



Annika Gruhn

Doing Lernbegleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung

Gruhn

Doing Lernbegleitung

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

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

Mit dem vorliegenden Band wird das inhaltliche Spektrum der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ erweitert. Neben den Bänden, die begleitend zu den Jahrestagungen der Hochschullernwerkstätten erscheinen, werden nun auch empirische Studien von Einzelautor*innen sowie Forschungsbände veröffentlicht.

Annika Gruhn

Doing Lernbegleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Für Frida und Lotta

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät II (Bildung – Architektur – Künste) der Universität Siegen unter dem Titel „Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung“ als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell verändert.

Gutachterinnen: Prof. 'in Dr. Jutta Wiesemann, Prof. 'in Dr. Alexandra Flügel.

Tag der Disputation: 29.05.2019.

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>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © OASE Hochschullernwerkstatt, Max Leichsenring.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der

Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5926-4 Digital

doi.org/10.35468/5926

ISBN 978-3-7815-2487-3 Print

Zusammenfassung

Die Studie „Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung“ wendet sich dem Bereich der sogenannten ersten Phase der Lehrer*innenbildung an deutschen Hochschulen zu. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Forschungsfelds Hochschullernwerkstatt geht die Studie der Frage nach, wie Studierende des Lehramts im Rahmen des Praxisprojekts „Werkstatt für Kinder“ der Hochschullernwerkstatt OASE an der Universität Siegen mit dem pädagogischen Konzept der Individualisierung bzw. Öffnung und der damit verbundenen Einführung in die Rolle der Lernbegleitung konfrontiert werden: So wird die Umsetzung des konzeptionellen Selbstverständnisses in der sozialen Praxis der OASE Hochschullernwerkstatt fokussiert. Um ethnografisch zu erforschen, wie Lernbegleitung *gemacht* wird, wird sowohl die Vorbereitung auf die „Werkstatt für Kinder“ innerhalb der studentischen Peer-Gruppe, als auch die Inszenierung von Studierenden als Lernbegleiter*innen für Kinder in den Blick genommen. Durch diesen Zugang können typische Handlungsprobleme aller genannten Akteur*innen und damit verbundene spezifische Spannungsfelder und Konflikte des pädagogischen Settings Hochschullernwerkstatt sukzessive aus einer empirisch begründeten distanziert-analytischen Perspektive heraus beschrieben werden. Die Studie ist von einem sehr persönlichen Zugang zum Feld und damit einer involvierten Forscherinnenposition geprägt, die im Rahmen des Forschungsprozesses als Analysewerkzeug genutzt wird. Die empirischen Ergebnisse werden entsprechend der Entfaltung sozialer Praxis im Feld vorgestellt und anschließend an zwei theoretische Rahmungen, generationale Ordnung und (pädagogische) Räume und Dinge, angebunden. So wird Lernbegleitung als eine spezifische, in der OASE Hochschullernwerkstatt situierte, soziale Praxis rekonstruiert, welche als Herstellung generationaler Ordnung durch die Trias von menschlichen Akteur*innen, Räumen und Dingen beobachtet und beschrieben werden kann. Im Gegensatz zu der normativ aufgeladenen Gegenüberstellung von „traditionellem“ und „alternativem“ pädagogischen Handeln werden mittels dieser theoretischen und analytischen Brille Unterschiede (zum Beispiel zwischen Lehren und Lernbegleitung, aber insbesondere auch zwischen Kindern und Studierenden) nicht als bereits gegeben vorausgesetzt, sondern prozesshaft als Effekt und Medium sozialer Praxis aufgefasst.

Abstract

The study “Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung” addresses the so-called first phase of teacher training at German universities. Based on an examination of the special features of the research field of university learning workshops, the study explores the question of how teacher trainees are confronted with the pedagogical concepts of individualization as well as open and informal education. It focuses the introduction to a specific professional understanding of teachers as learning companions within the framework of the practical project “Werkstatt für Kinder” of the university learning workshop OASE at the University of Siegen: Thus, the implementation of the conceptual self-understanding in the social practice will be focused on. In order to ethnographically explore learning companionship as a specific bundle of social practices, both the preparation for the “Werkstatt für Kinder” within the student peer group and the social construction of students as learning companions for children will be examined. This approach allows to successively describe typical challenges of both students and children as well as the associated specific fields of tension and conflicts of the pedagogical setting of the university learning workshop from an empirically based perspective. The study is characterized by a very personal approach to the field and thus an involved researcher position, which is used as an analytical tool in the research process. The empirical results are presented according to the unfolding of social practice in the field and then linked to two theoretical frameworks, generational order as well as (pedagogical) spaces and things. Thus, learning companionship is reconstructed as a bundle of specific social practices situated in the OASE university learning workshop, which can be explored and described as the production of generational order embracing the triad of human actors, spaces and things. This theoretical and analytical perspective challenges the normative understanding contrasting “traditional” and “alternative” pedagogic concepts (for example differences between teaching and learning companionship or between children and students) by describing differences as an effect and medium of social practice.

Danksagung

„Werde, die du bist.“ (Hedwig Dohm)

Das Verfassen einer Doktorarbeit muss man, und das wissen alle, die diesen Prozess bereits hinter sich gebracht haben, nicht alleine bewältigen. Entsprechend möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei all den Menschen zu bedanken, die mich in den letzten Jahren in vielfältiger Weise unterstützt und begleitet haben:

Meinen beiden Doktormüttern Prof. 'in Dr. Jutta Wiesemann und Prof. 'in Dr. Alexandra Flügel danke ich für ein ausgewogenes Maß an Freiheit, aber auch konstruktive Rückmeldungen und Hinweise, die mich in meinem Forschungsprozess vorangebracht haben und für aufrichtige Fragen nach meinem Befinden, insbesondere in den letzten Wochen der Fertigstellung dieser Arbeit. Danke für eure Unterstützung und Geduld!

Prof. 'in Dr. Chantal Munsch hat mich bereits in einem sehr frühen Stadium dieser Arbeit dazu ermuntert, meine subjektive Perspektive auf das Feld nicht zu verstecken, sondern zu einem konstitutiven Teil meiner Analysen zu erheben. Vielen Dank dafür!

Diese Arbeit wäre niemals zu dem geworden, was sie ist, gäbe es nicht meine liebe Freundin Swaantje Brill, die schon lange nicht mehr nur meine Kollegin ist und mich ganz wunderbar unterstützt hat. Swaantje, danke für Tomaten, nächtliche Sprachnachrichten und Telefonate, (essbare) Motivationshilfen, Rückmeldungen zu meinen Texten, Mitfreuen und Mitleiden! Du bist die Aller-klükste! ☺

Auch Dr. 'in Barbara Müller-Naendrup begleitet mich schon etliche Jahre und hat mich mit dem Hochschullernwerkstätten-Virus infiziert. Bei und von ihr habe ich sehr viel gelernt und mich immer wertgeschätzt gefühlt. In ihrer Rolle als Praktikerin und Hochschullernwerkstätten-Expertin gehört sie gemeinsam mit den (ehemaligen) Kolleg*innen der OASE Hochschullernwerkstatt zu den Rezipienten meiner Forschung, vor denen ich den größten Respekt hatte. Umso dankbarer bin ich, dass ihr mir das Gefühl gegeben habt, dass meine Studie tatsächlich fruchtbare Impulse für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten bereithält. Dies gilt ganz besonders auch für Prof. Dr. Hartmut Wedekind und Prof. Dr. Markus Peschel, die mich stellvertretend für das Herausgeber*innenteam der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ in der Zeit der Fertigstellung des Manuskripts beraten und begleitet haben. Vielen Dank für den Rückenwind!

Meine Kolleginnen und Freundinnen Prof. 'in Dr. Vicki Täubig und Inka Fürtig sind meine ethnografischen Rettungsanker. Danke für anregende Diskussionen und für eure Überzeugungsarbeit!

Darüber hinaus danke ich den zahlreichen Kolleg*innen, die mit mir im Rahmen von Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen an meinem Material gearbeitet haben und mir das ein oder andere Aha-Erlebnis bescherten. Dazu zählen unter anderem Georg Geber, Dr. 'in Sarah-Katharina Zorn, Tobias Leßner, Teresa Erlenkötter, Alina Schulte-Buskase, Manuela Selzner, Manuela Köninger, Dr. 'in Silvia Greiten, Dr. Jochen Lange, Dr. Andreas Kewes, Dr. Andreas Matzner, Dr. Falko Müller, Vesna Varga, Dr. 'in Hanna Weinbach und Erna Lemke.

Außerdem haben studentische Hilfskräfte zum Abschluss dieser Arbeit ganz wesentlich beigetragen, vor allem Christian Münker, der manchmal ganz schön unter meiner Literaturverwal-

tung zu leiden hatte. Danke! Kathrin Teifel † hat mich in bewährter Tradition bezüglich der sprachlichen Feinheiten meiner Studie beraten – herzlichen Dank!

Ein ganz besonderer Dank gebührt schließlich den Studierenden und Kindern, die damit einverstanden waren, dass ich sie in der Werkstatt für Kinder als Forscherin begleite.

Last but not least: Alle meine Freund*innen und meine Familie haben mich großartig unterstützt und waren mit vielen großen und kleinen Gesten die ganze Zeit über für mich da. Diese Arbeit ist euch allen gewidmet, ganz besonders aber meiner Kernfamilie, Alex, Frida, Lotta und Titus, die jeweils auf ihre ganz eigene Weise mein Leben bereichern.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber*innen	11
1 Einleitung	13
1.1 Zum Aufbau der Studie	14
2 Als Pädagogin zwischen Forschung und Praxis	17
2.1 Zum Kontext meines Forschungsprojektes I: Beschreibung der Hochschullernwerkstatt OASE und des Projekts Werkstatt für Kinder	17
2.2 Als Pädagogin zwischen Forschung und Praxis: Pädagogische Forscherin oder forschende Pädagogin? Feldzugang, Selbstpositionierung und Positioniert-werden im Feld	22
3 Forschungsfeld und Forschungsstil: Hochschullernwerkstätten als Lernorte	31
3.1 Hochschullernwerkstätten als Lernorte – historische Entwicklung und pädagogische Prinzipien	31
3.2 Forschungsstand	37
3.3 Zwischenresümee: Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit der Arbeit in Hochschullernwerkstätten	38
3.4 Beschreibung meines Forschungsstils: Praxistheoretisch orientierte Ethnografie	39
4 Empirische Ergebnisse	47
4.1 Zum Kontext meines Forschungsprojektes II: Selbstdarstellung der OASE Lernwerkstatt und des Projekts Werkstatt für Kinder	47
4.2 Ausrichten und einstimmen: doing Lernbegleitung vorbereiten. Peer-Learning in der Hochschullernwerkstatt	52
4.2.1 Die Erkundung des Raumes – ‚Der Raum als dritter Pädagoge‘. Praktikant*innen ausrichten	52
4.2.2 doing Lernbegleitung vorbereiten – Vom Individuum zum Kollektiv: ‚Wie die Gruppe laufen lernt‘	62
4.2.3 Resümee: Peer-Learning in der Werkstatt für Kinder	74
4.3 Doing Lernbegleitung. Öffnung organisieren und Kinder (indirekt) positionieren	74
4.3.1 Kinder sortieren	75
4.3.2 Kinder einweisen – Die Anwesenheitstafel	78
4.3.3 Kreisgespräche als Orte der Mitbestimmung?	83
4.3.4 Indirekte Angebote: Pfeil und Bogen	93
4.3.5 Resümee: Die OASE Lernwerkstatt als Ort der Generationenvermittlung, Kinderkultur und Studierendenkultur in der Werkstatt für Kinder	98

5	Theoretische Rahmungen meiner Forschung: Generation und generationale Ordnung, (pädagogische) Räume und Dinge	101
5.1	Generationale Ordnung	101
5.1.1	Entwicklungslinien des pädagogischen Generationenbegriffs	101
5.1.2	Generationale Ordnung als Konzept im Schnittfeld von Kindheitssoziologie und (Grundschul-) Pädagogik	105
5.1.3	Die Grundschule als Ort der Generationenvermittlung	108
5.2	Von (pädagogischen) Räumen und Dingen	114
5.3	Zusammenschau: Generationale Ordnungsprozesse in der Hochschullernwerkstatt – Zusammenspiel von Menschen, Raum und Dingen	120
6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	121
7	Ausblick: Offene Forschungsfragen und (Reflexions-)Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten	125
	Verzeichnisse	127
	Literaturverzeichnis	127
	Abbildungsverzeichnis	136
	Anhang	137
	Anhang 1: Gruppe blau – Vorbereitungsseminar – Transkript: „Statements zu den Eckpfeilern“ (leicht gekürzt)	137
	Anhang 2: Gruppe blau: Statement zum Thema Lernen	147
	Anhang 3: Gruppe blau: Statement zum Thema Kindzentrierung	148
	Anhang 4: Gruppe blau: Statement zum Thema Menschenbild	149
	Anhang 5: Gruppe blau: Statement zum Thema Die Rolle des Erwachsenen im Unterricht	150
	Anhang 6: Gruppe blau: Statement zum Thema Partizipation	151

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

Mit großer Freude und in Erwartung auf weitere Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen zur Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten wird mit dem vorliegenden ersten Forschungsband zum Thema „Doing Lernbegleitung“ eine neue „Abteilung“ in der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ eröffnet. Mit dieser neuen „Abteilung“ möchten die Reihenherausgeber*innen junge Wissenschaftler*innen, die sich in ihren Forschungen mit Fragen zur Arbeit in Hochschullernwerkstätten und zu deren Vorortung in Forschung und Lehre in Universitäten und Hochschulen beschäftigen, ermutigen, ihre Forschungsergebnisse zu veröffentlichen. Damit wird neben den bisherigen und weiter erscheinenden Bänden, die sich eher den jeweiligen aktuellen Tagungsthemen widmen, eine weitere Veröffentlichungsmöglichkeit für junge Wissenschaftler*innen eröffnet, die sich vertieft der Forschung zuwendet und damit gerade auch den artikulierten Anspruch von Hochschulwerkstätten in Bezug auf Theoriebildung und Forschung widerspiegelt.

Besonders erfreulich ist aus Sicht der Reihenherausgeber*innen, dass dieser erste Auftaktband aufgrund des sehr persönlichen Zugangs der Forscherin zum Forschungsfeld durchweg eine große Affinität zur Arbeit in Lernwerkstätten im Allgemeinen und ganz speziell auch zur Arbeit in Hochschullernwerkstätten besitzt. Annika Gruhn hat die OASE Lernwerkstatt als Studentin kennengelernt, war mehrere Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin und später als Forscherin in dieser Lernwerkstatt tätig, die ihr Forschungsfeld wurde. Daraus resultiert die besondere Stärke und zugleich auch Authentizität dieser Studie, die zwischen autoethnografischer und ethnografischer Darstellung des Feldes changiert. Einerseits illustriert sie ausgewählte Sinnzuschreibungen in ausgewählten Bereichen der Arbeit von Studierenden und Kindern in der OASE-Lernwerkstatt und andererseits reflektiert sie die Subjektivität der Forscherin im Forschungsfeld selbst. Sie spiegelt damit ihre Nähe zur Idee von Lernwerkstattarbeit wider, indem sie im Forschungsprozess immer wieder „kleine biografische Haltestellen“ (Hagstedt 2014, 132) einbaute, die ihr die Möglichkeit boten, sich ihre eigenen Verstehensprozesse zu vergegenwärtigen. Auch in ihrem Forschungsvorgehen kommt sie dem Verständnis vieler Lernwerkstätten*innen sehr nahe. Sie beschreibt ihr Vorgehen als ein teilweises „tastendes Versuchen“, bis sie im Prozess ihrer Forschung die Fragen gefunden und präzisiert hat, denen sie dann erfolgreich folgte.

Annika Gruhn ist es dabei sehr gut gelungen, aus einer empirisch begründeten distanziert-analytischen Perspektive heraus typische und oft noch zu wenig reflektierte Handlungsherausforderungen an die Akteur*innen zu beschreiben und die damit verbundenen spezifischen Spannungsfelder und Konflikte des ‚pädagogischen Settings Hochschullernwerkstatt‘ zu umreißen. Ihre Arbeit kann damit Impulse für die weitere kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Lernbegleitung und den damit verbundenen Rollenzuschreibungen geben – dies zieht sicherlich weitere Interaktionsstudien nach sich.

Wir wünschen beim Lesen des vorliegenden Buches interessante Déjà-vu-Erlebnisse und vielleicht auch bei weiteren Forscher*innen die Ermutigung, ihre Forschungen in dieser neuen „Abteilung“ unserer Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ zu veröffentlichen.

*Hartmut Wedekind, Markus Peschel,
Eva-Kristina Franz, Barbara Müller-Naendrup*

1 Einleitung

Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte und den damit verbundenen (hoch-)schulischen Reformen, vor allem in Verbindung mit Schlagworten wie Heterogenität und der Anforderung, Bildungsinstitutionen inklusiv auszurichten und Lernende auf lebenslanges Lernen vorzubereiten, erscheint ein Narrativ besonders häufig: Wer allen Lernenden gerecht werden wolle und anstrebe, dass sich eine sogenannte neue Lernkultur und das damit verbundene konstruktivistische Verständnis des Lernens auch in der schulischen Praxis niederschläge, der müsse gleichzeitig auch Verantwortung an die Lernenden abgeben, ihnen selbstgesteuertes und an individuellen Interessen orientiertes Lernen ermöglichen und seine eigene Rolle im Lernprozess entsprechend überdenken und anpassen. Der anzustrebende Rollenwechsel „vom Belehrenden zum Lernbegleiter“ (Peschel 2002, 172ff.) sei mit „Wirkung[en] für das Machtgefüge“ (Faßnacht 2001, 136) verbunden. Immerhin schreibe er Lernenden die Fähigkeiten zu, grundsätzlich selbstständig über alle mit ihrem Lernen verbundenen Belange entscheiden zu können. Es bricht damit einerseits mit der Vorstellung einer zentral durch eine Lehrperson geplanten und aufbereiteten Vermittlung eines bestimmten Gegenstands für eine Gruppe von Zu-Belehrenden zu einem bestimmten Zeitpunkt. Andererseits wird genau diese Zuschreibung möglicherweise auch zu einer Zumutung, insofern mit der Vorstellung vom Lernen als selbstständige Tätigkeit der Schüler*innen „ein Bild vom lernenden Subjekt, dass dem (neoliberalen) Leitbild des (selbst-)verantwortlichen und sich selbst managenden Subjekt sehr nah kommt“ (Rabenstein & Reh 2007, 23) entworfen wird.

Gleichwohl das Konzept Individualisierung nicht neu ist und sowohl auf diverse reformpädagogische Bewegungen rekurriert, als auch eine zugespitzte Form der „inneren Differenzierung“ der 1970er Jahre darstellt (vgl. Wischer 2014), wird immer wieder sein Innovationscharakter für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und Interaktionen betont, insbesondere auch im Kontext der Bewegung der Hochschullernwerkstätten, die im Fokus dieser Studie steht. Die entsprechenden von Lernbegleiter*innen im Sinn einer vorbereiteten Lernumgebung angeregten Lernarrangements sollen die Lernenden in ihren individuellen Lernwegen und deren Reflexion unterstützen und begleiten, „sich aber nicht unnötig aufdrängen oder die Lernenden dominieren“ (Franz 2012, 48). Die Lehrperson tritt in diesen Vorstellungen gewissermaßen aus den Interaktionen zwischen ihr, der Lernumgebung und den individuellen Lernenden zurück und hält sich im Hintergrund. Ricken (2016, 8) konstatiert entsprechend auch eine „Ablehnung des Kollektivs als Form des Sozialen“ in pädagogischen Settings und interpretiert Individualisierung als eine Verstärkung der

„seit der Aufklärung im pädagogischen Denken strukturell bzw. kategorial verankerte[n] Opposition von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Heteronomie – mit der Tendenz, das pädagogische Handeln selbst latent aufzulösen und das Problem des seit Kant diskutierten paradoxen pädagogischen Zwangs um der Freiheit willen schlicht ein- bzw. gar auszuklammern“.

Neben der normativ aufgeladenen Diskussion um die Individualisierung (schulischer) Lernprozesse entwickelte sich mit dem ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert auch ein sozialwissenschaftliches Interesse daran, was Lehrende und Lernende eigentlich tun, wenn sie ‚Schule‘ respektive ‚Unterricht‘ machen und vor allem, *wie* sie es tun (vgl. exemplarisch Zinnecker 1995; Breidenstein & Kelle 1998; Wiesemann 2000; Heinzel 2001; Breidenstein 2006; Wiesemann

2008; Bennewitz 2014). Aus dieser Perspektive heraus werden im Rahmen ethnografischer Unterrichtsforschung pädagogische Interaktionen und Phänomene als sozial situierte Konstruktionen der daran beteiligten Akteur*innen verstanden, die in Form sozialer Praktiken beobachtet und beschrieben werden können.

Mit der vorliegenden Arbeit schließe ich an die angedeutete kulturalanalytische Perspektive auf Schule an und wende mich dem Bereich der sogenannten ersten Phase der Lehrerbildung zu. Ich gehe der Frage nach, wie Studierende des Lehramts im Rahmen des Praxisprojekts Werkstatt für Kinder der Hochschullernwerkstatt OASE mit dem Konzept der Individualisierung bzw. Öffnung und der damit verbundenen Einführung in die Rolle der Lernbegleitung konfrontiert werden:

Ich interessiere mich dafür, wie das pädagogische Konzept und programmatische Selbstverständnis der OASE Hochschullernwerkstatt in der Praxis umgesetzt und als Interaktionsordnung(en) rekonstruiert werden kann. Um zu erforschen, wie Lernbegleitung gemacht wird, frage ich sowohl danach, wie Studierende durch studentische Peers auf diese Rolle vorbereitet werden, als auch danach, was sie tun und vor allem, wie sie es tun, wenn sie sich als Lernbegleiter*in für Kinder inszenieren.

Diese Perspektive ist durch Befragungen der entsprechenden Akteur*innen nicht zugänglich, da der konkrete Vollzug sozialer Wirklichkeit im Sinne eines *doing* auf praktisches Wissen rekurriert, das in der Regel nicht explizierbar ist. Demnach liegt es nahe, eine entsprechende Einrichtung über einen längeren Zeitraum als Forschende zu begleiten und handlungsentlastet zu beobachten. Die geforderte Gleichörtlichkeit von Forscher*in und zu untersuchendem Phänomen gründet auf den Annahmen, „dass Sozialität wesentlich in *Situationen* stattfindet [... und, AG] dass *Situationsteilnehmer* einen privilegierten Zugang zu den sozialen Relevanzen einer Situation haben“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2013, 41).

Mit diesem Zugang strebe ich nicht an, die ethnografische ‚wahre Version der Wirklichkeit‘ mit dem in der Regel positiven subjektiven Erleben der Akteur*innen in der Hochschullernwerkstatt in Konkurrenz zu stellen, sondern sukzessive aus einer empirisch begründeten distanziert-analytischen Perspektive heraus typische Handlungsprobleme der Akteur*innen und damit verbundene spezifische Spannungsfelder und Konflikte des pädagogischen Settings Hochschullernwerkstatt zu beschreiben. Diese können auch als Impulse für die reflektierende Weiterentwicklung entsprechender Initiativen genutzt werden. Ich ordne meine Arbeit insofern als einen Beitrag zum pädagogischen Verstehen des Phänomens Lernbegleitung jenseits von individuellen Motivlagen oder Einstellungen der beteiligten Akteur*innen ein (vgl. Friebertshäuser 2008; Bennewitz 2014).

1.1 Zum Aufbau der Studie

Meine Forschung ist von einem sehr persönlichen Zugang zum Feld und damit einer involvierten Forscherinnenposition geprägt. Ich werde versuchen, diesen Umstand und meinen Forschungsprozess nachvollziehbar darzustellen. Dazu gehört, dass die Studie sowohl in ihrem Aufbau, als auch im Hinblick auf den gewählten Schreibstil möglicherweise von Schemata abweicht, die Sie als Leser*in wissenschaftlicher Studien gewohnt sind:

Zunächst werde ich im Kapitel 2.1 das meiner Studie zugrunde gelegte Forschungsfeld vorstellen, die Hochschullernwerkstatt OASE der Universität Siegen. Daraufhin unterziehe ich die Besonderheiten meines Forschungsprozesses einer methodologischen Reflexion (vgl. 2.2).

Im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung mit den historischen und konzeptionellen Charakteristika der Bewegung der Hochschullernwerkstätten (vgl. 3.1), eine Skizze des diesbezüglichen Forschungsstandes schließt sich an (vgl. 3.2). In einem Zwischenresümee fasse ich die Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit zusammen, die die pädagogische Arbeit in Hochschullernwerkstätten prägen und zu denen ich mich folglich auch in Rahmen meiner Forschung positionieren muss (vgl. 3.3). Daraufhin werde ich meinen Forschungsstil, eine praxistheoretisch orientierte Ethnografie, beschreiben und die Forschungsfragen meiner Studie herleiten (vgl. 3.4).

Im vierten Kapitel präsentiere ich meine empirischen Ergebnisse entsprechend der Entfaltung sozialer Praxis im Feld. Durch dieses Vorgehen können die beschriebenen Praktiken in ihrer Dramaturgie nachvollzogen werden und einige Aspekte der Analyse veranschaulicht werden, die bei einer stärkeren thematischen Fokussierung schwieriger abzubilden gewesen wären.

Die erste Annäherung an Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung erfolgt über deren Selbstdarstellung nach außen – ich werde die bereits in Kapitel 2.1 vorgestellten Charakteristika der OASE Lernwerkstatt mit einer Analyse der entworfenen Bilder von Kindern und Studierenden und deren Zusammenarbeit im Projektkontext ergänzen (vgl. 4.1). Im Kapitel 4.2 werde ich anhand zweier spezifischer Situationen das Vorbereitungsseminar der Studierenden als Peer-Learning-Prozess erörtern, wobei ein besonderer Fokus auf der Verknüpfung soziomaterieller Arrangements mit institutionalisierten Praxen des Sprechens über Praxis liegen wird, die für die Einführung der studentischen Noviz*innen in die Aufgaben als Lernbegleiter*in bedeutsam zu sein scheinen. Kapitel 4.3 wendet sich dann insbesondere den intergenerationalen Beziehungen zwischen Kindern und Studierenden zu. Der Annahme folgend, dass analog zur Einführung der Studierenden in die Besonderheiten des Settings auch für die Aushandlung generationaler Ordnung die Initiation der Kinder in die pädagogische Praxis der OASE Lernwerkstatt bedeutungsvoll ist, werden in diesem Kapitel insbesondere Ausschnitte aus dem Datenmaterial der Eröffnungssitzungen der unterschiedlichen Durchgänge präsentiert (vgl. 4.3.2 und 4.3.3). Darüber hinaus werde ich anhand eines Beispiels die Spezifik eines von Studierenden geplanten indirekten Angebots für Kinder herausarbeiten (4.3.4) sowie Aspekte des Sprechens über Kinder und die damit verbundenen Zuschreibungs- und Positionierungsprozesse illustrieren (4.3.1).

Um die Verläufe und die Prozesshaftigkeit der jeweiligen Situationen angemessen und nachvollziehbar darstellen und rekonstruieren zu können, werden im Rahmen meiner Studie einige Beobachtungsprotokolle zur Diskussion gestellt, die eine für eine Ethnografie ungewöhnliche Länge aufweisen. An einigen Stellen beziehe ich mich darüber hinaus auf Feldwissen, das ich entweder durch meine eigene praktische Arbeit in der OASE Lernwerkstatt oder aus der Perspektive der Forscherin durch Beobachtungen, Gespräche mit den Feldteilnehmer*innen bzw. Dokumentenanalysen erworben habe. Dieses Wissen ziehe ich heran, um meine Beschreibungen der situierten Praxis zu kontextualisieren.

Das fünfte Kapitel führt die empirischen Erkenntnisse mit den wesentlichen theoretischen Konzepten dieser Studie zusammen: erstens das aus der Kindheitsforschung stammende Konzept generationaler Ordnung, das in pädagogischen Kontexten als Vermittlung zwischen und innerhalb der Generationen gedeutet werden kann. Es bietet einen Analyserahmen für die beschriebenen intra- und intergenerationalen Interaktionen in Hochschullernwerkstätten. Im Gegensatz zu der normativ aufgeladenen Gegenüberstellung von „traditionellem“ und „alterna-

tivem“ pädagogischen Handeln werden mittels dieser theoretischen Brille Unterschiede (zum Beispiel zwischen Lehren und Lernen begleiten, aber insbesondere auch zwischen Kindern und Studierenden) nicht als bereits gegeben vorausgesetzt, sondern als Effekt und Medium sozialer Praxis (vgl. Kelle 2018) entworfen. Die zweite theoretische Rahmung bezieht sich auf (pädagogische) Räume und Dinge, die ebenso wie menschliche Akteur*innen in (generationierende) soziale Praxis eingebunden sind und entsprechend an der Hervorbringung des spezifisch gedeuteten Konzepts von Öffnung und Lernbegleitung in der OASE Hochschullernwerkstatt beteiligt sind.

Während die Zwischenresümees der empirischen Analysen in den einzelnen Unterkapiteln von Kapitel 4 jeweils sehr dicht am Material bleiben, werde ich die Ergebnisse meiner Studie im Kapitel 6 zusammenfassen und in den aktuellen Forschungsstand einbetten. Neben der daraus resultierenden Ableitung weiterer Forschungsdesiderata werde ich im Kapitel 7 schließlich meine Erkenntnisse in Form von Reflexionsimpulsen an mein Forschungsfeld zurückspiegeln.

2 Als Pädagogin zwischen Forschung und Praxis

Während ich an meiner Dissertation arbeitete, mich im Feld aufhielt und Daten erhob, mit Kindern und Studierenden ins Gespräch kam und meine Beobachtungsprotokolle und Gesprächstranskripte in unterschiedlichen Forschungswerkstätten diskutierte, kamen immer wieder Zweifel auf, ob ich diese Studie *so* würde schreiben können. Zu komplex, nahezu unmöglich, erschien mir häufig insbesondere die analytisch notwendige Distanzierung zu den (impliziten) Logiken und sozialen Spielregeln des Feldes, die mir selbst durch meine jahrelange Mitarbeit in einer Hochschullernwerkstatt allzu vertraut waren. Meine eigene berufliche Sozialisation als Pädagogin prägte meine Perspektive auf das Forschungsfeld während des gesamten Forschungsprozesses – die Herausforderungen, aber auch Potenziale dieser Doppelrolle werde ich im nachfolgenden Kapitel (vgl. 2.2.) ausführlich diskutieren. Zunächst soll jedoch der Kontext meiner Studie erläutert werden, indem ich die Hochschullernwerkstatt OASE und das Projekt Werkstatt für Kinder beschreibe.

2.1 Zum Kontext meines Forschungsprojektes I: Beschreibung der Hochschullernwerkstatt OASE und des Projekts Werkstatt für Kinder

Die von mir als Forscherin begleitete Hochschullernwerkstatt OASE ist strukturell in den grundschulpädagogischen Lehramtsstudiengängen der Universität Siegen verankert. Sie wurde 1997 unter der Leitung von Hans Brügelmann gegründet, das Akronym OASE steht für „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“. Die OASE richtet sich mit unterschiedlichen Angeboten an Kinder, Studierende, Dozierende sowie andere Interessierte. So werden regelmäßige Öffnungszeiten angeboten, während derer die Materialien und Medien in der Lernwerkstatt frei genutzt werden können. In diesem Rahmen sind eigene Recherchen sowie gemeinsame Aktivitäten von Studierenden zu unterschiedlichsten grundschulpädagogischen oder fachspezifischen Themen möglich. Die Öffnungszeiten liegen in der Regel in den Kernzeiten, zu denen auch entsprechende Studierende an der Universität anwesend sind und werden von ein bis zwei studentischen Mitarbeiter*innen betreut. Letztere stehen als ‚Lernbegleiter*innen‘ zur Verfügung und beantworten aufkommende Fragen, helfen bei der Materialauswahl oder begeben sich in thematisch orientierte Dialoge mit den Besucher*innen der Lernwerkstatt. Gerade dem Konzept des Peer Learnings wird somit besondere Bedeutung beigemessen¹.

Die OASE lehnt ihre Arbeit teilweise an ausgewählte reformpädagogische Leitlinien an. Sie versteht sich selbst als Ort der Verständigung über und praktischen Begegnungen mit geöffneten Lehr-Lern-Settings². Neben regelmäßigen Öffnungszeiten umfasst das Angebot Workshops zu unterschiedlichen Themen (bspw. Theater-/Musikpädagogik; Methoden des Rechtschreibunterrichts), Exkursionen zu reformpädagogischen und/oder freien Schulen (bspw. Freie Evangelische Schule Berlin Zentrum; Montessori Oberschule Potsdam; Bildungsschule Harzberg) und besondere, niedrigschwellige Aktionen wie Filmabende oder die Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten.

1 Im Rahmen des Lehramtsstudiums werden zunehmend auch kooperative Lernformen und/oder studentisches Peer Learning implementiert, worauf beispielsweise die Bände von Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff (2014) sowie Stroot & Westphal (2018) hindeuten. Dennoch ist der diesbezügliche Forschungsstand noch deutlich unterentwickelt.

2 Der Aspekt der Öffnung wird beispielsweise an das von Peschel (2002) entwickelte Konzept Offenen Unterrichts angelehnt.

Darüber hinaus wird die OASE als Seminarraum für Lehrveranstaltungen der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik genutzt. Eine Besonderheit ist der Grundriss des Raums, der die Unterteilung in Nischen und Nutzungsbereiche erlaubt und dennoch durch die Ausstattung mit flexiblen Möbeln und Materialien disponible Lernarrangements (vgl. Hagstedt 2014, 132) ermöglicht.



Abb. 1: Blick in die OASE vom Eingangsbereich (eigenes Foto)



Abb. 2: Blick in die Lesecke; mittig im Hintergrund befindet sich die Eingangstür (eigenes Foto)

Ein Kernanliegen der OASE Lernwerkstatt und auch der zentrale Gegenstand meiner Forschung ist das Projekt Werkstatt für Kinder. Dieses führt eine Gruppe von ca. 20 Kindern aus umliegenden Grundschulen³, ca. fünf Studierende als Praktikant*innen sowie zwei bis drei studentische Mitarbeiter*innen aus dem OASE-Team als Leitungspersonen des Projekts über einen Zeitraum von etwas mehr als einem Semester zusammen. Die Studierenden können sich ihre Teilnahme am Projekt als sogenanntes Berufsfeldpraktikum, das in Nordrhein-Westfalen verpflichtend im Bachelor des Lehramtsstudiums absolviert werden muss und in der Regel außerschulisch abgeleistet wird, anrechnen lassen. Obschon die OASE insbesondere in den universitären Strukturen des Grundschullehramts verankert ist, stammen die Praktikant*innen aus allen Lehramtsstudiengängen, so dass ihr pädagogisches Grundlagenwissen und ihre praktischen Vorerfahrungen mit der Zielgruppe sehr heterogen sind.

³ Die OASE Hochschullernwerkstatt kann somit auch als außerschulischer Lernort für die teilnehmenden Kinder beschrieben werden (vgl. auch Gruhn (2020b)). In der vorliegenden Studie wird hingegen insbesondere die Perspektive der Studierenden auf das Setting Werkstatt für Kinder als spezifischer Ort der Ersten Phase der Lehrerbildung fokussiert.

Der Kontakt zur Werkstatt für Kinder beginnt mit einer Informationsveranstaltung, in deren Rahmen interessierte Studierende sich über Verlauf, Ziele und organisatorische Belange des Projekts informieren und im Anschluss zur Teilnahme als Praktikant*in bewerben können. Ist die Gruppe der Interessierten zu groß, entscheiden die studentischen Mitarbeiter*innen, wer für das Praktikum angenommen wird.⁴ Im Anschluss findet in der vorlesungsfreien Zeit ein zweitägiges Vorbereitungsseminar (vgl. Kapitel 4.2) statt, während dessen die Studierenden sich als Gruppe kennenlernen, die OASE als Lernort erkunden, die pädagogischen Grundpfeiler des Konzepts sowie einige praktische Aspekte der Umsetzung (Regeln, Rituale, Umgang mit Neuen Medien) diskutieren und die Einladung an interessierte Kinder formulieren, die dann über die umliegenden Schulen verteilt werden. Letztere können sich dann für die Teilnahme in der Werkstatt für Kinder anmelden.

Die Zuteilung der Kinder erfolgt im Rahmen eines Vorbereitungstreffens (vgl. Kapitel 4.3.1), in dem vor allem organisatorische Dinge geregelt werden (Erstellung von Namensschildern, Ablageflächen für die Werke der Kinder vorbereiten, Anschreiben mit Einverständniserklärungen usw. an die Eltern formulieren und verschicken). Während des Semesters finden dann etwa 10–12 gemeinsame Nachmittage statt, an denen zuerst die Praktikant*innen, die teilnehmenden Kinder sowie die studentischen Mitarbeiter*innen zwei Stunden miteinander verbringen. Hier gilt die Maxime des individualisierenden pädagogischen Angebots, d.h., die Kinder sollen mit ihren individuellen Interessen im Vordergrund stehen und selbstbestimmt entscheiden, womit sie sich beschäftigen wollen und ob die Beteiligung anderer kindlicher oder erwachsener Akteur*innen erwünscht ist. So erstrecken sich die Aktivitäten über Malen und Basteln, Experimentieren, gemeinsame (Outdoor-) Spiele, Backen und Kochen, Musizieren, Arbeiten am Smartboard oder iPad etc. Hin und wieder kommt es auch vor, dass die Praktikant*innen ein bestimmtes (pädagogisches) Angebot für die Kinder vorbereiten, wobei den Kindern jeweils freigestellt wird, ob sie daran teilnehmen möchten oder nicht (vgl. Kapitel 4.3.4). Diese gemeinsamen Werkstattssitzungen werden in der Regel durch Elemente wie Abschlusskreise, eine Wandzeitung bzw. eine Anwesenheitstafel gerahmt (vgl. dazu Kapitel 4.3.2 und 4.3.3).

Im Anschluss findet nach jeder Sitzung eine ein- bis zweistündige Reflexionsrunde der Studierenden statt, die in der Regel von den studentischen Mitarbeiter*innen moderiert und teilweise auch thematisch fokussiert vorbereitet wird (vgl. Gruhn 2020a).

Die gesammelten Erlebnisse und Erfahrungen werden zum Abschluss der Praktikumszeit in einem eintägigen Nachbereitungsseminar besprochen und eingeordnet. Im Mittelpunkt steht dabei unter anderem die Reflexion der eigenen Rolle, die im Rückgriff auf die Lernwerkstätten-Philosophie als *Lernbegleitung* bezeichnet wird. Somit entwirft die OASE sich als einen Ort, der insbesondere durch diese Praxisphase einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte leistet.



Exkurs: Professionalisierung Lehramtsstudierender in und durch Praxisphasen

Betrachtet man Diskussionen zum Lehrerberuf und zum Lehramtsstudium, so werden diese häufig mit der Frage verknüpft, „ob der Lehrerberuf als Profession angesehen werden kann“ (Herzmann & König 2016, 28) und demnach beruflichem Handeln als Lehrer*in Professionalität zugrunde liegt, die sich beispielweise mit dem klassischen profes-

⁴ Dabei werden Studierende des Grundschullehramts bevorzugt angenommen. Darüber hinaus werden im Einzelfall Kriterien zur Entscheidung festgelegt und/oder mit der Leitung der OASE Werkstatt und den anderen studentischen Hilfskräften im OASE-Team abgesprochen.

sionstheoretischen Ansatz beschreiben ließe. Dieser rekurriert unter anderem auf Marshall (1939) und Parsons (1939/1964) (zit. nach Herzmann & König 2016, 29) und

„wird von der Frage geleitet, wodurch sich Professionen gegenüber anderen Formen beruflichen Handelns auszeichnen. [...] Träger von Professionen verfügen demnach über wissenschaftliches Wissen, das in der Regel über den Weg einer universitären Ausbildung erworben wird, durch berufliche Weiterbildung dann erweitert und aktualisiert wird, wobei die Tätigkeit es erfordert, dieses systematische Wissen auf berufliche Probleme zu beziehen. [...] Ferner verkörpern Professionen einen Berufsethos, d.h. die berufliche Tätigkeit der Professionsinhaber weist einen Bezug zu Werten auf, die für das gesellschaftliche Zusammenleben von Nutzen sind.“ (ebd., 29f.)

Darüber hinaus verfügten Angehörige einer Profession über ein bestimmtes Maß an Autonomie hinsichtlich ihrer Berufsausübung und hätten zugleich die Möglichkeit, ihre Interessen in Berufsverbänden zu organisieren (vgl. ebd.). Zu all diesen genannten Aspekten wurden in den letzten Jahrzehnten kritische Einwände hervorgebracht, die in Frage stellten, ob die Professionalität und mithin auch die Professionalisierung von Lehrkräften sich überhaupt mithilfe der klassischen Professionstheorie beschreiben ließe (zusammenfassend dazu s. ebd., 30ff.). In unterschiedlichen Ansätzen wird folglich das Ziel verfolgt, sowohl Professionalität im Lehrberuf, als auch den beruflichen Entwicklungs- und Aneignungsprozess, den Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrkräfte im Sinne einer Professionalisierung durchlaufen, zu beschreiben und zu erklären und dabei auf die Spezifika des Lehrberufes einzugehen. Trotz aller begrifflichen, theoretischen und auch empirisch-methodischen Varianz (vgl. Košinár, Schmid & Leineweber 2016, 15) haben sich im deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs insbesondere drei Konzepte von Professionalität etabliert (vgl. Terhart 2011, 205f.), die jeweils auch eine entsprechend akzentuierte Perspektive auf Professionalisierungsprozesse entwerfen:

- Der strukturtheoretische Ansatz, der auf Oevermann (1996) und Helsper (2004) zurückgeht, beschreibt pädagogisches Handeln als Handeln unter struktureller Unsicherheit, das durch widersprüchliche und in der Regel unauflösbare Spannungsverhältnisse, sogenannte Antinomien (Helsper ebd.), geprägt ist. Professionalisierung wird diesem Ansatz folgend als reflexive Auseinandersetzung mit der Berufspraxis im Sinne eines Selbstbildungsprozesses (vgl. Helsper 2002) verstanden, der die Ausbildung eines professionellen Habitus mit sich bringt.
- Im kompetenztheoretischen Ansatz wird Professionalisierung als Kompetenzentwicklung beschrieben und Professionalität auf das Verfügen über bestimmte Kompetenzbereiche und persönliche Dispositionen bezogen. So beschreiben Baumert und Kunter (2006) professionelle Handlungskompetenz unter anderem als professionelles Wissen und Können, das sich aus pädagogischem Wissen, Fachwissen, Fachdidaktischem Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen speist. Daneben stehen in dieser Modellierung pädagogischer Professionalität individuelle motivationale Orientierungen, Selbstregulationsfähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte.
- Die berufsbiografische Perspektive auf Professionalität und Professionalisierung beschreibt mit Bezugnahme auf die Bildungsgangforschung Entwicklungsaufgaben, die Lehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Biografie bearbeiten müssen (Hericks 2006). Hericks schreibt damit den (angehenden) Lehrkräften eine eigenaktive und subjektive Auseinandersetzung mit externen, objektiven Anforderungen und für den Beruf als Lehrer*in relevanten Kompetenzen zu.

Košínár, Schmid und Leineweber (2016, 14) konstatieren, dass diese drei unterschiedlichen Ansätze „insofern übereinstimmend auf eine Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln [verweisen; AG], als Lehrpersonen in ihrem täglichen Handeln Ungewissheiten und nicht voraussagbaren Interaktionsdynamiken ausgesetzt sind, mit denen ein Umgehen gefor-

dert ist.“, jedoch wird in den unterschiedlichen Paradigmen ein professioneller Umgang mit diesen Herausforderungen heterogen entworfen. Als besonderes Lernfeld im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse von Studierenden werden dabei – unabhängig von der Zurechnung zu einem der soeben skizzierten Professionsansätze – besonders hohe Erwartungen an die Praxisphasen des Lehramtsstudiums herangetragen: So erhöhten sie durch die Gleichzeitigkeit von praktischen Erfahrungen in der Schule und einer theoretischen Rückkopplung an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte der universitären Ausbildung die Reflexionsfähigkeit der Studierenden und initiierten Prozesse forschenden Lernens, die in besonderem Maß zur Theorie-Praxis-Verknüpfung beitragen (vgl. z.B. den Webauftritt des MSB NRW⁵). Jedoch zeichnet die empirische Auseinandersetzung mit Professionalisierung in Praxisphasen ein weniger euphorisches Bild: Während die methodisch ausdifferenzierte Forschung zu Wirksamkeit und Wirkungen der Praxisphasen vergleichsweise jung ist, in den letzten Jahren jedoch insbesondere im Zuge der Einführung des Praxissemesters in mehreren Bundesländern deutlich an Fahrt aufgenommen hat (vgl. z.B. Zorn 2020; Ulrich & Gröschner 2020), deuten die vorliegenden Befunde einerseits auf eine begrenzte Haltbarkeit der optimistischen Annahmen und andererseits auf zahlreiche Forschungsdesiderata hin (vgl. Košinár, Schmid & Leineweber 2016, 16ff.).

Ergänzend zu Debatten rund um die Wirksamkeit von Praxisphasen entwickelt sich seit wenigen Jahren eine an der Mikroebene orientierte empirische und theoretische Auseinandersetzung mit Lehrer*innenbildung. Mit dieser Perspektive geraten Praktiken der Lehrer*innenbildung und nicht zuletzt auch die Praxis der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in den Blick (vgl. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann 2018) und es wird möglich, „das konkrete *Tun* [Hervorhebung im Original, AG] als materielles, an Körper gebundenes und in systematischer Verbindung mit einer Fülle feldspezifischer Artefakte stehendes Phänomen in den Fokus der Betrachtungen [zu rücken, AG:“ (Leonhard, Košinár & Reintjes 2018, 8). An diese methodische Perspektive auf die Lehrer*innenbildung schließe ich im Rahmen meiner Studie an. Wenngleich mein Forschungsinteresse nicht dezidiert auf Professionalisierungsprozesse als solche gerichtet ist, so berührt doch die Gestaltung der Beziehungen zwischen Kindern und Studierenden bzw. Studierenden und ihren Peers in einem individualisierenden Setting Aspekte, die mit diesem Themengebiet eng verknüpft sind. ◀

Im Nachgang zur Werkstatt für Kinder werden häufig weitere Arbeitsbündnisse geschlossen – so werden aus manchen der Praktikant*innen zukünftige studentische Mitarbeiter*innen im OASE-Team, die dann ihre Erfahrungen nach dem Meister*in-Geselle*in-Lehrling-Prinzip⁶ wiederum in die Leitung des nächsten Durchgangs einbringen.

5 <https://www.schulministerium.nrw/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/lehramtsstudium/praxiselemente/praxissemester>

6 Dieser Begriff wird in der OASE Lernwerkstatt in Anlehnung an Peter Petersens Jenaplan-Pädagogik verwendet. Im „Kleinen Jenaplan“ (1927) führte Petersen aus, dass Lernende nicht altershomogen, sondern in sogenannten Stammgruppen unterrichtet werden, die drei Jahrgänge zusammenfassen, wobei jährlich ein Drittel der Lernenden die Gruppe verlässt und ein Drittel neu hinzukommt. Er versprach sich durch diese Zusammenstellung insbesondere positive Auswirkungen auf soziales Lernen. Die Stammgruppe wird als eine „quasi-natürliche Ordnung“ bzw. in Anlehnung an Petersens „pädagogische Vorordnung“ (Seitz 1996, 23) bezeichnet.

Insbesondere im Kontext des Exkurses in diesem Kapitel zur Professionalisierung von Lehrer*innen bieten sich auch Anknüpfungspunkte an das sogenannte „Expertenparadigma“ der Lehrer*innenbildungsforschung an, das kurz skizziert werden soll, auch wenn es im Kontext der Werkstatt für Kinder nicht explizit erwähnt bzw. zur Begründung der Programmatik herangezogen wird. Diesem folgend wird die Lehrperson in Anlehnung an das aus der Kognitionspsy-

In der nachfolgenden Grafik habe ich die Phasen, die die Praktikant*innen im Projekt Werkstatt für Kinder jeweils durchlaufen, noch einmal systematisch veranschaulicht:

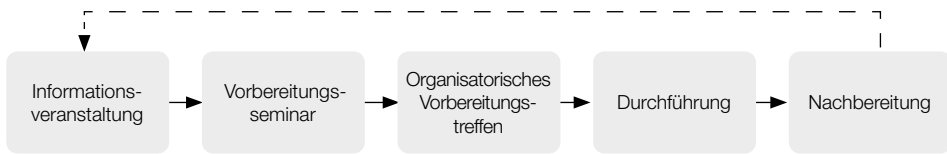


Abb. 3: Phasen, die Studierende im Lauf des Projekts Werkstatt für Kinder durchlaufen (eigene Darstellung)

2.2 Als Pädagogin zwischen Forschung und Praxis: Pädagogische Forscherin oder forschende Pädagogin? Feldzugang, Selbstpositionierung und Positioniert-werden im Feld

Die vorliegende Arbeit ist auch Zeugnis des Prozesses meiner Sozialisation als ethnografische Forscherin. Dieser war, wie es wohl allgemein für Lernprozesse angenommen werden kann, keinesfalls linear und wurde durch meine Involviertheit in das Feld stark beeinflusst. Die Entwicklung (m)einer Forscherrolle und deren Verhältnis zu meiner Rolle als Pädagogin sind eng mit dem Fortgang dieser Arbeit verbunden und haben hohe Aussagekraft in Bezug auf das von mir untersuchte Phänomen der Lernbegleitung. Ich nutze die Reflexion meines Forschungsprozesses als Erkenntnisquelle für die Theorieentwicklung meiner Studie.

Graff (1997, 732) beschreibt die Potenziale, die mit der (evaluativen) Forschung in (ehemaligen) eigenen Praxisfeldern einhergehen: So sei deren besondere Stärke das Kontextwissen der Forschenden über das Feld und dessen relevante Themen, die bei der Einnahme von Perspektiven und Identifikation von Problemen helfe, die von außen nicht ohne weiteres zugänglich seien. Graff plädiert dafür, die involvierte Forschungsposition und die damit verbundenen „starke[n] Gefühle wie Abwehr, Beschämung, Erschrecken oder auch Begeisterung und Stolz“ aus einer „selbstreflexive[n] Perspektive [...], die diese Regungen wahrnimmt und ihren jeweiligen Einfluß auf den Forschungsprozeß einschätzt [sic!]“ (ebd., 731) zu begegnen. Spezifische, kulturell eingebettete Handlungsmuster und Denkweisen der Forscherin sollen in der empirischen Auseinandersetzung mit dem Feld also nicht ausgeblendet bzw. zugunsten einer möglichst optimalen Passung zwischen Methodologie und Forschungspraxis vertuscht, sondern auch als Ausdruck der Fortschreibung von Praxis im Feld verstanden werden. Ebenso spielen die Erwartungen und Zuschreibungen, die die anderen Akteur*innen an ein Forschungsprojekt in ihrem Feld herantragen, eine wichtige Rolle. Mit einer empirischen Fokussierung auf die gemeinsame Herstellung von Praxis und die Frage, *wie* diese durch die Akteur*innen im Feld hervorgebracht wird (vgl. Wiesemann 2011), geht keine ‚Quasi-Objektivität‘ der Forschenden einher. Dellwing und Prus (2012, 109) verweisen darauf, dass Felder niemals statisch, sondern immer dynamisch sind und sich beständig weiterentwickeln bzw. an Impulse und Veränderungen anpassen, die

chologie stammende „Experten-Novizen-Paradigma“ als „Unterrichtsexperte“ (Türling 2014, 69) bezeichnet, dessen internale „Voraussetzungen wie professionsbezogenes (domänenspezifisches) Wissen und Können sowie subjektive Theorien über Lehr-Lern-Prozesse betrachtet“ (ebd.) werden. Unterricht erfolgreich gestalten zu können ist demnach eine Kompetenz, die durch eine spezielle Ausbildung erlernbar ist – siehe dazu zum Beispiel die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006), die ich im Abschnitt zum kompetenzorientierten Ansatz der Professionalität von Lehrkräften beschrieben habe.

aus ihnen selbst heraus oder von außen an sie herangetragen werden. Dies bedeutet einerseits, dass nicht nur die Forschenden selbst das Feld beeinflussen, sich an es anpassen, sondern dies auch umgekehrt passiert. Andererseits ist damit zu rechnen, dass es eben noch andere Einflüsse auf das Feld als nur die Beziehung zwischen Forscher*in und Feld gibt, die somit noch weiter entfernt von einer – wie auch immer gearteten Kontrollierbarkeit – liegen.

Die Reflexion des Feldzugangs und die durch Positionierungs- und Selbstpositionierungspraktiken (zugewiesenen) Rolle(n) im Feld können Auskunft über die Relevanzen des Feldes geben. Ich beziehe mich im Rahmen meiner Arbeit jedoch nicht nur auf die in qualitativen Forschungsarbeiten mittlerweile meistens detailliert beschriebene soziale Situation des Feldzugangs, deren Aussagekraft in Bezug auf die Konstitution des Feldes unumstritten scheint (vgl. Breidenstein et al. 2013, 59). Stattdessen lege ich Wert darauf, mein subjektives Erleben des Feldes und meine Emotionen während des gesamten Forschungsprozesses transparent darzustellen, da beides eng mit den von mir beforschten Normalitätsvorstellungen der (pädagogischen) Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen im Kontext eines individualisierenden Settings „und der damit verbundenen Reproduktion sozialer Differenzen, Ausschlussprozesse und Hierarchien“ (Munsch 2012, 422) korrespondiert. Ich nutze meine involvierte Forscherinnenposition also zugleich als analytisches Werkzeug.

Da ich selbst mehrere Jahre als Praktikerin und Forscherin im Feld war, changiert meine Arbeit zwischen autoethnografischer⁷ und ethnografischer Darstellung. Sowohl der Zuschnitt des Feldes, als auch die Wahrnehmung der Interaktionen im Feld sowie deren Beschreibung und Analyse werden, wie bereits angedeutet, durch die Person der Forschenden beeinflusst. Somit erscheint es sinnvoll, nicht nur visuelle und auditive Sinneseindrücke in Beobachtungsprotokollen festzuhalten, sondern auch „sensuelle, selbstbezügliche, leibsinliche oder subjektkonstitutive Daten wie Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen, die als körper- bzw. leibnah gelten können“ (Schulz 2015, 44f.). Denn gerade diese Daten fehlten, so Schulz, häufig in der Darstellung ethnografischer Forschungsprojekte und seien somit seltener Gegenstand öffentlicher Reflexionen:

„Häufig bleibt es für die Rezipient/innen offen, ob diese Daten während des Forschungsprozesses nicht erhoben oder erst später in den Veröffentlichungen nicht zur Darstellung gebracht werden. Aus methodologischer Sicht würde die ausbleibende Erhebung auf ein Wahrnehmungsproblem, die fehlende Darstellung auf ein Darstellungsproblem verweisen.“ (ebd.)

Mein Interesse am Thema Hochschullernwerkstätten bezog sich anfänglich durch eine Stelle in einer entsprechenden Einrichtung auf eher praktische Aspekte und Fragestellungen. Auch

7 Ellis, Adams und Bochner beschreiben Autoethnografie als „an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (*graphy*) personal experience (*auto*) in order to understand cultural experience (*ethno*).“ (ebd., 2011, o.S., Hervorhebungen im Original). Von einigen Autor*innen wird darüber hinaus betont, dass autoethnografische Forschung nicht nur das Verstehen sozialer Phänomene fördere, sondern auch für gewöhnlich marginalisierte oder tabuisierte Perspektiven auf Kultur Gehör fänden und somit Kritik an impliziten Normen und sozialen Praktiken möglich werde (z.B. beschreibt Holman Jones den Prozess, Kinder zu adoptieren; vgl. Adams, Holman Jones & Ellis 2014, 108). Autoethnografische Studien illustrierten einerseits Sinnzuschreibungsprozesse und reflektierten andererseits die Subjektivität des Forschenden ausgeprägter als andere qualitative Forschungsstile.

In forschungsmethodologischen und -methodischen Debatten wird die Unterscheidung von Autoethnografie und Ethnografie stellenweise kritisiert und darauf verwiesen, dass Ethnografien immer auch persönliche Erfahrungen der Forschenden umfassen. Jedoch muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch im breiten Feld ethnografischer Forschung unterschiedliche Auffassungen von Teilnahme und Beobachtung und deren Verhältnis zueinander bzw. Gewichtung im Forschungsprozess zu verzeichnen sind (vgl. z.B. die lebensweltanalytische Ethnografie nach Honer, Hitzler & Eisewicht, in der in der Regel Teilnahme gegenüber Beobachtung vorrangig ist (vgl. z.B. Hitzler & Eisewicht 2016)). Es ist somit möglicherweise sinnvoller, Subjektivität als Charakteristikum ethnografischer Forschung zu verstehen, das je nach Erkenntnisinteresse, Fragestellung und somit Zuschnitt des Feldes stärker oder weniger stark ausgeprägt ist.

mein erster Artikel, der im Anschluss an die Internationale Hochschullernwerkstättenentagung in Siegen 2012 die Potentiale von Lernwerkstätten aus studentischer Perspektive beschreiben sollte (vgl. Lehmann 2013), war eher ein Erlebnisbericht, als eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Hochschullernwerkstatt. Mir war es damals besonders wichtig, den in der Fachcommunity bis dahin vorherrschenden Duktus des Schreibens über studentische Nutzer*innen zu durchbrechen und die Perspektive studentischer Akteure auf die Arbeit in Lernwerkstätten sichtbar zu machen – auch wenn ich selbst dieser Statusgruppe ja nicht mehr angehörte, wähnte ich mich als ‚nah dran‘ und begründete dies nicht zuletzt mit meiner durch das Setting der Hochschullernwerkstatt intensiv ermöglichten Kontakt zu den Studierenden. Etwas später begann ich, im Rahmen eines interdisziplinären Projektes unterschiedliche hochschuldidaktische Initiativen meiner Universität zu beforschen und deren ‚Wirkung‘ auf die studentischen Akteur*innen zu beschreiben. Neben der OASE Hochschullernwerkstatt, die im Fokus meiner Arbeit steht, untersuchte ich die Lernwerkstatt Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen und das Science Forum, eine Einrichtung der Chemiedidaktik. In allen drei Settings führte ich zunächst jeweils zwei teilnarrative Interviews und eine Gruppendiskussion mit Studierenden durch, die in den jeweiligen Praxisinitiativen aktiv (gewesen) waren. Ich notierte mir zu jedem Setting und den jeweiligen Interviews und Gruppendiskussionen einige subjektive Eindrücke in einer Art Forschungstagebuch – beispielsweise wie erste Kontaktaufnahmen zu den jeweiligen Initiativen verliefen, welche Atmosphäre ich bei Beobachtungen und Interviews oder Gruppendiskussionen wahrnehmen konnte usw. In Gesprächen mit Personen, die dem Forschungsprojekt nahestanden, stießen aber gerade diese Notizen immer wieder auf Interesse und führten zur Aufforderung, die entstandenen Beobachtungen weiter auszuführen, womit sich auch die methodische und methodologische Ausrichtung meiner Studie nach und nach verschob.

Dadurch, dass ich die Hochschullernwerkstatt OASE als Praktikerin kannte, fiel es mir sehr schwer zu beschreiben, was das Besondere, das Irritierende daran sei – so selbstverständlich mischte ich dort mit und hatte bereits einige Zeit verschiedene Projekte initiiert, durchgeführt und begleitet, die bis heute dort Bestand haben. Dazu kam, dass mir auch durch meine eigene Ausbildung der (reform-)pädagogische konzeptionelle ‚Überbau‘ der OASE-Lernwerkstatt mit allen damit verbundenen Überzeugungen und Vorstellungen gedanklich sehr nah war und im Wesentlichen auch meinen eigenen pädagogischen Idealen entsprach. Meine Vertrautheit mit der OASE Lernwerkstatt führte dazu, dass ich Schwierigkeiten hatte, mich aus der Rolle der Praktikerin, des (*reform-*)*pädagogischen natives*, zu lösen und einen befremdenden Blick auf das dortige Geschehen zu entwickeln.

Ich erlebte eine starke Verwobenheit meines pädagogischen Ichs mit meinen Erlebnissen als Forscherin, die auch eine normativ geprägte Perspektive auf das Geschehen im Feld zur Folge hatten. So ging ich mit etlichen, mir damals unbewussten, Vorannahmen über ‚gute‘ und ‚weniger gute‘ (hoch-)schuldidaktische Praxis ins Feld und wollte durch meine Forschung möglichst zeigen, wenn nicht gar beweisen, dass die von mir untersuchten hochschuldidaktischen Einrichtungen, vor allem die OASE Lernwerkstatt, einen besonderen Mehrwert im Lehramtsstudium erbringen, den ‚das traditionelle Hochschulstudium‘ nicht leisten kann. Dem fühlte ich mich durch meine dortige aktive Mitarbeit sowie meine eigene Beteiligung an entsprechenden Diskursen der Fachcommunity (vgl. z.B. Gruhn & Müller-Naendrup 2017; Gruhn 2016) verpflichtet. Auch ich konnte mich dem Legitimationsdruck, dem sich reformpädagogische Initiativen häufig ausgesetzt zu fühlen scheinen, nicht entziehen. Ich trug somit als konstitutiver Teil zu den Abgrenzungs-Praktiken der Fachcommunity nach außen bei (vgl. 3.1) und fühlte mich gleichzeitig dieser Gemeinschaft zugehörig.

Diese Skizzierung veranschaulicht, wie eng und untrennbar die Rollen der Praktikerin und der Forscherin in meinem Fall miteinander verbunden waren. Der damit einhergehenden Verengung meiner Perspektive bin ich wie oben bereits angedeutet durch die Etablierung eines ethnografischen Forschungsstils und die damit verbundene Schärfung meiner Forschungsfragen, die analytische Arbeit am Datenmaterial sowie dem tatsächlichen Ausstieg aus meiner Rolle als Praktikerin im Feld begegnet. Einige dieser Aspekte möchte ich nachfolgend noch etwas anschaulicher beschreiben.

Im Zentrum meiner persönlichen Anstrengungen als Forscherin stand immer wieder die Zentrierung meiner Perspektive auf das Feld in einem doppelten Sinne: Weg von meiner pädagogischen Haltung, die der sogenannten neuen Lernkultur positiv gegenüberstand, und dem damit einhergehenden normativen Blick auch auf die im Feld erhobenen Daten, hin zu deren distanziert-analytischer Reflexion und Interpretation jenseits der mir so bekannten pädagogischen Erklärungsmuster und Ideale. Immer wieder musste ich mich selbst disziplinieren, *meine* Vorstellungen davon, was pädagogisch erfolgreiche Interaktionen auszeichnet, auszublenden und die normative Perspektive zugunsten der Erforschung der sozialen Ordnung des Settings zu verlassen – und dennoch zu lernen, meine eigenen Empfindungen auch als Ausdruck der starken Normen des Feldes zu beschreiben und einzuschätzen. Ganz besonders schwer fiel es mir zunächst, neue Begriffe für vertraute Phänomene im Feld zu finden bzw. scheinbar altbekannte Phänomene mit neuen Augen zu sehen und dabei immer wieder die Frage „What the hell is going on here?“ (Geertz 1983) zu verfolgen. Ich musste mich fortwährend dazu disziplinieren, das zu beschreiben, was ich tatsächlich im Feld beobachten konnte – und auch bei der Interpretation meiner Daten eben nicht auf (wohlklingende) (reform-)pädagogische Begriffe zurückzugreifen, sondern beim Erschließen meines Materials Kodes zu finden, die einerseits einen Beitrag zur Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie der von mir beobachteten sozialen Praxis leisteten. Andererseits war es besonders herausfordernd, In-Vivo-Kodes in einem der Theorieentwicklung zuträglichen Maß in meine Forschung einzubinden. Gerade bei diesen handelte es sich häufig um Feldbegriffe, die mir selbst durch meine eigene Hochschullernwerkstätten-Sozialisation allzu bekannt waren. Ich war mir daher unsicher, ob diese Begriffe als Ausdruck der Normativität des Feldes in meinen Beobachtungsprotokollen und Transkripten auftauchten und/oder als Ausdruck meiner eigenen, an das Feld herangetragenen, pädagogisch-normativen Perspektive und dadurch letztlich auch meinem Einfluss auf das Feld geschuldet waren.

Cloos führt aus, dass die Mehrfachrolle als Forscherin und Pädagogin mit der Notwendigkeit einhergehe,

„die Anforderungen der teils divergierenden Rollen auszuhalten und situativ neu auszubalancieren. [...] Angesichts der schwierigen Balancen in der Mehrfachrolle bedarf es zur Befremdung der eigenen Kultur jedoch einer extensiven Rekonstruktion der Protokolle teilnehmender Beobachtung. [...] Hier ist die Frage zentral, wie Ethnographen in das pädagogische Geschehen eingebunden die Regeln des Feldes übernehmen, wie sich das Feld also in die Perspektive der Forscher einschreibt und welche Irritationen beim Hin- und Herpendeln zwischen den Rollen entstehen.“ (ebd. 2008, 218).

Ich gehe davon aus, dass sich die von ihm angesprochenen Aspekte in einem ethnografischen Forschungsprojekt im (ehemaligen) eigenen Feld noch zuspitzen und es dann umso wichtiger ist, Datenmaterial gemeinsam mit anderen Forscher*innen zu analysieren, bestenfalls in interdisziplinärer Besetzung, um eine methodisch geleitete befremdete Wahrnehmungs- und Analyseperspektive auf (pädagogische) soziale Praxis zu entwickeln.

Neben den Herausforderungen der Doppelrolle als Forscherin und Pädagogin und der somit möglicherweise jahrelang eingeübten Perspektive auf die im Feld beobachtbaren Gegebenheiten sind

es jedoch auch die pädagogischen Institutionen selbst, die die Forschenden immer auch explizit in den Diskurs des Feldes einbeziehen und teilweise deren Positionierung herausfordern:

„Spezifischer Ausdruck des pädagogischen Feldes ist [...], dass hier permanent Diskurse darüber geführt werden, was pädagogisch gut oder schlecht ist. Feldforscher in pädagogischen Feldern werden in diese Diskurse einbezogen, insbesondere dann, wenn sie sich nicht allein in die Rolle der Forscherin zurückziehen können [...] Wenn Ethnographen beobachten, wie sie in den Diskurs einbezogen werden, wer welche Positionen einnimmt und wie sie selber als Feldforscher den Diskurs aufnehmen, dann erfahren sie sehr viel über die Regeln und die Relevanzen des Feldes, von denen sie irritiert und herausgefordert werden.“ (Cloos 2008, 214).

Es erscheint also geboten, die ausgeführten Aspekte während des Forschungsprozesses, aber auch in der Darstellung der Ergebnisse besonders zu berücksichtigen. In der nachfolgenden Darstellung meines Feldzugangs werde ich sie exemplarisch mit Bezug zu meinen Erfahrungen spezifischer beschreiben und dabei auch Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen einfließen lassen.

Mein Zugang zur OASE Hochschullernwerkstatt war durch meine dortige Mitarbeit bereits hergestellt. Dies half mir dabei, unaufdringlich im Feld zu agieren und unmittelbar an Situationen teilzunehmen. Da ich den studentischen Feldakteur*innen ja ohnehin bereits bekannt war und somit auf „bestehende Erfahrungen, bestehende intersubjektivität mit den Teilnehmern des Feldes und bestehende Integration in die Bedeutungsorganisation der Gruppen zurückgreifen“ (Dellwing & Prus 2012, 91) konnte, gab es kaum vertrauliche Bereiche, zu denen ich mir erst Zugang verschaffen musste. Es bestand eine Vertrauensbasis zwischen mir und den anderen Feldteilnehmer*innen. Das studentische Team, mit dem ich damals arbeitete und in regelmäßigen Teamsitzungen zusammensaß, nahm meine Forschungsarbeit ebenso wie die wissenschaftliche Leitung der Lernwerkstatt interessiert auf – gleichzeitig verkomplizierte diese Vertrautheit stellenweise die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Peers. Kritische Einschätzungen des pädagogischen Konzepts der OASE Hochschullernwerkstatt und des Projekts Werkstatt für Kinder, die aus empirischen Analysen und einer Gegenüberstellung von Praxis und Programmatik resultierten, fühlten sich für mich anfangs wie Verrat an den Idealen an, die mich mit meinen Kolleg*innen verbanden. Ich brauchte viel Zeit, um mich in eine distanziertere Position zum Material und dem Feld zu begeben und mich aus dessen Vereinnahmung zu lösen.

Mein Einstieg in das Projekt Werkstatt für Kinder, das ich sodann schwerpunktmäßig beobachtete und bis dahin nicht als Praktikerin mitgestaltet hatte, verlief unkompliziert. Mündliche Absprachen per E-Mail bzw. SMS oder der Kontakt über sonstige Messenger reichten aus, um mich als Feldteilnehmerin zu legitimieren und im Projektkontext aufzutreten. Gerade der hürdenlose Einstieg ins Feld erscheint mir im Nachhinein als ein Hemmschuh der distanzierten Analyse dessen, was ich vor Ort beobachtet hatte. Es erforderte meinerseits nur wenig Anstrengung, mich mit einem reformpädagogischen Native, der der Idee der Lernbegleitung nahesteht, zu identifizieren und dementsprechend im Feld zu agieren, weil ich bereits als Praktikerin in den Lernwerkstätten-Kontext verankert war. Auch mein äußerliches Erscheinungsbild, Alter und meine geschlechtliche Identität hoben sich nicht wesentlich von dem entsprechenden Auftreten der studentischen Mitarbeiter*innen und den Studierenden ab. Für mich wurde, wie für alle anderen Kinder und Erwachsenen auch, während der Vorbereitung auf die Werkstatt für Kinder ein Namensschild hergestellt, das ich im Projektkontext trug. So wurde ich entsprechend von den Kindern, die Hilfe brauchten oder eine Frage hatten, ganz selbstverständlich angesprochen wie die Praktikant*innen⁸

8 In einigen meiner Beobachtungsprotokolle finde ich sogar die Formulierung „wie die *anderen* Praktikantinnen und Praktikanten“, wenn ich mich selbst und mein Handeln beschreibe.

und studentischen Mitarbeiter*innen auch. Für die Kinder im Projekt schien ich einfach eine von vielen zu sein, die ihnen als Ansprechpartner*in zur Verfügung stand. Dadurch machten sie mich zum Teil eines „Wir“, der Gruppe der erwachsenen Lernbegleiter*innen – und somit auch zu einer Praktikantin im Feld, die die Rolle der Lernbegleiterin einnehmen soll. Im nachfolgenden Protokollausschnitt, der Beschreibung und tagebuchartige Notizen meiner Gedanken miteinander verbindet, wird die Verwobenheit meiner unterschiedlichen Rollen in einer Interaktion mit zwei teilnehmenden Kindern des Projekts verdeutlicht – und wie ich die Frage nach ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, legitim oder illegitim, aus den unterschiedlichen Rollen heraus adressiere.



Zwei Jungen möchten an die PCs und fragen mich vorab, ob man das dürfe. Ich nicke. Eins der von ihnen ausgewählten Spiele funktioniert nicht, die Verbindung zum Internet lässt sich nicht herstellen. Ich biete den beiden iPads an – ihre Augen leuchten. Einer dreht das iPad in den Händen herum. „Wie gehtn das an?“ – Ein anderer kennt sich aus, und deutet auf einen kleinen Knopf, der sich oben am iPad befindet. Sie schalten die Ipads ein, ich muss erstmal einen Code eingeben (*frage mich, ob den die Kinder wissen dürfen? Und ob ihn die Praktikanten kennen?*). Sie suchen Spiele. Der eine öffnet eine App, in der man Zahlen nachschreiben muss. Nach kurzer Zeit dann eine, in der man auf Ansage eine Uhr stellen muss. „Kannst du denn schon die Uhr lesen“, frage ich ihn? „Naja, geht so.“ er wiegt den Kopf hin und her.

Ich schaue zum anderen Jungen herüber – er schaut bei YouTube einen Spiderman-Film an. Ich schüttele den Kopf und sage, „ich glaube nicht, dass du das anschauen solltest.“ – „Zuhause darf ich das aber!“ – „Trotzdem bitte nicht, ok?“ „Na gut.“ (*Ich frage mich, darf er das wirklich daheim oder behauptet er das nur? War das jetzt okay, ihm zu sagen, dass er den Film nicht anschauen soll? Wie hätten die anderen das entschieden? Werden den Kindern Grenzen gesetzt? Zensieren wir das Internet, die Möglichkeiten der Kinder? Ich kann mich nicht erinnern.*) ◀

Im Feld galt es außerdem, den studentischen Mitarbeiter*innen bzw. insbesondere Praktikant*innen gegenüber, die ebenfalls Studierende des Lehramts waren, eine Rolle zu entwickeln, die mir die Teilnahme als Forschende im Projekt ermöglichte. Dies musste in jedem der von mir begleiteten Durchgänge immer wieder neu ausgehandelt werden und wurde zudem dadurch verkompliziert, dass neben den mir bekannten studentischen Mitarbeiter*innen in den Praktikant*innengruppen auch immer wieder vereinzelt Studierende waren, die auch Teilnehmer*innen meiner Seminare im Bereich der Grundschulpädagogik gewesen waren. So waren wir uns gegenseitig auch in anderen Kontexten und Rollen begegnet, nicht zuletzt war ich ihre Auszubildende und somit auch Bewertende und Benotende gewesen, was uns in eine asymmetrische und hierarchische Beziehung zueinander gesetzt hatte (und potenziell auch noch einmal so würde auftreten können). Ich versuchte, mich beim (näheren) Kennenlernen im Rahmen des Vorbereitungsseminars, das dem Projekt vorangestellt war, in dieser Hinsicht deutlich genug zu positionieren und gleichzeitig vage genug darüber zu bleiben, was mich im Feld interessierte: das ‚Wie‘ der Interaktionen zwischen Praktikant*innen und Kindern. Konkret habe ich mich zum Beispiel im zweiten von mir beobachteten Durchgang in der Vorstellungsrunde mit den teilnehmenden Studierenden an den Tisch gesetzt, mich als letzte mit Vornamen vorgestellt und gesagt, dass ich hier sei, „um für meine Doktorarbeit etwas über die gemeinsame Zeit von Studierenden und Kindern in der Werkstatt für Kinder herauszufinden“ und dass es dabei nicht um ‚richtig oder falsch‘ ginge und ich nicht da sei, um einzelne Studierende und ihr Handeln in der Situation zu bewerten⁹. Ich nahm an eini-

9 Gerade über eine solche Betonung wird möglicherweise genau der gegenteilige Effekt erzielt. Umso wichtiger erscheint m.E. eine ausgedehnte zeitliche Ko-Präsenz der Forscherin im Feld, durch die ihr ein ‚natürlicheres‘ Einfügen in dessen soziale Praxis ermöglicht wird.

gen der Programmpunkte des Vorbereitungsseminars, wie zum Beispiel bei einem Kennenlernspiel, aktiv teil und orientierte mich dabei, das geht aus meinen Aufzeichnungen hervor, meist an den studentischen Mitarbeiter*innen: wenn sie die Gruppe verließen und nur als Beobachter*innen fungierten, ahmte ich sie meist nach und positionierte mich ebenso außerhalb der Gruppe. Während der Erkundungsphase der OASE, die als festes Ritual in jedem Vorbereitungsseminar durchgeführt wird, suchte ich mir ebenso wie die beiden studentischen Mitarbeiter*innen etwas zu tun, was nicht dem Erkunden zuzurechnen ist, um nicht zu auffällig und aufdringlich zu beobachten, was die Praktikant*innen machen, als sie den Arbeitsauftrag der studentischen Mitarbeiterin Anna erhalten¹⁰:



„Ja, also, jetzt habt ihr die Aufgabe bzw. mal die Zeit dazu, die OASE zu erkunden. Da könnt ihr euch einfach mal umsehen, ihr dürft alles benutzen und anschauen, was euch interessiert. Wichtig ist dabei so ein bisschen die Selbstbeobachtung ‚Wie gehe ich vor?‘, das könnt ihr dann auch in eurem Lerntagebuch festhalten, den Lernprozess dokumentieren sozusagen. Dafür habt ihr jetzt jede Menge Zeit, so bis halb eins.“ ◀

Ich füge mich mit der skizzierten Form der Teilnahme in die im Feld geführten Diskurse und Praktiken ein, positioniere mich dabei jedoch selbst (zunächst unbewusst) als eine Akteurin, die sich eher an den studentischen Mitarbeiter*innen und ihrem Handeln orientiert – also in einem Differenzverhältnis zu den Praktikant*innen steht.

Aus meinen späteren Beobachtungsprotokollen geht hervor, dass es Situationen gibt, in denen ich eine mehr oder weniger klare Vorstellung von (nicht-)adäquatem Verhalten der Studierenden – und auch der teilnehmenden Kinder – habe und dass dies auch eng mit der mir im Feld jeweils zugeschriebenen (und von mir eingenommenen) Rolle korrespondiert.

Im Verlauf des Projekts baten mich die Studierenden hin und wieder um meine Einschätzung zu einzelnen Situationen, wodurch ich in die Rolle einer Art Praxisanleiterin bzw. Lernbegleiterin der Lernbegleiter*innen gebracht wurde. Der Umgang mit solchen Situationen fiel mir, ob meiner Doppelrolle, besonders schwer: Schweigen erschien mir in diesen Kontexten ebenso unangemessen wie eine weitschweifende Antwort, so dass ich meine Perspektive häufig kurz und eher vage schilderte oder eine Nachfrage stellte, ohne dabei zu fordernd nachzubohren.

In der ersten gemeinsamen Sitzung von Kindern und Studierenden eines Werkstatt für Kinder-Durchgangs, die ich teilnehmend beobachtet habe, jedoch aus der Rolle der Praktikerin durch einen Arbeitsstellenwechsel bereits ausgestiegen war, habe ich dazu in einem Beobachtungsprotokoll folgende Szene festgehalten:



Die Werkstatt für Kinder endet. Der Abschlusskreis löst sich auf, die Kinder verlassen, teilweise in Gespräche miteinander vertieft, die OASE. Einige lassen ihr Sitzkissen achtlos liegen, andere räumen es in den dafür vorgesehenen Aufbewahrungsständer.

Die Praktikanten sind auch aufgestanden und bewegen sich in die Mitte des Raumes. Sie wirken erleichtert, eine kommentiert laut hörbar „uff!“ und Lara, die studentische Mitarbeiterin kommt zu mir herüber, stellt sich neben mich und meint halblaut „Puh, das war ganz schön chaotisch, oder was meinst du?“. Ich erwidere, dass ich es interessant fand (*und bin mir darüber bewusst, dass das alles oder nichts bedeuten kann*). Sie sieht mich fragend an. „Na, ich finde schon, dass hier ganz unterschiedliche Vorstellungen aufeinandertreffen.“ Sie nickt und setzt dazu an, etwas zu sagen, als eine Praktikantin auf uns zukommt und sie anspricht. ◀

¹⁰ Das Vorbereitungsseminar und die hier nur ganz kurz angerissene Szene werden im Kapitel 4 noch einmal ausführlicher analysiert.

Aus meinen Protokollen geht hervor, dass ich an der Herstellung der *Pädagogizität* des Feldes beteiligt bin und mich dessen Binnenlogiken folglich auch nicht komplett entziehen kann. Ich nehme unterschiedlich stark im Feld involvierte Positionen und Rollen ein, bzw. diese werden mir teilweise durch die Akteur*innen des Feldes zugewiesen. Mit den nachfolgenden Ausführungen möchte ich nicht nahelegen, dass jedem meiner Daten eine je spezifische Rolle aus diesem Spektrum zuzuordnen sei. Um jedoch für die Leserschaft dieser Studie insbesondere meine Doppelrolle als Pädagogin und Forscherin genauer zu illustrieren, spitze ich meine Schilderungen etwas zu, um die unterschiedlichen Perspektiven auf Praxis zu verdeutlichen, die ich im Datenmaterial rekonstruieren konnte:

Einerseits die bereits oben erwähnte Pädagogin, die als Vertreterin und Praktikerin der Hochschullernwerkstätten-Community stark normativ geprägte Vorstellungen von adäquaten Praktiken der Lernbegleitung an die studentischen Feldakteure heranträgt und deren Handeln an diesen misst – diese Rolle aber zugleich durch jene nahegelegt bekommt, indem sie um ihre Einschätzung zum Verlauf der Interaktionen gebeten wird, also aktiv in einen auf pädagogisches Handeln bezogenen Bewertungsdiskurs einbezogen wird. Darüber hinaus verdeutlicht die im Kapitel 4.3.4 vorgestellte dichte Beschreibung „Pfeil und Bogen“, dass diese Perspektive auf das Geschehen im Feld auch eine starke Fokussierung meiner Beobachtungen mit sich bringt, die auf das *Gelingen* pädagogischer Situationen aus studentischer Sicht (in diesem Kontext im Sinne einer reformpädagogischen Überzeugungsarbeit gegenüber einigen teilnehmenden Kindern) ausgerichtet ist. Analog lässt sich dies auch in der Beschreibung der Erkundung des Raumes durch die Praktikant*innen (vgl. Kapitel 4.2.1) erkennen, mit dem Unterschied, dass diese Situation weniger offensichtlich durch die studentischen Mitarbeiter*innen (und mich) gelenkt wurde.

Andererseits trage ich als Forscherin, die nach dem Phänomen der Lernbegleitung fragt, Differenzen an das Feld heran, die ich eigentlich zu untersuchen anstrebe, reifiziere also deren Relevanz im Feld im Sinne eines *doing difference* bzw. *doing generation* selbst, auch wenn sie vielleicht durch die teilnehmenden Akteur*innen in den beobachteten Situationen nicht als relevant markiert wird: einerseits die Unterscheidung zwischen ‚traditionellem‘ und ‚alternativem‘ Lehren und Lernen und andererseits Differenzen zwischen Kindern/Lernenden und Erwachsenen/Lernbegleiter*innen. Diese Erkenntnis verdeutlicht einmal mehr, warum es im Kontext meiner Studie geboten erscheint, meine Perspektive auf das Geschehen im Feld transparent zu machen und meine Involviertheit analytisch zu nutzen.

3 Forschungsfeld und Forschungsstil: Hochschullernwerkstätten als Lernorte

Nachdem im vorangegangenen Kapitel bereits die OASE Hochschullernwerkstatt als Forschungsfeld dieser Studie kurz eingeführt und meine persönliche Verwobenheit in den Forschungsprozess charakterisiert wurde, sollen in diesem Kapitel zunächst Hochschullernwerkstätten als Lernorte vorgestellt (vgl. 3.1) und der diesbezüglich vorliegende Forschungsstand dargelegt werden (vgl. 3.2). In einem Zwischenresümee fasse ich die dargestellten Charakteristika als *Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit* der Arbeit in Hochschullernwerkstätten zusammen (vgl. 3.3), bevor ich meinen Forschungsstil methodologisch und methodisch verorte und die Forschungsfragen meiner Studie ausführe (vgl. 3.4).

3.1 Hochschullernwerkstätten als Lernorte – historische Entwicklung und pädagogische Prinzipien

Hochschullernwerkstätten blicken mittlerweile auf eine gut vierzigjährige Tradition zurück. Ihre Entwicklung wurde zunächst stark durch die sogenannte innere Schulreform, die dritte Phase der Grundschulreformen, beeinflusst. Deren Fokus lag auf der konkreten Schul- und Unterrichtsentwicklung der individuellen Grundschulen in den 1980er Jahren, nachdem die Grundschule während der Weimarer Republik etabliert und in den 1970er Jahren durch Bildungs- und Curriculumsreformen in Teilen umstrukturiert worden war (vgl. Müller-Naendrup 1997). Da die Weiterentwicklung der einzelnen Schulen wesentlich dem Können und Wissen der dort arbeitenden Lehrer*innen zugeschrieben wurde, sollten in Anlehnung an das Vorbild sogenannter „teacher centres“ des angelsächsischen und amerikanischen Raumes Fortbildungszentren für Pädagog*innen aufgebaut werden. Dort wurde der Gedanke vertreten, dass sich der Grundschulunterricht stärker an den Lebenswelten und Interessen der Lernenden orientieren müsse, um den starken Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft abzumildern und Bildungschancen gerechter zu verteilen (vgl. Franz 2012, 26). Konzeptionell orientierten sich die teacher centres an Schlagworten wie open und informal learning und plädierten, unter anderem rekurrierend auf Dewey, für eine räumliche, aber auch pädagogische Öffnung der Schule. Ein viel zitiertes und berühmtes Beispiel, ein „Prototyp der Lernwerkstättenbewegung“ (Kasper & Müller-Naendrup 1992a, 19) ist das Workshop Center am City College of New York, das 1972 von Lillian Weber gegründet wurde. Sie betonte, dass „all die Aspekte informelleren Lernens [...] der üblichen Auffassung vom Lehrerberuf diametral entgegen [stehen, A.G.]“ (Ernst 1996, o.S.). Mit der Öffnung der Schule für informelle Lernprozesse sei demnach auch eine Veränderung der Rolle der Lehrkraft verbunden: Sie solle ihre Schüler*innen demnach nicht mehr belehren, sondern ihnen vielmehr beratend und begleitend zur Seite stehen. Die Pädagog*innen, die in die teacher centres kamen, sollten aus eigenen Erfahrungen Kompetenzen für eine entsprechende kompetente Begleitung von Schüler*innen ableiten. Sie sollten

„vor allem wieder erfahren [können, A.G.], wie sie selbst wirklich gelernt haben und noch lernen [...]. Daß [sic!] man sich anderen anschließen kann, die an einer interessanten Frage arbeiten, ohne von ihnen belehrt zu werden. Daß die Menschen, mit denen man dort zusammen ist, auf ganz unterschiedliche Weise lernen. Daß Lernen ein Prozeß ist, der immer weiter geht. [...] Manchmal hält man vielleicht an, blickt zurück dahin, woher man gekommen ist, überlegt, wie es weitergeht.“ (Ernst 1996, o.S.).

Damit sind einige der Kerngedanken des Arbeitens in Hochschullernwerkstätten angedeutet, die in der Fachcommunity bis heute als relevant markiert werden: Die dort stattfindenden Lernprozesse sollen selbstbestimmt, kooperativ, gleichberechtigt und durch Reflexion geprägt sein. Ab den 1980er Jahren wurden schließlich die ersten Regionalen Pädagogischen Zentren und Hochschullernwerkstätten an deutschen Standorten in Berlin, Reutlingen und Kassel als „Klassiker mit Modellfunktion“ (Kasper & Müller-Naendrup 1992b, 8) eröffnet¹¹. Neben dem Konzept informellen Lernens beeinflusste auch der damals wiederauflebende Diskurs der Reformpädagogik die deutschen Bildungsreformen und somit auch die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten. So beruft sich die Fachcommunity in ihren pädagogischen Konzepten und Programmatiken häufig auf reformpädagogische Vordenker*innen des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts wie Ellen Key, Maria Montessori und Celestin Freinet (vgl. Müller-Naendrup 1997, 122f.; Hagstedt 1997), die in ihren jeweiligen Werken zum Beispiel die Selbstständigkeit des Kindes in Lernprozessen und die Notwendigkeit einer räumlichen Umgebung im Sinne von „gestaltete[n] Lernlandschaften“ (Hagstedt 1998, 50) betonten.

Müller-Naendrup arbeitete 1997 (148ff.) mit Blick auf spezifische Lernsituationen folgende vier *Prinzipien* für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten heraus:

- Das Prinzip des Entdeckens und der Handlungsorientierung, das in Lernwerkstätten zum Beispiel in Form von Workshops realisiert werde.
- Das Prinzip der Reflexion, die die Erfahrungen der Lernenden in Hochschullernwerkstätten begleiten solle und einen produktiven Umgang mit „Irritationen, aufkommende[n] Fragen oder erkannte[n] Fehler im eigenen Lernprozeß [sic!, ...] als bedeutende Elemente eines Problemlösungsprozesses“ (ebd., 153) anerkenne.
- Die Prinzipien der Autonomie und Kooperation werden durch die „Elemente der Selbstständigkeit, Teilnehmerorientierung und Teamarbeit“ (ebd., 158) miteinander verbunden, womit angedeutet ist, dass Lernprozesse in der Hochschullernwerkstatt sich einerseits an individuellen Interessen der dort Tätigen orientieren, andererseits aber in ein soziales Setting eingebunden sein können und insbesondere der Kooperation, dem Austausch untereinander, ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird.
- Abschließend nennt Müller-Naendrup das Prinzip der Innovation, das sich aus den anderen Prinzipien und Lernformen ergebe und einem erweiterten Lernverständnis verpflichtet sei. Dieses sei eng mit dem Ideal lebenslangen Lernens verbunden, wie sie resümiert:

„Der mit der Lernwerkstattidee verbundene Reformwille, das zugrundeliegende pädagogische Werkstattkonzept sowie die [...] Lernaktivitäten des entdeckenden, handelnden, reflexiven, kooperativen und autonomen Lernens bieten in ihrer Kombination eine Basis für zukunftsorientierte Lernsituationen“ (ebd., 160).

Die damit angedeutete lerntheoretische Basis eines Großteils der Hochschullernwerkstätten, ist der moderate Konstruktivismus (z.B. bezieht sich der VELW in seinem Positionspapier von

11 In Anlehnung an die an Hochschulen eröffneten Lernwerkstätten wurden „in allen Bildungsbereichen (Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Fort- und Weiterbildungsbereichen, ...) u.a. in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ (Verbund Europäischer Lernwerkstätten 2009, 5; im Folgenden abgekürzt als VELW) Lernwerkstätten gegründet. Folglich sind die institutionalisierten Strömungen, zum Beispiel die Bewegungen der Lernwerkstätten an Schulen und Hochschulen, nicht immer klar voneinander abzugrenzen, sondern weisen einige gemeinsame Merkmale auf. Dies schlägt sich beispielsweise in ihrer pädagogischen Konzeption nieder, die sich auf ähnliche Quellen bezieht bzw. die Legitimation der eigenen Arbeit im Anschluss an ähnliche (reformpädagogische) Positionen begründet. Entsprechend bildet auch der Fachdiskurs Überschneidungen zwischen den genannten Professionen und Disziplinen ab. Im Rahmen meiner Studie beziehe ich mich hauptsächlich auf die für den Hochschulkontext relevanten Arbeiten, wengleich an einigen Stellen auch Autor*innen herangezogen werden, die sich explizit auf schulische oder elementarpädagogische Lernwerkstattarbeit beziehen.

2009 auf Kersten Reich (2008)). „Dem zu Folge ist Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess, in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist.“ (VELW 2009, 6). Die Betonung selbstgesteuerten Lernens kann als „Herzstück der Arbeit in Lernwerkstätten [...] eine konzeptionelle Hinwendung zur Mathematik, also Lernen vom Lernenden statt vom Lehrenden aus zu denken“ (Gruhn 2018, 147) angenommen werden.

Das pädagogische Paradigma der Selbstbestimmung führte zu einer neuen Akzentuierung der Rolle der Lernenden und Lehrenden im Kontext der Diskurse der Hochschullernwerkstätten-Fachcommunity. So wurde bereits im vorherigen Abschnitt herausgearbeitet, dass Lernende als „selbstverantwortliche und reflexive Subjekte“ (Müller-Naendrup 1997, 133) entworfen werden. Folglich streben Hochschullernwerkstätten danach, „teilnehmerorientierte Lernarrangements“ anzubieten, „die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess [sic!] selbst gestalten lassen.“ (ebd.). Im Positionspapier des VELW werden die damit verbundenen Anforderungen an und Chancen für die Lernenden weiter ausdifferenziert:

„Selber Fragen zu stellen und darauf nach Antworten zu suchen sind beste Voraussetzungen für ein persönlich bedeutsames Lernen. In einer Lernwerkstatt haben die Lernenden die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten. Sie lernen entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und bringen sich mit ihren Erfahrungen, ihrem Können und Vorwissen als Experten ein. Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die ‚Ortskenntnis‘ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen (vgl. Wedekind 2007)“ (VELW 2009, 7)

Diese Beschreibung wird im Anschluss anhand der vier „Qualitätsmerkmale: 1. Fragen lernen [...] 2. Selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen [...] 3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten [...] 4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses“ (ebd.) konkretisiert. So finden sich zu jedem der genannten Punkte drei bis fünf Aussagen, anhand derer die Erwartungen an die Lernenden ausgeführt werden und die beispielsweise zur Reflexion pädagogischer Praxis in der Hochschullernwerkstatt herangezogen werden sollen.

Im pädagogischen Setting der Hochschullernwerkstätten, in denen „das selbstständige, eigenverantwortliche Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns [...] rückt“ (ebd., 6), wird die Rolle des Lehrenden neu konzeptualisiert: Müller-Naendrup kennzeichnete dies in ihrer Studie noch als „Moderation statt Leitung“ (1997, 133) und führte die Tätigkeiten der Moderator*innen folgendermaßen aus: „Das Team bereitet die Lernumgebung vor, gibt für bestimmte Arbeitsprozesse Impulse, steht während der Arbeitsphase beratend zur Seite.“ (ebd. 134) Darüber hinaus verweist sie darauf, dass eine solche Rolle umfassende Kompetenzen und Kenntnisse auf Seiten der Moderator*innen erforderlich mache und deren Umsetzung voraussetzungsvoll sei, denn „nicht selten verlangen manche Nutzer der Lernwerkstätten klare Anweisungen oder schnell umsetzbare Unterrichtsrezepte, weil ihnen selbst diese Art offener Lernsituationen fremd ist“ (ebd.).

Der VELW entfaltet in seinem Positionspapier die Rolle der Lehrenden als *Lernbegleiter*innen* und greift dabei einige der oben genannten Aspekte auf:

„Die Rolle der Lehrenden besteht darin, dem Lernenden Raum und Zeit 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, 8)

In Bezug auf die Rolle der Lehrenden hält das Positionspapier drei Qualitätsmerkmale fest, die etwas konkreter die Erwartungen an die Lehrenden im Hinblick auf die Bereiche Lernräume, Lernbegleitung und Reflexion der Lernergebnisse vorgeben. Für das Qualitätsmerkmal Lernbegleitung werden folgende Aspekte als relevant genannt:

- „Die Lehrenden sind Dialogpartner des Lernenden.
- Sie halten sich mit Instruktion weitestgehend zurück und geben keine Ergebnisse und vorgezeichnete Lernwege vor.
- Sie beobachten und analysieren den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess der Gruppe.
- Sie gehen mit den Lernenden auf gemeinsame Fehlersuche.
- Sie beraten Einzelne und Gruppen durch Hilfestellung und bereichern das Lernen durch zurückhaltende Impulse.
- Sie beobachten und analysieren das individuelle Lernen und reflektieren gemeinsam mit jedem einzelnen Lernenden den individuellen Lernweg.
- Sie beraten die Lernenden über den unmittelbaren Arbeitskontext hinaus.“ (ebd.)

Es wird deutlich, dass (Hochschul-)Lernwerkstätten ihre besondere lehr- und lernkulturelle Gestaltung betonen und entsprechend hohe qualitative Ansprüche an die dort verankerten pädagogischen Interaktionen und Akteur*innen formulieren. Mithin unterstreichen sie ihren reformorientierten Charakter, um sich als alternative Lernorte an (Hoch-)Schulen zu legitimieren und zu etablieren. So spricht Munk Lernwerkstätten an Schulen das Potenzial zu, Schulkultur verändern zu können, indem sie „ein exemplarischer (und extremistischer!) Ort für konstruktives und selbstbestimmtes Lernen sind“ (ebd. 2014, 116). Ähnliche Argumentationsmuster werden im Kontext von Hochschullernwerkstätten verwendet, die als „Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung“ (Müller-Naendrup 1997)¹², „Orte einer inklusiven Pädagogik“ (Schmude & Wedekind 2016) und „produktive Unterbrechung des Hochschulalltags“ (Kekeritz & Graf 2017, 9), kurz: „als Alternativen zur traditionellen Lehr-Lernkultur an Hochschulen“ (Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 101) beschrieben werden. Schulkultur und universitäre Lernkultur werden im Diskurs der Fachcommunity als veränderbar bis hin zu veränderungsbedürftig durch Impulse von außen, beispielsweise von zusätzlichen hochschuldidaktischen Einrichtungen oder außerschulischen Institutionen, diskutiert. Dass (Hochschul-)Lernwerkstätten sich in dieser Hinsicht als mögliche Impulsgeber verstehen und dieser Gedanke weiter tradiert wird, erscheint ihrem oben ausgeführten Entstehungskontext inhärent.

Terhart weist bereits 1994 darauf hin, dass der Begriff der Lernkultur in schulpädagogischen Debatten zwar heterogen, aber – wie im Kontext der Hochschullernwerkstätten – im Sinne einer „pädagogische Perfektionsformel“ (ebd., 696) grundsätzlich positiv verwendet würde. Dies führe zu einer eigentlich unzulässigen normativen Beschreibung, innerhalb derer

„der Rekurs auf den Kulturbegriff eine bestimmte soziale Wirklichkeit gleichwohl doch kritisiert wie auch eine neue, bessere (kultivierte?) Wirklichkeit eingeklagt werden kann. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn nach einer neuen politischen, pädagogischen oder sonstigen ‚Kultur‘ verlangt wird.“ (ebd., 693f.).

Die so konnotierte Verwendung des Kulturbegriffes, im Sinne der Abkehr von althergebrachten Strukturen und der Neuartigkeit des eigenen Konzeptes, wird häufig im Zusammenhang mit Bildungsreformen bemüht. So wird zum Beispiel die curricular verankerte Auseinandersetzung mit der sogenannten neuen Lernkultur im Lehramtsstudium in Bezug auf Fragen der

¹² In diesem und dem folgenden Literaturbeleg werden jeweils die Untertitel der entsprechenden Werke zitiert.

Leistungsbewertung, individuellen Förderung und Inklusion angestrebt und von verschiedenen Autor*innen postuliert (z.B. Gasser 2008; Winter 2012; Brinker & Schumacher 2014)¹³.

Anknüpfend an diese Diskussion lassen sich in den letzten beiden Jahrzehnten auch innerhalb der qualitativen schulpädagogischen Forschung Studien verzeichnen, die den (Lern-)Kulturbegriff nicht bzw. weniger normativ aufgeladen verwenden. Sie sind den kulturwissenschaftlichen Konzepten *cultural turn* und/oder *practice turn* zuzurechnen und streben die ethnografische Untersuchung alltäglicher pädagogischer Praktiken an (ausführlicher s.u., Kapitel 3.4). Kultur wird in diesen Arbeiten, an ein kulturanalytisches Verständnis anschließend, als soziale Praxis begriffen (vgl. z.B. Hörning & Reuter 2004). Mit dieser Perspektive kann die praktische Umsetzung, das *Wie* der Konstitution, Aufrechterhaltung oder Veränderung einer (neuen) (hoch-)schulischen (Lern-)Kultur in den Blick genommen und beschrieben werden anstatt als gegeben vorausgesetzt bzw. angenommen zu werden. So können unter anderem die „spezifische[n] kulturelle[n] Handlungsmuster des Lernens“ (Wiesemann 2006, 181), die sich innerhalb einer Schule etabliert haben und „als performative Akte mit einer genuinen [lern-]kulturellen Überformung erkannt werden können“ (ebd.) sichtbar gemacht werden.

Die ethnografische Beschreibung alltäglicher pädagogischer Praxis, bzw. des Lernkultur-/Schulkulturbegriffes¹⁴ aus einer kulturtheoretisch fundierten Perspektive heraus könnte somit auch

13 Es sind jedoch auch etliche unterschiedlich akzentuierte kritische Auseinandersetzungen mit diesem Begriffspaar zu verzeichnen (z.B. eher kognitionspsychologisch und lerntheoretisch orientiert: Reusser 1994; machttheoretisch fundiert bspw. Klingovsky 2009; zur Normativität, die mit diesem Begriffspaar einhergeht z.B. Terhart 1994, Huber 2009; Dammer 2013).

14 Beispiele für einen kulturanalytisch fundierten Lernkulturbegriff finden interessierte Leser*innen meiner Studie unter anderem in den unterschiedlichen Ansätzen dreier Forscher*innengruppen, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen:

1. Die sogenannten Berliner Ritualstudien (vgl. z.B. Wulf, Althans, Audem, Bausch, Göhlich, Sting, Tervooren, Wagner-Willi & Zirfas 2001) fassten Lernen und dessen pädagogische Gestaltung als performativen Prozess und beschrieben diesen im Sinne von rituellen Praktiken als körperliche Aufführungen. Der Begriff der Lernkultur umfasste entsprechend die „materiellen Bedingungen für Lernprozesse (Lernumwelten, Materialien, Räume, Handlungen, etc.), die symbolischen Verweisungszusammenhänge (Deutungsmuster, Machtverhältnisse etc.) und die imaginären Entwürfe (Bildungsideen, Gemeinschaftsvorstellungen, Entwicklungsmodelle, Körperbilder etc.“ (Wulf et al. 2007, 7f).
2. Das strukturtheoretische Konzept von Schulkultur wurde von einer Gruppe um Helsper vorgelegt (vgl. z.B. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost 2001). Helsper umschreibt Schulkultur „als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem [...]“. Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (ebd. 2008, 66f.). Das Imaginäre meint dabei die idealen pädagogischen Vorstellungen und konzeptionellen Gestaltungsideen der individuellen Schule, die in institutionellen Selbstentwürfen der schulischen Akteur*innen zum Beispiel im Rahmen von Schulprogrammen konstruiert und auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Es geht mithin also auch um die Außendarstellung der pädagogischen Überzeugungen der jeweiligen Akteur*innen. In Abhängigkeit vom Umfang der so konstruierten Idealität wachsen die Ansprüche an die schulischen Akteur*innen, was „den Ansatzpunkt von Ritualen und Mythen der Schulkultur [...], in denen die Bedeutung der Schule für die Akteure (die Vergangenheits- und Zukunftsdimension) sowie die Bewährung gegenüber den schulprogrammatischen Ansprüchen und den konstruierten sozialen Anforderungen bearbeitet werden“ (ebd. 68) markiere. Helsper geht in seiner Modellierung der Schulkultur davon aus, dass deren imaginärer Anteil auf das Reale bezogen ist, beide Ebenen sind also eng miteinander verknüpft. Die pädagogischen Vorstellungen und Ideale geben dergestalt Auskunft über den Umgang der jeweiligen pädagogischen Institution mit deren spezifisch wahrgenommenen Strukturproblemen. Das Reale adressiere hiernach die (als problematisch empfundenen) Strukturen des Bildungssystems. Der symbolische Anteil der Schulkultur richtet im Modell Helspers den Blick auf ebendiese

zu einer schultheoretischen Weiterentwicklung führen, da sie „über die (isolierte) Betrachtung von Merkmalen, Einstellungen, Belastungen, Unterrichtshandlungen etc. von Lehrpersonen [und anderen schulischen Akteur*innen, AG] hinaus“ (Bennewitz 2014, 262) geht. Dies erscheint auch im Hinblick auf Hochschullernwerkstätten anschlussfähig, da in den wenigen vorliegenden empirischen Arbeiten (vgl. Kapitel 3.2) bislang in der Regel einzelne Merkmale wie Motivation oder Kompetenzzuwachs bestimmter Akteursgruppen untersucht wurden, die Beschreibung alltäglicher pädagogischer Praktiken und Interaktionen allerdings eine unterrepräsentierte Perspektive darstellt. Der Kulturbegriff wurde im Diskurs der Fachcommunity folglich bislang auch kaum im kulturtheoretischen Sinn, sondern analog zu Diskussionen um gute Schulen im Zusammenhang mit den Qualitätsansprüchen an die Gestaltung pädagogischer Institutionen eher als ein Merkmal guter Lernwerkstättenarbeit verwendet. Darüber hinaus ist er mit einer Betonung der Vorbild- bzw. Impulsfunktion der Lernwerkstätten konnotiert und führt über die damit einhergehende (hoch-)schulkritische Positionierung zu einer diskursiven Abgrenzung von eben diesen Institutionen.

Mit diesem kurzen historischen Abriss und der nachfolgenden Skizze des aktuellen Forschungsstands sei angedeutet, dass die Entwicklung und Verbreitung von Hochschullernwerkstätten an Hochschulen von diversen Konzepten, Vorbildern und Strömungen beeinflusst wurde, die bis heute den pädagogischen Alltag in diesen Einrichtungen in je spezifischer Weise prägen. Hagstedt (1998, 50) beschreibt das Zusammenwirken dieser Impulse bei der Entwicklung von

beobachtbare Handlungsebene der schulischen Akteur*innen. Das Symbolische beschreibt die „Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule. [...] Dazu zählen die Formen, die Regeln und Rituale des Unterrichts, die Unterrichtsinhalte, Arbeitsmaterialien im Zusammenhang der Fächer, aber auch Praktiken der Kontrolle, der Beurteilung, des Strafens, der moralischen Rechenschaftslegung etc.“ (Helsper 2008, 68f.). Durch ihr Handeln innerhalb der Institution generieren, reproduzieren bzw. transformieren die schulischen Akteur*innen (Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Eltern, Schüler*innen) die jeweilige Schulkultur, so Helsper. Dabei formen sich bevorzugte Deutungs- und Denkmuster aus, die Rückschlüsse auf für die Einzelschule besonders dominante Akteursgruppen zulassen (vgl. ebd., 67) und auch die Passung oder Abstoßung bestimmter Akteur*innen bzw. Akteursgruppen mitbestimmen bzw. erklären können: „Die dadurch konstituierte symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule mit ihren Dominanzverhältnissen erzeugt ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen, das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu den diversen milieuspezifischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen etc. habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht“ (ebd.). Helsper betont, dass die „Rekonstruktion der Schulkultur [...] das Zusammenspiel zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem in der jeweiligen Schule ins Auge fassen [muss]. Dabei sind idealtypische Konstellationen zu entwerfen [...]: Ein Idealtypus (Imaginäres+/Symbolisches+/Reales+) beinhaltet geringe Spannungsmomente weil das Imaginäre der Schulkultur auf das Reale, die grundlegenden Strukturprobleme der Schule bezogen ist und die Visionen der Schule mit Bezug auf diese Herausforderungen konstruiert werden.“ (ebd. 2008, 69)

3. Das Projekt „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (vgl. u.a. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015) geht „aus einer praxistheoretischen Perspektive der Frage nach, wie sich die Grenzverschiebungen zwischen Familie und Schule auf der symbolischen Ebene innerschulischer Diskurse (Kolbe et al. 2009) und der sich in Praktiken vollziehenden Ebene des alltäglichen Vollzugs rekonstruieren und aufeinander beziehen lassen (Idel et al. 2012a, 2012b)“ (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015, 35). Die Autor*innen beziehen sich dabei auf folgende theoretische Rahmungen: „Unter Lernkultur wird erstens mit Bezug auf Schatzkis Theorie sozialer Praktiken (1996, 2001a; 2011b) eine soziale Ordnung, die in Praktiken generiert wird, verstanden. Zweitens können wir die Lernkulturen konstituierenden pädagogischen Praktiken mit Bezug auf die operative Pädagogik sensu Prange (2005) als die Differenz von Zeigen und Lernen bearbeitend verstehen. In Anknüpfung an praxistheoretische Konzepte von Anerkennung (Butler 2005, 2007; Ricken 2009) verstehen wir die pädagogische Praxis dabei als ein Adressierungsgeschehen (Reh/Ricken 2012), d.h. als Prozess, in welchem sich die Akteur/innen im raumzeitlich situierten Umgang miteinander und mit Sachen wechselseitig anerkennen. Somit fragen wir auch nach den Normen der Anerkennbarkeit (Butler 2007, S. 44):“ (ebd., 37)

Lernwerkstätten an Hochschulen: „Wie in einem Brennglas scheint die Lernwerkstatt-Idee die verschiedensten Reformkonzeptionen zu bündeln.“ Mit dieser Metapher wird auch deutlich, dass man damals wie heute mit der Einrichtung entsprechender Initiativen hohe Erwartungen verband und sie als Motoren und Multiplikatoren für Schulentwicklungsprozesse beschrieb (vgl. Müller-Naendrup 1997, 76). Gerade dies macht die Lernwerkstattidee für viele (pädagogische) Kontexte und Disziplinen attraktiv und anschlussfähig: Aus der Gründergeneration der 1980er Jahre haben sich mittlerweile vielfältige Strömungen aus fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Initiativen mit je eigenem Konzept und Schwerpunkt entwickelt (vgl. Franz 2012, Coelen & Müller-Naendrup 2013). Dass das Konzept der Lernwerkstatt Konjunktur hat und in Schulen und Hochschulen Einzug hält, ist mittlerweile unumstritten. Gleichzeitig drohe es zu verwässern, weil es den Impuls gebe, alles, was als pädagogisch wertvoll und innovativ wahrgenommen werden solle, Lernwerkstatt zu nennen und somit einen „umbrella-Begriff“ (Wedekind 2011, 7) daraus zu machen. Umso mehr bemühen sich die Akteure der Hochschullernwerkstätten in den letzten Jahren darum, zum Beispiel im Rahmen von jährlich stattfindenden Fachtagungen bzw. im 2017 gegründeten Verein Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) ein gemeinsames Leitbild und daraus resultierendes Selbstverständnis zu entwickeln sowie verbindliche Ziele solcher Institutionen erneut zu diskutieren¹⁵.

3.2 Forschungsstand

Trotz ihrer flächendeckenden Ausbreitung finden sich bislang nur vereinzelte empirische Studien zum Themenkomplex der (Hochschul-)Lernwerkstätten, auch wenn in den letzten Jahren ein Aufschwung entsprechender Arbeiten zu verzeichnen ist. Neben den nachfolgend genannten Monografien ist eine Zunahme an empirisch ausgerichteten Vorträgen und Artikeln zu konstatieren, die beispielsweise in den einschlägigen Tagungsbänden veröffentlicht werden (vgl. z.B. Schmude & Wedekind 2016; Peschel & Kelkel 2018; Baar, Feindt & Trostmann 2019) und sich einzelnen Aspekten der pädagogischen Praxis in Hochschullernwerkstätten forschend zuwenden. Rumpf (2016, 74) arbeitet den Gewinn, zugleich aber auch die besondere Herausforderung solcher Vorhaben heraus:

„Wenn [...] Lernwerkstätten an Hochschulen innerhalb der Lehramtsstudiengänge nicht nur in ihrem Sonderstatus wahrgenommen werden wollen, müssen sie [...] auch ihren Beitrag zur Bearbeitung von Forschungsfragen leisten. Das würde indessen bedeuten, dass zum gemeinschaftlichen Agieren auf Augenhöhe (Munk 2014, S. 119) eine distanzierte Haltung eingenommen wird, die dieses als positiv und innovativ erlebte Tun beobachtet und in Zweifel stellt.“

Die folgenden Studien streben an, dieser Forderung gerecht zu werden. Sie stammen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und stellen in der Regel je eine Akteursgruppe dezidiert in den Fokus ihrer Überlegungen:

Während Müller-Naendrup (1997) mit ihrer Dissertation den Grundstein für alle weiteren Arbeiten legte und mit grundsätzlicheren Überlegungen vor allem zur Systematisierung des Themenkomplexes beigetragen hat, erhellen Schubert (2003) und Hiebl (2014) mit Hilfe von Expert*inneninterviews die Perspektive der Leitungspersonen von Hochschullernwerkstätten bzw. die Perspektive von Schulleiter*innen (sowie Schüler*innen) auf die Arbeit in Lernwerkstätten an bayrischen Grundschulen. Kaiser (2016) zeigt anhand unterschiedlicher Fallstudien auf, dass Lernwerkstätten den Anspruch, Theorie und Praxis sinnvoll zueinander

¹⁵ Der VELW (Verein europäischer Lernwerkstätten) hat sich bereits 2012 wieder aufgelöst.

in Beziehung zu setzen, ernst nehmen. Meier (2015) befasst sich in Bezug auf Schüler*innen mit motivationalen, emotionalen und kognitiven Prozessen, die mittels eines triangulierenden Designs aus qualitativer Videostudie und quantitativer Fragebogenstudie im Primarbereich erhoben wurden. Keckeritz (2017) rekonstruiert in ihrer videografischen Studie die Bearbeitung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule im Kooperationssetting Lernwerkstatt als ein Zusammentreffen zweier institutioneller Kulturen. Bolland (2011) illustriert in Fallbeispielen studentische Lernprozesse bzw. -wege beim Erstellen einer Abschlussarbeit im Rahmen einer Forschungswerkstatt. Franz (2012) und Zocher (2000) fokussieren die Perspektive von Erzieher*innen bzw. Lehrer*innen, die an lernwerkstattangebundenen/-nahen Fortbildungen teilnehmen. Wenngleich sie keinen direkten Bezug zum Diskurs der Hochschullernwerkstätten aufweist, ist darüber hinaus noch die Arbeit von Pietsch (2010) zu nennen, die anhand narrativer Interviews und Portfolioauszügen die Lerngeschichten dreier Studierender in einem Eins-zu-Eins-Projekt der Universität Kassel mit Kindern rekonstruiert und dabei auch besonders den Aspekt der Begleitung als Teil professionellen pädagogischen Handelns fokussiert. Diese skizzenhafte Darstellung des Forschungsstandes offenbart einige Forschungsdesiderate, denen ich mit meiner eigenen Studie begegne:

Die Perspektive der studentischen Akteur*innen, die als primäre Adressat*innen der Hochschullernwerkstätten bezeichnet werden können, wurde in den bisherigen Forschungstätigkeiten kaum berücksichtigt, wenngleich der antizipierte Mehrwert entsprechender Initiativen für deren Studium immer wieder betont wird (vgl. Lehmann 2013).

Darüber hinaus wird deutlich, dass der ethnografische Forschungsstil in den bisherigen empirischen Auseinandersetzungen mit dem Feld unterrepräsentiert zu sein scheint, die pädagogische Praxis der Hochschullernwerkstätten also kaum aus einer reflexiv-distanzierten Analysehaltung heraus beschrieben worden ist (vgl. Rumpf 2016).

Bevor ich die methodologischen und methodischen Besonderheiten meiner eigenen Studie näher erläutere, fasse ich zunächst in einem Zwischenresümee die Besonderheiten des Forschungs- und Praxisfeldes Hochschullernwerkstatt zusammen.

3.3 Zwischenresümee: Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit der Arbeit in Hochschullernwerkstätten

Im voran gegangenen Kapitel konnten einige für das Setting der Hochschullernwerkstatt OASE spezifische **Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit** aufgezeigt werden, die bereits durch eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit deren pädagogischer Konzeption und Entwicklungsgeschichte deutlich werden:

Hochschullernwerkstätten entwerfen sich als Institutionen, die in einer Mittlerposition zwischen Traditionsbewahrung und neuen Impulsen für die Hochschuldidaktik stehen – sie legitimieren sich durch ihre reformpädagogisch geprägte Programmatik gleichsam über beide dieser Argumentationslinien.

Spezifischer auf das Verhältnis von Schule und Hochschullernwerkstatt bezogen lässt sich eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit einer Unterwanderung von schulisch geprägten Normen und einer Zuliefererfunktion für die Schule rekonstruieren. Letztere wird im Sinne einer innovativen Ergänzung der Ausbildung angehender Lehrpersonen und damit intendierten Schulreform „von unten“ entworfen. Beide Ansätze münden in eines der strukturellen programmatischen Kernprobleme von Hochschullernwerkstätten: Sie bewegen sich in einer ambivalenten Gleichzeitigkeit der Beschreibung des spezifischen Eigenen und einer Definition des Eigenen über die Abgrenzung vom Anderen.

Die skizzierten Ambivalenzen und deren Bearbeitung in der sozialen Praxis entsprechender Initiativen können mithilfe qualitativer Forschung genauer untersucht werden. Mit diesem paradigmatischen Fokus eröffnen sich Perspektiven auf pädagogische Praxis, die jenseits von Optimierungs- und Steuerungsinteressen anzusiedeln sind, denn qualitative (Unterrichts-) Forschung nimmt

„Schwierigkeiten, Herausforderungen, Ambivalenzen, Krisen und Widersprüche im pädagogischen Alltag sowie darüber hinaus für grundlegende Strukturmomente von Unterricht als ‚Praxis‘ [in den Blick, A.G.]. Damit ist gerade auch die Reflexion und Diskussion der normativen Setzungen bzw. normativen Ordnungen pädagogischer Diskurse und Praktiken im Fokus ihrer Aufmerksamkeit“ (Prose & Rabenstein 2018, 12).

Die so verstandene empirische Auseinandersetzung mit einem bislang vernachlässigten Feld der Lehrerbildung, nämlich die Bewegung der Hochschullernwerkstätten, erscheint viel versprechend, da sie einen Blick auf die soziale Praxis dieser Orte ermöglicht und verdeutlicht, wie der normative Anspruch des Feldes gemeinsam durch die Akteur*innen bearbeitet wird.

3.4 Beschreibung meines Forschungsstils: Praxistheoretisch orientierte Ethnografie

In diesem Unterkapitel werde ich die meinem Forschungsstil zugrunde liegenden methodologischen Annahmen und methodischen Verfahrensweisen und deren Zusammenhang mit der Entwicklung meiner Fragestellung darlegen, indem ich meinen Forschungsprozess nachzeichne und damit auch an die bereits im Kapitel 2.2 ausgeführten Besonderheiten anknüpfe.

Ich verorte meine Studie im qualitativen Forschungsparadigma, spezifischer in der Tradition der praxistheoretisch orientierten Ethnografie. Qualitative Forschung wird, so Flick (2012, 26), durch „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ gekennzeichnet. Damit erfordert qualitative Forschung insbesondere auf Seiten der Forscherin eine gewisse Risikofreude und den Mut, offen für das Feld und dessen Relevanzen zu sein und beispielsweise forschungsmethodische Entscheidungen nicht von vornherein, sondern in Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand festzulegen.

Im Rahmen meines Forschungsprojektes habe ich die genannten Punkte folgendermaßen berücksichtigt: Ich startete meine Untersuchung mit einer allgemeinen Fragestellung: „Wie erleben Studierende ihre Zeit in einer Hochschullernwerkstatt?“. Motiviert wurde dieses Interesse durch meine eigene praktische Arbeit in einer entsprechenden Einrichtung und die anschließend begonnene Mitarbeit in einem Forschungsprojekt (vgl. 2.2). Das bereits in 3.2 konstatierte Forschungsdesiderat bzgl. studentischer Akteur*innen war Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Ich wollte eine Arbeit verfassen, die nicht nur über Studierende als Zielgruppe pädagogischer Bemühungen berichtet, wie es bis dahin im (überwiegend nicht empirisch ausgerichteten) Diskurs der Fachcommunity Usus war, sondern sie selbst zu Wort kommen lässt. Die Offenheit, mit der ich an mein Forschungsfeld heranging, implizierte zum Beispiel auch, dass ich nicht von Anfang an festgelegt hatte, eine ethnografische Arbeit schreiben zu wollen, sondern dass sich dies erst mit der Fokussierung der Fragestellung und dem damit verbundenen Interesse an der sozialen Praxis in Hochschullernwerkstätten ergab.

Ich hatte keinen starr fixierten Plan, wann ich auf welche Weise welche Daten im Feld ‚erheben‘ und diese wiederum analysieren würde. Im Wesentlichen orientierte ich mich methodologisch an dem Konzept des theoretical sampling, wie es im Forschungsstil der Grounded Theory nach

Glaser und Strauss (1967), Strauss (2007) bzw. Corbin und Strauss (1996) entwickelt und beschrieben wurde. Dessen Leitgedanke ist die sukzessive und an empirische Analysen rückgekoppelte Zusammenstellung der zu untersuchenden Situationen, Phänomene, Akteur*innen etc., unter anderem durch ständiges Vergleichen mit anderen Phänomenen und Kontexten¹⁶. Das Sampling entwickelt sich also im Gegensatz zu vorab festgelegten Stichproben, wie sie vor allem im quantitativen Forschungsparadigma gebräuchlich sind, mit der fortschreitenden Theorieentwicklung einer Studie weiter und treibt diese dadurch wiederum weiter voran.

Mein Forschungsprozess verlief entsprechend zyklisch, so dass es nicht nur ein oder zwei Zeitpunkte bzw. -räume im Feld gab, sondern ich immer wieder zwischen Datenerhebungsphasen und Analysephasen hin- und herpendelte, bzw. diese auch parallel zueinander verliefen. Somit konnten die aus Dokumenten des Feldes, Interviews und Beobachtungsprotokollen gewonnenen Konzepte und Kodes immer weiter spezifiziert und überarbeitet, auf ihre Tragfähigkeit hin befragt oder auch verworfen werden. Dieser Prozess wurde immer wieder durch gemeinsame Diskussionen mit Kolleg*innen in unterschiedlichen Settings, zum Beispiel Forschungswerkstätten und Fachtagungen, flankiert, was auch dazu beigetragen hat, die Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit meiner empirischen Ergebnisse zu sichern und insbesondere meine pädagogisch-normative Perspektive auf mein Datenmaterial zu irritieren (vgl. 2.2).

Ich las im Verlauf meiner Forschungstätigkeit ganz unterschiedliche Daten auf, die sich mir im Feld darbieten: Zu Beginn interessierte mich insbesondere die subjektive Perspektive der Studierenden auf die Arbeit in Lernwerkstätten. Um Sinnzuschreibungen einzelner Studierender rekonstruieren zu können, führte ich vier teil-narrative Interviews. Die Studierenden stellten insbesondere die Frage nach dem regulierenden Eingreifen in das Geschehen und die damit verbundene Lenkung pädagogischer Interaktionen als Kern der Herausforderungen des Lernbegleiter*innen-Daseins im Projekt Werkstatt für Kinder dar. *Nicht-Eingreifen* wurde in den Interviews als ein relativ starr empfundener, herausfordernder Anspruch des Settings an die Studierenden beschrieben.

Um daraus folgend die Dynamik der Reflexions- und Vorbereitungsgespräche der studentischen Praktikant*innengruppen im Rahmen der Werkstatt für Kinder zu ergründen, entschloss ich mich, in zwei Durchgängen Gruppendiskussionen mit jeweils einer fest zusammengesetzten Praktikant*innengruppe (Gruppe grün und Gruppe blau¹⁷) zu führen. Darüber hinaus zeichnete ich alle Gruppen-Reflexionsgespräche der Praktikant*innengruppe blau sowie die Gespräche beim Vorbereitungsseminar und in der Abschlussreflexion auf und ergänzte die teilweise daraus angefertigten Transkripte mit meinen Beobachtungsnotizen – denn im Feld schien diesen Gesprächen, auch in Bezug auf ihre zeitliche Ausdehnung im Projektkontext große Bedeutung zugeschrieben zu werden. Bereits während des Durchgangs von Gruppe grün hatte ich begonnen, erste Beobachtungsprotokolle zu verfassen, die zum Beispiel den Kontext von Gruppendiskussionen oder Gesprächen reflektierten und schriftlich fixierten und hatte einzelnen Terminen als teilnehmende Beobachterin beigeordnet. Die entstandenen Protokolle und Memos analysierte

16 So las ich beispielsweise (ethnografische) Studien, die Kontexte beschrieben, die mir zunächst minimal und maximal kontrastierend zu meinem Feld erschienen. Ging es zum Beispiel um den Aspekt der Sitzordnung bzw. Sitzplatzverteilung im Feld, so setzte ich mich mit Forschungsarbeiten aus dem Regelschulkontext und aus individualisierenden Unterrichtsettings auseinander, las aber auch eine entsprechende Studie aus dem Psychiatriealltag (Klausner 2015).

17 Um die Privatsphäre der teilnehmenden Akteur*innen zu schützen, gebe ich keine genauen Zeiträume meiner Feldforschungsphasen an, sondern benenne die von mir begleiteten Gruppen nach Farben. Die nachfolgend verwendeten Ausschnitte aus dem Datenmaterial werden also meist einer Gruppe/Farbe zugeordnet, auch wenn es sich natürlich in der Regel um verdichtete Beobachtungsprotokolle handelt.

ich dann unter anderem, ebenso wie meine anderen erhobenen Daten, in unterschiedlich zusammengesetzten Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten. Den Projektzeitraum von Gruppe blau habe ich sehr intensiv begleitet und teilnehmend beobachtet, entsprechend liegen aus dieser Zeit die meisten Beobachtungsprotokolle und dichten Beschreibungen vor. Hier ging es mir insbesondere darum, ob und in welcher Form sich die konzeptionell allgegenwärtigen Normen des Settings in dessen sozialer Praxis widerspiegelten. Auch nach meinem Ausstieg aus dem Feld als Praktikerin absolvierte ich bei Gruppe gelb und pink noch einzelne Termine als teilnehmende Beobachterin, um noch einmal auf bestimmte Phänomene fokussierte Beobachtungsprotokolle zu erstellen. Die Analyse der Selbstdarstellungen des Feldes, wie zum Beispiel im Rahmen von Flyern und Homepagetexten (vgl. Kapitel 4.1), rundeten die Beschäftigung mit dem wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Hochschullernwerkstätten ab.

Bereits in der Darstellung der von mir erhobenen Daten wird deutlich, dass die Datenanalyse notwendigerweise unterschiedliche methodische Verfahrensweisen umfasste, die je nach Datentyp und Erkenntnisinteresse an das Material herangetragen wurden und teilweise auch miteinander verschränkt wurden. So kodierte ich beispielsweise meinen Datenkorpus in Anlehnung an die Kodierschritte, die von Strauss (2007) sowie Strauss und Corbin (1996) ausführlich beschrieben und seither in diversen Lehrbüchern anhand weiterer Daten erläutert wurden (z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Breuer, Muckel und Dieris 2017), indem ich sie zunächst durch offenes Kodieren ‚aufbrach‘ und im weiteren Verlauf ordnete und sortierte, in Anlehnung an das axiale Kodieren Beziehungen zwischen einzelnen Kodes und Kategorien ausarbeitete und weiter verfeinerte bzw. teilweise auch verwarf. Da ich mich jedoch zunehmend für Interaktionsverläufe zu interessieren begann, in denen die Prozesshaftigkeit des Phänomens Lernbegleitung (s.u.) herausgearbeitet werden sollte, ging ich insbesondere bei der Analyse der unterschiedlichen transkribierten Gespräche sequenziell vor und orientierte mich unter anderem an den von Deppermann (2008), Krummheuer (o.J.) und Fritzsche (2015) ausgeführten Analyseschritten zur Rekonstruktion von Gesprächspraktiken, die an die ethnomethodologische Konversationsanalyse nach Sacks und Schegloff¹⁸ anknüpfen. Diese Interpretationsansätze betonen die Prozesshaftigkeit von (Gesprächs-)Praktiken und charakterisieren jene als sich zeitlich nacheinander entfaltende Ordnung. Sie untersuchen (Gesprächs-)Praktiken also vor allem im Hinblick darauf, wie diese aufeinander Bezug nehmen und umfassen dabei mehrere Analysegesichtspunkte, im Fall von Gesprächen beispielsweise den Inhalt, die Formulierungsdynamik, das Timing, den Kontext, Folgerwartungen und sogenannte interaktive Konsequenzen (vgl. Deppermann 2008, 54ff.).

Im Verlauf des Forschungsprojekts verschob sich mein Analysefokus vom subjektiven oder kollektiven Erleben der studentischen Akteur*innen und deren Vorstellungen weg. Ich begann, mich zunehmend dafür zu interessieren, *was* Studierende tun, wenn sie in einem geöffneten Lernsetting als Lernbegleiter*innen agieren und vor allem, *wie* sie es tun. Damit rückten Studierende und Kinder als Ko-Produzenten sozialer Praxis in mein Blickfeld. Recht schnell wurde mir jedoch deutlich, dass die normativen Setzungen des Feldes nicht nur den Interaktionen der menschlichen Akteur*innen eingeschrieben zu sein schienen, sondern auch räumliche Arrangements und Dinge auf verschiedene Weise in die Praktiken der Studierenden und Kinder eingewoben waren und die von mir beobachteten sozialen Situationen mit konstituierten. Dennoch erwiesen sich das implizite Wissen und die reflexiv verfügbaren Vorstellungen der studentischen

18 Die ethnomethodologische Konversationsanalyse beschäftigt sich jedoch überwiegend mit ‚natürlichen‘ Alltagsgesprächen.

Akteur*innen über die Gestaltung des Projekts Werkstatt für Kinder, verstanden als institutionalisierte Praktiken des Sprechens über pädagogische Praxis, als bedeutend für die Untersuchung des spezifischen Generationenverständnisses des Feldes.

Um dieser komplexen Gemengelage angemessen begegnen zu können, entwickelte ich im Lauf meines Forschungsprojektes einen praxistheoretisch inspirierten ethnografischen Forschungszugang, der durch eine ethnomethodologische Analyseperspektive auf das Phänomen Lernbegleitung geprägt war.



Exkurs: Praxistheorie

Die Wurzeln der Praxistheorie liegen in den 1970er Jahren. So betonten etwa die Strukturierungstheorie von Giddens (1979) und das von Bourdieu eingeführte Konzept des Habitus (1976) die rekursive Verschränkung von Handeln und Struktur, wobei Praktiken „als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen“ (Hörning & Reuter 2004, 13) entworfen wurden. Strukturen seien demnach nicht determinierend dem Handeln von Subjekten vorgelagert, sondern würden durch diese und deren Handeln beständig reproduziert. Gleichzeitig sei individuelles Handeln immer auch in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet, soziale Praxis somit als kulturell bedingt zu konzeptionieren. Gesellschaft wird durch Handeln strukturiert, gleichzeitig wirkt Handeln strukturierend auf Gesellschaft. Das Novum dieser Ansätze war die Überwindung des Dualismus von Individuum und Struktur bzw. Gesellschaft und damit verbunden auch eine Neubestimmung der Sozialität (vgl. Hillebrandt 2014). Ist in diesem Zusammenhang von Praxistheorie bzw. einem practice turn die Rede, wird nicht eine einheitliche Denkbewegung und Forschungshaltung beschrieben, wenngleich die damit verknüpften Ansätze als zentrale epistemologische und theoretische Orientierungen im breiten Feld ethnografischer Forschung bezeichnet werden können. In den letzten Jahrzehnten wurde Praxeologie transdisziplinär unter Bezugnahme auf unterschiedliche Schwerpunkte ausdifferenziert. So sind beispielsweise Sozialphilosophie (z.B. Heidegger; Wittgenstein), Ethnomethodologie (z.B. Garfinkel; Boltanski & Thévenot), poststrukturalistische Theorien (z.B. Foucault; Deleuzes), Cultural studies (z.B. de Certeau), Artefakt-Theorien (z.B. Latour) und Theorien des Performativen (z.B. Butler) als wesentliche Strömungen des Felds der Praxistheorien zu nennen (vgl. Reckwitz 2003; Hörning & Reuter 2004; Reckwitz 2008; Nicolini 2012; Hillebrandt 2014; Schäfer 2016).

Gemeinsam haben diese Strömungen, dass sie das Konzept der Praktiken als wichtigste theoretische Kategorie in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen werden bei Schatzki als „bundle‘ of activities“ (ebd. 2002, 71) im Sinne von „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (ebd. 1996, 89) entworfen. In ethnografischer Forschung wird angestrebt, eben diese Praktiken zu beobachten und zu beschreiben, „die u.a. dieses implizite Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren versucht“ (Breidenstein et al. 2013, 33). Das Soziale ist dementsprechend als „a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings“ (Schatzki, Knorr-Cetina & v. Savigny 2001, 3) zu fassen, womit einige weitere Charakteristika praxistheoretischer Ansätze angesprochen sind: Sie berücksichtigen Zeitlichkeit, Körperlichkeit und Materialität des Sozialen. Praktiken stehen immer in Relation zu anderen Praktiken und dem sozialen Kontext, in dem sie auftreten. Vermeintlich lokale und private Praktiken sind jeweils mit anderen Orten und Zeiten verbunden, denn „die Praxistheorie verortet das Soziale in dem Dazwischen vielfältiger Beziehungen in Raum

und Zeit, die sich weder auf Normen noch auf rationale Wahlen reduzieren lassen“ (Schäfer 2016, 13) – mit dieser Aussage geht auch eine klare Abgrenzung von Handlungen und Praktiken einher, die Praxistheorien inhärent ist.

So ist das Soziale nicht ‚einfach da‘, sondern wird beständig praktisch hervorgebracht, wobei dies häufig in Form von Praktiken geschieht, die auf implizites, inkorporiertes Wissen rekurrieren. Soziale Praxis ist dennoch nicht nur durch menschliche Akteur*innen zu konstituieren, sondern auch Dinge können in deren Herstellung involviert sein. Hirschauer (2016, 46) hebt entsprechend hervor, dass mit den Konzepten Praxis und Praktiken eine „vom Akteur dezentrierte Art, das Handeln zu konzipieren“ einhergehe. Mit dem Fokus auf Praktiken ändert sich entsprechend die Perspektive der Forscherin auf ihr Phänomen: „Es geht nicht um die Frage, wer welche Praktiken ‚ausführt‘, sondern umgekehrt darum, wer oder was in die spezifische Praktik *involviert* ist.“ (Breidenstein 2006, 17; Hervorh. i.O.). ◀

Ethnografie verfolgt die „empirische Erforschung sozialer Lebenswelten, sozialer Praktiken und institutioneller Verfahren“ (Breidenstein et al. 2013, 7) und interessiert sich dabei besonders für „den Bereich gelebter und öffentlich praktizierter Sozialität [...; im Sinne von, AG] Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen“ (ebd., 32). Die spezifische Ordnung einer solchen Untersuchungseinheit kann, so die Annahme entsprechender Vertreter*innen dieses Forschungszugangs, insbesondere durch sogenannte teilnehmende Beobachtung ergründet werden, also durch die Ko-Präsenz der forschenden Person im Feld und dessen Alltag über einen längeren Zeitraum hinweg.

Während die ethnologische Kulturanalyse des 19. Jahrhunderts an einer Untersuchung des kulturell Fremden interessiert war, wendeten sich die Studien der Chicago School ab 1920 in ihrer Stadtforschung besonders dem Kuriosen sowie den Subkulturen zu und brachten „eine Art Inventar der besonderen Typen, Berufe und Szenen einer amerikanischen Großstadt zu Beginn des Jahrhunderts“ (ebd., 21) hervor. In den letzten Jahrzehnten hingegen ist eine Hinwendung qualitativer Forschung zum Alltäglichen zu verzeichnen¹⁹. Wie Amann und Hirschauer ausfüh-

19 Dellwing und Prus (2012, 81) heben darüber hinaus hervor, dass Kuriosität und Normalität sehr stark von der Perspektive des Betrachtenden abhängig und nicht per se abstrakt bestimmbare Merkmale eines Feldes sind, die dieses zu einer ‚Ecke‘ oder ‚dunklen Unterseite‘ machen: „Unterschiedliche Umfelder produzieren unterschiedliche Normalitäten, und dieselben Umfelder produzieren in unterschiedlichen Situationen, in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken ebenso unterschiedliche Normalitäten. Während viele Ethnografien also scheinbar die ‚dunkle‘ ‚Unterseite‘ der Gesellschaft als Forschungsziel abstecken ist zum einen jedes gesellschaftliche Feld erforschbar, zum anderen ist gerade der Charakter eines Feldes als ‚Ecke‘ oder ‚dunkle Unterseite‘ nicht abstrakt bestimmbar.“ Bereits in diesen Ausführungen deutet sich an, dass das Feld „kein ‚natural occurring setting‘“ (Thomas 2019, 36) ist, sondern erst durch die Forschungstätigkeit einer*s Ethnograf*in konstituiert wird und somit eine „analytische Kategorie [ist, AG]. Denn was als Feld definiert wird, entscheidet der Ethnograf und schneidet gegenüber der Eigenstrukturiertheit mehr oder weniger beliebig aus der ganzheitlichen Sozialwelt der Informant*innen einen Untersuchungsbereich heraus“ (ebd., 37)

Zwar wird, wie bereits beschrieben, in ethnografischer Forschung besonders die Teilnahme und leibliche Präsenz der forschenden Person im Feld hervorgehoben und Gleichörtlichkeit zu einem methodologischen Primat ebendieser Forschung gemacht (vgl. Amann & Hirschauer 1997, 22; Breidenstein et al. 2013, 40ff.). Nichtsdestotrotz ist der Feldbegriff nicht notwendigerweise räumlich-geographisch gebunden und verweist somit nicht zwangsläufig auf eine zentrale, begrenzte Lokalität, die die forschende Person aufsuchen muss, um die soziale Praxis eines sie interessierenden Phänomens beobachten zu können. Zwar können geographische Regionen, Städte oder spezifische Orte wie ein Gefängnis oder eine Schule als Feld dienen, aber auch der Sozialraum bestimmter Gruppen von Personen kann als Forschungsfeld identifiziert werden. Der Zuschnitt des Forschungsfeldes einer einzelnen Studie hängt somit von vielfältigen Faktoren ab und kann bzw. muss, wenn Offenheit und Revidierbarkeit als Gütekriterien des ethnografischen Forschungsprozesses berücksichtigt werden, in Abhängigkeit von der zu untersuchenden Frage-

ren, vermag ethnografische Forschung, „alle möglichen Gegenstände ‚kurios‘, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier zu machen“ (ebd. 1997, 9). Sie plädieren für eine entsprechende „Befremdung der eigenen Kultur“ (ebd., 7), die das kulturell allzu Verständliche hinterfragbar macht. Indem es betrachtet wird, „als sei es fremd, [...], wird es, AG] nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet.‘“ (ebd., 12) und muss in detailreichen Beschreibungen expliziert werden. Darin soll dann insbesondere das benannt und beschrieben werden, „das vorher nicht Sprache war“ (Hirschauer 2001, 429). Die Forscherin versucht nachzuvollziehen, wie soziale Situationen in ‚ihrem‘ Feld funktionieren und was sie scheitern lässt, welche Praktiken und Routinen illegitim oder erwünscht sind und wie sich die Akteur*innen darauf in konkreten Situationen einigen. Ethnografische Forschung zielt jedoch nicht darauf ab, Individuen sowie deren mögliche Wünsche, Motive und Vorstellungen zu analysieren, sondern „Situationen und ihre Menschen“, wie es Goffman in seinem interaktionistischen Ansatz (1971, 9) formulierte. Wiesemann (2011, 176) verdeutlicht die damit verbundene Analysehaltung:

„Die Ethnographin lenkt den Blick gezielt auf das Wie der unterschiedlichen Handlungen der Akteure im Geschehen oder das Wie der ‚Verkörperung‘, wie Geertz es nennt. Nicht die Frage: Warum macht er oder sie dies oder jenes? sondern die Frage: Wie macht er oder sie das, was sie machen und wie zeigen sie uns, was es für sie bedeutet? ist die Kernfrage ethnographischer Arbeit.“

Ethnograf*innen verfolgen somit das Ziel, die Alltagspraktiken und Routinen, das konkrete Tun der Akteur*innen zur „Herstellung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Wirklichkeit“ (Lange & Wiesemann 2012, 267) im Feld zu beobachten und zu beschreiben.

Die Eigenlogiken und Ordnungen, die einem spezifischen Phänomen zugrunde liegen, lassen sich insbesondere an den Grenzen und Übergängen des Feldes beobachten und beschreiben. Um beispielsweise herauszufinden, was Lehrer*innen zu Lehrer*innen und Schüler*innen zu Schüler*innen macht, sollten diese Akteur*innen nicht nur am ‚Ort des Geschehens‘, im Unterricht, sondern auch auf dem Schulweg, in ihrer Freizeit, während ihrer Ausbildung etc. begleitet werden. Nicht nur die einzelnen Akteur*innen und ihre Handlungen, sondern auch die verschiedenen Orte, Institutionen und Netzwerke, Dinge und Räume, die diese meiden oder aufsuchen, in ihr Handeln einbetten, modifizieren und hervorbringen, geraten je nach Fokus und Erkenntnisinteresse in den Blick der forschenden Person und tragen dazu bei, das Phänomen ‚doing teacher‘ bzw. ‚doing pupil‘ zu verstehen und dessen Komplexität Rechnung zu tragen. Hier zeichnen sich bereits die Bedeutung der Forscherin und ihre subjektive Perspektive auf das von ihr beobachtete Phänomen ab. Ethnografische Forschung betont den subjektiven Blick der forschenden Person auf das Geschehen im Feld, eigene leibliche Erfahrungen und Emotionen als Erkenntnisquelle, die mit in die Beschreibungen einfließen können (vgl. Kapitel 2.2 sowie Amann & Hirschauer 1997; Bortz/Döring 2006, 337; Breidenstein et al. 2013; Munsch 2015; Breuer, Muckel & Dieries 2017), um eine möglichst dichte Beschreibung (Geertz 1983) der sozialen Mikrostrukturen des Forschungsfeldes zu erstellen, die Dritten ein „weitererleben“ der

stellung modifiziert werden. Das Feld und seine Relevanzen beeinflussen also die Fragestellung, gleichzeitig verändert sich mit einer Modifikation der Fragestellung möglicherweise der Zuschnitt des Feldes: „Der Feldforscher begreift, dass sein Feld – welcher Beschaffenheit es auch immer ist – an andere Felder anschließt und auf vielfältige Weise mit ihnen verknüpft ist“, so hielten Schatzman und Strauss bereits 1973 fest (ebd., 2; zitiert in und übersetzt durch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 39f.). Entsprechend werden Ethnografien in den letzten Jahrzehnten je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse als multilokale bzw. multi-sited Ethnografie (vgl. Marcus 1995) oder Beschreibung eines ‚Clusters‘ bzw. Netzwerks sozialer Situationen (vgl. Spradley 1980) angelegt.

Situation ermöglichen sollen (vgl. Amann & Hirschauer 1997, 30). Es ist essenziell, dass die forschende Person über einen längeren Zeitraum in ihrem Forschungsfeld präsent ist, um als „personaler Aufzeichnungsapparat“ (ebd., 31) zu beobachten, was die Akteur*innen im Feld tun und wie sie es tun. Als teilnehmende*r Beobachter*in geht es darum, nicht aus einer objektiven und nüchternen Distanz heraus zu beforschen, sondern „die Perspektive der Erforschten zu verstehen. Dies bedeutet aber, Phänomene in der Perspektive der Erforschten sehen zu lernen – und zu lernen, sich entsprechend verhalten zu können“ (Beck & Scholz 2000, 154). Die Handlungen der Akteur*innen im Feld sollen somit als Ausdruck ihrer kulturellen Eingebundenheit in eine spezifische soziale Ordnung verstanden werden, in die sich auch die Ethnografin durch ihre Teilnahme einzufügen lernt, sie erwirbt „Mitspiel-Kompetenzen“ (Breidenstein & Tyagunova 2012, 391).

In meiner Studie nehme ich Kultur in ihrer Gemachtheit, als wechselseitige interaktive Herstellungsleistung (=doing) in den Blick (vgl. Garfinkel 1967; Hörning & Reuter 2004) und folge damit einer ethnomethodologischen Analyseperspektive und Heuristik, ohne mich jedoch deren strenger methodischer Prinzipien komplett zu unterwerfen – insbesondere letzteres werde ich auf den folgenden Seiten noch eingehender erläutern.

Mit seinen „Studien in Ethnomethodology“ legte Garfinkel (1967) den Grund für diese Perspektive auf Sozialität. Sie ist durch einen speziellen Forschungsfokus auf die „Methoden“ der Teilnehmer*innen eines Volkes gerichtet und untersucht, wie diese „für soziale Ordnung sorgen, d.h. wie sie in ihrem ganz praktischen und alltäglichen Tun – einschließlich des Redens – gleichsam routinehaft die Ordnung sozialer Phänomene erzeugen, herstellen, stabilisieren, verteidigen (oder auch angreifen). Garfinkel bezeichnete solche Alltagstechniken der Herstellung von Ordnung [...] als ‚Ethnomethoden‘, also als die Methoden der [...] Gesellschaftsmitglieder in den jeweiligen Praxiskontexten.“ (Keller 2012, 242). Garfinkel unterstreicht damit ihren Stellenwert als „phenomena in their own right“ (ebd. 1967, 1), die sowohl in der Alltagspraxis, als auch in der soziologischen Forschung „seen, but unnoticed“ (ebd., 36), also prä-reflexiv und damit beispielsweise nicht über ein Interview zugänglich sind. Dennoch wird den Handelnden – im Gegensatz zu der bis dahin vorherrschenden ‚konventionellen‘ Soziologie – eine besondere Kompetenz zugeschrieben und zwar, dass sie „imstande [sind, A.G.], ihre Wissenssysteme rational, d.h. methodisch und situationsbezogen zu gebrauchen“ (Breidenstein & Tyagunova 2012, 389) und sich durch gegenseitige Anzeigehandlungen den Sinn von Handlungen „accountable“ (Garfinkel 1967, vii), also verstehbar und beschreibbar zu machen. Ethnomethodologische Studien betonen damit den Prozesscharakter gesellschaftlicher Wirklichkeit: Der Begriff des ‚doing‘ verweist darauf, dass soziale Ordnung im Sinne eines sich sequenziell vollziehenden ‚ongoing practical accomplishment‘ (Garfinkel 1967), stets situativ neu aufgeführt, getan, vollzogen werden muss (vgl. Weingarten & Sacks 1976, zit. in Keller 2012, 244f.) und nicht als gegebene Struktur vorliegt. Jedes Element, das dabei zur Konstitution sozialer Wirklichkeit beiträgt, ist aus ethnomethodologischer Perspektive indiziert, es bezieht sich somit auf den spezifischen Kontext eines sozialen Geschehens. Dies verweist auch darauf, wie vergänglich und prekär die Konstitution sozialer Wirklichkeit ist, was besonders dann deutlich wird, wenn Routinehandlungen durch Störungen irritiert oder unterbrochen werden, wie Garfinkel in seinen sogenannten ‚Krisenexperimenten‘ eindrücklich aufzeigen konnte.

„Glosses“ (Garfinkel 1967), also gängige Bezeichnungen für Phänomene wie beispielsweise Geschlecht („Mann“) oder Beruf („Lehrerin“), die im alltäglichen Leben als objektive Sachverhalte evident zu sein scheinen, werden durch diese Annahmen nicht als der Forschung vorgängige Gegebenheiten vorausgesetzt, sondern zum analytisch zu erkundenden Gegenstand

gemacht (vgl. Lange & Wiesemann 2012; Breidenstein & Tyagunova 2012, 388; Tyagunova & Breidenstein 2016). Wird diese Perspektive auf schulische Bildungsprozesse übertragen, so geraten dabei insbesondere „die Organisation der Unterrichtsinteraktion und das damit eng verbundene Thema der Hervorbringung und Aufrechterhaltung lokaler Unterrichtsordnungen“ (Breidenstein & Tyagunova 2012, 392) in den Blick und werden beispielsweise anhand folgender Aspekte erforscht:

„Gefragt wird u.a. danach, wie die lokale Unterrichtsordnung durch und in Interaktionen der Mitglieder in partikularen Momenten des Unterrichtslebens initiiert, organisiert und aufrechterhalten wird. Was geschieht im Unterricht und insbesondere mittels welcher Methoden und Ressourcen konstruieren die Mitglieder der Unterrichtspraktiken, Lehrende und Studierende, durch ihre Interaktionen die Unterrichtsordnung und dadurch sich selbst als Lehrende und Studierende? Wie wird von den Beteiligten ihr eigenes Handeln und das Handeln der anderen Mitglieder „verstehbar“ (accountable) gemacht? Wie werden die Praktiken einer Schüler- oder Studentengruppe als kollektive Praktiken initiiert, organisiert und aufrechterhalten? Wie wird die Wiederherstellung der Interaktionsordnung im Falle ihrer Störung bewerkstelligt? Wie werden Autorität- und Machtverhältnisse als lokale Phänomene des Klassenzimmers erzeugt und behandelt? u.a.m.“ (ebd.)

Diese Beobachtungs- und Analysehaltung lässt sich auch auf das Forschungsfeld der Hochschullernwerkstätten, und somit auf meine Studie, übertragen. Um Studierende als Lernbegleiter*innen im Kontext der Hochschullernwerkstättenbewegung in den Blick zu nehmen, habe ich mithilfe der beschriebenen ethnomethodologischen Fokussierung folgende *Forschungsfragen* für meine Studie entwickelt:

- Was tun die Studierenden, um Lernbegleiter*innen zu werden bzw. zu sein und *wie* tun sie es?
- Wie gestalten Studierende ein pädagogisches Setting, das Kindern individuelle Arbeits- und Lernvorhaben ermöglicht und wie bereiten sie ihre Peers auf diese Aufgabe vor?
- Welche Inszenierungs- und Aufführungspraktiken nutzen sie, um sich als Lernbegleiter*in darzustellen, wie wird ihr Handeln „verstehbar“ gemacht?
- Wo und wie werden der Anspruch der Öffnung und der partizipativen Gestaltung des Settings und die damit verbundene Rolle der Studierenden als Lernbegleitung praktisch in lokalen Ordnungen gelöst?

Klassische ethnomethodologische Studien, die sich an die methodischen Implikationen der Konversationsanalyse anschließen, beziehen sich lediglich auf Datenmaterial, das mithilfe technischer Möglichkeiten aufgezeichnet wurde. Sie sehen außerdem davon ab, Kontextwissen der Forscherin jenseits der jeweiligen Datenstücke in die Interpretation einfließen zu lassen. Unter Berücksichtigung meines bereits ausführlich dargelegten ethnografischen Forschungsprozesses, insbesondere meiner involvierten Forscherinnenrolle, wird also deutlich, warum ich im Rahmen meiner Studie lediglich von einer ethnomethodologischen Fokussierung spreche (vgl. auch Breidenstein & Tyagunova 2012, 399).

4 Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werde ich die empirischen Ergebnisse meiner Studie vorstellen. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, erfolgte die Anbindung der Analysen an theoretische Konzepte empiriegeleitet. Dies ist in Studien, die sich dem Forschungsstil der Grounded Theory zuschreiben, durchaus üblich. Um den Leser*innen dieser Studie möglichst authentische Einblicke in meinen Forschungsprozess zu ermöglichen, werde ich bei dessen Darstellung bei diesem Aufbau bleiben, wenngleich es sich selbstverständlich nicht um eine lineare Abfolge einzelner Arbeitsschritte handelte (vgl. 2.2 und 3.4).

Ich beginne mit einer Analyse der Selbstdarstellung der OASE Lernwerkstatt und des Projekts Werkstatt für Kinder und stelle dann verschiedene Facetten des doing Lernbegleitung anhand von Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen und dichten Beschreibungen vor.

4.1 Zum Kontext meines Forschungsprojektes II: Selbstdarstellung der OASE Lernwerkstatt und des Projekts Werkstatt für Kinder

In diesem Kapitel werde ich die obigen Ausführungen zur OASE Hochschullernwerkstatt und dem Projekt Werkstatt für Kinder (vgl. 2.1) im Hinblick auf ihre Selbstdarstellung nach außen spezifizieren – darüber hinaus deuten sich erste Verknüpfungen zu den in Kapitel 5 ausgeführten theoretischen Rahmungen dieser Arbeit an.

Mit diesem Zugang soll der Leserschaft meiner Studie ein Einblick ermöglicht werden, wie sich die Hochschullernwerkstatt als Institution positioniert und als Lernort für Studierende und Kinder inszeniert: Welche Kindheitsbilder und Bilder über Studierende und ihre Lehrer*innenausbildung werden in ihrer pädagogischen Programmatik entworfen? In welchem Verhältnis stehen Schule und Hochschule dabei? Die analytische Annäherung an das Selbstbild der Hochschullernwerkstatt und das Projekt Werkstatt für Kinder erfolgt über Screenshots und Textauszüge der Homepage der OASE Hochschullernwerkstatt.

Der Screenshot der Homepage-Startseite verdeutlicht, dass sich die Außendarstellung des pädagogischen Konzepts der OASE Hochschullernwerkstatt an unterschiedlichen Themenbereichen orientiert. Die institutionelle Rahmung, innerhalb derer die Initiative verankert ist, entspricht auch der Bildkomposition auf der Homepage: links und rechts oben wird die Selbstdarstellung – visualisiert in Form des oben mittig stehenden Banners und des Begrüßungstextes „Willkommen auf der Homepage der OASE-Lernwerkstatt“ – von den Logos der Universität und der Fakultät für Bildung, Architektur und Künste umfasst. Neben den bereits genannten wird die AG Grundschulpädagogik als dritte institutionelle Rahmung der OASE im Bildmittelpunkt der Startseite aufgegriffen. Dieser ist zweigeteilt und zeigt prominent das Logo der OASE Hochschullernwerkstatt (Mitte links) neben vier untereinander angeordneten Textfeldern, die ihrerseits durch (teilweise farbige) Rahmen gekennzeichnet werden. Insgesamt erkennen zumindest kundige User*innen der Homepage, dass auch der Webauftritt der OASE Hochschullernwerkstatt sich am Corporate Design der Universität orientiert.

The screenshot shows the homepage of the OASE Lernwerkstatt. At the top left is the logo of Universität Siegen. Below it is a navigation menu with categories like 'Willkommen', 'Team', 'Lehre', 'OASE', 'Angebot', 'Öffnungszeiten', 'Werkstatt für Kinder', 'OASE-Forum', 'Kontakt', 'Links', 'Prüfungen', and 'Aktuelles'. The main header area includes the text '/grundschule / oase /' and the title 'Willkommen auf der Homepage der OASE-Lernwerkstatt'. A large illustration of a palm tree with people climbing it is on the left. To the right are three text boxes: 'Hintergrund' (background), 'Ziele' (goals), and 'OASE auf Facebook' (OASE on Facebook). A search bar is located on the right side of the page.

Abb. 4: Screenshot der Startseite des Webauftritts der OASE Lernwerkstatt (Frühjahr 2019)²⁰

In den Textfeldern werden Bezüge zu den bereits genannten institutionellen Rahmungen der Hochschullernwerkstatt deutlich gemacht, insbesondere im ersten Kasten von oben, der mit dem Wort „Hintergrund“ überschrieben ist. Mit dem in der OASE laut eigenen Angaben angebotenen Umgang und der „Begegnung mit offenen Arbeitsformen“ soll möglicherweise durch die Verknüpfung der Begriffe „**Alternative** zu traditionellen Lehr- und Lernkulturen“ (Mitte rechts; Hervorhebung im Original) der reformorientierte Charakter der Initiative unterstrichen werden. Dieser Kasten enthält damit eine vermutlich als normative Abgrenzung zu den übergeordneten Institutionen (Fakultät, Universität) zu deutende Aussage.

Das Akronym OASE samt seiner Erläuterung und das Gründungsjahr werden fettgedruckt im zweiten Kasten abgebildet. Mit dem Zusatz „Seitdem hat sich die Lernwerkstatt sowohl konzeptionell als auch räumlich immer weiterentwickelt“ wird Weiterentwicklung als wesentliches Charakteristikum und normativer Anspruch der Initiative an sich selbst gleich zweifach akzentuiert betont.

Diese Lesarten der Selbstdarstellung werden durch die im dritten Kasten unter dem farbig hervorgehobenen Stichwort „Ziele“ formulierten Aussagen unterstützt. So werden unterschiedliche als relevant markierte Themenfelder der Lehramtsstudiengänge angegeben, zu denen sich die Hochschullernwerkstatt jeweils positioniert: die erste Phase der Lehrer*innenbildung, die Schulpraxis und die für die Hochschullernwerkstatt bedeutsame pädagogische Infrastruktur.

²⁰ Da die Original-Screenshots leider nicht in Druckqualität vorlagen und die Homepage seitdem überarbeitet wurde, handelt es sich bei den Abb. 4 und 5 um nachträglich erstellte Bilddateien. Die Original-Screenshots können gerne von der Autorin zur Verfügung gestellt werden.

Erstens stellt sich die OASE als unterstützende Einrichtung für „Lehre und Studium im Sinne einer ‚pädagogischen‘ Ausbildung“ [Hervorhebung im Original, AG] durch zumeist fakultative, nicht curricular verankerte Angebote wie „Studienzeiten, Workshops, Öffnungszeiten etc.“ dar, die zu einer „praxisnahen Ausbildung“ [Hervorhebung im Original, AG] beitragen soll. Durch die gewählten Formulierungen und die optische Hervorhebung der genannten Begriffe durch Fettdruck wird die bestehende universitäre Lehre als ergänzungsbedürftig und tendenziell eher praxisfern, möglicherweise auch als nicht ausreichend ‚pädagogische‘ Ausbildung für Studierende des Lehramtes markiert²¹. Darüber hinaus bezeichnet die OASE sich im Kontext des Praxissemesters, aber auch indem sie selbst zum Forschungsfeld werde, als „Lern- und Arbeitsort forschender Lernprozesse“. Mit letzterer Aussage soll vermutlich ein Anschluss an das Konzept forschenden Lernens (vgl. zum Beispiel Huber 2009; Fichten 2010) verdeutlicht werden, dem im Rahmen der Lehrer*innenbildung zunehmende Bedeutung zugesprochen wird und welches ebenso in den Modulhandbüchern des Faches Bildungswissenschaften der Universität Siegen verankert ist.

Zweitens entwirft die OASE sich als „Unterstützung von Reformprozessen in der Schulpraxis“ (Hervorhebung im Original), markiert also in ihrer Selbstdarstellung auch in Bezug auf dieses Thema einen potenziellen Veränderungsbedarf der bestehenden Praxis. Mit den anschließend aufgezählten Aspekten „(z.B. Öffnung des Unterrichts, Inklusion, Digitale Medien im Unterricht etc.)“ wird möglicherweise an die oben skizzierte Norm der eigenen konzeptionellen Weiterentwicklung angeknüpft. So beschäftigte sich die OASE zunächst ja laut eigener Aussage im zweiten Kasten „v.a. mit den Bedingungen für offenen Unterricht“, dies ist nun einer von drei angesprochenen Bereichen, die schulische Reformprozesse berühren bzw. diese notwendig zu machen scheinen.

Drittens werden unter dem Begriff „Netzwerkbildung“ (Hervorhebung im Original) pädagogische Infrastrukturen innerhalb und außerhalb der Universität sichtbar, die für die Selbstdarstellung der OASE Hochschullernwerkstatt bedeutsam erscheinen. Alle drei genannten Institutionen weisen einen konzeptionellen Bezug zum Begriff der Lernwerkstatt auf, sind aber auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet. Während die Lernwerkstatt Lehrerbildung der Universität Siegen analog zur OASE Hochschullernwerkstatt vor allem Studierende der Lehramtsstudiengänge adressiert, bietet die Lernwerkstatt Inklusion Olpe+ e.V. „Information, Austausch und Weiterbildung für Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen, und andere Fachleute und Interessierte an Inklusion in Kindergärten und Schulen“²² und nimmt damit gegenüber der OASE Hochschullernwerkstatt und auch der Lernwerkstatt Lehrerbildung eine stärkere thematische Fokussierung ihres Angebots vor, wendet sich aber auch an einen vergrößerten, wenngleich regional verankerten, Personenkreis. Die dritte genannte Institution, „NeHle e.V.: internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten“, deutet den bereits im dritten Kapitel thematisierten gegenwärtigen Anspruch auf Internationalisierung und auch Akademisierung der Lernwerkstättenbewegung (vgl. Kapitel 3.1) an.

Das mittig links auf der Homepage-Startseite platzierte Logo spielt auf den Begriff der Oase an, der sich im geografischen Sinn auf einen Vegetationsfleck in der Wüste bezieht. Sucht man in Bildersuchmaschinen nach Oasen, so stellen Fotografien häufig von saftig grünen Palmen gesäumte Bereiche dicht an einer Wasserstelle dar, die von rauer, staubig-trockener Wüstenlandschaft umgeben ist und traditionell dem Tauschhandel bzw. vor allem als überlebenswichtige Versorgungsstation für Nomaden und ihre Karawanen dienen. Wasser und der durch die Palmen garantierte Schatten dienen im Kontext der vorliegenden Hochschullernwerkstatt auch als Metaphern: In

21 Es bleibt unklar, warum der Begriff pädagogisch hierbei in Anführungszeichen gesetzt wurde. Auch der gewählte Terminus der „Ausbildung“ steht in einem eher ambivalenten Verhältnis zum Diskurs der Hochschullernwerkstätten und dem dort vertretenen konstruktivistischen Lern- und Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 3.1). Dies wird jedoch im zitierten Abschnitt der Selbstdarstellung nicht thematisiert bzw. problematisiert.

22 Quelle: <https://www.lernwerkstatt-inklusion-oe.de> (zuletzt aufgerufen im März 2021)

der durch die Bodenbedingungen nicht veränderbaren Wüste, die für die sogenannten „traditionellen Lehr- und Lernkulturen“ stehen, bietet eine Oase mit Wasser und Schatten einen Ort der Regeneration, an dem „Alternativen“ (Hervorhebung im Original) möglich sind und auf einen fruchtbaren Boden fallen. Gleichzeitig ist der Begriff Oase bewahrpädagogisch konnotiert, da er auf eine mittlerweile kaum mehr verbreitete Lebenspraxis rekurriert.

Die grafische Gestaltung der Palme im Logo der OASE Lernwerkstatt unterstreicht diese Lesart. Die dargestellten Figuren, die nicht zweifelsfrei als Kinder oder Erwachsene bzw. Studierende identifiziert werden können, nutzen die Palme als gemütliche Unterlage zum liegenden Lesen, als Anschlagtafel für eigene Werke, zum Anlehnen und Nachdenken sowie als Klettermöglichkeit. Die Darstellung inszeniert Gemütlichkeit und Non-Konformität, dennoch aber (bis auf die unten dargestellte Person, deren Tätigkeit nicht klar erkennbar ist) *aktives Tun* als zentrales Motiv der unverbunden nebeneinander stattfindenden individuellen Handlungen der Akteur*innen –

The screenshot shows a web browser interface. At the top left is the logo of the University of Siegen (UNIVERSITÄT SIEGEN) and the faculty name (Fakultät II). The main navigation menu on the left includes links for 'Willkommen', 'Team', 'Lehre', 'OASE', 'Team', 'Angebote', 'Öffnungszeiten', 'Werkstatt für Kinder', 'OASE-Forum', 'Kontakt', 'Links', 'Prüfungen', and 'Aktuelles'. The main content area is titled 'Die "Werkstatt für Kinder"' and contains the following text:

Die "Werkstatt für Kinder" ist ein zentrales Projekt der OASE-Lernwerkstatt an der Universität Siegen. Sie soll Lehramtsstudierenden ermöglichen gemeinsam mit Kindern offene Lernsituationen zu erfahren. In der besonderen Lernlandschaft der OASE können die Kinder spielen, basteln, experimentieren, musizieren, backen und kochen, drucken, den Umgang mit Tablets lernen und vieles mehr. Die Arbeitsanregungen werden teils von unserem Team vorbereitet, lassen aber auch den Kindern genügend Raum, um eigene Ideen zu verwirklichen. Das kostenlose Angebot richtet sich an alle Grundschulkinder im Raum Siegen und an alle Lehramtsstudierende der Universität Siegen.

Für interessierte Eltern:

Die Planungen für die nächste Werkstattlaufen schon auf Hochtouren. Die Einladungen für ihre Kinder werden vermutlich Mitte September an die Schulen verteilt. Ab dann beginnt auch erst die Anmeldephase. Bei Fragen stehen wir Ihnen jederzeit zur Verfügung.

E-Mail: oase-werkstatt@pädagogik.uni-siegen.de

Hier sind noch ein paar Impressionen der letzten Werkstätten :)

Below the text is a grid of six black and white photographs showing children and students engaged in various activities: two children looking at a tablet, a group of children sitting at tables in a workshop, children looking at a large circular artwork on a wall, children sitting at tables working on projects, and a group of children playing soccer outdoors.

On the right side of the page, there is a search bar with the text 'Suche' and a note: 'Wir verwenden Google für unsere Suche. Mit Klick auf diesen Button aktivieren Sie das Suchfenster und akzeptieren die Nutzungsbedingungen.' Below the search bar is a link to 'Erweiterte Suche'.

Abb. 5: Screenshot Webauftritt der OASE-Lernwerkstatt, Reiter: Werkstatt für Kinder (Frühjahr 2019)

entsprechend eindimensional wird auch die physische Konstitution aller Personen entworfen. Auffällig ist außerdem, dass die Tätigkeiten der Dargestellten in zwei Fällen recht ‚klassische‘ und wenig bedeutungsoffene Artefakte pädagogischen Handelns einschließen (Buch, Bild).

In den Texten, die für den Reiter zum Projekt „Werkstatt für Kinder“ hinterlegt sind, lassen sich erste Annäherungen an die der Selbstdarstellung zugrundeliegenden Bilder von Kindern und Erwachsenen bzw. Studierenden vornehmen. Die Beschreibung des Projektes nennt die beiden Zielgruppen, Lehramtsstudierende und Grundschulkinder, die „gemeinsam [...] offene Lernsituationen erfahren“ sollen. Neben den vielfältigen Aktivitäten, die nachfolgend als mögliche Beschäftigungen für Kinder „in der besonderen Lernlandschaft der OASE“ aufgezählt werden, werden auch über den Begriff der „Arbeitsanregungen“ und den „Raum, um eigene Ideen zu verwirklichen“ Kinder als aktiv und lernbereit entworfen, also an das bereits oben angedeutete Ideal des aktiven Tuns angeschlossen und die Bedeutung des Raums für das darin situierte pädagogische Handeln angedeutet. Zu den Tätigkeiten der Studierenden im Kontext des Projektes werden hingegen kaum Aussagen getroffen (abgesehen von der Formulierung der „Arbeitsanregungen [...] von unserem Team“, wobei nicht ersichtlich ist, welche Personen(-kreise) dieser Begriff tatsächlich umfasst).

Die einzige Personengruppe, die interessanterweise in der Selbstdarstellung des Projektes Werkstatt für Kinder direkt adressiert wird, sind „interessierte Eltern“. Diese werden vor allem mit organisatorischen Informationen zum Ablauf des Anmeldeprozesses versorgt und darüber hinaus als Akteur*innen entworfen, die möglicherweise (nicht näher spezifizierte) „Fragen“ zum Projekt haben könnten. Auch die Themen Peer-Learning, Reflexion und Feedback, die in der pädagogischen Konzeption des Projektes (vgl. Kapitel 2.1) besonders betont werden, werden nicht auf der Homepage erwähnt oder durch einen Erfahrungsbericht o.Ä. illustriert.

Die sechs nachfolgenden Bilder, die mit dem farblich abgehobenen und fett formatierten Text „Hier sind noch ein paar Impressionen der letzten Werkstätten:“ überschrieben werden, zeigen Studierende und/oder Kinder sowie verschiedentlich in ihr Tun eingebundenen Dinge in unterschiedlichen Situationen und Räumen, die die angedeuteten Themenfelder und Aktivitäten vermutlich noch einmal veranschaulichen sollen²³.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hochschullernwerkstatt OASE in ihrer Selbstdarstellung aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Diskussionsfelder aufgreift und über diese Bezugnahme ihr pädagogisches Konzept zu legitimieren scheint. Dieses ist von einer bereits in Kapitel 3.3 aufgezeigten *spannungsvollen Gleichzeitigkeit* geprägt: Einerseits stellt sich die OASE Hochschullernwerkstatt mit der intendierten innovativen Ergänzung der Ausbildung von angehenden Lehrkräften in gewisser Weise in den Dienst des Schulischen und auch der universitären Lehrerbildung. Andererseits markiert sie durch ihren (mitunter reformpädagogisch begründeten) individualisierenden Anspruch und die damit verbundenen Ideale gängige schulische und universitäre Normen und Werte als verbesserungsbedürftig und kritisiert diese teilweise ganz offen. Durch die Proklamation dieser Programmatik inszeniert die OASE-Lernwerkstatt sich als Ort, der *anderes* pädagogisches Handeln erlebbar macht, wodurch wiederum in Form einer Schulentwicklung „von unten“ schulische Realität verändert werden könne. Dieser Anspruch wird als eine Antwort auf die gewandelten Anforderungen von Schule an Lehrende und Lernende gedeutet. Bereits in der Selbstdarstellung der OASE Hochschullernwerkstatt lassen sich entsprechend Hinweise auf das dort situierte spezifisch gedeutete Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Erwachsenen untereinander bzw. Kindern untereinander, rekonstruieren. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird dieser Gedanke mit Fokus auf die Alltagspraxis der OASE Hochschullernwerkstatt weiter ausdifferenziert.

23 Im Rahmen dieser Studie kann leider keine detaillierte Analyse der gezeigten Bilder erfolgen.

4.2 Ausrichten und einstimmen: doing Lernbegleitung vorbereiten. Peer-Learning in der Hochschullernwerkstatt

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie Praktikant*innen im Rahmen des Vorbereitungsseminars des Projekts Werkstatt für Kinder zunächst mit dem dort verankerten Konzept der Lernbegleitung in Kontakt kommen, noch bevor sie das erste Mal auf die teilnehmenden Kinder treffen²⁴. Mit Bezug zu Ausschnitten aus meinen verdichteten Beobachtungsprotokollen werde ich herausarbeiten, wie die Praktikant*innen als Noviz*innen durch die bereits im Feld etablierten studentischen Mitarbeiter*innen auf die praktische Umsetzung des Lernbegleitungskonzepts vorbereitet und in dessen Arbeit eingeführt werden. Dies stellt sozusagen eine Lernbegleitung für angehende Lernbegleiter*innen auf Peer-Ebene dar. Ich werde besonders auf zwei Szenen des Vorbereitungsseminars eingehen, die „*Erkundung des Raumes*“²⁵ und die *gemeinsame Lesung sogenannter „Statements“* zu den „*Eckpfeilern*“ der Werkstatt für Kinder. Diese haben sich als bedeutend für die analytische Exploration der Herstellung der *Lernbegleiter*innenvorbereitung* in einem geöffneten Setting erwiesen. Beide Situationen fanden im Rahmen des Vorbereitungsseminars, in der Regel am Vormittag des ersten Tages, statt und waren in jedem der von mir forschend begleiteten Durchgänge in Form eines Programmpunktes zu beobachten. Ich gehe also davon aus, dass diesen Situationen auch von Seiten der Akteur*innen im Feld besondere Bedeutung für ihr Vorhaben beigemessen wurde.

In den nachfolgend analysierten Szenen zeigt sich zum einen das *komplexe Zusammenspiel aus Raum, Dingen und Akteuren*, das die Interaktionen der Studierenden in situ prägt. In der Beschreibung der durch die studentischen Mitarbeiter*innen aufbereiteten und somit mit einem spezifischen (pädagogischen) Sinn aufgeladenen Aktivitäten kumulieren die im Feld als relevant hervorgebrachten Praktiken der Einführung neuer Praktikant*innen: So werden sie durch die im Feld etablierten Peers in spezifische Praktiken des Sprechens über Praxis eingewiesen und lernen, welches Vokabular und welche Abgleichfolien dabei in welcher Weise herangezogen und verwendet werden. Die Praktikant*innen sollen außerdem durch eine Erkundung der Hochschullernwerkstatt Erfahrungen mit dort verankerten Lernprozessen sammeln und deren Spezifik kennenlernen. Darüber hinaus werde ich die Spezifik der Reflexion der eigenen Erlebnisse als Prozess beschreiben, mittels dessen die Praktikant*innen sich zur pädagogischen Programmatik des Feldes positionieren müssen.

Zum anderen wird im Rahmen der Analysen deutlich, dass die Praktikant*innen im Kontext des Vorbereitungsseminars des Projektes Werkstatt für Kinder *nicht als Individuen, sondern als sich entwickelndes pädagogisches Kollektiv adressiert* werden. Es liegt daher nahe, die beschriebenen Praktiken auch im Sinne eines *Vergemeinschaftungsprozesses* nachzuzeichnen und danach zu fragen, inwiefern die unterschiedlichen Akteur*innen an dessen Hervorbringung beteiligt sind.

4.2.1 Die Erkundung des Raumes – ‚Der Raum als dritter Pädagoge‘. Praktikant*innen ausrichten

Die Beschreibung der nachfolgenden Szene ist aus meinem Beobachtungsprotokoll zum Vorbereitungsseminar der Gruppe blau entnommen und setzt zeitgleich mit meinem Eintreffen in der Universität ein. Sie ist die Einladung an die Leserschaft dieser Studie, in die Atmosphäre des Feldes einzutauchen.

²⁴ Abgesehen von dieser Auseinandersetzung haben einige der Studierenden schon in ihrer eigenen Schullaufbahn sowie im Studium Berührungspunkte mit geöffneten Unterrichtsettings gehabt. Die Studierenden kommen somit nicht unvorbereitet in diese Praxisphase. Vorwissen und Vorkenntnisse der Studierenden sind jedoch nur Gegenstand dieser Studie, insofern sie im praktischen Vollzug relevant gemacht werden.

²⁵ Alle nachfolgend mit doppelten Anführungszeichen versehenen und kursiv formatierten Phrasen kennzeichnen Feldbegriffe, Textteile aus Beobachtungsprotokollen bzw. daraus entnommene wörtliche Rede.



Präparation

Ich komme um etwa 8:45 Uhr in der Uni an, in 15 Minuten beginnt das Vorbereitungsseminar. Es ist vorlesungsfreie Zeit und entsprechend ist kaum etwas los, die Flure sind leer und es ist ziemlich ruhig, vom sonstigen geschäftigen und lauten Treiben ist heute nicht viel zu spüren. Ich bin extra etwas früher dran, denn ich möchte da sein und beobachten, wie die Praktikantinnen des aktuellen Durchgangs ankommen. Es ist für mich das erste Mal, dass ich einen Projektzyklus der Werkstatt für Kinder so intensiv begleite und vom Vorbereitungsseminar bis zur Abschlussreflexion dabei bin. Ich bin ganz schön aufgeregt, aber auch gespannt, wie es werden wird.

Ich steige die Treppen in der Nähe des Audimax hoch und biege um die Ecke – um nun in den Vorraum der OASE zu gelangen, muss ich noch ein paar Stufen hoch und eine schwere Glastür öffnen. Der Vorraum ist hell, eines der bodentiefen Fenster ist zum Lüften geöffnet. Weitere lang gezogene Treppenstufen führen zur Eingangstür der OASE Lernwerkstatt. Diese steht weit offen und ist mit einem Keil fixiert. Vom Vorraum aus blicke ich auf einen Tisch, auf den man von der Tür aus direkt zugeht sowie auf das etwa drei Meter davor platzierte und bereits eingeschaltete Smartboard. Es sind wohl einige kleinere Dreieckstische zusammengeschoben worden, um eine größere „Tafel“ aufzubauen, an der alle gemeinsam sitzen können. Um den Tisch herum stehen rechts und links jeweils vier Stühle, zur Tür hin und vor Kopf des Tisches zwei Stühle. Zwei der Stühle im vorderen Bereich scheinen bereits belegt zu sein, denn über den Lehnen hängen Jacken. Der Tisch wird durch die Beleuchtung des Raumes von oben angestrahlt, beinahe sieht es so aus, als seien Scheinwerfer auf ihn gerichtet. Auf dem Tisch stehen jeweils zwei Kuchenteller mit Keksen und Obst, mehrere ineinander gestapelte Tassen, Löffel, ein Zuckerstreuer und eine Kanne Tee, vor Kopf wurden zwei umfunktionierte Blumentöpfe mit Eddings und farblich sortierte Häufchen mit Metaplinkarten aus einem Moderationskoffer, der geöffnet auf einem Nebentisch abgestellt wurde, aufgereiht. Anna und Elena, die studentischen Mitarbeiterinnen, die die Werkstatt für Kinder dieses Mal verantworten, stehen an der Küchenzeile und bereiten gemeinsam noch einen weiteren Teller mit Obst vor. Als ich durch die Tür trete, bemerken sie mich, wenden sich mir zu und begrüßen mich herzlich. Ich begrüße die beiden auch, suche mir einen Sitzplatz an der rechten hinteren Seite des Tisches aus und lege meine Tasche dort ab. ◀

Der Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll gibt bereits erste Hinweise darauf, dass die studentischen Mitarbeiterinnen²⁶ Anna und Elena einige Arbeiten am Raum vorgenommen haben, um ihn für das Vorbereitungsseminar mit den Praktikantinnen zu präparieren und eine einladende Atmosphäre zu kreieren. So haben sie das zur Verfügung stehende Mobiliar etwas anders angeordnet als zu den regulären Öffnungszeiten und darüber hinaus Verpflegungsangebote auf dem so entstandenen Gruppentisch bereitgestellt. Dadurch entsteht eine in die räumliche Anordnung eingelassene Abgrenzung vom regulären Werkstattbetrieb, aber auch von sonstigen die Praxisphasen begleitenden Seminare an der Universität. Dennoch wird durch die zentrale Präsentation von Arbeitsutensilien auf dem Tisch und dessen Positionierung im Raum deutlich, dass während dieser Versammlung etwas gemeinschaftlich getan bzw. erarbeitet werden soll: Anstatt einer gemütlichen Sofa-Sitzgruppe in der hinteren Ecke des Raumes, die durch eine u-förmige Regalkonstruktion zusätzlich optisch vom Rest des Raumes abgeschirmt ist, frei wählbaren Sitzplätzen oder einer frontal nach vorne ausgerichteten Anordnung mehrerer Tische zum Smartboard, wurde ein zentral im Raum stehender Gruppentisch als Ausgangspunkt des Vorbereitungsseminars gewählt. Dieser bedingt, dass sich alle Anwesenden nicht nur gegenseitig im Blick haben, sondern auch auf die unterschiedlichen Bereiche der Lernwerkstatt blicken können. Ausstellungsflächen, nach Schulfächern bzw. Lernbereichen benannte hohe Regale mit Büchern und Materialien, eine Freinet-Druckerei, die bereits beschriebene Lesecke, mehrere PC-Tische mit jeweils einem Bildschirm, einer Tastatur und Maus, die nach unten gefahrene Beamer-Projektionsleinwand sowie das Smartboard,

26 Im Allgemeinen verwende ich im Rahmen meiner Studie eine gendersensible Schreibweise. In den verdichteten Beobachtungsprotokollen und Analysen, die sich auf konkrete Situationen beziehen, beschreibe ich (von mir) männlich gelesene Personen als Praktikanten etc. und (von mir) weiblich gelesene Personen als Akteurinnen etc.

die Küchenzeile und den Arbeitsbereich des studentischen Teams, der durch zwei Schreibtische und ein davorstehendes Sideboard optisch vom Rest des Raumes abgetrennt wird. Der vordere Bereich des Tisches scheint, das wird durch die Ausrichtung der anderen Sitzplätze nach seitlich-vorne mithilfe des angeschalteten Smartboards und der auf dem Tisch platzierten Materialien deutlich, den im Feld etablierten studentischen Mitarbeiterinnen vorbehalten zu sein. Den Praktikantinnen wird mithilfe dieser Anordnung eine gewisse Position im Raum nahegelegt, die bestimmte Blickrichtungen präfiguriert und auch der Orientierung der ‚Neuen‘ dient. Die Studierenden werden als eine zu einem Kollektiv zu formierende Gruppe adressiert und können sich der so entstandenen Ausrichtung des Geschehens auf einen öffentlichen, gut einsehbaren Bereich des Raumes nicht ohne weiteres entziehen. Gleichzeitig spiegelt sich die Differenz zwischen studentischen Mitarbeitenden und somit im Feld etablierten Akteurinnen und den Novizinnen wider: Ersteren sind zu diesem Zeitpunkt bestimmte Bereiche des Raumes vorbehalten (Küchenzeile, vorderer Bereich des Gruppenarbeitstisches), die teilweise auch vor den Blicken der Praktikantinnen geschützt sind (Teamschreibtische, Archivraum mit geschlossener Tür, Lesecke im hinteren Bereich des Raumes).

„Tastendes Versuchen“²⁷

Nachdem die ersten Programmpunkte des Vorbereitungsseminars (eine Begrüßung der Praktikantinnen sowie die Verlesung der „Statements“ zu den „Eckpfeilern“ der Werkstatt für Kinder, vgl. Kapitel 4.2.2) absolviert worden waren, leitet die studentische Mitarbeiterin Anna nach einer kurzen Pause die nächste Phase des Vorbereitungsseminars ein. Alle Praktikantinnen und die beiden studentischen Mitarbeiterinnen sitzen wieder gemeinsam am großen Gruppentisch.



Anna (MA²⁸) ergreift nun das Wort: „Ja, also, jetzt habt ihr die Aufgabe bzw. mal die Zeit dazu, die OASE zu erkunden. Da könnt ihr euch einfach mal umsehen, ihr dürft alles benutzen und anschauen, was euch interessiert. Wichtig ist dabei so ein bisschen die Selbstbeobachtung ‚Wie gehe ich vor?‘, das könnt ihr dann auch in eurem Lerntagebuch festhalten, den Lernprozess dokumentieren sozusagen. Dafür habt ihr jetzt jede Menge Zeit, so bis halb eins.“ [es ist halb elf] ◀

27 Diese Überschrift ist zugleich eine Kategorie aus meinem Datenmaterial sowie eine Referenz auf ein von Celestin Freinet beschriebenes Konzept. Wie bereits erörtert wurde, prägen einige Elemente der Freinet-Pädagogik die Bewegung der Hochschullernwerkstätten. Neben der Beobachtung und Imitation Anderer, die Freinet beim Lernen bedeutsam erschien, betonte er besonders die Notwendigkeit des Selbst-Ausprobierens, das er als „tastendes Versuchen“ beschrieb: „Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich nach bestimmten Gesetzen. Das grundlegende Gesetz des Lernens ist dabei das Gesetz des ‚tastenden Versuchens‘ (tâtonnement expérimental). Durch tastende Versuche eignet sich das Kind die Wirklichkeit an und entwickelt allmählich feste Lebensregeln, d.h. Verhaltensweisen, die zum großen Teil unbewußt bleibend, sich tief in seelischen Strukturen verankern und das spätere Verhalten bestimmen. Durch tastendes Versuchen lernen auch Erwachsene.“ (Boehncke & Hennig 1980, 53). Freinet kritisierte in seinem Text „Essai de psychologie sensible“, dass die Schule tastendes Versuchen als nutzlos erachte und damit den Kindern wichtige Erkenntnisse im Lernprozess vorenthalte: „Ihr sagt: anstatt das Kind seine Zeit damit vergeuden zu lassen, daß [sic!] es Schritt für Schritt diese Treppe ersteigt, tragen wir es lieber in den ersten Stock; den hat es dann schon erreicht und kommt dann schneller und sicherer in die oberen Stockwerke und zu den Reichthümern des Speichers. Aber siehe da, das Kind, das nicht geübt hat, die Stufen des ersten Stockwerks zu erklettern, braucht länger als gewöhnlich und scheitert manchmal angesichts der steileren Treppe, die in die oberen Etagen führt. Es hätte letztlich gut daran getan, am Anfang zu beginnen.“ (ebd., 67). Er entwickelte Perspektiven für die pädagogische Praxis, wie tastendes Versuchen auch dort umgesetzt und gefördert werden könne und zwar mithilfe der „technischen Möglichkeiten für eine reichhaltige tastende Erfahrung [...] Material und Techniken [...], die die tastende Erfahrung beschleunigen, vervollständigen, vertiefen, und die ihre Ergebnisse sichern. [...] Man muß [sic!] die tastende Erfahrung ständig mit anderen Erfahrungen und Techniken konfrontieren: mit anderen Kindern, Erwachsenen, Maschinen usw.“ (ebd., 72)

28 In den nachfolgenden Beobachtungsprotokollen wird zur besseren Orientierung im Anschluss an einen Namen gekennzeichnet, zu welcher „Gruppe“ die jeweilige Person gehört, insofern dies nicht aus der Beschreibung ersichtlich wird. Ich unterscheide studentische Mitarbeiter*innen (MA), Praktikant*innen (P), ehemalige Praktikant*innen (eP) und Kinder (K).

Die sogenannte „Erkundung“ des Raumes gehört als unumstößlicher Programmpunkt zu jedem Vorbereitungsseminar des Projekts Werkstatt für Kinder. Ihrer Durchführung wird offenbar eine besondere Erfahrungsqualität geöffneter, individualisierender Lernsettings zugeschrieben, was sich auch an einer entsprechenden zeitlichen Ausdehnung dieser Phase zeigt. Die Praktikantinnen werden mit einem Auftrag konfrontiert, den die studentischen Mitarbeitenden Anna und Elena als Lernprozess rahmen, indem sie ihnen die gleichzeitige Selbstbeobachtung und Dokumentation des Erlebten in einem extra dafür angelegten Tagebuch nahelegen und somit einen Reflexionsweg vorzeichnen. Diese Aufgabe wird jedoch eher vage und unter Verwendung vieler sprachlicher Weichzeichner ((so wird „Aufgabe“ durch „Zeit“ relativiert und einige Begriffe werden durch die Verwendung von Füllwörtern abgeschwächt („einfach mal umsehen“, „ein bisschen die Selbstbeobachtung“)) und bedeutungsoffener Begriffe („umsehen“, „benutzen“, „anschauen“) vorgetragen. Die Formulierung konkreter Anweisungen wird vermutlich programmatisch begründet vermieden. Die sozialen Regeln des Settings „Erkundung“ sind dadurch für alle Beteiligten unklar und müssen gemeinschaftlich ausgehandelt werden.



Die Praktikantinnen erheben sich eher zögerlich von ihren Plätzen am Gruppentisch, Ayse (P) und Nora (P) schauen sich gegenseitig hilfeschend an, Ayse flüstert halblaut: „Ich nehm mir nen Block mit, ich find das immer wichtig, was aufzuschreiben.“ Es wird sehr still im Raum, die Praktikantinnen gehen langsam wenige Schritte vom Tisch weg in unterschiedliche Richtungen. Sie schauen sich jeweils alleine die verschiedenen Regale, das Material, die Bücher an. Jessica (P) und Nora greifen nach Büchern aus dem Englisch-Regal, setzen sich getrennt an danebenstehende Tische und beginnen, in den Büchern zu blättern. Anja (P) streift durch die Kunst- und Musikecke und nimmt unterschiedliche Gegenstände prüfend in die Hand, bewegt ihren Kopf näher darauf zu, betrachtet sie genauer und legt die Dinge wieder dorthin zurück, wo sie vorher lagen. Ayse (P) hat sich eine Kartei aus dem Deutsch-Regal genommen, die sie nun an einem Tisch sitzend durchblättert. ◀

Die Praktikantinnen Ayse, Anja, Jessica, Miriam und Nora reagieren zunächst mit einer zögerlichen Annäherung an die Lernumgebung und die ausgestellten Materialien von der Sicherheitszone des Gruppentisches aus. Sie wählen Dinge aus, die ihnen vermutlich aus anderen Kontexten vertraut und bedeutungsklar sind, da ihre typische Nutzung antizipiert werden kann. So greifen die Praktikantinnen zunächst zu Büchern oder Ordnern und blättern darin herum bzw. scheinen intensiver darin zu lesen. Sie scheinen zu wissen, was im Rahmen der Erkundung von ihnen erwartet wird, was sich auch an Ayses Ansinnen, Notizen auf einem Block zu machen, das mit der Gruppe geteilt wird und ohne Widerspruch bleibt, ablesen lässt. Die Wahl der Gegenstände orientiert sich dabei meist an den jeweiligen Studienfächern oder besonderen Interessen, wie die Studierenden später berichten. Die ihnen aus Schule und Lehramtsstudium vertraute Fächerlogik bildet sich auch in der Hochschullernwerkstatt ab, strukturiert somit den Raum vor und präfiguriert dessen Erkundung für die einzelnen Praktikantinnen. Ähnlich wie in einem hochschuldidaktischen Setting einer Einzelarbeitsphase im Rahmen eines Seminars oder einer Recherche in der Universitätsbibliothek bleibt die Aneignung des Raums durch die Studierenden zunächst recht bewegungsarm, es werden für derlei Kontexte typische Körperhaltungen (z.B. lesend an einem Tisch sitzen, von dort aus nur kurz aufstehen, um sich das nächste Buch aus dem Regal zu nehmen) eingenommen, auch die konzentrierte Stille unterstützt diesen Eindruck.



Mehrere Male sehen sich die Praktikantinnen aus den Augenwinkeln nach den anderen um, als vergewisserten sie sich verstohlen, was diese tun. Anna (MA) und Elena (MA) haben sehr schnell damit begonnen, sich selbst im Raum zu bewegen und Dinge hin und her zu tragen. Elena scheint Gegenstände aus einem Regal auszusortieren, die sie dann im Archiv verstaut. Anna öffnet in der Bastecke mehrere Schubladen, greift hinein, zieht darin liegende Schachteln heraus und schüttet die

darin enthaltenen Gegenstände auf ein Tablett, wohl um sie auf ihre Funktion und Vollständigkeit zu überprüfen. Ich bemerke, dass offene Beobachtung die Praktikantinnen hemmt, sie sich schnell von mir bewertet zu fühlen scheinen und bei manchen Gegenständen, die sie in die Hand nehmen, prüfend in meine Richtung sehen, ob darauf wohl eine Reaktion zu sehen sei. Auch zu Anna und Elena schauen die Praktikantinnen immer wieder hin. Diese reagieren aber kaum darauf, lächeln nur manchmal kurz einer der Praktikantinnen zu. Die Geschäftigkeit der beiden studentischen Mitarbeiterinnen ist gewollt, wie sie mir später bestätigen, eben um den Praktikantinnen das Gefühl zu geben, unbeobachtet zu sein. Ich lasse mich davon anstecken und finde eine Aufgabe, die mich dem offenen Beobachterposten entzieht und mir dennoch genügend Zeit und Möglichkeit lässt, die Handlungen der anderen zu beobachten: Ich sortiere Bücher aus einem der Regale, für die ich als Mitarbeiterin in der OASE zuständig bin, bilde Stapel aus ihnen, gebe einzelne ISBN-Nummern in ein PC-Programm ein und trage Bücher vom Regal in den Archivraum. Dabei kann ich den ganzen Raum durchqueren, ohne besonders aufzufallen. ◀

In diesem Ausschnitt des Protokolls fallen besonders die bereits oben angedeuteten Differenzierungspraktiken zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen ins Auge, die mit Blick auf das Datenmaterial weiter spezifiziert werden können: Anna und Elena (MA) inszenieren im Gegensatz zu den anwesenden Praktikantinnen Ayse, Anja, Jessica, Miriam und Nora keine Erkundung und vermitteln dennoch durch ihr Handeln Geschäftigkeit. Produktivität und individuelles aktives Tun werden hier zur Norm erhoben, der sich alle anwesenden Akteurinnen anpassen, wobei es zunächst nicht darauf anzukommen scheint, *was* getan wird, sondern nur, *dass* etwas getan wird. Gleiches gilt im Übrigen für mich als Forscherin, die gemeinsam mit den studentischen Mitarbeiterinnen durch Aufräumarbeiten Nicht-Beobachtung inszeniert und dabei einmal mehr in ihrer Doppelrolle als Forscherin und Praktikerin auftritt (vgl. Kapitel 2.2). Ich habe den Eindruck, dass Beobachtung durch Andere in diesem Setting anscheinend mit Kontrolle gleichgesetzt wird, die im Widerspruch zum pädagogischen Konzept des Projekts zu stehen scheint. Gleichzeitig können die Praktiken des Ordners und Aufräumens als voraussetzungsreiches Handeln beschrieben werden. Es ist denjenigen Akteurinnen vorbehalten, die sich bereits als Nutzerinnen des Ortes etabliert haben und Kenntnisse über die unterschiedlichen Funktionsbereiche der Hochschullernwerkstatt erworben haben.

Die Aufgabe der Beobachtung wird, wie bereits im vorigen Abschnitt thematisiert wurde, an die Praktikantinnen delegiert. Mithilfe ihres auszufüllenden Lerntagebuchs sollen sie Selbstbeobachtung performativ hervorbringen und zeitgleich dokumentieren. Diese Verschiebung der Zuständigkeiten ist mit einer Aufwertung des Lerntagebuchs als materialisiertem Zeugnis des im Rahmen der Erkundung gemachten Lernprozesses verbunden. Dennoch legt das Protokoll Praktiken der Selbstvergewisserung und des Vergewissert-Werdens offen, die auf gegenseitiger Beobachtung der Akteurinnen basieren: Blicke der Praktikantinnen, die scheinbar den Abgleich der Raumerkundung und -aneignung mit denen ihrer Peers zum Ziel haben und/oder die Kontaktaufnahme zu den studentischen Mitarbeiterinnen und mir (als Forscherin oder Praktikerin?) herstellen sollen, um möglicherweise eine Rückmeldung zur Einschätzung der Legitimität des eigenen Handelns zu erwirken.



Endlich gefunden! – ‚Lernen sichtbar machen‘

Erst nach und nach beginnen die Praktikantinnen, miteinander zu sprechen und versammeln sich alle um die Druckerei herum. Mithilfe der daneben liegenden Infomappe und den Kenntnissen einer Praktikantin entwerfen sie einen Satz und drucken nun alle ein Titelblatt für ihr Lerntagebuch auf buntes Papier. Die Geräuschkulisse steigt, die Praktikantinnen stehen nun in einem beinahe geschlossenen Kreis neben der Druckerei und unterhalten sich.

Elena (MA) und Anna (MA) gehen gemäßigten Schrittes auf die Gruppe zu, ich schließe mich an. Elena meint mit Blick auf die gedruckten Titelblätter in einem überdeutlich betonten und in einem Sing-Sang vorgetragenen Tonfall „Das habt ihr aber akkurat hingekrich, ich bin **begeistert**.“ – Jessica (P): „Also, wir drucken jetzt nur noch mit den Kindern!“ Alle lachen. Elena erwidert „gerne, gerne“ und Anna schließt an „hab ich auch schon gemacht, ist auf jeden Fall cool. Sehr spannend ist auch, ihr seht da oben rechts, diese drei Din A4 Zettel wo OASE draufsteht. Das vorderste, die hat das Kind als erstes gedruckt, in der Mitte das hat es als zweites gedruckt und den ganz rechts, den hat es als letztes gedruckt. Ich fand das ganz interessant, weil, man ähm da sieht, dass es...“ – Eine Praktikantin: „wie ein Spiegel und so“ – „ja“.

Anna (MA): „Ihr habt das wahrscheinlich direkt richtig rum gedruckt, aber ich finde das eine ganz spannende Sache, die einfach mal machen zu lassen und dann... ich hab da gedacht, sagste mal nich direkt, dass es falsch rum is, da ham wir dann halt nen Spiegel genommen, dass man vorm Druck überprüfen kann, ne? Das erste war halt komplett verkehrt, beim zweiten wars nur noch das E falsch rum und beim dritten Mal hat's dann geklappt. Das fand ich eigentlich ganz cool.“ (Zustimmendes Gemurmel aus der Gruppe)

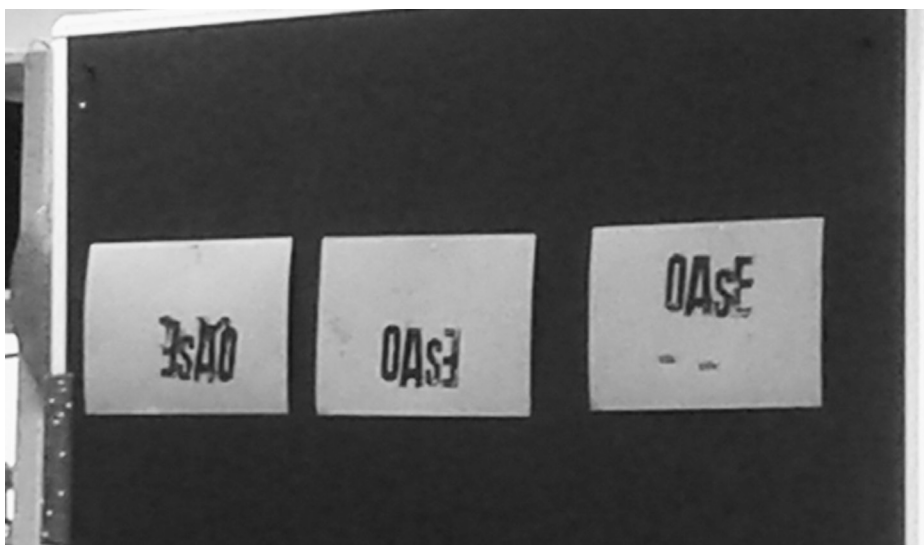


Abb. 6: Dreimal OASE. Dokumentation eines Lernprozesses (eigenes Foto)

Anna (MA): „Also, falls ihr mal mit Kindern druckt, seht ihr's vielleicht auch mal.“ – Eine Praktikantin: „Ja, die können ja nachher daraus lernen.“ – Elena (MA): „Für manche ist das ne... ne Geduldübung, also nicht alle haben da die Geduld, da dran zu bleiben, aber für die ist es halt auch ne gute Übung, sowas mal zu machen.“ ◀

In diesem Unterkapitel wird das programmatische Idealbild einer (Lern-)Situation in der OASE Lernwerkstatt in zweierlei Hinsicht dokumentiert:

Die drei bislang vorgestellten Ausschnitte des Beobachtungsprotokolls lassen sich wie eine dramaturgische Inszenierung der Einführung der Novizinnen im Feld lesen, hinter der die Frage nach *pädagogischem Gelingen* steht, die durch die von mir eingenommene Perspektive als Forscherin und Praktikerin relevant gemacht wird. Es scheint wirkmächtige Normen und gemeinsam geteilte Vorstellungen darüber zu geben, wie Öffnung dargestellt werden soll und

woran ihre Umsetzung abgelesen werden kann. Diese zeigen sich nicht nur in den Praktiken der im Feld etablierten studentischen Mitarbeiterinnen, sondern werden darüber hinaus auch in den Beobachtungsprotokollen hervorgebracht. Der Weg zur performativen Umsetzung der Öffnung ist allerdings durch Vagheit und Zurückhaltung im Handeln der etablierten Feldteilnehmerinnen geprägt, die sich bemühen, möglichst wenige Instruktionen zu geben, um die Entdeckung des gemeinsamen Ziels den Novizinnen selbst zuschreiben zu können. Gleichwohl wird ebendies zur Bewährungsprobe für die Praktikantinnen, die mangels Vorbildern über tastendes Versuchen, Beobachtung der anderen Praktikantinnen und damit einhergehende Synchronisierungsbemühungen herauszufinden versuchen, ob sie dem Feld und der Situation angemessen handeln.

Die Anordnung der Praktikantinnen rund um die Druckerei lässt einen gemeinsamen Raum entstehen, der eine Lenkung ihrer Blicke und Ausrichtung ihrer Körper auf ebendieses Objekt bedingt und gleichzeitig ein Kollektiv hervorbringt. Aus Akteurinnen, die vorab eigene Entdeckungen inszeniert haben, wird eine Gruppe von zukünftigen Lernbegleiterinnen. Gemäß der Vorstellung, dass anderes, geöffnetes Lernen nur kompetent begleiten könne, wer ebendieses selbst schon einmal erlebt habe, wird die Druckerei zu einem Trägermedium, durch dessen Erkundung Lernen im Sinne der Hochschullernwerkstatt übermittelt wird. Dort können die Studierenden ihren Lernprozess gemeinsam inszenieren, visualisieren und anhand eines Produkts überprüfen. Dieses Vorhaben ist voraussetzungsreich, denn es umfasst die ‚Beherrschung‘ des Objektes Druckerei.

Das offensichtliche Ende dieses Prozesses, die Versammlung in einem geschlossenen Kreis neben der Druckerei sowie das gleichzeitige Ansteigen des Geräuschpegels in der Lernwerkstatt wird schließlich neben der voran geschrittenen Zeit zum Ausgangspunkt für eine räumliche Annäherung der studentischen Mitarbeiterinnen an die Praktikantinnen sowie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Erkundung. Elena (MA) beginnt den sich anschließenden Dialog zunächst mit einer Bewertung der entstandenen Produkte (*„das habt ihr aber akkurat hingekriecht... ich bin begeistert“*), die wiederum die Novizinnen als eine Gruppe Lernender adressiert und über die möglicherweise mit dem Drucken verbundenen individuellen Prozesse hinwegsieht, indem insbesondere das Produkt der Anstrengungen fokussiert und zum Gesprächsgegenstand gemacht wird.

Aus dem Protokoll geht hervor, dass ich Mühe habe, die ironische Brechung des Settings zur Nachbesprechung von Erfahrungen, die ich in der Situation wahrnehme, zu beschreiben.²⁹ Jessicas (P) reagiert kompetent auf Elenas (MA) ironische mehrdeutige Äußerung, indem sie sie erfolgreich dechiffriert, mit einer Übertreibung aufnimmt und weiterführt (*„wir drucken jetzt nur noch mit den Kindern“*), was gemeinsames Lachen aller anwesenden Akteurinnen zur Folge hat. Die in der Situation eingesetzten humoristischen Gesprächselemente dienen nicht einfach nur dem Amüsement der Beteiligten, sondern werden auch zur Imagepflege genutzt und sind an der Herstellung sozialer Ordnung beteiligt (vgl. Kotthoff 2017; Schulz 2013). So kann beispielsweise die scherzhafte Modalisierung der Äußerung Elenas als Indikator für ein

29 In meinem Forschungstagebuch halte ich später darüber hinaus fest, dass mich diese Situation fast schon beschämt zurückgelassen hat – aber dass ich Elena ja gut kenne und weiß, dass das auch ihre Art sei, manchmal so zu reden. Auch an dieser Stelle deutet sich an, wie problematisch ethnografische Forschung in (ehemaligen) eigenen pädagogischen Kontexten sein kann, wenn (pädagogisches) Handeln von (ehemaligen) Kolleg*innen zum Gegenstand einer Beobachtung wird (vgl. Kapitel 2.2) und eben doch – entgegen der Goffmanschen Forderung, „Situationen und ihre Menschen“ (1971, 9) zu beobachten und zu beschreiben – Menschen und ihre Situationen in den Fokus rücken.

Streben nach einer flachen Hierarchie gedeutet werden. Humor fungiert in dieser Situation als Stilmittel, die in den Gesprächen deutlich hervortretenden Hierarchieunterschiede zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen zu verringern und sich als Gemeinschaft von Peers zu inszenieren, die sich in ein kritisch-ironisierendes Verhältnis zum pädagogischen Setting der Werkstatt für Kinder bringen können.

Es ist Anna (MA), die durch ihre Äußerung „*hab ich auch schon gemacht, ist auf jeden Fall cool*“ und den Verweis auf die aufgehängten Bilder eines Druckprozesses das Geschehen wieder als eines unter angehenden Praktikantinnen und im Feld Erfahrenen rahmt und somit wiederum den Anforderungen der pädagogischen Situation unterordnet. Die anschließende Übertragung der kollektiven Erfahrungen der Praktikantinnen auf Interaktionen zwischen Lernbegleiter*innen und Kindern durch Anna und Elena (MA) wertet das ‚Entdecken‘ der Druckerei als Teil der Lernumgebung auf und adressiert diese wiederum als einen potenziellen Lerngegenstand für Studierende und Kinder. Mithilfe dieser Perspektive und des von Anna ausgeführten Beispiels kann das im Projekt Werkstatt für Kinder vorherrschende ideale Verständnis des Lernens skizziert werden: Die Lernbegleitung übernimmt eine zurückhaltende, nicht instruktive Rolle und lässt das Kind selbst probieren, auch Fehler machen, ohne einzugreifen. Diese Haltung lässt sich dann besonders gut einnehmen, wenn der beteiligte kindliche Akteur unterschiedliche Kompetenzen mitbringt: Er oder sie soll neugierig und geduldig bzw. motiviert zum Durchhalten sein, anstatt frustriert aufzugeben, soll also aktiv den eigenen Lernprozess gestalten. Das Eingreifen in den Lernprozess wird an die an der Situation beteiligten Dinge, Druckerei und Spiegel, delegiert, die den Lernprozess mithilfe eines entstehenden Produktes materialisieren und somit auch Fehler zu einem öffentlichen Gegenstand machen können. Der Fehler beim Aufbau des Setzkastens für die Druckerei wird allerdings nicht allein durch die Hervorbringung eines Produktes, eines bedruckten Blattes, zu einem Lerngegenstand. Das beteiligte Kind muss auch über ein Bewusstsein für bestimmte (hier: schriftsprachliche) Konventionen und Normen verfügen und wissen, dass die lateinische Schrift eine waagerechte rechtsläufige Schreibweise verlangt. Der Fehler beim Aufbau des Setzkastens für die Druckerei wird dem Kind nicht allein durch das entstehende Produkt veranschaulicht und somit bearbeitbar, sondern bedarf einer gleichzeitigen Problematisierung, entweder in Form einer zeitlich synchronen Begleitung durch erwachsene Akteure oder in Form einer zeitlich vorgelagerten Konfrontation mit den entsprechenden zu erfüllenden Normen.

Die exponierte Stelle, an der die Produkte dieses Prozesses präsentiert werden (oberhalb der Druckerei in einer Vorrichtung, die zum hängenden Trocknen von Druckerzeugnissen gedacht ist – zur Veranschaulichung wurden die 3 Blätter nebeneinander an einer Pinnwand befestigt), symbolisiert deren Wert als materialisiertem Beweis, dass Kinder in einem geöffneten Setting ohne das Eingreifen einer belehrenden erwachsenen Person auch ganz alleine etwas lernen können. Lernen wird somit in Form eines Lernweges – nicht in Form dreier Lernprodukte – dargestellt und ein öffentlicher Bestandteil des Korpus der OASE Lernwerkstatt.

Über Praxis sprechen lernen: Sich selbst und das eigene Lernen thematisieren

An diese Szene schließt sich eine sogenannte Reflexionsphase an, eine in diesem Setting häufig anzutreffende Praxis des gemeinsamen Nachbesprechens der Erfahrungen der Praktikant*innen im Projektkontext.



Die studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena, die Praktikantinnen Aysel, Anja, Jessica, Miriam und Nora und ich bleiben in einem Halbkreis vor der Pinnwand mit den drei bedruckten Blättern stehen. Anna (MA) führt einige „Leitfragen“ ein, an denen sich die Praktikantinnen

nen in ihren Schilderungen „entlanghangeln“ sollen: „Ihr seid ja erstmal so los gegangen. Was war so euer erster Eindruck von dem Raum, dem Material, hat euch irgendwas angesprochen, was hat euch vielleicht angesprochen, warum habt ihr euch mit dem beschäftigt, womit ihr euch beschäftigt habt, das würd mich einfach mal so (.) interessieren (3) Ja, ihr müsst jetzt ja nich alles beantworten, vielleicht einfach irgendwas rauspicken (..)“. Es folgt eine etwa 20-minütige „Reflexionsrunde“, in der Annas (MA) Fragen von den Praktikantinnen beantwortet werden, immer wieder gibt sie neue Impulse in die Runde. Eine Praktikantin, Jessica, beteiligt sich sehr viel, andere der Praktikantinnen sind eher zurückhaltend. Elena (MA) wird zusehends müde, was auch im Kreis thematisiert und gemeinsam belächelt wird. Wir bleiben alle die ganze Zeit über in diesem Bereich des Raumes stehen, wobei einige sich nach ein paar Minuten an Tische anlehnen, um eine gemütlichere Position einzunehmen. Wenn eine der Praktikantinnen spricht, hören alle anderen zu, teilweise wird bestätigend genickt. Ich empfinde das Gesprächsverhalten als sehr höflich und habe nicht den Eindruck, dass an dieser Stelle etwas ernsthaft diskutiert werden soll, jedenfalls gibt es keine provokanten Impulse durch die studentischen Mitarbeiterinnen oder kritische Einwürfe seitens der Praktikantinnen. ◀

Das Sprechen über die praktischen Erlebnisse wird durch die studentische Mitarbeiterin Anna moderiert, die durch ihre Eingangsfragen die Raumerkundung auch noch einmal nachträglich als einen Lernprozess rahmt, dessen Erkenntnisse sie „*interessieren*“ würden. Sie unterstellt dem Raum und dem Material, dass sie die Praktikantinnen „*ansprechen*“ können und daraus eine „*Beschäftigung*“ mit etwas resultiere. Gleichwohl auch hier auffällig viele sprachliche Weichzeichner („*irgendwas*“, „*vielleicht*“) verwendet werden und der Anspruch der Aufgabe niedrig markiert wird („*ihr seid ja erstmal so losgegangen*“), scheint der Reflexion, der nachträglichen Auseinandersetzung mit dem Erlebten im Gespräch, eine hohe Bedeutung beigemessen zu werden: So erstreckt sich diese Phase über einen zwanzigminütigen Zeitraum. Anna scheint, trotz der Ermüdung der meisten anwesenden Akteurinnen, die auch mimisch und gestisch zum Ausdruck gebracht und im Gespräch kommentiert wird, ein Ziel zu verfolgen. Die Differenz zwischen studentischen Mitarbeitenden und Praktikantinnen im Hinblick auf deren jeweilige Handlungsspielräume wird auch an dieser Stelle noch einmal deutlich markiert: Über die Notwendigkeit, aber auch Dauer und Inhalt bzw. Ziel der Reflexion entscheiden die studentischen Mitarbeiterinnen. Wie aus dem Protokoll hervorgeht, bringt die studentische Mitarbeiterin Anna immer wieder neue Impulse ein, die die Praktikantinnen dazu anregen sollen, ihre Erlebnisse in der Gruppenöffentlichkeit zu explizieren und ihren unterstellten Lernprozess somit zu einem gemeinsamen Thema der Gruppe zu machen. Die Erfahrungen verbleiben somit nicht in einem persönlichen, individuell bedeutsamen Rahmen³⁰, sondern werden auch durch ihre Prozedur in der anschließenden Reflexionsphase zu etwas Gemeinsamen gemacht und mit einer kollektiven Bedeutung aufgeladen.



Ausgehend von der Sicherheitszone des Tisches erkunden die Studierenden, wie sie berichten, zunächst häufig Gegenstände, die etwas mit ihren Studienfächern zu tun haben und unter der Perspektive der Verwertbarkeit des theoretischen Wissens befragt werden können. So erntet Ayses Kommentar „Wie bringe ich das Theoretische jetzt praktisch bei, wie fördere ich zum Beispiel Textverstehen“ zustimmendes Nicken aus der Gruppe und „hmm“ von Anna. Die Praktikantinnen schauen sich aber auch Materialien, die ihnen besonders ansprechend erscheinen, an. Zwei Praktikantinnen berichten zum Beispiel vom Sachunterrichtsregal und einem darin befindlichen Experimentierkoffer, den sie sich – jeweils für sich – angesehen hätten. Dabei wird besonders hervorgehoben, dass eigenes Interesse bzw. Nicht-Wissen Ausgangspunkt für eine intensivere Beschäftigung mit einzelnen Dingen gewesen sei. So exemplarisch Anja: „Obwohl ich jetzt eigentlich auch nicht so der Experimentierfreund

30 Das vorab angekündigte (persönliche) Lerntagebuch findet in dieser Phase zum Beispiel keine Verwendung.

bin, aber bei ein paar Sachen dachte ich so, da wüsste ich jetzt selbst nicht, was passieren würde. Das war eigentlich echt schon interessant“. Außerdem habe man ja in diesem Setting die Gelegenheit, Dinge einfach einmal auszuprobieren, weil sie nun mal da seien, wie zum Beispiel die Druckerei. Gleichzeitig sei aber die große Materialvielfalt auch im ersten Moment für einige Personen erschlagend und sie begünstige vielleicht auch, dass man schneller aufgibt, wenn einem etwas nicht so interessant erscheint, weil es ja genug Ausweichmöglichkeiten gäbe. ◀

Die Praktikantinnen scheinen zu wissen, welche Art der Auseinandersetzung und Positionierung das Setting von ihnen verlangt: Es wird beispielsweise die in der Reflexion von Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium häufig bemühte Theorie-Praxis-Verknüpfung herangezogen, wobei die Objekte in der Hochschullernwerkstatt als mögliche Vermittler und Elemente einer praktischen Umsetzung theoretischen Wissens beschrieben („wie bringe ich das Theoretische jetzt praktisch bei, wie fördere ich zum Beispiel Textverstehen?“) und somit einer schulischen Wertbarkeitslogik unterworfen werden („Gegenstände, die etwas mit den Studienfächern zu tun haben“, „beibringen“). Darüber hinaus wird eigenes Interesse bzw. Nicht-Wissen als relevante Kategorie und Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit bestimmten Objekten bezeichnet („Experimentierkoffer“). Auch das räumliche Arrangement des pädagogisch gewidmeten Ortes Hochschullernwerkstatt und insbesondere der Aufforderungscharakter der Dinge werden als relevante Aspekte der Raumerkundung identifiziert, wobei diese sowohl positiv („Dinge einfach mal ausprobieren“, „Druckerei“) als auch negativ konnotiert („erschlagende Materialvielfalt“, „aufgeben“, „Ausweichmöglichkeiten“) in das Gespräch eingebracht werden.



Abschließend stellt Anna (MA) die Perspektive der Erwachsenen mit der der Kinder in der Werkstatt für Kinder gegenüber: „Was meint ihr kann man auf die Kinder übertragen, wenn die das erste Mal in der Werkstatt sind? Wie gehen die in der Erkundung des Raumes vor?“, was etwas lebhafter diskutiert wird: Kinder würden sich nicht im Vergleich zu den Erwachsenen bestimmt nicht auf Bücher stürzen bzw. durch Lesen erkunden, sondern auspacken, ausprobieren, erproben und würden sich vermutlich auch eine ganz andere Lautstärke zutrauen, mutmaßen die Praktikantinnen. Gerade beim letzten Punkt nicke ich ebenfalls, mir sei die extreme Stille auch aufgefallen. Nora meint, sie habe erst einmal eine Hemmschwelle überwinden müssen und habe bei einigen Dingen nicht gewusst, ob deren Nutzung in Ordnung sei, zum Beispiel habe sie vorher nicht gewusst, wie man die Druckerei bedienen müsse. Sie als Erwachsene würde auch eher aus der Lehrerperspektive auf das vorhandene Material schauen, interessiere sich also möglicherweise für ganz andere Dinge als die teilnehmenden Kinder. Für diese wiederum seien einige Dinge in den Regalen teilweise leichter zu erreichen als andere Sachen: „Haptische Dinge“, wie Gläser mit Murmeln, Knöpfen etc. werden erwähnt, die in den unteren Regalbrettern des Matheregals stehen. Wolle ein Kind hingegen ein Buch anschauen, müsse es sich ja entweder Hilfe organisieren oder zumindest einen Stuhl oder ähnliches nutzen. ◀

Die Perspektivdifferenz zwischen Praktikantinnen bzw. erwachsenen Nutzerinnen der Oase Hochschullernwerkstatt und Kindern bei der Erkundung und Aneignung des Raumes wird als Thema durch die studentische Mitarbeiterin Anna in die Reflexionsphase eingebracht. Somit werden nicht nur in der Vergangenheit liegende Erfahrungen, sondern auch Erwartungen der Praktikantinnen bezüglich der kommenden Praxisphase als ein mögliches, relevantes Thema für das Setting Reflexionsrunde im Vorbereitungsseminar markiert und legitimiert.

Die generationale Differenz zwischen den Praktikantinnen und den Kindern im Projekt Werkstatt für Kinder wird an einigen Stellen des Gespräches als relevant hervorgebracht: Die Verben „auspacken, ausprobieren, erproben“ deuten gerade in ihrer Häufung auf eine idealisierte Vorstellung eines aktiven, interessierten Kindes hin, das – im Gegensatz zu den Erwachsenen – zudem im Hinblick auf die bei der Erkundung der Hochschullernwerkstatt entstehende Lautstärke mehr Mut als die

Erwachsenen habe („*zutrauen*“). So werden sowohl die gedämpfte Lautstärke als auch die Hemmschwelle, bestimmte Dinge zu nutzen, als für erwachsene Akteure spezifische Aspekte bei der Erkundung des Raums angeführt. Die „*Lehrerperspektive*“ wird neben der durch die Anordnung der Dinge im Raum präfigurierten unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten als eine mögliche Begründung für differente Interessen von Kindern und Erwachsenen gedeutet.



Abschließend berichten Elena (MA) und Anna (MA) von ihren eigenen Erfahrungen, die ganz ähnlich gewesen seien wie die, von denen die Praktikantinnen jetzt erzählt hätten: Die Unsicherheit, was man benutzen dürfe, und die anfängliche „*Fixierung*“ auf Bücher seien ihnen ebenso gegangen, sie könnten all dies sehr gut nachvollziehen. ◀

Die Reflexionsrunde schließen Anna und Elena (MA) ab, indem sie ihre eigenen Erfahrungen mit denen der Novizinnen vergleichen. Indem sie die Ähnlichkeit zu den von den Praktikantinnen geschilderten Erfahrungen bei der Erkundung des Raums und insbesondere den damit verbundenen Schwierigkeiten betonen, normalisieren und legitimieren sie die diesbezüglichen Äußerungen der Novizinnen. Die „*Unsicherheit*“ der Praktikantinnen, aber auch deren „*Fixierung auf Bücher*“ werden damit zu einem in dieser Phase des Projekts erwartbaren Zustand bzw. Handeln der Praktikantinnen deklariert.

4.2.2 doing Lernbegleitung vorbereiten – Vom Individuum zum Kollektiv: ,Wie die Gruppe laufen lernt‘

Vorbemerkung zum Entstehungskontext der nachfolgend beschriebenen Situation

Die nachfolgenden, verdichteten Ausschnitte aus meinen Beobachtungsprotokollen beschreiben die erste Einheit des Vorbereitungsseminars, die die studentischen Mitarbeiterinnen vorbereiten, um die Praktikantinnen mit dem Konzept der Werkstatt für Kinder zu konfrontieren (zum Ablauf des Vorbereitungsseminars vgl. Kapitel 2.1).

In der nun stattfindenden knapp einstündigen Einheit sitzen wieder alle Praktikantinnen sowie die studentischen Mitarbeiterinnen und ich am Gruppenarbeitstisch, nachdem der Morgen mit einem Kennenlernspiel und der Abklärung organisatorischer Hinweise zum Ablauf des Programms begonnen hatte. Außerdem ist ein ehemaliger Praktikant des letzten Durchgangs, Moritz, anwesend. Nach dem sogenannten ‚Meister-Geselle-Lehrling-Prinzip‘, das unter anderem auf die Jenaplan-Pädagogik Peter Petersens rekurriert³¹ (vgl. auch Kapitel 2.1 und 3.1), wurden in einigen der von mir beobachteten Durchgänge neben den studentischen Mitarbeitenden der Lernwerkstatt ehemalige Praktikant*innen in die Gestaltung der Vorbereitungsseminare einbezogen. Sie haben dann, an Stelle der studentischen Mitarbeitenden, beispielsweise einzelne Abschnitte des Vorbereitungsseminars moderiert, Präsentationen zu einzelnen Themenkomplexen vorbereitet und gehalten etc. und nehmen insofern eine gewisse Vorbildfunktion für die neuen, ins Feld einzuführenden Praktikant*innen ein.

Die neuen Praktikantinnen Ayse, Anja, Jessica, Miriam und Nora haben zu den fünf konzeptionell verankerten sogenannten „*Eckpfeilern*“ der Werkstatt für Kinder („*Lernen*“, „*Kindzentrierung*“, „*Menschenbild*“, „*die Rolle des Erwachsenen im Unterricht*“, „*Partizipation*“) jeweils ein „*Statement*“

31 Der Begriff wird auch in der Außendarstellung der OASE Hochschullernwerkstatt und des Projekts Werkstatt für Kinder verwendet, vgl. z.B. dessen Beschreibung in einer Auflistung außerschulischer Kooperationspartner auf der Homepage des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen: https://www.uni-siegen.de/zb/formulareunddownloads/praxisphasen/bfp/projekte/zb-siegen_pp_bfp-kooperationsprojekte-karteikarte-werkstatt-fuer-kinder-in-der-oase_02_18-07-04.pdf

verfasst und vorab per E-Mail an die studentischen Mitarbeiterinnen geschickt. Zur Vorbereitung haben sie einen Text³² erhalten, der sich mit der Öffnung von Unterricht befasst. Moritz hat, im Gegensatz zu den neuen Praktikantinnen, alle Statements vorher per E-Mail zugeschickt bekommen und nun einen Stapel mit Blättern vor sich liegen, die mit Notizen versehen sind.

Das Beobachtungsprotokoll wurde in sechs Abschnitte gegliedert, die sich an der Struktur des Gesprächsverlaufes der Studierenden orientieren. So segmentiere ich die rahmende Initiation (Abschnitt 1) sowie die anschließend vorgelesenen fünf Statements (Abschnitte 2–6).

In den nachfolgenden Unterkapiteln werde ich insbesondere die Abschnitte des Beobachtungsprotokolls einbinden und analytisch bearbeiten, anhand derer verdeutlicht werden kann, wie die Studierenden interaktiv in die Praxis des Sprechens über Praxis eingeführt werden. Es geht also einerseits um die inhaltliche Ebene des Gesprächs. Andererseits soll insbesondere aufgezeigt werden, wie Äußerungen getätigt und gerahmt werden, also die Spezifik der Gesprächspraktiken des Projekts Werkstatt für Kinder verdeutlicht werden. Während im vorangegangenen Unterkapitel bereits die selbstbezogene Reflexion thematisiert wurde, ermöglicht das nachfolgende Datenmaterial einen Einblick in Gesprächspraktiken, die den neuen Praktikantinnen im Feld dazu dienen, sich in ein möglichst konfliktfreies Verhältnis zur pädagogischen Programmatik der OASE Hochschullernwerkstatt zu setzen. Die Gespräche während des Vorbereitungsseminars wurden per Tonbandgerät mitgeschnitten, im Anschluss transkribiert und durch Beobachtungsnotizen ergänzt, so dass sowohl verbale, als auch nonverbale Besonderheiten der Situation beschrieben werden können. Dabei wurden die Aussagen leicht geglättet, besondere Betonungen und Sprechpausen werden im Transkript kenntlich gemacht. Um die Transkripte etwas leserlicher zu gestalten, beginnt mit jedem neuen Sprechakt auch eine neue Zeile, wobei zu Beginn immer der Name des Sprechers bzw. der Sprecherin angegeben ist.

Ich stelle zunächst die rahmende Initiation der Situation durch Moritz vor und beschreibe im Anschluss die Verlesung und Besprechung eines Statements ausführlich. Relevante Ausschnitte der anderen vier Statements bzw. Abschnitte des Beobachtungsprotokolls, die die Analyse vorantreiben können, werden entsprechend ergänzend angeführt³³. Um die Spezifik der Praxis des gemeinsamen Sprechens über Praxis im Projekt Werkstatt für Kinder analytisch klarer herausarbeiten zu können, kontrastiere ich mein Datenmaterial mit der mithilfe ethnografischer Forschung beschriebenen Organisation von Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden an einer Freien Schule (vgl. Wiesemann 2000, 111ff.) sowie in einer Regelschule (vgl. Kalthoff 1997, 84ff.). Auch wenn die von mir beobachtete Gesprächssituation des Vorbereitungsseminars einige der in diesen Studien beschriebenen strukturellen Merkmale schulischer Kommunikation reproduziert, so rekonstruiert sie eben nicht die für schulische Settings typische ko-konstruktive Erzeugung oder Bearbeitung von Wissen und deren Varianten, sondern das gemeinsame Bekenntnis zu einer bestimmten pädagogischen Haltung.



Peer-Learning initiieren

Moritz (eP) sitzt an einer der Längsseiten des großen Gruppentisches, zwischen mir und einer Praktikantin. Er erklärt nun, wie weiter vorgegangen werden soll, alle anderen am Tisch sind derweil still und blicken zu ihm.

32 Es handelt sich um den Beitrag „Die ‚Öffnung‘ des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008“ von Hans Brügelmann (2008). Der Autor war Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und Mitbegründer der OASE Lernwerkstatt.

33 Das leicht gekürzte Transkript dieser einstündigen Szene befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 1). Um den Lesefluss nicht zu stören, werden nur Zeilenweise eingefügt, die sich auf Textteile jenseits des hier ausführlich analysierten und komplett abgedruckten Segments beziehen.

Moritz (eP): „Wir hätten jetzt den Vorschlag an euch. Also, ihr habt die ja alle geschrieben, find ich voll gut, äh, ich hatte glaub ich damals Probleme, die zu schreiben, hab das auf den letzten Drücker gemacht, das passiert mir öfters [alle lachen] und ähm ja, aber ich hab eure Statements auch schon gelesen, aber ich fänds cool, dass ihr ähm alle erfahrt, was ihr geschriebln habt, also, dass ihr die vielleicht vorlest. Entweder liest jeder sein eigenes oder jeder ein anderes [bestätigendes Gemurmel], jeder ein anderes? ganz wie ihr Lust habt – ok, dann machen wir das so. Genau, ich geb die einfach mal rum und jeder schnappt sich da eins raus (...) [Moritz reicht der Praktikantin, die neben ihm sitzt, einen Stapel mit Blättern. Sie nimmt sich eins der Blätter und gibt den Stoß Papier weiter zur nächsten Praktikantin. Die studentischen Mitarbeitenden und ich werden übersprungen. Es entsteht etwas Hin und Her, denn die Verteilung der Blätter gelingt zunächst nicht so, dass jede Praktikantin das Statement einer anderen Person hat.] Genau, dann würd ich vorschlagen, dass einer anfängt zu lesen und dass wir danach immer, je nachdem, ähm, jedes Statement ist ja ein anderes, also dass man sich kurz dazu bespricht, jeder seine Anregungen dazu gibt, wenn einem was einfällt, ähm, und ich hab zu manchen ein paar Fragen geschrieben, ob ich die jetzt gleich stellen werde, in dem spontanen Zusammenhang, entscheid ich dann gleich und dann ähm gucken wir einfach mal.“

Anna (MA): „Genau, gibt auch kein richtig oder falsch“

Moritz: „Genau, es ist einfach äh, es ist einfach auch, ich hab da auch total, äh, also eigentlich waren die Sachen alle schon total gleich, also ihr unterscheidet euch gar nicht so in eurer Ansicht aber das werdet ihr ja gleich sehn, auf jeden Fall, wie die Anna schon sagt, es ist nichts falsch“

Anna: „is nur, um reinzukommen, einfach“

Moritz: „richtig, dann, wer startet denn?“ ◀

Moritz übernimmt in der beschriebenen Szene die Rolle des Experten, der moderierend das Geschehen strukturiert. Er verfügt über zwei Dimensionen des Mehr-Wissens, die sein Handeln legitimieren. Moritz hat das Praktikum in der Werkstatt für Kinder bereits hinter sich gebracht und greift somit auf persönliche Erfahrungen mit der dort praktizierten Deutung von Öffnung zurück. Außerdem verfügen nur er und die studentischen Mitarbeiterinnen – im Gegensatz zu den aktuellen Praktikantinnen – über die für die Moderation der Situation erforderlichen Materialien, nämlich die auf Papier gedruckten Statements zu den Eckpfeilern. Beides führt dazu, dass es legitim und vor den Praktikantinnen nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint, dass Moritz ankündigt, Fragen zu den vorzulesenden Statements vorbereitet zu haben. Darüber hinaus scheint nicht ausgehandelt werden zu müssen, welche der anwesenden Personen ein Statement vorlesen soll – so werden die studentischen Mitarbeiterinnen und auch ich bei der Verteilung der Blätter übersprungen, ohne dass dies von einer der anwesenden Personen thematisiert würde.

Moritz selbst inszeniert sich unterdessen als Studierenden unter Peers, der damals „Probleme“ damit hatte, sein Statement zu verfassen. Es bleibt unklar, ob er sich nur auf den zeitlich verbindlichen Aspekt der Abgabe oder auch auf inhaltliche Aspekte der Aufgabe bezieht. Durch die Gegenüberstellung seiner eigenen Erfahrung mit der jetzigen Praktikantenrunde wertet er gleichzeitig sein eigenes Handeln nachträglich ab, während er die fristgerechte Abgabe eines Statements durch alle Praktikantinnen positiv markiert. Nun sei es jedoch auch „cool“, wenn alle erführen, was die anderen Praktikantinnen geschrieben hätten, die Statements also zu einem öffentlichen Verhandlungsgegenstand der Gruppe würden. Trotz der Verwendung sprachlicher Weichzeichner („Vorschlag“, „vielleicht vorlest“) eröffnen sich für die Praktikantinnen faktisch wenige Möglichkeiten, sich dem Vorlesen der Statements zu entziehen. In dieser Szene wird eine Differenzierung und damit verbundene Hierarchisierung zwischen den Praktikantinnen des aktuellen Durchgangs und dem ehemaligen Praktikanten Moritz hervorgebracht, die mit zugeschriebenen Kompetenzen einhergeht.

Die Position der Praktikantinnen als ins Feld einzuführende Novizinnen ist mit mehr oder weniger explizit an sie herangetragenen Aufgaben verbunden. Moritz stellt die „Anregungen“ und Einfälle, die die Praktikantinnen im Anschluss an das Vorlesen einbringen sollen, seinen „Fragen“ entgegen und verweist damit auf die Hierarchieunterschiede zwischen Praktikantinnen und studentischem Mitarbeiter bzw. Praktikant des vorherigen Durchgangs, die bestimmte Erwartungen, sich am Geschehen zu beteiligen, mit sich bringen. Konterkarierend zu diesen Ausführungen betont Anna (MA), die sich einschaltet, um diesen Einschub vorzubringen und somit möglicherweise auch Moritz' Aussage zu relativieren, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ gebe. Die mögliche Heterogenität der Statements der Studierenden wird somit einerseits, im Setting einer pädagogischen Einrichtung wenig überraschend, sprachlich legitimiert und Bewertungspraktiken werden ‚offiziell‘ zurückgewiesen. Auch der Anspruch an die Praktikantinnen wird durch Annas Einschub „*is nur, um reinzukommen, einfach*“ betont niedrigschwellig und in Anlehnung an die sprachlichen Konventionen der studentischen Peer-Group formuliert. Andererseits präfiguriert gerade die reformpädagogisch aufgeladene Rahmung des Settings die mögliche akzeptable inhaltliche und strukturelle Varianz der Auseinandersetzung mit den sogenannten „*Eckpfeilern*“ des Projekts maßgeblich. Der normative Erwartungshorizont ist beispielsweise dem ausgewählten Text eingeschrieben, der von den Studierenden zur Vorbereitung ihres Statements herangezogen werden sollte und ist somit in die Gestaltung der Vorlesesituation eingelassen. Darüber hinaus stehen auch die fünf „*Eckpfeiler*“ der Werkstatt für Kinder als Begriffe bzw. Phrasen bereits von vorn herein fest. Sie werden weder zwischen den Praktikantinnen und den studentischen Mitarbeitern bzw. etablierten Studierenden, noch zwischen allen erwachsenen Akteur*innen und den Kindern explizit zum Aushandlungsgegenstand gemacht. Das Mitgestaltungspotenzial der einzelnen Akteur*innen bewegt sich somit, entgegen dem programmatischen Offenheitsgedanken, in einem durch das Feld konzeptionell festgelegtem pädagogischen Rahmen.

Das Vorlesen der Statements wird als Gruppenaktivität gerahmt, durch die die Studierenden erst zu einem Kollektiv von Praktikantinnen für das Projekt Werkstatt für Kinder gemacht werden sollen. Den individuell verfassten Statements scheint Bedeutsamkeit für die Ausbildung eines gemeinsamen „*gleichen*“ Leitbilds und Selbstverständnisses mit allenfalls geringen „*Unterschieden*“ zugeschrieben zu werden, zumindest werden diese Aspekte vorab von Moritz als Kennzeichen der eingereichten Texte anerkennend hervorgehoben.

Innerhalb der Gruppe wird schnell ein Konsens über die Entkopplung des Vorlesens der verfassten Statements von ihrer jeweiligen Autorin gefunden, das Moritz als einen von zwei möglichen Modus Operandi zur Wahl stellt. Die Mit-Praktikantinnen werden durch dieses Verfahren zu Instrumenten gemacht, mithilfe derer die Statements der Einzelnen ent-personalisiert und zur gemeinsamen Bearbeitung in eine Art Übergangsraum zwischen Individuum und Gruppe getragen werden können: Abgesehen von einer Sequenz, in der dieses Muster durch eine Rückfrage an die Autorin durchbrochen wird (vgl. Anhang 1, Z. 148ff.), werden nicht die einzelnen Praktikantinnen und ihre Positionierung zu den *Eckpfeilern*, sondern ihre von einer anderen Person vorgetragenen Texte zum Referenzobjekt der Besprechung.

Aufgrund der Rahmenbedingungen dürfte allen Anwesenden bewusst sein, dass jeder der Texte einer bestimmten Person aus der Gruppe der Praktikantinnen zuzuordnen sein muss. Die meisten Dokumente enthalten beispielsweise eine im universitären Kontext übliche Kopfzeile, in der die Studierenden ihren Namen und ihre Matrikelnummer vermerkt haben. Diese Informationen werden in der Vorlesesituation jedoch bei allen fünf Statements nicht verbalisiert. Allenfalls markieren einzelne Praktikantinnen während des Vorlesens durch Mimik und Gestik ihre

Autorinnenschaft, bzw. werden durch notwendig erscheinende Korrekturen des Vorgelesenen zu einem ‚Outing‘ gebracht. In dieser Situation geht es also nicht um ein „so tun, als ob“, die tatsächliche Anonymisierung der vorgelesenen Statements scheint nicht der diesem Verfahren zugrundeliegende Zweck zu sein. Vielmehr könnte es als eine Art Handlungsspielraum zur Mitbestimmung der Praktikantinnen gedeutet werden, der einen weniger mit der eigenen Person verknüpften Verlauf des Gespräches erhoffen lässt, sie also vor möglichen Rückfragen und Positionierungsanforderungen in der Gruppenöffentlichkeit bewahren kann.

Das räumliche Arrangement prägt die folgende Vorlesesituation und das Zusammenspiel von Menschen, Dingen und Raum bringt die oben beschriebenen Praktiken der Objektivierung und Kollektivierung mit hervor. Der bereits im Kapitel 4.2.1 ausführlich beschriebene Gruppentisch wird zum zentralen Versammlungsort. So bildet sich die angestrebte Kollektivierung der Praktikantinnen auch in der zentrierten Anordnung der Akteure um die Dinge im Raum ab, denen in dieser Situation insbesondere von Seiten der studentischen Mitarbeiter*innen eine Bedeutung für das Setting zugeschrieben wird. Die bereits oben beschriebene einander zugewandte Ausrichtung der Körper der Akteur*innen sowie die Verteilung der ausgedruckten Statements durch Moritz lassen neben dessen Moderation eine disziplinierende Atmosphäre entstehen, in der die Anwesenden zur Inszenierung von Beteiligung aufgefordert sind und beispielsweise ein Platzwechsel oder Nebengespräche verhindert werden.

Die Vorleserinnen stehen nun vor der Aufgabe, den geschriebenen Text ihrer Mitstudentinnen jeweils ohne vorangehende Vorbereitungszeit in gesprochene Sprache zu überführen. Das bedeutet auch, dass die sehr unterschiedlich formatierten Texte teilweise eine mehr oder weniger stark in das Dokument eingelassene und davon abzulesende Hervorhebung und Strukturierung einzelner Gedankengänge der Autorin nahelegen, die dann entsprechend durch die Vorlesende wahrgenommen, interpretiert und zur Sprache gebracht werden muss – während derlei Zeichen und Hinweise in anderen Dokumenten komplett fehlen³⁴. Die Gestaltung des Vorleseprozesses hat einen beträchtlichen Anteil daran, inwiefern der Sinn des Textes für die zuhörenden anderen Praktikantinnen und studentischen Mitarbeiterinnen erschließbar ist und hat insofern auch Einfluss darauf, wie die Zuhörenden im Anschluss interaktiv Bezug auf den Text nehmen können. Die Praktikantinnen sehen sich in der Situation mit der Herausforderung konfrontiert, der Flüchtigkeit des Moments, die auch durch die Bindung der am Vorleseprozess beteiligten Dinge an einen ausgewählten Kreis von Akteur*innen bedingt wird, entgegen zu wirken.



Einschwören

Anja (P), die gegenüber von Moritz (eP) am Tisch sitzt, beginnt, das Statement zum Thema Lernen vorzulesen, das vor ihr auf dem Tisch liegt: „**Lernen** (..) Jeder Mensch hat das Recht, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder. [...] Oft habe ich das Gefühl, dass Kinder ‚funktionieren‘ müssen. Es ist egal ob sie wollen oder nicht, sie werden in ein bestimmtes Schema gepresst, welches durch unsere Gesellschaft gefordert wird. Und oft sind es Kinder die auf der Strecke bleiben, die diesem Schema nicht gerecht werden. (.) Erziehung wird oft verstanden als Vermittlung von Normen. Kindern wird erklärt, was ‚gut‘ oder ‚richtig‘ ist, sie werden bestraft, wenn sie ‚böse‘ sind und zurechtgewiesen, wenn sie etwas ‚falsch‘ machen. Eine solche Erziehung ‚von oben‘ verfehlt die Leitidee der Selbstständigkeit. Aber daraus folgt nicht, keine Grenzen zu setzen.“³⁵

³⁴ Die fünf eingereichten Statements in ihrer Originalfassung sind dem Anhang zu entnehmen (vgl. Anhang 2–6.). Dort wurden sie anonymisiert so eingefügt, wie sie von den Praktikantinnen eingereicht wurden. Formatierungen der Schriftart (Fettdruck etc.) und das Layout der Darstellungen (Absatzformatierung, Aufzählungszeichen etc.) stammen entsprechend von der jeweiligen Autorin des Statements.

³⁵ Vgl. Anhang I. An dieser Stelle werden nur die Ausschnitte aus dem Transkript abgedruckt, die erforderlich erscheinen, um die anschließenden Gespräche der Studierenden und deren Analyse durch mich nachvollziehen zu können.

Als Anja fertig vorgelesen hat, kommentiert Moritz: „Sehr gut, ich glaub, das ist schwierig, das alles noch parat zu haben, wenn (..) ich hab da ein paar Fragen dazu aufgeschrieben – oder wollt ihr erstmal?“ Anja, die das Statement vorgelesen hatte, springt ein: „Ja, also was ich jetzt total gut fand an dem Text war, dass nochmal ausgearbeitet wird, dass Freiheit wichtig ist, um Selbstständigkeit zu fördern, aber dass auch, wie auch im letzten Satz gesagt wird, Grenzen halt nötig sind und dass man das nicht doch so total laissez faire gestaltet und dann doch irgendwie kein richtiger Lernprozess zustande kommt.“

Moritz: „Ja, also genau das hab ich mir auch aufgeschrieben und genau, im letzten Absatz heißt ja (..) ist ein kurzer Absatz, also nochmal (..) um das so zu zentrieren, [er beginnt vorzulesen] oft hab ich so das Gefühl, dass Kinder funktionieren müssen, es ist egal, ob sie wollen oder nicht, sie werden in ein bestimmtes Schema gepresst, welches durch unsere Gesellschaft gefördert wird – und jetzt der entscheidende Satz und oft sind es Kinder, die auf der Strecke bleiben, die diesem Schema nicht gerecht werden. [Er blickt wieder in die Runde] Glaubst ihr denn, dass ihr gerade in der OASE, also in der Umgebung als Lernwerkstatt hier so, grade die Kinder abholen könnt, die in der Schule Probleme haben, also jetzt mal so als Anreiz?“ Er blickt fragend in die Runde.

Ayse (P): „Ja also [räuspert sich] das is meine Hoffnung so eigentlich sag ich mal so, wir arbeiten ja dann in kleineren Gruppen denk ich mal? Also es sind viele Kinder natürlich da, aber wir sind so viele Personen und da find ich, dass man das n bisschen besser herausarbeiten kann als in der Schule dann, als Beobachter nur.“

Moritz: „Ja, genau! Und ich glaub auch ähm-“

Jessica (P) meldet sich, Moritz spricht sie an „Ja, sagt ihr erstmal?“

Jessica: „Ja, ich seh das genau wie Ayse, ähm, ich denke dadurch, dass wir ja viele Kinder auf eine Person sind, bzw. wenige Kinder auf eine Person, so! [die anderen Anwesenden quittieren den Versprecher mit einem kurzen Lachen], weil wir so viele sind, kann man halt da auch diese individuelle Förderung auch besser gestalten als in der Schule wo halt ein Lehrer irgendwie dreißig Kinder da hat, da kann man ja gar nicht (..) äh, auf jedes Kind einzeln da eingehen. Also, das bleibt ja von der Zeit auch gar nicht übrig.“

Moritz: „Ja, seh ich auch so, also das hat äh bei uns jetzt dieses Mal eigentlich ganz gut geklappt, letztes Mal so, also aus der Erfahrung, wir waren ja da so zu fünf letztendlich (Anna nickt bestätigend: Ja!), also weil ja Anna und damals noch der Nici, also das war der Vorgänger von der Elena, und das war damals echt gut, dass man da sich mit einzelnen Kindern auch mal beschäftigen konnte, ohne dass, sag ich mal, die Gruppe so aus dem Ruder läuft sag ich mal, aber da werdet ihr ja auch noch eure eigenen Erfahrungen machen (..) Jo, find ich auf jeden Fall gut, also ich seh das auch so, dass man grade die Kinder, die in der Schule vielleicht oft Probleme haben, hier grade abholen kann, weil das auch ne ganz andere Umgebung ist und (..) das werdet ihr auch noch, ja, in Zukunft denk ich merken, dass das mit der Schule vielleicht gar nicht so gleich zu setzen is (..) joa. Habt ihr noch (..) Anregungen [schaut die Praktikantinnen an], oder ihr auch?“ [schaut fragend Anna, Elena und mich an]

Anna: „Was ich auch ganz wichtig fand oder auch einen ganz guten Satz fand war auch das, was du direkt gesagt hast, dass ähm, Freiheit und Selbstständig nicht ähm -keit nicht heißt ähm, dass es keine Grenzen gibt [zustimmendes Gemurmel] also das ist auch was, was man ähm austesten muss selber, wo sind meine Grenzen oder (..) wie kann ich Grenzen setzen oder wie kann ich – was gibts für unterschiedliche Grenzen, also Grenzen die von oben gesetzt werden oder (..) persönliche Grenzen, das is auch glaub ich was, was einem in der Werkstatt nochmal persönlich begegnen wird.“ (..)

Moritz: „Ja! Und ich hätte auch noch n kleinen Punkt und zwar (..) war ganz am Anfang n Satz, wo stand, auch die Lehrperson und das soziale Umfeld prägen mit, wie ein Material oder eine Methode, die im Unterricht genutzt wird auf die Kinder wirken. Also, ähm, ich find so die zwei Worte prägen und wirken find ich ziemlich gut, weil das so indirekte Worte sind, also dass es nich wie beim (..) Frontalunterricht hier zugehn soll oder ähm, dass (..) dass man nich auf die Kinder so ähm direkt einredet oder denen Lösungen vorgibt, sondern dass das einfach passiert, also man gibt Anreize und (..) die Kinder nehmen sich was mit. Joa. Also ich fand den Text gut, konnte man viel draus mitnehmen schon (..) [zustimmendes Gemurmel im Hintergrund] Ja, dann gehn wir mal zum nächsten, wenn ihr keine Anregungen mehr habt?“ ◀

Anja (P), die gegenüber von Moritz sitzt, beginnt das erste Statement vorzulesen – im Anschluss verläuft die Verlesung der Statements reihum im Uhrzeigersinn, ohne dass dies thematisiert werden müsste. Wie in jedem der nachfolgenden Ausschnitte des Beobachtungsprotokolls auch ist es Moritz, der durch seine Rolle als Moderator der Situation für das Management der Gesprächsorganisation zuständig ist. Er erteilt das Rederecht durch non-verbale und verbale Aufforderungen, schaut beispielsweise Praktikantinnen direkt an und nickt ihnen zu oder beantwortet melden und ähnliche Zeigegesten mit aufrufen bzw. ansprechen. Ohne es explizit einfordern zu müssen, steht es ihm scheinbar zu, die Verlesung eines Statements als Erster zu kommentieren. Moritz eröffnet diesen Abschnitt, wie auch einige der anderen Abschnitte mit einer Bewertung, die sich höchstwahrscheinlich nicht auf die Vorlesekompetenz der jeweiligen Praktikantin, sondern auf den Inhalt des vorgelesenen Statements bezieht („*sehr gut*“). Diese Kommentare fallen an einigen Stellen des Gesprächs derart begeistert aus, dass die Praktikantinnen amüsiert-irritiert, beispielsweise mit Lachen darauf reagieren (vgl. z.B. „*find ich auch top!*“ (Z. 129)). Das zweite vorgelesene Statement bezeichnet er sogar als Prädiktor für eine „*motivierter Truppe*“ (Z. 130), macht es also zum gemeinsamen Gegenstand des Praktikantinnen-Kollektivs, aus dem sich Vorhersagen zu dessen Beschaffenheit ableiten lassen.

Durch seinen Einschub „*ich glaub, das ist schwierig, das alles noch parat zu haben*“ problematisiert er das Vorgehen der Gruppe bei der Organisation der Vorlesesituation und spricht damit auch die knappe Ausstattung mit den erforderlichen Materialien an. Obschon Moritz sich durch seine Rolle des Moderators von den neuen Praktikantinnen abgrenzt, wird seine Performance als ‚Front-Mann‘ durch seine kritischen Bemerkungen zur Ordnung des Gesprächs sowie eine später auftretende ironisierende Selbst-Thematisierung („*ich kann Stille [...] so schlecht aushalten*“) in Frage gestellt und zum Gemeinschaft stiftenden Aushandlungsgegenstand der Gruppe gemacht. Ebenso wie im ersten Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll der hier beschriebenen Szene markiert der Wechsel von einer Inszenierung seiner selbst auf einer ‚quasi-professionellen‘ Ebene zur Peer-Ebene gleichzeitig einen Bruch mit der normativen Ordnung des Settings. Unter Peers werden die sozialen Spielregeln der Vorlesesituation und die damit einhergehende Hierarchisierung hinterfragbar, und es wird eine Art Hinterbühne (Goffman) für Praktiken und Äußerungen geschaffen, die in der öffentlichen Inszenierung der Vorlesesituation nicht legitim zu sein scheinen. Auf dieser Hinterbühne wird eine andere, weniger subtile und insbesondere weniger ‚pädagogisierte‘ Art der Gemeinschaftlichkeit hergestellt, die unter anderem eine Symmetrisierung der Beziehungen zwischen den studentischen Mitarbeiterinnen, dem ehemaligen Praktikanten Moritz und den Novizinnen gekennzeichnet ist. Ironie sowie gemeinsames Spotten dienen als Abgrenzungs- und Abwertungsmechanismen, über deren Einsatz die Zusammengehörigkeit der Gruppe auf der Hinterbühne gestärkt wird – während sich alle Anwesenden bewusst sind, dass sie auf der öffentlichen Vorderbühne des Settings nicht angemessen wären³⁶.

36 Ähnlich führen Dellwing und Prus das Konzept der Hinter- und Vorderbühne aus: „Was Vorderbühne und Hinterbühne unterscheidet ist immer nur, dass auf einer (relativen) Vorderbühne *Legitimationsdarstellungen* der dort erwarteten Rolle aufgeführt werden, die auf der (relativen) Hinterbühne nicht erwartet werden (oft sogar nicht erwünscht sind). Goffman bemerkt, dass die Vorderbühne der Raum *öffentlichen* Anstandes und Haltung ist, da im öffentlichen Raum Abweichungen von diesen legitimatorischen Darstellungen Angriffe auf die Institution auslösen können, während ‚unter sich‘ klar ist, dass diese öffentlichen Darstellungen eben das sind, *öffentliche Darstellungen*, die im Eigenreden und Eigen-Legitimieren der Praxis der Gruppe nicht mehr ernsthaft vertreten werden. Aus Sicht der Beteiligten kann damit die Hinterbühne ein Raum sein, in dem Präntentionen für eine Öffentlichkeit oder für andere Gruppen, denen man ‚anständig‘ (nach deren Definition) erscheinen muss, fallengelassen werden.“ (ebd. 2012, 55f.)

Trotz der für die nun folgenden Anforderungen an die Praktikantinnen ungünstigen Ausgangsbedingungen delegiert Moritz die Aufgabe, Fragen und Anmerkungen zum Statement zu platzieren, mit einer rhetorischen Frage (*„ich hab da ein paar Fragen dazu aufgeschrieben – oder wollt ihr erstmal?“*) an jene. Es entspannt sich zunächst ein gruppenöffentlicher Dialog zwischen ihm und der Praktikantin Anja, die das Statement vorgelesen hat – auch dies ist ein Muster, das sich durch fast alle der nachfolgend beschriebenen Vorlesesituationen zieht. Es sind in der Regel die Vorleserinnen, die, stellvertretend für die Autorin des Textes, sich zuerst zum Inhalt des Textes äußern, wobei betont wertschätzende und positive Aussagen gemacht werden. Sie heben die ihrer Meinung nach gelungenen Aspekte eines Textes hervor (z.B. *„total gut fand an dem Text“*) und bezeichnen diese zum Beispiel auch als Erweiterung ihrer eigenen in einem Statement festgehaltenen Gedanken oder Facetten, die sie selbst überhaupt nicht berücksichtigt hätten. Indem die zuhörenden Praktikantinnen an die Statements anknüpfende Gedanken formulieren, die diese affirmieren, legitimieren sie die durch die anderen Praktikantinnen in den Statements festgehaltenen Gedanken nicht nur, sondern etablieren auch einen auf Übereinstimmung ausgerichteten Gesprächsstil. Das Gespräch zielt somit nicht auf eine Diskussion oder Kritik an einzelnen Gedankengängen ab, sondern hat die Arbeit an einem gemeinsamen Bekenntnis zum Ziel.

Auch der ehemalige Praktikant Moritz unterstreicht dies durch seine Äußerungen, die er im Fall des hier vorgelesenen Statements als Zentrierung des von Anja vorgetragenen Gedankens bezeichnet³⁷ und diesen somit als legitim und interessant markiert. Durch das erneute Vorlesen einer Passage und die damit verbundene suggestive Frage (*„Glaubt ihr denn, dass ihr gerade in der OASE, also in der Umgebung als Lernwerkstatt hier so, grade die Kinder abholen könnt, die in der Schule Probleme haben, also jetzt mal so als Anreiz?“*) führt Moritz die OASE als eine mögliche Abgleichfolie zur Schule ein. Er schreibt ihr ein kompensatorisches Potenzial zu, insbesondere für Kinder, die nicht in durch die Gesellschaft vorgegebene Schemata passten und dadurch in der Schule *„auf der Strecke bleiben“* (Z. 140f.) – wenngleich er später wieder einschränkend hinzufügt, *„dass das mit der Schule vielleicht nicht ganz gleich zu setzen“* sei, also auch auf die Grenzen der Übertragbarkeit des Settings „Werkstatt für Kinder“ auf den schulischen Kontext hinweist. Das in der Einleitung seiner Frage verwendete Verb *„glaubt“* gibt Aufschluss über den angestrebten Inhalt des Gesprächs und dessen diskursive Spezifika: Das Verb „glauben“ deutet erstens darauf hin, dass dieses Gespräch nicht dem Zweck der Stoffvermittlung bzw. der (Ko-)Konstruktion einer theoretisch begründeten Auseinandersetzung mit den *„Eckpfeilern“* der Werkstatt für Kinder dient. Zweitens können die Praktikantinnen sich aufgrund mangelnder praktischer Erfahrung mit dem Setting, die die studentischen Mitarbeiterinnen und der ehemalige Praktikant Moritz ihnen voraushaben und die im Verlauf des Gesprächs zur Legitimation der Aussagen der Praktikantinnen herangezogen werden (s.u.), nur hypothetisch positionieren und ihre Erwartungen an die zukünftige Praxis formulieren. In der Kombination mit dem Personalpronomen *„ihr“* adressiert Moritz wiederum das Kollektiv der Praktikantinnen. Im Gegensatz zu schulischer Kommunikation im Regelschulunterricht, in der häufig zunächst die ganze Klasse adressiert wird und im Anschluss einzelne Lernende durch den Lehrenden ausgewählt und zum Sprechen aufgefordert werden können (vgl. zum Beispiel Kalthoff & Kelle o.J.; Breidenstein 2012) ist er jedoch darauf angewiesen, dass eine der Praktikantinnen ohne derlei persönliche Aufforderung Stellung zu seiner Frage bezieht.

37 Auch wenn dies für außenstehende Leser nicht logisch erscheint, da es keine Zuspitzung der vorherigen Äußerung in Bezug auf Freiheit und Selbstständigkeit bzw. Laissez-faire und Grenzen zu sein scheint.

In diesem Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls ist es die Praktikantin Ayse, die auf seine Aussage Bezug nimmt und sie insbesondere auf die Quantität der Ressource pädagogischer Arbeitskräfte ausrichtet. Diese könnten dann in kleineren Gruppen mit den Kindern arbeiten. Gerade das im Setting Werkstatt für Kinder scheinbar günstigere Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ermögliche besseres „herausarbeiten“. Sie stellt diesem mit Aktivität seitens der Pädagog*innen konnotiertem Verb den schulischen Kontext gegenüber. In diesem fungiert eine an dieser Stelle nicht näher bezeichnete Personengruppe bzw. einzelne Person, so ihre Vorstellung, „als Beobachter nur“. Es bleibt unklar, ob sie damit Bezug auf eigene vergangene Praxisphasen nimmt, in denen sie die Rolle als mehr oder weniger passive Beobachterin zugewiesen bekommen hat, oder ob sie die Aufgabe einer Lehrperson in individualisierenden Unterrichtsettings insbesondere mit Beobachtung der Schülerinnen und Schüler konnotiert und dadurch die Arbeit an und mit einzelnen Kindern in ihrer Vorstellung zu kurz kommt. Moritz thematisiert diese Unklarheit nicht, sondern affirmiert ihre Aussage mit „Ja, genau!“. Jessica (P) meldet ihre Absicht, sich in den Redefluss einbringen zu wollen, mit einem Handzeichen an und bekommt durch Moritz das Rederecht erteilt, wobei er nicht sie direkt adressiert, sondern seine Aufforderung an das Gruppenkollektiv richtet („sagt ihr erstmal“). Sie knüpft an das von der Praktikantin Ayse Gesagte an und führt anschließend aus „weil wir so viele sind, kann man halt da auch diese individuelle Förderung auch besser gestalten als in der Schule wo halt ein Lehrer irgendwie dreißig Kinder da hat, da kann man ja gar nicht (.) äh, auf jedes Kind einzeln da eingehen. Also, das bleibt ja von der Zeit auch gar nicht übrig.“, was eher auf die letztgenannte Lesart verweist. Neben geringer personeller Ausstattung werden kontrastierend zur Hochschullernwerkstatt auch knappe zeitliche Ressourcen als strukturelle Probleme der Schule benannt. Die OASE wird im weiteren Verlauf des Gesprächs, zum Beispiel im Kontext der Verlesung des Statements zum Eckpfeiler „Kindzentrierung“ (Z. 114ff.) insbesondere als ein pädagogisches Handlungsfeld beschrieben, das die Spielräume der erwachsenen Akteure, ihre Vorstellungen von Kindzentrierung umzusetzen, vergrößere (Z. 178ff.). Auffällig ist dabei, dass im Kontrast zum bemühten Begriff eben nicht die im Kontrast zur Institution Schule erweiterten Handlungsmöglichkeiten der Kinder in diesem Setting betont werden. Vielmehr wird hervorgehoben, dass die Praktikantinnen in diesem Rahmen ihr eigenes pädagogisches Handlungsrepertoire erweitern, sich als Lernbegleiterinnen erproben und gemeinsam über diese Erfahrungen nachdenken können. Die Gegenüberstellung der Institutionen Schule und OASE Hochschullernwerkstatt wird im Verlauf des Gesprächs immer wieder durch die Studierenden aufgerufen. Wie bereits anhand einiger Beispiele ausgeführt wurde, erlauben die Textstellen ebenfalls einen Einblick in die im Setting der Werkstatt für Kinder wirksamen spezifischen Bilder von Kindern und Erwachsenen und deren generationaler Beziehungen. Zugespitzt werden diese zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs, als das Statement zum Thema „Menschenbild“ verlesen wird, noch einmal expliziert: Kinder seien „vollwertige Mensch[en]“ (Z. 192; 217), woraus die Förderung bzw. Forderung ihrer Eigenständigkeit abzuleiten sei. Lernen von Kindern geschehe quasi ‚natürlich‘ durch entdecken und forschen, ohne Zutun der Erwachsenen.³⁸

38 In ebendiesem Kontext gerät neben der Schule noch eine weitere Abgrenzungsfolie in den Blick der Studierenden: die Familie, denn auch dort würden „Kinder schnell zu dem genauen Gegenteil von Selbsttätigkeit erzogen. Dabei denke ich vor allem an die sogenannten Helikopter-Eltern [die Gruppe lacht leise im Hintergrund], die ihr Kind von einer Institution zur nächsten bringen, um diesem möglichst viel zu bieten oder auch um es einfach nur zu beschäftigen“ (Z. 195ff.). Innerhalb des familiären Umfelds werde, so die Vorstellung der Studierenden, die in dieser Situation zutage tritt, ebenfalls der Freiraum der Kinder beschnitten, was sich negativ auf ihre Fähigkeit zur Selbsttätigkeit auswirke (Z. 196). Diesen Entwicklungen stelle sich das Projekt Werkstatt für Kinder als „mussfreie Aktivität“ (Z. 259f.) entgegen.

Als das Statement zur „*Rolle des Erwachsenen*“ verlesen wird, führt Moritz aus, für wie bedeutsam er entsprechend die Erfahrungen hält, die die Kinder in der Werkstatt für Kinder machen könnten und entwickelt eine sehr optimistische Sicht auf das Entwicklungspotenzial, das Kinder dort haben können:



„wenn man [...] Kinder als gleichberechtigte Partner sieht mit den Erwachsenen (.) ähm, dann ähm kann es halt dazu kommen öhm wie wir das hatten, dass sich die Kinder komplett in ne andere Richtung entwickeln, also öhm wir hatten hier n Jungen, der war hier am Anfang sehr, sehr ruhig, also ich sag jetzt mal keinen Namen weil vielleicht kommt der wieder und ihr entdeckt den dann [auffachen in der Gruppe], kann sein, dass er sich wieder ähnlich verhält, der war am Anfang sehr, sehr ruhig und öh so total introvertiert und hat wenig geredet und äh hatte auch manchmal Probleme, sich auszudrücken, hat sehr langsam geredet und ähm (.) der is dann später total aufgeblüht dadurch dass ähm der halt sehr viel selbstständig arbeiten konnte und einfach ähm, ja, wie das hier steht, der hat quasi seine individuelle Persönlichkeit entwickelt, dadurch dass wir ihm halt die Chance gegeben haben, einfach frei zu arbeiten und seine Interessen eben auch zu verfolgen, also der is total darin aufgeblüht in dem was er getan hat und öhm (.) das werdet ihr bestimmt auch entdecken, dass die Kinder sich hier im Lauf der Zeit total verändern, wenn die hier Fuß fassen und äh, dann kommt halt durch, was wirklich in denen schlummert, am Anfang is das vielleicht noch ein bisschen versteckt, weil die sich nicht trauen oder öh, das aus anderen Gruppen anders gewöhnt sind, dass sie, dass sie da vielleicht nich so viel zu sagen haben oder sich nich so viel einbringen können, das war eigentlich total positiv öhm (.) (Z. 339–354) ◀

Problematisiert werden eher die Pädagog*innen, die im Unterricht der Regelschule nach einem bestimmten Schema vorgehend, wenig Raum für eine Individualisierung der Lernprozesse lassen und die Öffnung des Unterrichts als Zumutung erleben. Die Lehrer*innen, die geöffneten Unterricht realisieren, werden von einer Praktikantin als Personen dargestellt, denen es einiges abverlange, „*das auch wirklich durchziehen zu wollen und sich selbst dann dabei wohl zu fühlen*“ (Z. 233f.). Die Öffnung von Unterricht wird hier als eine Frage nach persönlichen Ressourcen auf Seiten der Lehrkraft, weniger als didaktisch-methodisch unterstützte und begründete Herangehensweise eingeordnet.

In Verbindung mit den Abgleichfolien, die in diesem Gesprächssetting eingeführt werden, um gemeinsam über die Erwartungen an die Praxis des Projekts Werkstatt für Kinder zu sprechen, wird auch auf (reform-)pädagogisches Vokabular verwiesen, das dort angemessen erscheint. So

Mit Fokus auf Familien und insbesondere Mütter werden in der heutigen Gesellschaft „Fragen des privaten Lebens zunehmend zum Gegenstand (fach)öffentlicher Aufmerksamkeiten“ (Fegter, Heite, Mierendorff & Richter 2015, 3) gemacht und damit auch das Verhältnis zwischen Familien und pädagogischen Institutionen neu verhandelt. Insbesondere Vorstellungen guter Kindheit und Elternschaft würden transformiert und medial inszeniert, wobei Elternschaft „weder ein ‚zu viel‘ noch ein ‚zu wenig‘ umfassen darf, [...], was] ein Feld struktureller Unsicherheit eröffnet, in dem Eltern niemals sicher sein können, vom ‚richtigen Maß‘ nicht in die eine oder andere Richtung abzuweichen“ (ebd., 4). Dass der Begriff Helikopter-Eltern nun auch im Kontext der OASE Werkstatt Verwendung findet, deute ich als einen Ausdruck seiner Omnipräsenz im Alltag der Studierenden, sowohl in pädagogisch aufgeladenen Kontexten wie Schulpraktika etc., als auch außerhalb dieser. So wird der Begriff Helikopter-Eltern annähernd wöchentlich prominent in großen Printmedien und in Online-Magazinen verwendet, wenngleich er für eine Fülle an unterschiedlichen Verhaltensweisen von Eltern im von Fegter et al. (2015) ausgeführten Sinne (s.o.) steht. Jedoch scheint der Begriff einen gesellschaftlichen Nerv zu treffen, denn populärwissenschaftliche Auseinandersetzungen damit haben Konjunktur (vgl. z.B. das Buch „Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung“ von Kraus (2013)). Auch in (bildungswissenschaftlichen) Seminaren der Lehramtsstudiengänge und in Lehrerkollegien wird der Begriff mittlerweile, so meine Beobachtung, immer wieder verwendet, wenngleich er auch durch parasprachliche und sprachliche Mittel als problematisch bzw. unvereinbar mit professionellem pädagogischen Handeln markiert wird. Aussagekräftige Studien, die sich diesem Themenkomplex fundiert annähern, stehen allerdings noch aus – und da es sich um ein hochgradig tabuisiertes Feld handelt, dürften sich Feldzugang und Forschungsdesign schwierig gestalten.

markiert Moritz im oben abgedruckten Ausschnitt aus dem Datenmaterial unter Rückgriff auf die Abgrenzung zum „Frontalunterricht“ „prägen und wirken“ als „indirekte Worte“ positiv, die verwendet werden können, um das in der Lernwerkstatt mögliche ‚andere‘ Lernen und damit verbundene erwünschte pädagogische Handeln zu beschreiben: Man solle *nicht* „auf die Kinder direkt einreden“ oder „Lösungen vorgeben“, sondern Anreize geben und so „passiere“ Lernen „einfach“³⁹.

Moritz validiert die in den Statements dargelegten Vorstellungen über die OASE anhand seiner eigenen Erfahrungen aus dem Praktikum. Seine Erfahrungen werden als zukunftsgerichtete Abgleichfolie für die gemeinsame Arbeit an einem kollektiven Verständnis der Praktikantinnen dessen, was Lernen im Projekt Werkstatt für Kinder bedeuten kann und unter welchen Bedingungen Lernprozesse ablaufen, herangezogen. So könne man sich in der OASE beispielsweise individueller mit einzelnen Kindern beschäftigen, was der Vorstellung eines schulischen Settings mit einer dort anzutreffenden „aus dem Ruder“laufenden Gruppe gegenübergestellt wird. Dennoch müssen (institutionalisierte) Lernprozesse, so sie in einer größeren Gruppe eingebettet sind, irgendwie, in einer zunächst nicht näher diskutierten Art und Weise, strukturiert und kontrolliert werden.

Auch die studentische Mitarbeiterin Anna, die von Moritz nach weiteren Anmerkungen gefragt wird, markiert eine Aussage des vorgelesenen Textes als legitim, indem sie darauf verweist, dass das darin angesprochene Thema den Praktikantinnen im Rahmen der Werkstatt noch „*persönlich begegnen*“ werde, also praxisrelevant sei. Sie verweist somit zwar nicht explizit auf ihre eigene Erfahrungen, deutet diese aber durch ihre Ausführungen an.

Eine Zuspitzung dieser Variante der zukunftsgerichteten Validierung wird nach der Verlesung des Statements zum Eckpfeiler *Menschenbild* hervorgebracht. Eine Aussage dieses Statements war „*Doch warum haben Lehrer solche Bedenken den Schülern mehr Freiraum zu lassen? Wäre mehr Freiraum auch eine Zumutung für die Kinder? Oder wäre eine Öffnung des Unterrichts sogar für viele Lehrer eine Zumutung?*“ (Z. 188–190). Diese wird in der anschließenden Besprechung durch Moritz zunächst wörtlich wiederholt, daran anschließend formuliert er einen Arbeitsauftrag an die Praktikantinnen, der zunächst sehr vage erscheint und dann klarere Konturen annimmt:



„öhm, könnt ihr die Frage vielleicht so für euch beantworten, vielleicht nur im Kopf einfach, dass ihr das einfach mit nach Hause nehmt so (.) ehm, ob das für euch (..) ehm sehr viel anstrengender wäre oder beantwortet die, schreibt euch die auf, dass ihr das irgendwie (.) ehm, mit ans Ende der OASE nehmt (.) weil das wird hier, öhm (.) wenn das wird wie bei uns, wird das sehr ehm offen hier zugehen [im Hintergrund wird gemurmelt, eine Praktikantin sagt „nochmal die Frage?“] achso die Frage war öhm wäre die Öffnung des Unterrichts sogar ehm für viele Lehrer so (.) quasi in dem Sinne jetzt euch, oder ööhm Lernbegleiter, wie ihr euch dann ja wahrscheinlich eher nennt, eine Zumutung? (3) [einige Praktikantinnen machen sich eine Notiz auf ihrem Block] oder vielleicht könnt ihr die ja auch mit der Zeit beantworten schon“ (..)

Anna: „Können wir ja auch mal in ner Reflektion drauf eingehen, ne?“

Moritz: „ja (20) habt ihr aufgeschrieben? [einige Praktikantinnen antworten mit „ja“ und nicken ihm zu] sehr gut, ehm (.) (Z. 240ff.) ◀

Moritz hebt diesen Aspekt somit als besonders bedeutsam für die persönliche Reflexion der Praktikantinnen hervor. Indem er zunächst vorschlägt, sie „*vielleicht nur im Kopf*“ zu beant-

³⁹ Diese Vorstellung verweist an das in reform- und demokratiepädagogischen Konzepten immer wieder bemühte Natürlichkeitsparadigma kindlichen Lernens, vgl. dazu auch Kapitel 5.1.1.

worten und dann doch nahelegt, sich die Frage zu notieren und anschließend sogar den Vollzug dieser Dokumentation durch eine Rückfrage kontrolliert, unterstreicht er die konzeptionelle Bedeutsamkeit des Begriffs *Öffnung* und macht ihn zu einem gemeinsamen praxisrelevanten Thema des Praktikantinnen-Kollektivs. Annas Vorschlag, das Thema auch in einer Reflektion aufzugreifen, unterstützt diese Lesart, der Wert der Selbsterfahrung in der Rolle der Lernbegleitung wird zur Beantwortung dieser Frage hervorgehoben. Zeitgleich erzeugt die empfohlene Auseinandersetzung in Einzelarbeit, die sich der Gruppenöffentlichkeit entzieht, eine merkwürdige Form der Intimität, eine Art Schutzraum für die Gedanken und Haltungen der Praktikantinnen zu diesem Thema. Interessanterweise verwendet Moritz den Begriff der Lernbegleitung an dieser Stelle synonym zur Bezeichnung Lehrer*in, als ob damit lediglich eine andere Benennung ein und derselben Personengruppe intendiert werde.

Die Prozessierung des Geschehens erinnert zunächst an Strukturen in Lehrer-Schüler-Interaktionen, die der ‚Stoffvermittlung‘ und/oder Überprüfung des Gelernten zuzuordnen sind (vgl. z.B. Breidenstein 2012; Kalthoff 1997, 80ff.): Es steht der Lehrperson zu, die Bedeutsamkeit bestimmter Inhalte hervorzuheben, diese zu einem diskussions- und fragwürdigen Gegenstand zu machen und vorzugeben, wie die Auseinandersetzung der Lernenden damit konkret vorstatten gehen soll. In dem vorliegenden Ausschnitt aus dem Datenmaterial zeigt sich eine entsprechende Hierarchisierung zwischen den im Feld erfahrenen Akteur*innen Anna und Moritz und den Praktikantinnen, die auch eine Entscheidungskompetenz über ‚falsches‘ und ‚richtiges‘ bzw. ‚angemessenes‘ Nachbesprechen der Statements mit sich bringt. Diese Kompetenz tritt besonders gegen Ende des Ausschnitts zur Verlesung und Besprechung des Statements „*Menschenbild*“ aus dem Datenmaterial hervor. Die Praktikantin Ayse nimmt Bezug auf eine von Moritz gestellte Frage. Ihre Ausführungen entsprechen anscheinend nicht seinen Erwartungen, was durch eine etwas abstraktere Re-Formulierung seiner Frage deutlich wird (vgl. Z. 266f.). Er expliziert dies kurz darauf sogar ganz deutlich, indem er den Austausch über das Statement beendet, sobald von einer anderen Praktikantin etwas gesagt wurde, was offenbar eher seinen Erwartungen entspricht: „*Jap! Genau so sehe ich das auch, darauf wollte ich hinaus [einige lachen im Hintergrund] sehr gut! Abgehakt! [kurzes Lachen von Moritz] ja dann machen wir, wenn ihr keine Anmerkungen mehr habt, den nächsten.*“ (vgl. ZZ. 283–285). Diese allzu deutliche Offenlegung seiner Erwartungen an den Gesprächsverlauf kann als eine Art reflexiv-ironische Brechung mit den Normen des Settings gelesen werden: Sie wird im Setting der Werkstatt für Kinder über Moritz‘ Inszenierung seiner selbst als Moderator möglich, da er nicht nur auf einer quasi-professionellen Ebene als Vorbild für die Novizinnen im Feld agiert, sondern ebenfalls auf die Anforderungen der Peer-Ebene reagiert und sich selbst entsprechend inszeniert.

Trotzdem ist auch in diesem Gesprächssetting das Primat des ‚Selbst-Entdeckens‘ durch die Praktikantinnen relevant: Moritz betont mehrfach, dass er nichts vorwegnehmen wolle, sondern die Praktikantinnen ihre eigenen Erfahrungen machen sollten (z.B. Z. 141f.). Während ihnen also stellenweise sehr klare Anweisungen und Arbeitsaufträge nahegelegt werden, werden diese möglichst vage und als Vorschlag formuliert, um die Inszenierung von Öffnung aufrecht zu erhalten. Gelingt dies nicht, wird die starke Lenkung der Situation durch den Einsatz ironisierender Stilmittel (gemeinsame Witze, eine zum Lachen auffordernde Selbst-Thematisierung durch Moritz etc.) kaschiert.

Die Verlesung und Besprechung des Statements wird in allen Abschnitten von Moritz beendet. In der Rolle als Moderator des Geschehens obliegt es ihm zu entscheiden, wann der Punkt erreicht ist, an dem ein Statement ausreichend besprochen wurde und die Prozedur entsprechend fortgeführt werden kann, gleichzeitig aber auch noch einmal durch Rückfragen, ob es

noch weitere Anregungen gäbe die Praktikantinnen als Mit-Verantwortliche für diese Entscheidung zu adressieren. Diese asymmetrische Gesprächsorganisation wurde bereits im Kapitel 4.2.1 für die sogenannte Reflexion der Erkundung des Raumes aufgezeigt.

4.2.3 Resümee: Peer-Learning in der Werkstatt für Kinder

In den vorangegangenen Unterkapiteln habe ich anhand von Ausschnitten meines empirischen Datenmaterials verdeutlicht, dass die Praktikant*innen im Rahmen des Vorbereitungsseminars der Werkstatt für Kinder auf ihr Dasein als Lernbegleiter*in ausgerichtet und eingestimmt werden, wobei die soziale Ordnung des Vorbereitungsseminars durch einen reformpädagogisch-normativ aufgeladenen Sinn präfiguriert wird.

In dem Zusammenspiel von Raum, Dingen und Akteuren werden in und durch die ausgeführten Differenzierungspraktiken asymmetrische soziale Beziehungen zwischen den Noviz*innen und den studentischen Mitarbeiter*innen bzw. ehemaligen Praktikant*innen hervorgebracht. Gleichzeitig werden Aktivität und Selbst-Erkenntnis der Praktikant*innen in der Erschließung der Bedeutung dessen, was ein geöffnetes Setting sein kann und soll, besonderer Wert beigemessen. So werden Vagheit und Ironie eingesetzt, um das hervorgebrachte Hierarchiegefälle zu kaschieren und die Beziehungen untereinander zugunsten einer Gemeinschaftsbildung zu symmetrisieren. Parallel zur öffentlichen Vorderbühne des Vorbereitungsseminars wird somit auch eine Hinterbühne des Projektes Werkstatt für Kinder geschaffen, auf der insbesondere die Anforderungen der studentischen peer-Ebene bearbeitet werden und eine Brechung mit den Normen des Feldes Hochschullernwerkstatt und mit dem Professionalisierungskontext des Lehramtsstudiums möglich wird. Die Studierenden sind demnach dazu aufgefordert, zwischen diesen beiden Ebenen hin- und herzu pendeln und teilweise auch gleichzeitig auf Anforderungen von beiden Ebenen zu reagieren, indem sie sich in ein möglichst konfliktfreies Verhältnis dazu bringen.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die beobachteten Peer-Learning-Prozesse sowohl im Hinblick auf die verhandelten Themen, als auch bezüglich ihres Verlaufs in Form eines Kreislaufs beschrieben werden können. Die studentischen Mitarbeiter*innen und erfahrenen Praktikant*innen geben ihr Wissen und Können an die Noviz*innen weiter. Diese können nach Absolvierung ihres Praktikums wiederum selbst in die Rolle des studentischen Mitarbeitenden oder des*r erfahrene*n Praktikant*in schlüpfen.

4.3 Doing Lernbegleitung. Öffnung organisieren und Kinder (indirekt) positionieren

Im vorangegangenen Unterkapitel habe ich zwei Szenen des Vorbereitungsseminars des Projekts Werkstatt für Kinder beschrieben. Dabei wurde unter anderem hervorgehoben, dass die sozialen Spielregeln dieses Settings gemeinsam unter den teilnehmenden Studierenden ausgehandelt werden müssen. Ich habe beschrieben, welche Differenzierungspraktiken dazu beitragen, dass die studentischen Mitarbeiter*innen und erfahrenen Praktikant*innen sich von den Noviz*innen abgrenzen können, ohne dabei Hierarchieunterschiede zu deutlich zu Tage treten zu lassen. Die Einführung in das pädagogische Fundament der Werkstatt für Kinder für angehende Lernbegleiter*innen wurde dabei als eine Pendelbewegung zwischen einer professionell-pädagogischen Kultur und einer studentischen Peer-Kultur beschrieben.

In diesem Kapitel soll nun erörtert werden, wie die generationsübergreifenden (pädagogischen) Beziehungen zwischen Kindern und Studierenden in den Eröffnungstreffen des Projekts Werkstatt für Kinder gestaltet werden: Die OASE Lernwerkstatt stellt qua Programmatik die Unter-

scheidung von Lehrenden und Lernenden, bzw. aneignender und vermittelnder Generation in Frage und kennzeichnet die an diesem Ort stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse in ihrem pädagogischen Konzept als geöffnetes und selbstbestimmtes Lernen. Wie konstituiert die Werkstatt für Kinder ein entsprechendes, reformpädagogisch gedeutetes Generationenverhältnis? Wie werden die Unterschiede zwischen Kindern und Studierenden relevant gemacht und wie werden Kinder als Kinder positioniert?

Um diesen Fragen nachzugehen, werde ich zunächst anhand einer Szene aus einem organisatorischen Vorbereitungstreffen aufzeigen, wie Studierende Öffnung organisieren und welche Zuschreibungsprozesse sie dabei vornehmen (4.3.1). Im Anschluss werde ich ein spezifisches Lernwerkstätten-Ding, die Anwesenheitstafel, vorstellen und zeigen, wie diese in das Begrüßungsprozedere der Werkstatt für Kinder eingebunden wird und inwiefern auch ich als Forschende in die Herstellung dieser Situation eingebunden bin (4.3.2). In einem nächsten Schritt werde ich anhand zweier unterschiedlicher Situationen darstellen, welche Themen Studierende und Kinder in den sogenannten „*Kreisen*“ während der Eröffnung verhandeln und wie sie dabei vorgehen (4.3.3). Kapitel 4.3.4 wird dann einen spezifischeren Blick auf das Lernbegleiter*innenhandeln entwerfen, indem ein durch Studierende initiiertes pädagogisches Angebot dargestellt und analysiert wird. Ein kurzes Fazit schließt das Kapitel ab (4.3.5).

4.3.1 Kinder sortieren

Der nachfolgende Ausschnitt stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das ich im Anschluss an meine Teilnehmende Beobachtung während eines sogenannten organisatorischen Vorbereitungstreffens (vgl. Kapitel 2.1) des Projekts in Gruppe pink angefertigt habe. In dem etwa zweistündigen Treffen haben die beiden studentischen Mitarbeiter Matthias und Markus, die das Projekt betreuen, zunächst den Praktikant*innen Emil, Mila, Lilli, Lars und Torben auf deren Wunsch hin eine Führung durch den Archivraum gegeben⁴⁰ und noch einmal einzelne Bereiche der OASE Hochschullernwerkstatt erläutert, die ihnen wichtig erschienen. Daran anschließend wurden, am großen Gruppentisch sitzend, einige Themen besprochen, wie zum Beispiel der Umgang mit Verschwendung und auch, inwiefern die Kinder an der Budgetierung des zur Verfügung stehenden Geldes beteiligt werden können und sollen. Im Anschluss ereignete sich die nachfolgende Szene, in der die Kinder, die eine Anmeldung für die Werkstatt für Kinder abgegeben haben, durch das Team zugeteilt werden sollen – also Zu- und Absagen über ihre Teilnahme erhalten sollen. Die Zuteilung wird durch den studentischen Mitarbeiter Matthias eingeleitet.



„Okay, dann kommen wir jetzt mal zur Zuteilung der Kinder?“, schlägt Matthias vor. Er hat einen Stapel mit Papier und einen Laptop vor sich auf dem Tisch liegen. Der Stapel scheint die Anmeldungen der Kinder zu beinhalten, die jeweils mehrere Seiten zu umfassen scheinen, manche der Blätter sind mit Hefklammern oder Tackernadeln zusammengeheftet. Lilli fragt, wie viele Kinder sich denn eigentlich angemeldet hätten und ob man alle annehmen könne. Matthias erwidert, es gäbe 19 Anmeldungen. Das scheint, so einigen sie sich, zu passen, denn vorher hätten die Praktikantinnen und Praktikanten sich ja überlegt, 20–25 Kinder aufzunehmen. ◀

Es obliegt in dieser Situation dem studentischen Mitarbeiter Matthias, die Zuteilung der Kinder als Programmpunkt des Organisatorischen Vorbereitungstreffens zu initiieren, indem er diese Aktivität als Vorschlag formuliert, auch wenn allen Anwesenden bewusst zu sein scheint, dass

⁴⁰ In diesem kleinen Nebenraum werden unterschiedliche Materialien und Medien aufbewahrt, die sowohl für die Werkstatt für Kinder, als auch für Öffnungszeiten und den regulären Seminarbetrieb genutzt werden können. In der Regel steht dieser Nebenraum Besuchenden nicht offen.

es sich dabei um eine abzuarbeitende Notwendigkeit handelt. Wie auch in den Analysen zu den bisher vorgestellten Situationen aus dem Vorbereitungsseminar herausgearbeitet wurde, werden die entsprechenden Moderationstätigkeiten, die differenzierend und hierarchisierend wirken, durch die anderen Studierenden nicht als ungewöhnlich oder gar illegitim markiert.

Die Situation stellt die erste Begegnung der Praktikant*innen mit den Kindern, die am Projekt teilnehmen werden, dar. Die Kinder werden nun – in Form von durch die Eltern und Erziehungsberechtigten ausgefüllten Bögen – für die Studierenden im wörtlichen Sinne greifbar, nachdem die vorherigen Treffen der Praktikant*innen mit den studentischen Mitarbeitern sich stets auf fiktive Bilder von Kindern und/oder Erfahrungen mit Kindern aus anderen Kontexten bezogen hatten. Das erste Handlungsproblem, das sich den Praktikant*innen stellt, nämlich die Verteilung der Plätze an die Kinder, die sich für das Projekt angemeldet haben, kann gemeinsam schnell und pragmatisch gelöst werden.



Matthias (MA) reicht nun den Stapel an Emil (P) weiter, der sich bereit erklärt hat, die Informationen von den Zetteln vorzulesen. Emil schaut in die Runde, macht eine theatralisch anmutende Pause und sagt dann: „Ok, seid ihr bereit?“ Alle schauen zu ihm, manche nicken lächelnd. „Gut, es geht los“. Er nimmt das erste Dreierpack Zettel und liest zunächst von der ersten Seite vor: „Der Tobias ist 7 Jahre alt, geht in der Freudenheimer Schule in die Klasse 2b [er blättert zur nächsten Seite] es sind bei ihm keine Krankheiten bekannt, aber er ist gegen Hausstaub allergisch [einige Praktikantinnen und Praktikanten lachen leise im Hintergrund, Emil blättert auf Seite 3] und (..) er darf auch von uns fotografiert werden.“ Er reicht den Dreierpack Zettel wieder an Matthias zurück, der ihn vor sich legt. ◀

Für das Projekt Werkstatt für Kinder scheinen unterschiedliche Informationen über die teilnehmenden Kinder relevant zu sein, die nun Gegenstand der nachfolgenden Szene werden. Der Praktikant Emil übernimmt die Rahmung des Geschehens und inszeniert dieses durch eine scheinbar bewusst gesetzte Pause und eine rhetorische Frage an die anderen anwesenden Studierenden ironisch als spannendes Ereignis. Möglicherweise handelt es sich bei der gemeinsamen Bearbeitung der Anmeldungen um einen Versuch, das Mitsprachrecht aller am Projekt beteiligten Studierenden zur Aufführung zu bringen. Die nachfolgenden Handlungen verweisen jedoch eher auf einen bürokratischen Akt, mittels dessen die für das Setting relevanten Informationen über Kinder markiert und zur Sprache gebracht werden sollen. Emil (P) scheint diese Anforderung kompetent zu bewältigen, denn obwohl nicht gemeinsam ausgehandelt worden ist, welche der Informationen der jeweils dreiseitigen Unterlagen er vorlesen soll, scheint er die relevanten ausgesucht zu haben. So werden zuerst der Name, das Alter, sowie die Schule und Schulstufe eines Kindes benannt, während andere Informationen ausgelassen werden⁴¹. Auf der nächsten Seite, zu der Emil (P) nun blättert, sind Informationen zur gesundheitlichen Konstitution des Kindes festgehalten, wobei dort scheinbar nur dann ein Vermerk festgehalten werden soll, wenn ein Kind von der Norm abweicht und bei ihm Krankheiten oder Allergien bekannt sind. Tobias Allergie, die durch seine Eltern auf dem Zettel vermerkt wurde und nun durch Emil vorlesend benannt wird, sorgt für einige Belustigung der Praktikant*innen und wird durch Lachen als eher unnötige Information markiert. Zuletzt wird noch die Zustimmung der Eltern zur Dokumentation der Aktivitäten des Kindes im Setting thematisiert. Mit dieser Information scheint das für das Setting relevante Wissen über das Kind abgesteckt zu sein, wobei nicht klar wird, was die Studierenden mit diesem Wissen tun sollen – es scheint zunächst auszureichen,

41 Da die Praktikantinnen und Praktikanten die Entwürfe der Anmeldeunterlagen der vorherigen Projektdurchgänge im Rahmen des Vorbereitungsseminars besprochen und sich für deren Übernahme entschieden haben, ist davon auszugehen, dass alle Anwesenden wissen, welche Informationen abgefragt werden.

es innerhalb der Gruppe laut auszusprechen. Auch der studentische Mitarbeiter Matthias thematisiert diesen Umstand nicht, sondern legt den vorgelesenen Bogen schlicht ohne weiteren Kommentar zurück vor sich auf den Tisch.



Die Praktikantin neben mir, Lilli, beginnt sich auf ihrem Block Notizen zu machen. Ich kann nicht genau erkennen, was sie macht, aber es scheint eine Strichliste zu sein. So liest Emil nach und nach alle Zettel vor, wobei recht deutlich wird, dass sich viele Kinder angemeldet zu haben scheinen, die bisher noch nicht in der Werkstatt für Kinder waren, jedenfalls geben Markus und Matthias auf Nachfrage die Auskunft, kaum welche der Namen zu kennen. Die Kinder kommen auch aus ganz unterschiedlichen Schulen, die Praktikantinnen und Praktikanten haben die Werbung für das Projekt dieses Mal viel weiter als sonst gestreut und hatten damit offenbar Erfolg. Immer wieder mal werden kleinere ironische Bemerkungen zu Namen oder durch die Eltern beschriebene Krankheiten gemacht. Beispielsweise liest Emil: „Lia sieht auf einem Auge sehr schlecht, aber sie trägt keine Brille und man merkt es ihr gar nicht an. – Ja, was jetzt?“ – „Warum steht das dann da?“ lacht Mila und auch die anderen lachen alle. [...] Auch das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen fällt, das wird durch die „Statistik“ von Lilli deutlich, zugunsten der Jungen aus, wobei sie sich bei einigen vorgelesenen Kindern gar nicht sicher sei, ob das nun ein Junge oder ein Mädchen sei. Sie resümiert in einem halb-ernsten Tonfall „tja, nähen und basteln sind damit wohl raus“. Mila meint, „naja, Jungs finden das ja vielleicht auch spannend“. Lilli wirft ihr einen zweifelnden Blick zu, ein paar der anderen Praktikantinnen und Praktikanten grinsen. ◀

Lilli (P) entwickelt nun eine eigene Strategie, mit dem bislang eher flüchtigen Wissen über die Kinder umzugehen, indem sie eine Art Protokoll anzufertigen scheint. Neben den oben benannten Informationen wird im Verlauf der Situation deutlich, dass für das Setting nicht nur die einzelnen Kinder mit den bereits benannten Aspekten, sondern auch die Zusammensetzung der Kindergruppe relevant zu sein scheint. So scheint im Zusammenspiel der Kinder bedeutsam zu sein, aus welchem schulischen Umfeld sie kommen, aber auch, inwiefern sie bereits Vorerfahrungen mit dem Projekt Werkstatt für Kinder haben und darüber hinaus wird das Geschlechterverhältnis der Gruppe kommentiert. Die Praktikant*innen inszenieren sich in dieser Situation nicht nur als angehende Lernbegleiter*innen, für deren pädagogisches Handeln das Wissen über die Ausprägung der hervorgehobenen Merkmale einzelner Kinder bzw. der Kindergruppe relevant zu sein scheint – sie spielen durch ironische Kommentaren zu einzelnen Aspekten auch mit diesen Charakteristika und hinterfragen dadurch die vorher erfolgte Festlegung. So wird die Frage nach gesundheitlichen Einschränkungen in seiner Relevanz durch eine gemeinsame Frotzelei innerhalb der Praktikant*innengruppe eingeschränkt: Insofern eine gesundheitliche Einschränkung, wie im Fall von Lia, durch ein Hilfsmittel kompensiert werden kann und „*man [...] es ihr gar nicht an[merkt]*“, wird auch diese festgehaltene Bekanntgabe als unbedeutend bzw. unnötig markiert.⁴² Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen hingegen wird von den beiden Praktikantinnen Mila und Lilli als relevant betont, da es möglicherweise Voraussagen darüber zulässt, welche Aktivitäten die Kinder im Projekt auswählen und durchführen werden. Die Aussage zu „*nähen und basteln*“, die aufgrund des Überschusses an Jungen

42 Zu ähnlichen Erkenntnissen kam ich auch in einem Beitrag, in dem ich anhand eines transkribierten Reflexionsgesprächs das Inklusionsverständnis einer Praktikantinnengruppe im Projekt Werkstatt für Kinder rekonstruierte. Auch in diesem Kontext konnte aufgezeigt werden, dass „Inklusion als gelungen [bewertet wurde], wenn keine*r der Akteur*innen als ‚anders‘ auffällt bzw. wahrgenommen wird.“ (Gruhn 2016, 43) Darüber hinaus konnte dargelegt werden, dass eine im Rahmen der Lehrer*innenbildung erfolgte Sensibilisierung der Studierenden für Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse dazu führten, dass die Studierenden darum bemüht sind „die teilnehmenden Schüler*innen sprachlich nicht in die Gruppen ‚Normale‘ und ‚Abweichende‘ zu unterteilen (vgl. Hinz 2014, 28). Dass dadurch ein neues ‚Ideal‘ von ‚Normalität‘ in inklusiven Kontexten geschaffen wird – dass alle ‚gleich‘ seien und man daher auch ‚gleich‘ mit ihnen umgehen könne, wird zunächst nicht als kritisch zu bewertende Verkürzung erkannt.“ (Gruhn a.a.O.)

in der Gruppe „*wohl raus*“ seien, kann als Ausdruck eines stereotypen und dichotomen Verständnisses des Konstrukts Gender gedeutet werden. Gleichzeitig wird durch Lillis Tonfall und Milas Replik sowie das Grinsen einiger Praktikanten markiert, dass die Studierenden durchaus für derlei Zuschreibungsprozesse sensibilisiert zu sein scheinen, sich aber nicht in eine reflexiv-distanzierte Position dazu bringen können oder wollen⁴³. Das Thema wird, ebenso wie das oben ausgeführte belustigte Sprechen über die elterliche schriftliche Repräsentation der angemeldeten Kinder, nicht durch die anwesenden studentischen Mitarbeiter Matthias und Markus zur Diskussion aufgegriffen. Stattdessen gehen alle Akteur*innen zum nächsten Thema, der Vorbereitung des ersten gemeinsamen Termins mit den Kindern, über.

4.3.2 Kinder einweisen – Die Anwesenheitstafel

Bereits im Kapitel 4.2.1, das die Erkundung des Raumes durch die Praktikant*innen im Rahmen des Vorbereitungsseminars als Ausrichtungsprozess beschrieben hat wurde deutlich, dass die OASE Lernwerkstatt in einer spezifischen Weise für das Vorbereitungsseminar des Projekts Werkstatt für Kinder präpariert wurde. In diesem Unterkapitel zeige ich nun auf, inwiefern dies auch für die erste Begegnung der Kinder und Erwachsenen im Rahmen des Projekts zutrifft. Ich beziehe mich im Folgenden auf Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen zu den Eröffnungstreffen der Gruppen blau und gelb. In meiner Analyse frage ich einerseits nach den Handlungsproblemen, vor denen die unterschiedlichen Akteur*innen stehen, um gemeinsam die Eröffnung eines individualisierenden pädagogischen Angebots hervorzubringen. Wie tragen die menschlichen Akteur*innen und die Dinge in der Hochschullernwerkstatt dazu bei, diesen programmatischen Anspruch des Settings praktisch zu realisieren? Wie wird das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen dabei gedeutet und gestaltet? Es wird verdeutlicht, wie variantenreich die Anforderung der Eröffnung und des entsprechenden Begrüßungsprozederes in und durch soziale Praktiken bearbeitet werden kann und welche Dynamiken sich hieraus ergeben. Auch in diesem Abschnitt meiner Studie wird wiederum meine subjektive Perspektive auf das Geschehen im Feld als Ausdruck dessen normativer Beschaffenheit und Beitrag zur Pädagogizität des Feldes mit in die Analyse einbezogen.

Im Rahmen des Vorbereitungsseminars, während dessen die Praktikantinnen der Gruppe blau Jessica, Anja, Melanie, Ayse und Nora selbst auf einen für sie vorbereiteten Raum getroffen waren, der eine Abgrenzung zum sonstigen materiellen Arrangement der OASE darstellte, hatten sie sich überlegt, wie der Eröffnungstermin ihres Durchgangs gestaltet werden sollte. Gemeinsam hatten sich die Praktikantinnen darauf geeinigt, die sogenannte Anwesenheitstafel, die auch schon in den vorherigen Durchgängen verwendet worden war, erneut einzusetzen. Darüber hinaus hatte eine Praktikantin vorgeschlagen, zu Beginn gemeinsam mit den Kindern ein Kennenlernspiel durchzuführen. Entsprechend halte ich meine Irritation darüber, dass sich dies nicht im Arrangement des räumlichen Settings abzubilden scheint, im Beobachtungsprotokoll fest.



Ich komme um zwanzig vor zwei in der OASE an, in zwanzig Minuten beginnt die Eröffnung der Werkstatt für Kinder offiziell. Als ich durch die große Eingangstür trete, sitzen alle Praktikantinnen (Jessica, Anja, Melanie, Ayse und Nora) gemeinsam an einem großen Tisch direkt am Eingang und unterhalten sich miteinander (*Ich merke, dass mich das irritiert, denn alles im Raum*

⁴³ Auch wenn (un)doing gender-Prozesse in meinem Datenmaterial rekonstruierbar sind, so werden diese im Rahmen dieser Studie lediglich in ihrer Verwobenheit mit (un)doing generation-Prozessen verdeutlicht. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Dramatisierung und Ent-Dramatisierung von Geschlechtlichkeit erscheint jedoch m.E. im Kontext von weiterer Forschung zu Hochschullernwerkstätten vielversprechend.

steht noch so da „wie immer.“), ein Haufen bunter aufgeblasener Luftballons in verschiedenen Formen liegt in ihrer Mitte. Sie wenden sich mir zu und begrüßen mich freundlich, wir kennen uns ja bereits vom Vorbereitungsseminar. Ich frage in die Runde „Na, wie geht’s euch?“ und bekomme ein paar gemurmelte Antworten, die aber alle recht positiv klingen. Die Praktikantinnen beginnen nun, die Luftballons aufzublasen, sie scheinen dabei pro Person einen Ballon vorgesehen zu haben. ◀

Die Erwartung an die Praktikantinnen, den Raum für ihre erste Begegnung mit den Kindern aufzubereiten, durchzieht diesen Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls. Zwar lässt sich kein Rückschluss auf ein bestimmtes räumliches Arrangement ziehen, das ‚normalerweise‘ zur Eröffnung des neuen Projektdurchgangs nahegelegt worden wäre. Jedoch wird der Bruch mit meiner Erwartungshaltung an unterschiedlichen Stellen des Beobachtungsprotokolls markiert, z.B. über den Bezug zu einer im Feld offenbar relevanten zeitlichen und räumlichen Ordnung. So wird die Uhrzeit meines Eintreffens, bzw. die verbleibende Zeitspanne bis zum ‚offiziellen‘ Beginn des Eröffnungstermins protokolliert – sowie die Irritation darüber, dass der Raum nicht für den ersten gemeinsamen Termin verändert worden ist, hervorgehoben. Darüber hinaus wird auch das Tun bzw. vielmehr die Untätigkeit der Praktikantinnen, die als Kollektiv wahrgenommen und beschrieben werden, als unerwartet bzw. mich irritierend markiert – die studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena tauchen hingegen nicht als Akteurinnen im Protokoll auf. Die Fokussierung auf das Geschehen am Tisch der Praktikantinnen wird in den weiteren Beschreibungen fortgeführt:



Die Praktikantinnen sind mittlerweile aufgestanden und stehen mit dem Rücken zur Tür, diskutieren nun darüber, ob und wenn ja wohin sie den großen Tisch räumen sollen, der nun doch deplatziert wirkt und sehr viel Platz wegnimmt. Er ist aus mehreren kleineren Tischen zu einem rechteckigen Gruppenarbeitsstisch zusammengestellt worden, an dem mindestens acht Personen sitzen können. Die aufgeblasenen Luftballons werden unterdessen auf einen sechseckigen Tisch, der in der Nähe der Archivtür steht, getragen. Die Praktikantinnen scheinen nun beinahe in letzter Minute entschlossen zu haben, dass sie den großen Tisch wegräumen, indem sie die einzelnen Dreieckstische, die mit Rollen versehen sind, zur Seite schieben und die Stühle wegtragen. Die Praktikantinnen scheinen ganz vertieft in diese Aufgabe zu sein und schauen nicht nach den Kindern, von denen nun schon einige da sind, und schon gar nicht nach deren Eltern, die teilweise die Kinder in die OASE begleiten. Manche Kinder werden kurz angesprochen bzw. begrüßt und mit den Worten „Ja, du kannst hier machen, was du willst – schau dich doch einfach schon mal um!“ in die Werkstatt hineingelotst. Die, die zu scheu sind, auf die Erwachsenen zuzugehen, bleiben eher sich selbst überlassen. ◀

Die Praktikantinnen werden in diesem Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls als recht engagement- und planlose Novizinnen entworfen. Ihr Handeln wird mit Bezug auf die Positionierung ihrer Körper im Raum (*„stehen mit dem Rücken zur Tür“*, *„schauen nicht nach den Kindern [...] und schon gar nicht nach deren Eltern“*) sowie die nahegelegte Deutung ihrer Handlungen als unkoordinierte Aktivitäten, die der zeitlichen Ordnung des Settings entgegenlaufen (*„in letzter Minute“*), beschrieben. Auch der danach erfolgende Empfang der Kinder an der Anwesenheitstafel wird durch mich als schnell abzuarbeitende Angelegenheit wahrgenommen und beschrieben:



Um kurz vor zwei haben die Praktikantinnen den Tisch schließlich beiseite geräumt. Nun stehen sie wie ein verspätetes Empfangskomitee an der Tür neben einer Pinnwand, der sogenannten Anwesenheitstafel. Diese ist in vier Spalten eingeteilt: „OASE“, „Nicht da“, „Toilette“ und „Spielwiese“.

In der Spalte „nicht da“ stecken die Karten mit den Namen der Kinder – jedes Kind, das nun vorbeikommt, wird ‚registriert‘, indem es ein laminiertes Namensschild zum Anstecken bekommt und sein Name auf der Tafel von „nicht da“ in den Bereich „OASE“ umgesteckt wird. Die Kinder werden gefragt

„Wie heißt du denn?“ und wenn sie dann ihre Namen preisgegeben haben, werden sie aufgefordert „dann kannst du ja schauen, ob du dein Namensschild findest“. Auch jede von uns trägt ein solches Namensschild und hat ein entsprechendes Pendant auf der Pinnwand. Außerdem darf sich jedes Kind einen der vorbereiteten Luftballons aussuchen und seinen Namen mit einem dicken Filzstift darauf schreiben. ◀

Im Kontrast dazu habe ich im Durchgang der Gruppe gelb das Eröffnungstreffen offenbar sehr viel strukturierter und freundlicher wahrgenommen und beschrieben:



Es ist 13:45 Uhr, als ich auf die OASE zusteueere, es dauert also noch eine Viertelstunde, bis der neue Durchgang der Werkstatt für Kinder um 14 Uhr „offiziell“ beginnen wird. [...]

Als ich über die Treppe im Vorraum auf die weit geöffnete und mit einem Keil fixierte Tür der OASE zugehe, fällt mein Blick auf einen Tisch, der im Raum links dicht neben der Eingangstür steht. Auf dem Tisch liegen etwa zwei Finger breite, akkurat rechteckig zugeschnittene gelbe Papierstücke, die laminiert und mit Vornamen bedruckt sind. Durch ein oben mittig eingestanztes Loch können die Namensschilder mithilfe einer kleinen silbernen Sicherheitsnadel an der Kleidung befestigt werden. Für jede der anwesenden Personen scheint ein Schild vorbereitet worden zu sein. Gegenüber des Tisches steht eine fahrbare Pinnwand, die als „Anwesenheitstafel“ überschrieben und mit farbigen Papieren horizontal in drei unterschiedliche Bereiche eingeteilt wurde, die jeweils etwa gleich viel Platz einnehmen. Es gibt die Bereiche „nicht da“, „OASE“ und „Toilette“, die jeweils noch durch ein Piktogramm verdeutlicht werden. Darunter sind wiederum kleine gelbe laminierte Namenskärtchen mithilfe von Reißzwecken befestigt worden. Analog zu den Namensschildern scheint hier jeder Erwachsene und jedes Kind ein Kärtchen zu haben. Die meisten Kärtchen sind mit den Reißzwecken noch ganz links unter „nicht da“ angepinnt, einige sind aber auch schon bei „OASE“ befestigt. [...]

Drei der Praktikantinnen und Praktikanten Tim, Marcel und Funda (deren Namen ich mittlerweile erfragt habe) stehen in einer Art Halbkreis zu dritt direkt neben der Anwesenheitstafel, wobei sie in Richtung der Tür schauen und somit mit dem Rücken zu den wenigen bereits anwesenden Kindern stehen. Ich stehe mit dem Rücken an der Archivtür und kann so fast den ganzen Raum gut überblicken, ohne dabei jemandem im Weg zu stehen. Tim, Marcel und Funda, die seitlich in etwa 5 Metern Entfernung zu mir stehen, haben die Köpfe einander zugewandt und unterhalten sich leise, ich kann nicht verstehen, worum es genau geht und schnappe nur einzelne Wortfetzen auf, denen ich entnehmen kann, dass sie sich auf den ersten Termin mit den Kindern zu freuen scheinen. Als sich die untere Tür zum Vorraum öffnet, wenden sie sich erwartungsvoll in die Richtung der ankommenden Person. Ein Kind tritt hindurch und kommt die Stufen zur OASE hinaufgelaufen. Es geht zielstrebig auf das Empfangskomitee in der OASE zu. Funda beugt sich zu dem Mädchen hinunter und begrüßt es, „schön, dass du da bist!“ und gibt ihr den Auftrag, doch mal zu schauen, ob sie ihr Namensschild auf dem Tisch finden könne. Die beiden anderen Praktikanten halten sich im Hintergrund, lächeln aber auch aufmunternd dem Mädchen zu und sagen Hallo. Das Mädchen schaut sich die Schilder an, findet ihres zügig und pinnt es sich an das Oberteil, sie heißt Maja. Funda deutet nun auf die Anwesenheitstafel und erklärt Maja, dass diese sehr wichtig sei und dass sie immer, wenn sie in die OASE kommt, ihren Namen umstecken müsse und auch, wenn sie auf die Toilette gehe, sei es ganz wichtig, dass sie ihren Namen dann entsprechend in dem Bereich Toilette pinne. Sie deutet dabei auf die jeweiligen Bereiche auf der Tafel und fährt fort, dass es so einfacher sei, bei so vielen Kindern den Überblick zu behalten. Maja nickt geduldig und hüpf, als Funda ihre Erklärungen beendet hat, durch den Raum zu einigen anderen Kindern, die sie anscheinend kennt. ◀

Analog zum obigen Beobachtungsprotokoll wird auch in diesem Abschnitt die zeitliche Dimension sozialer Praxis im Setting Werkstatt für Kinder als relevant markiert – im Gegensatz zum Eröffnungstermin in Gruppe blau scheint in dieser Szene jedoch offensichtlich eine Präparation des Raumes vorgenommen worden zu sein. Die Eingangstür ist weit geöffnet und das Arrangement aus den Dingen und den anwesenden Menschen scheint nur darauf zu war-

ten, dass die teilnehmenden Kinder eintreffen. Während die Ausschnitte aus dem Beobachtungsprotokoll der Gruppe blau vor allem Aufschluss über das Handeln der Praktikant*innen ermöglichen und deren Inaktivität negativ markierten, so fokussiere ich als Beobachterin im Durchgang der Gruppe gelb offenbar zunächst den Raum und das Arrangement der für das Eröffnungstreffen mit den Kindern als bedeutsam hervorgehobenen Dinge. So werden sowohl die Namensschilder, als auch die Anwesenheitstafel ausführlich beschrieben und besonders die akkurate Zurichtung der Dinge hervorgehoben. Auch in diesem Ausschnitt erfahren außenstehende Leser*innen somit nicht nur etwas über die im Feld vorgefundene Situation, sondern es wird darüber hinaus eine Erwartung an die Studierenden deutlich, die Lernwerkstatt in einer gewissen Weise für das Eintreffen der Kinder zu präparieren. Die zu erfüllende Norm wird jedoch, im Gegensatz zum Beobachtungsprotokoll vom Eröffnungstreffen der Gruppe blau, durch mich nicht explizit zum Ausdruck gebracht, da sie ja in der Praxis erfüllt zu sein scheint. Darüber hinaus wird der Begriff des „Empfangskomitees“ in beiden Protokollen unterschiedlich konnotiert verwendet. Während die Begrüßung in Gruppe blau so beschrieben wurde, dass der Eindruck einer unpersönlichen abzuarbeitenden Formalie erweckt wurde, beschreibe ich in der Begrüßungssituation der Gruppe gelb, wie die Studierenden ihre Körper so ausrichten, dass sie sich aufmerksam den ankommenden Kindern zuwenden („*stehen in einer Art Halbkreis zu dritt direkt neben der Anwesenheitstafel, wobei sie in Richtung der Tür schauen*“, „*Als sich die untere Tür zum Vorraum öffnet, wenden sie sich erwartungsvoll in die Richtung der ankommenden Person*“). Das Mädchen Maja wird mit geballter Präsenz der Praktikant*innen bedacht, die sie zu dritt in Empfang nehmen, wenngleich sich die beiden Praktikanten Tim und Marcel im Hintergrund zu positionieren scheinen. Maja wird über den Sinn und die Handhabung eines spezifischen Lernwerkstatt-Dings, die Anwesenheitstafel, ausführlich durch Funda belehrt, die Szene scheint reibungslos abzulaufen, weil alle daran beteiligten Akteure zu „funktionieren“ scheinen.

Wie kommt es nun zu solch kontrastierenden Wahrnehmungen, Beschreibungen und Deutungen des Begrüßungsprozederes? Zunächst offenbart sich, wie unterschiedlich die Anforderungen der Eröffnung durch die Akteur*innen in den beschriebenen Situationen bearbeitet werden – insbesondere das Zusammenspiel von Dingen und menschlichen Akteur*innen wird dabei als zu bewältigende Herausforderung rekonstruierbar. Während die Praktikantinnen des Durchgangs blau sich an deren Arrangement abarbeiten (oder aber, je nach Lesart des Protokolls schlichtweg „entspannter“, weniger didaktisch aufgeladen, mit der Eröffnung des Durchgangs umgehen) scheinen die Praktikant*innen von Gruppe gelb diese in einer didaktisch-methodischen Manier als vorbereitete Lernumgebung zu inszenieren und damit kompetent als Mittler für die Organisation von Öffnung einzusetzen.

Neben dem in der Praxis beobachtbaren Tun der Akteur*innen im Feld lässt sich die Darstellung und Deutung jedoch auch methodologisch erklären: Einerseits führte die Weiterentwicklung meiner Forschungsfrage und das damit verbundene Interesse an Raum und Dingen dazu, dass ich auch diese als an der Herstellung sozialer Praxis beteiligten Dimensionen stärker in den Fokus meiner Beobachtungen gestellt habe, sich mein forschender Blick auf pädagogische Praxis also verändert hatte. Andererseits hatte ich in den beiden Durchgängen unterschiedliche Rollen inne: Während ich im Projekt der Gruppe blau durch meine intensive Teilnahme häufig aus der Rolle einer Praxisanleiterin heraus auf die in der Praxis beobachtbaren Interaktionen blickte, hatte ich im Durchgang der Gruppe gelb eine deutlich distanziertere Position inne (vgl. Kapitel 2.2). In dieser ging es darum, in der Rolle der Forscherin bleiben zu können, nicht zu sehr in das Gruppengeschehen einbezogen zu werden und mich somit für die Studierenden

und die Kinder als „nicht ansprechbar“ zu inszenieren, indem ich beispielsweise bestimmte Positionen im Raum wählte und spezifische Körperhaltungen einnahm, wie in einem anderen Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls vom Eröffnungstermin der Gruppe gelb deutlich wird:



Ich ziehe meine Jacke aus und hänge sie über einen Schreibtischstuhl und verstaue meine Tasche hinter den Schreibtischen im Teambereich, wo auch die anderen ihre Sachen abgestellt haben. Ich packe meinen Block und einen Stift aus. Ich lege beides auf dem Schreibtisch ab, damit ich mir gegebenenfalls zwischendurch ein paar Notizen machen kann und bewege mich etwas durch den Raum, wobei ich versuche, mir einen Überblick zu verschaffen und auch eine Position zu finden, in der ich die Begrüßung der Kinder durch die Praktikantengruppe beobachten kann, ohne selbst mit in dieses Geschehen einbezogen zu werden [...] Ich stehe mit dem Rücken an der Archivtür und kann so fast den ganzen Raum gut überblicken, ohne dabei jemandem im Weg zu stehen. ◀

Anhand der kontrastierenden Betrachtung der Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen kann also nicht nur die Varianz in den beschriebenen Begrüßungspraktiken in den beschriebenen Situationen verdeutlicht werden. Darüber hinaus kann auch dargelegt werden, dass und inwiefern die eigene Standortgebundenheit die Perspektive auf das Geschehen im Feld und die dortigen Phänomene lenkt – es also nicht reicht, diese lediglich im Kontext des Feldzugangs zu reflektieren (vgl. Kapitel 2.2). Ferner wird unterstrichen, wie anspruchsvoll das Ausbalancieren zwischen Beobachtung und Teilnahme ist und inwiefern auch diese Prozesse mit der zuvor beschriebenen Positionierung der Forscherin im Feld verstrickt sind.

Zurück zur Anwesenheitstafel als spezifischem Lernwerkstätten-Ding: Deutlich wird, dass die Anwesenheitstafel zunächst die Gleichberechtigung aller am Projekt Beteiligten abzubilden scheint, indem sowohl für alle Kinder, als auch für alle Studierende jeweils ein Namensschild zum Anheften an der Tafel vorbereitet wurde. Auf jedem Schild, auch auf denen, die mithilfe einer Sicherheitsnadel an der Kleidung befestigt werden sollen, stehen nur die Vornamen der Akteur*innen. Duzen scheint demnach die im Feld korrekte Ansprache untereinander zu sein und es erscheint bedeutsam, dass jeder jeden mithilfe des Namensschildes identifizieren und ansprechen kann – auch farblich und größentechnisch gibt es keinerlei Unterschiede zwischen den Schildern. Während der Begrüßungsprozedur durch die Studierende Funda (P) wird die Anwesenheitstafel, zumindest in dem oben präsentierten Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll von Gruppe gelb, insbesondere als Kontrollinstanz über den Aufenthaltsort der Kinder gerahmt und an Maja (K) appelliert, immer ihren Namen „umzustecken“ (da „*es so einfacher sei, bei so vielen Kindern den Überblick zu behalten*“). Ein ähnliches Ansinnen der Kinder, den Überblick über den Aufenthaltsort der Erwachsenen und/oder der anderen Kinder behalten zu können, scheint aus Sicht der Studierenden nicht mit der Anwesenheitstafel verbunden zu sein. Die Anwesenheitstafel wird darüber hinaus herangezogen, um die Regeln des Miteinanders öffentlich zu „erarbeiten“ und für das Setting Werkstatt für Kinder relevantes Handlungswissen zur Aufführung zu bringen (s.u.). Es zeigt sich also, dass mit und durch sie Unterschiede zwischen Kindern und Studierenden hervorgebracht werden.

Neben der Anforderung, die ankommenden Kinder zu managen und mit den notwendigen Utensilien und Informationen zu deren korrekten Einsatz auszustatten, müssen die Praktikant*innen noch ein weiteres Handlungsproblem bearbeiten: Die meisten Kinder werden, zumindest zur Eröffnung, von ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten in die Werkstatt für Kinder gebracht. So treffen in der OASE Lernwerkstatt nicht nur Kinder und Studierende aufeinander, sondern auch Studierende und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Kinder und die Eltern/Erziehungsberechtigten anderer Kinder. Für die Praktikant*innen scheint der

Umgang mit den Eltern besonders herausfordernd zu sein. Einsichten in die Gründe für diese Schwierigkeiten habe ich am eigenen Leib erfahren und in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten:



Bereits um viertel vor zwei wird ein einzelnes Kind von einer älter aussehenden Frau, möglicherweise seiner Oma, gebracht. Langsam, eher zurückhaltend bewegen die beiden sich durch den Vorraum und steigen die lang gezogene flache Treppe zur Eingangstür der OASE hinauf. Die Praktikantinnen sitzen weiterhin am Tisch. Ich stehe gerade ohnehin im Vorraum in der Nähe der Tür und spreche das Mädchen an (*ich kann ja jetzt nicht einfach wieder rein gehen und das Kind samt seiner Oma ignorieren*): „Hallo, willst du in die OASE, in die Werkstatt für Kinder?“ – „Mhm.“ Sie schaut mir kaum in die Augen, die Oma nickt im Hintergrund bekräftigend. Ich sage, „na, dann kannst du ja schon mal mit reingehen.“, gehe vor und sage zu den Praktikantinnen, die immer noch am Tisch direkt am Eingang sitzen „Schaut mal, ich habe euch schon jemanden mitgebracht!“ – Alle sehen uns an, rufen „Hallo!“ in die Richtung des Mädchens und kehren relativ schnell wieder zu ihrer Beschäftigung zurück. Die Oma bleibt an der Türschwelle stehen, abwartend. Die Praktikantinnen sind mittlerweile aufgestanden und stehen mit dem Rücken zur Tür, diskutieren nun darüber, ob und wenn ja wohin sie den großen Tisch räumen sollen, der nun doch deplatziert wirkt und sehr viel Platz wegnimmt. ◀

Es zeigte sich, dass im Vorbereitungsseminar so gut wie nicht thematisiert wird, ob und wenn ja, wie Eltern und Erziehungsberechtigte in die pädagogische Praxis der Werkstatt für Kinder eingebunden werden sollen, ob es beispielsweise erwünscht ist, dass sie sich ebenfalls in der OASE umsehen und wann und wie sie sich von ihren Kindern verabschieden sollen. So werden die Eltern in den von mir beobachteten Situationen häufiger stehen gelassen oder schlicht ignoriert – die Praktikant*innen scheinen sich regelrecht vor ihnen zu verstecken und demonstrativ „Nicht-Ansprechbarkeit“ zu vermitteln, indem sie sich um die Dinge der Lernwerkstatt herum zentrieren und körperlich von den Eltern abwenden, wie es in der Eröffnungssitzung aus Gruppe blau zu beobachten war:



Die Praktikantinnen scheinen nun beinahe in letzter Minute entschlossen zu haben, dass sie den großen Tisch wegräumen, indem sie die einzelnen Dreieckstische, die mit Rollen versehen sind, zur Seite schieben und die Stühle wegtragen. Die Praktikantinnen scheinen ganz vertieft in diese Aufgabe zu sein und schauen nicht nach den Kindern, von denen nun schon einige da sind, und schon gar nicht nach deren Eltern, die teilweise die Kinder in die OASE begleiten. ◀

Es zeigt sich, dass die sozialen Spielregeln des Settings gemeinschaftlich ausgehandelt werden müssen und die in der Hochschullernwerkstatt befindlichen Dinge in diese Prozesse einbezogen werden. Im Gegensatz zum Vorbereitungsseminar für die Studierenden, das ich in Kapitel 4.2 beschrieben habe, werden die Spielregeln zwischen Kindern und Erwachsenen jedoch auch explizit thematisiert, zum Beispiel im Rahmen von Kreisgesprächen. Bereits konzeptionell deuten sich also Unterschiede hinsichtlich der intra- und intergenerationalen Beziehungsgestaltung an, die nun mit Blick auf Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen näher analysiert werden sollen.

4.3.3 Kreisgespräche als Orte der Mitbestimmung?

In einigen Eröffnungssitzungen konnte ich beobachten, dass die Studierenden im Wesentlichen zwei Regeln benannten und diese als unumstößlich präsentierten: Erstens, dass man nicht durch den Notausgang auf das Dach dürfe und dass man zweitens, wenn man mit Feuer oder ähnlichen potenziell gefährliche Stoffen hantieren wolle, einen Erwachsenen hinzuziehen müsse. Darüber hinaus gäbe es erst einmal keine weiteren Regeln und man könne dann über zusätzliche Regeln sprechen, wenn es sich ergeben würde.

Im nachfolgenden Protokollauschnitt wird eine weitere Variante der Regelaushandlung zwischen der Kindergruppe und den Studierenden beschrieben und analysiert. Es handelt sich um den Eröffnungstermin der Gruppe gelb. Die präsentierte Szene ereignete sich nach etwa einer halben Stunde im Anschluss an eine für die Werkstatt für Kinder typische Aneignung des Raums durch die Kinder sowie eine Vorstellungsrunde (s. Protokollauschnitt unten) und ein Kennenlernspiel, das die Praktikant*innen vorbereitet und mit den Kindern gemeinsam durchgeführt hatten



Sitzkreis zur Begrüßung und Aushandlung der Regeln

Das Begrüßungsprozedere wiederholt sich nun einige Male in unterschiedlichen Konstellationen, Tim, Marcel und Funda wechseln sich ab bzw. manchmal kommen einige Kinder auf einmal, so dass die Begrüßungen und Erklärungen der Anwesenheitstafel zeitversetzt parallel laufen können. Der Lautstärkepegel in der Werkstatt steigt. Durch ein hohes und breites Regal, das aus zwei rechtwinklig zueinander aufgestellten Elementen besteht und außerdem an einer Seite mit einem dunklen Stoff abgehängt wurde ist die hintere Ecke des Raumes abgetrennt vom Rest des Raumes. Das Regal ist vollgestellt mit Zauber- und Verkleidungsmaterialien, (Bilder-)Büchern, Bastelzubehör und Musikinstrumenten und durch die Kombination aus Stoff und Dingen im Regal ist der Blick in die Ecke, in der außerdem noch Sofas und Sessel stehen und eine große Rotations Scheibe aufgehängt ist, verstellt, so dass man nicht sofort und zweifelsfrei erkennen kann, wer sich dort nun genau aufhält und womit beschäftigt ist. Man hört allerdings, wie jemand auf dem laut eingestellten Keyboard spielt, außerdem sind Rasseln und Xylophone sowie durcheinander schwatzende Kinderstimmen zu hören. In der Mitte des Raumes halten sich ein paar Kinder auf, die sich auch schon Bastelmaterialien oder Spiele aus den Regalen genommen haben und damit stehen oder sitzen sie teilweise zu mehreren an den sechseckigen Tischen, die im Raum verteilt sind. (*Es wird immer wuseliger, so dass es mir persönlich schwerfällt, mich zu entscheiden, wohin ich schauen soll.*) [...]

Aus der hinteren Ecke der OASE dringt ein großer Geräuschpegel. Ein Keyboard spielt eine Melodie ab, die wohl Rock'n'Roll sein soll, jedenfalls deutet der Rhythmus darauf hin – und es ist erkennbar, dass es sich dabei um Musik „vom Band“ handelt, die durch jemanden mit einzelnen Tönen ergänzt wird. Der Lautstärkeregel scheint bis zum Anschlag aufgedreht worden zu sein, denn die Musik dröhnt durch den ganzen Raum. (*Für mich klingt es schrecklich!*) Ich kann beobachten, wie nun einige Kinder beginnen, die ihnen scheinbar schon bekannten Erwachsenen anzusprechen und diese zu fragen, ob sie gemeinsam mit ihnen etwas unternehmen möchten. So wird z.B. Freya von einem Mädchen gefragt, ob sie mit ihm ein Spiel spielen würde. Freya willigt ein, setzt sich mit dem Mädchen an einen Tisch und sie beginnen das Spiel aufzubauen. Die Praktikanten und Praktikantinnen halten sich derweil weiterhin eher im Eingangsbereich in der Nähe der Tür auf und scheinen nicht zu wissen, was sie tun sollen. Sie schauen sich immer wieder um und ihre verwunderten Blicke scheinen darauf hinzudeuten, dass sie erstaunt sind, dass die Kinder schon die ganze Werkstatt für sich eingenommen haben. Außerdem scheinen sie immer wieder durchzuzählen, wie viele Kinder mittlerweile da sind. Dazu nutzen sie auch die Anwesenheitstafel bzw. die noch übrigen Namensschilder im Eingangsbereich. Funda (P) geht zu Freya (MA) rüber und sagt ihr, dass noch vier Kinder fehlen würden. Diese erwidert, dann könne man ja noch ein bisschen warten. Die Praktikantinnen und Praktikanten scheinen nicht so recht zu wissen, ob sie jetzt schon anfangen können oder nicht. Als schließlich noch die restlichen vier Kinder eingetroffen sind, circa 10 Minuten nach dem offiziellen Beginn der Werkstatt um 14 Uhr, geht Tim (P) zum Gong und schlägt diesen. Einige der Kinder beginnen daraufhin, sich in einem Bereich der Werkstatt einzufinden wo ein Teil der Praktikanten schon bereitsteht, direkt neben einem Ständer mit Sitzkissen. Alle Kinder und Erwachsenen nehmen sich nun eins der Sitzkissen und versuchen, einen Kreis zu bilden. Die Erwachsenen teilen sich dabei auf und scheinen zu versuchen, nicht alle beieinander zu sitzen, sondern sich unter die Kindergruppe zu mischen. Freya kommentiert, dass der Kreis ja nicht wirklich rund geworden sei, ein Junge ruft lachend rein, stimmt, das sei eher eine Kartoffel. Einige der Kinder fangen an zu kichern, andere ignorieren ihn. Der Praktikant Tim, der den Gong geschlagen hat, eröffnet nun die Runde. Er sagt: „Also ich bin der Tim und ich betreue euch hier und ich studiere Lehramt (...) ich denke, wir werden hier Spaß zusammen haben, ja. Jetzt kann ja jeder

reihum seinen Namen sagen.“ Er schaut in die Runde. Es bleibt kurz still. Die Praktikanten schauen sich gegenseitig an, vor allem schaut Tim in Richtung der Praktikantin Tabea, die – gegen den Uhrzeigersinn – drei Plätze weiter im Kreis sitzt. Sie schaut Tim an und fragt: „Soll ich jetzt weitermachen? Oder machen jetzt die Kinder?“ Tim erwidert: „Ich denke, wir machen einfach reihum, Kinder und Erwachsene.“ Das Mädchen links neben ihm sagt nun als nächste ihren Namen, darauf folgen dann noch zwei weitere Kinder, bevor die Praktikantin Tabea dran ist, die ihren Namen nennt und sich ebenfalls als Betreuerin vorstellt. Ein Junge hakt ein: „Das merkt man!“ Einige Kinder kichern. Andere legen ihre Finger auf die Lippen und machen laut „psssscht!“, Marcel (P) ebenfalls. Es wird wieder ruhig und die Vorstellungsrunde geht weiter. Ich sitze gemeinsam mit einer Praktikantin ein bisschen zurückgesetzt und prompt werden wir bei der Vorstellungsrunde übersprungen. Als das Kind rechts von Tim seinen Namen gesagt hat, wirft die Praktikantin neben mir, Alicia ein: „Hey, ihr habt uns übersprungen! Also ich heiße Alicia und ich bin auch Betreuerin hier.“ Dann schauen alle zu mir. Ich sage, dass ich Annika heiße und heute als Besucherin da sei. Einige der Kinder schauen mich daraufhin neugierig an, stellen aber keine Nachfrage. ◀

In diesem Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls treten viele Unterscheidungen zwischen Studierenden und Kindern zutage, die nur kurz skizziert werden sollen: Der hintere Eckbereich der OASE Lernwerkstatt (der auf den Abbildungen im Kapitel 2.1 zu sehen ist) scheint einer der wenigen Räume zu sein, den während der gemeinsamen Projekttreffen vor allem die teilnehmenden Kinder nutzen (können), ohne dabei unter ständiger (möglicher) Beobachtung der Studierenden zu stehen. Die Praktikant*innen, die den Überblick über die Kindergruppe behalten und entsprechend den offiziellen Beginn im Sitzkreis terminieren und mit den beiden studentischen Mitarbeiterinnen koordinieren müssen, halten sich hingegen in direkter Nähe zur Tür auf, von der aus ihnen – mit Ausnahme der oben beschriebenen Ecke – ein Überblick über das Geschehen in der OASE Lernwerkstatt ermöglicht wird. Sie stehen vor der Anforderung, Phasenwechsel zu organisieren und zu initiieren. Darüber hinaus sollen sie sich im Sitzkreis „geschickt“ zwischen den Kindern platzieren, indem sie mögliche Unruheherde antizipieren. Drittens müssen sie eine geeignete Form finden, sich den Kindern vorzustellen und eine Beschreibung ihrer Rolle finden – interessanterweise benennen sich die Studierenden als „Betreuer“, der Begriff Lernbegleiter*in fällt nicht. Darüber hinaus muss geklärt werden, wie das Rederecht verteilt werden soll, was die Studierenden unter sich ausmachen, ohne die Kinder einzubeziehen. Die Inszenierung der Studierenden als „Betreuer“ wird von einem der Kinder ironisch aufgegriffen, das daraus resultierende Kichern wird jedoch sehr schnell durch andere anwesende Kinder und auch einen der Praktikanten als unerwünscht markiert und unterbunden.

Nach der Unterbrechung des Sitzkreises durch das Spiel treffen sich wieder alle im Kreis,



[...] nur der Praktikant Tim bleibt stehen und verkündet, dass jetzt die Regeln besprochen werden sollen und daher alle Kinder zu ihm schauen sollen. Er steht neben einem Flipchart, auf den ein etwas schmutziges und zerknicktes rotes DIN A 3 großes Papier geheftet wurde und hält einen schwarzen Edding in der Hand. ◀

Der Praktikant Tim eröffnet die nachfolgende Besprechung der Regeln als Aktivität, die eine Ausrichtung der Körper und Blicke aller Kinder auf ihn erfordere. Die anderen Praktikant*innen sowie die studentischen Mitarbeiterinnen werden im Gegensatz zu den Kindern nicht explizit als Teilnehmende der Szene adressiert bzw. entsprechend diszipliniert. Im Gegensatz zu allen anderen Anwesenden nimmt Tim eine aufrechte Körperposition ein, die ihn ganz wortwörtlich über diesen stehen lässt. Da er darüber hinaus mit einigen Dingen ausgestattet ist, die vermutlich zur Dokumentation des Gesagten genutzt werden sollen, entsteht eine förmliche und ernsthafte Atmosphäre.



Tim (P) fragt die Kinder: „Habt ihr Vorschläge für Regeln?“ und führt aus, es wäre schön, wenn die Kinder sich dann gegenseitig drannehmen könnten. Ein Kind soll beginnen, er würde es gleich aufrufen, und die Kinder sollten dann den weiteren Verlauf durch das Aufrufen eines anderen Kindes selbst bestimmen. ◀

Tim formuliert den nun folgenden Auftrag als Frage, obwohl allen Beteiligten bewusst sein dürfte, dass die Besprechung der Regeln nicht optional ist. Er adressiert die Kinder als Personen, die an der Einführung von Regeln interessiert sein sollten bzw., sich dazu konkret äußern können sollten – im Unterschied zu den Studierenden, die nicht zur Beteiligung aufgefordert werden. Mit der Einführung des Prozedere, das er für diesen Programmpunkt vorgesehen hat, etabliert Tim sogleich eine Ordnung für das Gespräch und formuliert die erste Regel, ohne sie als solche zu benennen: Um am Gespräch über Regeln teilzunehmen, muss man sich melden, drangenommen werden und die Beteiligung ist Kindern vorbehalten. Die Vorgehensweise, eine Meldekette zu initiieren, kann als eine Form der Mitbestimmung kindlicher Akteure interpretiert werden, die durch den Praktikanten Tim eröffnet wird.



Valentin (K) meldet sich und wird von Tim drangenommen. Er sagt: „In der letzten Werkstatt gab es eine Regel, dass man ein iPad benutzen darf, aber nur für 15 Minuten. Das fand ich ganz okay, fände ich okay, wenn es auch wieder so wäre.“. Tim sagt, das fände er super und wirft den anderen Praktikanten und Praktikantinnen einen Blick zu, der auf mich erleichtert wirkt. Einige andere Kinder zeigen auf. Valentin (K) nimmt nach einigem Überlegen Karla dran, die sich ebenfalls meldet. „Ja, Karla?“ Karla sagt, es sei wichtig, dass man nach dem basteln aufräume. Leni ergänzt nicht hauen. Tim hält diese Regeln auf dem Plakat fest und schreibt:

REGELN

- iPad → 15 Minuten
- nicht hauen
- aufräumen ◀

Die Prozessierung des Geschehens erfolgt nun wie von Tim gewünscht und scheint reibungslos abzulaufen. Während Tim den Regelvorschlag von Valentin als „*super*“ bewertet, kommentiert er die anderen beiden Regeln nicht, schreibt sie jedoch auf dem Plakat auf und markiert sie somit als aus seiner Sicht angemessen. Die Kinder hingegen stehen vor dem Handlungsproblem, sich mit ihren Vorschlägen der Gruppenöffentlichkeit – zumal einer zusammengesetzten Gruppe von Kindern, die sich nur teilweise untereinander zu kennen scheinen – auszusetzen. Dies bedingt, dass sie Vorschläge für Regeln vorbringen müssen, die sowohl den anwesenden Studierenden, als auch ihren Peers gegenüber angemessen erscheinen.



Tim ergänzt: „Noch eine Sache von mir (.) wenn einer redet, sind die anderen ruhig, alles klar?“ Er blickt ernst in die Runde. Die Kinder ergänzen noch die Punkte nicht streiten und keine Backpfeifen. Bei letzterem lachen mehrere Kinder auf und Tim sagt, das werde er nicht aufnehmen, denn das sei ja beim Thema nicht hauen auch schon drin.

Er schreibt:

- nicht streiten

Ein Mädchen ergänzt noch, dass man keine Sachen kaputt machen dürfe.

Tim schreibt:

- nichts kaputt machen

Valentin (K) meldet sich erneut: Er sei im letzten Durchgang sehr häufig fotografiert worden, ohne dass er es gewollt habe. Einige andere Kinder, die ebenfalls im letzten Durchgang dabei gewesen zu sein scheinen und denen deshalb klar zu sein scheint, wovon er spricht, rufen direkt rein: „Aber der Marley ist ja dieses Jahr gar nicht mehr da!“.

Tim schreibt auf:

- keine Fotos

Er ergänzt selbst noch, die iPads dürften nicht mit dreckigen Fingern angefasst werden, es sei also wichtig, dass man sich die Hände wasche, bevor man die iPads nutzen könnte. Außerdem gäbe es zwei unterschiedliche Waschbecken in der Werkstatt, das eine sei für Farbreste und so weiter, das andere könnte man zum Backen und so weiter nutzen. ◀

Auch in der Fortführung der Szene wird deutlich, dass Tim derjenige ist, der schlussendlich die vorgeschlagenen Regeln als relevant markiert, indem er sie notiert. Beinahe alle Vorschläge werden von ihm übernommen, ohne dass gemeinsam mit den Kindern und/oder den anderen Studierenden über den Sinn der jeweiligen Regel gesprochen wird. Auch Regeln, die als Prävention vor einem Wiedererleben unangenehmer Erfahrungen formuliert werden, werden nur kurz innerhalb der Kindergruppe verhandelt bzw. abgehandelt (z.B. das unerwünschte Fotografiert werden durch ein anderes Kind), aber nicht zum Ausgangspunkt für einen gemeinsamen, thematisch fokussierten Austausch gemacht. Lediglich die Vorschläge, die Tims Ansicht nach bereits in einer der von ihm festgehaltenen Regeln integriert sind, werden von ihm zurückgewiesen. Jene sowie die von ihm selbst nachdrücklich vorgetragene Erinnerung an die Gesprächsregeln („Noch eine Sache von mir (.) wenn einer redet, sind die anderen ruhig, alles klar?“) und seine anderen Regelvorschläge werden nicht notiert und somit in den öffentlich protokollierten Regelbestand der Werkstatt für Kinder aufgenommen, als stünden diese ohnehin fest. Tim übernimmt beim Aufschreiben auf dem Papier die Formulierungen der Kinder und verkürzt diese in seinen schriftlichen Ausführungen häufig auf „nicht + x“ bzw. „kein + x“. Der Fokus der Situation liegt somit weniger auf der Formulierung von Normen, die für das Miteinander in der Werkstatt für Kinder gelten sollen, sondern auf der Sammlung von Verboten.



Nun übernimmt Freya (MA) das Ruder. Sie fragt: „Wer von euch war denn schon mal hier und kann erklären, wie es hier so abläuft? Wir haben ja z.B. eine Anwesenheitstafel, die ist ganz wichtig!“ Ein Mädchen meldet sich. „Ja, Elsa?“ Freya nimmt Elsa dran. Elsa beginnt zu erklären und wird kurz darauf von Freya unterbrochen: „Ich glaube, du hast das falsche. Ich meine die Anwesenheitstafel.“ „Achso“ erwidert Elsa und erklärt dann, man müsse auf der Anwesenheitstafel den Namen vom Bereich nicht da in den Bereich OASE umstecken, wenn man in die OASE komme. Wenn man mal aufs Klo müsse, dann müsste man seinen Namen in den Bereich Toilette stecken. Freya sagt: „ja genau (.) und früher gab es ja hier noch einen Bereich mit Spielwiese, das wissen die Kinder, die schon mal hier waren. Die Spielwiese gibt es aber leider nicht mehr, da stehen jetzt ganz viele Container, das habt ihr ja vielleicht gesehen. So, gibt es noch Fragen zur Anwesenheitstafel?“. Ein Kind meldet sich und fragt, nachdem es drangenommen wird, was denn das Schild „Beobachter“ heißen solle. Freya gibt die Frage an die Kinder weiter: „Wer kann denn erklären, was das heißt?“ Ein Junge meldet sich, wird drangenommen und sagt zögernd: „Der (.) schreibt aauf, wie die Kinder sich verhalten und (..) beobachtet halt“. Er schaut Freya fragend an. Sie sagt „genau!“ und ergänzt, der Beobachter trage dann ein entsprechendes Schild um den Hals, damit die Kinder wüssten, wer an dem Tag eben nicht unbedingt als Ansprechpartner zur Verfügung stünde. ◀

Freya initiiert nun die nächste Phase der Szene, indem sie eine als Frage formulierte Aufforderung an die Kinder richtet. Sie betont den Expert*innenstatus der Kinder, die schon einmal im Projekt dabei gewesen sind und adressiert diese als Personen, die – im Gegensatz zu den Praktikant*innen sowie den ‚neuen‘ Kindern – „erklären [können], wie es hier so abläuft“. Indem sie die Anwesenheitstafel als Beispiel nennt und deren Wichtigkeit noch einmal hervorhebt, konturiert sie die Möglichkeiten dessen, was im Anschluss als relevantes Wissen über die Abläufe der Werkstatt für Kinder hervorgebracht werden soll. Weiterhin scheint die Regel

für das Gespräch, sich zu melden und dann erst nach Aufforderung zu sprechen, gültig zu sein, ohne dass dies nach dem Wechsel des moderierenden Erwachsenen erneut deutlich gemacht werden müsste – allerdings scheint nun nicht mehr zu gelten, dass sich die Kinder gegenseitig drannehmen sollen.

Elsa (K), die sich meldet und von Freya drangenommen wird, beginnt nun mit einer Erklärung, die durch jene ohne vorheriges Melden nach kurzer Zeit abgebrochen wird, da Elsa sich auf „*das falsche*“ beziehe. Während Praktiken wie Melden und Drangenommen-Werden scheinbar nur von den Kindern erwartet werden, scheinen Studierende sich ohne weiteres über diese Regel hinwegsetzen zu dürfen. Freya zeigt darüber hinaus durch die Bewertung des von Elsa Gesagten als „*falsch*“ an, dass sie die Anwesenheitstafel nicht lediglich als Beispiel genannt hat, sondern darauf Wert legt, dass genau dieses Element der Werkstatt für Kinder vor allen Anwesenden erläutert wird. Elsa beginnt darauf hin, die an der Anwesenheitstafel zu vollziehenden Verfahrensschritte für alle zu erklären (obwohl dies die Praktikant*innen bei der Begrüßung bereits gemacht haben, s.o.) – Freya ergänzt ihre Ausführungen, indem sie wiederum die Kinder, die schon einmal da gewesen sind als Expert*innen für die ehemalige Anwesenheitstafel (mit dem zusätzlichen Feld) anführt. Als sich ein Kind mit einer Nachfrage meldet, wird allerdings deutlich, dass weder Elsa noch Freya alle im Zusammenhang mit der Anwesenheitstafel relevanten Informationen genannt zu haben scheinen, denn eines der dort angehefteten Schilder mit der Aufschrift „*Beobachter*“ wurde nicht erklärt. Freya delegiert die Frage erneut gekonnt an die Kindergruppe: „*Wer kann denn erklären, was das heißt?*“ Analog zu Lehrer*innenfragen, wie sie bereits im Kontext des Vorbereitungsseminars beschrieben wurden, ist die Frage nicht wörtlich zu nehmen, denn sie ist als Aufforderung zu verstehen, den fraglichen Sachverhalt zu erklären und sich nicht lediglich als Wissende*r zu bekennen. Die Erklärung eines Jungen, der sich zu dieser Frage meldet und drangenommen wird, „*Der (.) schreibt aauuf, wie die Kinder sich verhalten und (..) beobachtet halt.*“, scheint Freya immerhin zufrieden zu stellen, jedenfalls ruft sie kein weiteres Kind auf und gibt einige ihrer Ansicht nach relevante zusätzliche Informationen (derjenige sei dann nicht „*unbedingt verfügbar als Ansprechpartner*“, was aber durch ein Schild gekennzeichnet würde). Die Rolle des Beobachters, die also für Außenstehende durchaus erklärungsbedürftig erscheint (Was genau macht dieser? Geht es in der Beobachtung um das Verhalten der Kinder oder um deren Interaktionen, auch mit den Studierenden? Wer kann Beobachter*in werden? Nur Studierende, oder auch Kinder? Und, vor allem, im Sinne des Anspruchs der Mitbestimmung der Kinder: Wollen alle Anwesenden, dass es diese Rolle auch in diesem Durchgang der Werkstatt für Kinder gibt?), wird im Vergleich zu den sehr ausführlichen Erklärungen zu den sonstigen Bereichen der Anwesenheitstafel und deren Funktion nur sehr oberflächlich erläutert.



Freya schließt ab: „okay, wenn es keine Fragen mehr zur Anwesenheitstafel gibt, dann wollen wir euch jetzt noch die Uni zeigen. Vor allem, wo das Klo ist!“ Die Kinder stehen bereits auf und versammeln sich neben der Tür. Es kommt relativ schnell Unruhe auf, denn einige der Kinder wollen nicht mitgehen. Sie wüssten ja schließlich schon vom letzten Mal, wo das Klo sei. Freya besteht allerdings darauf, dass alle Kinder mitkommen. Sie ruft: „So! Könnt ihr bitte kurz zuhören?“ und blickt die Kinder dabei an. Sie macht „*pssscht*“ und einige Praktikantinnen und Praktikanten schließen sich an. Einige Kinder reagieren, indem sie eine Hand mit einem Zeigefinger vor ihren Mund legen und eine Hand in die Höhe halten, wobei Mittelfinger, Ringfinger und Daumen zusammengeführt werden und der kleine Finger sowie der Zeigefinger nach oben ausgestreckt stehen bleiben. „Hier in der Uni muss man sehr leise sein, das heißt- und das gilt auch besonders für den Valentin (K), wir rennen hier jetzt nicht durch den Flur, sondern wir gehen gemeinsam zum Klo und es ist wichtig, dass ihr dabei leise seid.“ Valentin (K) entgegnet schmolend, er wolle nicht mit. Freya erwidert, doch er müsse mit und es sei wunderbar, wenn er vorne weg

gehen würde, denn er kenne sich ja schließlich aus. Sie nickt ihm aufmunternd zu. So gehen sie los, Valentin (K) und Freya vorneweg und die anderen Kinder hinterher. Die Praktikantinnen und Praktikanten sehen sich gegenseitig fragend an: sollen sie jetzt mitgehen oder dableiben? Tim und Marcel gehen ebenfalls mit. Steffi (MA), Funda (P), Alicia (P) und ich bleiben in der OASE. Ich setze mich an den Schreibtisch, um mir ein paar Notizen zu machen. Nach wenigen Minuten kommen die Kinder sowie Freya und die beiden Praktikanten zurück in die OASE. ◀

Die studentische Mitarbeiterin Freya übernimmt die Abmoderation der Szene und ergänzt die Erklärung dazu, „*wie es hier so abläuft*“ nun noch um eine weitere Dimension, die den Studierenden wichtig erscheint: die Orientierung der Kinder im Gebäude der Universität. Dabei wird insbesondere der Weg zum Klo als relevant hervorgehoben. Der berechtigt scheinende Widerspruch einiger mit der Werkstatt für Kinder vertrauter Kinder, diesen Programmpunkt mitzumachen, wird ohne Begründung der Erwachsenen abgewiesen. Die aufkommende Diskussion und damit verbundene Unruhe wird durch das altbekannte Signal, den Flüsterfuchs, und entsprechende Zischlaute unterbunden. Es scheint, als verlaufe die vorab suggerierte Mitbestimmung über die Regeln des Settings in stark vorgegebenen Bahnen und als sei eine tatsächliche gemeinsame Aushandlung über deren Für und Wider nicht vorgesehen.

Freya begründet ihren Anspruch, dass der Gang zur Toilette leise und in gemäßigtem Tempo ablaufen solle, durch angeblich der Institution Universität eingeschriebene Normen („*Hier in der Uni muss man sehr leise sein*“), die von den Kindern anerkannt werden sollen. Valentin wird von Freya zweierlei positioniert: Einerseits nutzt sie ihn, um ihrer Forderung noch einmal Nachdruck zu verleihen („*und das gilt auch besonders für den Valentin*“) und markiert ihn damit als Kind, das sich den geltenden Regeln potenziell widersetzt und somit eine Art Extra-Ansprache und vorherige Ermahnung benötigt. Andererseits wird Valentin von Freya wiederum ein Expertenstatus zugewiesen, den sie nun didaktisch zu nutzen versucht, indem sie Valentin zwar dazu überredet, mitzugehen, ihm aber gleichzeitig die Rolle eines Guides zuschreibt. Während den Kindern nicht freigestellt wird, ob sie sich den Weg zur Toilette zeigen lassen möchten, selbst wenn aus ihrer Sicht gute Gründe dagegensprechen, so haben die Studierenden eine Wahl und müssen ihre Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an der Führung nicht begründen oder gar erstreiten. Darüber hinaus scheint auf dem Weg zu den Toiletten nichts zu geschehen, das von den studentischen Mitarbeiterinnen als Lerngelegenheit für die Praktikant*innen gedeutet wird, so dass es auch gleichgültig zu sein scheint, wie viele der Studierenden tatsächlich daran teilnehmen.

Der Abschlusskreis

Gegen Ende der gemeinsamen Treffen von Kindern und Erwachsenen im Projekt Werkstatt für Kinder findet in der Regel ein sogenannter Abschlusskreis statt. Dieser soll allen Anwesenden die Nachbesprechung des Erlebten, aber auch Planungen für zukünftige Werkstattsitzungen ermöglichen. Im nachfolgenden Protokollauschnitt wurde der Abschlusskreis des Eröffnungstermins in Gruppe blau beschrieben. Dieser wurde um viertel vor vier einberufen, also 15 Minuten bevor die Werkstatt für Kinder offiziell endet und die Kinder abgeholt werden. Zuvor hatten die Kinder und die Erwachsenen gemeinsam aufgeräumt, also alle Materialien, die benutzt worden waren, wieder an ihren Platz in der Werkstatt gestellt, die Tische falls nötig abgewischt, Farbtöpfe und Pinsel ausgewaschen etc.



Schließlich treffen wir uns alle im Kreis, den wir auf dem Boden sitzend gemeinsam auf der freigeräumten Fläche in der OASE, zwischen Arbeitstischen, Smartboard, Küchenzeile und Teamschreibtischen bilden. Jessica kommentiert lachend „Das ist ja eher ein Ei als ein Kreis! Ist das der Kreis der Zukunft?“. Einige Kinder und Praktikantinnen lachen ebenfalls. Es ist erstmal unru-

hig, doch dann hebt eine der Praktikantinnen die Hand und legt den Zeigefinger ihrer einen Hand an die Lippen, während sie die andere Hand ausgestreckt nach oben reckt und Daumen, Mittel- und Ringfinger aneinander führt und den Zeigefinger sowie den kleinen Finger nach oben ausgestreckt hält. Sie macht dazu „pscht!“. Nach und nach imitieren einige Kinder ihre Geste, den sogenannten Flüsterfuchs und es wird ruhig. ◀

Der Sitzkreis zentralisiert, wie bereits oben beschrieben wurde, alle anwesenden Kinder, die Praktikantinnen, studentischen Mitarbeiterinnen sowie mich als Forscherin in einem bestimmten Bereich der OASE Lernwerkstatt. Während sowohl der Beginn, als auch die sonstigen Aktivitäten in der Werkstatt für Kinder durch ein dezentrales Nebeneinander unterschiedlichen Tuns bestimmt sind, kommt es mithilfe des Sitzkreises erneut zu einer normierenden und disziplinierenden Ausrichtung aller Anwesenden. Die Einberufung des Kreises bringt Platzierungseffekte der Akteur*innen im Raum mit sich und verpflichtet jene dazu, sich als aufmerksame Zuhörer*innen zu inszenieren. Die Körper und Blicke aller Anwesenden werden so ausgerichtet, dass jeder jeden sehen kann, gemeinsam wird somit Öffentlichkeit hergestellt. Nebengespräche werden unterbunden bzw. werden als einzustellende Tätigkeiten markiert, indem eine der Praktikantinnen auf ein den Kindern vermutlich aus dem schulischen Kontext bekanntes Symbol, den sogenannten Flüsterfuchs, zurückgreift. Gleichzeitig wird anhand der Beschreibung deutlich, dass es, zumindest in diesem Durchgang der Werkstatt für Kinder, keinen fest installierten Platz für den Sitzkreis zu geben scheint, sondern dieser eher improvisatorisch realisiert wird.



„Soooo!“ ruft Nadine (P). Jessica (P) ergreift das Wort: „Also, wir würden gerne noch mit euch besprechen, wie es euch heute hier gefallen hat, was gut war und was ihr euch vielleicht anders gewünscht hättet?“ Zwei Kinder, die soweit ich es verstanden habe schon mehrmals bei der Werkstatt für Kinder teilgenommen haben, zeigen sofort auf und werden auch direkt mit Namen aufgerufen: „Also, was mir gut gefallen hat, war, dass wir machen durften, was wir wollten. Und was mir nicht so gut gefallen hat, das war das auf der Wiese und dass wir mit zum Klo mussten, das war voll unfair!“ sagt Leo. Amelie ergänzt: „Ja, das fand ich auch und außerdem, dass wir nicht backen durften!“ Die Praktikantinnen schauen die Kinder während des Sprechens an und nicken ihnen zu. Außer Leo und Amelie melden sich nur wenige andere Kinder, einige scheinen keinen Anteil am Verlauf des Kreises zu nehmen, blicken beispielsweise ganz woanders hin. ◀

Im Rahmen des ersten gemeinsamen Termins werden die Kinder im Abschlusskreis dazu aufgefordert, etwas mit den anwesenden Erwachsenen zu „besprechen“. Indem sie sich zu dem pädagogischen Programm der Werkstatt für Kinder positionieren sollen, werden die Kinder durch die Praktikantin Jessica als Akteur*innen entworfen, die eine Meinung dazu haben und äußern sollen, „wie es euch heute hier gefallen hat, was gut war und was ihr euch vielleicht anders gewünscht hättet?“. Dieser Aufforderung folgen zwei der Kinder. Die Erteilung des Rederechts erfolgt studierendenzentriert durch Jessica: die Geschwister Leo und Amelie zeigen auf und werden nacheinander von Jessica drangenommen. Nachdem Leo seine Aussage mit einem positiven Aspekt eröffnet, bezieht er sich auf zwei durch die Erwachsenen vorgegebenen Programmpunkte, die für ihn offenbar im Gegensatz zu „machen [...], was wir wollten“ stehen. Amelie schließt sich solidarisiert an Leos Beschwerden an und bekräftigt diese. Darüber hinaus bringt auch sie einen weiteren negativen Aspekt an. Während der Äußerungen der beiden Kinder signalisieren die Praktikantinnen zwar durch Blickkontakt und Nicken, dass sie ihnen zuhören. Sie kommentieren die Aussagen jedoch nicht verbal und beziehen keine Stellung dazu. Auch die Beteiligung der anderen Kinder wird im Protokoll als eher passiv bzw. teilnahmslos beschrieben – es zeigte sich also nicht nur im Setting selbst, sondern auch in der Beschreibung der Situation durch mich eine normative Erwartung an die Kinder und Erwachsenen, sich zumindest körpersprachlich als Beteiligte zu inszenieren.



Leo (K) meldet sich nun wieder und sagt: „So, mal noch ne Frage! Also, letztes Jahr, da hatten wir so eine Tafel, da konnte man aufschreiben, dass man Besucherkinder mitbringen will. Und was noch eingekauft werden muss. Und so was halt. Gibt es die wieder?“, er blickt auffordernd in die Runde. Die Praktikantinnen suchen die Blicke der jeweils anderen, wiegen abwägend den Kopf hin und her, eine steht auf und schiebt eine fahrbare Pinnwand mit mehreren bunten Zetteln in Richtung des Kreises „Die meinst du, oder?“. Leo nickt heftig. Es ist kurz still. Diese Frage scheint momentan nur die Praktikantinnen und die Kinder zu beschäftigen, die bereits am Projekt teilgenommen haben, die anderen Kinder nehmen relativ wenig Anteil am Geschehen im Kreis. Nadine (P) ergreift nun das Wort und sagt zögernd „Hmmm, also ich würde sagen, das besprechen wir nochmal und dann reden wir da nächste Woche nochmal drüber.“ sie schaut fragend in die Runde. Die anderen nicken bekräftigend. „Boaaaah [Leo seufzt genervt]. Ja, aber im letzten Mal war das so!“ beharrt Leo auf seinem Standpunkt. Die Praktikantinnen solidarisieren sich mit Nadine und bekräftigen nochmals, was sie gesagt hat. ◀

Leo positioniert sich im weiteren Verlauf des Gespräches als Experte, der mehr über die konkrete Gestaltung des Abschlusskreises zu wissen scheint als die anwesenden Praktikantinnen, indem er ein spezifisches Instrument anspricht, das im Vorjahr eingesetzt worden sei. In seinen Ausführungen über „so eine Tafel“ spricht Leo insbesondere Aspekte an, bezüglich derer „man“ seine Bedürfnisse und Wünsche äußern und gegenüber den anderen Kindern und Erwachsenen im Abschlusskreis zur Geltung bringen konnte. Die Praktikantinnen reagieren auf seine Anfrage zurückhaltend und versuchen insbesondere über Blicke, eine gemeinsame Vorgehensweise abzustimmen. Selbst als die fragliche Tafel bzw. fahrbare Pinnwand in die Situation hinzugeholt wird, wird sie nicht Gegenstand einer gemeinsamen Diskussion oder dezidierten Auseinandersetzung mit dem Für und Wider solcher Instrumente im Abschlusskreis. Stattdessen demonstrieren die Praktikantinnen ihre Überlegenheit, indem sie die Debatte als eine Angelegenheit der Erwachsenen markieren, die zunächst in deren Kreis besprochen wird und über die erst dann „nächste Woche nochmal drüber“ geredet werden könne. Während die Praktikantinnen sich untereinander solidarisieren, sind keine ähnlichen Phänomene in der Kindergruppe zu beobachten.



Leo (K) ruft nun rein: „Noch ein Vorschlag! Also, in der KiBiWo hatten wir so ein Abschlussritual, da hat man immer siebenmal auf den Boden geklatscht, siebenmal in die Hände, dann fünfmal, dann dreimal, dann einmal und dann hat man KiBiWo oder halt OASE gerufen“ – er führt es vor und klatscht dabei in einem beachtlichen Tempo, laut mitzählend „einszweidreierfünfsechssieben – einszweidreierfünfsechssieben“, „Also, ich fänd das gut.“, nickt Amelie (K). Die Praktikantinnen schauen sich an und Anja (P) schaut fragend in die Runde, wobei sie besonders die Kinder anzublicken scheint: „Wie finden das denn die anderen? [...] also ich finde, da können wir ja nochmal drüber reden.“ Von den Kindern ist keine klare Position auszumachen. Die Praktikantinnen wirken zunehmend genervt davon, dass Leo und Amelie so dominant im Kreis auftreten, alle mit ihren Ideen konfrontieren und dabei fordernd auftreten und mit Nachdruck verlangen, dass bestimmte Elemente des letzten Durchgangs auf jeden Fall wieder aufgegriffen werden sollen. ◀

Leo klagt nun sein Mitspracherecht über die Gestaltung des Abschlusskreises regelrecht ein, indem er sich über die anfangs etablierte Gesprächsordnung hinwegsetzt und seinen Redewunsch nun nicht mehr per Melden anzeigt, sondern sich rufend bemerkbar macht. Wiederrum ist es seine Schwester Amelie, die seinen Vorschlag für einen ritualisierten gemeinsamen Abschluss der Treffen unterstützt, während Anja (P) stellvertretend für die Studierenden ihre Entscheidungskompetenz zunächst an die Kinder zu delegieren versucht, indem sie diese nach ihrer Meinung zu Leos Ansinnen befragt. Durch ihre nachfolgende Aussage „also ich finde, da können wir ja nochmal drüber reden“ deutet sie jedoch bereits an, dass die Entscheidung nicht in der vorliegenden Situation getroffen werden muss, sondern noch einmal Verhandlungsgegen-

stand werden kann. Es bleibt hierbei offen, ob das Personalpronomen „wir“ alle Anwesenden umfasst, oder sich wiederum nur auf die Praktikantinnen (und studentischen Mitarbeiterinnen) bezieht. Das Handeln von Leo und Amelie, die sich als engagierte und für ihr eigenes Lernens verantwortliche Kinder inszenieren, scheint in dieser Ausprägung nicht mehr dem Idealbild des aktiven und selbstbestimmten Kindes zu entsprechen, das im Rahmen des Vorbereitungsseminars entworfen wurde. Die tatsächliche Machtzunahme auf Seiten der beiden Kinder Leo und Amelie, insbesondere Leos dominantes Auftreten im Kreis und seine unnachgiebigen Forderungen, scheinen durch die Praktikantinnen negativ wahrgenommen zu werden – wohingegen das Beobachtungsprotokoll durch eine starke Fokussierung auf die Interaktion zwischen Leo, Amelie und den Praktikantinnen weitgehend offen lässt, wie sich die anderen anwesenden Kinder sowie die studentischen Mitarbeiterinnen zu dieser Situation verhalten.



Elena (MA) beendet den Kreis nun und sagt „Also, wir besprechen das nochmal und dann freuen wir uns schon auf die nächste Woche mit euch!“. Sofort wird es wuselig, alle Kinder stehen auf und strömen in Richtung der Tür. Elena ruft in die Gruppe „Alle, die mit dem Sammeltaxi fahren, wir treffen uns vor der Tür!“ – sie steht ebenfalls auf und geht mit den Kindern in den Vorraum. Die Praktikantinnen wirken sehr erschöpft und verabschieden sich von einzelnen Kindern. Als alle Kinder den Vorraum verlassen haben, atmen alle erst einmal tief durch. Es wird beschlossen, erst eine gemeinsame Pause zu machen und dann mit der Reflexion zu beginnen. ◀

Der Konflikt zwischen Leo, Amelie und den Praktikantinnen wird nicht expliziert bzw. gar aufgelöst. Stattdessen übernimmt die studentische Mitarbeiterin Elena die Regie der Situation und schließt den Abschlusskreis ab. Sie wiederholt den Entschluss der Praktikantinnen noch einmal und verdeutlicht durch eine Verknüpfung dieser Aussage mit dem Halbsatz „und dann freuen wir uns schon auf die nächste Woche mit euch!“ auch die im vorherigen Abschnitt noch unklare Konnotation des „wir“ als auf die Gruppe der Erwachsenen bezogenes Personalpronomen. Die studentische Mitarbeiterin solidarisiert sich somit mit den Praktikantinnen und markiert deren Entscheidung, Beschlüsse zur konkreten Gestaltung der pädagogischen Praxis im Projekt Werkstatt für Kinder nicht mit den Kindern, sondern nur unter den Erwachsenen zu besprechen, als legitim. Sie inszeniert sich nicht als Expertin und Vorbild für die Novizinnen, indem sie Handlungsalternativen vorschlägt und/oder diese performativ hervorbringt, sondern als Peer unter Peers.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beiden hier beschriebenen Kreise jeweils von Studierenden initiierte und reglementierte Formationen des Sozialen darstellen, in denen es klar umrissene tatsächliche Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder zu geben scheint. Indem die Studierenden beispielsweise auf schulisch geprägte Gesprächspraktiken und Gesten zurückgreifen, um die Kommunikation mit den Kindern zu regeln, reproduzieren sie Hierarchien zwischen sich und den Kindern. Selbst wenn die Erteilung des Rederechts an die Kinder weitergegeben wird und damit möglicherweise eine Symmetrisierung angestrebt wird, wird die Einhaltung dieser Gesprächsregel bemerkenswert oft durch die Studierenden selbst gebrochen. Darüber hinaus wird jedoch auch deutlich, dass sich im Kreis sowohl die Studierenden als pädagogisch Handelnde sowie gleichzeitig Studierende unter Peers inszenieren müssen, als auch Kinder aufgefordert sind, sowohl den pädagogischen Ansprüchen des Settings, als auch denen ihrer Peers zu genügen und sich beispielsweise miteinander zu solidarisieren. Im nachfolgenden Unterkapitel soll nun abschließend noch aufgezeigt werden, ob und wenn ja, inwiefern sich ähnliche Phänomene auch in geöffneten pädagogischen Angeboten jenseits der Regerverhandlung zeigen.

4.3.4 Indirekte Angebote: Pfeil und Bogen

Nachfolgend beschreibe ich eine Szene, die sich während des dritten gemeinsamen Termins des Projekts Werkstatt für Kinder in Gruppe blau ereignete und insofern exemplarisch für viele weitere von mir beobachtete Situationen ist, weil darin die Selbstbestimmtheit der Kinder bei der Auswahl ihrer Aktivitäten im Projekt zum Problem für die Studierenden wird. Dies vor allem deswegen, weil viele der teilnehmenden Kinder sich unter der Prämisse „du kannst hier machen, was du willst“ sehr gerne und ausdauernd mit sogenannten Neuen bzw. Digitalen Medien beschäftigten. Zunächst ging es dabei um Computer, später um iPads, aber auch die sonstigen (kinderkulturellen) Dinge, die von Kindern mit in die OASE Lernwerkstatt gebracht wurden: vereinzelt besaßen teilnehmende Jungen und Mädchen ein Smartphone, das sie auch in Projektkontext nutzten, andere hatten sogenannte Monster High Puppen mit dabei. Beide Kontexte führten dazu, dass sich Grüppchen von Kindern bildeten, die sich aus der Perspektive der Studierenden gegenüber den anderen Kindern „abschotteten“. Immer wieder beratschlagten sich die Studierenden untereinander, wie mit derlei „Problemen“ umzugehen sei und neben dem Aufstellen von Reglementierungen (ob, und falls ja, wie lange beispielsweise iPads genutzt werden dürfen) bestand eine der gängigsten Antworten auf den ihrer Ansicht nach zu extremen Einsatz digitaler Medien darin, handwerkliche und/oder musische Angebote zu unterbreiten, die die Kinder dazu animieren sollten, sich auch einmal mit anderen Dingen zu beschäftigen. Bereits in dieser deskriptiven Darstellung wird deutlich, dass die Studierenden sehr klar zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Materialien und Medien unterschieden und insbesondere Vorstellungen davon haben, womit die Kinder sich nicht beschäftigen sollten. Gleichzeitig stehen sie vor der Herausforderung, dass im Feld die Maxime „Lernbegleiter*in“ = „Nicht-Eingreifen“ zu gelten scheint (vgl. Gruhn 2020b).

Im hier darzulegenden Beispiel wird deutlich, wie die Praktikantinnen dieses Handlungsproblem in einer konkreten Situation bearbeiten. Sie hatten sich in der Reflexionsrunde der vorherigen Woche darüber geärgert, dass eine Gruppe von Jungen über die ganze Dauer des Werkstatttermins nur an den PCs und I-Pads „rumgehangen“ haben. Dieses Unbehagen wurde nicht mit den Kindern besprochen, sondern nur in der Reflexionsrunde der Studierenden. Um „etwas für die Jungs“ anzubieten, haben die Praktikantinnen sich dazu entschieden, ein Angebot vorzubereiten, nämlich das „Basteln“ von Pfeil und Bogen.⁴⁴ Die Praktikantin Anja hatte sich in der vorherigen Woche bereit erklärt, dafür große Stöcke zu sammeln und diese in die OASE mitzubringen. Die nachfolgende beschriebene Szene setzt wenige Minuten nach dem Beginn der Werkstatt für Kinder um 14 Uhr ein und zieht sich insgesamt über etwa eine Stunde.



Anja (P) und Jessica (P) klemmen sich die mitgebrachten, bereits zurecht gestutzten Stöcke unter die Arme und laufen zielgerichtet, mit kräftigen Schritten vom Teamschreibtisch aus in Richtung eines Gruppentisches, an dem 8 Personen Platz haben. Diesen Tisch scheinen sie bewusst gewählt zu haben, er steht quasi direkt neben dem kleinen Computertisch, an dem sich vier der „PC-Jungs“ versammelt haben und konzentriert auf den Bildschirm starren. Die Praktikantinnen sprechen besonders laut und überbetont deutlich miteinander, eine sagt zur anderen, „Soooo, dann wolln wir mal anfangen, Pfeil und Bogen basteln!“ und sie werfen prüfende Blicke in Richtung der „PC-Jungs“ Marlo, Sören, Tom und Abdul, um sich zu vergewissern, dass diese das nun beginnende, insbesondere an sie gerichtete, Angebot mitbekommen und um zu prüfen, ob Interesse daran besteht. Keiner der Jungen reagiert. ◀

Die Praktikantinnen Anja und Jessica stehen in ihrer Rolle als unerfahrene Lernbegleiterinnen vor einem pädagogischen Handlungsproblem im oben skizzierten Sinne. Jessica und Anja ver-

⁴⁴ Von ihren eigenen Erfahrungen mit einem solchen Angebot hatte ihnen auch eine der in diesem Durchgang als studentische Mitarbeiterin eingebundene Studierende, Anna, berichtet.

suchen, das von ihnen geplante Angebot zu initiieren, ohne die Kinder direkt verbal zu adressieren und zum Mitmachen aufzufordern. Im Gegensatz zu schulischen Lernsettings in Form von sogenanntem Frontalunterricht und den bereits weiter oben beschriebenen Kreisen geht es beim Initiieren dieses Angebots nicht darum, die gesamte Kinder- bzw. Lernendengruppe zu synchronisieren und Aufmerksamkeit herzustellen, indem die Körper und Blicke aller Anwesenden auf eine bestimmte Person oder einen Gegenstand zentriert werden, um mit einer Lehrsequenz beginnen zu können (vgl. z.B. Wagner-Willi 2005, 116 und 216ff.). Jessica und Anja sind vielmehr herausgefordert, sich mit ihrer Aktion von den vielen ringsherum nebeneinander stattfindenden Aktivitäten von Kindern und/oder Erwachsenen abzusetzen und insbesondere den „PC-Jungs“ attraktiv genug zu erscheinen, an die sich das Angebot ja richten soll. So nähern sie sich den „PC-Jungs“ Marlo, Sören, Tom und Abdul nicht nur durch ihre in Szene gesetzte Durchquerung des Raums an und demonstrieren auch auffällige, überzogen wirkende körperliche und stimmliche Präsenz. Auch die Aussage „Sooooo, dann wolln wir mal anfangen“ mutet eigentümlich an. Einerseits handelt es sich dabei um eine Versprachlichung, die der ohnehin deutlich werdenden Handlung, dem Anfangen einer Aktivität (hier dem Basteln von Pfeil und Bogen), noch einmal Nachdruck verleiht (performativer Sprechakt), die (Selbst-)Inszenierung der Praktikantinnen also unterstreicht. Darüber hinaus bleibt jedoch unklar, ob das „wir“ sich an ein bis dahin noch nicht näher bestimmtes Kollektiv richtet – oder nur die beiden Praktikantinnen von sich selbst sprechen. Im Kontext des vorliegenden Datenmaterials wird – vor allem im Hinblick auf die konzeptionelle pädagogische Rahmung des Projekts – deutlich, dass es sich analog zur Initiierung der anderen Aktivitäten im Feld (wie sie zum Beispiel im Rahmen der Arbeitsaufträge an die Kinder im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden) um eine unbestimmte Ansprache zu handeln scheint, die aber offen genug formuliert sein soll, um die anwesenden Kinder (insbesondere die „PC-Jungs“) mit zu adressieren. Die Versuche der Praktikantinnen, Kontakt zu den Jungen aufzunehmen, bleiben unerwidert.



Anja und Jessica legen die Stöcke und Cuttermesser sowie eine Rolle mit Garn und einen kleinen offenen Behälter mit weißen und bunten Federn auf den großen Tisch. Die vier Jungen sind in ein Abenteuerspiel vertieft, das zumindest Marlo (K) schon sehr genau zu kennen scheint. Er gibt den Ton an, steuert die Figur mit der Tastatur und Maus durch die Fantasiewelt – die anderen Jungen sitzen daneben, schauen aber ebenfalls gebannt auf den Bildschirm und fiebern beim Spielen mit. Die Bewegungen des Spiel-Helden werden bestätigend oder bedauernd kommentiert, je nachdem, wie erfolgreich die Figur sich durch das Labyrinth-ähnliche Spiel bewegt. ◀

Anja und Jessica nehmen einen großen Tisch in direkter Nähe zu den Jungen ein und bestücken diesen Platz mit einigen Dingen – vergleichbar mit einer Auslage im Schaufenster eines Ladens oder einem Werbestand mit Produktproben in Supermärkten wird so vermutlich versucht, die Aufmerksamkeit der Jungen durch ein ansprechendes Arrangement zu erhaschen. Die Praktikantinnen positionieren sich ambivalent zur sogenannten Lernumgebung: Sie setzen sich und die von ihnen als dem Setting angemessen gedeuteten bzw. als bedeutsam eingebrachten Dinge in ein konkurrierendes Verhältnis zu den Dingen der Hochschullernwerkstatt, deren Gebrauch sie als unangemessen zu empfinden scheinen. Unter Zuhilfenahme bestimmter Artefakte versuchen sie, die Kinder von anderen Artefakten abzulenken und wegzulocken.

Aus der Beschreibung der Aktivität der „PC-Jungs“ in den beiden bisher präsentierten Ausschnitten aus dem Datenmaterial lässt sich darüber hinaus auch die Normativität des Feldes rekonstruieren, die nicht nur durch die beobachtbaren Handlungen der Praktikantinnen, sondern wie bereits mehrfach aufgezeigt werden konnte, nicht zuletzt durch die Darstellung der kindlichen Akteure in den Beobachtungsprotokollen aufgerufen und reproduziert wird. Der gemeinsame

Fokus der „PC-Jungs“ auf den Bildschirm wird mit eher negativ konnotierten Verben wie „konzentriert auf den Bildschirm starren“ beschrieben. So verfolge ich als Forschende den Verlauf der Situation aus einer pädagogischen Perspektive heraus, die insbesondere darauf fokussiert zu sein scheint, ob und wenn ja wann die Praktikantinnen mit ihrem Manöver erfolgreich sein werden und nehme damit einen recht ähnlichen Blick auf die Situation ein wie die studentischen Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen⁴⁵. Gleichsam wird jedoch deutlich, dass durch (teilnehmende) Beobachtung und die verdichtete Beschreibung der Situation die Jungen, insbesondere Marlo, durchaus als Experten und kompetente Nutzer des gewählten „Abenteuerspiel[s]“ wahrgenommen werden (können). Aus dieser handlungsentlasteten, forschend-beobachtenden Perspektive heraus eröffnen sich Möglichkeiten, Interesse an ihrem Tun zu entwickeln, die weniger stark an den im Feld vertretenen Normen orientiert sind.



Die Praktikantinnen fangen an, greifen sich jeweils einen etwa 1,5 m langen Stock und schneiden von einem Knäuel Garn ein Stück Schnur ab. Jessica befestigt die Schnur an einem Ende des biegsamen Stocks, indem sie es mehrfach drum herumwickelt. Mit dem Daumen der linken Hand drückt sie die Schnur fest auf den Stock, mit der rechten Hand beschreibt sie Kreise um den Stock herum und verknötet das freie Ende des Garns mit dem Ende, welches sie eben noch mit dem Daumen fixiert hatte. Das Garn verrutscht auf dem Stock sofort wieder, sobald sie es loslässt. Jessica seufzt spielerisch, steht auf und holt eine Handvoll Bastelscheren aus der Bastecke. Sie nutzt eine dieser Scheren, um nun mit der scharfen Seite der Schere eine Kerbe in das Ende des Stocks zu ritzen. Dort hinein schiebt sie nun das Garn. Es hält! Triumphierend schwingt sie den Bogen herum. ◀

Die beiden Praktikantinnen Jessica und Anja verfolgen nun eine andere Strategie, ihr Angebot anzupreisen. Sie setzen sich selbst als Handelnde mit den Dingen in Szene. Aus der Beschreibung der Situation heraus wird deutlich, dass die Bedingungen, unter denen der Bogen gebaut werden soll, nicht optimal sind. So zeigen sich der mitgebrachte Stock und das Garn als nicht geeignet, um den Bogen fest genug spannen zu können und in dieser Position problemlos und anhaltend zu fixieren. Jessica kompensiert diesen Umstand flexibel, indem sie weitere Dinge hinzuzieht, die ihr als sinnvolles Werkzeug erscheinen und hat schließlich mit ihrer Vorgehensweise Erfolg. Doch auch ihr gebauter Bogen, den sie für alle Umstehenden sichtbar präsentiert, führt nicht dazu, dass die Jungen am PC ihr gemeinsames Tun unterbrechen.



Anja (P) beugt sich nun in Richtung der Jungen-PC-Gruppe und ruft ihnen zu, ob sie sich nicht beim Pfeil und Bogen bauen anschließen wollten. Die Jungen schauen sich zweifelnd an, Marlo (K) zuckt die Schultern und löst sich aus der Gruppe. Er schlendert an den Tisch heran, schaut kurz den Praktikantinnen und auch anderen Kindern, die sich dort mittlerweile versammelt haben, zu, setzt sich, nimmt einen Stock und beginnt still zu arbeiten. Sören, Tom und Abdul bleiben, in ihr Spiel vertieft, am PC sitzen. Sören hat Marlos Platz eingenommen. [...] ◀

Die Praktikantin Anja wendet sich nun von ihrem Tisch ab und körperlich der Jungengruppe am PC zu und lädt sie schließlich doch über eine gezielte Ansprache dazu ein, sich der Aktivität

45 Dies wird auch in der späteren Nachbesprechung der Situation in der Reflexionsrunde deutlich. In dieser äußern die beiden Praktikantinnen, dass ihnen „die Arbeit mit dem Grünzeug Spaß gemacht“ habe. Auch an dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Elemente studentischer Peer-Kultur, die das Projekt und die gemeinsamen Erlebnisse mit den Kindern rahmen, eigene sprachliche Register aufweisen, die eine ironisierende Distanznahme zur pädagogischen Konzeption des Settings ermöglichen (vgl. Kapitel 4.2). Die einzelnen (didaktischen) Strategien, die die Praktikantinnen dabei erprobt haben, um die „PC-Jungs“ bzw. „Technik-Jungs“ zum Mitmachen zu animieren, werden nicht näher thematisiert. Das Angebot Pfeil und Bogen sei „gut angenommen [worden]“ (allerdings mehr von den Mädchen und nicht wie erhofft bzw. gedacht von den „Technik-Jungs“), wie in einem stichpunktartigen Protokoll festgehalten wird.

anzuschließen. Obschon sie damit nun erfolgreich ist, denn Marlo geht ja auf ihr Angebot ein, reagieren weder Anja noch Jessica besonders auf diesen Umstand. Marlo fügt sich in das Gefüge anderer Kinder am Tisch ein – ebenso wie sich die Formation der am PC sitzenden Jungen schnell und scheinbar unspektakulär umstrukturiert.



Ein weiterer Junge, Leo⁴⁶, kommt auf den Tisch zu, wohl um einen Bogen zu bauen. Er betrachtet die vorhandenen Stöcke kritisch und fragt, ob er draußen nach einem größeren Stock suchen dürfe. Die studentische Mitarbeiterin Anna, die gerade in der Nähe des Tisches steht, begleitet ihn. [...] Nach etwa 15 Minuten kommen die beiden wieder, Leo hat zwei große, dickere Stöcke unterm Arm klemmen. Anna trägt mehrere kleinere, biegsame Stöcke, die noch voller Blätter sind, auf ihren Armen. „Habt ihr auch gescheites Werkzeug?“ fragt Leo, nachdem er vergeblich mit dem Cuttermesser an seinem Stock herumgesäbelt hat, um diesen zu kürzen. Ich deute auf die Werkzeugschublade. Er wählt noch ein anderes Cuttermesser und schnitzt große Stücke von seinem Stock ab – „immer vom Körper weg!“, das kann ich mir nicht verkneifen. Nickend schnitzt Leo weiter an seinem Stock herum, zwar von sich weg, aber dafür in die Richtung des Tisches, und trifft immer wieder andere mit seinen Holzsplittern. „Boah, ich habe ja Angst, dass hier gleich ein Messer in mich reinfliegt“, versucht Jessica den Wink mit dem Zaunpfahl, wobei sie tatsächlich immer wieder erschrocken zusammenzuckt, wenn Leo mit dem Cuttermesser herumhantiert. Leo zuckt mit den Schultern und kommentiert dies nicht – wieder fliegen Holzsplitter durch die Luft, einer trifft mich an der Wange. „Tschuldigung“ murmelt Leo und Anja weist ihn darauf hin, dass er nicht nur weg von sich, sondern auch weg von uns anderen schnitzen solle. Er dreht sich daraufhin weg vom Tisch und motzt kurz vor sich hin, dass er die Sauerei auf dem Boden dann aber nicht wegmachen werde. [...] ◀

In dieser Szene tritt vor allem eine gemeinsame Arbeit der beteiligten Akteur*innen am Generationenverhältnis zutage: Leo inszeniert sich in der beschriebenen Situation als kundiger Experte, der die Beschaffenheit der Dinge für den Bau von Pfeil und Bogen einschätzen zu können scheint. So kritisiert und ersetzt er die durch die Praktikantinnen bereit gestellten Materialien. Er wird in seinem vorgetragenen Anliegen durch eine der studentischen Mitarbeiterinnen widerspruchslos unterstützt, was seine Handlung als grundsätzlich legitim markiert. Den Bau seines eigenen Bogens gestaltet er anschließend so, dass die anwesenden Erwachsenen mehr oder weniger direkt an ihn adressierte Sicherheitsbedenken zur Sprache bringen: Während auch ich als Forscherin und damit weniger unter Handlungsdruck stehende Person zwar meinen Hinweis „*Immer vom Körper weg!*“ auch als erklärungsbedürftig markiere („*das kann ich mir nicht verkneifen.*“), erscheint es für mich in meiner Position eher legitim, Leos Verhalten zu kommentieren, auch wenn anhand der Beschreibungen im Beobachtungsprotokoll der Eindruck nahegelegt wird, dass die anwesenden Erwachsenen Leo für weniger kompetent im Umgang mit dem Cuttermesser halten als er dies für sich selbst zu beanspruchen scheint. Jessica hingegen scheint sich vor einer direkten Ansprache zu scheuen und formuliert ihre Besorgnis und Angst – inkongruent zu ihrer Körpersprache – de-personalisierend, als ob das Messer auch ohne handelndes Subjekt zum Fliegen gebracht werden könne („*ich habe ja Angst, dass hier gleich ein Messer in mich reinfliegt*“) und ohne direkten Adressaten. Leo signalisiert mit seinem Schulterzucken zwar, dass er zur Kenntnis zu nehmen scheint, was Jessica gesagt hat, macht jedoch weiter. Erst als er mich mit einem Holzsplitter an der Wange trifft, entschuldigt er sich und wird durch Anja dazu aufgefordert, sich beim Schnitzen von uns anderen wegzudrehen.

⁴⁶ Leo gehört zu den Kindern, die in mehreren Projektdurchgängen der Werkstatt für Kinder teilgenommen haben. Seine Rolle wurde im Lauf der Durchgänge immer wieder ambivalent diskutiert (vgl. auch die voran gegangene Analyse der Kreisformate), sein Verhalten im Umgang mit Erwachsenen, aber auch mit den anderen Kindern polarisierte.

Der in Bezug auf das generationale Verhältnis unnatürliche Umgang mit der eigenen Besorgnis um das Wohlergehen von Leo und den anderen Anwesenden, der in dieser Szene deutlich wird, wäre außerhalb des Settings der Werkstatt für Kinder kaum denkbar. Es kann einerseits veranschaulicht werden, welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus für Kinder ergeben – andererseits wird deutlich, wie sich alle der Situation beiwohnenden Erwachsenen auf Leo fokussieren und welche Anstrengungen ihrerseits damit verbunden sind, sich am Anspruch des Nicht-Eingreifens abzuarbeiten.



Nach kurzer Zeit stößt Leo (K), der weiterhin seinen Bogen mit dem Cuttermesser bearbeitet hat, an seine Grenzen, wühlt erneut in der Werkzeugkiste umher und kommt mit einer Säge zurück an den Tisch. Jessica (P) zieht die Augenbrauen hoch und sucht meine und Anjas (P) Blicke. Anja weicht ihrem Blick aus, ich zucke die Schultern. Anja dreht sich zu ihm hin, meint „wir sollten das vielleicht einspannen, am Tisch festmachen...?“ – Leo geht zurück zum Werkzeugkasten und bringt eine Schraubzwinge mit. Er versucht nun, den dicken Stock am Tisch festzuschrauben, indem er die Schraube unterm Tisch anzieht. Das funktioniert zunächst – die linke Hand nutzt er, um den Stock zwischen Zwingen und Hand stabil zu halten, in der rechten Hand hält er die Säge. Er schabt nun damit über den Stock, droht mehrmals abzurutschen, die Zwingen lösen sich. Beharrlich versucht er wieder, sie festzuschrauben. Anja bietet ihre Hilfe an, meint, die Zwingen lösen sich vielleicht, weil der Stock noch ein bisschen feucht sei, sie habe ihn eben erst kurz vor Beginn der Werkstatt aus dem Wald geholt. Nun fixiert sie mit ihrer linken Hand den Stock auf dem Tisch, mit der rechten versucht sie ihn in der Luft stabil zu halten. Der Stock rutscht dennoch immer wieder umher und Jessica zieht einige Male scharf die Luft ein und betrachtet das ganze Geschehen besorgt. Dann greift sie mit ihrer rechten Hand auch an den auf dem Tisch fixierten Stock und hält ihn ebenfalls fest. In der Mitte steht Leo und sägt nun beharrlich und ausdauernd seinen Stock zurecht. Als er es geschafft hat, loben wir Erwachsenen ihn alle „Super, das haste gut gemacht!“. Er bedankt sich murmelnd bei Anja und Jessica für ihre Hilfe und versucht nun, seinen Stock mit Garn zu spannen. ◀



Abb. 7: (Nicht-)Eingreifen bei der Lernbegleitung

Die Situation verändert sich nun, durch die Hinzunahme eines weiteren Dings, das zwar zum Korpus der OASE-Werkstatt gehört und damit prinzipiell allen Nutzer*innen zur Verfügung steht, aber dessen Einsatz durch das Kind ein Eingreifen seitens der Erwachsenen legitimiert bzw. aus Sicht der Praktikantinnen erforderlich zu machen scheint. Anstatt die Bedingungen der Nutzung der Säge miteinander zu besprechen oder in einem Gespräch mit Leo zu thematisieren, greifen sowohl die beiden Praktikantinnen Anja und Jessica als auch ich auf parasprachliche Zeichen zurück, die einen den Erwachsenen vorbehaltenen Aushandlungsraum entstehen lassen. Jessica scheint signalisieren zu wollen, dass sie mit der Verwendung der Säge durch Leo nicht einverstanden ist, während ich, wie ich später auch in meinem Forschungstagebuch festgehalten habe, die Entscheidung den beiden Praktikantinnen überlassen möchte. Anja hingegen scheint Leo ihre Unterstützung anbieten zu wollen, wenngleich

sie ihre Offerte als vorsichtige Frage hervorbringt („sollten [...] vielleicht“) und damit den Sicherheitshinweis bzw. Auftrag, den sie anbringen möchte, als eine Option und nicht als Handlungsanweisung zu formulieren versucht. Leo markiert Anjas Unterstützung als legitime Handlung, er scheint ihr Eingreifen also überhaupt nicht als unangemessen aufzufassen und kann sich in dieser Situation als kompetenter Werkzeugkennner zeigen: Zielgerichtet sucht er ohne weitere Hilfestellungen von Anja eine Schraubzwinge aus der Werkzeugschublade, die zur Umsetzung ihres Vorschlag geeignet erscheint und weiß darüber hinaus, wie diese am Tisch befestigt werden muss, um seinen Stock in einer Position zu fixieren, die ihm Sägearbeiten ermöglicht.

Als Leo mit seine Versuchen, die Zwinge am Tisch zu befestigen, scheitert, nähert sich Anja ihm an. Sie versucht möglicherweise, sein Vertrauen zu gewinnen, indem sie seine Schwierigkeiten mit Bezug zur Beschaffenheit des Stocks zu erklären versucht und greift schließlich helfend ein. Auch Jessica, die das Geschehen weiterhin zunächst aus der Distanz heraus besorgt beobachtet, greift nun ein. Der Anspruch, Nicht-Eingreifen zu inszenieren wird scheinbar durch die Anforderungen, die die Dinge in die Interaktion einbringen, außer Kraft gesetzt. Auch die körperliche Annäherung der Praktikantinnen an Leo, die sich nun um ihn, den Stock, die Säge und die Zwinge herum arrangieren, erscheint somit legitim. Die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe wird durch die Praktikantinnen und mich anerkennend kommentiert und als sei das Zurechtsägen des Stockes und nicht etwa das Basteln eines Bogens das Ziel des Angebots gewesen, endet die Beobachtung und Beschreibung an dieser Stelle.

Aus der Analyse des Datenmaterials wird deutlich, dass auch das indirekte Angebot von didaktischen Überlegungen der Novizinnen durchzogen ist: Die Praktikantinnen variieren die Position und Ausrichtung ihrer Körper im Raum und deren Arrangement mit den Lernwerkstatt-Dingen und setzen sich als mit den Dingen Verstrickte in Szene. Sie erproben nacheinander in einem trial and error-Verfahren verschiedene Strategien, ihr didaktisches Ziel (das Überzeugen der PC-Jungs) zu erreichen und kooperieren dabei kompetent miteinander.

Die Dynamik der Szene ändert sich, als Leo die „Bühne“ betritt – dieser inszeniert sich selbst als kenntnisreicher Pfeil und Bogen-Experte. Im Verlauf der beschriebenen Situation wird deutlich, wie die Praktikantinnen sich am Anspruch des Nicht-Eingreifens abarbeiten – und es schließlich das Netzwerk aus Dingen und menschlichen Akteuren ist, das ein Eingreifen zu legitimieren scheint. Während die Praktikantinnen darum bemüht sind, sich weiterhin als nicht-eingreifende Lernbegleiterinnen zu inszenieren und dem Kind die Entscheidungen über seinen Arbeitsprozess zu überlassen, markiert Leo das Eingreifen nicht als legitimierungsbedürftig. Es deutet sich mithin eine Perspektivdifferenz zwischen Kindern und Studierenden auf das Phänomen der Lernbegleitung in seiner Auslegung als „Nicht-Eingreifen“ an.

4.3.5 Resümee: Die OASE Lernwerkstatt als Ort der Generationenvermittlung.

Kinderkultur und Studierendenkultur in der Werkstatt für Kinder

In den vorangegangenen Unterkapiteln konnte gezeigt werden, dass die Gestaltung intergenerationaler Beziehungen im Projekt Werkstatt für Kinder sich immer wieder an Interaktionsmuster und Gesten aus dem schulischen Kontext anlehnt, die nicht nur durch die Studierenden, sondern auch durch die Kinder reproduziert werden. Insbesondere die Aushandlung von Regeln und das Einweisen in für das Projekt offenbar relevante Verfahrensweisen werden stark durch die Studierenden gelenkt, die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder werden in vielen Situationen beschränkt und stellenweise sogar unterbunden. Im Gegensatz zu den im Kapitel 4.2 beschriebenen Peer-Learning-Prozessen werden weitaus weniger Techniken und Strategien eingesetzt, um das entstehende Hierarchiegefälle zu kaschieren.

Dennoch eröffneten die unterschiedlichen aufgezeigten Formationen des Sozialen Bühnen für Studierende und Kinder, sich als Lernbegleiter*innen respektive Expert*innen für das eigene Lernen zu inszenieren und somit den offiziellen Ansprüchen des Settings gerecht zu werden, sich zeitgleich aber auch zu der jeweiligen Peerkultur zu positionieren, indem beispielsweise Soldarisierungsbekundungen erteilt oder vorbehalten wurden. Darüber hinaus zeigte sich, dass Kinder und Studierende unterschiedliche Perspektiven auf die lokale Deutung von Lernbegleitung als Nicht-Eingreifen einnehmen.

Die Analysen des Empiriekapitels zeigen auf, dass doing Lernbegleitung als wechselseitige Herstellungsleistung in sozialen Situationen der OASE Hochschullernwerkstatt einerseits als eine spezifische Deutung der intra- und intergenerationalen Beziehungen von Studierenden mit ihren Peers bzw. Studierenden mit Kindern beschrieben werden kann. Darüber hinaus wurde deutlich, dass auch der Raum und die Dinge der Hochschullernwerkstatt wesentlich in die beschriebenen Praktiken und Prozesse mit eingebunden sind. Entsprechend werde ich die beiden genannten theoretischen Rahmungen im nachfolgenden Kapitel aufgreifen und an die Ergebnisse meiner Studie anknüpfen.

5 Theoretische Rahmungen meiner Forschung: Generation und generationale Ordnung, (pädagogische) Räume und Dinge

Grundsätzlich lassen sich im wissenschaftlichen Diskurs drei nacheinander entwickelte Zugangsweisen zum Begriff der Generation unterscheiden, die das Generationenkonzept und die dadurch entstehenden Beziehungen aus differenten Perspektiven beschreiben: Der genealogisch-familiäre Generationsbegriff wird herangezogen, um die Abstammungsbeziehungen (Kind, Eltern, Großeltern) innerhalb einer Familie zu kennzeichnen. In pädagogisch-anthropologischen Kontexten ist die Zugehörigkeit zu einer Generation insofern bedeutend, als dass sich über diese in der Regel die Vermittlung von Können und Wissen durch Ältere an eine Generation Jüngerer legitimiert – im Rahmen schulischer Lehr-Lernsituationen wird diese Vorstellung heutzutage klassischerweise durch eine Lehrperson, die einer Klasse mit 20–30 Lernenden gegenübersteht, repräsentiert. Dieses pädagogisch-anthropologische Begriffsverständnis geht bereits auf Schleiermacher zurück, entstand also in der Neuzeit. Im letzten Jahrhundert wurde darüber hinaus mit dem Konzept des gesellschaftlichen Generationenbegriffes ein abstrakteres Begriffsverständnis entwickelt, das „zur Differenzierung kollektiver historischer bzw. sozialer Personengruppen, welche in einem bestimmten Zeitraum geboren wurden und durch gemeinsame, lebensgeschichtlich prägende Erfahrungen in politischer, ökonomischer und kultureller Hinsicht wesentliche Gemeinsamkeiten im Denken und Handeln aufweisen“ (Heinzel 2011a, 17) verwendet wird.

Im Rahmen empirischer schulpädagogisch zentrierter Forschung ist in Frage zu stellen, inwiefern die ausgeführte theoretische Unterscheidung der genannten Generationenkonzepte dienlich ist und aufrechterhalten werden kann. Diesen Gedanken werde ich nachfolgend entfalten, indem ich zunächst die historischen Entwicklungslinien des ursprünglichen pädagogisch-anthropologischen Generationenbegriffes skizzieren und dessen theoretische und empirische Bezugspunkte für die Analyse und Beschreibung pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden darstellen werde (vgl. 5.1.1). Dabei werde ich besonders auch auf dessen Gestalt in reformpädagogischen Ansätzen eingehen, die wie bereits beschrieben die Entwicklung von Hochschullernwerkstätten maßgeblich mitprägten und bis heute prägen (vgl. 3.1). Anschließend werde ich den Begriff der generationalen Ordnung und dessen Ursprung in der Kindheitssoziologie nachzeichnen (vgl. 5.1.2). Danach werde ich aufzeigen, wie dieses Konzept in den grundschulpädagogischen Diskurs transferiert wurde und inwiefern es in qualitativ orientierter Schul- und Unterrichtsforschung als theoretische Rahmung verwendet wird (vgl. 5.1.3).

Im Anschluss an die praxistheoretische Orientierung meiner Forschung werde ich daraufhin meine Überlegungen zu Lernbegleitung als Konstitution eines spezifischen Generationenverständnisses mit der Perspektive auf (pädagogische) Räume und Dinge verknüpfen (5.2) und aufzeigen, inwiefern diese ebenfalls in die Herstellungsprozesse generationaler Ordnung verwoben sind. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der theoretischen Rahmungen meiner Forschung (5.3).

5.1 Generationale Ordnung

5.1.1 Entwicklungslinien des pädagogischen Generationenbegriffs

Die historischen Wurzeln für den pädagogische Generationenbegriff finden sich bei Schleiermacher (1768–1834), der das „Konzept der gesellschaftlichen Kulturvermittlung von Älteren

zu Jüngeren [...] als anthropologisch-pädagogische Grundbedingung im Erziehungsprozess“ (Heinzel 2011b, 52) verstand. In den nachfolgenden Jahrzehnten wurde die Generationsthematik vor allem von Dilthey, Nohl und Flitner im Kontext von Erziehung und Bildung aufgegriffen, akzentuiert und weiterentwickelt (vgl. Schwertfeger 2013, 19ff.). Schwertfeger fasst diese historische Entwicklung zusammen:

„Im 18./19. Jahrhundert steht die Bildungsverpflichtung der älteren Generation gegenüber der jüngeren im Mittelpunkt, wobei die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch die Weitergabe kultureller Güter entscheidend ist. Verschiebungen im Generationsverständnis sind für die Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verorten, in der der jüngeren Generation wachsende Bedeutung zugesprochen wird. Die Statusgrenzen und Hierarchiestrukturen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen weichen allmählich auf, womit allerdings auch die Verminderung der Bedeutung der älteren Generation einher geht.“ (ebd. 27)

Reformpädagogische Konzepte des beginnenden 20. Jahrhunderts werden häufig als kindzentriert beschrieben, zumindest luden sie den damaligen Diskurs um Schule und Erziehung „empathisch-pathetisch“ (Ullrich & Idel 2017, 12) auf und wirken bis heute in die Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen hinein⁴⁷. Der „pädagogische [...] Blick, die Aufmerksamkeit der Erziehung [...] [sollten sich; AG] ganz auf das je individuelle Kind konzentrieren.“ (Oelkers 2007, 13), das Kind wurde romantisierend „als noch nicht entfremdeter, kreativer, eine vollkommene Zukunft in sich tragender Mensch“ (Ullrich & Idel 2017, 15) entworfen:

„Im Zentrum der Neuen Erziehung [...] steht eine neue Auffassung von der ‚Natur‘ des Kindes. Das Kind wird nicht mehr [...] zur späteren mündigen Person gebildet; für die meisten Reformpädagogen *ist* das Kind bereits eine Persönlichkeit, eine ursprüngliche, schöpferische Form des Menschlichen, deren Reichhaltigkeit es in Unterricht und Erziehung ‚verwandelt zu bewahren‘ gilt.“ (Ullrich 2013, 380; Hervorhebungen im Original)

Ullrich bezeichnet entsprechend Kindorientierung als eines der wichtigsten Ideale der internationalen Reformpädagogik (vgl. ebd.)⁴⁸, macht jedoch sowohl für die historischen, als auch für die gegenwärtig damit verbundenen Diskurse deutlich, dass das skizzierte Kindheitsbild „nicht etwa empirisch dem erzieherischen Umgang mit Kindern abgewonnen, sondern den spekulativen Köpfen kultur-kritischer Philosophen, Poeten und Künstler entsprungen“ (ebd., 404) sei,

⁴⁷ Die Reformpädagogik ist in den letzten Jahren, vor allem seit Vorfälle sexuellen Missbrauchs in Internatsschulen wie der Odenwaldschule bekannt wurden, wieder Gegenstand kontroverser Debatten geworden (vgl. z.B. Fitzner, Kalb & Risse 2012; Gronert & Schraut 2016; Keim, Schwerdt & Reh 2016; Idel & Ullrich 2017). Ullrich und Idel beschreiben zwei grundlegende Positionen, die in diesen Auseinandersetzungen zu verzeichnen seien. Einerseits habe insbesondere Oelkers mit seiner „Destruktion und Trivialisierung“ (ebd. 2017, 11) der Reformpädagogik (z.B. in seinem Werk „Eros und Herrschaft“ von 2011) den kritischen Diskurs eröffnet und auf Machtmissbrauch, sexuelle Übergriffe und drastische Strafpraktiken in Landerziehungsheimen hingewiesen. Andererseits betonten andere Autor*innen nach wie vor die Innovationskraft, die von reformpädagogischen Ansätzen bis heute in die Schulen hineinwirke (vgl. auch 2.1), was zur „Kanonisierung und Verklärung der Reformpädagogik“ (Ullrich & Idel 2017, 11) führe. Idel und Ullrich schlagen entsprechend im Anschluss an Tenorth (1994; 2011) eine dreifache ‚Existenzform von Reformpädagogik‘ vor. Demnach könnte Reformpädagogik konzeptionalisiert werden, a.) „in ihren *historischen* Ideen und pädagogischen Gestalten“, b.) „in ihren *aktuellen* Programmen und Praxen innovativer Erziehung“ und c.) „als bis heute ‚inspirierendes Reservoir der grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen der Moderne““ (vgl. ebd., 14)

⁴⁸ Die Begründungsfigur „vom Kinde aus“ wird in ihren historischen Grundzügen sowie in ihrer aktuellen reformpädagogischen Rezeption durchaus kontrovers diskutiert. Während beispielsweise Flitner mit einer entsprechen motivierten Pädagogik eine „moderne Anthropologie des Kindes“ verbunden sieht (die sich empirisch beispielsweise in der phänomenologischen Kinderforschung bei Meyer-Draw zeige), kritisiert Oelkers (s.o.) diese als antimodern und reflexiv beschränkt (vgl. Ullrich 2013, 380f.).

seine Wurzeln also in den Schriften Rousseaus und Herders habe „und von den Dichtern und Denkern der Romantik vollendet“ (ebd., 402) worden sei.

Oelkers zeigt auf, wie diese Vorstellung vom Kind für die Formulierung einer Schulkritik instrumentalisiert wurde:

„Die ‚Natur des Kindes‘ wurde psychologisch betrachtet, entsprechend konnte die konventionelle Schule mit den Bedürfnissen oder den Interessen der Kinder kritisiert werden, so dass dann effektvolle und bis heute wirksame *Gegensätze* formuliert werden konnten,

- das Kind *gegen* den Lehrplan,
- die Persönlichkeit *gegen* die Institution,
- das individuelle Interesse *gegen* die didaktische Ordnung,
- das freie Erleben *gegen* den nivellierten Unterricht, usw.“ (ebd. 2007, 13; Hervorhebungen im Original)

Das Ideal der Kindorientierung bilde, so Ullrich und Idel (2017, 15), das Fundament eines mehrschichtigen Gefüges reformpädagogischer Semantik. Sie differenzieren dieses „auf der Grundlage ideengeschichtlicher Analysen (Ullrich 2013b)“ (ebd.) aus und verdeutlichen Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze des beginnenden 20. Jahrhunderts:

„Als zweites Element kommt dazu eine Auffassung vom pädagogischen Verhältnis, welches der Erziehende, um das Kind zu verstehen und anzuerkennen, symmetrisch als Dialog, als Begegnung, als Begleitung zu einer erfüllten Gegenwart gestalten soll. Das dritte Element betrifft die Gestaltung der Schule als Lebensraum: Um die Schule als Raum für eine Neue Erziehung umzubauen, wird sie als Alternative zur Regelschule neu gegründet als familienähnliche Lebensform, als Gemeinschaft, als insulare pädagogische Provinz; der Unterricht wird hierin geprägt oder ergänzt durch ein reichhaltiges Schulleben, etwa durch Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier. Für den Bereich des organisierten Unterrichtens resultiert daraus als viertes Element eine Methode des Lehrens, die auf Selbsttätigkeit und auf Freigabe vielfältigen kreativen Ausdrucks zielt. Die Methode verfährt nicht ‚logisch‘ nach der Struktur des fertigen Wissens, sondern ‚genetisch‘ von den Ursprüngen des kindlichen Verstehens und des fachlichen Wissens her. Die Themen des Lernens als fünftes Element werden ebenfalls neu strukturiert: Um subjektrelevante, unmittelbare Erfahrungen zu ermöglichen, werden sie oft mit den Schüler/innen zusammen festgelegt; und sie werden in offenen, überfachlichen Zusammenhängen bzw. projektorientierten Formen erarbeitet.“ (Ullrich & Idel 2017, 15)

In der heutigen, reflexiv-distanzierten Position, die gegenüber den entsprechenden Konzepten und Strömungen eingenommen werden kann, wird (wie bereits oben im Zusammenhang mit dem Begriff der Kindorientierung aufgezeigt wurde) einerseits deutlich, dass sie stets als dem Geist ihrer Zeit entsprechend eingeordnet werden müssen – „im Spannungsfeld von Evolutionslehre, empirischer Kinderpsychologie, Aufbruch der Künste, Sozialismus und neuen Formen religiöser Erfahrung.“ (Ullrich 2013, 398). Dies bedeutet auch, dass eine differenziertere Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen des beginnenden 20. Jahrhunderts vorgenommen werden kann, in der die oben skizzierten Kindheitsbilder und damit verknüpften Entwürfe pädagogischer Beziehungen ermöglicht wird.

So verdeutlicht Helsper die Varianz der Konzepte pädagogischer Beziehungen anhand der Programmatik ausgewählter reformpädagogischer Ansätze des beginnenden 20. Jahrhunderts. Er entfaltet diese in Bezug auf zwei Dimensionen, nämlich der „Spannung von Symmetrie und Asymmetrie und [...] der] Spannung von spezifischer Distanz und diffuser Nähe.“ (Helsper 2017, 356). Helsper zeigt auf, dass einige reformpädagogische Konzepte von einer starken Asymmetrie zwischen Lernenden und Lehrenden ausgehen. So entwerfe beispielsweise die Waldorfpädagogik Klassenlehrer*innen „als natürliche Führer, Vorbild und Autorität“ (ebd.), deren Beziehung zu den Lernenden „sehr nahe und diffus auf die ganze Person bezogen[...]“ (ebd.) seien. Demgegenüber

relativierten sowohl die Montessoripädagogik, als auch die von Neill geprägte antiautoritäre Pädagogik die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden sehr stark und betonten die Freiheit des Kindes, wohingegen der Aspekt der Nähe in diesen beiden reformpädagogischen Ansätzen eine eher untergeordnete Rolle spielte.

So entwerfe Montessori in ihrer Programmatik

„das Kind zuerst als leidendes, dem in der Schule, genereller durch Erziehung, in der die Erwachsenen zu wissen glauben, was für Kinder das Richtige und Wahre sei, letztlich sein Potenzial genommen werde. Wenn Erwachsene dem Kind Raum für seine Eigenentwicklung lassen, dann kann das ‚messianische‘ Kind sich seiner Kindheit gemäß entfalten, die sich von Erwachsenenheit radikal unterscheidet. [...] Dafür bedarf es eines Lehrers, der sich zurückhält, beobachtet, die Umgebung vorbereitet, aber nicht in die Aktivität des Kindes eingreift und dem Kind Raum gibt, damit es sich gemäß seines inneren Bauplans entfalten kann (Speichert 2005; Allmann 2007). Es ist eher der Entwurf des Pädagogen im ‚Dienste‘ des Kindes, der ihm seine Freiheit gibt und lässt.“ (Helsper 2017, 357)

Anhand der aufgeführten Beispiele wird deutlich, wie variantenreich die Beziehungen zwischen Schüler*innen- und Lehrer*innengeneration in reformpädagogischen Ansätzen angelegt wurden und dass eine generalisierende Aussage über deren Kindheitsbild unterkomplex bleibt⁴⁹.

Zurück zur Entwicklung des pädagogischen Generationenbegriffs:

Seit der Entstehung der Grundschule in der Weimarer Republik wurden durch die unterschiedlichen Bildungsreformen einige von reformpädagogischen Vertreter*innen erdachte Konzepte (wieder) aufgegriffen und auch in Regelschulen implementiert. Diese Entwicklungen korrespondieren wiederum mit den Kindheitsbildern und entsprechenden Vorstellungen davon, was kindgemäß sei und hoben entsprechend Kindgemäßheit als übergeordnetes pädagogisches Prinzip der Grundschulpädagogik hervor. Heinzl führt aus, dass die daraus abgeleiteten Konzepte normativ gefärbt und aus der Perspektive der Erwachsenen heraus, darüber befunden hätten „was für Kinder erwünscht und angemessen ist“ (Heinzl 2011b, 46). In Anlehnung an wissenschaftliche Erkenntnisse, die die jeweilige Zeit prägten, seien Rollen konstruiert worden, „die Kindern in der Gesellschaft zugeteilt, zugemutet oder zugestanden“ (ebd.) wurden.

So habe sich die Weimarer Schule als Schonraum verstanden, die die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen betonte und Kindern somit besonderen Schutz zugestand. Die Zeit der Curriculum- und Strukturreformen (etwa 1965–1975) habe Kindheit hingegen „als bildsamste Phase im Leben entworfen. Als kindgemäß galt ein anregender Unterricht, der das kognitive Lernen von Kindern fördert und den herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen entgegenwirkt“ (ebd., 47). Während ab etwa Mitte der 1980er Jahre die „gute Einzelschule“ und die Steigerung pädagogischer Professionalität im Fokus der Schulreformen stand, bilden seit den 1990er Jahren die „Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der Kindheit und deren Herausforderungen für die Grundschule“ (Heinzl 2011b, 47) den Kern der Diskussion. Aktuell beherrschen sozialkonstruktivistische Theorien der Lehr-Lernforschung den grundschulpädagogischen Diskurs über Kindheit und eine kindgemäße Schule. „Kindgemäßheit bedeutet seitdem, Lernumgebungen zu schaffen für das im Umweltkontext autonom konstruierende Kind, das als Subjekt seines eigenen Lernprozesses angesehen wird und dessen Kompetenzen im Fokus stehen.“ (ebd.). Diese Sicht auf Lernprozesse spiegelt sich auch im aktuellen Diskurs der Hochschullernwerkstätten wider (vgl. 3.1).

Heutzutage bieten entsprechend viele Schulen jahrgangsübergreifenden Unterricht oder individualisierende Unterrichtsformen (wie zum Beispiel Wochenplanarbeit) an, die auch auf reformpäd-

⁴⁹ Insofern ist auch darauf hinzuweisen, dass die hier nur im Hinblick auf vereinzelte Aspekte verdeutlichten Varianten reformpädagogischer Konzepte in ihrer heutigen Rezeption differenzierter reflektiert werden sollten.

agogische Konzepte rekurren. Daneben existieren zahlreiche überwiegend private Schulen, die eine reformpädagogische Profilierung aufweisen und/oder sich zu den Freien Alternativschulen zählen (vgl. Ullrich 2017) – und gerade in Bezug auf letztere scheint es derzeit einen regelrechten Gründungsboom zu geben (vgl. BFAS 2017).

In einer Schullandschaft, die sich um Differenzierungs-, Partizipations-, Gestaltungs- und Individualisierungsmöglichkeiten für Lernende bemüht, drängt sich die Frage nach der Ausgestaltung pädagogischer Generationenbeziehungen auf. Zur Debatte steht, wie diese unter den Vorzeichen des Konzeptes von Bildung und Erziehung als Koaktivität und im Kontext von schulischem Umgang mit Heterogenität gestaltet werden und wie Differenzen zwischen und innerhalb der Generationen bearbeitet werden. Insbesondere die empirische Auseinandersetzung mit Lernsettings, die eine „dialogische Vermittlung von Generationenperspektiven und [die] Neubestimmung des Verhältnisses von vermittelnder und aneignender Generation“ (Heinzel 2011a, 18) anstreben, erscheint bedeutsam, denn diese sind häufig mit besonders hohen Erwartungen an die beteiligten Akteur*innen aufgeladen, wie es auch im voran gegangenen Kapitel exemplarisch für das Projekt Werkstatt für Kinder der OASE Hochschullernwerkstatt aufgezeigt werden konnte. Das Konzept generationaler Ordnung, welches nachfolgend beschrieben werden soll, erscheint geeignet, um (pädagogische) Beziehungen zwischen und innerhalb der Generationen aus einer weniger normativen Perspektive heraus beschreiben zu können.

5.1.2 Generationale Ordnung als Konzept im Schnittfeld von Kindheitssoziologie und (Grundschul-) Pädagogik

Der Begriff der generationalen Ordnung wurde insbesondere durch Alanen (1992) und Honig (1999) geprägt und stammt aus dem Kontext der sogenannten neuen Kindheitsforschung, die sich ab den 1980er Jahren in Ergänzung zu bzw. Abgrenzung von den bis dahin etablierten Kinderwissenschaften entwickelte. Als gemeinsames Merkmal kindheitssoziologischer Forschungszugänge kann festgehalten werden, dass sie Kindheit nicht als naturgegebene Tatsache oder lediglich entwicklungspsychologisches Phänomen, sondern als soziales Konstrukt konzipieren. Damit schließen sie beispielsweise an die Erforschung der Position von Frauen im Geschlechterverhältnis an, die durch die Frauenbewegung der 1960er und -70er angestoßen worden war und sich im deutschsprachigen Raum ab etwa Mitte der 1980er Jahre zu feministisch geprägter Forschung niederschlug.

Kinder werden diesem sozialkonstruktivistischem Paradigma folgend als Akteur*innen der Gesellschaft beschrieben (vgl. Breidenstein & Kelle 1996), die sich in einer spezifischen Lebensphase befinden (vgl. Bühler-Niederberger 2011). Sie sind nicht als werdende in einer Vorstufe zum Dasein als Erwachsene („becomings“), sondern als Seiende („beings“) zu betrachten (vgl. Qvortrup 1994, Solberg 1996, Lee 2001, Uprichard 2008; zit. in Hungerland & Kelle 2014, 228).

Kindheitsforschung verfolgte somit zunächst unter anderem das Ziel, sichtbar zu machen, „dass Kinder die Aneignung von Welt und ihre Subjektgenese selbstständig bewerkstelligen“ (Hungerland & Kelle 2014, 227)⁵⁰. Sie untermauerte damit einerseits emanzipatorische und demokratisierende Prozesse in Gesellschaft und Familie, indem sie Kindheiten und Kindheitsbilder

50 Bis heute gibt es Kindheitssoziolog*innen, die sich vor allem als Fürsprecher*innen von Kindern und deren Rechte begreifen. Dies ist jedoch nicht das primäre Ziel einer praxeologisch orientierten Kindheitsforschung, auf die ich mich im Rahmen dieser Studie vor allem beziehe. M.E. sind allerdings einige der theoretischen Annahmen und analytischen Perspektiven praxistheoretisch orientierter Kindheitsforschung erst in der Abgrenzung zu anderen Ansätzen einzuordnen. Daher werden diese, insofern es notwendig erscheint, in meinen Darstellungen berücksichtigt.

zum Gegenstand ihrer Forschung machte. Andererseits trieb sie deren Weiterentwicklung auch voran, da mit dieser Forschungstätigkeit auch die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen stärker institutionalisiert wurde. Neben dieser eher auf das Selbst bezogenen Perspektive hebt Kindheitsforschung allerdings auch den Stellenwert von Kindern als Akteur*innen der Gesellschaft und somit (Ko-)Produzent*innen von Sozialität hervor, die beispielsweise an der Herstellung und Modifikation von Kinderkulturen und der generationalen Ordnung aktiv beteiligt sind (vgl. ebd., 228).

So entwerfen beispielsweise Hengst und Zeiher Kindheit als Zusammenschau aller „ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen [...], in denen Kinder [als soziale Akteur*innen, A.G.] agieren.“ (ebd. 2005, 12). Sie betonen unter Berufung auf Giddens Strukturierungstheorie (1974), dass Handeln und Struktur hierbei nicht dichotom zu verstehen seien, sondern „dass das Handeln der Kinder ebenso sehr ein konstitutives Moment von Kindheit darstellt wie der institutionelle Rahmen und die kulturellen Muster, in denen sie handeln.“ (Hengst & Zeiher 2005, 13), also gleichzeitig durch Gesellschaft strukturiert und diese strukturierend seien. Dieser Vorstellung folgend reproduzieren kindliche Akteur*innen in sozialen Praktiken die Bedingungen für ihr Handeln. Somit sind einerseits die strukturellen Bedingungen von Kindheit und die agency, die sozialen Handlungsmöglichkeiten von Kindern (zum Beispiel in pädagogischen Settings), zu reflektieren. Kindheitsforschung und das Konzept der kindlichen agency sind daher häufig auch mit dem Anspruch verbunden, die Umsetzung von Kinderrechten voranzutreiben und die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern im Hinblick auf ihre Rechte und gesellschaftliche Ressourcen zu stärken (vgl. ebd., 11).

Andererseits wird mithilfe unterschiedlicher, insbesondere qualitativ ausgerichteter Forschungsmethoden (für einen Überblick vgl. z.B. Heinzel 2012) angestrebt, die kindliche Perspektive auf bestimmte Phänomene einzufangen und nicht nur *über*, sondern *mit* Kindern zu forschen. Jedoch ist selbst dabei stets von einer Perspektivdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen auszugehen, so dass Kindheitsforschung „Erfahrungen und Interessen von Kindern nur stellvertretend artikulieren [könne, A.G. ...]“ (Heinzel 2012, 24). Auch das Aufeinandertreffen von beforschten Kindern und erwachsenen Forschenden führe zu gemeinsamen Prozessen der Herstellung generationaler Ordnung, „die zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden muss.“ (ebd.). Es gilt entsprechend, die eigene Position im Forschungsprozess zu reflektieren (vgl. 2.2; vgl. Heinzel, Kränzl-Nagel & Mierendorff 2012).

Gleichwohl wird das skizzierte Konzept vom Kind als Akteur*in in den letzten Jahren auch kritisch diskutiert und zwar insofern,

„dass mit dem Konzept der agency eher eine forschungsprogrammatische oder -ethische Haltung ausgedrückt werde, als dass es theoretisch differenziert ausgearbeitet worden sei (Prout, 2000; Heinzel, Kränzl-Nagel & Mierendorff, 2012). Problematisiert wird, dass die Rede vom Kind als Akteur die Möglichkeit zu kompetentem Handeln gleichsam naturalistisch voraussetzt und dass Kinder auf diese Weise romantisch überhöht würden (Baader, 2004) oder ihr Akteursstatus ontologisiert werde (Eßer, 2008).“ (Hungerland & Kelle 2014, 229).

Mit dieser kritischen Perspektive, die eng mit der Rezeption praxistheoretischer Entwürfe des Sozialen der letzten beiden Jahrzehnte (vgl. Schatzki, Knorr-Cetina & von Savigny 2001; Schatzki 2002; Reckwitz 2003, 2008; vgl. Kapitel 3.4) verknüpft ist, wird also agency als vorgängige Voraussetzung kindlicher sozialer Handlungsfähigkeit in Frage gestellt und ebenfalls „als Ergebnis sozialer Beziehungen und Geflechte an[ge]sehen“ (Hungerland & Kelle a.a.O.). Bollig und Kelle arbeiten heraus, was dies für das Konzept generationaler Ordnung bedeuten könne: „Es gilt also nicht per se, von der Positionierung von Kindern *als* Kindern in Praktiken

mit Erwachsenen (*als* Erwachsenen)“ (ebd. 2014, 275; Hervorhebung im Original) auszugehen. Generation wird also, analog zu Geschlecht und Klasse, durch eine praxistheoretische Konzeption des Sozialen als dem Handeln vorgelagerte „natürliche“ Ordnung bzw. Makro-Struktur hinterfragt und als gesellschaftlicher Konstruktionsprozess entworfen. So hält Alanen fest, dass „die beiden generationalen Kategorien Kinder und Erwachsene [...] in solchen generationsbildenden, ‚generationing‘-Praxen ständig hergestellt“ (ebd. 2005, 79) werden, Kelle bezeichnet „die Differenzierung von Generation als kulturelle Praxis“ (ebd. 2005, 83) im Sinne eines „doing generation“ (ebd., 85). Bühler-Niederberger betont den Herstellungsprozess dieses sozialen relationalen Gefüges, indem sie eine Begriffsverschiebung von generationaler Ordnung zu generationalem Ordnen vornimmt (vgl. ebd. 2011; Bühler-Niederberger & Türkyilmaz 2014), Honig spricht hingegen von „generationierenden Praktiken“ (ebd. 2018, 193).

Die skizzierte Sicht auf Kinder und Kindheit interessiert sich demnach dafür, „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, 194; vgl. auch Honig 1999). Kindheitsforschung im Sinne der *new social studies of childhood* interessiert sich demnach auch nicht für spezifische Kindheitsbilder, „sondern fragt, wie Kindheit möglich ist.“ (Honig 2009, 51; vgl. auch Neumann 2016, 105). Das mit dieser differenztheoretischen Perspektive verknüpfte Konzept der generationalen Ordnung wird „nicht lediglich an Kindern, sondern an der Relation von ‚Kindern‘ und ‚Erwachsenen‘ fest[ge] macht“ (Honig 2018, 198). Es setzt Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern und somit auch Erwachsenenheit und Kindheit nicht voraus, sondern versucht, ebendiese zu beschreiben und zu erklären. Indem

„soziale Differenzen als ‚ongoing interactional accomplishment‘ (West und Fenstermaker 1995) betrachtet [werden], ist es möglich, auch die kulturellen Felder aufzusuchen und die sozialen Situationen in den Blick zu rücken, in denen die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen fortlaufend interaktiv konstruiert wird.“ (Kelle 2005, 84)

Hirschauer und Boll verdeutlichen, dass „die Grundvorstellung eines praktischen Vollzugs von Unterscheidungen und Zugehörigkeiten [...] aber auch [impliziere,] dass sie auch *nicht* getan werden oder *zurückgenommen* werden können.“ (ebd. 2017, 11, Hervorhebungen im Original) und darüber hinaus „Differenzierungen *gleichzeitig* vollzogen werden und miteinander interferieren“ (ebd., 12) können. Doing generation-Prozesse können beispielsweise mit doing gender-Prozessen interferieren, wie ich bereits in meiner empirischen Auseinandersetzung mit dem organisatorischen Vorbereitungstreffen in der Werkstatt für Kinder aufgezeigt habe (vgl. 4.3.1).

Generationale Ordnung ist insofern ein für (schul-)pädagogische Forschung vielfältig anschlussfähiges Konzept, da es Schnittstellen von Kindheitsforschung und Erziehungswissenschaft aufzeigt, indem es „die gesellschaftliche Institutionalisierung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen in all ihren Erscheinungsformen [...] fasst und erforscht.“ (Kelle 2018, 38) und somit auch unhinterfragte Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen zum Reflexionsgegenstand macht.

So beschreibt beispielsweise Neumann (2010, 88) das Verhältnis von Pädagogik und generationaler Ordnung im Kontext der Frühpädagogik. Er geht davon aus, dass generationale Ordnungen in „sich selbst als pädagogisch beobachtenden“ (ebd.) Settings nicht nur nachträglich, sondern auch in situ als Ordnungsbildungen beobachtbar sind und zentral dafür sind, das Geschehen als eindeutig pädagogisches zu markieren. Seiner Ansicht nach sind intergenerationale Unterscheidungen in institutionalisierten Begegnungen von Kindern und Erwachsenen sowohl pädagogisch, als auch sozial bedeutsam:

„Sozial bedeutsam sind sie, weil sie die wechselseitige Wahrnehmung von Personen unhintergebar orientieren. Als soziale Ordnungsbildungen ermöglichen sie es dabei aber auch erst, 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. In diesem Sinne spricht Rolf Nemitz von der ‚pädagogischen Differenz‘ (Nemitz, 1996; Nemitz, 2001). Die generationale Ordnung fungiert hier mindestens als Medium des Pädagogischen. Zugleich ist einer solchen ‚Anrufung‘ der generationalen Ordnung auch eine pädagogische Botschaft inhärent: Der stillschweigende Rekurs auf die Differenz entspricht einer Aufforderung zum Differenzgebrauch, und zwar in erzieherischer Absicht. Dies wiederum zieht (re-) produktive Ordnungsbildungen nach sich, in denen sich die Differenz ständig wieder aufführen kann. [...] Das Pädagogische generationaler Ordnungen steckt dabei vornehmlich in ihrer Pädagogisierungsleistung. Sie vollzieht sich in Form einer Praxis, die auf die Veränderlichkeit von Personen setzt, ohne sie selbst unmittelbar hervorbringen zu wollen. Das heißt jedoch: ‚Pädagogische‘ Ordnungen sind nicht von vorne herein und ausschließlich pädagogisch. Gleichwohl lässt sich mit ihnen Pädagogik ‚machen‘“ (ebd.)

Auch Kelle vertritt eine ähnliche Position, indem sie ausführt, dass „generationale Ordnung als Medium und Effekt von ganz bestimmten Praktiken je situiert zu analysieren“ (2018, 41) ist. Gleichwohl ist die Rezeption des Konzeptes generationaler Ordnung im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs kritisiert und der (normativen) Engführung bezichtigt worden. Die entsprechenden Auseinandersetzungen können an dieser Stelle nur schlaglichtartig skizziert werden:

Im Wesentlichen scheinen sich die Diskussionen daran zu entzünden, inwiefern anthropologische Annahmen, wie sie beispielsweise von Mannheim (1924/1980) in seinem Entwurf von Generation als konjunktivem Erfahrungsraum formuliert wurden, in der professionsspezifischen Rezeption angemessen berücksichtigt wurden. So hält Kelle, beide Positionen gegenüberstellend, fest: Während die Kindheitssoziologie Mannheims anthropologische Annahmen tendenziell ignoriert habe, habe sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu stark darauf fokussiert und die Vorstellung einer Entwicklungs-kindheit zu prominent zum Ausgangspunkt ihrer theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem Generationenverhältnis gemacht (vgl. ebd. 2005, 92).

Honig geht einen Schritt weiter und stellt heraus, dass sowohl Kindheitsforschung, als auch Erziehungswissenschaft und Pädagogik eine überraschende konzeptionelle Gemeinsamkeit aufweisen:

„Auch der Kritik der Childhood Studies am Konzept der Entwicklungs-kindheit liegt ein pädagogisches Verständnis von Sozialisation und menschlicher Entwicklung als ein Vorgang des Vermitteln und Aneignens, gleichsam des Vererbens und Erbens von Kultur zugrunde – sie lehnt es lediglich ab. Pädagogik steht indes vor dem Problem, dass sie nicht kann, was sie will“ (ebd. 2018, 196)

Dem ist entgegen zu setzen, dass aktuelle Versuche, das Konzept generationaler Ordnung für den (grund-)schulpädagogischen Kontext anschlussfähig auszudeuten, ebenfalls durch die Rezeption der kindheitssoziologischen Theorieentwicklung gekennzeichnet sind und daher auch die oben ausgeführte Kritik am Entwurf des Kindes als Akteur*in reflektieren (vgl. Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012). Dies wird auch im Entwurf von Grundschule als Ort der Generationenvermittlung deutlich, der insbesondere auf Heinzel zurückgeht.

5.1.3 Die Grundschule als Ort der Generationenvermittlung

Heinzel beschreibt das kindheitspädagogisch geprägte Konzept der generationalen Ordnung im Sinne einer Vermittlung zwischen und innerhalb der Generationen als Alternative zur bis dahin vorherrschenden Leitidee der Kindgemäßheit (ebd. 2002, 2011a, 2011b) und somit als

einen Beitrag zur Theorie der Grundschule bzw. des Grundschulhandelns (vgl. ebd. 2011b, 61). Die Autorin plädiert für diesen Paradigmenwechsel, da Kindgemäßheit sich auf ein normativ aufgeladenes und empirisch nicht greifbares Kindheitskonstrukt stütze (vgl. 5.1.1) und „[...] der Grundschule eine widersprüchliche Doppelfunktion [...], nämlich die Reproduktion der Gesellschaft und das Entfalten der Persönlichkeit“ (Heinzel 2011b, 62) zuschreibe. Entsprechend beschreibt sie

„Generationenvermittlung in der Institution Grundschule [... als] wechselseitige inter- und intragenerationale Aushandlungen im Rahmen dialogischer und ko-konstruktiver Lern- und Bildungsprozesse, [...] eine Gestaltung des Lernens und Lehrens in der Grundschule als Austausch von Perspektiven zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Lehrpersonen. Dies bedeutet auch, die Konstruktions- und die Vermittlungsperspektive einander nicht gegenüberzustellen, sondern pädagogische Vermittlung dialogisch zu denken und dabei auch konjunktive Erfahrungen zu berücksichtigen, wobei sich im Sinne Mannheims (1980/1924) konjunktive Erfahrungsräume dadurch auszeichnen, dass ihre Mitglieder gemeinsame Erfahrungs- und Wissensstrukturen teilen.“ (ebd., 52)

Auch in der Schule würden „Schülersein und Kindsein sowie Lehrersein und Erwachsensein [...] ständig erzeugt, reproduziert und verändert.“ (ebd., 45), Differenzen also alltäglich aufgerufen und aufgeladen. Somit könne die Grundschule als „ein zentraler Ort, an dem Kinder und Erwachsene aufeinander treffen [sic!] und im Rahmen von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Schüler-Schüler-Interaktionen Generationenbeziehungen gestalten“ (Heinzel 2011a, 18), beschrieben werden. Meiner Ansicht nach ist diese Aussage, insbesondere im Rahmen meiner eigenen Forschung, um den Aspekt der Lehrer*innen-Lehrer*innen-Interaktionen bzw. Erwachsenen-Erwachsenen-Interaktionen zu erweitern. Ich gehe davon aus, dass auch in und mittels dieser intra- und intergenerationale pädagogische Beziehungen gestaltet werden, beispielsweise in Teamteaching-Formaten, aber auch in Konferenzen und Fortbildungen, in denen Lehrende über Lernende sprechen. Heinzel (2011b, 42) weist selbst „auf Probleme in den Generationenbeziehungen [...] beim Sprechen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden über Kinder“ hin. Sie konstatiert darüber hinaus, dass Studierende sich vom Kinderalltag distanzieren, „negative Ansichten über Kinder und Kindheit“ teilen und „Prozesse kollektiver Verständigung und die Konstruktion sozialer Zugehörigkeit durch Abgrenzung von der Kindergeneration feststellbar“ (ebd.) seien. Auch die voran gegangene empirische Auseinandersetzung mit dem Projekt Werkstatt für Kinder der OASE Hochschullernwerkstatt weist darauf hin, dass in einem um Öffnung bemühtem pädagogischem Setting Kindheitsbilder und Vorstellungen vom Lehrer*insein und Schüler*insein aufgerufen, reproduziert und modifiziert werden, die beispielsweise im Sinne von impliziten Normen in den pädagogischen Alltag hineinwirken und unter anderem in institutionalisierten Gesprächspraktiken über den pädagogischen Alltag eingelassen sind. Umso mehr halte ich es für sinnvoll, auch (angehende) Lehrkräfte als intragenerationale Gruppe bzw. Peers in die Überlegungen um generationale Ordnung bzw. Generationenvermittlung in der Schule einzubeziehen.

Wenngleich Heinzel betont, dass das Konzept der Generationenvermittlung in der Grundschule ein theoretisches Konstrukt und keine Handlungsempfehlung sei, so konkretisiert sie es anhand dreier Ebenen, die teilweise auch Anregungen für pädagogisches Handeln enthalten. Nachfolgend werden die folgenden Ebenen beschrieben: „Vermittlung von“, „Vermittlung zwischen“ und „Vermittlung der Vermittlung“ (ebd., 53).

Die Ebene der Bildungsansprüche von Grundschulkindern und der Wissensvermittlung bezeichnet Heinzel als „Vermittlung von“ (ebd. 53ff.). Sie führt aus, dass im grundschulpädagogischen Diskurs gegenwärtig zwei Linien auszumachen seien, die den Bildungsauftrag der

Grundschule unterschiedlich zuschneiden. Dieser wird entweder in Form von fächerspezifischen Kompetenzen, die alle Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit erworben haben sollen, oder in Gestalt von grundlegenden Bildungszielen der Grundschule als „Fundament für die weiterführende Bildung“ (ebd., 53.) entworfen. Häufig blende diese institutionalisierte und erwachsenenzentrierte Bestimmung von Bildungszielen jedoch aus, welche Ansprüche Kinder an ihre Bildung stellten. Um genau diese in den Blick zu nehmen, sei es unter anderem erforderlich anzuerkennen, dass Kinder nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch in unterschiedlichen informellen Kontexten Wissen erwerben. Darüber hinaus sei der Umgang mit den Interessen und Fragen der Kinder so zu gestalten, dass diese „zu mitverantwortlichen Akteuren im Lernprozess werden“ (ebd. 55) können⁵¹.

Die Ebene der ‚*Vermittlung zwischen*‘ fasst Heinzel als „Vermittlung zwischen Kinder- und Erwachsenengeneration“ und „Vermittlung zwischen den Angehörigen der Kindergeneration“ (ebd.) zusammen. Das Konzept der Generationenvermittlung erscheine besonders geeignet, um die Interaktionen von Lehrkräften und Lernenden im Unterricht angemessen zu beschreiben, denn die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung sei ihrer Auffassung zufolge

„weit weniger eine dyadische Beziehung zwischen der Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler, als eine Beziehung zwischen der Lehrperson und einer Schulklasse, also einer Gruppe von gleichaltrigen Kindern mit ähnlichen Kindheiten und bedeutsamen Sozialbeziehungen. [...] In der Grundschulklasse tritt eine Kindergeneration – zur Jahrgangsklasse formiert – einer Lehrperson gegenüber, welche ihre Erwachsenengeneration vertritt.“ (ebd., 57)

Insofern nimmt Heinzel mit ihrem Konzept der Generationenvermittlung eine Erweiterung des eingangs erwähnten pädagogisch-anthropologischen Generationenbegriffs vor und deutet dessen Verwobenheit mit dem gesellschaftlichen Generationenkonzept an (vgl. auch Alexi 2014, 20f.⁵²). Neben diesen intergenerationalen Interaktionsprozessen fokussiert Heinzel aber auch intragenerationale Vermittlungsprozesse und merkt an, dass Lerngelegenheiten in der Grundschule auch wesentlich in sozialen Ko-Konstruktionen von Können und Wissen der Lernenden entfaltet würden. Die Peer-Kultur der Schüler*innen und schulische Ordnung sind als miteinander verwoben zu verstehen, deren Verhältnis zueinander wurde in den letzten Jahrzehnten unterschiedlich akzentuiert konzeptualisiert und dargestellt (s.u.). Mit Blick auf meine Analysen des Phänomens doing Lernbegleitung im Projekt Werkstatt für Kinder deutet sich an, dass diese Perspektive ebenfalls auf außerschulische pädagogisch gewidmete Kontexte übertragen werden kann und es darüber hinaus sinnvoll ist, ebenfalls (angehende) Lehrende als intragenerationale Gruppe bzw. Peers mit in die Beobachtung und Beschreibung pädagogischer Settings einzubeziehen.



Exkurs: Peer-Gruppen

Der Begriff des Peers geht auf das lateinische Wort „pariparis“ zurück und hat sich mittlerweile auch im deutschen Sprachraum durchgesetzt. In der Soziologie wurde er zuerst 1902 von Charles H. Cooley verwendet und bezog sich auf „Primärgruppen“ (vor

51 In diesem Artikel vertritt Heinzel somit ein durchaus normativ aufgeladenes Konzept von Akteurschaft (vgl. auch Böttner 2018). In ihren späteren Arbeiten entwirft sie *agency* analog zu den obigen Ausführungen praxistheoretisch (vgl. 5.1.2) (vgl. Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012; Eckermann & Heinzel 2015).

52 Umgekehrt ist darüber hinaus davon ausgehen, dass die Entwicklung des pädagogischen Generationenkonzepts auch Erziehungsfragen im familiären Kontext beeinflusst (vgl. Alexi 2014, 16f.). Alexi verweist in diesem Zusammenhang zum Beispiel auf den von Lüscher und Liegle entwickelten Begriff der Generationenambivalenz, der analog zum Begriff der generationalen Ordnung von „gemeinsamen und wechselseitigen Lernprozessen“ (Lüscher & Liegle 2003, 177; zit. in Alexi 2014, 17) in Familien ausgehe und damit die dichotom angelegte Vorstellung einer vermittelnden und einer aneignenden Generation zu überwinden ersuche.

allem Familie und Kinderspiel- und Freundschaftskreise) sowie auf ‚Bezugsgruppen‘ ähnlichen Alters, ähnlicher Interessen und Bedürfnisse, an denen sich Heranwachsende orientieren und die für sie Vorbildcharakter haben.“ (Griese 2016, 57). Auch in seiner heutigen Definition bezeichnet der Begriff nicht nur eine Gruppe Gleichaltriger, sondern er bezieht sich darüber hinaus auf die Charakteristika Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit (vgl. Breidenstein 2008; Krüger 2016, 38)). Somit fokussiert Peerforschung die Ko-Konstruktionsprozesse sinnhafter „Praxen und Wissensbestände“ (Köhler, Krüger & Pfaff 2016, 13) unterschiedlicher Bezugsgruppen und interessiert sich beispielsweise für informelle Cliques und Jugend- szenen, aber auch durch Institutionen zusammengestellte (meist altersgleiche) Gruppen von Schüler*innen einer Klasse⁵³ sowie die bislang eher marginal vertretenen „Peerzusammenhänge[...] im Erwachsenenalter“ (ebd., 12). Das Konzept der Peer-Group ist somit vielseitig anschlussfähig und spezifizierbar (vgl. ebd., 13).

Für meine Studie sind insbesondere die aktuellen Befunde der Peerforschung im Hinblick auf Kinder in pädagogischen/schulischen Kontexten und Studierende relevant.

Flügel fasst die Entwicklung der schulisch situierten Peerforschung zusammen und verdeutlicht deren gegenwärtige Herausforderung:

„Während die ältere Schülerforschung gerade die Handlungen der Peers in den Blick nahm, die zeigten, wie Schülerinnen und Schüler sich ‚an den Zumutungen der Unterrichtsordnung und an der Machtposition von Lehrpersonen [...]‘ (Breidenstein 2009, 138f.) abarbeiten und somit als Opposition zur Institution entworfen wurden, verfolgt die Peerforschung im Paradigma der Neuen Kindheitsforschung das Ziel, Kinder als Peers jenseits des institutionellen und didaktisch/pädagogischen Blicks, aber dennoch am Ort der Schule in den Blick zu nehmen. [...] ‚Forschung zur Peer Kultur in der Schulklasse schien fast ohne den Bezug auf die Schule und den Unterricht auszukommen‘ (Breidenstein 2009, 139). Aktuell wird versucht, beide Perspektiven zusammenzuführen (vgl. z.B. Breidenstein/Prenzel 2005; de Boer/Deckert-Peaceman 2009). Dabei wird jedoch streckenweise unberücksichtigt gelassen, wie es z.B. Breidenstein (2009) oder auch Bennewitz (2009) betonen, dass für Schülerinnen und Schüler beide Anforderungen – sowohl der Logik des Unterrichts und der Schule als auch der Logik der Peer Kultur zu folgen – gleichzeitig, ja sogar ineinander verschränkt wirkmächtig werden.“ (Flügel 2016, 6; vgl. auch Bennewitz, Breidenstein & Meier 2016, 413ff.)

Während also einige Befunde zu Peerkultur in der Schule vorliegen, stellt die Studienzeit einen der Bereiche des bereits oben ausgewiesenen Desiderates der Peerforschung im Hinblick auf das Erwachsenenalter dar (vgl. Krinninger 2016). Zwar betonen beispielsweise Friebertshäuser (1992), Horstkemper und Tillmann (2008) sowie Krawietz, Raitelhuber & Roman (2013) die Bedeutung von Peergroups in der Hochschulsozialisation und beziehen sich dabei auf soziale und fachliche Aspekte. „Es verschränken sich die Initiation in die Gemeinschaft der Studierenden und die Eingewöhnung in eine fachliche Lehr-Lern-Kultur“ (Krinninger 2016, 430), jedoch liegen meines Wissens darüber hinaus keine Studien vor, die studentische Peer-Groups in ihrer Eingebundenheit in den universitären Kontext aus praxistheoretischer Perspektive beschreiben. Zwar werden zunehmend Peer-Learning-Konzepte entwickelt und durchgeführt, die kooperative Lernformen im Studium anstoßen sollen, die entsprechende (Begleit-)Forschung dazu steckt allerdings noch in den Kinderschuhen (vgl. für den Bereich der Lehrer*innenbildung zum Beispiel Westphal, Stroot, Lerche & Wiethoff 2014; allgemein auf Hochschulen bezogen Stroot & Westphal 2018). Auch in der aktuellen Forschung zu den Praxisphasen in der

53 „Die Schulklasse kann als Paradebeispiel der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen werden: Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, aber doch um diejenigen, auf die man sich tagtäglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert.“ (Breidenstein 2008, 945)

Lehrer*innenbildung (vgl. Exkurs in 2.1) spielen Überlegungen zu Studierenden als für die dort situierten Lehr-Lern-Prozesse relevanten Peers eine marginale Rolle (für einen aktuellen Überblick, der auch den Aspekt der Lernbegleitung an/durch Hochschulen fokussiert vgl. z.B. Gröschner 2019, 112ff.). Entsprechend ist auch die Rolle der studentischen Peers in Professionalisierungsprozessen als Forschungsdesiderat auszumachen. ◀

Die Ebene der ‚*Vermittlung der Vermittlung*‘ umfasse schulspezifische performative „Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns“ (Heinzel 2011b, 61), in die Kinder eingeführt würden. Heinzel beschreibt, vor allem auf die Berliner Ritualstudien (vgl. Kapitel 2.1; Wulf et al. 2001; Wagner-Willi 2005; Tervooren 2006) rekurrierend, wie Klassen- und Schulgemeinschaften durch die Performativität unterschiedlicher schulischer Makro- und Mikro-Rituale inszeniert und erzeugt werden. So tragen sowohl Einschulungsfeiern (vgl. Zirfas 2004), als auch Techniken der klassenöffentlichen Darstellung kindlichen Lernens und kindlicher Kompetenz wie das Melden dazu bei, intra- und intergenerationale Differenz „konstruktiv und jenseits der verbal-diskursiven Sprachebene [performativ, A.G.] zu bewältigen.“ (Heinzel 2011b, 60). Darüber hinaus ermögliche eine Hinwendung zu schulischen Interaktionen als Vermittlung von Vermittlung, „Körperlichkeit oder Materialität des Handelns der Generationen in den Mittelpunkt zu rücken.“ (ebd., 61).

Schüler*insein und Lehrer*insein, Kindsein und Erwachsensein lassen sich somit, wie an den ausgeführten Ebenen der Generationenvermittlung nach Heinzel (2011 a; 2011b) deutlich wurde, theoretisch und empirisch fassen und können beispielsweise praxistheoretisch inspiriert als alltägliche Hervorbringungsleistung der beteiligten Akteur*innen konzeptualisiert werden. So nähert sich die ethnografisch orientierte Schul- und Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte dem Konzept generationaler Ordnung aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wenngleich diese häufig nicht dezidiert Gegenstand der entsprechenden Studien waren. Das Generationsgefüge wird darin jedoch zwangsläufig mit-behandelt, da es im Rahmen pädagogischer Kontexte untrennbar mit schulischer Ordnung und damit auch bestimmten rollenförmigen Hierarchieverhältnissen und Asymmetrien zwischen Kindern und Erwachsenen als Lernende und Lehrende verknüpft zu sein scheint (vgl. auch 5.1.2). Generationale Beziehungen scheinen im oben beschriebenen Sinne – als Generationenvermittlung – in Form räumlicher Anordnungen, Materialitäten und Routinen, bestimmter Praxen des Sprechens, schulischer Artefakte usw. in die Ordnung der jeweiligen Institutionen eingelassen (vgl. auch Böttner 2018, 27ff.). Kindheitsbilder prägen, wie bereits oben anhand der historischen Entwicklung der Grundschule aufgezeigt werden konnte, auch immer die Institution Schule – „andererseits wird mit der Institution Schule auch ‚Kindheit‘ in Gesellschaft in einer bestimmten Weise arrangiert“ (ebd., 29). Inwiefern der beispielsweise von Heinzel proklamierte Anspruch, Schule – im Sinne einer Generationenvermittlung – individualisierend und dialogisch zu gestalten und damit „nicht mehr von einem einseitigen und hierarchischen Verhältnis ausgegangen“ (ebd. 2011b, 52f.) werde, in der Praxis realisiert wird, ist Gegenstand aktueller ethnografischer Studien. Zu individualisierend arbeitenden Schulen, die sich teilweise auch auf reformpädagogische Konzepte berufen, liegen entsprechend einige Befunde zur Gestaltung der Lehrenden-Lernenden-Beziehung vor. So verweisen sowohl die Studien von Breidenstein und Rademacher (ebd. 2013; 2017), als auch die Arbeiten von Reh und Rabenstein (Rabenstein 2007; Reh & Rabenstein 2012) darauf, dass die Verschiebung der Zuständigkeiten innerhalb individualisierter Unterrichtsformate durchaus dazu führen, dass sich Möglichkeiten für Lernende eröffnen, Unterricht aktiv und selbstständig mitzugestalten. Jedoch können die Autorinnen auch aufzeigen, dass sich im

von ihnen beobachteten Unterricht neue Anerkennungsbeziehungen⁵⁴ bilden. Schüler*innen sind stärker darauf angewiesen, sich als selbstständige und eigenverantwortliche Lernende zu inszenieren (ebd. 2007) und diese Norm beeinflusst auch die Kommunikation unter Peers (ebd. 2012). Diese Befunde spiegeln sich ebenfalls in meiner Studie wider und lassen sich dort insbesondere auf die Studierenden transferieren, die von den erfahrenen Praktikant*innen und Mitarbeiter*innen in das Konzept der Lernbegleitung eingewiesen werden und immer wieder vor dem Handlungsproblem stehen, ihren Lernprozess sowohl parasprachlich als auch sprachlich hervorzubringen (vgl. 4.2).

Auch in Unterrichtselementen, die auf Partizipation und Selbstbestimmung der Lernenden ausgerichtet sind, wie etwa dem Klassenrat oder verschiedenen Kreisformaten (z.B. Montagmorgenkreis), lassen sich Hinweise auf Widersprüche und Spannungsmomente beobachten (vgl. beispielsweise de Boer 2006 und 2018; Budde 2010; Heinzel 2016). Helsper fasst die Ergebnisse entsprechender Studien zusammen und verweist auf

„zahlreiche Spannungsmomente und Ambivalenzen in der Praxis dieser reformpädagogisch initiierten Peerräume in der Schule [...]: etwa die Doppelrolle als Schüler, der sowohl den Lehrererwartungen zu genügen hat als auch den Interaktionsregeln des Peerpublikums; die Balance, den schulisch und durch den Lehrer gesetzten Erwartungen dieser Settings nachzukommen, gleichzeitig aber die eigene Privatsphäre zu schützen; das Umschlagen derartiger Situationen in Quasi-Gerichtsverhandlungen mit Geständnischarakter oder die bloße Anpassung an die als fremdbestimmt erfahrenen Forderungen dieser Settings – um nur Einiges zu nennen. Daneben werden auch grundlegende Antinomien für Lehrer sichtbar: insbesondere die Spannung zwischen dem Vertrauen in die Autonomie und Selbstregulierung der Schüler einerseits und der offenen oder verdeckten Dominierung des Settings durch die Lehrkräfte. Insgesamt sind auch Morgenkreis und Klassenrat als reformpädagogische Settings nicht davor gefeit, dass es auch hier – wie in partizipativen schulischen Settings der Regelschulen (Helsper 2010) – nur zu einer Inszenierung von Autonomie, einer ‚verordneten Autonomie‘ kommt und die dem Schüler zugeschriebene Selbstbestimmung auch als Last, Überforderung, neue Routine oder gar Drohung der Beschämung erfahren wird.“ (ebd. 2017, 366).

Gerade diese reformpädagogisch und/oder demokratiepädagogisch geprägten Elemente pädagogischer Settings werden in den Konzepten von Hochschullernwerkstätten und anderen außerschulischen Initiativen als bedeutsam hervorgehoben, da sie den Lernenden Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten eröffneten. Dadurch verändere sich entsprechend auch das Handeln der Lehrkräfte und somit auch die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Erwachsenen und Kindern. Wie dieser programmatische Anspruch, der beispielsweise in der Bewegung der Hochschullernwerkstätten als Lernbegleitung bezeichnet wird, in sozialen Praktiken hervorgebracht und als intra- und intergenerationaler – oder intra- und intergenerationierender – Ordnungsprozess beobachtbar und beschreibbar wird, ist bislang als Forschungsdesiderat zu bezeichnen gewesen (vgl. 3.2).

Im Kontext meiner Studie, die an dieses Desiderat anknüpft, verstehe ich Lernbegleitung demnach als Generationenvermittlung im Sinne einer pädagogisch gedeuteten generationalen Ordnung, die im Projekt Werkstatt für Kinder in sozialen Praktiken von Kindern und Studierenden sowie Studierenden und ihren Peers interaktiv reproduziert und modifiziert wird. Im Anschluss

54 Anerkennung wird von den Autorinnen in Anlehnung an Butler gedeutet und nicht normativ, sondern als analytisches Konzept verwendet. So beschreiben beispielsweise Balzer und Ricken Anerkennung als Adressierungsgeschehen, das den Angesprochenen Subjektpositionen eröffnet und fragen danach, „als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltung gemacht wird“ (ebd. 2010, 73).

an Neumann gehe ich davon aus, dass „das Pädagogische einer Ordnung [sich...] vornehmlich daran [erweist], dass mit ihr Pädagogik ‚gemacht‘ wird – und nicht gerade umgekehrt daran, dass eine spezifische Pädagogik eine spezifische Form der Ordnung herstellt.“ (ebd. 2010, 88). In diese Prozesse sind, davon gehe ich anknüpfend an meine empirischen Analysen aus, auch Räume und Dinge eingebunden. Diese werden demnach im nachfolgenden Unterkapitel entsprechend als weitere theoretische Rahmungen eingeführt.

5.2 Von (pädagogischen) Räumen und Dingen

Längst wird (pädagogischen) Räumen und Dingen beispielsweise in methodisch-didaktischen Abhandlungen eine Bedeutung für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zugeschrieben⁵⁵ (vgl. z.B. Bönsch 2006). So stehen Klassenzimmer, Schulgebäude und außerschulische Lernorte mitsamt ihrer Objekte in den letzten beiden Jahrzehnten wieder verstärkt als sogenannte dritte Pädagogen im Fokus des (grundschul-)pädagogischen Diskurses⁵⁶. Sie werden durch die Lehrperson aufbereitet, an ihnen, in ihnen und durch sie soll etwas gelernt werden.

Aktuelle pädagogische Forschungsarbeiten reflektieren ansatzweise die soziale Konstituiertheit von Räumen und Orten, fokussieren aber vornehmlich normative Aspekte: Wie (gut) eine Schule oder Universität, ein Klassenzimmer oder eine Hochschullernwerkstatt ausgestattet sind, welche Atmosphäre am jeweiligen Lernort herrscht und dass sich diese Faktoren positiv oder negativ auf das Lehren und Lernen auswirken können, scheint relativ unumstritten. So steht in den Studien der letzten Jahre beispielsweise die Frage nach der Beurteilung der Schularchitektur durch Lernende (vgl. Rittelmeyer 2013) oder dem Zusammenhang zwischen inklusiver Schulentwicklung und räumlichen Voraussetzungen (vgl. Kricke, Reich, Schanz & Schneider 2018) im Zentrum des Interesses. Auch im Hochschulsektor erwies sich im Projekt „my campus“ des Karlsruher Instituts für Technologie unter anderem die Raumgestaltung als wesentlicher Faktor der durch Studierende wahrgenommenen Identifikationsmöglichkeiten mit ihrer Universität. Gothe und Pfadenhauer (2010, 143) resümieren, dass Studierende unter anderem die Orte positiv bewertet hätten, an denen „ein ‚Universitätsgefühl‘ [...] oder eine ‚studentische Atmosphäre‘ [...] spürbar“ sei und nennen studentische Initiativen und Einrichtungen als Beispiel. „Es gibt insofern gute Gründe für die Annahme, dass eine Identifikation der Studierenden mit dem Campusraum ihnen zu einer Selbstverortung im sozialen Raum, zu einem Selbstverständnis als Mitglied der Studierendenschaft verhilft und folglich ein bedeutsames Element ihrer Identitätskonstruktionen sein könnte.“ (ebd. 143f.). Veränderungen der (Hoch-)Schularchitektur und räumlichen Gestaltung von Klassenzimmern und Seminarräumen im Sinne von Lernumgebungen (vgl. Stadler-Altman 2016) werden gleichzeitig als Motor für Reformen des Bildungssystems, aber auch Ausdruck einer sogenannten Neuen Lernkultur verstanden (vgl. Schöning & Schmidlein-Mauderer 2013).

Auch die Bewegung der Hochschullernwerkstätten debattiert die Frage nach dem Zusammenspiel von Architektur und Pädagogik seit ihrer Entstehung (vgl. dazu auch Müller-Naendrup 1997, 167ff.): Reformpädagoginnen wie Freinet und Montessori lieferten vielen Hochschullernwerkstätten sicherlich insbesondere im Hinblick auf die Raumgestaltung und Ausstattung mit Materialien zahlreiche Impulse. So ist zum Beispiel der Freinet'sche Gedanke der Unterteilung von Klassenräumen in sogenannte Ateliers, die selbsttätiges Arbeiten der Lernenden ermög-

55 Mir ist bewusst, dass sowohl „Raum“ als auch „Ding“/„Lerngegenstand“ in diesem Kapitel zunächst nicht trennscharf, im Sinne einer Unterscheidung zwischen alltagsweltlichem bzw. lokalem und sozialwissenschaftlichem Begriff, verwendet werden. Ich werde diese Problematik im weiteren Verlauf des Kapitels dezidiert diskutieren.

56 Der Terminus des Raums als dritten Pädagogen hat seine historischen Wurzeln insbesondere in der Reggio-Pädagogik.

lichen, in einigen Hochschullernwerkstätten umgesetzt. Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, plädierten darüber hinaus gerade die Vertreter*innen informellen Lernens wie Dewey immer schon für eine Öffnung (hoch-)schulischer Bildungsinstitutionen im Sinne einer Annäherung an die Lebenswelt der Lernenden. Die Gründer*innengeneration der Hochschullernwerkstätten betonte daher immer wieder den Mehrwert von Handlungs- und Erfahrungsspielräumen, die andere Lernformen ermöglichen als die gängige hochschulische Lernumgebung (vgl. Müller-Naendrup 1997, 177ff.).

Auch im aktuellen Diskurs trifft beispielsweise der VELW in seinem bereits zitierten Positionspapier von 2009 (ebd., 9) Aussagen zu Qualitätsmerkmalen der Raumgestaltung von Lernwerkstätten. Jene sollten beispielsweise unterschiedliche, auch kreative und entdeckende Zugänge zu Lerninhalten ermöglichen, indem sie anregungsreiche, nur minimal instruktiv gestaltete und disziplinübergreifende Materialien und Werkzeuge bereitstellen und durch eine multifunktionale Ausrichtung sowohl gemeinsame, als auch individuelle Arbeitsvorhaben ermöglichen. Müller-Naendrup (2013, 198) benennt darüber hinaus „sechs Strukturierungsmerkmale und Kernbotschaften“ von Hochschullernwerkstätten:

- „Dezentralisierung – ‚Man kann – von Verantwortung entlastet – probierend tätig werden, die Einheit von Produktivität und Produkt sanktionsfrei erfahren...‘ (Kasper/Müller-Naendrup 1992, 9).
- Mobilität – Die Raumkonzeption von Lernwerkstätten versteht sich stets als vorläufige Vorordnung.
- Offenheit – Lernwerkstätten sind nicht nur rein organisatorisch ‚offen‘ gestaltet, sondern die ‚offene‘ Lernumgebung unterstützt Lern- und Handlungsprozesse auch in anderen Dimensionen der Öffnung (z.B. methodisch, inhaltlich, sozial etc.)
- Werkstattcharakter/Kreativität – Die räumliche Botschaft ‚vom Denken der Hand‘ vermittelt die ‚... Aufforderung, Lernen als Arbeiten, Herstellen, Darstellen, Handeln zu verstehen, d.h. den Dualismus von Praxis und Theorie zu überschreiten, Gewohnheiten eines konsumierenden, kognitiven Lernens durch ‚hand-greifliche‘ Aktivitäten in Frage zu stellen.‘ (Kasper/Müller-Naendrup 1992, 9/10)
- Atmosphäre – Im Sinne einer ‚pädagogischen Atmosphäre‘ gibt es Raum, um sich ungestört auf persönlich relevante Lern- und Arbeitssituationen einzulassen.“ (ebd.)

Sie arbeitet heraus, wie sich die bereits in Kapitel 3.1 umrissenen konzeptionellen Vorstellungen entsprechender Initiativen auch in der Hochschullernwerkstatt als Lernort widerspiegeln, so dass sich Hochschullernwerkstätten gerade in dieser Hinsicht positiv von den üblichen universitären Raumstrukturen abheben (vgl. ebd. 197ff.).

Der Stellenwert des Lernortes Hochschullernwerkstatt bildet sich auch in einer innerhalb der Fachcommunity geführten Debatte ab. Zur Frage, ob Lernwerkstätten einen spezifischen Ort beanspruchen sollten oder möglicherweise auch weniger aufwändig in Form eines Koffers oder einer Box ‚to go‘ realisiert werden könnten, äußerte sich beispielsweise Herbert Hagstedt (o.J., 1f.) sehr kritisch:

„Ursprünglich wurde die Werkstatt begriffen als ein Ort ganzheitlicher Erfahrung, ganz im Sinne Selles, dessen Definition ebenfalls diesen lokalen, räumlichen Charakter betont. Erst später dann wurde die Werkstatt ‚verpackt‘ in Kisten und Wägelchen – reduziert auf abgesteckte Lernfelder – mobile Lernwerkstätten entstanden. Der ganzheitliche Charakter ging zu dem Zeitpunkt verloren, als die Fachdidaktiker ihre eigenen, disziplinär zugeschnittenen Fach-Lernwerkstätten einforderten. Über die Fächer wiederum wurde die Differenzierung weiter getrieben und es entstanden abgrenzbare, inhaltlich überschaubare Themen-Werkstätten, z.B. bei den Mathematikdidaktikern eine 1x1-Werkstatt, eine Geometrie-Werkstatt, eine Falt-Werkstatt usw., bei den Biologen wurden Igel-Werkstatt oder Kartoffel-Werkstatt erfunden. Erst später wurde mir klar, dass auch die LW-Bundestreffen mit ihrem Planungsschwerpunkt auf Themen-Workshops zum Entdeckenden Lernen (z.B. ‚Spiegel‘, ‚Zeit‘, ‚Brücken‘) zu dieser Entwicklung beigetragen haben könnte [sic!]“ (Hagstedt o.J., 1f.)

Bereits 1993 weisen Ernst und Wedekind (ebd., 32) jedoch darauf hin, dass „Lernwerkstätten [...] keine von sich aus wirksamen Einrichtungen [sein, AG]. Ein mit Material gefüllter Raum garantiert noch nicht, dass [...] in ihm Lernereignisse stattfinden.“, womit die Autor*innen die Trias zwischen Raum, Dingen und Menschen andeuten und insbesondere die Rolle letzterer hervorheben. Raum und Materialien brauchen, so die zu vermutende Annahme der beiden Autor*innen, einen Menschen, der ihnen Sinn zuschreibt, Sinn für Andere erfahrbar macht und die daraus resultierenden Prozesse begleitet. Die pädagogische Präfiguration von Hochschullernwerkstätten als Orte der Lehrerausbildung kennzeichnet beispielsweise Schude (2016, 10) mit dem Begriff der Lernumgebungen, „die ein bestimmtes Bild von Lernen, den Anforderungen an (angehende) Lernkräfte und nicht zuletzt – wenn auch nicht explizit benannt – von Schule erfordern“, Hagstedt spricht von Identifikationsorten für Studierende (vgl. ebd. 2016, 28).

Neben dem hier kurz skizzierten Fachdiskurs der Hochschullernwerkstätten hat sich seit den 1980er Jahren ein im Sinne eines „spatial turn“ vorangetriebenes Interesse formiert, das Raum zu einer transdisziplinär bedeutsamen und vielschichtigen Thematik avancieren lässt (vgl. Bachmann-Medick 2006; Döring & Thielmann 2009; Günzel 2017). Unter Berufung auf den von Lefebvre entwickelten Raumbegriff ist jedoch allen unterschiedlichen Zugängen die Erkenntnis immanent, dass die Produktion von Raum mit sozialer Praxis verknüpft sei, es sich dabei also nicht um eine ‚natürliche Gegebenheit‘, sondern um eine soziale Konstruktion handle. Raum wirke sich demnach auch auf die Herstellung sozialer Beziehungen aus (vgl. Bachmann-Medick 2006, 291). Löw (2015, o.S.) konstatiert entsprechend: „Der Spatial Turn steht auch – und das ist für die Sozialwissenschaften immer noch eine Herausforderung zu denken, viel weniger als z.B. für die Architektur – für die Einsicht, dass das Soziale räumlich ist. Gesellschaften werden grundlegend über Räume geordnet.“. Es erscheint daher naheliegend, dass insbesondere im Kontext einer Hochschuleinrichtung, die sich nicht unwesentlich über ihr Dasein als besondere Stätte definiert (vgl. bspw. die Diskussion in Franz 2012, 22ff.), Raum als Dimension in die dort situieren generationalen Ordnungsprozesse hineinwirkt und zwar sowohl als Medium, als auch als Effekt der entsprechenden generationierenden Praktiken (vgl. Kelle 2018).

So weist beispielsweise Hackl darauf hin, dass „pädagogisch gewidmete Räumlichkeiten [...] als] von Menschen intentional zu einem bestimmten Gebrauch hergestellte Objekte“ (Hackl 2015, 145) zu betrachten seien. Er beschreibt pädagogische Räume als „Bedeutungsanordnung“ (ebd., 146), die mit menschlichen Akteur*innen interagieren, an sie appellieren, sie affizieren und bestimmte körperliche oder mentale Handlungen präfigurieren oder unmöglich machen. Auch meine empirischen Analysen lassen sich mit dem Begriff der Bedeutungsanordnung pädagogisch gewidmeter Räumlichkeiten verknüpfen: So habe ich bspw. in Kapitel 4.2 ausführlich beschrieben, wie die Gruppe der Studierenden durch das räumliche Arrangement, zum Beispiel die Nutzung eines großen Tisches, an dem gemeinsam gearbeitet wird, kollektiviert und im Raum zentriert wird. Analoge Befunde ließen sich für die Kreisformate festhalten (vgl. 4.3.3), die die doing generation-Prozesse zwischen Studierenden und Kindern durch eine Zentralisierung und entsprechenden disziplinierenden Ausrichtung aller Körper im Raum strukturierten und beispielsweise im Kontext der Einführung von Regeln für das Projekt Werkstatt für Kinder die Differenzierungspraktiken zwischen Kindern und Erwachsenen mit hervorbrachten.

Eine bedeutende sozialwissenschaftliche Konzeption des Themas Raum, die in der ethnografischen Forschung besondere Aufmerksamkeit erfahren hat, entsprechend breit rezipiert und stellenweise modifiziert wurde und auch im Rahmen meiner Forschung anschlussfähig erscheint, wurde von Löw (2001) entworfen.

Sie beschreibt in ihren Arbeiten Raum als Herstellungsleistung, nimmt diesen also nicht als gegeben an, sondern entwickelt einen Begriff, der dessen Entstehungs- und Modifikationsprozesse umfasst. Im Gegensatz zu einem absolutistischen Raumverständnis, das Raum als einen starren Behälter entwirft, der mit Gegenständen aufgefüllt wird und der Vorstellung verpflichtet ist, dass „Menschen ‚im Raum‘ leben“ (ebd., 19), entwirft Löw somit einen prozesshaften Raumbegriff. Raum ist in dieser Lesart nicht (nur) Bedingung des Handelns, sondern wird auch als dessen Produkt aufgefasst, denn „das Handeln selbst [muss] als raumbildend verstanden werden“ (ebd., 67). Erst durch einen Prozess der Anordnung im Sinne einer Handlung von Menschen⁵⁷ wird ein Ort zu einem Raum. „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten.“ (ebd., 271), gleichzeitig sind Orte nötig, um Raum erst entstehen zu lassen, denn, so Löw, „alle Raumkonstruktionen [basieren] mittelbar oder unmittelbar auf Lokalisierungen [...], durch die Orte entstehen“ (ebd., 201). Mit dem Begriff der (An) Ordnung deutet Löw unter anderem die Wechselwirkung zwischen Handlung und Struktur⁵⁸ an. Sie führt aus, dass Akteur*innen sowohl selbst durch Anordnung Raum herstellen, ihn also performativ hervorbringen, als auch auf einen bereits geordneten, vorstrukturierten Raum stoßen können, der soziale Güter im Sinne von Produkten vorangegangenen Handelns enthält. Damit können sowohl primär materielle (Tische, Gebäude, Stühle etc.), als auch primär symbolische (Normen, Gesetze etc.) soziale Güter gemeint sein (vgl. ebd. 152; 193; 224ff.). „Handeln vollzieht sich demzufolge in einem belebten, bebauten, symbolisch besetzten und verregelten Umfeld. Existierende räumliche Anordnungen ermöglichen Raumbildungen und verhindern andere.“ (Löw 2005, 2). Löw unterscheidet zwei Prozesse, die Raum im Handlungsverlauf routiniert konstituieren und nur teilweise bewusst und somit durch die beteiligten Akteur*innen verbalisierbar sind. Sie grenzt „das Spacing und die Syntheseleistung“ (Löw 2001, 271) analytisch voneinander ab. Durch das Spacing, den relationalen Akt des Anordnens von Akteur*innen, sozialen Gütern und symbolischen Markierungen, die „Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich [...] machen“ (Löw 2001, 158), entsteht Raum erst. Demgegenüber beinhaltet die Syntheseleistung Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse, die die angeordneten Elemente zu Räumen zusammenfasst, „häufig ohne dass diese Relationierung Teil des Bewusstseins wird“ (ebd.). Beide Prozesse werden, so Löw (vgl. Löw 2001, 271ff.; 2015, o.S.), durch Normen und Konventionen, Institutionen und Diskurse sozial präfiguriert⁵⁹. Für den Kontext dieser Arbeit erscheint insbesondere die Konstitution institutionalisierter Räume anschlussfähig, die Löw als (An)Ordnungen bezeichnet, die „über individuelles Handeln hinaus wirksam bleiben und genormte Syntheseleistungen und Spacings nach sich ziehen. In *Routinen*,

57 Löw bezeichnet dies als „aktiv durch Menschen verknüpft werden“ (ebd., 158).

58 Löw bezieht sich auf Giddens Strukturbegriff (der Strukturen „unabhängig von Raum und Zeit“ definiere (Löw 2001, 178)), entwickelt ihn aber folgendermaßen weiter: „Strukturen sind Regeln und Ressourcen, die rekursiv in Institutionen eingelagert sind und die unabhängig von Ort und Zeitpunkt Geltung haben“ (ebd., 226)

59 Mit Bezug zur Synthese führt Löw folgendes Beispiel aus, das besonders auf die Perspektivgebundenheit derselben hinweist: „Als These lässt sich formulieren, dass nicht nur der/die Synthetisierende bzw. sein/ihr Habitus, sondern auch die Lokalisierung des/der Synthetisierenden die Synthese prägt. Der Raum der Klagemauer wird unterschiedlich je nach Habitus konstituiert, aber auch in Abhängigkeit von der Lokalisierung. Es macht einen Unterschied, ob man direkt vor der Mauer steht oder durch die Tore der Altstadt zunächst auf den freien Platz und dann auf die Mauer schaut, ob man sich an einer Gedenkstätte für die Opfer des Holocaust oder in einer New Yorker Bar an die Klagemauer erinnert. Nicht alle Menschen synthetisieren vom selben Ort aus in gleicher Weise. Abhängig von den Strukturprinzipien Klasse und Geschlecht, die in den Habitus eingehen, kann Raum vom selben Ort aus sehr unterschiedlich synthetisiert werden. Dennoch können Synthesen unterschiedlicher Personengruppen vom selben Ort aus mehr Gemeinsamkeiten aufweisen als von unterschiedlichen Orten.“ (ebd. 2001, 202)

also in regelmäßigen sozialen Praktiken, werden diese institutionalisierten (An)Ordnungen reproduziert.“ (Löw 2001, 226; Hervorhebung im Original).

Breidenstein erweitert Löws Konzept der Herstellung des Raumes um eine interaktionistische Komponente des Wahrnehmungsprozesses, die im schulischen Kontext relevant erscheint: „Die Teilnehmer richten ihre eigene Positionierung, ihre Darstellungen und Aktivitäten an der antizipierten Wahrnehmung durch andere aus – und [...] an den antizipierten Grenzen der Wahrnehmung anderer.“ (ebd. 2004, 91) So wird bei der Herstellung von Raum auch relevant gemacht, ob dieser für die Klassenöffentlichkeit oder nur für einige ausgewählte Akteur*innen bestimmt ist bzw. vor spezifischen anderen Anwesenden verborgen bleiben soll. Breidenstein zeigt entsprechend anhand von Beispielen auf, dass im Klassenzimmer „ineinander verschachtelte, einander überschneidende“ (ebd. 99) visuelle, akustische und haptische Räume hergestellt werden und diese mit jeweils spezifischen Strategien einhergehen, mit denen Schüler*innen unter anderem ‚nicht-offizielle‘ Aktivitäten vor der Lehrperson (und anderen Schüler*innen) verbergen.

Das dargelegte Raumverständnis, das ich an meine empirischen Ergebnisse anschließe, ergänzt den oben skizzierten Fachdiskurs der Hochschullernwerkstätten gewinnbringend, indem es einerseits die Perspektive auf Raum als Herstellungsleistung eröffnet und andererseits institutionalisierte und normierende Deutungen und Hierarchien zur Geltung bringen kann (vgl. bspw. die analytische Auseinandersetzung mit der Anwesenheitstafel in 4.3.2).

Eng verknüpft mit diesen beiden Aspekten – und grundsätzlich über Löws Begriff des Spacing und das Konzept pädagogisch gewidmeter Räumlichkeiten als Bedeutungsanordnung bei Hackl (s.o.) bereits eingeführt – ist die Frage nach den Dingen, die Hochschullernwerkstätten und andere pädagogische Settings mit konstituieren. Entsprechend ist in den letzten Jahren auch in qualitativer schulpädagogischer Forschung eine zögerliche, aber dennoch zunehmende Hinwendung zu diesem Themenkomplex festzustellen (vgl. exemplarisch Stieve 2008; Sørensen 2009; Berdelmann & Rieger-Ladich 2012; Röhl 2013; 2016; Wiesemann & Lange 2015; Lange 2017). Nohl und Wulf (2013) betonen, dass die Erziehungswissenschaft sich lange vor der Wiederentdeckung der Dinge (‚material turn‘) durch die Sozialwissenschaften auf den menschlichen Körper bezogen habe. In Studien, die die „Materialität von Erziehung und Bildung“ untersuchten und danach fragten „wie Erziehungs- und Bildungsprozesse stattfinden [...] [steht die; AG] Materialität des Menschen, wie sie sich in Körperlichkeit und Performativität niederschlägt“ (ebd., 4) im Fokus des Interesses. Sie verweisen entsprechend darauf, dass der sogenannte ‚material turn‘ „seine Fruchtbarkeit nur dann unter Beweis stellen [können wird], wenn er in die ihm vorausgegangen Erkenntnisfortschritte [der Wissenschaft] eingebunden bleibt.“ (ebd., 2).

Neben menschlichen Akteur*innen stehen in aktuellen Studien Dinge bzw. Objekte im Zentrum, die – folgt man beispielsweise Latours Akteur-Netzwerk-Theorie⁶⁰ – ebenfalls als handelnde Akteure in das Geschehen in (pädagogischen) Settings eingebunden sind. Latour geht

60 Neben der ANT haben sich noch weitere theoretische Rahmungen zur Analyse der Materialität gebildet (vgl. dazu auch Nohl & Wulf, 2013), wie zum Beispiel die sogenannte Artefaktanalyse (Lueger, 2000; Froschauer & Lueger 2018), die allerdings einen engeren ‚Ding‘-Begriff vertritt und Artefakte als von Menschen ‚gemachte‘ Dinge fokussiert. „In Artefakten manifestieren sich menschliche Aktivitäten, indem sie als Folgen von beiläufigen Tätigkeiten entstehen können, vielfach aber bewusst geplant, in Kooperation erzeugt und dabei mit besonderen materiellen sowie immateriellen Eigenschaften versehen werden. Sie verschaffen den Folgeaktivitäten neue Möglichkeiten oder setzen ihnen klare Grenzen. Der Umgang mit Artefakten verändert sowohl diese selbst als auch die mit ihnen konfrontierten Menschen und ihre Beziehungen. Der soziale Raum ohne Artefakte wäre damit nicht nur ein reichlich begrenzter, sondern es ist auch dieser selbstgeschaffene materielle Kontext, der so bedeutsam für das Verständnis individueller und kollektiver Phänomene ist.“ (ebd. 2018, 2).

davon aus, dass „*jedes Ding*, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, ein Akteur“ (Latour 2014, 123) ist. Mol (2010, 255) unterstützt diese These mit dem Argument, dass ein Fehlen der Dinge dazu führen würde, dass andere Agierende ihren Beitrag mit viel Aufwand ersetzen müssten⁶¹. Folgerichtig müsse die Dichotomie zwischen Menschen und Nicht-Menschen bzw. Subjekten und Objekten zugunsten einer „symmetrischen Anthropologie“⁶² (Latour 2008) überwunden werden. Die zentrale Annahme der Akteur-Netzwerk-Theorie ist, so Nohl und Wulf, dass

„dort, wo sich menschliche mit nicht-menschlichen Agenten verbinden, ursprüngliche ‚Handlungsprogramme‘ (Latour 2000, S. 216) verändert werden; auf diese Weise entstehen neue Praktiken und Bedeutungen [...]. Zudem können derartige Handlungsprogramme von einem menschlichen Akteur auf ein Ding verlagert werden [...]. Neben dieser ‚Delegation‘ (ebd., S. 227) weist Latour auch darauf hin, dass der zusammengesetzte Charakter vieler solcher Hybrid-Akteure mittlerweile niemandem mehr bewusst ist [...]“ (Nohl & Wulf 2013, 6).

Wird diese soziologische Perspektive für (schul-)pädagogische qualitative Forschung nutzbar gemacht, so stellt sich beispielsweise die Frage, wie „sich die vorfindlichen Objekte in schulische Lernsituationen ein[bringen]“ (Wiesemann & Lange 2015, 262). So schlagen Wiesemann und Lange deren begriffliche Unterscheidung vor: Neben natürlichen Objekten, die entweder in ihrer ursprünglichen Form als Lerndinge in schulische Kontexte eingebettet werden (z.B. ein Hühnerei) oder bearbeitet und somit als didaktische Objekte zu erkennen sind (z.B. ein eingefärbtes Hühnerei), zählen die Autor*innen spezifisch für die Schule konzipierte und produzierte schulische Artefakte („etwa große Geodreiecke für die Tafel“ (ebd.)) und eingeschulte Artefakte, die aus anderen Lebenswelten entlehnt und schulisch verwendet werden (z.B. Gong, Handpuppen) (vgl. ebd.), auf. Neben der Varianz der Dinge wird die Bedeutung eines Objektes für eine Situation, wie Wiesemann und Lange betonen, eben erst in situ, im tatsächlichen Gebrauch, hervorgebracht:

„Die Dinge des Unterrichts vermitteln nicht per se eine bestimmte pädagogische oder fachdidaktische Intention. Erst im Gebrauch bewähren sie sich – oder eben nicht. Die Interaktionen weisen auf Spielräume, die in der Situation kreativ ausgestaltet werden. Es ist sicher nicht alles möglich. Wie jeder Interaktionspartner setzen die Dinge Grenzen. Sie werden zu Ko-Akteuren einer (Lern-)Situation.“ (ebd., 266).

Entsprechend kann ein und dasselbe Objekt von unterschiedlichen an einer Situation beteiligten Akteur*innen mit diversen Bedeutungen assoziiert werden – und insofern im Handlungsvollzug eine differente Bedeutungszuschreibung zur Aufführung kommt, kann dies zu Konflikten führen (vgl. ebd.). Selbst auf Konventionen gründende Bedeutungen, die einem Objekt in Form einer Funktion eingeschrieben zu sein scheinen, können in situ sowohl vom Objekt selbst, als auch von einem der beteiligten menschlichen Akteur*innen unterwandert werden, wie Wiesemann und Lange an empirischen Beispielen eindrücklich zeigen. So wird der soziale Sinn eines Objektes erst in einer tatsächlichen Gebrauchssituation, in der Interaktion nicht-menschlicher und menschlicher Akteur*innen, beobachtbar und beschreibbar (ebd.).

Das Potenzial einer solchen Betrachtungsweise liegt, so Röhl (2016, 116), im damit verbundenen „Zugriff auf das implizite Gebrauchswissen der Teilnehmer“, das wie bereits in Kapitel 3.4 ausgeführt wurde, nicht durch Befragungen der Akteur*innen zugänglich ist. Somit ist meine relationale Perspektive auf das Phänomen doing Lernbegleitung als doing generation in seinen Grundzügen angelegt und theoretisch eingebettet.

61 Im Originaltext heißt es „take others a lot of work to replace these actions“.

62 Latour kritisiert daneben auch die Dichotomien Kultur-Natur und Tradition-Moderne.

5.3 Zusammenschau: Generationale Ordnungsprozesse in der Hochschullernwerkstatt – Zusammenspiel von Menschen, Raum und Dingen

Anknüpfend an die empirischen Analysen und in diesem Kapitel ausgeführten Überlegungen ergeben sich für meine Studie folgende theoretische Rahmungen, die ich noch einmal zusammenfassend festhalten möchte und mit meiner relationalen Auffassung des Phänomens doing Lernbegleitung als doing generation verknüpfen werde:

Ich beschreibe Hochschullernwerkstätten mithilfe einer praxistheoretischen Perspektive als Institutionen, die durch das Zusammenwirken von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen hervorgebracht werden. Dabei gerät die Verwobenheit der Trias aus menschlichen Akteur*innen, unterschiedlichen Dingen und Raum in den Fokus der Aufmerksamkeit, die gemeinsam Lernbegleitung als spezifische, in der OASE Hochschullernwerkstatt situierte, soziale Praxis konstituieren, welche als Herstellung generationaler Ordnung beobachtet und beschrieben werden kann. Ich frage entsprechend danach, in und durch welche Praktiken Kinder als Kinder und Erwachsene/Studierende als Erwachsene/Studierende hervorgebracht werden. Ferner interessiert mich, inwiefern dabei sowohl Differenzierungspraktiken zwischen Kindern und Studierenden, als auch zwischen Studierenden und Studierenden wirksam werden. Durch die Perspektive auf Raum, Dinge und menschliche Akteur*innen und deren Zusammenspiel lassen sich Adressierungsgeschehen, Positionierungen und Ausrichtungen rekonstruieren, die Hinweise auf generationale Ordnungsprozesse eröffnen.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem in den voran gegangenen Kapiteln die Ergebnisse meiner eigenen Studie und die theoretischen Rahmungen dargestellt wurden, an die ich mit meiner Forschung anknüpfe, sollen nun beide Perspektiven abschließend zusammengefasst und in ihrer Verwobenheit in den aktuellen Forschungsdiskurs eingeordnet werden.

Die OASE Hochschullernwerkstatt ist ein Ort, der viele unterschiedliche Ziele und Funktionen gleichzeitig zu erfüllen scheint: Sie ist einerseits ein außerschulischer Lernort für Kinder, andererseits ein in der universitären Lehrer*innenbildung verankerter und somit auch der schulischen Praxis zuarbeitender Lernort für Studierende. Die pädagogische Praxis dieser Initiative zu beschreiben, ist nicht zuletzt daher ein komplexes Unterfangen, weil mit diesen unterschiedlichen Funktionen und Ansprüchen eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit zwischen Innovationsimpulsen für Schule und Hochschule und Abgrenzung von ebendiesen Institutionen einhergeht, die nicht aufzuheben zu sein scheint (vgl. Kapitel 3.3).

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Werkstatt für Kinder in ihrer pädagogischen Programmatik ein spezifisches generationales Verhältnis entwirft, das Kinder und Studierende als gleichberechtigte Akteur*innen konzeptioniert. Ich habe danach gefragt, wie dieser programmatische Anspruch in der sozialen Praxis des Settings bearbeitet wird und mich in meinen Analysen besonders auf die Einführung der Noviz*innen in das Feld konzentriert. So fokussierte ich im Sinne des eingeführten Konzepts der Generationenvermittlung einerseits die Peer-Learning-Prozesse der Studierenden während ihres Vorbereitungsseminars und andererseits die gemeinsamen Eröffnungssitzungen von Kindern und Studierenden während der unterschiedlichen Durchgänge im Projekt Werkstatt für Kinder.

Es konnte aufgezeigt werden, wie Differenzen zwischen und innerhalb der Generationen bearbeitet werden: In den Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden ließen sich zahlreiche doing generation-Praktiken rekonstruieren, die sich häufig an schulisch konnotiertes Handeln von Lehrenden und Lernenden anlehnten und insbesondere in Kontexten hervorgebracht wurden, die der Begrüßung, Vorstellung und/oder Aushandlung von Regeln dienen. In diesen wurde beispielsweise häufig auf aus schulischen Settings vertraute Gesprächsregeln zurückgegriffen (vgl. z.B. Breidenstein 2012; Kalthoff & Kelle o.J.), die allerdings auch durch die Kinder untereinander als relevant markiert wurden. Diese schulisch konnotierten Praktiken brachten Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen hervor, indem sie Unterschiede machten (vgl. Hirschauer 2014) und trugen somit zur Pädagogisierung des Projekts bei (vgl. Neumann 2010). Zu ähnlichen Befunden kommt Böttner (2018, S. 101ff.; 198ff.) für das Konzept der „Junior Uni“, das sie analog zu der für die Werkstatt für Kinder herausgearbeiteten Charakteristika „in der Abgrenzung von bisherigen Entwürfen von Lernen in institutionellen Arrangements und einer neuen Positionierung von Kindern in diesem Gefüge“ (ebd., 194) kennzeichnete. Dennoch zeigte sich, dass in den Interaktionen von Studierenden und Kindern, beispielweise in den beschriebenen Kreisgesprächen, auch die Peer-Kultur der Kinder zur Auf-führung kommen kann, wenngleich Heinzel (2016, 110f.) zu Recht darauf verweist, dass es sich dabei um öffentliche Bühnen handle „und der Kreis [...] zwar mehr Raum für Schüleraktivitäten bietet, andererseits aber auch weniger Möglichkeiten, sich zu verbergen oder zu schützen. Immer besteht ein Risiko darin, dass der eigene Beitrag nicht passend im Sinne des Statuserhalts, des Statusgewinns oder der Imagepflege in der Schulklasse sein kann.“ Ich gehe davon aus, dass sich diese Risiken in der aus unterschiedlichen Schulen und Klassen zusammengesetzten Kin-

dergruppe in der Werkstatt für Kinder noch verschärfen. Zugespitzt wird dies darüber hinaus durch die Tatsache, dass die Kinder sich durch die impliziten und expliziten Normen des Feldes zum pädagogischen Konzept der OASE Lernwerkstatt positionieren müssen. Darüber hinaus wurden Kinder durch Studierende als Experten für die sozialen Spielregeln des Feldes adressiert und somit zu Ko-Pädagog*innen erhoben. Stellenweise erhielten Kinder darüber hinaus die Gelegenheit, sich selbst als Expert*innen zu inszenieren, wenngleich zu dominantes Einfordern kindlicher Handlungsspielräume durch die Studierenden unterbunden wurde, indem sie beispielsweise Regeln situativ umdeuteten bzw. sich selbst über diese hinwegsetzten.

Auch die Interaktionen der studentischen Akteur*innen bieten Raum für die Selbstinszenierung der Studierenden als (angehende) Lernbegleiter*innen. Sie sind jedoch von einem deutlich stärkeren Bemühen darum geprägt, Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozesse zwischen den erfahrenen studentischen Mitarbeiter*innen und den Praktikant*innen abzuschwächen und zu kaschieren, als dies zwischen Kindern und Studierenden angestrebt zu werden scheint. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Studierenden kompetent zwischen den Anforderungen ihrer studentischen Peer-Kultur und denen ihrer Rolle als angehende pädagogische Professionelle hin- und herpendeln, teilweise beide Anforderungen gleichzeitig bearbeiten und somit Hinterbühnen für Brüche mit den reformpädagogisch präfigurierten Normen des Settings entstehen. Wie ich herausgearbeitet habe, stellt die auf Studierende bezogene Peerforschung – im Gegensatz zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schüler*innen als in schulischen Kontexten relevante Peer-Gruppe – ein Forschungsdesiderat dar. In meiner Studie konnte ich aufzeigen, dass die Peer-Learning-Prozesse der Studierenden im Projekt Werkstatt für Kinder in Form eines Kreislaufs organisiert sind und zwar sowohl im Hinblick auf die gemeinsam bearbeiteten Themen, als auch in Bezug auf deren Verlaufsstruktur. Im Gegensatz zu den von Pille beschriebenen Praktiken des Lehrerzimmers (ebd. 2013, 190), die für Referendar*innen teilweise zur Bewährungsprobe zu werden scheinen, indem dort Verstöße gegen unausgesprochene Regeln zur Bloßstellung der Noviz*innen führen, wird die Unerfahrenheit der Praktikant*innen im Setting Werkstatt für Kinder durch im Feld erfahrene Studierende nicht dazu genutzt, sie vorzuführen. Im Gegenteil, Unsicherheit wird zu einem legitimen, sogar normalen bzw. erwartbaren Zustand der angehenden Lernbegleiter*innen stilisiert.

Darüber hinaus wird verdeutlicht, dass die Studierenden sich an für das professionelle Lehrer*innenhandeln überaus relevanten Handlungsproblemen abarbeiten – nämlich an der Frage, ob und wenn ja, wann und wie in die Lernprozesse von Kindern eingegriffen werden soll und darf. Professionelles Handeln, darauf weist auch Schütze (2000, 60) mit Blick auf die Soziale Arbeit hin, „arbeitet sich im konkreten Fallbezug an grundlegenden Unvereinbarkeiten bei der Konstitution und Gestaltung konstitutiver sozialer Rahmen ab. Solche konstitutiven sozialen Rahmen sind unabdingbare Ordnungsstrukturen für die Hervorbringung sozialer Prozesse.“ In Anlehnung an Schütze ließe sich entsprechend das „pädagogische Grunddilemma“ (ebd. 79) der Hochschullernwerkstatt als Gefahr, den Lernenden durch exemplarisches Vormachen unselbstständig zu machen, beschreiben. Dieses muss ebenso wie die Paradoxie zwischen „geduldigem Zuwarten“ und sofortiger Intervention (vgl. ebd. 78) als situationsbedingter Spannungsmoment professionellen Handelns ausgehalten und nicht umgangen werden. Analog formuliert Helsper pädagogische Antinomien als konstitutiv für Lehrer*innenhandeln (vgl. ebd. 2012) – es ergeben sich also einige Anknüpfungspunkte zur in 2.1 skizzierten strukturtheoretische Professionalisierungsdebatte und dem von mir eingeführten Begriff der Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit (vgl. 3.3.), die die Arbeit in Hochschullernwerkstätten prägen. Dieser Aspekt könnte Gegenstand weiterer empirischer und theoretischer Überlegungen sein.

Interessanterweise ließ sich in meinem Datenmaterial ein sehr ambivalentes Verhältnis zu den Dingen der Lernumgebung rekonstruieren: Im Rahmen der Einführung der Praktikant*innen in die Aufgaben als Lernbegleiter*in wurde bereits deutlich, dass einige Artefakte der Hochschullernwerkstatt bedeutsamer für deren Anspruch der Öffnung zu sein schienen als andere und an und mit ihnen etwas gelernt werden sollte bzw. sie für die Veranschaulichung oder Dokumentation eines Lernprozesses herangezogen wurden. Diese Präfiguration setzte sich in den Interaktionen der Kinder mit den Studierenden fort. Während die Maxime des geöffneten Angebots dazu führte, dass die Kinder sich sehr umfangreich mit digitalen Medien beschäftigten, wurde dies – zumindest in den von mir beobachteten Durchgängen – nicht zum Anlass für eine gemeinsame Auseinandersetzung mit ebendiesen genommen, sondern in der Regel versucht, andere Dinge so zu arrangieren und aufzuwerten, dass sie als Konkurrenz zu den digitalen Medien oder sonstigen kinderkulturellen Artefakten eingesetzt werden konnten. Spezifische Lernwerkstatt-Dinge wie die Anwesenheitstafel wurden in normierende und generationierende Praktiken eingebunden und die Inszenierung von „Nicht-Ansprechbarkeit“ gegenüber den Eltern konnte nur gelingen, indem sich Studierende in das Arrangieren des Raums vertieft zeigten. Es zeigt sich also, dass mit und durch soziale Praktiken, die Raum und Dinge umfassen, Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen hervorgebracht, reproduziert, aber auch modifiziert werden.

Mit den nun noch einmal zusammengefassten Ergebnissen lassen sich folgende Forschungsdesiderata formulieren:

Ich habe mich in meiner Studie überwiegend auf Studierende bezogen und vor allem die Inszenierung pädagogischer Angebote vor Ort in den Blick genommen. Es ist also danach zu fragen, wie sich das „Dazwischen“ der sozialen Praxis der Arbeit in Hochschullernwerkstätten gestaltet – und wie studentische und kindliche Peer-Kultur sich dazu verhalten. Für beide Bereiche wären auch, wie bereits oben skizziert, dezidiert professionalisierungstheoretisch orientierte Forschungen denkbar.

Darüber hinaus können in zukünftigen Forschungsarbeiten weitere (un)doing difference-Prozesse und gegebenenfalls auch deren intersektionales Zusammenspiel adressiert werden. Wie ich bereits im Kapitel 4.3 angedeutet habe, erscheint mir insbesondere die (Ent-)Dramatisierung von Gender als vielversprechender Analysefokus. Somit könnte auch Differenzforschung angestoßen werden, die den Umgang mit und ggf. die Re-Produktion sozialer Ungleichheit am Lernort Hochschullernwerkstatt in den Blick nimmt – anschlussfähig neben entsprechender auf Schule ausgerichteten Studien erscheinen mir hier vor allem die Arbeiten von Mecheril, Arens, Fegter, Hoffarth, Klingler, Machold, Menz, Plößer und Rose (2103), die auf die Schwierigkeiten der (De-)Thematisierung von Differenz in der Hochschullehre aufmerksam machen. Darüber hinaus sind Akteursgruppen auszumachen, deren Perspektive auf die Arbeit in Hochschullernwerkstätten noch gar nicht wissenschaftlich untersucht wurde, wie zum Beispiel Eltern und Erziehungsberechtigte. Auch eine eingehendere Betrachtung der unterschiedlichen Partizipation verheißenden Elemente der Hochschullernwerkstätten steht noch aus. Ferner wäre auch die in meiner Studie angelegte Betrachtung von Raum und Dingen als Ko-Produzenten sozialer Praxis (vgl. Löw 2001, 268; vgl. auch Stieve 2017) weiter voranzutreiben.

Neben den theoretischen Bezugspunkten zog sich eine permanente Auseinandersetzung mit der Normativität des Feldes durch meine Darstellungen. Die in der Werkstatt für Kinder relevanten Normen ließ sich teilweise auch in meinen eigenen Beobachtungen rekonstruieren bzw. teilweise trug ich mit meinen Beobachtungen zu deren Re-Produktion im Feld bei. In vielerlei Hinsicht korrespondieren meine Analysen mit den Befunden zu individualisierenden schulischen

Settings, die ich bereits in Kapitel 5.1.3 ausgeführt habe: Die Neujustierung von vermittelnder und aneignender Generation bringt zwar Handlungsspielräume für Lernende mit sich, allerdings erzeugt sie auch neue Normen der Anerkennung und Subjektivierung, zu denen sich die Kinder (und im Kontext meiner Studie auch die Studierenden) positionieren müssen. Andererseits zeigte sich auch, welches Potenzial eine derart angelegte forschende Perspektive für das „pädagogische Verstehen“ (Friebertshäuser 2008) mit sich bringt, worauf auch die Befunde von Gerstenberg (2015) hinweisen, die aufzeigen konnte, wie forschungsbasierte Rückmeldungen an die in der pädagogischen Praxis Agierenden den Aufbau derer Selbstreflexionsfähigkeiten unterstützen. So ist der Einschätzung von Rumpf (2016, 78f.) vorsichtig zu widersprechen, dass „eine wissenschaftlich fundierte Reflexion nur mit Abstand möglich“ (ebd., 78) sei – anhand meiner Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass ein Zusammenspiel aus (methodisch geleiteter) Befremdung und extensiver Teilnahme einerseits Ausdruck des pädagogischen Feldes zu sein scheinen (vgl. Cloos 2008) und andererseits (stellenweise) autoethnografisch inspirierte Beobachtung und Beschreibung sozialer Praxis den Analyseprozess gewinnbringend vertiefen kann. So ist die von Rumpf formulierte Frage „Stellen wir nicht mit derartigen Forschungsvorhaben unsere durch gemeinsame Tätigkeit inspirierte Gemeinschaft infrage? Hätte sich damit die von Hagstedt formulierte Befürchtung der Vereinnahmung durch die Erziehungswissenschaft bewahrheitet?“ (Rumpf 2016, 79), insofern man ihr ehrlich begegnet, mit jein zu beantworten: Hinterfragt man die pädagogische Praxis der Hochschullernwerkstätten, so kann dies zunächst zu unerwarteten, vielleicht auch schmerzhaften, Einsichten führen – gleichzeitig sehe ich genau darin aber auch eine Chance zur Weiterentwicklung entsprechender Initiativen, die ich nachfolgend skizzieren werde.

7 Ausblick: Offene Forschungsfragen und (Reflexions-) Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten

Hochschullernwerkstätten scheinen davon zu profitieren, wenn ihre Mitarbeiter*innen ihre eigene pädagogische Praxis handlungsentlastet beobachten – sich also Zeit nehmen, nicht nur als pädagogisch Tätige dort zu sein und diesen Prozess gegebenenfalls durch Impulse von außen, z.B. von critical friends, anzureichern (vgl. auch Heppekaufen 2013).

Dabei wäre meines Erachtens unter anderem danach zu fragen und zu reflektieren

- wer die Zielgruppe(n) der Hochschullernwerkstatt ist/sind und wie sich die Hochschullernwerkstatt zu den sie umgebenden Institutionen positioniert. Welche Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit entstehen dadurch möglicherweise, wie stark kann sich die jeweilige Lernwerkstatt von ihren Normalitätsvorstellungen lösen?
- welches Bild von Lernenden und Lehrenden bzw. Lernbegleiter*innen in der Hochschullernwerkstatt entworfen wird und welche (neuen) Normen dadurch entstehen? In welchem Verhältnis stehen Lehren und Lernbegleitung entsprechend in der jeweiligen Einrichtung? Werden sie als dichotome Pole pädagogischer Praxis oder als Rollensegmente professionellen pädagogischen Handelns entworfen?
- wie die pädagogische Konzeption der Initiative in der Praxis realisiert wird, z.B. also, welches Verständnis von Selbstbestimmtheit in den Diskursen und Praktiken der Akteur*innen vor Ort zum Ausdruck gebracht wird und wie weit die tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Studierenden reichen?⁶³ Wie geht die jeweilige Einrichtung mit ggf. entstehenden Hierarchien und damit verbundenen Handlungsspielräumen der Akteur*innen um?
- welche blinden Flecken und wunden Punkte dabei zutage treten?
- wie mit den oben skizzierten Antinomien professionellen Handelns umgegangen wird?
- welche Formate der Begleitung und Supervision denkbar und gewünscht sind, um mit den aufgezeigten Ambivalenzen, Sperrern und Hindernissen pädagogischer Praxis angemessen umzugehen bzw. diese bewusst werden zu lassen?

Hochschullernwerkstätten waren und sind innovative Orte der Lehrer*innenbildung – und dennoch sind auch sie auf ständige kritische Reflexion und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit angewiesen. Ich hoffe, mit dieser Studie einen kleinen Beitrag dazu geleistet zu haben.

63 So schreibt Faßnacht etwas flapsig, aber eingängig: „Verändert sich durch den Rollenwechsel nichts an den Machtverhältnissen, handelt es sich womöglich um Etikettenschwindel, der wie in der Werbung ausschließlich zur Erzeugung des Gefühls für etwas Neuartiges dient (siehe den Slogan „Aus Raider wird Twix, sonst ändert sich nix“):“ (ebd. 2001, 136)

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Adams, T.E., Jones, S.H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology* (Research reports, Bd. 50). Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Alexi, S. (2014). *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Opladen: Budrich-UniPress.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, G. & Scholz, G. (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In Heinzl, F. (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u. München: Beltz Juventa, S. 147–170.
- Bennewitz, H. (2014). „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann, S. 262–284.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 413–426.
- Berdemann, K. & Rieger-Ladich, M. (2012). Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“. Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen. In H. Schröter-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: Transcript Verl, S. 59–82.
- Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.) (2018). *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Boehncke, H. & Hennig, C. (1980) (Hrsg.). *Célestin Freinet. Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek: Rowohlt.
- Boer, H. d. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Boer, H. d. (2018). Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–179.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), S. 263–279.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Böttner, M. (2018). *Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2004). Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *ZBBS*, 5 (1), S. 87–107.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2008). Peer Interaktionen und Peer Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 945–964.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UVK/Lucius.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1996). Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 16(1), S. 47–67.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), S. 336–356.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. & Schütze, F. (Hrsg.) (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2012). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U.H. Bittlingsmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 387–403.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen*. Bern: hep der Bildungsverl.
- Brügelmann, H. (2008). Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. Zugriff am 01.03.2019. Verfügbar unter https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), S. 384–401.
- Budde, J., Offen, S. & Schmidt, J. (2014). Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein empirischer Beitrag. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 223–237.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. & Türkiylmaz A. (2014). Sozialisation als generationales Ordnen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 34(4), S. 339–354.
- Bund Freier Alternativschulen (BFAS, Hrsg.). (2017). *Infobrief: Neues vom BFAS*. Zugriff am 15.03.2019. Verfügbar unter https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/206/2017-infobrief_05.pdf
- Cloos, P. (2008). „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit“. Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In B. Hünersdorf (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa, S. 207–219.
- Cloos, P. & Thole, W. (Hrsg.). (2006). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.). (2013). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dammer, K.-H. (2013). Mythos Neue Lernkultur. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, S. 27–57.
- Dellwing, M. & Prus, R. C. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2., unveränd. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von (Schüler-)Subjekten und Akteuren. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, (1), S. 25–38.
- Ellis, C., Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, Vol 12, No 1 (2011).
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.). (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Ernst, K. (1996). Den Fragen der Kinder nachgehen. Auszüge aus einem Interview mit Lillian Weber im April 1993. Zugriff am 11.03.2019. Verfügbar unter <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/fragenderkinder.htm>
- Faßnacht, M. (2001). Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 136–146.

- Fegter, S., Heite, C., Mierendorff, J. & Richter, M. (Hrsg.). (2015). *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft 12. Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 127–182.
- Fitzner, T., Kalb, P.E. & Risse, E. (Hrsg.). (2012). *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. und erw. Neuausg., 5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flügel, A. (2016). Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Differenzkonstruktion im Unterricht. *Schulpädagogik heute*. 13/2016. *Was sind gute Schulen?* Zugriff am 25.02.2019. Abgerufen von http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematisccheforschungsbeitraege
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Lang.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa, S. 49–64.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 165–192.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gasser, P. (2008). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik* (3. Aufl.). Oberentfelden: Sauerländer; Cornelsen.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenberg, F. (2015). Zum Umgang mit Orientierungsdilemmata bei der Implementierung neuer Lehr-Lernformate: Ein empirischer Blick auf das Kinderforschungszentrum HELLEUM. *Schulpädagogik heute* 11.
- Giddens, Anthony (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, London.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gothe, K. & Pfadenhauer, M. (2010). *My Campus – Räume für die Wissensgesellschaft. Raumnutzungsmuster von Studierenden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graff, U. (1997). Selbstevaluative Forschung in einem feministischen Projekt. Überlegungen in einem Prozess in Nähe und Distanz. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 731–744.
- Griese, H.M. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 55–74.
- Gronert, M. & Schraut, A. (Hrsg.). (2016). *Sicht-Weisen der Reformpädagogik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Gröschner, A. (2019). „Learning to swim without going too near the water“. Was können Praxisphasen in der Lehrerbildung leisten? In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln*. Münster: Waxmann, S. 105–121.
- Gruhn, A. (2016). „Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!“ – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 33–50.
- Gruhn, A. (2018). „Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?“. Überlegungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten. In N. Kahnwald & V. Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, S. 143–155.
- Gruhn, A. (2020a). Doing Lernbegleitung. Studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167–184.
- Gruhn, A. (2020b). Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–163.
- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2014). „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–159.

- Gruhn, A. & Müller-Naendrup, B. (2017). „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In M. Kekeritz, U. Graf & A. Brenne (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 100–111.
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Hackl, B. (2015). Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 131–158.
- Hagstedt, H. ((o.J.)). *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten*. Verfügbar unter http://www.forschendeslernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf
- Hagstedt, H. (Hrsg.). (1997). *Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kasel*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Hagstedt, H. (1998). Zwischen ungemachten Hausaufgaben und neuen Heilserwartungen. Ein erneuter Definitionsversuch des Konzepts Lernwerkstatt. *Die Grundschulzeitschrift*, (115), S. 49–53.
- Hagstedt, H. (2014). Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–136.
- Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch. Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–36.
- Hagstedt, H. & Krauth, I.M. (Hrsg.). (2014). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heinzel, F. (2001). *Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation und Kindheitstraum*. Habilitationsschrift. Halle/S.
- Heinzel, F. (2002). Kindheit in der Grundschule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 541–565.
- Heinzel, F. (2011a). Einleitung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–24.
- Heinzel, F. (2011b). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip. In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40–68.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. & Mierendorf, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11 (1), S. 9–37. Zugriff am 19.03.2021. Verfügbar unter <https://theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (54), S. 63–80.
- Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule*, 15 (2012) 60, S. 30–34.
- Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 353–371.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.). (2005). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heppekausen, J. (2013). Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen: Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M.C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa., S. 355–365.

- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Berlin: Lit-Verl.
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.). (2014). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), S. 429–451.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Difference. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), S. 170–191.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript. S. 45–68.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–26.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Hitzler, R. & Eisewicht, P. (2016). *Lebensweltanalytische Ethnographie – im Anschluss an Anne Honer*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den ‚childhood studies.‘ In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 25–41.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Hörning, K.H. & Reuter, J. (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 190–305.
- Huber, L. (2009). „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse. In R. Schneider (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 14–20.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler, S. 9–36.
- Hungerland, B. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 34(3), S. 227–232.
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, L.S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed verlagsGmbH.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (o.J.). „Die Nur-einer-spricht-Regel“. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/ethnographie/kalthoff-kelle/die-nur-einer-spricht-regel/>, zuletzt abgerufen am 15.03.2019.
- Kasper, H. & Müller-Naendrup, B. (1992). Das Workshop Center in New York. *Grundschule*, (6), S. 19.
- Kasper, H. & Müller-Naendrup, B. (1992). Lernwerkstätten – Die Idee – die Räume – die Prozesse. *Grundschule*, (6), S. 8–11.
- Keim, W., Schwerdt, U. & Reh, S. (Hrsg.). (2016). *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kekeritz, M. & Graf, U. (2017). Einleitung. In M. Kekeritz, U. Graf & A. Brenne (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–14.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene, die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–108.
- Kelle, H. (2018). Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa., S. 38–52
- Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Klausner, M. (2015). *Choreografien psychiatrischer Praxis. Eine ethnografische Studie zum Alltag in der Psychiatrie*. Bielefeld: transcript,
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung; eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Kotthoff, H. (2017). Humor und Geschlechterverhältnisse. In Wirth, U. & Paganini, J. (Hrsg.), *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 147–159.
- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–36.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.) (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kraus, J. (2013). *Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Reinbek: Rowolth.
- Krawietz, J., Raitelhuber, E. & Roman, N. (2013). Übergänge in der Hochschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 651–687.
- Krickle, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krinninger, D. (2016). Freundschaft und Studienzeit. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 427–438.
- Krüger, H.-H. (2016). Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 37–54.
- Krummheuer, G. (2010). *Die Interaktionsanalyse*, Uni Kassel Schulpädagogik. Verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf
- Lange, J. (2017). *Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Lange, J. & Wiesemann, J. (2012). Ethnografie. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 263–277.
- Latour, B. (2014). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehmann, A. (2013). Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.). (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lernwerkstatt Inklusion Olpe plus. (2018). *Information, Austausch und Weiterbildung für Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen, und andere Fachleute und Interessierte an Inklusion in Kindergärten und Schulen*. Verfügbar unter <https://www.lernwerkstatt-inklusion-oe.de/>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, M. (2005). *Granada oder die Entdeckung des Arabischen. Eine raumsoziologische Analyse*. Vortragsmanuskript. Zugriff am 01.03.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/01loew030605.pdf
- Löw, M. (sozialraum.de, Hrsg.). (2015). *Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn*. Zugriff am 17.03.2019. Verfügbar unter <https://www.sozialraum.de/space-oddy-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>
- Lueger, M. (2000). *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien: WUV- Univ.-Verl.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse*. Cham: Springer.
- Mannheim, K. (1924/1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcus, G.E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, S. 95–117.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C. et al. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Meier, A. (2015). *Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Mol, A. (2010). Actor-Network Theory: sensitive terms and enduring tensions. Sonderheft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (50), S. 253–269.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.

- 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*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–206.
- 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.M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 241–250.
- Munk, W. (2014). Veränderungen von Schulkultur durch Lernwerkstätten. In H. Hagstedt & I.M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 113–120.
- Munsch, C. (2015). Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. Ein ethnografischer Zugang zur Erforschung von Normalitätsvorstellungen und sozialer Differenzierungen (nicht nur) in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, (4), S. 421–440.
- Neumann, S. (2010). Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnung. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg, S. 79–96.
- Neumann, S. (2016). Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(2), S. 88–101.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 25). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. (2007). *Die Reformpädagogik und das Kind*. Verfügbar unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ba1b656d/302_ZugReformpaedagogik.pdf
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (2018). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petersen, P. (1927). *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Langensalza: Julius Beltz.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Compendium. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–24.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Forschungen und Diskurse. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursociologie*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In M. Wehrich & F. Böhle (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–182.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorations zur Norm der Selbstständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken in Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur „neuen Lernkultur“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 12(1), S. 19–37.
- Ricken, N. (2016). Die Sozialität der Individualisierung – Einführende Bemerkungen. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–17.

- Rittelmeyer, C. (2013). *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Resultate der internationalen Schulbauforschung; neue Entwicklungen im Schulbau; Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern; ein Lehr- und Schulungsbuch*. Frammersbach: Verl. Farbe und Gesundheit.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Röhl, T. (2016). Tabula rasa. Wie man die schulische Wandtafel und andere alltägliche Dinge beforschen kann. In J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Dinge befremden. Essays zu materieller Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–122.
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2. Auflage). Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–85.
- Schäfer, H. (Hrsg.). (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T.R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T.R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State Univ. Press.
- Schatzki, T.R., Knorr Cetina, K. & Savigny, E. von (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.). (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schönig, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2013). *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. Bern: hep Verlag.
- Schubert, E. (2003). *Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung*. Bochum: Projekt-Verl.
- Schude, S. (2016). Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Schulz, M. (2013). Humor und Ironie. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 471–475.
- Schulz, M. (2015). ‚Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen-Ethnografie‘ als Praxis. Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem. *ZQF 16. Jg., Heft 1/2015*, S. 43–55.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1* (2000) 1, S. 49–96.
- Schwertfeger, A. (2013). *Generationsbeziehungen in der Schule* (Studien zur Pädagogik der Schule, Bd. 36). Frankfurt am Main: Lang.
- Seitz, O. (1996). Stammgruppe – die scheinbare kuriose Normalität einer pädagogischen Vorordnung. *Kinderleben Dezember 1996*, S. 23–26. Zugriff am 20.02.2019. Abgerufen von <http://jenaplan.de/wp-content/uploads/2015/03/Kinderleben-1996-2-Stammgruppe.pdf>
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning. Technology and knowledge in educational practice* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publ.
- Stadler-Altmann, U. (Hrsg.). (2016). *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink.
- Stieve, C. (2017). Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip: Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–184.
- Strauss, A.L., Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Strauss, A.L. (2007). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (Unveränd. Nachdr. d. 2. Aufl. 1998). München: Fink.
- Stroot, T. & Westphal, P. (Hrsg.). (2018). *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5), S. 685–699.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 202–224.

- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Türling, J.M. (2014). *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), S. 453–479.
- Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016). „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–101.
- Ullrich, H. (2013). Kindorientierung. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt: Peter Lang, S. 379–406.
- Ullrich, H. (2017). Reformpädagogische Konzepte in neuartigen Schulformaten. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 262–277.
- Ullrich, H. & Idel, T.-S. (2017). Einleitung in dieses Handbuch. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8–21.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- VeLW. (2009). Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Zugriff am 12.03.2019. Verfügbar unter <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschue.pdf>
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wedekind, H. (2011). Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. *Grundschule* 43 (6), S. 6–10.
- Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.). (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Wiesemann, J. (2000). *Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer freien Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wiesemann, J. (2006). Die Sichtbarkeit des Lernens – empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 171–183.
- Wiesemann, J. (2008). Was ist schulisches Lernen? In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015). Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261–282.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wischer, B. (2014). Individuelle Förderung als neue Leitidee? Kritische Anmerkungen zu einer aktuellen Reformstrategie. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 163–176.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S. et al. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörisen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2007). Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.
- Zinnecker, J. (1995). Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In I. Behnken & O. Graumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa-Verl., S. 21–38.
- Zirfas, J. (2004). Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, B. Jörisen, R. Mattig, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–67.
- Zocher, U. (2000). *Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer
- Zorn, S.K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Blick in die OASE vom Eingangsbereich (eigenes Foto)	18
Abb. 2: Blick in die Leseecke; mittig im Hintergrund befindet sich die Eingangstür (eigenes Foto)	18
Abb. 3: Phasen, die Studierende im Lauf des Projekts Werkstatt für Kinder durchlaufen (eigene Darstellung)	22
Abb. 4: Screenshot der Startseite des Webauftritts der OASE Lernwerkstatt (Frühjahr 2019)	48
Abb. 5: Screenshot Webauftritt der OASE-Lernwerkstatt, Reiter: Werkstatt für Kinder (Frühjahr 2019)	50
Abb. 6: Dreimal OASE. Dokumentation eines Lernprozesses (eigenes Foto)	57
Abb. 7: (Nicht-)Eingreifen bei der Lernbegleitung	97

Anhang

Anhang 1: Gruppe blau – Vorbereitungsseminar – Transkript: „Statements zu den Eckpfeilern“ (leicht gekürzt)

- 1 Moritz sitzt an einer der Längsseiten des großen Gruppentisches, zwischen mir und einer Praktikant-
- 2 tin. Er erklärt nun, wie weiter vorgegangen werden soll, alle anderen am Tisch sind derweil still und
- 3 blicken zu ihm.
- 4 Moritz: „Wir hätten jetzt den Vorschlag an euch. Also, ihr habt die ja alle geschrieben, find ich
- 5 voll gut, äh, ich hatte glaub ich damals Probleme, die zu schreiben, hab das auf den letzten Drücker
- 6 gemacht, das passiert mir öfters [alle lachen] und ähm ja, aber ich hab eure Statements auch schon
- 7 gelesen, aber ich fänds cool, dass ihr ähm alle erfahrt, was ihr geschrieben habt, also, dass ihr die viel-
- 8 leicht vorlest. Entweder liest jeder sein eigenes oder jeder ein anderes [bestätigendes Gemurmel], jeder
- 9 ein anderes? ganz wie ihr Lust habt – ok, dann machen wir das so. Genau, ich geb die einfach mal rum
- 10 und jeder schnappt sich da eins raus (..) [Moritz reicht der Praktikantin, die neben ihm sitzt, einen
- 11 Stapel mit Blättern. Sie nimmt sich eins der Blätter und gibt den Stoß Papier weiter zur nächsten Prak-
- 12 tikantin. Die studentischen Mitarbeitenden und ich werden übersprungen. Es entsteht etwas Hin und
- 13 Her, denn die Verteilung der Blätter gelingt zunächst nicht so, dass jede Praktikantin das Statement
- 14 einer anderen Person hat.] Genau, dann würd ich vorschlagen, dass einer anfängt zu lesen und das
- 15 wir danach immer, je nachdem, ähm, jedes Statement ist ja ein anderes, also dass man sich kurz dazu
- 16 bespricht, jeder seine Anregungen dazu gibt, wenn einem was einfällt, ähm, und ich hab zu manchen
- 17 ein paar Fragen geschrieben, ob ich die jetzt gleich stellen werde, in dem spontanen Zusammenhang,
- 18 entscheid ich dann gleich und dann ähm gucken wir einfach mal.“
- 19 Anna: „Genau, gibt auch kein richtig oder falsch“
- 20 Moritz: „Genau, es ist einfach äh, es ist einfach auch, ich hab da auch total, äh, also eigentlich waren
- 21 die Sachen alle schon total gleich, also ihr unterscheidet euch gar nicht so in eurer Ansicht aber das
- 22 werdet ihr ja gleich sehn, auf jeden Fall, wie die Anna schon sagt, es ist nichts falsch“
- 23 Anna: „is nur, um reinzukommen, einfach“
- 24 Moritz: „richtig, dann, wer startet denn?“
- 25 Anja, die gegenüber von Moritz am Tisch sitzt, beginnt direkt, das Statement zum Thema Lernen
- 26 vorzulesen, das vor ihr auf dem Tisch liegt: „Lernen (.) Jeder Mensch hat das Recht, seinen eigenen
- 27 Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder. Heutzutage verstehen wir das Lernen immer noch als
- 28 Transport von Wissen und Können. Dabei kann beispielsweise der offener Unterricht dazu bei-
- 29 tragen, dass Kinder Selbstständig werden und sich zu selbstbewussten Personen entwickeln. Auch
- 30 die Lehrperson und das soziale Umfeld prägen mit, wie ein Material oder eine Methode, die im
- 31 Unterricht genutzt wird auf die Kinder wirken. Dabei sind die Erfahrungen die die Kinder sammeln
- 32 wichtig für die darauf folgenden Lernprozesse. Unterschiede zwischen Kindern beeinflussen in
- 33 verschiedener Hinsicht den Erfolg beim Lernen: Unterschiedliches Wissen und Können sowie
- 34 Lernstile aus vorherigen Erfahrungen können die Anpassung von Aufgaben erschweren. Unter-
- 35 schiedliche Arbeitstempi bestimmen Dauer/Menge der leistbaren Arbeit. Die „Freiarbeit“ bietet
- 36 für viele Kinder ein Vorteil. Die Kinder können das WANN, WO und MIT WEM bestimmen.
- 37 Sie können ihre Vorstellungen austesten und sehen am Erfolg, ob sie richtig gedacht haben. (.)
- 38 Lernen bedeutet Konstruieren, nicht bloßes Kopieren von Lösungen. Jede neue Erfahrung wird im
- 39 Zusammenhang der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster interpretiert, hier hat
- 40 die Bedeutsamkeit einer Erfahrung immer was mit der Lebenswelt der Kinder zu tun. („didaktisch-
- 41 inhaltliche Öffnung“ von Unterricht). Auch Selbständigkeit ist lernbar. Genauer: Sie ist nur durch
- 42 zugemutet Selbstständigkeit lernbar-und damit eine zentrale Aufgabe des Unterrichts. Lernen hat
- 43 immer zwei Seiten. Einerseits die Erfahrung mit (Aspekten) der Umwelt und eine Erfahrung mit

44 sich selbst in der Beziehung zu anderen. Meiner Meinung nach ist Lernen ein stetiger Prozess, der
 45 Lebenslang andauert. Die Art und Weise wie in der heutigen Grundschule gelehrt wird hängt stark
 46 von der Lehrperson und dem Kind ab. Ich glaube, dass jedes Kind eine eigene Art zu lernen hat und
 47 dass diese mit Selbstbewusstsein bestärkt werden kann. Der Text regt zum Denken an und bietet
 48 viel Freiraum um eigene Denkanstöße zu hinterfragen. Die „Öffnung“ des Unterrichts ist m. E nach
 49 heutzutage notwendig, denn nicht die Zeit ändert sich, sondern vielmehr wir Menschen und somit
 50 auch die Kinder. Kinder lernen ununterbrochen, grade in ihrer eigenen Lebenswelt sind sie stark
 51 aktiv und grade hier müsste man anknüpfen um Kinder durch eigene Interessen zu erreichen. Natur-
 52 lich müsste dies in einem pädagogischen Rahmen geschehen. Damit meine ich, dass die Lernziele
 53 in einer Grundschule gleichbleiben, jedoch die Herangehensweise eine Unterschiedliche sein muss.
 54 Oft habe ich das Gefühl, dass Kinder „funktionieren“ müssen. Es ist egal ob sie wollen oder nicht sie
 55 werden in ein bestimmtes Schema gepresst, welches durch unsere Gesellschaft gefordert wird. Und
 56 oft sind es Kinder die auf der Strecke bleiben, die diesem Schema nicht gerecht werden. Erziehung
 57 wird oft verstanden als Vermittlung von Normen. Kindern wird erklärt, was „gut“ oder „richtig“
 58 ist, sie werden bestraft, wenn sie „böse“ sind und zurechtgewiesen, wenn sie etwas „falsch“ machen.
 59 Eine solche Erziehung „von oben“ verfehlt die Leitidee der Selbstständigkeit. Aber daraus folgt
 60 nicht, keine Grenzen zu setzten.“

61 Als Anja fertig vorgelesen hat, kommentiert Moritz: „Sehr gut, ich glaub, das ist schwierig, das alles
 62 noch parat zu haben, wenn (...) ich hab da ein paar Fragen dazu aufgeschrieben – oder wollt ihr
 63 erstmal?“

64 Anja, die das Statement vorgelesen hatte, springt ein: „Ja, also was ich jetzt total gut fand an dem
 65 Text war, dass nochmal ausgearbeitet wird, dass Freiheit wichtig ist, um Selbstständigkeit zu fördern,
 66 aber dass auch, wie auch im letzten Satz gesagt wird, Grenzen halt nötig sind und dass man das nicht
 67 doch so total laissez faire gestaltet und dann doch irgendwie kein richtiger Lernprozess zustande
 68 kommt.“

69 Moritz: „Ja, also genau das hab ich mir auch aufgeschrieben und genau, im letzten Absatz heißt ja
 70 (...) ist ein kurzer Absatz, also nochmal (...) um das so zu zentrieren, [er beginnt vorzulesen] oft hab
 71 ich so das Gefühl, dass Kinder funktionieren müssen, es ist egal, ob sie wollen oder nicht, sie werden
 72 in ein bestimmtes Schema gepresst, welches durch unsere Gesellschaft gefördert wird – und jetzt
 73 der entscheidende Satz und oft sind es Kinder, die auf der Strecke bleiben, die diesem Schema nicht
 74 gerecht werden. [Er blickt wieder in die Runde] Glaubst ihr denn, dass ihr gerade in der OASE,
 75 also in der Umgebung als Lernwerkstatt hier so, grade die Kinder abholen könnt, die in der Schule
 76 Probleme haben, also jetzt mal so als Anreiz?“ Er blickt fragend in die Runde.

77 Ayse: „Ja also [räuspert sich] das is meine Hoffnung so eigentlich sag ich mal so, wir arbeiten ja
 78 dann in kleineren Gruppen denk ich mal? Also es sind viele Kinder natürlich da, aber wir sind so
 79 viele Personen und da find ich, dass man das n bisschen besser herausarbeiten kann als in der Schule
 80 dann, als Beobachter nur.“

81 Moritz: „Ja, genau! Und ich glaub auch ähm-“

82 Jessica meldet sich, Moritz spricht sie an „Ja, sagt ihr erstmal?“

83 Jessica: „Ja, ich seh das genau wie Ayse, ähm, ich denke dadurch, dass wir ja viele Kinder auf eine
 84 Person sind, bzw. wenige Kinder auf eine Person, so! [die anderen Anwesenden quittieren den Ver-
 85 sprecher mit einem kurzen Lachen], weil wir so viele sind, kann man halt da auch diese individuelle
 86 Förderung auch besser gestalten als in der Schule wo halt ein Lehrer irgendwie dreißig Kinder da
 87 hat, da kann man ja gar nicht (...) äh, auf jedes Kind einzeln da eingehen. Also, das bleibt ja von der
 88 Zeit auch gar nicht übrig.“

89 Moritz: „Ja, seh ich auch so, also das hat äh bei uns jetzt dieses Mal eigentlich ganz gut geklappt,
 90 letztes Mal so, also aus der Erfahrung, wir waren ja da so zu fünf letztendlich (Anna nickt bestäti-
 91 gend: Ja!), also weil ja Anna und damals noch der Nici, also das war der Vorgänger von der Elena,
 92 und das war damals echt gut, dass man da sich mit einzelnen Kindern auch mal beschäftigen konnte,
 93 ohne dass, sag ich mal, die Gruppe so aus dem Ruder läuft sag ich mal, aber da werdet ihr ja auch

94 noch eure eigenen Erfahrungen machen (.) Jo, find ich auf jeden Fall gut, also ich seh das auch so,
 95 dass man grade die Kinder, die in der Schule vielleicht oft Probleme haben, hier grade abholen kann,
 96 weil das auch ne ganz andere Umgebung ist und (.) das werdet ihr auch noch, ja, in Zukunft denk
 97 ich merken, dass das mit der Schule vielleicht gar nicht so gleich zu setzen is (.) joa. Habt ihr noch
 98 (.) Anregungen, oder ihr auch?“ [schaut fragen Anna und Elena an]
 99 Anna: „Was ich auch ganz wichtig fand oder auch einen ganz guten Satz fand war auch das, was
 100 du direkt gesagt hast, dass ähm, Freiheit und Selbstständig nicht ähm -keit nicht heißt ähm, dass es
 101 keine Grenzen gibt [zustimmendes Gemurmel] also das ist auch was, was man ähm austesten muss
 102 selber, wo sind meine Grenzen oder (.) wie kann ich Grenzen setzen oder wie kann ich – was gibt’s
 103 für unterschiedliche Grenzen, also Grenzen die von oben gesetzt werden oder (.) persönliche Gren-
 104 zen, das is auch glaub ich was, was einem in der Werkstatt nochmal persönlich begegnen wird.“ (.)
 105 Moritz: „Ja! Und ich hätte auch noch n kleinen Punkt und zwar (.) war ganz am Anfang n Satz, wo
 106 stand, auch die Lehrperson und das soziale Umfeld prägen mit, wie ein Material oder eine Methode,
 107 die im Unterricht genutzt wird auf die Kinder wirken. Also, ähm, ich find so die zwei Worte prägen
 108 und wirken find ich ziemlich gut, weil das so indirekte Worte sind, also dass es nich wie beim (.)
 109 Frontalunterricht hier zugehn soll oder ähm, dass (.) dass man nich auf die Kinder so ähm direkt
 110 einredet oder denen Lösungen vorgibt, sondern dass das einfach passiert, also man gibt Anreize und
 111 (.) die Kinder nehmen sich was mit. Joa. Also ich fand den Text gut, konnte man viel draus mitneh-
 112 men schon (.) [zustimmendes Gemurmel im Hintergrund] Ja, dann gehn wir mal zum nächsten,
 113 wenn ihr keine Anregungen mehr habt?“
 114 Nora, die neben Anja sitzt, liest das nächste Statement vor: „Kindzentrierung (..) Der Eckpfeiler
 115 Kindzentrierung der ‚Werkstatt für Kinder‘ sagt in sich schon aus, dass die Kinder im Mittelpunkt
 116 stehen und diese in Entscheidungen bezüglich Inhalten, Ideen und Interessen einbezogen werden
 117 sollen bzw. selbst entscheiden können und dürfen, womit sie sich beschäftigen möchten. [...] Die
 118 Kindzentrierung von Unterricht und dessen Inhalten ermöglicht den Kindern also sich selbst
 119 zu reflektieren und selbstständig zu erarbeiten, was für sie interessant erscheint. Dennoch finde
 120 ich persönlich, sollte man den Kindern aber nicht nur Freiraum geben, sodass sie tun und lassen
 121 können, was sie möchten. Denn um sie auf die spätere Arbeitswelt ebenfalls vorzubereiten, sollten
 122 trotz alledem feste Rituale und festgelegte Themen gegeben sein. Wie Brügelmann feststellt, kann
 123 die kindliche Persönlichkeit sich nur entwickeln, wenn ihr zureichend Raum gewährt wird, sich zu
 124 erproben. Dies kann nur geschehen, wenn der Raum auch Grenzen hat und wenn er nicht diffus
 125 ist⁶⁴. Ich persönlich denke, dass Kindzentrierung definitiv sehr wichtig ist, um den Kindern zu
 126 verdeutlichen, dass sie als Mensch in der Gesellschaft geschätzt werden und dass sie ebenfalls das
 127 Recht besitzen, ihre Umgebung mit zu bestimmen. Deswegen unterstütze ich die Idee der Kindzen-
 128 trierung, allerdings unter dem Vorbehalt, dass trotz alledem eine gewisse Struktur beibehalten wird.“
 129 Moritz kommentiert direkt: „Fand ich auch top! [einige der Praktikantinnen lachen] Nee, echt, ihr
 130 scheint echt ne motivierte Truppe zu sein. Fand auch, der Text hatte viel Gutes, hat vielleicht einer
 131 von euch jetzt direkt was dazu, sonst (.) würd ich (.) äh ein paar Stellen raussuchen, die mir jetzt
 132 aufgefallen sind?“
 133 Nora, die vorgelesen hat, sagt: „Also, ich fand das sehr gut, dass direkt die Arbeitswelt, bzw. die
 134 Zukunft deines Kindes einbezogen wurde, weil (.) das- (.) da hab ich jetzt auch nicht direkt dran
 135 gedacht, als ich meinen Text geschrieben hab, dass man ja auch mal drüber nachdenken würde, wie
 136 sieht’s denn später für das Kind aus und nicht nur, wie sieht’s jetzt in der Schule aus [Moritz: „Ja!“]
 137 also das find ich sehr gut (.) äh gedacht“
 138 Moritz: „hab ich auch gut daneben geschriebl [leises Auflachen in der Gruppe] also in meinen

64 Das Statement enthält in seiner vollen Länge einige gebräuchliche Markierungen des wissenschaftlichen Arbeitens (Zitatkennzeichnungen, Markierung von Auslassungen etc.). Da das Transkript sich möglichst nah am Geschehen der Vorlesesituation orientiert, sind diese hier nicht übernommen worden, da sie durch die Vorleserin weder verbal noch nonverbal hervorgehoben wurden.

- 139 Notizen weil ich das auch superwichtig finde, weil ich mir manchmal so die Frage stelle bei diesem
 140 ganzen offenen Unterricht und bei so offenem Umgang mit Kindern, ob das da nicht manchmal auf
 141 der Strecke bleibt, aber (.) ähm, von meiner Erfahrung her – obwohl, ich will eigentlich gar nicht
 142 so viel vorweg nehmen [Anna lacht leise] ich nehm nichts vorweg, aber ich fand das auch gut, dass
 143 das genannt wurde und das (.) äh (.) der Raum, egal wie frei die Kinder sich bewegen und äh, ob
 144 sie entscheiden, wann und was und wo sie tun, dass der Raum auch Grenzen haben muss und das
 145 fand ich auch gut weil, wenn die Kinder sich irgendwo in so einem diffusen Raum- diffus is auch ein
 146 gutes Wort in dem Zusammenhang [jemand macht im Hintergrund „hmhm“] bewegen, dann ähm,
 147 dann bringt das denen letztendlich auch nichts (..) also (.) ja“
- 148 Anna: „Also ich hab’s mir grade auch aufgeschrieben, Diffusität, also ich fand das total spannend in
 149 diesem Zusammenhang, weil mich- also weil ich mir die Frage stelle, was macht denn einen diffu-
 150 sen- also, was macht denn eine Lernumgebung zu einer *diffusen* Lernumgebung und was macht sie
 151 zu einer nicht-diffusen (.) ich weiß nich, also, wer hat das denn geschrieben eigentlich?“
- 152 Jessica: „Ich?“
- 153 Anna: „Und was denkst *du*?“
- 154 Jessica lacht auf, „also ich hab’s zitiert aus Brügelmann“
- 155 Anna: „Ah, okay“
- 156 Jessica: „aber ähm (.), also dabei gings mir eigentlich mehr um die *Grenzen*, also dass der Raum halt
 157 Grenzen hat [hmhm] das is für mich so n bisschen auch, dass die Kinder halt (.) viele Möglichkeiten
 158 haben aber dass sie das vielleicht auch überfordert, dass das *zu viel* is [hmhm] dass sie da verwirrt
 159 sein können, wenn der Raum diffus is, also, öhm, also das hab ich mir jetzt so ein bisschen dabei
 160 gedacht [hmhm] also dass es halt schon so ein bisschen strukturiert sein muss, damit die Kinder
 161 nicht überfordert sind (.) weil, ich mein, so *ganz viel* Freiraum *kann* für Kinder halt auch überfor-
 162 dernd sein, dass dann wirklich welche so da sitzen und sich fragen, ja, was soll ich denn jetzt machen,
 163 ich hab so viel Möglichkeiten [Moritz: hmhm] (.) und ja, ähm“
- 164 Anja: „ich würd auch ähm“ [sie bricht ab, Jessica bedeutet ihr mit einer Geste, weiter zu reden] –
 165 „für mich würde das bedeuten, dass es einfach unklar is für die Kinder, was sie tun sollen, also dass
 166 sie dann (.) in der Schule wären und sich denken, okay, was sollen wir jetzt machen und ähm we-
 167 werden wir jetzt benotet oder sonst was, also dass man das halt einfach klärt und den Schülern halt
 168 zeigt, ähm, wie *frei* der Raum is, aber auch, wo die Grenzen sind und was erreicht werden soll und
 169 ähm, ich glaube dann, wird so n Raum, also wird der irgendwie klarer für die Kinder“
- 170 Anna: „hmhm“
- 171 Miriam: „Also, was ich halt noch sagen wollte, ich glaube, es wird auch diffus für die Kinder wenn
 172 (.) bei unterschiedlichen Lehrern, wenn das überall anders is, wenn es da keine klaren Strukturen
 173 gibt, wenns bei einem so is, beim andern so [zustimmendes Gemurmel in der Gruppe], glaub, dann
 174 sind die Kinder dann auch verwirrt, wie das dann eigentlich *richtig* is oder (.) ich glaub dann ent-
 175 steht halt diese Diffusität, wenn eigentlich diese Regeln immer anders sind überall“
- 176 Moritz: „ja (3) ja. Kann man eigentlich fast schon so stehenlassen! Ich glaub das is (.) ganz gut for-
 177 muliert von euch. [schaut in die Runde] Ja, habt ihr sonst noch zu dem Text was? Ich hab mir da gar
 178 nich so viel aufgeschrieben, weil ich finde- (.) Kindzentrierung an sich finde ich superwichtig, also
 179 jetzt *grade* durch die OASE habe ich das gelernt, ich find, grade in der Schule kann man das so (.)
 180 kann man das gar nich so umsetzen wie man möchte, weil das ähm (.) aber da kommt ja auch später
 181 noch was zu, weil das ähm (.) aber ähm (.) hier könntet ihr das ähm (.) glaub ich ähm ganz gut so
 182 umsetzn wie ihr euch das vorstellt oder ähm, wie ihr euch das wünschen würdet für die öhm Schule.
 183 Aber (.) ja (.) dann (..)
- 184 Moritz blickt in die Runde und schaut auf Ayse, die neben Nora sitzt.
- 185 Ayse: „Soll ich?“
- 186 Moritz: „Ja, genau“
- 187 Ayse liest vor: „*Menschenbild* (..) Kinder als *fertige* Menschen? was trauen wir den Kindern zu? [...]
 188 Doch warum haben Lehrer solche Bedenken den Schülern mehr Freiraum zu lassen? Wäre mehr

189 Freiraum auch eine Zumutung für die Kinder? Oder wäre eine Öffnung des Unterrichts sogar für
190 viele Lehrer eine Zumutung? (.) In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 heißt es, dass jeder
191 Mensch das Recht hat, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder. Demnach ist das
192 Kind als vollwertiger Mensch zu sehen und wird also keinesfalls einem anderen Menschen unterge-
193 ordnet. So heißt es für mich auch, dass jedem Kind mehr zugemutet werden kann. Natürlich bedarf
194 ein Kind mehr Schutz und muss in manch einer Lebenslage belehrt werden. Jedoch sollte man nicht
195 die Selbstständigkeit eines Kindes unterschätzen. Auch im privaten Leben werden Kinder schnell zu
196 dem genauen Gegenteil von Selbstständigkeit erzogen. Dabei denke ich vor allem an die sogenannten
197 Helikopter-Eltern [die Gruppe lacht leise im Hintergrund], die ihr Kind von einer Institution zur
198 nächsten bringen, um diesem möglichst viel zu bieten oder auch um es einfach nur zu beschäftigen.
199 Dass Kinder jedoch auch Freiraum brauchen, um ihre eigenen Interessen zu entfalten und dass sie
200 der Verantwortung für ihr eigenes Leben eigentlich bewusst sind, wird völlig missachtet. [...]
201 Meiner Meinung nach kann man Schülern so mehr zutrauen. Das größte Problem ist in meinen
202 Augen wohl eher, dass der Umgang mit diesem Freiraum auch der Lehrperson zugemutet werden
203 muss.“ (..)
204 [Alle schauen zu Moritz]
205 Moritz: „Ja, wieder viel Text, aaaber-“
206 Ayse: „mal kurz nachdenken“
207 Moritz: „genau, ihr könnt euch ja überlegen, ob ihr noch was dazu zu sagen habt, ich kann nur Stille
208 so schlecht aushalten [alle lachen; jemand sagt „das muss man lernen“] ich weiß, letztens war ich in
209 nem Referat, ich musste sechs Sekunden nichts sagen, weil ich auf ne Frage warten musste, auf ne
210 Antwort, das war der Horror [alle am Tisch lachen] da hab ich einfach gesagt, ab sechs Sekunden
211 wird's unangenehm [Moritz lacht kurz auf] (..) aber lasst euch Zeit“ (7)
212 Ayse: „-der Text ist sehr gut [Anna nickt zustimmend und sagt „ja“] „da geht es ja darum, dass das
213 Lernen nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer nochmal hinterfragt (.) ähm (.) in dem, wie
214 sie die Kinder sehn (..) und öhm (..) ja“
215 Jessica: „ich find ganz schön zu sehen, dass im Text auch nochmal dieses (.) ähm Kinder sind ein
216 eigener Mensch und sie sind nicht als irgendwie (.) minderwertig zu betrachten, sondern sie sind
217 halt als vollwertiger Mensch, das war ja in dem andern Text auch schon, dass halt Kinder auch äh
218 eigenständig halt entscheiden dürfen, können, müssen [kurzes Lachen – Moritz: „ja“] und öhm ich
219 find halt ganz gut, dass wir das da auch nochmal rausgestellt haben bei dem Menschenbild.“
220 Ayse: „Ja, ich find den letzten Satz auch ganz toll, [...] das größte Problem is in meinen Augen viel
221 eher, dass der Umgang mit dieser Freiheit auch der Lehrperson zugemutet werden muss. Ich glaube
222 dass die ähm, dass Lehrer öhm (.) auch son bestimmtes Schema immer haben und diesem auch
223 immer folgen und wahrscheinlich auch oft bequem- weil es bequemer is, denk ich mal (.) öhm ja,
224 öhm“
225 Jessica: „bequemer und einfacher“
226 Ayse: „Einfacher, ja.“
227 Anja signalisiert mit einer Handbewegung, dass sie sich einbringen will.
228 Moritz sieht sie fragend an: „Ja?“
229 Anja: „ja, ich fand eben das war allgemein im Text ein sehr spannender Punkt (.) dass der Unter-
230 richt nur so offen sein kann, wie der Lehrer das auch ertragen kann, weil – ich mein, wie wir ja
231 eben merken, auch so Stille zu ertragen einfach is halt auch so ne Sache einfach und ich glaube, das
232 erfordert halt sehr sehr viel (.) also Erfahrung und irgendwie Lernen für den Lehrer selbst, also-
233 (.) nich, dass ers machen möchte, denn ich glaube, das wollen viele Leute, aber das auch wirklich
234 durchziehen zu wollen und sich selbst dann dabei wohl zu fühlen“ (..) Moritz: „Ja, find ich gute
235 Punkte, also ich hab mir auch angestrichen das mit der- mit dem Kind als vollwertigem Menschen,
236 superwichtig, grad in dem Zusammenhang, eigentlich immer, aber ähm grade grade hier auch jetzt
237 oder im Zusammenhang Bildung, Lernen, Entdecken und das is ja (.) also hier is ja eher entdecken
238 und die Lernprozesse kommen einfach durch das Forschen der Kinder eher öhm und ich hatte mir

239 aufgeschrieben öhm, diese Fragen hier (.) Öh, wäre mehr Freiraum auch eine Zumutung für die Kin-
 240 der oder wäre eine Öffnung des Unterrichts sogar viel (.) für viele Lehrer eine Zumutung? (.) Ööhm,
 241 könnt ihr die Frage vielleicht so für euch beantworten, vielleicht nur im Kopf einfach, dass ihr das
 242 einfach mit nach Hause nehmt so (.) öhm, ob das für euch (..) öhm sehr viel anstrengender wäre
 243 oder beantwortet die, schreibt euch die auf, dass ihr das irgendwie (.) öh, mit ans Ende der OASE
 244 nehmt (.) weil das wird hier, öh (.) wenn das wird wie bei uns, wird das sehr öh offen hier zugehen
 245 [im Hintergrund wird gemurmelt, eine Praktikantin sagt „nochmal die Frage?“] achso die Frage
 246 war ähm wäre die Öffnung des Unterrichts sogar ähm für viele Lehrer so (.) quasi in dem Sinne jetzt
 247 euch, oder ähm Lernbegleiter, wie ihr euch dann ja wahrscheinlich eher nennt, eine Zumutung? (3)
 248 [einige Praktikantinnen machen sich eine Notiz auf ihrem Block] oder vielleicht könnt ihr die ja
 249 auch mit der Zeit beantworten schon“ (..)

250 Anna: „Können wir ja auch mal in ner Reflektion drauf eingehn, ne?“

251 Moritz: „ja (20) habt ihr aufgeschrieben? [einige Praktikantinnen antworten mit „ja“ und nicken
 252 ihm zu] sehr gut, öhm (.) dann vielleicht noch eine letzte Sache zu dem Text, also ihr habt auch
 253 supergute Sachen schon genannt (.) öhm, das mit diesen Helikopter-Eltern [lacht lautlos] das fand
 254 ich, also, ich find das teilweise irgendwie echt verrückt, also ich weiß nich, ob ich das, ob ich da der
 255 einzige bin, wahrscheinlich nich, ähm aber würdet ihr die öhm, würdet ihr, sag ich mal wenn Eltern
 256 ihre Kinder zum Sport schicken oder was weiß ich, allet was es so gibt und die bringen die dann
 257 zusätzlich noch in die OASE, seht ihr dann die OASE eher so als (.) Belastung für das Kind oder
 258 (.) also, ihr habts jetzt natürlich noch nicht erlebt, wies hier zuseht, aber wie ihr das so erwartet, also
 259 seht ihr das einfach noch als so was zusätzliches, was denen aufgehalst wird, oder so ne muss-freie
 260 Aktivität [er zeigt Gänsefüßchen in der Luft]“

261 Ayse: „Also ich glaub, das kommt drauf an, wie mans hier gestaltet, also- ich persönlich sehs jetzt so“

262 Moritz: „ja“

263 Ayse: „Also, wenn man dann Frontalunterricht macht mit den Kindern und das und das müsst ihr
 264 jetzt, also nö? (.) für uns isses ja dann erstmal ne Erfahrung und für die Kinder auch, aber ich glaub,
 265 das kommt dann auch drauf an wie man sich dann so (.) nähert.“

266 Moritz: „Hmhm. Also dann (.) vielleicht eher mal als generelle Frage, also so ganz kurz anreißen,
 267 also seht ihr das denn hier im schulischen Kontext überhaupt, also weil ich hab öh hab jetzt auch
 268 rausgehört, also die Texte gehen jetzt ja auch sehr auf den schulischen Kontext ein, nö? Und ich find
 269 öh (.) ja, hier, ähm, die Erfahrung, die wir hier gemacht ham, die war so (.) ähm, sich davon zu lösen
 270 und öhm, meine Erfahrung persönlich war, dass die Kinder ganz häufig einfach so hier hingekom-
 271 men sind und so öhm das oft mit Schule öhm gleich gesetzt ham so in manchen Situationen, aber
 272 dann doch gemerkt haben, oh, das ist ja gar nich Schule und manchmal musste man denen das dann
 273 auch einfach sagen“

274 Miriam: „Ich glaub, es is auch einfach wichtig, dass die auch wissen ähm, hier isses halt anders als in
 275 der Schule, weil sonst haben die vielleicht auch gar nicht unbedingt Lust, jetzt hierhin zu kommen“

276 Moritz: „ja, genau!“

277 Miriam: „ja und ähm (.) wenn das hier genau so wäre wie in der Schule, da sind die ja auch schon
 278 genug, fünf Tage die Woche, ich glaub, die brauchen einfach diese Abwechslung, dass sie wissen,
 279 hier bei uns machen sie vielleicht mal was anders, was spannenderes, sie können sich vielleicht mal
 280 ausprobieren, ich glaube, das macht das ja auch aus“

281 Moritz: „richtig“

282 Miriam: „deswegen“

283 Moritz: „Jap! Genau so sehe ich das auch, darauf wollte ich hinaus [einige lachen im Hintergrund]
 284 sehr gut! Abgehakt! [kurzes Lachen] ja dann machen wir, wenn ihr keine Anmerkungen mehr habt,
 285 den nächsten.“ (.)

286 Jessica: „Ö:hm, ja dann. (.) Statement zur Rolle des Erwachsenen im Unterricht. Meines Erachtens
 287 nach sollten Kinder und Erwachsene als gleichberechtigte Partner angesehen werden, da sich nur
 288 dadurch eine Mündigkeit, Selbständigkeit und individuelle Persönlichkeit entwickeln kann. Haben

289 Kinder dieses Gefühl der Gleichberechtigung nicht, kann es meiner Meinung nach passieren, dass
290 die Kinder sich im Unterricht nicht wohlfühlen und weniger Zugang zum Lernstoff finden, vor
291 allem wenn dieser nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt wurde.
292 Diese Gleichberechtigung zeichnet sich meines Erachtens dadurch aus, dass Kinder in ihrer freien
293 Entfaltung individuell begleitet und unterstützt werden. So wurde es auch in dem Text von Hans
294 Brügelmann deutlich, wenn er davon spricht, dass Kinder mit ihren persönlichen Motiven und
295 Zielen und mit ihren individuellen Erfahrungen und Problemen berücksichtigt werden sollten. (vgl.
296 Brügelmann 2008: 4) Fernerhin stimme ich Brügelmann in seiner Aussage zu, dass die Lehrerinnen
297 mehr Nutzen aus diesem Freiraum ziehen müssen, indem sie den Unterricht offener gestalten und
298 die Kinder in die Gestaltung mit einbringen sollten, von verschiedenen Freiarbeitsituationen bis
299 hin zur gemeinsamen Planung des Unterrichts und der Mitverantwortung im Zusammenleben der
300 Klasse. (vgl. Brügelmann 2008: 25)

301 Zudem unterstütze ich die Rolle des Erwachsenen als Mehrwischer, der die Kinder dazu anregt ihr
302 Wissen weiterzuentwickeln, was meiner Meinung nach vor allem in der Grundschule auf spielerische
303 Weise geschehen sollte. Ich halte es für besonders wichtig, dass die Erwachsenen anregende
304 Situationen schaffen, in denen die Kinder neuen Herausforderungen ausgesetzt werden und eigene
305 Konzepte entwickeln, die dann durch gezielten Unterricht weiter verinnerlicht werden können.
306 Auch Brügelmann macht deutlich, dass die wichtigste Aufgabe der Erwachsenen darin besteht,
307 Konflikte und Spannungen hervorzurufen, in denen die Kinder mentale Hypothesen überprüfen
308 können und ihre individuellen Denk- und Verhaltensschemata neu hinterfragen müssen, wodurch
309 diese enorm entwickelt und erweitert werden. (vgl. Brügelmann 2008: 21)

310 Ich halte es genau wie Brügelmann auch für wichtig, dass Lehrpersonen immer nur den Grad an
311 Offenheit bieten, den sie auch selbst aushalten können. (vgl. Brügelmann 2008: 18) Ich glaube
312 nur dann kann es auch gewährleistet werden, dass sich beide Seiten gleichberechtigt fühlen und
313 es trotzdem gewisse Grenzen dieser Öffnung gibt, denn es darf auch nicht dazu kommen, dass die
314 Kinder die Macht über den Unterricht gewinnen. Meiner Meinung nach ist es jedoch die wichtigste
315 Aufgabe der Erwachsenen, die Kinder an die Hand zu nehmen, da wo sie es gerade brauchen.
316 Lehrkräfte sind letztendlich dazu da, Wissen zu vermitteln und ich glaube nicht, dass dies immer auf
317 spielerische Weise möglich ist. Manchmal können dann nur klar geregelte Strukturen weiterhelfen.
318 Weshalb meiner Ansicht nach der Unterricht auch nicht zu offen gestaltet werden sollte, da ich
319 denke, dass der Fortschritt der Kinder dadurch auch nicht besonders überprüfbar und nachvollziehbar
320 ist.

321 Ich finde Brügelmann geht oft sehr weit und erwartet und fordert sehr viel Akzeptanz und Kom-
322 promissbereitschaft von den Lehrerinnen. Dies ist in der Grundschule sicherlich noch umsetzbar,
323 aber in der weiterführenden Schule halte ich dieses Konzept für durchaus kritisch, da ich vermute,
324 dass viele Kinder diesen Freiraum ausnutzen würden und klare Regeln und Grenzen einfach nötig
325 sind, um den Unterricht dort in geregelte Bahnen zu bringen. Trotzdem bin ich der Meinung, dass
326 eine Öffnung des Unterrichts nach Brügelmanns Vorstellung durchaus umsetzbar und fruchtbar
327 sein kann, wenn es auf der Gleichberechtigung der Erwachsenen und Kinder aufbaut und gewisse
328 Strukturen verfestigt.

329 (..) [Jessica lacht leise auf] (.) Moritz: „wieder sehr viel (..) ja, hat einer (.) Anregungen dazu?“
330 Anja: „Was ich an dem Text sehr interessant finde ist dass angemerkt wurde, dass das System von
331 Brügelmann durchaus auf die Grundschule übertragbar ist, weil ich muss sagen, als ich den Text das
332 erste Mal gelesen habe, hab ich erst superspät realisiert, dass es wirklich um Grundschule ging und
333 war halt erstmal so (.) dass ich dachte, hach, wenn ich so an mich mit 16 denke, dass hätte ich da
334 ausgenutzt, also ich find das irgendwie sehr interessant, dass das da in dem Text differenziert wird
335 und dass man sich das auf jeden Fall überlegen müsste, wie Öffnung im Unterreich halt für (.) ältere
336 Kinder aussehen würde und öhm (.) also, dass halt Brügelmanns Ideen sehr-, also (.) definitiv gut in
337 der Grundschule anwendbar sind“ (.)
338 Moritz: „ja, das glaub ich auch. (12) hmmm... ähm, ich hätte noch was zu dem ersten Punkt hier,

339 ähm, wenn man Erwachsene als gleichberechtigte- äh Kinder als gleichberechtigte Partner sieht
 340 mit den Erwachsenen (.) ähm, dann ähm kann es halt dazu kommen öhm wie wir das hatten, dass
 341 sich die Kinder komplett in ne andere Richtung entwickeln, also öhm wir hatten hier n Jungen, der
 342 war hier am Anfang sehr, sehr ruhig, also ich sag jetzt mal keinen Namen weil vielleicht kommt der
 343 wieder und ihr entdeckt den dann [auflachen in der Gruppe], kann sein, dass er sich wieder ähnlich
 344 verhält, der war am Anfang sehr, sehr ruhig und öh so total introvertiert und hat wenig geredet und
 345 äh hatte auch manchmal Probleme, sich auszudrücken, hat sehr langsam geredet und ähm (.) der
 346 is dann später total aufgeblüht dadurch dass ähm der halt sehr viel selbstständig arbeiten konnte
 347 und einfach ähm, ja, wie das hier steht, der hat quasi seine individuelle Persönlichkeit entwickelt,
 348 dadurch dass wir ihm halt die Chance gegeben haben, einfach frei zu arbeiten und seine Interessen
 349 eben auch zu verfolgen, also der is total darin aufgeblüht in dem was er getan hat und öhm (.) das
 350 werdet ihr bestimmt auch entdecken, dass die Kinder sich hier im Lauf der Zeit total verändern,
 351 wenn die hier Fuß fassen und äh, dann kommt halt durch, was wirklich in denen schlummert, am
 352 Anfang is das vielleicht noch ein bisschen versteckt, weil die sich nicht trauen oder öh, das aus
 353 anderen Gruppen anders gewöhnt sind, dass sie, dass sie da vielleicht nich so viel zu sagen haben
 354 oder sich nich so viel einbringen können, das war eigentlich total positiv öhm (.) und die Rolle des
 355 Erwachsenen als Mehrwisper wurde hier genannt, öh, was meint ihr, wie man das hier in der OASE
 356 einbringen kann, also dass wir einfach natürlich n Wissens(.)vorteil haben gegenüber den Kindern,
 357 aber wenn jetzt, sag ich mal ne Beispielsituation, die experimentiern rum und kommen an einer
 358 Stelle nicht weiter, wie würdet ihr das dann (.) handhaben sag ich mal so, mit Blick auf den offenen
 359 (.) Unterricht?“
 360 Aysel: „Ich würd glaub ich erstma- ich würd nich sofort was vorsagen also das geht so und so und
 361 so also erklären, das würd ich nich machen [Moritz: hmhm] ich würd erstmal versuchen, ihr oder
 362 ihm dann Denkanstöße zu geben, das mach ich mit meiner Tochter im Übrigen auch, sie is vier
 363 geworden, der plapper ich auch nich alles vor, da mach ich das genau so, also wenns um Experimente
 364 geht oder (.) um irgendein Bild oder um ne Geschichte, was denkst du? Oder was meinst du, wie
 365 klappt das?“
 366 Moritz: „Ja, find ich extrem gut [Aysel lächelt] is auch glaub ich extrem wichtig (.) ja, seh ich genau
 367 so. Ja (.) habt ihr zu dem Text noch was? Das is glaub ich auch immer so n bisschen überladen, viel-
 368 leicht machen wir das beim nächsten Mal (.) ich hätte auch mehr ausdrücken können [verhaltenes
 369 Lachen im Hintergrund] das jeder den Text gehabt hätte, ja, hätte, is jetzt leider nicht so (.) ja, und
 370 zu Regeln und Strukturen, vielleicht vorab, dass die vorher bestimmt sind, da kommt es vielleicht
 371 manchmal gar nich dazu, wozu es Konflikte geben könnte, also wenn die Kinder vorher wissen ganz
 372 transparent, was die Regeln sind, öhm, es müssen ja gar nich viele sein, aber vielleicht welche, bei
 373 denen die wissen, okay, die müssen wir akzeptieren und dann klappt das hier alles, dann is das (.)
 374 auch gar kein Problem, hier so offen mit denen zu arbeiten.“
 375 Jessica: „Ich find dazu sollt man dann (.) die Kinder aber vielleicht auch miteinbeziehen, dass man
 376 dann, sie die Regeln dann aber auch mitbestimmen [zustimmendes Gemurmel in der Gruppe], dass
 377 wir sie eben auch fragen, was denkt ihr denn, was haben wir hier für Regeln, damit die sich auch
 378 damit identifizieren können, weil ich glaub, dass is dann einfacher, weil ich hab jetzt in meinem Ori-
 379 entierungspraktikum halt die Klasse gehabt, die hatten die Regeln, die wurden denen aber vorgesetzt
 380 [Moritz: hmhm] und die haben sich einfach überhaupt nich dran gehalten, also ich glaube, wenn
 381 man mit denen zusammen die Regeln erarbeitet, ises schon sinnvoller.“
 382 Moritz: „Ja, superwichtig, also die Erfahrung ham wir auch gemacht [Jessica lacht auf] werdet ihr
 383 bestimmt auch machen, also inhaltlich wollt ich gar nich so viel vorwegnehmen, aber so manche
 384 Sachen wollt ich einfach nennen“
 385 Anna: „Okay, ich kanns ja vielleicht grad kurz sagen, also Regeln wird morgen auch nochmal ein
 386 Thema sein (.) und da werdet ihr euch dann auch mal noch überlegen, wie ihr das dann in der Werk-
 387 statt handhaben wollt, also da hattet ihr ja grad schon ein paar Ideen [Gemurmel in der Gruppe]
 388 nein, alles gut, also das kommt auf jeden Fall auch noch als Punkt. (.)

- 389 Moritz: „Joa“ (.)
390 Miriam: „Ich hab auch noch n Text [Gelächter in der Gruppe] also ich hab den zum Thema Parti-
391 zipation. Also: Hans Brügelmanns Konzept zur Öffnung des Unterrichts beinhaltet nicht nur eine
392 allgemeine Abkehr von Frontalunterricht und Lehrkraft zentriertem Unterrichten, sondern auch
393 eine Einbindung der SchülerInnen in die Gestaltung des Lernens. Da er fordert, Kinder als Partner
394 zu sehen, welche subjektive Erfahrungen und Probleme mit sich bringen und unterschiedliche
395 Motivationen und Ziele verfolgen, ist es nur logisch, sie ebenfalls in die Organisation des Lernens
396 einzubeziehen. Wenn man sich jedoch genauer mit dem Thema Partizipation der SchülerInnen an
397 der Öffnung des Unterrichts beschäftigt, wird deutlich, dass es sich um einen komplizierten Bereich
398 handelt. In Umfragen stößt die Mitbestimmung der Kinder bei Unterrichtsinhalten noch auf große
399 Zurückhaltung der Lehrpersonen. Zudem scheinen sie, die individuelle Entscheidung im Unterricht
400 wichtiger zu finden, als eine Beteiligung an der eigentlichen Planung dessen. Auch bei der Betrachtung
401 der pädagogischen Fachliteratur wird klar, dass es sich nicht nur um ein rechtliches Dilemma
402 handelt, sprich, inwieweit ist die Partizipation der Schüler an der Planung und Ausrichtung von
403 Wissensvermittlung und Themenauswahl rechtens, sondern auch um ein allgemeines pädagogisches
404 Problem. Die dargestellten Möglichkeiten Brügelmanns (u.A. „Wochenplan“, „Lernvertrag“, „Frei-
405 arbeit“) betrachte ich auf den ersten Blick als sinnvolle und produktive Projekte um die die Öffnung
406 des Unterrichts zu ermöglichen. Obwohl in allen Fällen die Selbstständigkeit der SchülerInnen
407 gefordert ist, welche unter Umständen durch die Lehrkräfte gefördert werden müsste, sehe ich gro-
408 ßes Potential in gemeinsam gestalteten Arbeitsplänen oder Verträgen über Lernprozesse und Ziele.
409 Auch eine gemeinsame Reflektion in der Gruppe, über die persönliche Entwicklung und die sub-
410 jektiven Erfolge einzelner Kinder, halte ich für eine wichtige Ergänzung zum Unterricht, um trotz
411 eigenverantwortlicher Arbeit, ein gewissen Maß an Kontrolle über Lernerfolge behalten zu können.
412 Wie bei dem gesamten Konzept der Öffnung des Unterrichts ist hierzu eine qualifizierte und selbst-
413 sichere Lehrperson nötig um alle Schüler zur Selbstständigkeit und zur Mitarbeit an der Gestaltung
414 des Unterrichts zu bewegen. Ich bin nämlich der Meinung, dass eine produktive Partizipation der
415 Kinder nur durch die Begleitung einer aufmerksamen Lehrkraft möglich ist. Unterschiede in der
416 Mentalität der Schüler dürfen nämlich nicht dazu führen, dass grundsätzlich aktive und extrovertierte
417 Kinder, die Öffnung des Unterrichts dominieren. Partizipation bei der freieren Gestaltung
418 von Schule bedeutet für mich eine angeleitete Mitarbeit, die nicht zu willkürlichen Lernsituationen,
419 sondern zu produktiven Lernprozessen führen soll und damit die Kinder schon früh zur Selbststän-
420 digkeit führt, aber nicht gedrängt.
421 (5)
422 Moritz: „Ja! (..) Dann denkt mal kurz nach, falls ihr noch was präsent habt“ (8)
423 Miriam: „Also, ich find das auf jeden Fall gut, dass sie auf die unterschiedlichen Mentalitäten der
424 Schüler zu sprechen gekommen is, weil ich glaub, es gibt ja wirklich immer unterschiedliche Schüler,
425 ich glaub, es is auch schwer, diesen offenen Unterricht immer auf die Schüler anzupassen, weil
426 für jeden bedeutet dieser offene Unterricht ja auch immer was anderes, vielleicht kommen andere
427 Kinder da besser mit klar als die andern, deswegen ist es halt auch wichtig, dass die Lehrer- die
428 Lehrperson da halt auch (..) drauf (..) zurückgreifen kann, oder?“ (..)
429 Moritz: „hmhm (..) kann ich eigentlich zustimmen“ (.)
430 Ayse: „Ich find, grade deswegen is der offene Unterricht auch sehr gut, weil auch grade Kinder, die
431 vielleicht so ein bisschen introvertiert sind, also viel ruhiger sind, dass die dann vielleicht mitgerissen
432 werden, von den Kindern, die dann (..) sowieso vielleicht schon n bisschen sozialer und auch so (..) das
433 spricht auch schon wieder für sich, finde ich.“
434 Moritz: „Ja! (..) Ja (..) Genau, und ich habe- äh es geht hier um Partizipation und ich hab auch auf-
435 geschrieben, dass *grade* die unterschiedlichen Startvoraussetzungen, die die Schüler mitbringen oder
436 unterschiedliche Motivation zu lernen, oder dies oder das zu tun (..) dass die halt Partizipation der
437 Schüler auch erfordern eigentlich, weil [räuspert sich] man kann mit den immer gleichen Aufgaben
438 oder mit den immer gleichen Anreizen öhm (..) gar nich alle erreichen, also ähm, dass man weiß, was

439 die Schüler wollen oder die Kinder halt, die jetzt hier sind, also nich Schüler, sondern einfach die
 440 OASE-Kinder quasi (.) dass man immer auf dem neusten Stand is quasi (..) und, ähm, hier wurde ja
 441 auch nochmal aufgegriffen, dass Thema so, dass die kleine Verträge, Arbeitspläne oder Wochenpläne
 442 (.) also ich würd jetzt mal auf die *Verträge* eingehen (.) find ich ne gute Sache, weil öhm (.) wenn
 443 die Kinder die mit bestimmen, die Verträge, und die mit unterschreiben oder so was, ich glaub, das
 444 wirkt dann viel mehr, als wenn man Regeln vorsezt, so wie du das eben gesagt hast [blickt Jessica
 445 an], weil da einfach Mitarbeit mit drin is (.) wenn ein Kind seine Unterschrift auf was gibt, ne so,
 446 dass man dem das Gefühl gibt, so, du bist *wirklich* mit uns auf einer Ebene und die kennen das von
 447 ihren Eltern oder so, dass das dann viel besser wirkt, so (.) ja (..) das war so mein Teil (.) wenn ihr
 448 noch was habt, oder nichts mehr habt“ (.) Elena: „auch wichtig fand ich oder gut fand ich auch
 449 nochmal, dass angesprochen wurde, dass ähm (.) so ne gemeinsame Reflexion mit den Kindern
 450 auch ganz wichtig is (.) damit auch in der Gruppe die Kinder untereinander so wissen (.) ok, was
 451 macht der andere und das kann ja dann auch wieder so ne Motivation sein (.) ähm (.) an bestimmten
 452 Dingen zu arbeiten und gleichzeitig is das auch für den Lehrer so ein Spiegel über das, was so in der
 453 Gruppe läuft und was so an-, ja was so an Lernprozessen stattfindet, also das fand ich auch wichtig
 454 und is hier auch so n (.) wichtiges Element in der Werkstatt für Kinder“
 455 Moritz: „find ich auch besonders wichtig, also, die Elena hat das ja schon gesagt, dass das hier auch
 456 so ne (.) große Rolle spielt, also das werdet ihr hier auch dann (.) noch merken, also, wie alles, was
 457 wir hier so besprechen [Lachen im Hintergrund, Moritz grinst] also, ich sag das immer wieder,
 458 komm mir so langsam auch schon doof vor, aber das wird tatsächlich so sein wahrscheinlich, öhm,
 459 dass dann auch so die öhm, dass man dann auch den Kindern so den Respekt zollt, vor der Arbeit,
 460 die sie gemacht haben oder vor Projekten, die sie gemacht haben, dass man einfach das würdigt,
 461 was die so geschafft haben und das is ja auch Teil einer Reflexion, öhm ja (.) genau (..) das wars von
 462 meiner Seite [schmunzelt]“ (.)
 463 Anna: „Ja dann, dir nochmal dankeschön!“
 464 Moritz: „gerne, gerne“
 465 Anna: „fürs begleiten und *euch natürlich* fürs schreiben und lesen“
 466 Elena: „das waren gute Gedanken“
 467 Anna: „*sehr* gute Gedanken, fand ich richtig gut“
 468 Moritz: „auf jeden Fall!“
 469 Anna: „öhm (.) wir hatten jetzt noch ne kleine Sache, nochmal n kleines Spiel, dauert vielleicht nur
 470 ne Viertelstunde und danach hatten wir überlegt, mal ne kurze Pause zu machen oder so, wenn das
 471 für euch in Ordnung is? Oder wollt ihr lieber jetzt schon Pause machen?“
 472 Nora: „Also, ich würd gern auf die Toilette“
 473 Anna: „Alles klar, dann machen wir jetzt ein Viertelstündchen oder so und danach geht’s
 474 weiter.“

Anhang 2: Gruppe blau: Statement zum Thema Lernen

Lernen

Jeder Mensch hat das Recht, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder.

Heutzutage verstehen wir das Lernen immer noch als Transport von Wissen und Können. Dabei kann beispielsweise der **offener Unterricht** dazu beitragen, dass Kinder **Selbstständig** werden und sich zu **selbstbewussten Personen** entwickeln.

Auch die **Lehrperson** und das **soziale Umfeld** prägen mit, wie ein Material oder eine Methode, die im Unterricht genutzt wird auf die Kinder wirken. Dabei sind die Erfahrungen die die Kinder sammeln wichtig für die darauf folgenden Lernprozesse.

Unterschieden zwischen Kindern beeinflussen in verschiedener Hinsicht den Erfolg beim Lernen:

- Unterschiedliches Wissen und Können sowie Lernstile aus vorherigen Erfahrungen können die Anpassung von Aufgaben erschweren.
- Unterschiedliche Arbeitstempi bestimmen Dauer/Menge der leistbaren Arbeit.

Die „**Freiarbeit**“ bietet für viele Kinder ein Vorteil. Die Kinder können das **WANN, WO und MIT WEM** bestimmen. Sie können ihre Vorstellungen austesten und sehen am Erfolg, ob sie richtig gedacht haben.

Lernen bedeutet Konstruieren, nicht bloßes Kopieren von Lösungen. Jede neue Erfahrung wird im Zusammenhang der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungsmuster interpretiert, hier hat die **Bedeutsamkeit einer Erfahrung** immer was mit der **Lebenswelt der Kinder zu tun**. („didaktisch-inhaltliche Öffnung“ von Unterricht).

Auch Selbständigkeit ist lernbar. Genauer: Sie ist **nur durch zugemutet Selbstständigkeit** lernbar-und damit eine zentrale Aufgabe des Unterrichts.

Lernen hat immer zwei Seiten. Einerseits die **Erfahrung mit (Aspekten)** der Umwelt und eine **Erfahrung mit sich selbst** in der Beziehung zu anderen.

Meiner Meinung nach ist Lernen ein stetiger Prozess, der Lebenslang andauert. Die Art und Weise wie in der heutigen Grundschule gelehrt wird hängt stark von der Lehrperson und dem Kind ab. Ich glaube, dass jedes Kind eine eigene Art zu lernen hat und dass diese mit Selbstbewusstsein bestärkt werden kann. Der Text regt zum Denken an und bietet viel Freiraum um eigene Denkanstöße zu hinterfragen. Die „**Öffnung**“ des Unterrichts ist m. E nach heutzutage notwendig, denn nicht die Zeit ändert sich, sondern vielmehr wir Menschen und somit auch die Kinder. Kinder lernen ununterbrochen, grade in ihrer eigenen Lebenswelt sind sie stark aktiv und grade hier müsste man anknüpfen um Kinder durch eigene Interessen zu erreichen. Natürlich müsste dies in einem pädagogischen Rahmen geschehen. Damit meine ich, dass die Lernziele in einer Grundschule gleichbleiben, jedoch die Herangehensweise eine Unterschiedliche sein muss.

Oft habe ich das Gefühl, dass Kinder „funktionieren“ müssen. Es ist egal ob sie wollen oder nicht sie werden in ein bestimmtes Schema gepresst, welches durch unsere Gesellschaft gefordert wird. Und oft sind es Kinder die auf der Strecke bleiben, die diesem Schema nicht gerecht werden.

Erziehung wird oft verstanden als Vermittlung von Normen. Kindern wird erklärt, was „gut“ oder „richtig“ ist, sie werden bestraft, wenn sie „böse“ sind und zurechtgewiesen, wenn sie etwas „falsch“ machen. Eine solche Erziehung „von oben“ verfehlt die Leitidee der Selbstständigkeit. Aber daraus folgt nicht, keine Grenzen zu setzten.

Anhang 3: Gruppe blau: Statement zum Thema Kindzentrierung

Kindzentrierung

Der Eckpfeiler *Kindzentrierung* der ‚Werkstatt für Kinder‘ sagt in sich schon aus, dass die Kinder im Mittelpunkt stehen und diese in Entscheidungen bezüglich Inhalten, Ideen und Interessen einbezogen werden sollen bzw. selbst entscheiden können und dürfen, womit sie sich beschäftigen möchten. In der heutigen Zeit, sowohl außerhalb, als auch innerhalb der Schule stehen den Kindern meistens die Erwachsenen vor, die für die Kinder entscheiden. Zwar versuchen sie zumeist, die Interessen der Kinder mit besten Wissen und Gewissen zu vertreten, jedoch kann dies nicht gewährleistet werden, wenn die Kinder selber nicht zu Wort kommen können. Der Grundgedanke der Kindzentrierung ist, den Kinder die Möglichkeit zu bieten, selbstständige Entscheidungen zu treffen, die ihnen eine gewisse Mündigkeit geben, und dadurch ihre Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Brügelmann, 2008, S. 1). Kinder sind oftmals, im Gegensatz zum Glauben vieler Erwachsener, in der Lage selbst einzuschätzen, wie weit ihr Lernstand ist und mit welchen Inhalten sie sich noch intensiver beschäftigen müssen. Somit muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst zu entfalten und ihre Interessen und Motive in die Entwicklung des Unterrichts und dessen Themen und Inhalte einzubringen. So kann der Unterricht dazu beitragen, dass sich die Kinder zu selbstbewussten Personen entwickeln (vgl. Brügelmann, 2008, S. 4). Der Unterricht in den Schulen heute ist weitestgehend vorbestimmt und bietet relativ wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Selbst die Freiarbeitsphasen, die meist mit Wochenplänen oder Werkstattarbeit ausgefüllt werden, bieten häufig nur vorgefertigte Aufgaben, die zwar zur selbstständigen Bearbeitung bereitgestellt werden, aber auch hier nach einem vorbestimmten Muster zu lösen sind. In dem Verständnis von Freiarbeit, das die Kindzentrierung einbezieht, sollten dementsprechend die Kinder bei der Erstellung der Aufgaben die Möglichkeit haben mitzuwirken und die Inhalte nach ihrem Belieben und ihren Interessen, vor allem auch bezogen auf ihre Alltagsprobleme, zu wählen. Die LehrerInnen sollten die Kinder deswegen auch als gleichberechtigte Partner in der Aufgabenfindung und Tagesplanung sehen und auf deren Wünsche und Bedürfnisse eingehen. Dafür sollten feste Rituale, wie etwa ein Morgenkreis einbezogen werden, um so für den Tag zu regeln, was bearbeitet werden kann. Die Kindzentrierung von Unterricht und dessen Inhalten ermöglicht den Kindern also sich selbst zu reflektieren und selbstständig zu erarbeiten, was für sie interessant erscheint. Dennoch finde ich persönlich, sollte man den Kindern aber nicht nur Freiraum geben, sodass sie tun und lassen können, was sie möchten. Denn um sie auf die spätere Arbeitswelt ebenfalls vorzubereiten, sollten trotz alledem feste Rituale und festgelegte Themen gegeben sein. Wie Brügelmann feststellt, kann „die kindliche Persönlichkeit [...] sich nur entwickeln, wenn ihr zureichend Raum gewährt wird, sich zu erproben. [Dies kann nur geschehen,] wenn der Raum [auch] Grenzen hat und wenn er nicht diffus ist“ (Brügelmann, 2008, S. 11). Ich persönlich denke, dass Kindzentrierung definitiv sehr wichtig ist, um den Kindern zu verdeutlichen, dass sie als Mensch in der Gesellschaft geschätzt werden und dass sie ebenfalls das Recht besitzen, ihre Umgebung mit zu bestimmen. Deswegen unterstütze ich die Idee der Kindzentrierung, allerdings unter dem Vorbehalt, dass trotz alledem eine gewisse Struktur beibehalten wird.

Anhang 4: Gruppe blau: Statement zum Thema Menschenbild

Menschenbild

Kinder als „fertige“ Menschen...
was trauen wir den Kindern zu?

Dem klassisch gestalteten Unterricht, wozu ich beispielsweise Frontalunterricht zähle, werfe ich vor, dass den Kindern wenig zugemutet wird. Der Lehrer denkt sich sein passendes Konzept aus, setzt es um und erwartet gezielt bestimmte Antworten und Lösungswege seiner Schüler. Den Kindern dabei eigene Wege der Problemlösung zu überlassen, würde gleichzeitig bedeuten, das zuvor erdachte Konzept ebenfalls loszulassen. Auch in Brügelmanns Text „Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarere strukturiert werden“ wird deutlich, dass wenige Lehrpersonen den Schülern diesen Freiraum bieten. Im Text wird dies in Zahlen verdeutlicht, denn nur 5–10 bis 20–30% aller Lehrer zählen zu solchen, die eine Öffnung des Unterrichts realisieren (vgl. S. 3).

Doch warum haben Lehrer solche Bedenken den Schülern mehr Freiraum zu lassen? Wäre mehr Freiraum auch eine Zumutung für die Kinder? Oder wäre eine Öffnung des Unterrichts sogar für viele Lehrer eine Zumutung?

In der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 heißt es, dass „jeder Mensch das Recht, [hat] seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder.“ Demnach ist das Kind als vollwertiger Mensch zu sehen und wird also keinesfalls einem anderen Menschen untergeordnet.

So heißt es für mich auch, dass jedem Kind mehr zugemutet werden kann. Natürlich bedarf ein Kind mehr Schutz und muss in manch einer Lebenslage belehrt werden. Jedoch sollte man nicht die Selbstständigkeit eines Kindes unterschätzen.

Auch im privaten Leben werden Kinder schnell zu dem genauen Gegenteil von Selbsttätigkeit erzogen. Dabei denke ich vor allem an die sogenannten Helikopter-Eltern, die ihr Kind von einer Institution zur nächsten bringen, um diesem möglichst viel zu bieten oder auch um es einfach nur zu beschäftigen. Dass Kinder jedoch auch Freiraum brauchen, um ihre eigenen Interessen zu entfalten und dass sie der Verantwortung für ihr eigenes Leben eigentlich bewusst sind, wird völlig missachtet.

So verläuft es in der Schule ähnlich. Den Schülern wird die Zeit genommen, eigene Lösungswege zu entwickeln und auch die Verantwortung für das eigene Lernen wird ihnen dabei nicht aufgezeigt. Daher kommt meiner Meinung nach auch das fehlende Verständnis für den Sinn von Schule. Die Schüler haben nicht das Gefühl zu lernen, um schlauer zu werden und fürs Leben zu lernen, sondern haben oft so das Gefühl zu lernen, um auf das vom Lehrer oder von den Eltern gewünschte Ergebnis zu kommen.

So stimme ich Brügelmann in seinem Anliegen zu, die Kinder vor der „Vormundschaft der Erwachsenen zu schützen“ (S. 1). Ich denke auch, dass Kindern viel mehr zugemutet werden kann und sie uns in vielen Dingen mit ihrer Selbstständigkeit überraschen würden.

So sollte man die Schüler im Unterricht viel öfter vor klare Herausforderungen stellen (vgl. S. 11). Man sollte ihnen Freiraum bieten sich selbst zu erproben (vgl. S. 11), denn meiner Meinung nach sind die Lernerfolge aus eigenaktivem und selbsttätigem Lernen viel tiefgreifender und somit fester verankert, als diese die den Kindern durch vorgefertigte Lehrsituationen vorgesetzt werden.

Meiner Meinung nach kann man Schülern so mehr zutrauen. Das größte Problem ist in meinen Augen wohl eher, dass der Umgang mit diesem Freiraum auch der Lehrperson zugemutet werden muss.

Anhang 5: Gruppe blau: Statement zum Thema Die Rolle des Erwachsenen im Unterricht

Statement zur Rolle des Erwachsenen im Unterricht

Meines Erachtens nach sollten Kinder und Erwachsene als gleichberechtigte Partner angesehen werden, da sich nur dadurch eine Mündigkeit, Selbständigkeit und individuelle Persönlichkeit entwickeln kann. Haben Kinder dieses Gefühl der Gleichberechtigung nicht, kann es meiner Meinung nach passieren, dass die Kinder sich im Unterricht nicht wohlfühlen und weniger Zugang zum Lernstoff finden, vor allem wenn dieser nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt wurde.

Diese Gleichberechtigung zeichnet sich meines Erachtens dadurch aus, dass Kinder in ihrer freien Entfaltung individuell begleitet und unterstützt werden. So wurde es auch in dem Text von Hans Brügelmann deutlich, wenn er davon spricht, dass Kinder mit ihren persönlichen Motiven und Zielen und mit ihren individuellen Erfahrungen und Problemen berücksichtigt werden sollten. (vgl. Brügelmann 2008: 4) Fernerhin stimme ich Brügelmann in seiner Aussage zu, dass die Lehrerinnen mehr Nutzen aus diesem Freiraum ziehen müssen, indem sie den Unterricht offener gestalten und die Kinder in die Gestaltung mit einbringen sollten, von verschiedenen Freiarbeitssituationen bis hin zur gemeinsamen Planung des Unterrichts und der Mitverantwortung im Zusammenleben der Klasse. (vgl. Brügelmann 2008: 25)

Zudem unterstütze ich die Rolle des Erwachsenen als Mehrwischer, der die Kinder dazu anregt ihr Wissen weiterzuentwickeln, was meiner Meinung nach vor allem in der Grundschule auf spielerische Weise geschehen sollte. Ich halte es für besonders wichtig, dass die Erwachsenen anregende Situationen schaffen, in denen die Kinder neuen Herausforderungen ausgesetzt werden und eigene Konzepte entwickeln, die dann durch gezielten Unterricht weiter verinnerlicht werden können. Auch Brügelmann macht deutlich, dass die wichtigste Aufgabe der Erwachsenen darin besteht, Konflikte und Spannungen hervorzurufen, in denen die Kinder mentale Hypothesen überprüfen können und ihre individuellen Denk- und Verhaltensschemata neu hinterfragen müssen, wodurch diese enorm entwickelt und erweitert werden. (vgl. Brügelmann 2008: 21)

Ich halte es genau wie Brügelmann auch für wichtig, dass Lehrpersonen immer nur den Grad an Offenheit bieten, den sie auch selbst aushalten können. (vgl. Brügelmann 2008: 18) Ich glaube nur dann kann es auch gewährleistet werden, dass sich beide Seiten gleichberechtigt fühlen und es trotzdem gewisse Grenzen dieser Öffnung gibt, denn es darf auch nicht dazu kommen, dass die Kinder die Macht über den Unterricht gewinnen. Meiner Meinung nach ist es jedoch die wichtigste Aufgabe der Erwachsenen, die Kinder an die Hand zu nehmen, da wo sie es gerade brauchen. Lehrkräfte sind letztendlich dazu da, Wissen zu vermitteln und ich glaube nicht, dass dies immer auf spielerische Weise möglich ist. Manchmal können dann nur klar geregelte Strukturen weiterhelfen. Weshalb meiner Ansicht nach der Unterricht auch nicht zu offen gestaltet werden sollte, da ich denke, dass der Fortschritt der Kinder dadurch auch nicht besonders überprüfbar und nachvollziehbar ist.

Ich finde Brügelmann geht oft sehr weit und erwartet und fordert sehr viel Akzeptanz und Kompromissbereitschaft von den Lehrerinnen. Dies ist in der Grundschule sicherlich noch umsetzbar, aber in der weiterführenden Schule halte ich dieses Konzept für durchaus kritisch, da ich vermute, dass viele Kinder diesen Freiraum ausnutzen würden und klare Regeln und Grenzen einfach nötig sind, um den Unterricht dort in geregelte Bahnen zu bringen. Trotzdem bin ich der Meinung, dass eine Öffnung des Unterrichts nach Brügelmanns Vorstellung durchaus umsetzbar und fruchtbar sein kann, wenn es auf der Gleichberechtigung der Erwachsenen und Kinder aufbaut und gewisse Strukturen verfestigt.

Anhang 6: Gruppe blau: Statement zum Thema Partizipation

Statement zu Hans Brügelmanns „Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler werden-aber auch klarer strukturiert“ zum Thema Partizipation

Hans Brügelmanns Konzept zur Öffnung des Unterrichts beinhaltet nicht nur eine allgemeine Abkehr von Frontalunterricht und Lehrkraft zentriertem Unterrichten, sondern auch eine Einbindung der SchülerInnen in die Gestaltung des Lernens. Da er fordert, Kinder als Partner zu sehen, welche subjektive Erfahrungen und Probleme mit sich bringen und unterschiedliche Motivationen und Ziele verfolgen, ist es nur logisch, sie ebenfalls in die Organisation des Lernens einzubeziehen. Wenn man sich jedoch genauer mit dem Thema Partizipation der SchülerInnen an der Öffnung des Unterrichts beschäftigt, wird deutlich, dass es sich um einen komplizierten Bereich handelt. In Umfragen stößt die Mitbestimmung der Kinder bei Unterrichtsinhalten noch auf große Zurückhaltung der Lehrpersonen. Zudem scheinen sie, die individuelle Entscheidung im Unterricht wichtiger zu finden, als eine Beteiligung an der eigentlichen Planung dessen. Auch bei der Betrachtung der pädagogischen Fachliteratur wird klar, dass es sich nicht nur um ein rechtliches Dilemma handelt, sprich, inwieweit ist die Partizipation der Schüler an der Planung und Ausrichtung von Wissensvermittlung und Themenauswahl rechtens, sondern auch um ein allgemeines pädagogisches Problem. Die dargestellten Möglichkeiten Brügelmanns (u.A. „Wochenplan“, „Lernvertrag“, „Freiarbeit“) betrachte ich auf den ersten Blick als sinnvolle und produktive Projekte um die die Öffnung des Unterrichts zu ermöglichen. Obwohl in allen Fällen die Selbstständigkeit der SchülerInnen gefordert ist, welche unter Umständen durch die Lehrkräfte gefördert werden müsste, sehe ich großes Potential in gemeinsam gestalteten Arbeitsplänen oder Verträgen über Lernprozesse und Ziele. Auch eine gemeinsame Reflektion in der Gruppe, über die persönliche Entwicklung und die subjektiven Erfolge einzelner Kinder, halte ich für eine wichtige Ergänzung zum Unterricht, um trotz eigenverantwortlicher Arbeit, ein gewissen Maß an Kontrolle über Lernerfolge behalten zu können. Wie bei dem gesamten Konzept der Öffnung des Unterrichts ist hierzu eine qualifizierte und selbstsichere Lehrperson nötig um alle Schüler zur Selbstständigkeit und zur Mitarbeit an der Gestaltung des Unterrichts zu bewegen. Ich bin nämlich der Meinung, dass eine produktive Partizipation der Kinder nur durch die Begleitung einer aufmerksamen Lehrkraft möglich ist. Unterschiede in der Mentalität der Schüler dürfen nämlich nicht dazu führen, dass grundsätzlich aktive und extrovertierte Kinder, die Öffnung des Unterrichts dominieren. Partizipation bei der freieren Gestaltung von Schule bedeutet für mich eine angeleitete Mitarbeit, die nicht zu willkürlichen Lernsituationen, sondern zu produktiven Lernprozessen führen soll und damit die Kinder schon früh zur Selbstständigkeit führt, aber nicht gedrängt.

Die ethnografische Studie zum peergestützten Lernen von Studierenden ist ein empirischer Beitrag zur didaktischen und pädagogischen Konzeption von Hochschullernwerkstätten. Im Mittelpunkt der Studie steht die Erforschung des Konzepts der Lernbegleitung am Beispiel der OASE Hochschullernwerkstatt der Universität Siegen.

Mithilfe der involvierten ethnografischen Forscherinnenposition wird Lernbegleitung nicht als bereits gegeben vorausgesetzt, sondern als eine spezifische, an diesem pädagogisch gewidmetem Ort situierte, soziale Praxis rekonstruiert und mit dem theoretischen Konzept der generationalen Ordnung verknüpft. So können spezifische Spannungsfelder zwischen pädagogisch-normativer Programmatik und praktischem Handlungsvollzug sowie die damit einhergehenden Handlungsprobleme der beteiligten Akteur*innen aus einer empirisch begründeten Position heraus beschrieben und als Reflexionsfolie für die pädagogische Praxis verfügbar gemacht werden.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva Kristina Franz, Barbara Müller-Naendrup.



Die Autorin

Annika Gruhn, geb. 1986, studierte Grundschullehramt an der Universität Siegen. Sie arbeitete dort ab 2012 als Academic Advisor im Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung und der Hochschullernwerkstatt OASE sowie als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen. 2019 wurde Annika Gruhn zur Studienrätin im Hochschuldienst ernannt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Lernbegleitung, studentisches Peer-Learning in Hochschullernwerkstätten, Beratung im schulischen Kontext, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung sowie Digitalisierung der Lehrer*innenbildung, insbesondere im Kontext der Praxisphasen.

978-3-7815-2487-3



9 783781 524873