieder:innen über welchen ein gemeinsames Ziel erreicht wird (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999, 9f.; vgl. Stadermann 2011, 45) – folglich ein „ergebnisoffen[er] Prozess“ (Bornemann 2012, 78).

In den Werkstatttreffen der *Hochschuldidaktischen Werkstatt* sind in unterschiedlicher Ausprägung partizipative sowie kooperative bzw. kollaborative Momente intendiert. De facto zeigt sich, dass die *Partizipation* der Gruppe der Studierenden an den Entscheidungsprozessen der Hochschule schwach ausgeprägt ist (vgl. u. a. Dippelhofer 2004, 53). Neben der klassischen Gremienarbeit bietet die HDW die Möglichkeit, im Rahmen der oben skizzierten Werkstatttreffen an der Studiengangsentwicklung des Grundschullehramts teilzuhaben. Dementsprechend lag ein besonderer Fokus auf *Partizipation* im Rahmen des Werkstatttreffens zu den *Herausforderungen des Studieneinstiegs*. Es können die Sichtweisen aller Statusgruppen auf den Studieneinstieg eingebracht werden und die Lehrenden durch die Perspektiverweiterung dafür sensibilisiert werden, dass Studieneinsteiger:innen des Grundschullehramts mit einer Vielzahl unterschiedlicher Regeln, Verfahren und Abläufe in unterschiedlichen Fachbereichen konfrontiert sind.

Im Rahmen der Werkstatttreffen zum neuen *Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG)* standen zuvorderst die kooperative und kollaborative Arbeitsorganisation, weniger die Partizipation der Studierenden im Vordergrund. Dies ist damit zu begründen, dass die Einführung des neuen HLbG zunächst auf der Ebene der Lehrenden umzusetzen ist. Es zeichnete sich ab, dass die Arbeitsorganisation in den Werkstatttreffen als eine *Mischform* aus Kooperation und Kollaboration beschrieben werden kann. Ein definiertes Ziel der Werkstatttreffen war es, sich einer Operationalisierung des neuen HLbG zu nähern. Zu diesem Zweck wurden die Treffen, wie oben beschrieben, grob vorstrukturiert (z. B. durch Inputvorträge und teilstrukturierte Diskussionen). Derlei teilstrukturierte Diskussionen können insofern als kooperative Arbeitsorganisation angesehen werden, als dass sie als ein „definierter Weg der Zusammenarbeit“ im Sinne Bornemanns (2012, 78) erscheinen. Während der Werkstatttreffen zeigte sich jedoch, dass die Diskussionen keiner solchen Vorstrukturierung bedurft hätten. Die Teilnehmenden setzten selbstständig eigene Schwerpunkte und kamen schließlich in einem „selbstgesteuerten Austauschprozess“ (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999, 9f.; vgl. Stadermann 2011, 45) – folglich *kollaborativ* – zu einem Ergebnis. In speziellen Fall des Werkstatttreffens ergab sich zum Thema *E-Learning im neuen HLbG* ein Positionspapier, welches vorab nicht als Ergebnis intendiert war.

5 Fazit & Ausblick zur Forschung in der Hochschuldidaktischen Werkstatt

Zusammenfassend zeigt die *Hochschuldidaktische Werkstatt* im MERLIN-Projekt im Spiegel der Theorie zu (Hochschul-)Lernwerkstätten insbesondere ein Desiderat bei der Nutzung des Raums. Weiterhin bleibt festzuhalten, dass die bisher stattgefundenen Werkstatttreffen aufgrund der Selbststeuerung der Gruppe auf kollaborative Momente anstatt auf kooperative Momente hinweisen. Die *HDW* bietet zudem die Möglichkeit zur Partizipation an operativer Studiengangsentwicklung – eine strategische Studiengangsentwicklung, wie etwa im Falle des neuen HLbG, findet aber auf ministerieller Ebene statt.

Bislang erwachsen die beschriebenen Erkenntnisse aus Beobachtungen und deren Analyse im Spiegel ausgewählter theoretischer Modelle zu (Hochschul-)Lernwerkstätten. Folgen wird nun eine empirische Beforschung der Werkstatttreffen unter der Frage, wie Themen der Studiengangsentwicklung diskutiert werden und wie bzw. ob kooperativ, kollaborativ und partizipativ ein Ergebnis erzielt wird. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die *HDW* als Ort der Professionalisierung von Hochschullehrer:innen dienen kann. Die Werkstatttreffen sollen angelehnt an das Verfahren der Gruppendiskussionen (Lamnek 2005) erhoben und dokumentarisch ausgewertet werden (Bohnsack 2013).

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249-261). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altvater, P. (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altvater, Y. Bauer, & H. Glich (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen* (S. 11–25). Hannover: HIS.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brück-Hübner, A., Frei, J., Kopp, M., & Weber-Koppitz, N. (2023). Mit Mentoring Lernbrücken bauen. Ein interdisziplinäres Projekt zur Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte und zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in die Hochschule. In S. Brombach & B. Menzel (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren in der Lehrkräfteausbildung qualifizieren*. Bielefeld: wbv.
- Dippelhofer, S. (2004). Partizipation von Studierenden an Hochschulpolitik. Sekundäranalytische Befunde des 8. Konstanzer Studierendensurveys.

- Jungk, R., & Müller, N. (1989). Zukunftswerkstätten. Einführung ins Konzept, konkrete Hilfestellungen zur Umsetzung und Beispiele/Erfahrungsberichte. München.
- Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Pasternack, P. (2020). Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht. HoF-Handreichungen - Beiheft zu „die Hochschule“, 12.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P., & Mareike, K. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten—Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mitlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber, & N. Grünberger (Hrsg.), Lern.medien.werk statt Hochschullernwerkstätten in der Digitalität (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1999). Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen: Bd. Forschungsbericht. Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Stadermann, M. (2011). SchülerInnen und Lehrpersonen in mediengestützten Lernumgebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VELW) (2009). POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Abgerufen von https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207 (zuletzt geprüft am 09.07.2023).

Autor:innenangaben

Maximilian Kopp, M.A.

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, Grundschullehrkräftebildung, Hochschuldidaktik
maximilian.kopp-2@erziehung.uni-giessen.de

Janika Frei-Kuhlmann

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Leseprozessforschung, (Grundschul-)Lehrkräftebildung
janika.frei@germanistik.uni-giessen.de

Anja Seifert, Prof. Dr.

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

4 Reflexion über Partizipation und Demokratiebildung in der Praxis

Siglinde Spuller

Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW) – Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Dieser Artikel nimmt die Bedeutung affektiver Dimensionen in partizipativen Bildungsansätzen in den Blick, insbesondere im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Er betont das Zusammenspiel von Emotionen, Motivation und aktiver Beteiligung in Bildungsprozessen und unterstreicht die Bedeutung positiver emotionaler Erfahrungsräume für die Förderung von Partizipation. Auf diesem konzeptionellen Hintergrund wurden im Rahmen eines Seminars zum Thema „Spiele in der Grundschule“ nachhaltige Entwicklungsthemen integriert. Durch interaktive Methoden sowie durch kreative und partizipative Ansätze erkundeten die Studierenden diese Themenfelder. Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der spielerische Fokus positive Emotionen, Kreativität und Motivation bei den Studierenden hervorrief und damit das Potenzial affektiver Dimensionen zur Verbesserung partizipativer Lernerfahrungen beförderte. Um jedoch mögliche langfristige Auswirkungen solcher partizipativen Methoden auf Umweltbewusstsein und Verhalten zu untersuchen, ist die Notwendigkeit weiterer Forschung zu unterstreichen.

1 Einleitung

„And as we work to build a better world, we must acknowledge no nation has completed its development because no advanced nation is yet sustainable. [...] *our motivation should not be fear, but hope*“ (Attenborough 2020, 229).

Ausgehend von den 17 Zielen der globalen Nachhaltigkeitsagenda (UNESCO-Kommission 2015) hat sich die deutsche Kultusministerkonferenz auf einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK & BMZ 2016) im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit geeinigt. Ziel ist es,

„sicherzustellen, dass Bildungsqualität in unseren Schulen das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung ausmacht“ (ebd.,16). Dafür ist Partizipation, allgemein verstanden als „Teilhabe, Beteiligung, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitsprache, Mitwirkung und Mitgestaltung“ (Derecik, Kaufmann & Neuber 2013, 43), als Grundhaltung unerlässlich. Partizipation zählt zu den Kinderrechten der UN-Konvention (20. Nov. 1989), aus denen sich „die Verpflichtung der Erwachsenen [...], Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken“ (ebd.), ergibt.

Doch was ist, wenn zunächst erst das Interesse der am Bildungsprozess beteiligten Lehramtsstudierenden dafür geweckt werden muss? Inwiefern könnten gerade affektive Dimensionen, die „unsere Wahrnehmung [...] lenken, unser Denken [...] strukturieren, uns zum Handeln [...] motivieren“ (Ernst 2021, 12) im Raum der Hochschullernwerkstatt zielführend sein?

2 Vielfalt partizipativer Beteiligungsformen

„Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht“ (Straßburger & Rieger 2014, 230). So lautet die klassische Definition nach Straßburger/Rieger, bei der sowohl das Recht auf gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe als auch auf Mitwirkung an „allen das Individuum betreffenden Bereichen“ (ebd., 130) zum Tragen kommt. Diese Mitwirkung kann sich in unterschiedlichen Stufen realisieren, welche von Fremdbestimmung auf der einen Seite der Scala über Partizipation bis hin zur Selbstorganisation reichen. Doch die in der Theorie so klar strukturierten Stufen der Beteiligung stellen sich in der pädagogischen Praxis oft nicht so eindeutig dar. Vielmehr existieren mannigfache Mischformen und Schnittmengen, die verdeutlichen „dass es verschiedenste Ausformungen und auch unterschiedlich zu gewichtende Prozesse in der Umsetzung von partizipativen Beteiligungsformen [...] gibt und geben muss“ (ebd., 135).

Gerade für die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstvertrauen ist die Erfahrung wichtig, dass die eigenen Interessen mit einbezogen werden und die eigene Meinung Gewicht hat. Mitbestimmung und Mitsprache, als Grundlage jeder demokratischen Gesellschaft, verlangen danach Kinder „als Gestalter ihres eigenen Lebens“ (Hurrelmann & Bründel 2017, 201) ernst zu nehmen, sie darin zu begleiten und zu unterstützen. Damit ist partizipatorische Erziehung eine rechtlich gewollte und gesetzlich fundierte Erziehung zum politisch mündigen Bürger. Sie kann nur dann gelingen, wenn sie bereits in der pädagogischen Beziehung gemäß eines „den Einzelnen befähigende[n] Ansatz[es] (empowerment)“ (Krajewski & Brosi 2022, 12) verwirklicht wird. Affektive Dimensionen spielen in diesem Kontext eine essentielle Rolle.

3 Bedeutung affektiver Dimensionen

Gefühle sind unwiderruflich integraler Bestandteil des Menschseins und der Erkenntnis, denn der Mensch „kann nicht nicht fühlen und konstituiert sich in seinem Sein durch Gefühl und Emotion“ (Huber & Krause 2017, 4). Was im Einzelnen unter diesen Begrifflichkeiten gemeint ist, lässt sich jedoch kaum abschließend klären (vgl. Geppert & Kilian 2018, 236). Eine in der Literatur sehr häufig zitierte Beschreibung des Begriffs „Emotion“ geht auf Pekrun zurück:

„Emotions serve the functions of preparing and sustaining reactions to important events and states by providing motivational and physiological energy, by focusing attention and modulating thinking, and by triggering action-related wishes and intentions. This would imply that emotions can profoundly affect students’ thought, motivation, and action“ (Pekrun et al. 2002, 96).

Deutlich geht aus dem Zitat die umfassende Wirkung von Emotionen hervor, die Denken, Motivation und Handeln nachhaltig beeinflussen und damit alle Bildungsprozesse nachhaltig tangieren können.

Rothermund und Eder (2011) differenzieren Emotionen darüber hinaus in verschiedene Komponenten, die sie grob in fünf Kategorien einteilen. So können Emotionen Auswirkungen auf das Erleben haben (*Erlebniskomponente*), kognitive Prozesse beeinflussen (*kognitive Komponente*) und Veränderungen im Nervensystem hervorrufen (*physiologische Komponente*). Sie stehen aber auch in enger Rückkopplung mit Mimik, Haltung und Stimme (*Ausdruckskomponente*). Zudem üben sie einen großen Einfluss auf die Entstehung von Motivation, worunter die Bereitschaft, zu handeln (*Aktivitätskomponente*) gemeint ist (vgl. Geppert & Kilian 2018, 237), aus. Diese Handlungsbereitschaft weist eine hohe Anschlussfähigkeit zu Prozessen der Partizipation, die als grundlegend aktives Verhaltensformat zu verorten ist, auf. Sehr deutlich wird hier der korrelative Zusammenhang von Emotion, Motivation und Partizipation, die ineinandergreifen und stark interaktiv ihre Wirkung entfalten.

Die beschriebenen Komponenten berühren konsequenter Weise auch tiefgreifend alle Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Ein prominentes Beispiel dafür stellt das „emotionale Gedächtnis“ dar, was zum Ausdruck bringt, dass kognitive Inhalte mit der jeweiligen emotionalen Stimmung abgespeichert werden (vgl. Ciompi 1997, S. 60f.). Darüber hinaus korrelieren sie mit Interesse, intrinsischer Lernmotivation sowie explorativem Verhalten und kreieren damit das Potential einer Vergrößerung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten, die Fredrickson (2001) als „broaden-and-build“-Funktion bezeichnet. Zielführende Handlungsoptionen immer mehr zu vertiefen, neue Perspektiven zu entdecken und damit die Schärfung der eigenen Meinung voranzutreiben, gehören ganz im Sinne der „broaden-and-build“-Funktion zu den primordialen Prozessen der Entfaltung von Partizipation.

4 Partizipation als Teil der Gestaltungskompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Dieses Verständnis von Partizipation erweist sich als durchaus kompatibel mit dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich wie folgt zusammenfassen lässt: „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987). Richtet man den Fokus des Leitbilds auf seine Umsetzung orientiert es sich weniger an „Bedrohungs- und Elendsszenarien“ (Haan 2007, 8) als vielmehr daran, „etwas über kreative Lösungen zu lernen“ (Haan 2007, 8). Diese Perspektiven sind hoch anschlussfähig an einen der HSLW zugrundeliegenden Habitus, bei dem „Irrwege, Irrtümer usw. zugelassen sind [...]. Gerade wegen dieser Bedingungen ergeben sich gleichzeitig Möglichkeitsspielräume für ungeahnte Kreativität sowie ein Denken und Handeln in Alternativen“ (Schneider 2015, 113). Hinter dem Konzept der „kreativen Lösungen“ steht ein Verständnis von Bildung dessen Ansprüche sich in dem Begriff der „*Gestaltungskompetenz*“ bündeln lassen. Davon stellt Partizipation eine wichtige Teilkompetenz dar.

Partizipationskompetenzen sind grundlegend zur „Teilhabe an der Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen [...] für eine zukunftsfähige Bildung“ (Haan 2007, 15). Dabei handelt es sich um Prozesse der selbstbestimmten Partizipation, die „ein über die *longue durée* wachsendes Interesse der Individuen“ (ebd., 15) zugrunde legen und ein wichtiges Element in individuellen Entscheidungs- und Bildungsprozessen darstellen. Genau hier setzen Hochschullernwerkstätten an, denn sie „sind hervorragende und zugleich jeweils unikate Bildungsorte, in denen es um individuelle Entwicklung von Lernenden genauso geht wie um wertschätzende partizipative Interaktionen in Gemeinschaften“ (Tänzer/ Godau/Berger/Mannhaupt 2019, 5). Dabei ist es angedacht, dass Lernende als „selbstverantwortliche und reflexive Subjekte“ (Müller-Naendrup 1997, 132) in individuellen Lernumgebungen aktiv werden und „im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten“ (Müller-Naendrup 1997, 132). Dafür bietet sich insbesondere „das sogenannte inzidentelle Lernen, ein Lernen, [...] das sich aus und bei der Arbeit mit den Materialien ergibt (vgl. Dewey 1951)“ (Wiater 2020, 144) an. Es ist ein spielerisches Lernen, das in einer „Quasi-Realität“ (vgl. Heckhausen 1964) eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und durch die Umsetzung vielfältiger Partizipationsformen „hohe Behaltenswerte [...] (Anderson 2003, 198)“ (Wiater 2020, 144) aufweisen kann. In offenen Lernarrangements, die zum explorativ-spielerischen Ausprobieren einladen und als kreative Brutstätten einer „intensive[n] Partizipation“ (Weißhaupt/Hildebrandt 2020, 37) bezeichnet werden können, wird die „Bildungswirksamkeit des Spiels“ (Weißhaupt/Hildebrandt 2020, 37) lebendig und dessen strukturelle Verbundenheit zu Prozessen der Partizipation erlebbar.

5 Seminar zu Spielen in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Artikel 12 der UN – Kinderrechtskonvention verweist auf die „Verpflichtung der Erwachsenen [...] Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken“. Doch „Beteiligung“ und „Interesse für Beteiligung“ (ebd.) können nur dort entstehen, wo dafür ein Raum für eigene positive Erfahrungen eröffnet wird. Doch leider belegen Befunde der Umweltpsychologie und der Umweltbewusstseinsforschung die aktuell stark negative Rahmung nachhaltiger Themenfelder sowie den „fehlende[n] Spaßfaktor des Umweltschutzes“ (Wendt/Görgen 2017, 111). Aus diesem Grund sollte innerhalb des Seminars eine „aktivierende Ausrichtung [...] auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer 2017, 15) im Rahmen eines emotional positiven „Vermittlungsraums“ (Wendt/Görgen 2017, 96) kreierte werden. Dafür bot sich insbesondere die Aktivitätsform des Spielens an, welche sich durch eine intensive Partizipationsdichte in materialer und sozialer Interaktion mit „hohe[n] Behaltenswerte[n]“ (Wiater 2020, 144) auszeichnet. Das Seminar zu „Spielen in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ fand in den Räumen der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg statt und richtete sich als unbenotetes Angebot des Arbeitsbereichs der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik an Studierende des Lehramts Grundschule. Das Lehrkonzept des Seminars basierte auf einer interaktiven Verknüpfung von praktischen Spielerfahrungen sowie einer theoretischen Rückkoppelung an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse zu den thematischen Bereichen Spielen, Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie einer Erprobungsphase selbst konzipierter Spiele im schulischen Feld mit anschließender Reflexion.

Zur Herstellung einer größtmöglichen Anschlussfähigkeit an den Themenbereich BNE wurde der begriffliche Wissensstand durch eine kurze schriftliche und anonyme Frage „Was versteht man unter BNE?“ erhoben. Keiner der dreißig Seminarteilnehmer:innen, bis auf einen Senior, der im Rahmen des Seniorenkollegs an der Seminarveranstaltung teilnahm, konnte sich etwas unter der Begrifflichkeit BNE vorstellen. Vielmehr nutzten einige Studierende das Format für eine spielerische Kreation eigener semantischer Erfindungen wie u. a. „Bedauerliche Neuseeländische Elektromitarbeiter“, „Bildung für Nicht-Erwachsene“, „Bitte noch mal erfreuen“ oder „Bilingualer normativer Entzug“.

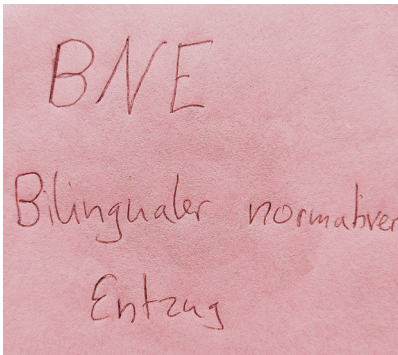


Abb. 1: Antwort auf die Frage: „Was versteht man unter BNE?“ (Spuller 2023)

Nach einem kurzen informativen Input über die kontextuellen Eckpunkte einer BNE sowie deren Bedeutung für den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag erhielten die Studierenden die Möglichkeit, sukzessiv selbst eine „persönliche Bedeutsamkeit“ (Werth, Seibt & Mayer 2020, 100) zu dem Thema herzustellen, um das „scheinbar Fernliegende gerade im Nahbereich ausfindig und sichtbar zu machen“ (Haan 2002, 16). Dafür war in der Hochschullernwerkstatt neben einer bunten materialienreichen Lernumgebung eine Vielzahl unterschiedlichster Bilderbücher zu den verschiedensten Themen einer BNE vorbereitet, um möglichst günstige Rahmenbedingungen für einen Raum der „hope“ (Attenborough 2020, 229) und „kreative[n] Lösungen“ (Haan 2007, 8) bereitzustellen. Ziel war es, aus dem Schatten der negativen Konnotation dieses sehr ersten und sehr ernst zu nehmenden Themas herauszutreten, um einer lähmenden Hilfslosigkeit vorzubeugen und mittels einer emotional positiven Bearbeitung eine partizipative Sensibilisierung anzuregen.

Die kleinen Gruppen von Studierenden einigten sich nach einer diskursiven Explorationsphase, die aus einem kritischen Vergleichen und Abwägen verschiedener Bilderbücher bestand, auf eine Lektüre. Das jeweils ausgewählte Buch wurde einem Bereich der BNE zugeordnet, um im Anschluss eine szenische Umsetzung zu kreieren. Die Studierenden waren im Vorfeld mit unterschiedlichsten Arten szenischer Umsetzungsformen bekannt gemacht worden und probierten in einer theatralischen Experimentierphase intensiv mit viel Interaktion auf emotionaler, verbaler und psychomotorischer Ebene die für sie am adäquatesten erscheinende aus. Dabei kam es zu einem eigendynamischen Konglomerat aus der inhaltlichen Komponente der Lektüre, den handlungsleitenden Inspirationen durch die Materialien, den „räumliche[n] Botschaften“ (Grummt et al. 2019, 58) und den Persönlichkeiten und individuellen Befindlichkeiten der Akteure. Es gewann zum einen in facettenreichen Objektivationen zu Beziehungsthemen wie „Freunde und

Gefühle“ zum anderen in expliziten Umweltkontexten wie z. B. „Wald“, „Blumen und Insekten“ sowie „Wasser“, „Wal“ und „Klimawandel“ Gestalt. Während dieser traten die Studierenden in einer bunten Präsentationsphase entweder mit ihrem ganzen Körper in Erscheinung oder bevorzugten den schillernden Charme von selbst improvisierten Handpuppen hinter dem (Sicht-) Schutz einer Leinwand.



Abb. 2: Szenische Umsetzung durch Personen als Akteur:innen (Spuller 2023)



Aber auch durch die geheimnisvollen Licht-Schatteneffekte des OH-Theaters, welche die Studierenden durch die Anonymität des Projektionsgeräts erzeugten, zogen sie das studentische Publikum mit „ästhetischen und szenologischen Aktualisierung“ (vgl. Weitzel 2012) einer BNE in ihren Bann.

Abb. 3: Szenische Umsetzung mittels eines Overhead-Projektors (Spuller 2023)

Handeln hindeutet. Insgesamt ist demgemäß die Vermutung naheliegend, dass performative Voraussetzungen entstanden sind, die in emergenten Verknüpfungen partizipative Prozesse begünstigten.

Unter Bezugnahme auf die Eingangsfrage liegt damit die Vermutung nahe, dass „das Interesse der am Bildungsprozess beteiligten Lehramtsstudierenden“ für partizipative Facetten einer BNE geweckt bzw. vertieft werden konnte und affektive Dimensionen dafür im Raum der Hochschullernwerkstatt zielführend wirksam wurden. Inwieweit es zu Veränderungen der, „noch fluide und ungeschlossen[en] bzw. unvollkommen[en]“ (Wendt & Görge 2017, 139) Wechselwirkungen im Vermittlungsraum zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten gekommen ist, wäre höchst interessant im Rahmen von Langzeitstudien zu untersuchen.

Literatur

- Andrienko, N., Andrienko, G., Fuchs, G., Slingsby, A., Turkay, C., Wrobel, S. (2020). *Visual Analytics for Data Scientists*. Cham: Springer Nature Switzerland Ag, 7.
- Anderson, J. R. (2003). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 198.
- Attenborough, D. (2020). *A Life on Our Planet: My Witness Statement and a Vision for the Future*. London: Ebury Press, 229.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Sammlung Vandenhoeck, 60.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer, 43.
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten.
- Ehrhardt, D., Fleury, H. & Sckell, S. (2022). *Les émotions créatives*. Beiträge zur Politischen Wissenschaft. Band 199 (S. 7-8). Berlin: Duncker & Humblot, 8.
- Ernst, S. (2021). *Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht*. Bielefeld: transcript, 12.
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Geppert, C., Kilian, M. (2018). Emotionen als Grundlage für Motivation im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens. In: M. Huber, S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 236.
- Grummt, M., Schöps, M. & Veber, M. (2019). Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten*. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58.
- Haan, G. (2002): *Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. 25. Jg. Heft 1 März 2002 ZEP, 13, 14, 15, 16, 17.
- Haan, G., (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: J. Plum & A. Leicht (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*, (S. 8). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., 8.
- Heckhausen, H. (1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: *Psychologische Forschung* 27. Psychologisches Institut der Universität Münster (S. 225-243). Heidelberg: Springer.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018). *Bildung und Emotion*. Berlin: Springer, 4.

- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2017). *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Weinheim: Beltz, 201.
- Krajewski, M. & Brosi, T. (2022). Menschenrechte und Kinderrechte – Zusammenhänge aus juristischer Perspektive. In: M. Grüning, S. Martschinke, J. Haebig, S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern*, (S. 12-23). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen, 16.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 132, 153, 157, 158.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research*. *Educational Psychologist*, 37(2), 96.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2017). *Motivation* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 15.
- Rothermund, K., Eder, A. & Wimmer, J. (Hrsg.). (2011). *Motivation und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, R. (2015). Fundstücke – Sachenfinder – Ordnungsliebe. Ein Lernwerkstatt-Blick auf das Sammeln. In: M. Kekertitz, B. Schmidt & A. Brenne (Hrsg.): *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante*. München: kopaed, 113.
- Straßburger, G., Rieger, J. (Hrsg.). (2014). *Partizipation kompakt - Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz, 230.
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.). (2019): *Perspektiven auf Hochschul-Lernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5.
- UNESCO Deutsche UNESCO-Kommission (2015). *UNESCO-Weltbildungsbericht 2015*. Abgerufen von <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/bildungsagenda-2030> (zuletzt geprüft am 05.06.2023).
- Verierte Nationen, UN (1989). *UN-Kinderrechtskonvention. Berücksichtigung der Meinung des Kindes. Artikel 12*. Abgerufen von <https://www.kinderrechtskonvention.info/beruecksichtigung-der-meinung-des-kind-3518/> (zuletzt geprüft am 05.06.2023).
- Weißhaupt, M. & Hildebrandt, E. (2020). Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37.
- Weitzel, J. (2012). *Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee*. Bielefeld: transcript.
- Wendt, B. & Görgen, B. (2017). *Der Zusammenhang von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Eine explorative Studie zu einem Kernproblem der Umweltsociologie am Beispiel von Wissensarbeiter:innen*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Reihe VII, Band 21. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft, 68, 69, 70, 96, 111, 122, 139.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, 100.
- Wiater, W. (2020). Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 144.
- Wimmer, M. (2018). Stimmung–Leiblichkeit–Lernen. Zur Rolle von Gefühlen und Emotionen bei Bildungsprozessen. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer, 137.

Autorinnenangaben

Siglinde Spuller, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest und schulische Begegnungskultur sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung
siglinde.spuller@paedagogik.uni-halle.de

Pascal Kihm und Markus Peschel

„(Hochschul-)Lernwerkstätten als Orte demokratischer Entscheidungsprozesse?!“ Ein kritischer Blick auf Kommunikationen und Interaktionen in (Hochschul-)Lernwerkstätten

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Beteiligung von Lernenden an Entscheidungsprozessen als Aspekt eines demokratischen Lernens in (Hochschul-)Lernwerkstätten und legt dabei organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Aushandlungen beim (individuellen) Lernen zugrunde (vgl. Köster 2006; Peschel 2014). Im Beitrag werden Kommunikations- und Interaktionsprozesse in (Hochschul-)Lernwerkstätten im Hinblick auf demokratische Entscheidungsprozesse analysiert, was verbale wie nonverbale Kommunikationsformen explizit einschließt (vgl. Kihm et al. 2023). Die Analysen sind Teil des Forschungsprojektes *doing AGENCY* (vgl. Kihm & Peschel 2021a) und werden beispielhaft an einer Vignette einer unterrichtsnahen Lernsituation (Interaktion zwischen einer Lehrerin und einer Grundschülerin zum Thema Magnetismus) im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; vgl. Peschel 2014) aufgezeigt.

Interaktions- und Kommunikationsprozesse in (Hochschul-)Lernwerkstätten sollten an „Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens“ (AG Begriffsbestimmung 2022) ausgerichtet werden.¹ Dieser Anspruch wird in einschlägigen Veröffentlichungen formuliert und das grundlegende Demokratieverständnis gleichsam auf Hochschullernwerkstätten wie auch auf Lernwerkstätten, etwa an Schulen oder in Kindertageseinrichtungen, bezogen (vgl. Müller-Naendrup 2013: 201; Schmude & Wedekind 2014: 115; Hiebl 2014: 102; Jung et al. 2019: 48f.). Meist wird in den Veröffentlichungen allerdings nicht definiert oder spezifiziert, was unter demokratischem Lernen verstanden wird. Demokratisches Lernen ist aber ein vielfach besetzter Begriff (vgl. u. a. Himmelmann 2004: 11)

1 Zum hier vertretenen Begriffsverständnis bzgl. Interaktionen und Kommunikationen siehe Kihm (2023). Bezüglich der Begriffe „Hochschullernwerkstatt“ und „Lernwerkstatt“ siehe Peschel et al. (2021), Wedekind et al. (2022) und AG Begriffsbestimmung (2022).

und beinhaltet – neben Lerninhalten wie Toleranz oder Zivilcourage sowie Wissen *über* das politische System – v. a. die „Beteiligung der Individuen an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind“ (Burk 2003: 22; vgl. auch Liggesmeyer 2019; Simon 2021). Zudem wird selten expliziert, auf welches Demokratieverständnis bzw. auf welche Theorien demokratischen Lernens rekurriert wird – oft wird „demokratisch“ in Diskussionen von Hochschullernwerkstätten gänzlich ohne theoretische Bezüge als „leere Signifikante“ (vgl. Steinführer & Kramer 2023) genutzt. In der Definition der AG Begriffsbestimmung (2022) findet sich zumindest der Hinweis, demokratisches Lernen – im Kontext von Hochschullernwerkstätten – als gemeinsame Planung des Lernens bzw. als Aushandlung² der Zielstellungen des Lernens zwischen Dozierenden und Studierenden zu verstehen. Nicht spezifiziert wird allerdings, was diese gemeinsame Planung und Aushandlung beinhaltet, ob sie z. B. auch Lernwege, Materialzugänge oder Inhalte einschließt. Insofern bleibt auch dieser Versuch der Konkretisierung demokratischen Lernens in der Definition der AG Begriffsbestimmung noch unspezifisch. Ebenso unklar bleibt angesichts der unterspezifizierten Begriffsklärung, *welche* der o. g. Aspekte demokratischen Lernens in (Hochschul-)Lernwerkstätten adressiert werden – und *wie?!*

Das Forschungsprojekt *doing* AGENCY untersucht, wie Selbstbestimmung – und damit ein grundlegendes Element demokratischen Handelns (s. u.) – beim Experimentieren zwischen den beteiligten Personen (hier Lehrerin und Grundschülerin) und dem Phänomen bzw. der Sache, mit der diese sich – hier z. B. experimentierend – auseinandersetzen, ausgehandelt wird.³

Es mag zunächst irritierend wirken, Schüler:innen ausgerechnet beim Experimentieren zu beteiligen bzw. gerade in diesem Bereich die Selbstbestimmungsaushandlung zu untersuchen. Vorgegebene ‚Experimentier‘-Aufgaben (Versuche) und die Lehrperson sind dabei häufig Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses – zu selten werden die Interessen, Fragen oder Ziele der Schüler:innen berücksichtigt oder ein eigenes Experimentieren ermöglicht (vgl. z. B. Höttecke 2010; Labudde & Adamina 2010). Elemente der Strukturierung und Steuerung wirken sich dabei einschränkend auf das selbstbestimmte Vorgehen der Schüler:innen beim Experimentieren aus (vgl. ausführlich Kihm & Peschel 2021b). Gleichzeitig

2 Der Begriff „Aushandlung“ beschreibt dabei den Prozess des „wechselseitige[n] Aufbau[s] von Bedeutungen über bestimmte Sachverhalte“ (König 2009: 107); spezifisch geht es uns hier um *organisatorische* (z. B. Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge, -ort und -dauer), *methodische* (z. B. Lernziele, Materialien, Lern- und Bearbeitungswege), *inhaltliche* (z. B. Themen) und *soziale Entscheidungen* bzw. *Beteiligungen* (Gruppenselbstverwaltung vs. Gruppenfremdverwaltung).

3 Im Forschungsprojekt wurden Schüler:innen, Lehrpersonen und GOFEX-Mitarbeitende in unterrichtsnahen Experimentiersituationen teilnehmend beobachtet, Kommunikations- und Interaktionsprozesse mittels Feldnotizen festgehalten und in Beobachtungsprotokolle überführt. Anschließend wurden die Daten kodiert, analytisch verdichtet und systematisiert (Grounded Theory Methodologie; vgl. Kihm & Peschel 2021c).

räumen ‚neuer‘ sachunterrichtsdidaktische Ansätze den Schüler:innen verstärkt organisatorische, methodische und zunehmend inhaltliche Entscheidungs- bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten beim Experimentieren ein (vgl. z.B. Köster 2006; Peschel 2014; Schütte 2019). Die Aushandlung dieser Möglichkeiten wird im Projekt *doing* AGENCY forschungsmethodisch zugänglich gemacht und im Feld (Hochschul-)Lernwerkstatt GOFEX untersucht (vgl. Kihm & Peschel 2021c). *doing* AGENCY stellt dabei die Frage nach der sozialen Verursachung von Selbstbestimmung und referenziert zur Bearbeitung dieser Frage sozialwissenschaftliche Ansätze (vgl. Kihm & Peschel 2019). *Doing* betont v. a. die Dynamik von Interaktions- und Aushandlungsprozessen. *Agency* „is not something that people have; it is something that people do“ (Biesta & Tedder 2007: 136).

Angesichts des Ziels der Analyse von demokratischen Entscheidungsprozessen erscheint der Rekurs auf das Forschungsprojekt zur Aushandlung von Selbstbestimmung (*doing* AGENCY) u. E. naheliegend, denn im Zentrum der Analysen standen (un)demokratische Aushandlungsprozesse *in Lernwerkstätten* (mit der Zielgruppe Schüler:innen); das demokratische Lernen *in Hochschullernwerkstätten* (mit der Zielgruppe Studierende) wird dagegen nur angerissen (vgl. Baar & Feindt 2019; Kelkel & Peschel 2023 sowie dies. in diesem Band).

Die oben skizzierte Unschärfe macht allerdings vorab eine theoretische Aufarbeitung der Begriffe „demokratisches Lernen“, „Demokratie“ und „demokratische Entscheidungsprozesse bzw. Aushandlungen“ notwendig. Dazu nehmen wir auf Himmelmann (2004; 2016) Bezug, der „Demokratie lernen & leben“ im Kontext Schule breit rezipiert und vielfach grundgelegt hat (vgl. z. B. Simon 2021).

1 Demokratisches Lernen und Demokratie als vielfältige Begriffe

Demokratisches Lernen wird als Aufgabe verschiedener vorschulischer, schulischer, tertiärer (und auch außerschulischer) Bildungseinrichtungen entlang der Bildungskette gesehen (von Kindertagesstätten über Grund- und weiterführende Schulen, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten) (vgl. Coelen 2009; Himmelmann 2016). Aufgrund der Schwerpunktsetzung der (Hochschul-)Lernwerkstatt GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren; Peschel 2014; s. u.) werden in diesem Beitrag der schulische Sachunterricht bzw. die Didaktik des Sachunterrichts fokussiert (vgl. Peschel 2013a; Kelkel & Peschel 2019).

Im Kontext Sachunterricht ist demokratisches Lernen nach Simon (2021: 4) demnach der Versuch „einer Verzahnung eines schulstufen- und fächerübergreifenden Lernens *über* und eines Lernens *durch* Demokratie“. Dabei rekurriert Simon auf eine Unterscheidung von Himmelmann (2004; 2016), der Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform versteht. Gleichzeitig kritisiert Simon (2021: 5), dass beim Lernen *über* Demokratie das Verständnis von Demokratie als

Herrschaftsform und damit die Vermittlung von Wissen *über* Demokratie als politisches System überwiegen (vgl. auch Burk 2003: 22; Himmelmann 2004: 7f.).

1.1 Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelmann 2004; 2016)

Der geläufige und übliche Begriff der *Demokratie als Herrschaftsform* reduziert Demokratie – und damit auch demokratisches Lernen (s. u.) – „auf den Bereich des Staates, seiner Funktionen und Aufgaben“ (Himmelmann 2004: 7). Versteht und vermittelt man Demokratie als Herrschaftsform, geht es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit Themen wie Menschen- und Bürgerrechte, Volkssouveränität, Parteiensystem oder Parlamentarismus. Tritt neben der Demokratie als Herrschaftsform die *Demokratie als Gesellschaftsform*, wird damit „die gesellschaftliche Verankerung der politischen Demokratie“ (ebd.: 8) gefordert. Der Blickwinkel wird von den Problemen des Staates auf die Probleme der Gesellschaft erweitert. Elemente wie Tarifverträge, betriebliche Mitbestimmung oder Vereine und Verbände sollen „in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten deutlich gemacht werden“ (ebd.: 8).

Der weiteste Demokratiebegriff findet sich u. E. in der Interpretation der *Demokratie als Lebensform*. Sie umfasst die alltagsspezifische Demokratie, die demokratische Kultur und „die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie“ (Himmelmann 2016: 65). Demokratie als Lebensform zielt ab „auf die offenbar immer wieder neu notwendige ‚demokratisch-politische Zivilisierung‘ von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) mittels „demokratische[n] Klassenzimmer[n]“ (ebd.: 66) und „demokratischen Schulen“ (Liggesmeyer 2019), in denen Schüler:innen „relevante Teile ihres Lernens selbst bestimmen bzw. zumindest mitbestimmen können“ (Hartinger 2008: 188).

1.2 Zieldimensionen des Demokratischen Lernens

Aus den o. g. Interpretationen von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- bzw. Lebensform lassen sich verschiedene Zieldimensionen des demokratischen Lernens ableiten, die ursprünglich und primär für den Kontext (Grund-)Schule formuliert wurden (vgl. Burk 2003: 22f.; Burk 2008: 122f.):

- (1) Vermittlung von Wissen über politische Systeme und demokratische Prozesse, z. B. Wahlen, Gesetze, Regeln (*Demokratie als Herrschaftsform*)
- (2) „Erziehung zu demokratischem Verhalten“ (Burk 2008: 124) durch die Vermittlung demokratischer Werte wie Zivilcourage (*Demokratie als Gesellschaftsform*)
- (3) „Beteiligung der Individuen an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind“ (Burk 2003: 22) (*Demokratie als Lebensform*).

Der Grundgedanke von Demokratie wird mit diesen Zieldimensionen nicht auf staatliches (Herrschaftsform) oder politisch-gesellschaftliches (Gesellschaftsform)

Handeln beschränkt, sondern als „Leitidee in anderen Handlungsfeldern und Funktionssystemen“ (Burk 2003: 22) ausdifferenziert. Mit „anderen Handlungsfeldern“ verweist Burk darauf, dass demokratisches Lernen im Kontext Schule nicht nur die Kenntnis von Wahlprozeduren oder zwischenmenschlichen Umgangsformen umfasst, sondern im Kern auf die „Teilhabe an Entscheidungen“ (ebd.) in allen Unterrichtsfächern abzielt.⁴ Burk (2003: 22) spricht zudem von „anderen Funktionssystemen“ und fordert damit, den Grundgedanken von Demokratie als Lebensform („Beteiligung der Individuen an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind“; ebd.) auch auf außerschulische Kontexte zu projizieren. (Hochschul-)Lernwerkstätten sind dabei u. E. ein Funktionssystem, das diese Leitidee programmatisch aufgreift: „Lernwerkstätten als Orte der Demokratie“ (Hiebl 2014: 122), Hochschullernwerkstätten als „Übungsräume einer demokratischen Bildung“ (Wedekind 2022: 148).

Demokratisches Lernen rückt damit „nicht nur fachliche Inhalte, sondern [...] immer auch Fragen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen [...] anhand demokratischer Prinzipien in den Mittelpunkt“ (Simon 2021: 5). Dies bedeutet im Kontext Sachunterricht, dass Schüler:innen an „demokratische[n] Entscheidungsprozesse[n]“ (Marquardt-Mau 2004: 69) z. B. bzgl. der Unterrichtsinhalte, Lernziele und Lernwege zu beteiligen sind. Köhnlein (2015: 89) geht es um die „Befähigung zu demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung“. Diesen Möglichkeiten zur Mit- bzw. Selbstbestimmung und zur Beteiligung wiederum weist Himmelmann (2004: 14) eine hohe Bedeutung für das Sammeln von Erfahrungen mit Demokratie im Kontext Schule zu. Aufgrund dieser Verbindung zwischen demokratischem Lernen – Demokratie als Lebensform – demokratischer Beteiligung – Mit- und Selbstbestimmung rekurrieren wir – in Anbetracht unseres Ziels der Analyse von demokratischen Entscheidungsprozessen in Lernwerkstätten – auf ein Forschungsprojekt zur Aushandlung von Selbstbestimmung (doing AGENCY) (siehe Einleitung).

⁴ Demokratisches Lernen hat einerseits „fachliche ‚Heimaten‘ – wie den Politik- oder Sachunterricht“ (Simon 2021: 4), ist aber gleichzeitig „gesamtschulisch umzusetzen“ (ebd.).

2 Demokratisches Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten

Himmelman (2004: 9) sieht den Kern demokratischen Lernens in der „Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie“. Dabei scheint es insbesondere in (Hochschul-)Lernwerkstätten möglich, „demokratische Prozesse zu erfahren und zu reflektieren“ (Wedekind 2023: 320). „In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln“ (VeLW e.V. 2009: 7). „Lernwerkstätten sind Orte der Selbst- und Mitbestimmung, wenn [...] die Schüler wirklich die Möglichkeit haben, Teile des Lernens selbst bestimmen zu können“ (Hiebl 2014: 103). Inwiefern Lernwerkstätten *wirklich* – wie Hiebl schreibt – die Möglichkeit liefern, das eigene Lernen als demokratisch zu erfahren, wurde bereits in verschiedenen Arbeiten kritisch beleuchtet (vgl. z. B. Nentwig-Gesemann et al. 2012; Kekeritz 2017; Gruhn 2021; Wedekind 2022). Das Gemeinsame dieser Arbeiten besteht u. E. darin, dass sie die Mikro- oder „face-to-face“-Ebene der Demokratie“ (Himmelman 2004: 9) fokussieren, d. h., dass sie Interaktions-, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse auf tiefenstruktureller Ebene analysieren:

Oberflächenstrukturen betreffen die unmittelbar beobachtbaren Merkmale von Lehr-Lern-Situationen, z. B. die Sozialform oder die Materialien. Tiefenstrukturen sind dagegen die hinter den Oberflächenstrukturen liegenden, zu erschließenden Interaktionsprozesse (1) zwischen den beteiligten Personen und (2) mit z. B. den Materialien. „Die stärkere Fokussierung der Tiefenstruktur von Lehr-Lern-Situationen impliziert [...] einen Wechsel von der Auflistung oder Beschreibung der Materialien, Raum- oder Zeitstrukturen [...], die in (Hochschul-)Lernwerkstätten zum Einsatz kommen und beobachtbar sind, hin zu Aspekten eben dieses Einsatzes, also der Material-, Raum- und Zeitnutzung, ihren Wirkungen und Miteinander-Wirkungen, die analysiert und interpretiert werden müssen“ (Kihm 2023: 30).

Diese Analysen von Interaktions-, Kommunikations- und Aushandlungsprozessen sind u. E. der Schlüssel zum Verständnis von (un-)demokratischen Entscheidungsprozessen, denn sie schließen die Tiefenstrukturen von Lehr-Lern-Situationen auf (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass sie nicht bei der Auflistung, Auszählung oder Beschreibung von Beteiligungen stehen bleiben, sondern *die soziale Verursachtheit* der Entscheidung für z. B. eine bestimmten Sozialform oder eine bestimmte Vorgehensweise usw. rekonstruieren. (vgl. Kihm & Peschel 2021b).

3 „Wir wollten doch zusammenarbeiten“ – Aushandlungsprozesse als Schlüssel zum Verständnis von (un-)demokratischen Entscheidungsprozessen

Die folgende Vignette stammt von einem GOFEX-Tag (i. d. R. jeweils dreistündige, unterrichtsnahe Schulklassenbesuche im Grundschullabor für Offenes Experimentieren; GOFEX) einer dritten Klasse zum Thema Magnetismus.⁵ In der Vignette interagieren und kommunizieren die Lehrerin L#1 und die Schülerin S#1, ausgehend von der Aufgabe *Was kannst du über Magnete herausfinden?*⁶

Um etwas über Magnete herauszufinden, stehen den Schüler:innen – neben Medien wie Büchern oder Tablets zum Recherchieren – verschiedene Alltagsmaterialien zur Verfügung, die sie allerdings selbständig auswählen und beschaffen müssen (Materialkonzept im GOFEX-Haus; vgl. Peschel 2014). Weitere Spezialgeräte und -materialien, wie z. B. verschiedene (Stab-, Hufeisen-, Scheiben-, Neodym-) Magnete, Eisenpulver oder physikalisches Spielzeug und Spiele zum Thema Magnetismus (Pferderennbahn, Bellz), liegen auf Tischen bereit. Die Schüler:innen können sie selbständig und teilweise nach kurzer Einführung (z. B. hinsichtlich der „Fingerquetsch-Gefahr“ bei Neodym-Magneten) nutzen.

Auf einem der Tische befindet sich „Balance of Power“ (Abb. 1), das als Spiel zum Ziel hat, neun Magnetkugeln auf die Löcher von neun Holzklötzen zu verteilen. Dabei stoßen die Kugeln sich gegenseitig ab, sollen aber – so die eigentliche Spielidee – liegenbleiben. Eine dezidierte Anleitungskarte oder ausformulierte (Experimentier-)Aufgabe wird bewusst nicht beigelegt. „Balance of Power“ könnte folglich auch anders, als es im Spiel intendiert ist, genutzt werden, was im Sinne des didaktischen GOFEX-Konzeptes durchaus legitim ist.⁷

5 Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren adressiert verschiedene Zielgruppen: Als Hochschullernwerkstatt ist das GOFEX in das Studium der Didaktik des Sachunterrichts eingebunden; als Lernwerkstatt werden Schulklassenbesuche (GOFEX-Tage) angeboten, die von Mitarbeitenden des GOFEX durchgeführt und von Studierenden begleitet werden (vgl. Kelkel & Peschel 2019).

6 Bei der Aufgabe *Was kannst du über Magnete herausfinden?* handelt es sich um eine erkenntnisorientierte Fragestellung (vgl. dazu Peschel 2012; 2013b) auf Öffnungsstufe 3 (Freies Explorieren, Experimentieren und Problemlösen) im didaktischen GOFEX-Konzept (vgl. Peschel 2009; 2014). Das bedeutet, dass die Aufgabe nicht nur organisatorisch geöffnet ist (bzgl. Sozialform, Bearbeitungsreihenfolge, -ort und -dauer) (Öffnungsstufe 1), sondern auch methodisch (bzgl. Lernzielen, Materialien, Lern- und Bearbeitungswegen) (Öffnungsstufe 2) und inhaltlich geöffnet (Öffnungsstufe 3): Die Aufgabe gibt kein klares Experiment/keine vorformulierten Anleitungen mehr vor, sondern nur ein Oberthema und lässt inhaltlich frei, mit welchen (Teil-)Aspekten des Themas die Schüler:innen sich wie befassen. Es gibt insgesamt fünf Öffnungsstufen (vgl. ebd.).

7 Andere Schüler:innen an diesem GOFEX-Tag haben die Magnetkugeln mit anderen (Hufeisen-, Scheiben-, ...)Magneten verglichen, das Abstoßen zweier Magnetkugeln beobachtet, eine „Raupe“ aus Magnetkugeln gelegt und über den Tisch „jagen“ lassen usw. Denkbar wäre auch, dass die Schüler:innen sich mit anderem Experimentiermaterial auseinandersetzen oder das dargebotene Experimentiermaterial gar nicht nutzen und die Frage *Was kannst du über Magnete herausfinden?* z. B. mittels Recherche (Bücher, Tablets) beantworten.

Zu Beginn der folgenden Vignette setzt sich S#1 allein an den Experimentiertisch und beginnt, „Balance of Power“ – wie im eigentlichen Spiel intendiert – zu „spielen“.⁸ Nach kurzer Zeit (S#1 hat gerade erst begonnen) setzt die Vignette 1 ein:



Abb. 1: „Balance of Power“ (selbst erstellt)

Nachdem S#1 drei Magnetkugeln auf den Holzklötzen platziert hat, kommt L#1 an den Tisch und stellt sich hinter die Schülerin. Sie beugt sich über ihren Rücken und fragt: „Was ist das?“, bekommt jedoch keine Antwort. L#1 setzt sich neben die Schülerin, die die Lehrerin nun erstmals, noch immer schweigend, anblickt und eine weitere Magnetkugel in Händen hält. L#1 greift nach einer der Magnetkugeln, die S#1 bereits auf einen Holzklötz gelegt hat, und betrachtet sie genauer, schüttelt sie leicht und platziert sie schließlich wieder auf demselben Holzklötz. Eine andere Magnetkugel versetzt sie vom mittleren Holzklötz weiter nach außen. L#1 beugt sich nun mit dem Oberkörper und den Schultern ganz über das „Balance of Power“. Sie schneidet der Schülerin den Blick ab, sodass S#1 sich etwas umsetzen muss, um es wieder sehen zu können. L#1 wendet den Blick dagegen nicht vom „Balance of Power“ ab und greift nach einer neuen Magnetkugel, die sie auf einem Holzklötz ablegt.

Währenddessen legt S#1 die Magnetkugel, die sie die ganze Zeit in Händen hielt, auf dem Tisch ab, atmet tief ein und aus, sackt mit Körper und Kopf etwas zusammen, schnauft bzw. seufzt leise hörbar und wirkt sichtlich enttäuscht auf mich. Sie blickt im Raum umher, bevor ihr Blick auf einem benachbarten Experimentiertisch zum Erliegen kommt. Dort befindet sich eine kleine magnetische Pferderennbahn, der sie sich schließlich zuwendet.

Für einige Minuten beschäftigen sich L#1 und S#1 nun parallel nebeneinander mit der Pferderennbahn bzw. mit „Balance of Power“. Dann schafft L#1 es erstmals, dass fünf Magnetkugeln auf den „Balance of Power“-Holzklötzen liegen. Sie dreht sich zu S#1 über: „Hilf mir mal! Wir wollten doch zusammenarbeiten!“ S#1 legt die Pferderennbahn auf dem Nebentisch ab und wendet sich „Balance of Power“ zu, das nun direkt vor der Lehrerin steht. L#1 sitzt also direkt hinter dem Spiel, S#1 kann nur noch seitlich draufschauen.

S#1 weist mit dem Zeigefinger auf einen noch freien Holzklötz: „Da muss eine Kugel drauf, dann heben die vier Ecken sich gegenseitig auf!“ L#1 schüttelt wild und hektisch den Kopf: „Nein, nein! Es muss auch anders gehen!“ Die Lehrerin greift nach zwei weiteren Magnetkugeln, eine davon führt sie langsam und in gleichmäßiger Bewegung über die Holzklötze. Als die anderen Kugeln beginnen, sich zu drehen und zu wackeln, hebt L#1 ihre Magnetkugel in der Hand ruckartig nach oben und bewegt die Kugel schließlich auf den Holzklötz zu, auf den S#1 eben gezeigt hat. Dort kann sie ihn ablegen. L#1 atmet laut hörbar erleichtert aus, lächelt, blickt S#1 an: „Super gemacht! Gut!“ Doch S#1 sitzt am Nebentisch und hat sich inzwischen wieder der magnetischen Pferderennbahn zugewandt.

8 Für unsere Analysen spielt es dabei keine Rolle, *warum* S#1 nun „Balance of Power“ spielt, sondern *wie* (und *mit wem*) sie sich damit auseinandersetzt (zunächst allein, ...). Es geht also nicht um die Rekonstruktion subjektiver Handlungsbegründungen und individualpsychologischer Intentionen, sondern um die Rekonstruktion sozialer Handlungsmuster und dahinterliegender sozialer Sinnstrukturen (vgl. Kleemann et al. 2013).

Die „Ausgangslage“ dieses GOFEX-Tages (Modul 3) lässt sich dahingehend deuten, dass die Schüler:innen umfangreich „an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind“ (Burk 2003: 22), beteiligt werden – dies lässt sich auf organisatorische, methodische und ansatzweise auch auf inhaltliche Entscheidungen beziehen (s. o.). Die Schüler:innen *scheinen* also an „demokratische[n] Entscheidungsprozesse[n]“ (Marquardt-Mau 2004: 69) beteiligt zu sein. Diese Beteiligung ist programmatisch im Sinne des GOFEX und in Einklang mit den o. g. Beschreibungen von z. B. VeLW oder Hiebl: „In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln“ (VeLW e.V. 2009: 7; vgl. auch Hiebl 2014: 103).

Das beobachtbare Handeln der Schülerin S#1 stimmt mit den Intentionen des didaktischen GOFEX-Konzepts überein: S#1 setzt sich zunächst – und von den späteren Interaktionen mit L#1 abgesehen – *allein* mit dem Magnetkugelspiel „Balance of Power“ bzw. mit der Pferderennbahn auseinander (Sozialform). Weitere organisatorische Entscheidungen betreffen u. a. den Zeitpunkt, die Zeitdauer, den Ort und die Reihenfolge der Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Experimentiermaterial (organisatorische Öffnung).⁹ Es bestehen mehrere Handlungsmöglichkeiten mit den Magnetkugeln, die den Schüler:innen allerdings nicht klar vorgeschrieben werden (methodische Öffnung; s. Fußnote 7): S#1 beginnt damit, die Magnetkugeln auf den Holzklötzen zu verteilen. Teilaspekte des Oberthemas Magnetismus, denen S#1 in ihrer Sachauseinandersetzung begegnet, sind Anziehung und Abstoßung, wobei die magnetische Wirkung im intendierten Spiel „Balance of Power“ strategisch genutzt werden kann (z. B. auch durch Überlegungen zur mit zunehmendem Abstand zwischen den Magneten abnehmenden magnetischen Wirkung) (inhaltliche Öffnung).

Gleichzeitig zeigt die Beobachtungsvignette jedoch u. E., wie die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen der Schülerin und der Lehrerin die grundlegenden Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse im GOFEX „unterwandern“ und ein *un*-demokratisches Experimentier-Paradigma forcieren (vgl. Hartinger 2008: 188; Kihm & Peschel 2021b: 201).

Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse werden nachfolgend mit besonderer Sensibilität für nonverbal-nonvokale und nonverbal-vokale Kommunikation tiefgehend analysiert und hinsichtlich der Passung zur verbal-vokalen

9 Die Schüler:innen entscheiden, *wo* sie im GOFEX an der o. g. Frage zum Thema Magnetismus arbeiten (auf der Sitzcke im Konferenzbereich, an einem Tisch im Experimentierbereich, ...). Die Alltagsmaterialien bringen sie an *ihren* Platz und räumen sie anschließend wieder weg (GOFEX-Haus; s. o.). Die Spezialmaterialien sind zwar auf die Tische im Experimentierbereich verteilt, können aber ebenfalls an andere Tische gebracht werden (darüber werden die Schüler:innen zu Beginn informiert). Dass die Schülerin S#1 hier Entscheidungen hinsichtlich der Bearbeitungsreihenfolge der dargebotenen Experimentiermaterialien trifft, zeigt sich z. B. darin, dass sie mehrmals zwischen „Balance of Power“ und Pferderennbahn hin- und herwechselt. Dies wird nachfolgend aufgegriffen und analysiert.

Kommunikation ausgewertet (vgl. zu den Begriffen auch Kihm et al. 2023).¹⁰ Es gibt hier u. E. vier strittige Ebenen und Aktivitätsmuster in der Aushandlung und Interaktion zwischen der Lehrerin und der Schülerin. Dabei konterkarieren sich diese Ebenen und Aktivitätsmuster gegenseitig, was zu Übergriffigkeit der Lehrerin und schließlich zur „Lernbehinderung“ (Holzkamp 1995) der Schülerin führt.

Körperhaltung und Körperbewegung: Nachdem S#1 *gerade damit begonnen hat*, Magnetkugeln auf den Holzklötzen zu platzieren, kommt L#1 hinzu und schaut der Schülerin „über die Schultern“. Die Frage „Was ist das?“ impliziert u. E. eine Kontrolle des Schülerinnenhandelns. Die Lehrerin beugt sich von hinten über die Schülerin und kann so unverspernte Einblicke auf den Experimentiertisch gewinnen. Somit sind Körpersprache, -haltung bzw. -bewegung und verbale Äußerung hier kongruent und wirken kontrollierend in Bezug auf das Tun der Schülerin. Das Über-die-Schultern-Schauen dringt dabei in den persönlichen Raum von S#1 ein und wird ggf. von ihr als zu nahe (wenig distanziert) und unangenehm empfunden. Für diese Deutung spricht zudem, dass S#1 der Lehrerin zunächst nicht antwortet und sich auch nicht zwecks Blickkontakt zu ihr dreht. Erst als L#1 sich neben die Schülerin setzt, erwidert diese den Blickkontakt, schweigt aber immer noch. Das körpersprachliche Verhalten von L#1 (hinter S#1 stehen, über ihren Rücken beugen, ihr über die Schultern schauen, sich schließlich ungefragt direkt neben sie setzen) lässt sich u. E. als bedrängend beschreiben (vgl. auch Košinár 2009; Nentwig-Gesemann et al. 2012).

Proxemik: Nachdem L#1 sich ungefragt neben S#1 gesetzt hat (s. o.), entfernt L#1 – wiederum ohne dies anzukündigen oder um Erlaubnis zu fragen – eine bereits von S#1 platzierte Magnetkugel und legt schließlich eine weitere, ‚neue‘ Magnetkugel auf einem Holzklötz ab. L#1 greift hierbei deutlich – und ungefragt! – in das Handeln und damit das individuelle Lernen der Schülerin ein. Die körpersprachlich-gestischen Handlungen der Lehrerin sind übergriffig, denn sie sind räumlich distanzlos, invasiv und „verletzen“/ignorieren die methodischen und organisatorischen Entscheidungen der Schülerin, hinsichtlich der Sozialform, der Vorgehensweise (Methodik), der Bearbeitungszeit (vgl. auch Nentwig-Gesemann et al. 2012; Dreke 2016).

Während L#1 die Magnetkugeln um- bzw. neuplatziert, rückt L#1 außerdem immer näher an das Spiel heran und beugt sich schließlich so weit darüber, dass sie

10 Verbal-vokale Kommunikation: Gesprochene Sprache.

Nonverbal-vokale Kommunikation (Paralinguistik): Akustische Sprachbegleitung, z. B. Sprachmelodie, Pausen, Intonation, Sprachrhythmus und selbstständige Akzente wie Lachen und Seufzen.

Nonverbal-nonvokale Kommunikation (Körpersprache, Proxemik): Gestik, Mimik, Körperhaltung/-spannung, Blickrichtung, räumliches Verhalten, Körperbewegung, Kleidung, Frisur und Artefakte.

der Schülerin den Blick abschneidet.¹¹ Dieses Verhalten stört(!) u. E. eindeutig die Sachauseinandersetzung von S#1, die (a) der Lehrerin verbal *nicht* antwortet, (b) ihren Blickkontakt nur sehr zögerlich erwidert – sich also offensichtlich nicht austauschen möchte – und (c), als die bisherigen Signale nicht ankommen, sich *einem anderen* Experimentiermaterial (und damit einer alternativen, neuen, aber eigenen Sachauseinandersetzung!) zuwendet. Damit „entflieht“ sie sozusagen aus der ungewollten und aufgezwungenen (und undiskutierten/unkommentierten) „gemeinsamen“ Auseinandersetzung mit „Balance of Power“. Die Körpersprache und Paralinguistik der Schülerin stärken diese Deutung: S#1 legt die Magnetkugel, die sie bislang in Händen gehalten hat, ab, atmet tief ein und aus, sackt mit dem ganzen Körper zusammen, schnauft und seufzt – zwar leise, in Anbetracht der Nähe der Beteiligten aber dennoch deutlich hörbar. Sie wirkt enttäuscht und sieht nur noch einen Ausweg: „Abbruch der bisherigen Lernsituation: Flucht“.

Verbalitäten (Wir-Formulierung): Als es L#1 gelingt, fünf Magnetkugeln (von neun) auf die Holzklötze zu legen, dreht sie sich zu S#1 um (Körpersprache, Körperbewegung), blickt und spricht sie an: „Hilf mir mal! *Wir wollten doch zusammenarbeiten!*“ „Hilf mir mal!“ ist als Aufforderung zu deuten und bekommt durch die Modalpartikel „mal“ eine Dringlichkeit und Notwendigkeit (im Sinne von „endlich mal“). Dieser Aufforderung kann S#1 fast nicht widersprechen, insbesondere, da sie von ihrer Lehrerin stammt. Auf den ersten Blick scheint die lockende Verabredung „*Wir wollten doch zusammenarbeiten!*“ widersprüchlich zur eindringlichen Aufforderung und zu der ersten Sequenzanalyse, s. o. Das pluralmarkierende Personalpronomen „wir“ impliziert, es gäbe eine Absprache bzw. Verabredung (zwischen Lehrerin und Schülerin), sich gemeinsam mit „Balance of Power“ zu befassen – solch eine Aushandlung konnte jedoch vorher nicht beobachtet werden und wirkt angesichts der „Kommunikation“ zwischen den beiden u. E. auch nicht sehr plausibel.¹² Die in derselben Äußerung formulierte Aufforderung „Hilf mir mal!“ und das beobachtete Körperverhalten der L#1 konterkarieren diese „Verabredung“; insbesondere die zunehmende auch räumliche Vereinnahmung von „Balance of Power“ durch die Lehrerin (Proxemik: L#1 sitzt direkt hinter dem Spiel und S#1 kann nur noch seitlich draufschauen; vgl. dazu auch Dreke 2016) verdeutlicht die Hierarchie und die Steuerung der Handlungen von S#1 durch L#1 – es deutet sich eine Verstärkung und Zementierung von Machtverhältnissen an (vgl. Hartinger 2008: 188). Schlimmer noch: L#1

11 Das Über-die-Schulter-Schauen und das Über-das-Spiel-Beugen ist in den erhobenen Forschungsdaten ein wiederkehrendes und häufig beobachtetes Muster (vgl. auch Kihm & Peschel 2021a): Lehrpersonen dringen in den persönlichen Raum von Schüler:innen ein, indem sie sich hinter ihrem Rücken aufhalten, sich mit den Armen auf den Arbeitstischen abstützen oder sich – wie L#1 auch – ungefragt neben sie setzen.

12 „Wir“ stellt sprachlich aus dem Komplementärverhältnis von Lehrer und Schülerinnen und Schülern ein Verhältnis von ‚gleichartigen Personen‘ her“ (Geiss & Schumann 2014: 5).

zwängt S#1 in ein Dilemma: Das „Wir“ stellt den von L#1 ursprünglich intendierten, aber nicht kommunizierten und von S#1 unerwünschten Anspruch auf Zusammenarbeit wieder her, dem sich S#1 nicht ohne deutliche Gegenartikulation entziehen kann (zumal es gesellschaftlich und v. a. in diesem pädagogischen Verhältnis erwünschtes Verhalten ist, sich bei Bedarf gegenseitig zu helfen).

L#1 setzt ihre Entscheidungen durch und konterkariert damit die Beteiligung von S#1 – entgegen der Programmatik demokratischer Entscheidungsprozesse, wie sie in Lernwerkstätten (s. o.) allgemein und hier im Speziellen im GOFEX (vgl. Peschel 2014) vertreten wird. Der Machtmissbrauch erfolgt hier unterschwellig, aber direkt, und S#1 hat dabei keine Möglichkeit, außer auf die Metaebene zu wechseln und die Tätigkeit von L#1 zu thematisieren (was von einer Grundschülerin aber u. E. nur bedingt zu erwarten ist).

Vokalitäten (Akustische Sprachbegleitung): Nach der o. g. Aufforderung („Hilf mir mal! Wir wollten doch zusammenarbeiten!“) wendet sich S#1 wieder dem „Balance of Power“ zu und formuliert eine Idee: „Da muss eine Kugel drauf, dann heben die vier Ecken sich gegenseitig auf!“¹³ L#1 lehnt den Vorschlag ab: „Nein, nein! Es muss auch anders gehen!“ Verbalsprachlich signalisieren die *doppelte Negation* und das Modalverb „müssen“, dass der Lehrerin der Schülerinnenvorschlag deutlich missfällt und sie nach einer anderen (eigenen) Vorgehensweise sucht – was die Aufforderung „Hilf“, das Personalpronomen „wir“ und die Modalform „wollten“ ebenso konterkariert. Diese deutliche Botschaft der L#1 wird von ihr unterstützt: nonvokal durch hektisches und wildes Kopfschütteln, vokal durch die Strenge des Tonfalls, mit der die Äußerung moduliert wird. Die Herangehensweisen und Erkenntnisse der S#1 werden auch nicht – wie im Sinne des didaktischen GOFEX-Konzeptes (vgl. Peschel 2009; 2014) – an die Schülerin zur eigenen Überprüfung zurückgespiegelt, sondern eindeutig übergangen. L#1 tritt in Bezug auf die Lerninhalte ähnlich übergriffig und bedrängend auf wie zu Beginn der Vignette (Proxemik).

Es gelingt L#1 schließlich, nach einigen Versuchen, eine weitere Magnetkugel auf einem Holzklötz zu platzieren – wobei es sich um den von S#1 vorgeschlagenen Holzklötz handelt. Das Lob, das L#1 nun formuliert („Super gemacht! Gut!“), bekommt die Schülerin jedoch gar nicht mehr mit, da sie sich wieder der Pferderennbahn zuwendet und sich damit auseinandersetzt. Es bleibt u. E. auch fraglich, (a) wie ernst dieses Lob gemeint ist und (b) inwiefern es an S#1 adressiert ist oder von S#1 überhaupt ernstgenommen würde, nachdem die gesamte Kommunikation und Interaktion so übergriffig und invasiv verliefen, wie hier analysiert.

13 S#1 zeigt dabei auf einen noch freien Holzklötz. Würde man darauf eine Magnetkugel liegen, würde auf allen vier „Eckklötzen“ (siehe Abb. 1) Magnetkugeln liegen.

4 Fazit

Die hier exemplarisch vorgenommenen Analysen einer einzelnen und noch dazu recht kurzen Intervention zeigen, dass die Prozesse der Entscheidungsbeteiligung in (Hochschul-)Lernwerkstätten – und damit nach Burk (2003: 22) (s. o.) auch die Prozesse des demokratischen Lernens in (Hochschul-)Lernwerkstätten – weitgehend *unsichtbar* bleiben und erst durch eine verstärkte Analyse der Tiefenstrukturen sichtbar werden – sie lassen sich nicht direkt beobachten, sondern müssen rekonstruiert werden.

Die „Ausgangslage“ des GOFEX-Tages scheint der Programmatik nach Beteiligung, Selbstbestimmung und Demokratie durchaus zu entsprechen (selbständiger Materialzugang, Entscheidungen z. B. bzgl. der Sozialform, der Bearbeitungsdauer, der Vorgehensweise usw.). Erst die Analyse der (verbal-vokalen, nonverbal-vokalen, nonverbal-nonvokalen) Interaktions- und Kommunikationsprozesse zeigt u. E., wie „traditionelle“ Zuständigkeiten der Lehrerin in einem geöffneten Experimentier-Setting verstetigt und (unbewusst/ungewollt) reproduziert werden. Dabei liegt die unsichtbare Ebene der Interaktion u. E. nicht auf der verbalen Kommunikationsebene, sondern sie wird im Wesentlichen durch nonverbale und proxemische Kommunikationen der Lehrperson beeinflusst.

Die Analyse der (verbal-vokalen, nonverbal-vokalen, nonverbal-nonvokalen) Interaktions-, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse ist deshalb u. E. der Schlüssel, um (un)demokratische Entscheidungsprozesse und -mechanismen in (Hochschul-)Lernwerkstätten besser zu verstehen (vgl. auch Kihm 2023; Stadler-Altman & Lang 2023). Die Ergebnisse unserer Analysen bekräftigen dabei eine Reihe von Forschungsarbeiten, die bislang ein *Spannungsfeld* zwischen pädagogisch-normativer Programmatik und praktischem Handlungsvollzug aufzeigen (vgl. z. B. Gruhn 2021; Stadler-Altman & Lang 2023; Baar 2023) und die Wichtigkeit „guter“ Lernwerkstattarbeit beschreiben (Wedekind 2022; 2023).

Bezogen auf die erste Phase der Lehrpersonenbildung bedeutet dies u. a., auch einen Fokus auf die Nonverbalität im Lehrpersonenhandeln/in der Lernbegleitung zu legen. Erste Projekte mit Praktikumsformat (Kelkel & Peschel 2020; 2023) machen Hoffnung, dass es durch Peer-Supervision und durch die gemeinsame Auswertung von videografierten, eigenen Unterrichtsversuchen gelingen kann, für die Wirkungsweise des eigenen (v. a. nonverbalen) Handelns für demokratische, selbstbestimmte Entscheidungsprozesse zu sensibilisieren.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt.“* Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkst%C3%A4tten> (zuletzt geprüft am 08.01.2024).
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137–149). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Inklusion trifft Lernwerkstatt. Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149.
- Burk, K. (2003). Demokratie lernen in der Grundschule - Fragezeichen. In K. Burk (Hrsg.), *Kinder beteiligen - Demokratie lernen?* (S.14–24). Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Burk, K. (2008). Gehört das alles zum Thema „Demokratie Lernen“? In A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann & E. Schiemann (Hrsg.), *Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 122–124). Universität Siegen: UniPrint.
- Coelen, T. (2009). (Vor-)Politische Sozialisation. Partizipation und Demokratiebildung im Kindes- und Jugendalter. In I. Behnken (Hrsg.), *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung* (S. 121–139). Weinheim: Juventa Verlag.
- Dreke, C. (2016). Agency: educators' imaginations as triggered by photographs of pre-school children. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (S. 227–243). London/New York: Routledge. Abgerufen von <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2901525> (zuletzt geprüft am 28.02.2018).
- Geiss, R. & Schumann, S. (2014). Erschließungsprozesse im Sachunterricht - Ansprüche, Konzepte, Praxis. Oder: Wie kann Unterricht die Entwicklung eines Forscherhabitus unterstützen? *widerstreit-sachunterricht*, 20, 1–22.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2008). Öffnung von Unterricht als Element einer demokratischen Grundschule. In A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann & E. Schiemann (Hrsg.), *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (S. 188–192). Universität Siegen: UniPrint.
- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen: aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Berlin: LIT Verlag Münster.
- Himmelman, G. (2016). Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (S. 61–75). Berlin: DeGeDe.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin: BLK 2004 (Beiträge zur Demokratiepädagogik)*. Abgerufen von <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf> (zuletzt geprüft am 08.01.2024).
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hörtecke, D. (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht. Ein Überblick zu Hintergründen, Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten entsprechender Unterrichtskonzeptionen. *Naturwissenschaften im Unterricht/Physik*, (21) 119, 4-12.
- Jung, E., Kaiser, L. S. & Waldschmidt, A.-C. (2019). Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding*

- und Raum (S. 43–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201878> (zuletzt geprüft am 03.07.2023).
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule: Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 185–189). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen von <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/28163> (zuletzt geprüft am 27.05.2021).
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX-Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Lernen & Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023). ‚Was willst du lernen?‘ – Teil II Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten* (S. 287–302). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 24–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P., Peifer, P. & Peschel, M. (2023). Nonvokalitäten und Lehr-Lern-Prozesse – Eine (Sekundär-) Analyse von Unterrichtsvideos zu Kommunikationseinflüssen beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren und im Schulunterricht. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 71–88). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2021a). „Das habt ihr jetzt ja oft genug gemacht!“ – Einfluss von „Nonverbalitäten“ in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren. *GDSU Journal*, 11, 24–39.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2021b). Demokratielernen durch Experimentieren?! – Aushandlung eines selbstbestimmten Vorgehens beim Offenen Experimentieren im Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 197–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2019). doing AGENCY – der Transfer von AGENCY-Elementen in Lernwerkstätten am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Lernen & Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung* (S. 184–188). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2017). Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 66–80). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2021c). „Komplexität wagen!“. Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittelböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 70–83). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2907982> (zuletzt geprüft am 02.06.2020).

- Köhnlein, W. (2015). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 88–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von www.springer.com/de/book/97835311161341 (zuletzt geprüft am 04.04.2018).
- Košinàr, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte - Training - Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köster, H. (2006). *Freies Explorieren und Experimentieren - eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 55*. Berlin: Logos Verlag.
- Labudde, P. & Adamina, M. (2012). *Kompetenzen fördern – Standards setzen: Naturwissenschaftliche Bildung in der Primarstufe: Handreichung des Programms Sinus an Grundschulen*. Kiel: IPN Institut für Didaktik der Naturwissenschaften.
- Liggemeyer, L. (2019). *Demokratie-Lernen in der Grundschule: Demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Marquardt-Mau, B. (2004). Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 67–83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“: Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des „Forschens“. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und Pädagoginnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Materialien zur Frühpädagogik. 10* (S. 33–64). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Peschel, M. (2013a). GOFEX – Ort des Lehrens und Lernens. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 260–268). Münster u.a.: Waxmann.
- Peschel, M. (2009). Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 229–236). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. (2013b). Gute Aufgaben für forschendes Lernen im experimentierenden Sachunterricht. In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based learning – Forschendes Lernen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung Hannover 2012* (S. 128–130). Kiel: IPN.
- Peschel, M. (2012). Gute Aufgaben im Sachunterricht – Offene Werkstätten = Gute Aufgaben? In U. Carle & J. Kosinar (Hrsg.), *Aufgabenqualität in der Grundschule* (S. 161–172). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschul-lernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. (2014). Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten* (S. 67–79). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schütte, F. (2019). *Freies Explorieren zum Thema elektrischer Stromkreis. Eine Suchraumrekonstruktion nach der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Simon, T. (2021). Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie: Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Edition Fachdidaktiken (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_1 (zuletzt geprüft am 14.02.2023).
- Stadler-Altman, U. & Lang, A. (2023). Interaktion und Heterotopie als Denkfiguren für (Hochschul-)Lernwerkstätten – Zur Bedeutung von Körper und Raum in der pädagogischen Werkstattarbeit. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten* (S. 186–207). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steinführer, H. & Kramer, K. (2023). Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten* (S. 173–185). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- VeLW e.V. (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten*. Bad Urach.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305–327). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. (2022). Partizipation in der Lernwerkstatt. In J.-F. Huffmann, L. Pesch & A. Scheffler (Hrsg.), *Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (S. 148–156). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Autorenangaben

Pascal Kihm

ORCID: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren

pascal.kihm@uni-saarland.de

Markus Peschel, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1334-2531

GND: 123470447

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten

markus.peschel@uni-saarland.de

Susan Poldrack, Eva Freytag und Daniela Longhino

Gelebte Partizipation? Partizipatives Agieren in einem interdisziplinären hochschulernwerkstättenübergreifenden Projekt

Abstract

Im Zuge des partizipativ gestalteten Vernetzungsprozess der Hochschullernwerkstätten entwickelte sich der Wunsch nach einem ersten gemeinsamen hochschulernwerkstättenübergreifenden Projekt. An dem Projekt „Weihnachtsvorlesung“ beteiligten sich Studierende und Lehrende der Hochschullernwerkstätten sowie der Schwerpunkte Entdeckungsreise Natur und Technik und kunst.form.art. Im Artikel werden aus den im Anschluss an das Projekt durchgeführten Erhebungen hervorgehende Aspekte für das Gelingen sowie beeinflussende Hürden im partizipativ angelegten Projektentwicklungsprozess dargestellt und mit dem Stufenmodell von Oser und Biedermann verglichen. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung von transparentem Informationsfluss, kooperativer Zusammenarbeit und klarer Kommunikation für eine erfolgreiche Partizipation.

1 Einleitung:

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) wurden fünf Hochschullernwerkstätten eingerichtet (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Radioigel, Digital Learning Lab), in denen fachspezifisch und fächerübergreifend gearbeitet werden kann. Begleitend werden hochschuldidaktisch interessante Fragestellungen in Forschungsprojekten in den Blick genommen. Hochschullernwerkstätten sind speziell ausgestattete Räume mit Angeboten, die Lehramtsstudierenden, Lehrenden und Forschenden zur Verfügung stehen. Sie bieten Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes und handlungsorientiertes Lernen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen und für verschiedene Fächer. Hochschullernwerkstätten an der PHSt orientieren sich an den Qualitätsmerkmalen Raum, Lernen, Lehren, Nachhaltigkeit und haben Vernetzung zum Ziel (siehe Abb. 1) (Longhino et al., in Vorbereitung). Das Projekt „Weihnachtsvor-

lesung“ und die Idee diese multidisziplinär und zielgruppengerecht für Lernende der Primarstufe zu gestalten, bot vielfältige Anlässe zur Vernetzung und führte die Akteur:innen des Projektes Weihnachtsvorlesung dazu, Inhalte und ins Auge gefasste Produkte gemeinsam in partizipativen Prozessen zu gestalten. Das im Beitrag dargestellte Forschungsinteresse bezieht sich auf die Fragen welche Merkmale partizipativen Arbeitens für ein gelingendes partizipatives Vorgehen für die Akteur:innen des Projekts bedeutsam sind und welche Qualität des partizipativen Arbeitens, ausgedrückt durch die Einordnung in das Stufenmodell von Oser und Biedermann (2006), im Projekt erreicht wurde.

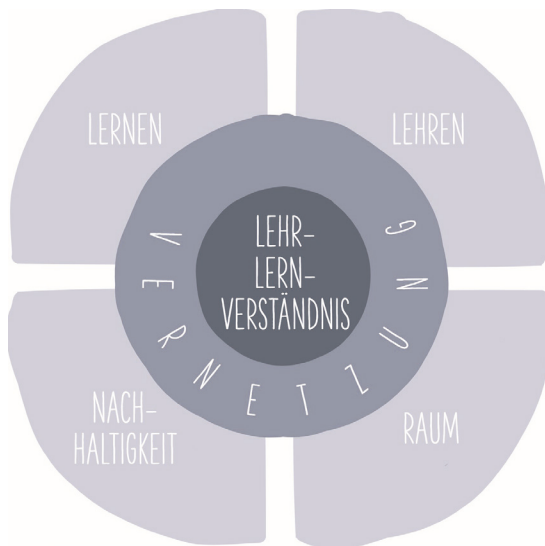


Abb. 1: Qualitätsmerkmale der Hochschullernwerkstätten an der PHSt, eigene Abbildung in Anlehnung an Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021

2 Das Projekt „Weihnachtsvorlesung“

Weihnachtsvorlesungen sind historisch verankert und haben in verschiedenen Ländern Tradition. Auch in der Steiermark werden Universitäten zur Weihnachtszeit aktiv und bringen für Lernende der Sekundarstufe und für Studierende eindrucksvolle Experimente auf die Bühne. Das beschriebene Projekt „Weihnachtsvorlesung 2022“ wurde erstmals in der Steiermark für jüngere Lernende (3. und 4. Schulstufe) gestaltet, und als Kooperationsprojekt des regionalen Fachdidaktikzentrums Chemie der Universität Graz, der KinderUniGraz und der Hochschullernwerkstätten der PHSt durchgeführt. Die inhaltliche Gestaltung wurde im Rahmen des freien Wahlfaches der verschiedenen Hochschullernwerkstätten

und in Kooperation mit Studierenden und Lehrenden des Schwerpunktes „Entdeckungsreise Natur und Technik“ und „KunstFormArt“ umgesetzt. Insgesamt beteiligten sich 14 Lehrende und 10 Studierende unterschiedlicher Semester des Primarstufen Lehramtsstudiums an diesem Projekt. Auf der Ebene des Zielpublikums waren die erklärten Projektziele, naturwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln, Vernetzungsmöglichkeiten von verschiedenen Schulfächern zu zeigen sowie die Hinführung zu einem Verständnis von forschendem Lernen, das entsprechend des an der PHSt etablierten lernwerkstattischen Arbeitens, auf das Lernen anhand eigener Fragen und selbst gestalteter Lernwege abzielt.

Orientiert an diesen Zielen, gestaltete das Projektteam ein interaktives Bühnenstück mit dem Titel „Schnee? Echt jetzt, Frau Holle?“, in dem Passagen aus dem Märchen Frau Holle für Akteur:innen auf der Bühne den Anstoß zu eigenen Fragen lieferten, die mittels Experimenten, Büchern und Unterstützung von Lernbegleiter:innen beantwortet wurden. In Teilteams wurden in Absprache mit dem Gesamtteam die Experimente ausgewählt, das Drehbuch geschrieben, Giveaways zum Weiterarbeiten für zuhause und in der Schule zusammengestellt, Videoaufnahmen von den Experimenten angefertigt, Anleitungen zu den Experimenten geschrieben sowie das Bühnenbild gestaltet und das Theaterstück geprobt. Das Bühnenstück wurde am 15.12.2022 am Veranstaltungsort „Dom im Berg“ in Graz für 300 Kinder der 3. und 4. Schulstufe aufgeführt.

3 Partizipatives Agieren im Projekt Weihnachtsvorlesung

Für die Realisierung vereinbarter Ziele verständigte sich das Projektteam auf ein partizipatives Agieren. Gelingendes partizipatives Agieren setzt ein Zulassen von Partizipation und das Einverständnis aller Beteiligten voraus (Reinhardt, 2009). Im Projekt waren die Haltung und die Initiative des Projektmanagementteams sowie die Zustimmung der beteiligten Lehrenden und Studierenden für den Versuch, konsequent und durchgängig partizipativ zu arbeiten, eine erforderliche Ausgangslage für die Verfolgung der Forschungsinteressen.

Daher wurden im Projektteam zentrale Merkmale partizipativen Arbeitens, wie effektive Einflussnahme durch gemeinsame Entscheidungsfindungen (Flieger, 2016, 179), Transparenz durch die Möglichkeit der Einsicht in Projektunterlagen zu Beginn der Projektarbeit vorgestellt, sowie eine Du-Kultur aller Beteiligten eingeführt.

Im Forschungsprojekt untersuchte Merkmale bzw. Kriterien partizipativen Arbeitens wurden aus dem Stufenmodell zur Intensität partizipativen Arbeitens (Oser & Biedermann, 2006) entnommen. Das Stufenmodell umfasst insgesamt sieben Partizipationsintensitäten, die durch das Vorhandensein verschiedener Merkmale, wie Rollenverteilung, Verantwortlichkeit, Hierarchie, Informationsfluss charakterisiert werden. Da die beiden untersten Stufen des Modells keine bzw. kaum Verantwortungsübernahme vorsehen, setzt das Forschungsteam bei der dritten

Partizipationsstufe an. Zwei Beweggründe führen zu dieser Fokussierung im Stufenmodell. Zum einen die Annahme, dass Studierende und Lehrende in Hochschulen die Fähigkeit der Verantwortungsübernahme mitbringen. Zum anderen das Vorhaben den Projektgestaltungsprozess partizipativ zu gestalten.

Auf der ersten für das Projekt Weihnachtsvorlesung möglicherweise relevanten Stufe der *indirekten Partizipation II* werden Begründungen für Initiativen und Aufgaben kommuniziert und Aufgaben hierarchisch vergeben. Verantwortungsübernahmen betreffen die Einhaltung von Standards im sozialen Miteinander der Beteiligten.

Im Vergleich dazu werden in der nächsten Stufe der Intensität der *indirekten Partizipation I Verantwortungen* für Aufgaben übertragen und Informationen über Begründungen für Initiativen und Aufgaben im Projekt ungenau oder nicht geteilt. Mit jeder aufsteigenden Intensitätsstufe eröffnen sich für die Beteiligten mehr Möglichkeiten für eigenständiges Arbeiten und Verantwortungsübernahme. Ebenso nimmt die hierarchische Struktur mit aufsteigenden Intensitätsstufen ab. Die Intensitätsstufe der *Vollkommenen Partizipation* stellt ein hochgradig partizipatives Modell dar. Hier sind die Teilhabe und die Verantwortungsübernahme aller Beteiligten umfassend. Es sind keine Hierarchien vorhanden und der Informationsfluss findet in einem vollständigen Umfang statt. In den beiden Stufen vor diesem Ideal werden die Verantwortungsübernahmen ausgeweitet. So wird in der *Teilpartizipation* innerhalb eines hierarchischen Systems (übergeordnete Person) eigenständiges Arbeiten in klar abgegrenzten Bereichen für die Beteiligten möglich. In der *bereichsspezifischen Partizipation* kommt es zu einer vollständig geteilten Verantwortung in abgegrenzten Aufgabenbereichen. Innerhalb dieser gibt es keine Hierarchien, jedoch bestehen sie außerhalb weiterhin.



Abb. 2: Intensitätsstufen des partizipativen Arbeitens, eigene Darstellung nach Oser, Biedermann, 2006, 34

4 Forschungsdesign und Methode

Die vorbereitenden Projektarbeiten zur Weihnachtsvorlesung 2022, erfolgten im Wintersemester des Studienjahres 2022/23. Die über die Hochschullernwerkstätten und Schwerpunkte übergreifende Arbeit am Projekt sowie die Beteiligung von mehreren Lehrenden und Studierenden, boten ideale Voraussetzungen zur Erprobung partizipativen Arbeitens unter der Bedingung der Zuträglichkeit zur Produktqualität. Die Qualität des Teil-Produktes Bühnenstück, wurde im Rahmen der Aufführung im Dom im Berg, durch einen Bericht in der Tageszeitung, sowie durch das gezeigte Interesse der Kinder im Publikum bestätigt.

Das Forschungsinteresse bezog sich zum einen auf die Wahrnehmung der aus dem Stufenmodell nach Oser und Biedermann (2006) ausgewählten vier Kriterien für Partizipationsintensitäten (Zuständigkeit, Verantwortlichkeit, Informationsfluss und Hierarchie) durch die am Projekt beteiligten Akteur:innen. Zum anderen wurde anhand der Daten analysiert, welche Stufe der Intensität partizipativen Arbeitens im Projekt gelebt wurde.

Methodisch erfolgte die Datenerhebung in einem mixed methods Ansatz. Zeitlich nahe am Projektabschluss wurde zur Erfassung der Ausprägungen der vier ausgewählten Merkmale ein Fragebogen über das Webtool FORMS eingesetzt. Der Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen. Die Auswertung der Daten lieferte die Grundlage für die Gruppendiskussion zur gezielten Vertiefung und Betrachtung der zuvor gewonnenen Erkenntnisse. Die Gruppendiskussion wurde video- und autographiert. An der Fragenbogenerhebung nahmen insgesamt 21 Personen (12 Lehrende, 9 Studierende) teil. An der Gruppendiskussion beteiligten sich 11 Personen (7 Lehrende, 4 Studierende und die Projektleitung).

Die Datenauswertungen erfolgten für geschlossene Fragen des Fragebogens automatisiert quantitativ über das Webtool FORMS sowie für offene Fragen und die Gruppendiskussion nach der deduktiven qualitativen Analyseverfahren nach Mayring (2022).

Die vier ausgewählten Merkmale wurden anhand gewonnener Daten analysiert: Das Merkmal *Zuständigkeit* wurde hinsichtlich der Entscheidungsprozesse und -wege innerhalb des Projekts untersucht. Das Merkmal *Verantwortlichkeit* wurde anhand des selbst eingeschätzten Ausmaßes der individuellen Verantwortung der Stichprobe analysiert. Im Kontext der *Hierarchie* wurden die Beziehungsdynamiken zwischen den Teilnehmenden sowie ihr Interaktionsverhalten genauer betrachtet. Um den *Informationsfluss* genauer zu untersuchen, wurden die Kommunikationsarten (z. B. synchron/asynchron, Gesamtteam/Teilteam, schriftlich/mündlich) und die Möglichkeit des Zugangs zu Informationen der Teilnehmenden des Weihnachtsvorlesungsprojekts 2022 analysiert und diskutiert.

5 Ergebnisse

Die Analyse der erhobenen Daten ermöglicht den Forschungsinteressen entsprechend, eine Einordnung der gelebten Partizipation im Stufenmodell Osers und Biedermanns (2006). Das Projekt „Weihnachtsvorlesung“ ist demnach ein Beispiel einer *bereichsspezifischen Partizipation*.

Die Einordnung im Stufenmodell erfolgte über eine Zusammenschau der Erkenntnisse zu den vier ausgewählten *Merkmale Zuständigkeit, Verantwortlichkeit, Hierarchie* und *Informationsfluss*.

Tab. 1: Ausgewählte Merkmale und Ergebnisse

Merkmals	Ergebnisse
Zuständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrheit der Akteur:innen war aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligt. • Entscheidungsfindung erfolgte überwiegend im Konsens. • Eine geringe Anzahl von Personen gab an, dass Entscheidungen von Einzelpersonen getroffen wurden.
Verantwortlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Akteur:innen hatten eine positive Einstellung zur Teilung von Verantwortung. • Erleichterung darüber, Verantwortung nicht allein tragen zu müssen. • Verantwortlichkeiten wurden in verschiedenen Bereichen übernommen.
Hierarchie	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Zusammenarbeit wurde als sehr gut empfunden, nachdem anfängliche Unsicherheiten überwunden wurden. • Aufweichen von Hierarchien innerhalb des Teams erforderte Zeit und klare Absprachen. • Gleichberechtigung aller Teammitglieder innerhalb des Projekts.
Informationsfluss	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Teilnehmenden wussten, wo sie relevante Informationen finden konnten. • Zugang zu Informationen wurde für alle gewährleistet • Hoher Informationsfluss trug zu einer hohen Partizipation bei.

Die Ergebnisse zum Merkmal *Zuständigkeit* zeigen, dass die Mehrheit der Akteur:innen (19/21) aktiv an den Entscheidungsprozessen des Projekts beteiligt war und die Entscheidungsfindung überwiegend im Konsens erfolgte. Lediglich eine geringe Anzahl von Personen (2/21) gab an, dass Entscheidungen von Einzelpersonen getroffen wurden. Dies weist darauf hin, dass eine kooperative Zusammenarbeit stattfand, bei der die Mehrheit der Teilnehmenden einbezogen wurde. Eine Lehrende bestätigte dies in der Gruppendiskussion mit der Aussage:

„Wenn ich nicht bei den Terminen war, und dort wurden Entscheidungen getroffen, konnte ich sicher sein, dass diese von der Gruppe, die anwesend war, getroffen wurden und nicht von einer Einzelperson allein.“

Es gab im Projekt jedoch vereinzelt Situationen, in denen Entscheidungen nicht im Team getroffen werden konnten, sondern von einer Einzelperson, nämlich der Projektleitung. Dies wurde durch die Aussage der Projektleitung in der Gruppendiskussion deutlich:

„Die Entscheidungen, die mit der KinderUni und der Öffentlichkeitsarbeit zu tun hatten, habe ich zwar mit jemandem besprochen, aber nicht mit allen, da es dabei kein Mitspracherecht gab.“

Dies zeigt, dass nicht alle Aspekte des Projekts eine gemeinsame Entscheidungsfindung ermöglichten und dass eine Hierarchie außerhalb der Mitbestimmung existierte.

Zum Merkmal *Zuständigkeit* kann darüber hinaus festgestellt werden, dass Großteils Ideen zum Thema des Projekts von Einzelpersonen eingebracht wurden, was auf die individuelle Kreativität und den Beitrag der einzelnen Akteur:innen hinweist.

Die Ergebnisse bezüglich des Merkmals *Verantwortlichkeit* zeigen, dass die Akteur:innen (20/21) eine positive Einstellung hinsichtlich der Möglichkeit zeigten, Verantwortung zu teilen. In der Gruppendiskussion äußerten sie Erleichterung darüber, dass sie nicht allein die gesamte Verantwortung tragen mussten, sondern diese mit anderen teilen konnten. Dies wurde als vorteilhaft empfunden, da es den Druck und die Last der Verantwortung verringerte. Eine Studierende brachte ihre Meinung folgendermaßen zum Ausdruck:

„Es war total schön, dass man auch wirklich die Verantwortung bekommen hat. Dieses Vertrauen.“

Auch die Projektleitung betonte in der Gruppendiskussion, dass Verantwortlichkeiten in verschiedenen Bereichen übernommen wurden und dadurch ein Gefühl von Verlässlichkeit entstand.

„Es sind Verantwortungen in verschiedenen Bereichen übernommen worden und ich hatte das Gefühl gehabt, ich kann mich verlassen.“

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeit, Verantwortung zu teilen, zu einer positiven Zusammenarbeit beigetragen hat und das Vertrauen unter den Teammitgliedern gestärkt wurde.

Im Zusammenhang mit dem Merkmal *Hierarchie* verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung einer kooperativen Zusammenarbeit innerhalb des Projekts, so beurteilten 20 von 21 Personen die Zusammenarbeit positiv. Die Gruppendiskussion

ergab, dass die Zusammenarbeit anfangs Zeit benötigte, da sich die Akteur:innen zunächst kennenlernen und Unsicherheiten überwinden mussten. Nach einer Eingewöhnungszeit wurde die Zusammenarbeit jedoch von der Mehrheit der Akteur:innen als sehr gut empfunden. Dabei wurde betont, dass das Aufweichen von Hierarchien innerhalb des Teams Zeit und klare Absprachen erforderte, um eine offene Kommunikation und eine Du-Kultur innerhalb des Projekts zu etablieren.

Trotz anfänglicher Unsicherheiten im Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden herrschte im Projekt eine vollkommene Gleichberechtigung aller Teammitglieder. Eine Studierende bestätigte dies mit den Worten:

„Das Verhalten der Lehrenden uns Studierenden gegenüber war kein ‚von oben herab‘ sondern gleichberechtigt.“

Es ist jedoch anzumerken, dass außerhalb der Mitbestimmung eine Hierarchie existierte, insbesondere in Bezug auf Inhalte der Projektkoordination.

Die Ergebnisse zum Merkmal *Informationsfluss* zeigen, dass alle Teilnehmenden (21/21) des Projekts wussten, wo sie relevante Informationen finden konnten. Das deutet darauf hin, dass der Zugang zu Informationen für alle gewährleistet war. Demzufolge standen den Akteur:innen die erforderlichen digitalen Fähigkeiten und Ressourcen zur Verfügung, um auf Informationen zuzugreifen. Der uneingeschränkte Informationsfluss und der Zugang zu sämtlichen relevanten Informationen trugen zu einem hohen Maß an Partizipation bei, da die Akteur:innen aktiv an Entscheidungsprozessen teilnehmen und gut informierte Beiträge leisten konnten.

Ein hoher Informationsfluss allein reicht jedoch nicht aus, um eine umfassende Partizipation sicherzustellen. Weitere Faktoren wie gemeinsame Entscheidungsfindung, Zusammenarbeit und das Gefühl der Einbindung sind entscheidend für eine umfassende Partizipation der Akteur:innen.

6 Diskussion und Fazit

Das Projekt „Weihnachtsvorlesung“ kann gemäß der Klassifikation von Oser und Biedermann (2006) als Beispiel für bereichsspezifische Partizipation betrachtet werden. Bereichsspezifische Partizipation bezieht sich darauf, dass die Teilnahme der Akteur:innen auf bestimmte Bereiche des Projekts beschränkt ist. Die vorliegende Analyse zeigt, dass eine umfassende Gleichberechtigung der Teammitglieder in der Planung, Durchführung und Umsetzung der Weihnachtsvorlesung herrschte. Die Akteur:innen hatten die Möglichkeit, aktiv an Entscheidungsfindungsprozessen teilzunehmen und ihre Ideen und Meinungen einzubringen, was auf ein hohes Maß an Partizipation innerhalb der spezifischen Projektbereiche hinweist.

Jedoch wurden auch klare Bereiche definiert, in denen keine Mitbestimmung und Partizipation des Teams möglich waren, wie beispielsweise die Organisation der Veranstaltungsorte oder die Vorgaben und Rahmenbedingungen seitens der Projektpartner. Während in bestimmten Bereichen eine vollständige Gleichberechtigung und aktive Partizipation der Teammitglieder gewährleistet war, gab es auch klar definierte Bereiche, in denen keine Mitbestimmung möglich war. Diese Bereiche wurden von Anfang an klar geregelt und transparent kommuniziert. Offen bleibt, inwiefern diese Vorgehensweise Einfluss auf den Erfolg des Projekts und die Umsetzung von Partizipation hatte.

Basierend auf den Ergebnissen vermutet das Forschungsteam, dass die Etablierung klarer Kommunikationskanäle bereits in der Planungsphase und die Verdeutlichung der Bereiche, in denen Partizipation möglich ist und in welchen nicht, Transparenz schaffen und Missverständnisse verhindern können, die zu Unzufriedenheit oder Frustration führen können.

Die Förderung einer fruchtbaren und vertrauensvollen Zusammenarbeit ist ein weiterer Aspekt, der zu gelingender Partizipation in Projekten beitragen kann. Durch die Aufweichung von Hierarchien und die Schaffung einer Du-Kultur kann das Vertrauen und die Zusammenarbeit unter den Teammitgliedern gestärkt werden. Offene Kommunikation und Wertschätzung individueller Beiträge bilden eine gute Grundlage für positive Zusammenarbeit und Stärkung des Gemeinschaftsgefühls.

Im Laufe des Forschungsprojekts wurde deutlich, dass Partizipationsmöglichkeiten auch schon während der gemeinsamen Arbeit kontinuierlich überprüft, diskutiert und gegebenenfalls angepasst werden können. Wenn Erfahrungen und Rückmeldungen der Akteur:innen regelmäßig evaluiert werden, ist es eher möglich, dass die Partizipationsstruktur den Bedürfnissen und Erwartungen aller Beteiligten gerecht wird.

Klare Kommunikation, ein umfassender Informationsfluss und eine kooperative Zusammenarbeit scheinen wesentliche Elemente zu sein, um Partizipation zu ermöglichen. Diese Bausteine sollen nicht nur in zukünftigen Hochschullernwerkstätten übergreifenden Projekten berücksichtigt werden, sondern auch generell Einzug in das Arbeiten und die Kultur in den Hochschullernwerkstätten der PHSt halten, um Partizipation nachhaltig zu fördern (Freytag et al., 2023) und damit den definierten Qualitätskriterien (Longhino et al., in Vorbereitung) gerecht zu werden, sowie erfolgreiches fächerverbindendes Arbeiten zu unterstützen.

Literatur:

- Flieger, P. (2016). Partizipation. In: K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freytag, E., Imp, C., Longhino, D. & Reitbauer, M. (2023). Hochschullernwerkstätten als Orte der inklusiven Bildung. So stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor. In: Holzinger, A., Bešić, E., Krammer, M., Kopp-Sixt, S. (Hrsg.) *Inklusive Bildung - regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien* (S. 154–169). Graz: Leykam Universitätsverlag. https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_11
- Longhino, D., Freytag, E., Ferauscher, E., Herunter, E., Imp, C., Stöckl, C. (in Vorbereitung): Auf der Suche nach gemeinsamen Qualitätsmerkmalen von Hochschullernwerkstätten. Zwischenergebnisse eines Vernetzungsprozesses. In: *Tägungsband zum Grazer Grundschulkongress 2022*.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, C. & Oser, F. (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit* (S. 17–37). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Poldrack, S. (in Vorbereitung). Partizipation in einem interdisziplinären Hochschullernwerkstättenprojekt: Eine Analyse des gelebten partizipativen Handelns [Bachelorarbeit]. Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Reinhardt, V. (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, W., Fauser, P. (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung* (S. 127-150). Schwalbach/Ts: Wochenschau
- Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, Freytag, E., Gigerl, M., Herunter, E., Imp, C., Longhino, D., Stöckl, C., Reitbauer, M., Kolleritsch, W., Tragatschnig, U., Frieß, M., Samhaber, E. & Luschin-Ebengreuth, N. (Mitarbeiter). (2021). *Hochschullernwerkstätten an der PH Steiermark. Gemeinsames Qualitätsverständnis* (Poster), Pädagogische Hochschule Steiermark. Abgerufen von https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf (zuletzt geprüft am 21.02.2023)

Autor:innenangaben

Susan Poldrack

ORCID: 0009-0004-4479-7143

Pädagogische Hochschule Steiermark

Studentin des Lehramts für Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Hochschule Steiermark, susan.poldrack@phst.at

Eva Freytag, BEd, Prof. Mag.^a

ORCID: 0000-0003-2918-4723

Pädagogische Hochschule Steiermark

Didaktik des Sachunterrichts (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Leitung des Forschungs- und Kompetenzzentrums Sachunterricht (SU:AT)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen für forschendes Lernen mit Experimenten und kompetenzorientierten Sachunterricht, Sachunterricht und Sprache, zentrale fachliche Konzepte im Sachunterricht, Planung kompetenzorientierten Sachunterrichts, Hochschullernwerkstätten, MIN(K)T Didaktik
eva.freytag@phst.at

Daniela Longhino, MEd, Prof.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0008-9958-5462

Pädagogische Hochschule Steiermark

Fachdidaktik Mathematik Primarstufe, Leitung der Hochschullernwerkstatt Mathematik, Koordination der Hochschullernwerkstätten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstätten, kompetenzorientierte Lernumgebungen, Arithmetik im Schuleingang, lernförderliche Leistungsrückmeldung, Individualisierung, Lernbegleitung, Schulentwicklung
daniela.longhino@phst.at

Julia Höke

„Das ist ja schon eine gestellte Situation“ – Perspektiven von Praktiker:innen auf Lernwerkstattarbeit mit Blick auf Chancen und Risiken ihrer Einbindung

Abstract

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten beinhaltet in besonderem Maß die Verbindung von Theorie und Praxis (Stadler-Altman, 2019). Die Lernwerkstatt³ an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn bietet Studierenden die Möglichkeit, eigens entwickelte Aktivitäten mit Kindern der umliegenden Kindertageseinrichtungen durchzuführen und zu reflektieren. Die Kinder werden dabei von vertrauten päd. Fachkräften begleitet, eine aktive Einbindung dieser findet aktuell nicht statt. So stellt sich die Frage, welche Perspektiven die pädagogischen Fachkräfte auf die Lernwerkstattarbeit haben. Ist diese aus Sicht der Praktiker:innen geeignet, um auf die Arbeit mit Kindern vorzubereiten? Wie sehen und bewerten sie die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Kontext der Lernwerkstatt? Um für eine mögliche Weiterentwicklung der Einbindung pädagogischer Fachkräfte Chancen und Risiken auszuloten, werden Ergebnisse einer Gruppendiskussion im Beitrag vorgestellt und diskutiert.

1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lernwerkstattarbeit

1.1 Lernwerkstätten als Orte der Praxisbegegnung und -erprobung

Kindheitspädagogische Studiengänge stehen vor der Herausforderung, eine „gegenstandsangemessene Ausgestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis“ (Bloch, Kaiser & Neuß 2016, 12) zu leisten: In einem doppelten Anspruch sollen Studierende sowohl eine wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexpertise als auch eine professionelle, pädagogisch-praktische Handlungskompetenz entwickeln (Nentwig-Gesemann 2008, 1). Die Verknüpfung des theoretisch erworbenen Wissens mit Praxiserfahrungen ist in den verpflichtenden Praxisphasen der jeweiligen Studiengänge curricular verortet, in denen insbesondere die Praxisanleitung als

erfahrene Vertretung der Profession als Vorbild, Anleitung und Reflexionspartner:in eine zentrale Rolle spielt. Jenseits der Praxisphasen können darüber hinaus Lernwerkstätten an Hochschulen die Möglichkeit eröffnen, das praktische (Ein-)üben von Handlungen sowie erfahrungs- und theoriegeleiteter Reflexion (Kaiser 2016, 105/109) anzuregen. „Der für die kindheitspädagogischen Studiengänge formulierte Anspruch eines Theorie-Praxis-Bezugs [...] lässt sich in besonderem Maße über hochschulische Lernwerkstätten als Orte der Praxiserprobung und -begegnung umsetzen“ (Jansa & Kaiser 2019, 147). Bloch (2022) zeigt in ihrer empirischen Untersuchung, dass die Integration von Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Element auch aus Sicht von Studierenden „zirkuläre Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis“ (Bloch 2022, 341) eröffnet und das *doing transfer* unterstützt.

1.2 Lernwerkstätten als Inszenierung von Praxis

In Bezug auf das theoretische Selbstverständnis von Lernwerkstattarbeit als Verbindung von Theorie und Praxis (Stadler-Altman 2019) stellt sich jedoch die Frage, was denn konkret mit der Praxis gemeint ist, der in der Lernwerkstatt begegnet werden soll. Im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik könnte man vermuten, dass mit Gegenständen von Lernwerkstattarbeit sowohl die Auseinandersetzung mit mehr oder weniger spezifisch ausgerichteten Materialien, mit Kindern unterschiedlicher Altersbereiche und Entwicklungsstände oder mit Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten gemeint sein könnten. Deutlich wird dabei jedoch, dass es sich im Kontext der Integration dieser Elemente in die Struktur hochschulischer Lehrveranstaltungen immer nur um spezifische Ausschnitte handeln kann, die Praxis in ihrer Komplexität kann hier nicht erfasst werden. Weißhaupt, Panitz und Hildebrandt (2020) sprechen daher von einer Scheinlösung, wenn Hochschullernwerkstätten sich als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis inszenieren und kritisieren eine unterkomplexe Auseinandersetzung mit der postulierten Vermittlung mit dem Risiko, zumindest rhetorisch das Oppositionsverhältnis von Theorie und Praxis zu verstärken. Zudem ergibt sich für die Gestaltung der Lernwerkstatt bzgl. der Verortung, welche Praxis denn in der Lernwerkstatt verortet werden soll, die Herausforderung der Adressierung:

- Richtet sich der Raum vor allem an Studierende, die hier an eigenen Fragestellungen arbeiten und forschen, ggfls. Aufgaben für und in der Praxis vorbereiten, durchführen und reflektieren?
- Richtet sich der Raum vor allem an Kinder, die an die Hochschule kommen, dort gemeinsam mit Studierenden an Angeboten und Aktivitäten teilnehmen und sich in diesem Raum wohlfühlen und in ihren Bedürfnissen und Interessen anerkannt und wertgeschätzt fühlen sollen?

- Richtet sich der Raum insbesondere an Dozierende, die dazu aufgefordert werden, Konzepte innovativer Hochschuldidaktik (Baar, Feindt & Trostmann 2019) zu entwickeln und umzusetzen?

Je nach konzeptioneller Ausrichtung können diese Fragen nur für jede Hochschullernwerkstatt individuell beantwortet werden.

1.3 Die Lernwerkstatt³ an der Katholischen Hochschule NRW, Paderborn

Die Lernwerkstatt³ an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn (katho) wurde 2018 gegründet. Die 3 im Eigennamen steht sowohl für die Studiengänge, die die Lernwerkstatt nutzen (Kindheitspädagogik, Soziale Arbeit und Angewandte Theologie) als auch für die drei Begriffe Forschen, Lernen und Spielen, die bei der Gestaltung des Raums und der Auswahl der Materialien handlungsleitend waren. So beinhaltet die Lernwerkstatt³ eine vielfältige Sammlung von Spielmaterialien für Kinder im Kita- und Grundschulalter, Experimentier- und Naturmaterialien sowie Fachliteratur und eine Kamera für Videobeobachtungen. Konzeptionell werden sowohl Öffnungszeiten für Studierende angeboten, in denen der Raum zweckoffen zur Verfügung steht als auch die gezielte Nutzung des Raums in Lehrveranstaltungen. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei die Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationskitas, die mit Kindergruppen die Lernwerkstatt³ besuchen. Diese Kinderbesuche werden in Lehrveranstaltungen gezielt vorbereitet, durchgeführt und reflektiert. Die daran anknüpfenden Evaluationen zeigen jedoch, dass der Raum von den Studierenden selbständig wenig frequentiert wird und aus Sicht der Studierenden vor allem dann Relevanz hat, wenn sie *mit Kindern* in diesem Raum etwas tun (Rost, Höke & Isele i.E.). Zudem finden Transformationsprozesse im Sinne von Verknüpfungen von theoretischem Wissen und Praxiserfahrung zur Entwicklung professionsbezogenem handlungspraktischem Wissen nur begrenzt statt (Rost & Höke i.E.). Gleichzeitig zeigen die Kooperationskitas ein hohes Interesse an den Besuchen mit Kindern an der Hochschule.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

2.1 Fragestellungen

Ausgehend von den theoretischen Grundannahmen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lernwerkstatt und den empirischen Ergebnissen der Studierendensicht ergibt sich die Frage, welche Sicht die pädagogischen Fachkräfte, die die Lernwerkstattangebote an der katho mit den Kindern ihrer Einrichtung regelmäßig besuchen, auf das, was dort passiert, haben. Daran anknüpfend wird überlegt, welche Chancen und Risiken sich ergeben können, wenn pädagogische Fachkräfte in Reflexionsprozesse mit Studierenden eingebunden werden.

2.2 Methodisches Vorgehen

Im Wintersemester 2022/23 hatten insgesamt 16 Studierende im dritten Fachsemester im Rahmen der Lehrveranstaltung „Grundlagen der Spielpädagogik“ die Aufgabe, in Kleingruppen eine Spielaktivität für Kinder vorzubereiten und durchzuführen. An vier Terminen kamen unterschiedliche Kindergruppen im Altersbereich von 3-6 Jahren (jeweils 9-11 Kinder) aus einer Kooperationskita in die Lernwerkstatt³, um an dem jeweiligen Angebot teilzunehmen. Die Kinder wurden von vertrauten pädagogischen Fachkräften begleitet. Alle Termine dauerten 90 min und hatten eine ähnliche Struktur, bestehend aus einem Begrüßungskreis, einer Hauptphase, in der die Kinder verschiedene vorab ausgewählte und vorbereitete Spiel- und Bastelaktivitäten wahrnehmen konnten und einem Abschlusskreis. Nach dem Durchlauf aller vier Termine wurde mit drei der begleitenden pädagogischen Fachkräfte eine Gruppendiskussion durchgeführt, bei der folgende Fragen gemeinsam diskutiert wurden:

1. Wie beschreiben und bewerten die begleitenden pädagogischen Fachkräfte die Gestaltung der Termine durch die Studierenden?
2. Welchen Sinn hat das Seminarangebot im Kontext der Lernwerkstatt aus ihrer Sicht
 - für die Kinder?
 - für die pädagogischen Fachkräfte selbst?
 - für die Studierenden?

Die Aufnahme der Gruppendiskussion wurde im Anschluss transkribiert und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Vorab entwickelt wurde dafür ein deduktives Kategoriensystem, welches folgende Kategorien beinhaltete: 1) *Gründe für den Lernwerkstattbesuch*, 2) *Einschätzung und Bewertung der einzelnen Termine*, 3) *Anregungen und Verbesserungsvorschläge*, jeweils differenziert mit Blick auf die Zielgruppen Kinder, Studierende und pädagogische Fachkräfte. Daran anschließend erfolgte ein zweiter Auswertungsschritt, bei dem die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf ihre Konstruktion von Studium/Theorie, Praxis und Lernwerkstattarbeit induktiv ausgewertet wurden.

3 Ergebnisse: Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte auf die Lernwerkstattarbeit...

3.1 ... für die Kinder

Die Vorbereitung der Spielaktivitäten durch die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung war stark geprägt durch die Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Bildungsgehalt von Spiel und der Verknüpfung von Spielen und Lernen. Für ihr geplantes Angebot entwickelten die Studierenden ein Zielsystem, welches

in allen Kleingruppen auch Ziele der Förderung bestimmter Kompetenzen der Kinder und ihre kognitive Aktivierung beinhaltete. Diese Bezüge zwischen fachlicher Grundlage und praktischer Umsetzung spielen in der Bewertung des Lernwerkstattangebots durch die pädagogischen Fachkräfte keine Rolle. Mit Blick auf die Kinder steht der Lernwerkstattbesuch unter dem Motto des Ausflugs. Der Ort der Hochschule als Hochschule oder der Raum als Lernwerkstatt als ein Ort, wo die Kinder etwas lernen könnten, wird von den pädagogischen Fachkräften nicht thematisiert, wenngleich zumindest die vorhandene Materialauswahl als passend und anregend für die Kinder beschrieben wird: „Das ist superattraktiv für Kinder, dieser Raum, also das ist ja wie ein Schlaraffenland“ (GP1_D).

3.2 ... für die pädagogischen Fachkräfte

Auch für die pädagogischen Fachkräfte selbst hat der Besuch in der Lernwerkstatt³ vor allem einen Ausflugscharakter: „[...] alle Kolleginnen sind ganz grelle, also die wollten alle mit [...] raus hier, raus hier, raus hier“ (GP1_B). Die besondere Attraktivität besteht vor allem in der räumlichen Nähe von Kita und Hochschule, wenngleich auch aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte die Materialauswahl interessant ist, um sich selbst anregen zu lassen. Zudem beschreiben die pädagogischen Fachkräfte es als interessant, die ihnen vertrauten Kinder in einer anderen Umgebung zu erleben, insbesondere wenn sich das Verhalten der Kinder in der Lernwerkstatt³ vom Verhalten in der Kita unterscheidet: „[...] teilweise haben die sich ja auch ganz anders verhalten als bei uns in der Kita, also wenn ich an ein Kind denke, der geht ja manchmal über Tische und Bänke und da war er dann ganz anders“ (GP1_B).

3.3 ... für die Studierenden

Während die pädagogischen Fachkräfte den Sinn des Lernwerkstattangebots für die Kinder und sich selbst eher auf der Ebene des Ausflugs sehen, konstatieren sie für die Studierenden in der Durchführung der Spielaktivitäten mit den Kindern eine hohe Sinnhaftigkeit. Diese beziehen sie zum einen besonders auf die Erfahrung der begrenzten Planbarkeit pädagogischen Handelns („[...] das man was im Seminar lernt und das dann versucht umzusetzen und dann nochmal reflektieren kann, was hätte ich jetzt oder was würde ich beim nächsten Mal anders machen“ (GP1_D)) sowie zum anderen auf die Möglichkeit, auch mit Blick auf das anstehende Praxissemester einen Praxisschock zu vermeiden: „Wenn ich noch nie irgendwie im Kindergarten war und soll dann plötzlich aus der Theorie alleine, ich glaub da würde ich auch erstmal da stehen und denken, oh“ (GP1_D). Dabei äußern die pädagogischen Fachkräfte tlw. auch Kritikpunkte in dem pädagogischen Agieren der Studierenden. Dies bezieht sich weniger auf die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Aktivitäten, sondern vor allem auf die Gestaltung von individuellen und kollektiven Interaktionsprozessen, z. B.: „[...] die waren sehr konzentriert auf deren

Angebote, die wollten einfach die durchziehen, die haben nicht nach rechts, nach links geguckt“ (GP1_C). Allerdings zeichnen sich die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte durch eine hohe Solidarität gegenüber den Studierenden aus. Alle drei befragten Fachkräfte beschreiben die Anforderung, den Kinderbesuch mit einer den Studierenden unbekanntem Kindergruppe durchzuführen und insbesondere dabei auch noch von ihnen und der Dozierenden mehr oder weniger intensiv beobachtet zu werden, als Herausforderung. Dabei ziehen die befragten pädagogischen Fachkräfte Parallelen zu ihrer eigenen Ausbildung und der damaligen besonderen Belastung der Praxisbesuche. Gefragt danach, was sie den Studierenden gern rückgemeldet hätten, steht die Ermutigung im Vordergrund: „Ich hätte denen gerne so allen mitgegeben, es wird besser <lachen> ihr kommt da noch rein, ihr könnt das <lachen> also es ist ein guter Anfang“ (GP1_D).

4 Ergebnisse: Konstruktion von Studium/Theorie, Praxis und Lernwerkstatt

4.1 Konstruktion von Studium und Berufspraxis als Gegensatz

In den Ergebnissen der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte einen großen Gegensatz zwischen dem Studium und der späteren Berufspraxis konstruieren: „Studieren ist auch immer ist nur Theorie, Theorie, Theorie, aber die Praxis sieht meistens anders aus“ (GP1_C). Trotz der eigenen Erfahrung, dass im Studium durchaus Praxiserfahrungen, z. B. in der Lernwerkstatt oder auch in den verpflichtenden Praxisphasen, eröffnet werden, wird das Studium als „über Büchern sitzen“ (GP1_C) beschrieben. Die Notwendigkeit für professionelles Handeln, Verknüpfungen von Theorie und Praxis herzustellen, wird von den pädagogischen Fachkräften kaum benannt, deutlich wird dagegen ein besonderer Wert von Praxiserfahrungen: „Diese Praxiserfahrungen, was man da macht, ist einfach Gold wert“ (GP1_C), relevante Praxiserfahrungen sammelt man aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte jedoch vor allem nach dem Studium. Bezüge zwischen dem erworbenen theoretischen Wissen und der Praxis im Sinne eines Transformationsprozesses beschreibt nur eine der pädagogischen Fachkräfte mit der Betonung, dass dies erst viel später mit zunehmender Berufspraxis geschehe: „[...] eigentlich fängt das erst nach dem Studium oder nach der Schule an, also du hast das alles in dir, aber dann fängt das ausprobieren halt erst an und dann verstehst du auch erst, ach, das mache ich ja jetzt grade und ach das hat [Name Dozierende] damals gemeint im Seminar, also das kommt erst viel, viel später, wenn man in der Praxis ist“ (GP1_D).

4.2 Lernwerkstatt als Inszenierung von Praxis

Die Lernwerkstattarbeit und die darin eröffneten Möglichkeiten für Praxiserfahrungen beschreiben die pädagogischen Fachkräfte als sehr begrenzt. Das Setting

der Kinderbesuche ist aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte „eine gestellte Situation“ (GP1_D). Wenn man echte Praxis sehen wolle, „dann müssten die zu uns kommen“ (GP1_D). Wirkliche Praxiserfahrungen sind aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte nur im Setting der Kita verortet und diese haben für die Entwicklung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz den größten Stellenwert.

5 Chancen und Risiken der Einbindung pädagogischer Fachkräfte in Reflexionsprozesse in der Lernwerkstattarbeit

5.1 Chancen der Einbindung

Besondere Chancen für die Einbindung pädagogischer Fachkräfte ergeben sich in der Gruppendiskussion insbesondere dadurch, dass die pädagogischen Fachkräfte wichtige Informationsträger:innen zum Verhalten der Kinder während des Lernwerkstattangebots sein können. Über den Austausch zum Erleben der Kinder und ihren Reaktionen und Verhaltensweisen, auch im Vergleich von Lernwerkstatt und Kita, könnten sich sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch Studierende interessante Perspektiven ergeben, wie die Erfahrung mit den Kindern gedeutet werden kann. Zudem zeigt die Gruppendiskussion durchaus Potenzial für die Herstellung von Verknüpfungsleistungen zwischen Theorie und Praxis, die die Studierenden nicht automatisch selbst herstellen können, sondern wo sie auf Rückmeldungen der Praktiker:innen oder Dozierenden angewiesen sind: „[...] dass man die [Studierenden] vielleicht auch einfach mal machen lässt und hinterher erst draufschaut - da warst du beim Kind und das war Ko-Konstruktion, ich muss immer an diese Sequenz mit dieser Murmelbahn denken, wie die dann, die Studierende hatte keine Ahnung, wie sie das Ding aufbaut und dann haben da alle Kinder um sie herum gesessen und gemeinsam wurde ausprobiert [...] aber wenn du in dem Moment der Studierenden gesagt hättest, das ist grad Ko-Konstruktion, hätte die gesagt, ach, echt?“ (GP1_D). Auch der Austausch zur Unplanbarkeit pädagogischer Situationen könnte für Studierende hilfreich sein. Zudem zeichnen sich die Aussagen in der Gruppendiskussion durchgehend durch einen wohlwollenden und verständnisvollen Blick auf die Studierenden und ihre Leistung aus, was zu einer Ermutigung und Bestärkung der Studierenden in ihrem pädagogischen Handeln beitragen kann.

5.2 Risiken der Einbindung

Die Funktion und Bedeutung der Lernwerkstatt für die Qualifizierung von Studierenden werden von den pädagogischen Fachkräften nur punktuell gesehen, ihr Fokus liegt auf der Vermeidung des vermeintlichen Praxischocks, insbesondere mit Blick auf die Nicht-Planbarkeit pädagogischer Situationen. In der Reflexion dieses Grunddilemmas sollte aber der Wert von Planung und fachlicher Fundierung nicht

verloren gehen. Dieses Risiko erscheint besonders hoch vor dem Hintergrund, dass die pädagogischen Fachkräfte Theorie und Praxis selbst als großen Gegensatz konstruieren und aus ihrer Sicht Praxiserfahrungen im Beruf den größten Wert für die Entwicklung professioneller pädagogischer Handlungskompetenzen haben. Wenn diese Perspektiven unreflektiert in die Reflexionsprozesse mit Studierenden hineingetragen werden, besteht die Gefahr, dass das ohnehin immer wieder rekonstruierte Oppositionsverhältnis von Theorie und Praxis verstärkt wird und der Wert des professionsspezifischen fach- und fachdidaktischen Wissens als wichtiger Teil von pädagogischer Professionalisierung in den Hintergrund tritt.

6 Fazit

In den Ergebnissen der Gruppendiskussion werden sowohl Chancen als auch Risiken deutlich, wenn pädagogische Fachkräfte in Reflexionsprozesse mit Studierenden im Kontext der Lernwerkstattarbeit eingebunden werden. Der wohlwollende und wertschätzende Blick auf Studierende, die ergänzenden Informationen zu Kindern und das Einbringen eigener Berufserfahrungen können eine große Bereicherung sein. Um das Risiko der Verstärkung des Gegensatzes von Theorie und Praxis abzumildern, sollte jedoch vor der konkreten Gestaltung gemeinsamer Reflexionsprozesse eine konzeptionelle Einbindung der pädagogischen Fachkräfte in die Lehrveranstaltung bzw. Lernwerkstattarbeit erfolgen, um inhaltliche Schwerpunkte, Ansprüche und Lernziele transparent zu machen bzw. im Idealfall gemeinsam zu entwickeln. Inwieweit pädagogische Fachkräfte an einer solchen intensivierten Kooperation Interesse haben könnten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass beim Besuch der Lernwerkstatt³ der Ausflugscharakter im Vordergrund steht, müsste sorgsam geprüft werden. Grundsätzlich deuten die Konstruktionen der pädagogischen Fachkräfte zu ihrem Bild von Studium/Theorie, Praxis und Lernwerkstatt darauf hin, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lernwerkstatt noch differenzierter betrachtet werden sollte.

Literatur

- Baar, R., Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.). (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bloch, B. (2022). Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik. Gießen: JLUpub.
- Bloch, B., Kaiser, L. S. & Neufß, N. (2016). Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen., Gießener Elektronische Bibliothek (GEB).
- Jansa, A. & Kaiser, L. S. (2019). Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 145-156.

- Kaiser, L. S. (2016). Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse (12. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rost, S. & Höke, J. (i.E.). Transformationen in der Lernwerkstatt³ - Rekonstruktion von studentischen Reflexionen im Rahmen der doppelten Adressierung. In: R. Schneider, M. Weißhaupt, C. Griesel, A. Pfrang, S. Tänzer & H. Schulze (Hrsg.), Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rost, S., Höke, J. & Isele, P. (i.E.). Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt³ mit Blick auf Adressierungen und Adressat:innen. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), Digitale und analoge Lernräume - Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U. (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-214.
- Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, & S. Winter (Hrsg.), Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 289-295.

Autorinnenangaben

Julia Höke, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-5156-3119

Katholische Hochschule NRW, Abt. Paderborn

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, Partizipation von Kindern vor dem Hintergrund generationaler Ordnung, Forschungsethische Fragestellungen bei der Erfassung von Kinderperspektiven
j.hoeke@katho-nrw.de

Frauke Milius, Ingrid Kunze und Marcel Veber

Arbeit in Forschungswerkstätten – Partizipation zwischen universitärer und schulischer Praxis?

Abstract

Ziel dieses Beitrages ist es, Partizipationsprozesse in Hochschullernwerkstätten des Forschenden Lernens herauszuarbeiten, die sowohl von schulischer als auch universitärer Praxis bedingt sind. Hierfür wird zunächst eine theoretische Rahmung vorgenommen sowie das Osnabrücker Konzept „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ in Abgrenzung von anderen Konzepten von Forschungswerkstätten erläutert. Anschließend werden empirische Erkenntnisse aus zwei Studien vorgestellt, in denen die Perspektiven von schulischen Akteur:innen und von Studierenden erhoben wurden, sowie hinsichtlich der drei sich aufzeigenden differenten Ebenen in Partizipationsprozessen diskutiert.

1 Einleitung

Hochschulbildung soll die Haltung forschenden Lernens fördern und implementieren, um diese für ein wissenschaftsnahes Agieren im schulischen Berufsfeld zu übertragen (vgl. Wissenschaftsrat 2001). Hochschullernwerkstätten ermöglichen, den forschenden Habitus durch selbstreflexives und theoriegestütztes Auseinandersetzen mit dem Handlungsfeld Schule zu erwerben (vgl. Fichten 2017). Somit scheinen Forschungswerkstätten ein Ort für partizipatives Lernen zu sein, wenn auch Divergenzen zwischen Theorie und Handeln (vgl. u. a. Gruhn 2021) sowie Differenzen zwischen tatsächlichem Kompetenzzuwachs, Notwendigkeit und Motivation (vgl. u. a. Paseka et al. 2022) aufgezeigt werden. Hierbei steht auch im Diskurs, inwieweit Partizipation zwischen universitärer und schulischer Praxis im Rahmen von Forschungswerkstätten gelingen und eine für die Studierenden sinnstiftende Auseinandersetzung stattfinden kann. Dieser Frage widmet sich dieser Beitrag am Beispiel der Osnabrücker „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“. Zudem wird gefragt, inwiefern forschende Werkstattarbeit als Anker zur Synchronisation des professionellen Entwicklungsprozesses betrachtet werden und somit eine nachhaltige, vielfältige Professionalisierung fördern kann. Dabei ist folgende

Fragestellung leitend: Welche Partizipationsprozesse beschreiben die beteiligten Akteur:innen und welche Ebenen der Partizipation ergeben sich reflexiv aus diesen Äußerungen?

2 Theoretische Rahmung

2.1 Arbeit in Forschungswerkstätten

Forschendes Lernen ist an nahezu allen Universitäten durch die Expansion schulpraktischer Studien implementiert worden (vgl. Feindt et al. 2020). Dabei ermöglicht eine hochschuldidaktische Rahmung ein Lernen durch Forschen (vgl. u. a. Bellmann 2020), wobei differente Konzepte genutzt werden. Thünemann und Freitag (2017) nennen Interpretationsforen, individuelle Forschungsberatung sowie Forschungsseminare als Formen universitärer Forschungswerkstätten. Insbesondere in den Forschungsseminaren werden vielfältige Varianten mit differenten Ausprägungen und Foki (vgl. Schneider & Wildt 2009) durchgeführt. Werkstattarbeit eröffnet dabei einen Raum zur Reflexion in Professionalisierungsprozessen (vgl. u. a. Grummt & Veber 2019). Zusätzlich zum Erwerb von Reflexionskompetenzen durch Forschendes Lernen wird auch der Weiterentwicklung der Evaluationskompetenz (vgl. KMK 2019; Reintjes & Kunze 2022) eine professionalisierende Wirkung zugeschrieben (vgl. Feindt et al. 2020). Durch schul(entwicklungs)bezogene Werkstattarbeit partizipieren Studierende an zwei Praxen: Sie erleben die forschende Praxis in hochschulischer Werkstattarbeit und die pädagogisch-professionell handelnde Praxis im Rahmen der Schule. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Partizipation an Hochschulen zum einen Grenzen in der Durchführung unter anderem durch Machtgefälle, Kompetenzunterschiede oder die durchgeführte Intensität aufzeigt, zum anderen der wechselseitige Prozess oftmals außer Acht gelassen wird (vgl. Ukowitz 2021).

2.2 Osnabrücker „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“

Die Osnabrücker „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ ist ein freiwilliges Modul zum Forschenden Lernen im Masterstudium für das Gymnasiallehramt und führt in Forschendes Lernen, basierend auf einer empirisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen der Schulentwicklung, ein (vgl. Fiebert & Kunze 2017). Aufgrund der Auseinandersetzung mit empirischer Forschung kann die „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ in der Kategorisierung nach Schneider und Wildt (2009) als Zugang zum Forschenden Lernen durch Empirie klassifiziert werden. Es bestehen langjährige Kooperationen mit Schulen der Region, die Themenbereiche und Fragestellungen zur Schulentwicklung durch Evaluation generieren und den Studierenden den Feldzugang gewähren. Das übergeordnete Ziel liegt darin, einerseits den Erwerb von Evaluations- und

Reflexionskompetenzen auf Studierendenseite zu ermöglichen und andererseits empirische Daten als Grundlage zur Schulentwicklung auf Schulseite zu erheben (vgl. Fiegert & Kunze 2017; Fiegert & Kunze 2020).

3 Design

In zwei Studien wurde sich mit der Wahrnehmung der partizipierenden Akteur:innen auseinandergesetzt.

In Studie 1 wurden von Kunze et al. (2023) problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews mit schulischen Akteur:innen geführt, die sich auf die Entwicklung von Themenstellungen sowie den Transfer der von Studierendenseite generierten Ergebnisse in den Prozess der Schulentwicklung bezogen (N: 6). Die Befragten kooperieren dabei seit mehreren Jahren mit der "Forschungswerkstatt Schulentwicklung" und sind für die Fragestellungen, die Betreuung der Studierenden, die Auswertung sowie die Implementation an der Schule zuständig. Der Leitfaden wurde von der Forscher:innengruppe kollaborativ mit dem SPSS-Verfahren (vgl. Helfferich 2019) entwickelt, die Auswertung erfolgte mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse über eine induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018) nacheinander durch zwei Forscher:innen.

Studie 2 von Milius (2023) setzt sich im Rahmen einer Masterarbeit mit der "Forschungswerkstatt Schulentwicklung" in Form einer qualitativen Evaluation aus der Perspektive von Studierenden auseinander, die diese erfolgreich absolviert haben. Dabei wurden zehn Studierende mit problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews bezüglich des von ihnen wahrgenommenen Potentials Forschenden Lernens befragt. Der Leitfaden wurde ebenfalls mit dem SPSS-Verfahren (vgl. Helfferich 2019) entwickelt, die Auswertung erfolgte mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse über eine induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018).

Im Folgenden werden, entlang von Ankercodings, ausgewählte Ergebnisse mit Bezug auf die Fragestellungen dargestellt.

4 Ergebnisse und Interpretation

Es lassen sich drei Ebenen der Partizipation in der Werkstattarbeit identifizieren. Dabei können die Schule als selbstbestimmter Akteur, die Hochschule als rahmen-der Akteur und die Studierenden als partizipativ-forschende Akteure beschrieben werden. Wie in Abbildung 1 dargestellt, ergeben sich durch die Überschneidungen der verschiedenen Praxen und die daraus resultierenden Handlungsweisen verschiedene Bereiche des partizipativen Handelns. Die dreifache Überschneidung verweist dabei auf die Reflexion als verbindendes Beziehungselement, das zugleich ein zentrales Element der Lehrer:innenprofessionalisierung darstellt.

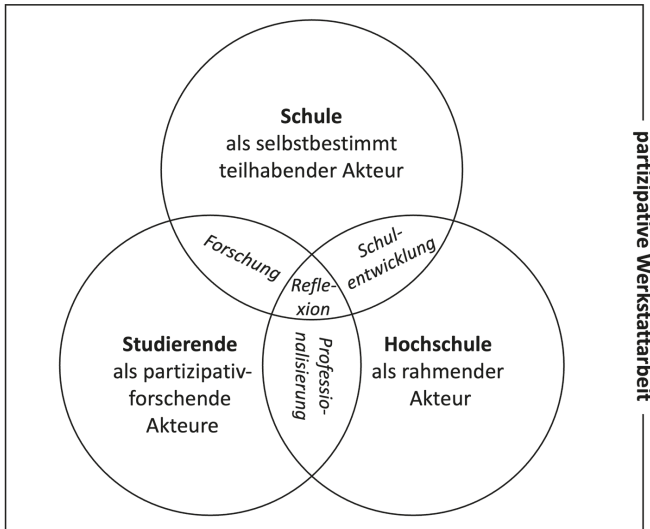


Abb. 1: Partizipationsprozesse in empirisch orientierten Forschungswerkstätten

4.1 Institution Schule als selbstbestimmter Akteur

Die Schulen erleben in ihrer Partizipation eine Win-win-Situation (vgl. Fiegert & Kunze 2017). So nutzen sie die generierten empirischen Erkenntnisse für eine Evaluation eigener Praxis und erkennen ihren Mehrwert insbesondere für die seit 2009 im § 32 des Niedersächsischen Schulgesetzes festgeschriebene Verpflichtung der Evaluation. Die in der Werkstattarbeit gewonnenen Erkenntnisse sind dabei „ein ganz hervorragender Baustein, den man in dem Zusammenhang nutzen [...] und dann auch die entsprechenden Ergebnisse demnach dokumentieren kann“ (Schule 1).

Diese Ergebnisse dienen dabei als Bestätigung der eigenen Arbeit sowie zugleich als Argumentationsgrundlage schulischer Entscheidungen und werden als Impulse für eine schulische Weiterentwicklung wahrgenommen. Des Weiteren betonen die befragten Akteur:innen die Möglichkeit, aus den Erkenntnissen zu lernen, und beschreiben dies mit der vertiefenden und reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Wahrnehmung sowie einem „geschärften Blick“ (Schule 4). Diese Schärfung der eigenen Perspektive begründen Lehrkräfte beispielsweise so: „wenn ich vorgestellt bekomme, dass es einen Unterschied [...] in der Wahrnehmung des Arbeitens mit digitalen Medien zwischen Jungen und Mädchen gibt, dann schaue ich natürlich bewusster hin, als ich das vorher vielleicht getan hätte“ (Schule 4). Auch betonen die Befragten den Bezug zu den Kompetenz- und Aufgabenbereichen von Lehrkräften, die auch die Partizipation an Schulentwicklungsprozessen

umfassen. Hierbei wird der Fokus durch die Werkstattarbeit auf den Qualitätszyklus im Schulentwicklungsprozess gerichtet, „dass Studierende sich damit einfinden, weil ich möchte keine Lehrer, die denken, ich werde Lehrer, weil es selber in der Schulzeit so schön war, sondern ich werde Lehrer, weil ich es anders machen will und muss“ (Schule 3). Mit dieser Verknüpfung soll die Relevanz der Schulentwicklungsprozesse für das eigene professionelle Handeln hervorgehoben werden. Konklusiv generiert die Schule als selbstbestimmter Akteur den Raum für studentische Forschung, durch die sie von der Hochschule validierte Ergebnisse für die eigene Schulentwicklung erhält.

4.2 Institution Hochschule als rahmender Akteur

Im Forschenden Lernen nimmt die Hochschule die Relationierung pädagogischer Forschung vor, indem das Angebot einer theoretischen sowie empirischen Fundierung schulischer Entscheidungen unterbreitet wird. Den Studierenden ermöglicht diese Rahmung innerhalb ihres wissenschaftlichen Studiums eine Einbindung in eine wissenschaftsorientierte und zugleich praktisch-forschende Phase, die didaktisch konzipiert und begleitet ist. Studierende betonen hierbei ihr Interesse an der Theorie-Praxis-Relationierung, „dass man wirklich mal mit realen Schulen arbeiten kann“ (T. B3, Abs. 24) und sich mit einer „reale[n] Situation“ (T. B3, Abs. 24) auseinandersetzt, die im alltäglichen Schulablauf verortet ist.

Durch die Werkstattarbeit nehmen die Studierenden bei sich eine Kompetenzentwicklung aufgrund der selbstbestimmten Teilhabe wahr. Hierbei betonen sie vor allem die „Eigentätigkeit“ und „Verantwortungsübernahme“ und verknüpfen den Kompetenzzuwachs mit dem Erfahrungslernen, da sie anders lernen mit

„Erfahrungen und hätte ich mir das jetzt [...] als (.) ähm Paper durchgelesen oder hätte mir das jemand erzählt (.) dann hätte ich das wohl nachvollziehen können (.) ich hätte mir das aneignen können (.) aber wenn man das einmal selber gemacht hat (.) dann (.) kann man (.) ist man viel näher an der Sache dran und kann halt auch nachvollziehen (.) wie das Ganze funktioniert“ (T. B7, Abs. 58).

Die Hochschule rahmt den Prozess der forschenden Werkstattarbeit und unterstützt dabei die Professionalisierung der Studierenden, zugleich gewährt sie den Schulen Sicherheit und Validität im Forschungsprozess.

4.3 Studierende als partizipativ-forschende Akteure

Die Partizipation der Studierenden ist vor allem durch die Freiwilligkeit des Moduls von einer intrinsischen Motivation geprägt. Des Weiteren sehen die Studierenden die Möglichkeit der gewünschten Praxiserfahrung im Studium, die aus ihrer Sicht in einer theoretischen Auseinandersetzung nicht in diesem Ausmaß geleistet werden kann. Dabei werden vor allem der Umgang mit konkreten schulischen Anforderungen thematisiert und der Einblick in das „System Schule“ (T. B3, Abs. 28).

Die befragten Studierenden hatten (wie es auch die Studien von Gruhn 2021 und Paseka et al. 2022 nahelegen) zunächst nicht erwartet, durch die Arbeit in der „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ einen solchen Gewinn für die eigene

Professionalisierung zu erzielen und das Forschungsmodul als positive Erfahrung zu erleben, die die individuelle Motivation fördert. Jedoch erfahren sie zum einen eine nachhaltige Kompetenzentwicklung durch die forschende Auseinandersetzung. So sind die Studierenden nicht mit der

„Intention darein gegangen, dass ich etwas lerne, was ich später als Lehrkraft gebrauchen kann (.) aber irgendwie hat es sich so ergeben und (.) ja dass man merkt, dass das und das halt doch wichtig ist und dass man das so für sich mitnehmen kann“ (T. B6, Abs. 58).

Zum anderen erleben sie eine vielfältige, selbstreflexive Auseinandersetzung, die sowohl das individuelle Arbeitsverhalten und Selbstmanagement als auch die von der KMK geforderten Evaluations- und Reflexionskompetenzen umfasst. So sprechen die Studierenden explizit davon, dass sie sich mit ihrer „Disziplin (.) [...] Kommunikation (.) Zeitmanagement“ (T. B8, Abs. 40) sowie ihrer eigenen Organisation im Forschungsprozess auseinandersetzen mussten. Dabei wurde der Fokus unter anderem darauf gelegt, „was mache ich richtig und was mache ich falsch (.) und wo stehe ich uns im Weg“ (T. B8, Abs. 40).

Somit ergibt sich für die Studierenden durch die Partizipation an der Werkstattarbeit ein vielfältiger Einblick in die Profession außerhalb der unterrichtlichen und erziehenden Arbeit. Durch die eigenständige Forschungstätigkeit ist eine selbstreflexive Auseinandersetzung unumgänglich, um den Ansprüchen und Erwartungen der Schulen sowie den Anforderungen empirischen Arbeitens gerecht zu werden. Hierbei stellt die Freiwilligkeit einen relevanten Aspekt dar, da die Studierenden zu Beginn des Moduls über den zeitlichen sowie inhaltlichen Aufwand informiert wurden, sich allerdings insbesondere mit der Aussicht auf eine Theorie-Praxis-Relationierung explizit für die Partizipation entschieden.

5 Resümee

Die in der “Forschungswerkstatt Schulentwicklung” angebotenen und genutzten partizipativen Möglichkeiten eignen sich, um den individuellen Ansprüchen und Wünschen Studierender zu entsprechen. Dabei ermöglicht Werkstattarbeit in der universitären Lehrer:innenbildung die Einbindung Studierender im Feld schulischer Praxis, die in Abgrenzung zur ausschließlich theoretisch-wissenschaftlichen Orientierung eine Relationierung zwischen Theorie und Praxis generiert. Dabei kann die Werkstattarbeit als Anker zur Synchronisation des professionellen Entwicklungsprozesses betrachtet werden, in der durch Partizipation als selbstbestimmte Teilhabe eine nachhaltige und vielfältige Professionalisierung angebahnt und ermöglicht werden kann.

So liegt der Rückschluss nah, Forschungswerkstattarbeit eine professionalisierende Wirkung durch die Offenheit des Ortes und der damit verbundenen, zugleich notwendigen Reflexivität zuzuschreiben. Dennoch sind vorhandene Divergenzen

in Theorie und Handeln, aber auch Differenzen zwischen Kompetenzzuwachs und Interessens- sowie Motivationsverlust nicht zu vernachlässigen. Mögliche Erklärungen können dabei die differenten, konzeptuellen Umsetzungen und modularen Implementierungen in die Lehrer:innenbildung, aber auch die Zugänge zum Forschungsfeld darstellen, die weiterer Forschung bedürfen.

Literatur

- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 11-37). Wiesbaden: Springer.
- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U. & Winkel, J. (2020). *Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium: Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung*. PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2, H. 1, S. 1-10.
- Fichten, W. (2017): *Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung*. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt am Main: Campus.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (2017). *Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung. Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 27-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (2020). *Reflexion durch Evaluation? Erfahrungen und Perspektiven der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 215-222). Wiesbaden: Springer.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grummt, M./Veber, M. (2019). *Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer_innenbildung in der Diskussion*. In *Pädagogische Horizonte* 3 (1), S. 63-77.
- Helfrich, C. (2019). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt geprüft 05.07.2023).
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kunze, I., Fiegert, M., Milius, F., Veber, M. & Nonte, S. (2023). *Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite*. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 224-237). Weinheim: Beltz.
- Milius, F. (2023). *Das Potential Forschenden Lernens des Osnabrücker Forschungsprojektes Schulentwicklung – eine explorative Studie zur Studierendensicht*. Norderstedt: BoD.
- Paseka, A., Hinzke, H., Feld, I. & Krammer, G. (2022). *Forschendes Lernen in der universitären Lehrer:innenbildung. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittstudie zur Förderung von Forschungskompetenz und Forschungsinteresse in Forschungswerkstätten an der Universität Hamburg*. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer.
- Reintjes, C., Kunze, I. (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien. Wechsel eines Leitmotives. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung* (S. 8-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, S. & Freitag, C. (2017). Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 17-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arkowitz, M. (2021). Partizipative Forschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 221–230). Bielefeld: Transcript.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Drs. 506501). Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (zuletzt geprüft am 05.07.2023).

Autor:innenangaben

Frauke Milius

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, pädagogische Diagnostik, Beziehungsmuster in Unterrichtsplanungsprozessen

frauke.milius@uni-osnabrueck.de

Ingrid Kunze, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Individuelle Förderung, Lehrer:innenprofessionalisierung

ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Marcel Veber, JProf. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktische Diagnostik, inklusive Lehrer:innenbildung, schulpraktische Studien und Professionalisierung

marcel.veber@uni-osnabrueck.de

Autor:innenverzeichnis

Robert Baar, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Professionalisierung von Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht

Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen

baar@uni-bremen.de

Marcus Berger

ORCID-Nummer: 0009-0000-1373-6699

Universität Erfurt

Hochschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kooperative & kollaborative Lernprozesse, problembasiertes Lernen, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Konzeption und Design von Fortbildungsformaten

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

marcus.berger@uni-erfurt.de

Claudia Buschhorn, Prof. Dr.

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Frühe Hilfen, Kinderschutz, Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Systemen, Pädagogik der Kindheit

Alexanderstr. 1, 20099 Hamburg

claudia.buschhorn@haw-hamburg.de

Jasmine Annette Dorigo, Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lehr- und Lernmittel der ladinischen Schule, Kinderliteratur, Mehrsprachigkeit

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

JasmineAnnette.Dorigo1@unibz.it

Eva-Kristina Franz, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0002-9570-0976

Universität Trier

Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lernwerkstattarbeit an Hochschulen, Gestaltung adaptiver Lernumgebungen und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung

Universitätsring 15, 54296 Trier

eva.franz@uni-trier.de

Viktoria Sophie Franz, Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0008-3822-0996

Universität Trier

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Professionalisierung von Lehrpersonen, Mentoring und Coaching in der Lehrer:innenbildung, Hochschuldidaktik

Universitätsring 15, 54296 Trier

franzv@uni-trier.de

Eva Frauscher, BEd MEd

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Fortbildungsforschung und Fortbildungsmanagement, Mathematikdidaktik und Hochschullernwerkstätten

Hasnerplatz 12, 8010 Graz

eva.frauscher@phst.at

Janika Frei-Kuhlmann

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Literaturdidaktik, Leseprozessforschung, (Grundschul-)Lehrkräftebildung

Otto-Behaghel-Straße 10 B, 35394 Gießen

janika.frei@germanistik.uni-giessen.de

Eva Freytag, BEd, Prof. Mag.^a

ORCID-Nummer: 0000-0003-2918-4723

Pädagogische Hochschule Steiermark
Didaktik des Sachunterrichts (Schwerpunkt
Naturwissenschaften), Leitung des For-
schungs- und Kompetenzzentrums
Sachunterricht (SU:AT)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen
für forschendes Lernen mit Experimenten und
kompetenzorientiertem Sachunterricht, Sach-
unterricht und Sprache, zentrale fachliche
Konzepte im Sachunterricht, Planung kompe-
tenzorientierten Sachunterrichts, Hochschul-
lernwerkstätten, MIN(K)T Didaktik
Hasnerplatz 12, 8010 Graz
eva.freytag@phst.at

Selina Groß

Universität Bremen
Studentin M.Ed. Grundschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lernwerkstattarbeit Grundschulwerkstatt
Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen
selina@uni-bremen.de

Annika Gruhn, Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-8345-4109

Universität Siegen
AG Grundschulpädagogik/OASE Lernwerk-
statt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Ethnografische Forschung zur Lehrer:in-
nenbildung, Hochschullernwerkstätten,
differenzensible Gestaltung der Lehrer:in-
nenbildung
Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
annika.gruhn@uni-siegen.de

Johannes P. Gunzenreiner, Prof.

ORCID-Nummer: 0009-0008-0950-3014

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Forschendes Lernen, Entdeckendes Lernen,
Politische Bildung, Geschichtsdidaktik
Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, CH
johannes.gunzenreiner@phsg.ch

Franziska Herrmann, Dr.

Freie Universität Berlin

Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schriftspracherwerb, Literarisches Lernen,
Narratives und Forschendes Lernen, phäno-
menologisch orientierte Schreibforschung,
Kindertextforschung
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
franziska.herrmann@fu-berlin.de

Jeanette Hoffmann, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0003-1959-3718

GND-Nummer: 116567680X

Freie Universität Bozen

Didaktik der deutschen Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kinder- und Jugendliteratur und ihre
Didaktik, Literarisches Lernen in mehrspra-
chigen Kontexten, Empirische Rezeptions-
und Unterrichtsforschung
Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien
Jeanette.Hoffmann@unibz.it

Julia Höke, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0001-5156-3119

Katholische Hochschule NRW, Abt. Pader-
born

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, Par-
tizipation von Kindern vor dem Hintergrund
generationaler Ordnung, Forschungsethische
Fragestellungen bei der Erfassung von
Kinderperspektiven
katho NRW, Leostr. 19, 33098 Paderborn
j.hoeke@katho-nrw.de

Christina Imp, Mag.^a BSc PhD

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lehr-/Lernforschung, Mathematikdidaktik
und Hochschullernwerkstätten
Hasnerplatz 12, 8010 Graz
christina.imp@phst.at

Mareike Kelkel, Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0001-7785-5267

GND-Nummer: 139068422

Universität des Saarlandes

Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL),

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung

Campus C6 3, 1. OG, 66123 Saarbrücken

mareike.kelkel@uni-saarland.de

Pascal Kihm

ORCID-Nummer: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren

pascal.kihm@uni-saarland.de

Maximilian Kopp, M.A.

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Grundschulpädagogik, Grundschullehrkräftebildung, Hochschuldidaktik

Karl-Glöckner-Straße 21, 35394 Gießen

maximilian.kopp-2@erziehung.uni-giessen.de

Ingrid Kunze, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Allgemeine Didaktik, Individuelle Förderung, Lehrer:innenprofessionalisierung
Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück
ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Julia Kristin Langhof, Dr.

Universität Trier

Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Future Skills, Game-Based Learning, Schulentwicklung

Universitätsring 15, 54296 Trier

julia.langhof@uni-trier.de

Mara Maya Victoria Leonardi, Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Soziolinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

Mara.Leonardi@unibz.it

Daniela Longhino, MEd, Prof.ⁱⁿ

ORCID-Nummer: 0009-0008-9958-5462

Pädagogische Hochschule Steiermark

Fachdidaktik Mathematik Primarstufe,

Leitung der Hochschullernwerkstatt Mathematik, Koordination der Hochschullernwerkstätten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Hochschullernwerkstätten, kompetenzorientierte Lernumgebungen, Arithmetik im Schuleingang, lernförderliche Leistungsrückmeldung, Individualisierung, Lernbegleitung, Schulentwicklung

Hasnerplatz 12, 8010 Graz

daniela.longhino@phst.at

Lynn Mastellotto, Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-4184-0087

Università di Verona

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Soziolinguistik und pädagogische Linguistik mit einem Schwerpunkt auf dem Lehren und Lernen von Englisch im Hochschulbereich
Lungadige Porta Vittoria, 41 37129 Verona, Italien

lynn.mastellotto@univr.it

Frauke Milius

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Forschendes Lernen, pädagogische Diagnostik, Beziehungsmuster in Unterrichtsplanungsprozessen

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück
frauke.milius@uni-osnabrueck.de

Barbara Müller-Naendrup, Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0007-2779-0080

Universität Siegen

Fakultät II

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Wiss. Leitung OASE Lernwerkstatt, konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten, neue Lernkulturen an Schulen und Hochschulen

Adolf Reichwein Str. 2, 57068 Siegen
mueller-naendrup@paedagogik.uni-siegen.de

Markus Peschel, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-1334-2531

GND-Nummer: 123470447

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten

Universität des Saarlandes, Campus C6 3,
Zi. 1.03, 66123 Saarbrücken
markus.peschel@uni-saarland.de

Agnes Pfrang, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lehrerprofessionalisierung in und durch Hochschullernwerkstätten, Hochschuldidaktische Lehr-Lernsettings mit Fokus auf digitale Lehr-Lernkonzepte zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung und Inklusive (Grundschul-)Didaktik
Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Susan Poldrack

ORCID-Nummer: 0009-0004-4479-7143

Pädagogische Hochschule Steiermark

Studentin des Lehramts für Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: /

Pädagogische Hochschule Steiermark,
Hasnerplatz 12, 8010 Graz
susan.poldrack@phst.at

Marcus Rauterberg, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Erkenntnistheoretische, historische und kulturelle Perspektiven auf die Didaktik des Sachlernens im Elementar- und Primarbereich, Theorie und Empirie der Erforschung kindlicher Perspektiven
PH Ludwigsburg,

Institut für Erziehungswissenschaften,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
rauterberg@ph-ludwigsburg.de

Johannes Reiting, PD Dr.

Pädagogische Hochschule St. Gallen und

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Forschendes Lernen, Partizipative Lerngelegenheiten, Professionalisierung von Lehrpersonen

Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, CH;
Salesianumweg 3, 4020 Linz, A
johannes.reiting@ph-linz.at

Mirjam Rombach

Fachhochschule Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Internationale Soziale Arbeit, Diskriminierungskritik, Menschenrechtsarbeit
Altonaer Str. 25, 99085 Erfurt, D
mirjam.rombach@fh-erfurt.de

Dietlinde Rumpf, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Fächerübergreifende Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten; Potenziale von Bewegung und Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter
06110 Halle/Saale, Franckeplatz 1, Haus 31
dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de

Corinna Schmude, Prof. Dr. habil.

Alice Salomon Hochschule Berlin

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:

Wiss. Leitung Hochschullernwerkstatt „Mathematik und Sprache“, mathematische frühe Bildung, inklusive Pädagogik, Interaktionsqualität pädagogischer Fachkräfte
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
schmude@ash-berlin.eu

Ralf Schneider, Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0001-5477-6301
Universität Kassel

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer:innenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Philosophieren mit Kindern, pädagogische Anthropologie, non-formale Lernprozesse
Grundschulwerkstatt/Pädagogisches Labor, Henschelstraße 6, 34127 Kassel
ralf.schneider@uni-kassel.de

Herrad Schönborn, Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-5662-0845
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bildung und Erziehung in der Kindheit, Medienpädagogik, (Digitale) Dokumentation in Kindertageseinrichtungen
Alexanderstr. 1, 20099 Hamburg
herrad.schoenborn@haw-hamburg.de

Susanne Schumacher, Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-8943-9292

GND-Nummer: 140081917

Freie Universität Bozen-Bolzano

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schulentwicklungsforschung, Lernräume, Mediendidaktik
Regensburger Allee 16, 39042 Brixen (I)
Susanne.schumacher@unibz.it

Hendrikje Schulze, Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0005-9671-7149

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung

Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Ästhetische Zugänge zur Demokratiebildung im Sachunterricht, (selbst-)reflexives und kreatives Schreiben im Kontext von Hochschullernwerkstätten, Professionalisierung angehender Grundschullehrer:innen an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
hendrikje.schulze@uni-erfurt.de

Anja Seifert, Prof. Dr.

Justus-Liebig-Universität Gießen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts
Karl-Glöckner-Straße 21, 35394 Gießen
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

Jana Simon

Universität Trier

Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Vorstellungen von Lehramtsstudierenden, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernwerkstattarbeit
Universitätsring 15, 54296 Trier
s6jasimo@uni-trier.de

Siglinde Spuller, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Bereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest und schulische Begegnungskultur sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, 06099 Halle

siglinde.spuller@paedagogik.uni-halle.de

Ulrike Stadler-Altman, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-3583-8562

GND-Nummer: 123110971

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (KSBF)

Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Empirische Bildungsforschung in der Schulpädagogik, insbesondere die Gestaltung von realen & virtuellen, analogen & digitalen Lernumgebungen, Professionsforschung, Hochschuldidaktik und -forschung, Lehrer:innenbildung und Transferforschung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Ulrike.Stadler-Altman@hu-berlin.de

Sandra Tänzer, Prof. Dr.

ORCID-Nummer: 0000-0002-3802-6658

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung

Fachbereich Sachunterricht/Schulgarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Planung von Sachunterricht, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lehrerbildung, Historische Entwicklungen des Heimatkunde-/Sachunterrichts in der DDR und nach 1989/90, Potentiale von Hochschullernwerkstätten für die Lehrer:innenbildung
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

sandra.taenzer@uni-erfurt.de

Olga Theisselmann

Alice Salomon Hochschule Berlin

Kinderforscher*zentrum HELLEUM

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:

Wissenschaftliche Koordination
Kinderforscher*zentrum HELLEUM,
wissenschaftliche Anbindung der außerschulischen Lernwerkstätten an die Hochschule,
Lernwerkstattarbeit im Grundschulbereich
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
theisselmann@ash-berlin.eu

Maria Teresa Trisciuzzi, Prof. Dr.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte der Familie in der Kinder- und Jugendliteratur, Visual Storytelling, Ökologische Kinderliteratur, Gender Studies
Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien
maria.teresa.trisciuzzi@unibz.it

Sven Trostmann

ORCID-Nummer: 0009-0007-2779-3361

Universität Bremen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Reformpädagogik, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination
Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen
svetro@uni-bremen.de

Isabell Tucholka

ORCID-Nummer: 0000-0003-2176-8353

Universität Erfurt/TU Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Förderung professioneller Kompetenzen und professioneller Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden, Wirkung von und Umgang mit Unterrichtsvideos in Lehrerbildungsseminaren, Klassenführung und methodische Erfassung klassenführungsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
isabell.tucholka@uni-erfurt.de

Marcel Veber, JProf. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Didaktische Diagnostik, inklusive
Lehrer:innenbildung, schulpraktische Studien
und Professionalisierung

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

marcel.veber@uni-osnabrueck.de

Elisabeth von Leon, Mag.

Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Ästhetik des Bilderbuchs, Wechselbeziehung
Jugendkultur/Jugendliteratur, Praxis: Kinder-
und Jugendliteratur im Unterricht

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

Elisabeth.vonLeon@unibz.it

Matthea Wagener, Prof. Dr. habil.

ORCID-Nummer: 0000-0003-3821-0786

Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Jahrgangsgemischter Unterricht, Leistungs-
ermittlung und -bewertung in der Grund-
schule, Professionalisierung im Lehrberuf,
Übergänge, Unterrichtsforschung, Pädagogi-
sche Beobachtung

Technische Universität Dresden, Institut für
Erziehungswissenschaft, 01062 Dresden

matthea.wagener@tu-dresden.de

Mark Weißhaupt, Dr.

ORCID-Nummer: 0009-0005-2100-2448

PH-FHNW

Lernwerkstatt SPIEL

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kultursoziologie, Mikroprozesse, Spiel in
Bildung & Gesellschaft, Identität, Interakti-
on, Interpassivität, Sozialisation, Biographie,
Identitätsnarrative

Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

mark.weisshaupt@fhnw.ch

In Hochschullernwerkstätten sollten Demokratie und Partizipation nicht nur ein Konzept sein, sondern gelebte Realität. Doch die Forschung zeigt eine Kluft zwischen Theorie und Praxis. Angesichts globaler Herausforderungen gewinnt Demokratiebildung aber immer mehr an Bedeutung. Es geht um ein demokratisches Verständnis als Lebensweise, verwurzelt in Bildungseinrichtungen. Wie können Hochschulen demokratische Strukturen fördern?

Dieser Band präsentiert Diskussionen und Forschungsergebnisse der 16. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten und spiegelt die Vielfalt und Breite der untersuchten Themen dieser Debatte.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Annika Gruhn und Lena S. Kaiser.

Die Herausgeber:innen

Dr. Viktoria Sophie Franz, Dr. Julia Kristin Langhof, Jana Simon und Prof. Dr. Eva-Kristina Franz formieren die Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier. Gemeinsam haben sie die aktuell jüngste Lernwerkstatt, das „Grundschulzentrum“, als Dreh- und Angelpunkt von Forschung und Lehre eingerichtet.

978-3-7815-2614-3



9 783781 526143