

Baar, Robert

Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten. Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen?

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 137-148. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert: Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten. Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 137-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269495 - DOI: 10.25656/01:26949; 10.35468/6009-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269495>

<https://doi.org/10.25656/01:26949>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Robert Baar

Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen?

1 Einleitung

Seit Beginn der deutschsprachigen Hochschullernwerkstättenbewegung existiert das programmatische, häufig auch selbstreflexive Bemühen um eine klare Gegenstands- und Zielbeschreibung, das mittlerweile auch im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.) fortgeführt wird und beispielsweise Ausdruck in der eigens hierfür eingerichteten *AG Begriffsbestimmung* findet (vgl. Rumpf & Schmude 2020). Es geht dabei unter anderem darum, den eigenen Anspruch zu bestimmen und diesen als Grundlage für die Praxis vor Ort transparent zu machen. Jenseits eines solchermaßen explizit zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses bildet sich dieses implizit auch in den Praktiken, die vor Ort stattfinden, ab. Die mediale Inszenierung in Form eines Internetauftritts nimmt dabei eine besondere Stellung ein: Zum einen ist sie selbst Handlung und Praxis, zum anderen macht sie vollzogene Handlungen und Praktiken öffentlich sichtbar und setzt diese auf eine bestimmte Art in Szene.^{1;2}

Eine Analyse dieser Inszenierungen kann dazu dienen, die inhaltliche und hochschuldidaktische Verortung sowie das damit zum Ausdruck gebrachte Selbstverständnis der einzelnen Hochschullernwerkstätten zu bestimmen und sich hinter dem Auftritt verbergende Orientierungen auszuloten. Im kontrastiven Vergleich verschiedener Auftritte wird die Unterschiedlichkeit und Vielfalt, darüber hinaus aber auch das Gemeinsame und Verbindende von Hochschullernwerkstätten sichtbar.

Der vorliegende Beitrag macht sich zur Aufgabe, einen theoretischen Rahmen aufzuspannen, der als Grundlage für ein entsprechendes Forschungsvorhaben

1 Zu unterscheiden sind hierbei – einem praxeologischen Verständnis folgend – Aktivitäten, die als Praxis und Vollzugsgeschehen einzelne, gegenwärtige Handlungen darstellen, von interaktionsübergreifenden Praktiken, die ebendiese in einen größeren Zusammenhang stellen, sich als diskursive Muster organisieren und sich auf soziale Ordnungen gründen bzw. diese begründen (vgl. Reckwitz 2003).

2 Als weitere ‚Inszenierungen‘ können Präsentationen in Form von Postern und Vorträgen auf Tagungen, die Ausrichtung verschiedenster Workshops, Publikationen in bestimmten Reihen und Organen etc. genannt werden, auf die in diesem Beitrag aber nicht eingegangen wird.

dienen kann. Hierzu werden Hochschullernwerkstätten zunächst vor dem Hintergrund gängiger Professionalisierungstheorien betrachtet, um anschließend das Verhältnis von Struktur und Handlung in Bezug auf den medialen Auftritt zu erörtern. Der Zusammenhang von Selbst, Selbstverständnis und Selbstdarstellung wird im darauffolgenden Kapitel erläutert, bevor abschließend dargestellt wird, welche Perspektiven und auch forschungsmethodologischen Konsequenzen sich aus den theoretischen Überlegungen und Analysen ergeben. Die kurze Darstellung einer exemplarisch durchgeführten Analyse des Internetauftritts der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen zeigt abschließend, welchen Beitrag zum Erkenntnisgewinn ein solches Forschungsvorhaben leisten kann.

2 Theoretische Grundlegung von Hochschullernwerkstätten: Professionalisierung (zukünftiger) Pädagog*innen

Mit den ersten Gründungen von Hochschullernwerkstätten zu Beginn der 1980er Jahre wurden Räume für Personen in pädagogischen Handlungsfeldern geschaffen, in denen diese ihre Lernprozesse selbst erleben, reflektieren und gestalten sollten, um anschließend das Lernen von Kindern besser nachvollziehen und begleiten zu können (vgl. Wedekind 2013: 21). Noch heute richten sich einige Hochschullernwerkstätten zumindest *auch* an Praktiker*innen, so z. B. die Lernwerkstatt Oase an der Universität Siegen oder die Lernwerkstatt SPIEL an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.³ Meist werden mit den Angeboten allerdings zuerst Studierende adressiert, um diese auf ihre spätere Tätigkeit vorzubereiten und einen frühen Beitrag zur Professionalisierung zu leisten (vgl. Peschel 2020: 98).

Was aber genau ist mit dem Terminus ‚Professionalisierung‘ gemeint? Der Begriff markiert den Weg zu ‚gutem‘, d. h. wirksamem pädagogischen Handeln, das damit als plan-, vermittel- und erlernbar deklariert wird und sich abgrenzen lässt von Annahmen, die – einem nativistischen, vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertretenen Persönlichkeitsparadigma folgend – davon ausgehen, dass man zum bzw. zur Pädagog*in ‚geboren‘ werden könne (vgl. Baar, Messerschmidt & Kampshoff 2019: 32).

In den Bildungswissenschaften werden momentan vor allem drei theoretische Ansätze diskutiert:

- a) Kompetenzorientierte Professionalisierungstheorien, die bspw. von Baumert & Kunter (2006) vertreten werden und die u. a. Grundlage für die KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung (vgl. KMK 2019) sind, greifen vor allem auf den von Weinert (2001: 27f.) geprägten Kompetenzbegriff zurück, mit dem

3 Eine Übersicht über die jeweiligen Zielgruppen der einzelnen Hochschullernwerkstätten findet sich auf der Homepage <https://lernwerkstatt.info/lernwerkstätten/hochschullernwerkstätten>.

Kompetenz als eine Trias von (fachlichem und/oder didaktischem) Wissen, der motivationalen, voluntaristischen sowie sozialen Bereitschaft, dieses Wissen in Anschlag zu bringen, sowie der Möglichkeit, auf dafür notwendige Mittel und Instrumente zurückzugreifen, deklariert wird. Die aufeinander bezogene Einheit von Wissen, Wollen und Können bildet, so die eher psychologisch orientierte Annahme, die persönliche Grundlage für professionelles Handeln, das im Kontext von Schule und anderen pädagogischen Feldern u. a. meint, auf der Grundlage deklarativen wie prozeduralen Wissens Bildungsprozesse planen, gestalten und evaluieren zu können, Schule bzw. pädagogische Einrichtungen weiterzuentwickeln sowie mit der Tätigkeit verbundenen Erziehungsaufgaben nachzukommen.

- b) Strukturtheoretische Ansätze, die im Anschluss an die professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996) formuliert wurden, betonen dahingegen unter einer eher soziologischen Perspektive die Ungewissheit pädagogischen Handelns im Kontext widersprüchlicher institutionalisierter Anforderungen, die in Erziehungs- und Bildungssituationen auftreten und von Helsper (1996) in Form verschiedener Antinomien beschrieben werden. Um diese reflektieren, austarieren und moderieren zu können, benötigen Pädagog*innen einerseits auf Erfahrungswissen aufbauende Routinen, zum anderen einen reflexiven Habitus, der sich in der diskursiven Auseinandersetzung mit Theoriewissen, Forscherkenntnissen sowie über das Format des Forschenden Studierens entwickeln kann (vgl. Baar & Thünemann 2022).
- c) Berufsbiografisch orientierte Theorien, wie sie bspw. Terhart (2011) vertritt, sehen Professionalität schließlich als einen Prozess, der sich im Umgang mit Krisen, Brüchen und Kontinuitäten im Zusammenspiel von Lebens- und Berufsbiografie und den damit verbundenen Entwicklungs Herausforderungen ergibt. Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf den professionsbezogenen Entwicklungsprozess einzulassen (vgl. Idel, Schütz & Thünemann 2017).

Es stellt sich die Frage, welche Konzepte und, damit verbunden, welche theoretischen Bezüge von Professionalisierung den verschiedenen Hochschullernwerkstätten zugrunde liegen. Betrachtet man das schon etwas ältere, die Diskurse innerhalb der Lernwerkstättenbewegung aber auch aktuell noch prägende Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW 2009), so wird sichtbar, dass Hochschullernwerkstätten Professionalisierungsprozesse vor allem dadurch unterstützen möchten, dass sie einen Raum bieten, in dem individuell bedeutsame Fragestellungen – genauer: solche, die für das Studium und die spätere Berufsausübung wichtig erscheinen und für die ein ‚echtes‘, intrinsisch motiviertes Interesse besteht – aktiv handelnd, forschend, reflexiv und ko-konstruktiv bearbeitet werden können (vgl. Baar & Feindt 2019: 25). Der aktuelle

Flyer des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHLe o.J.: o.S.) spricht von „Stätten des Fragens und Infragestellens in Auseinandersetzung mit ihren eigenen Lernwegen und in Kooperation mit anderen Lernenden“ sowie von einem „Raum der Reflexion und der Vorbereitung auf die Pädagog*innen-Rolle als weiterer Schritt im Professionalisierungsprozess“. Eine professionalisierungstheoretische Verortung findet damit nicht explizit statt. Deutlich erkennbar ist aber, dass es nicht zuallererst um den Erwerb konkreter, pragmatisch-anwendungsorientierter Kompetenzen geht, sondern strukturtheoretische und (berufs-)biografische Ansätze eher eine Anschlussmöglichkeit an das propagierte Selbstverständnis bieten.

Ob die einzelnen Hochschullernwerkstätten dieser Ausrichtung folgen und welche Konzepte von den Akteur*innen vor Ort letztlich in bestimmte Handlungen übersetzt werden, kann auf unterschiedliche Weise (bspw. über Befragungen oder Beobachtungen) eruiert werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag die Analyse von medialen Auftritten, die bislang noch nicht systematisch stattfand, hierzu leisten kann.

3 Inszenierung von Hochschullernwerkstätten: Medialer Auftritt, Handlung und Struktur

Hochschullernwerkstätten existierten schon, als das Internet im universitären Alltag noch keine Rolle spielte. Damals genutzte Kommunikationswege (wie Flyer, Aushänge, Werbung in Seminarveranstaltungen und Mundpropaganda) werden auch heute noch genutzt; ein gewichtiger Stellenwert kommt inzwischen allerdings dem Internetauftritt zu. Mit ihm geht es nicht mehr länger nur darum, Studierende der eigenen Hochschule anzusprechen oder sich innerhalb der eigenen Institution darzustellen bzw. dort etwas mitzuteilen. Vielmehr ist mit ihm immer auch eine Außendarstellung in Form einer *medialen Inszenierung von Realität* verbunden, bei der in besonderer Weise darüber nachgedacht und entschieden werden muss, welche Inhalte wem auf welche Weise gezeigt werden. Rein technisch kann eine Vielzahl aktueller wie grundlegender Inhalte mittels verschiedener Formen der Visualisierung (und Sonifikation) dargeboten werden. Es ist möglich, in unterschiedliche Formen der Kommunikation mit den Rezipient*innen einzutreten und eine breite Zielgruppe anzusprechen, ohne allerdings vorab zu wissen, wer die Internetseite tatsächlich besuchen wird und ob diejenigen, die angesprochen werden sollen, sich letztlich auch angesprochen fühlen bzw. den Auftritt überhaupt wahrnehmen.

Die *Performance*, verstanden als Handlung, die Ergebnis vorausgehender Handlungen ist, steht dabei zu den Strukturen, innerhalb derer sie stattfindet, in einer bestimmten Beziehung (vgl. Baar & Feindt 2019: 19 ff.). In der Argumentation eines strukturtheoretischen Ansatzes stellen Strukturen zwar Einschränkun-

gen dar, oftmals aber auch Ermöglicungen, die von den handelnden Personen interpretiert und bei Bedarf entsprechend transformiert werden. Handlungen weisen damit über den spezifischen Einzelfall hinaus und repräsentieren gleichzeitig soziale Systeme (vgl. Giddens 1997).

Bezogen auf den Internetauftritt von Hochschullernwerkstätten bedeutet dies, dass diejenigen, die den Internetauftritt vor dem Hintergrund hierfür notwendiger Kompetenzen gestalten und verantworten, innerhalb bestimmter Strukturen agieren, die ihnen rein technisch durch das Medium selbst, aber auch durch die Vorgaben und personellen Unterstützungsmöglichkeiten der jeweiligen Hochschule vorgegeben werden. Weitere Strukturen wirken mal bewusst, mal unbemerkt auf die Inszenierung ein: gesellschaftliche Erwartungen an einen Internetauftritt im wissenschaftlichen Kontext Hochschule, vergleichbare Internetauftritte anderer Hochschullernwerkstätten, eine ‚im Hintergrund lauernde‘ Community, oder aber die Notwendigkeit, sich an der eigenen Hochschule zu profilieren und sich damit Zugang zu Mitteln und Ressourcen zu verschaffen. Dennoch sind die Akteur*innen den Strukturen nicht hilflos ausgeliefert: Sie selbst bestimmen, auf welche Weise sie Vorgaben und Strukturen wahrnehmen, deuteten, nutzen, beachten, oder aber umdeuten, ignorieren und zurückweisen. Und sie selbst legen fest, ob und wie durch Handlungen Einfluss auf bestehende Strukturen genommen wird. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von Struktur, Akteur*in und Handlung kann man, so die Annahme, aus der *Performance* das Selbstverständnis der jeweiligen Hochschullernwerkstatt bzw. der dort wirkenden Personen rekonstruieren, auch wenn die Strukturen, im Rahmen derer die mediale Inszenierung stattfindet, von außen nicht vollumfänglich erfasst werden können.⁴

3.1 Selbst, Selbstverständnis und Selbstdarstellung

Beim Internetauftritt einer Hochschullernwerkstatt handelt es sich zunächst um eine Form der medialen Inszenierung, also um eine öffentliche *Zur-Schau-Stellung*, die mit einer bestimmten Intention verbunden ist. Das, was vor Ort tatsächlich stattfindet, wird nicht einfach abgebildet, vielmehr wird ausgewählt, gewichtet, in Szene gesetzt, nicht erwähnt und verschwiegen, um bei den Rezipient*innen ein bestimmtes Bild von dem, was ist oder sein soll, entstehen zu lassen.

Die Inszenierung richtet sich dabei nicht nur nach außen; mit ihr findet gleichzeitig ein nach innen gerichteter Entwurf des eigenen Selbst statt. Sie dient also nicht einseitig der *Selbstdarstellung*, sondern auch der *Selbstdeutung* und *Selbstvergewisserung*. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Auftritt nicht in einer

⁴ So erläutert bspw. Bohnsack (2013, S. 181ff.) ausführlich, wie vom Feld mit seinen institutionellen und normativen Anforderungen geprägte und im Feld erworbene Wissensbestände als Generierungsprinzip für Handlungen fungieren, die auch eine Fremd- und Selbstidentifizierung markieren.

manipulativen Absicht erfolgt, wie sie medienkritische Ansätze in anderen Zusammenhängen analytisch nachweisen (vgl. bspw. Chomsky 2003). Vielmehr wird angenommen, dass das, was zum Ausdruck gebracht wird, geprägt ist von den Handlungen und Praktiken, die vor Ort stattfinden, und dass das, was in Form des Internetauftritts dargestellt wird, in einem reziproken Verhältnis gleichzeitig prägend für ebene Praktiken ist. In der Regel sind die Abbildenden, also diejenigen, die den Internetauftritt gestalten und verantworten, gleichzeitig die Abgebildeten, d. h., diejenigen, die durch ihr Handeln das, was abgebildet wird, erst hervorbringen. Im Handeln wiederum dokumentieren sich Orientierungen, Wissenskonzepte, Sinnstrukturen und Einstellungen, die das eigene Selbstverständnis explizit wie implizit prägen. Im Selbstverständnis kommt zum Ausdruck, wie eine Person oder eine Gruppe von Personen sich selbst und ihr Agieren begreift bzw. begreifen (vgl. Schmidt 2012: 121). Sachs-Hombach (2000: 189) definiert Selbstverständnis als die „Festlegung subjektiv verbindlicher Vorgaben (...), die sich mit dem mehr oder weniger gelungenen Ausgleich an uns gestellter Rollenerwartungen herausbilden und an denen das individuelle Handeln Orientierungsmaßstäbe findet.“ Um den theoretischen Hintergrund dieser Überlegungen noch genauer zu erläutern, erscheint ein Rekurs auf den Symbolischen Interaktionismus nach George H. Mead sowie auf die *Performance*-Theorie Erving Goffmans hilfreich.

3.2 Symbolischer Interaktionismus

In seinen handlungstheoretischen Überlegungen geht Mead davon aus, dass Menschen sich selbst und die sie umgebende Welt interaktionsvermittelt und interaktionsgebunden erfahren. Hierzu unterscheidet Mead zwei Instanzen des Ichs (des *Self*): Das *Me* und das *I*. Das *Me* bezeichnet dabei die Gruppe organisierter Haltungen, die ein Mensch auf der Grundlage sozialisatorischer Interaktion mit anderen übernommen hat. Das *I* dahingegen bezeichnet eine Instanz des *Self*, die das *Self* in ein reflexives Verhältnis zur Haltung anderer (und damit zum *Me*) setzt (vgl. Mead 1968: 218). Dies bedeutet, dass individuelle Handlungslinien immer auch auf ein gemeinsam-kollektives, bedeutungshaltiges Handeln hin ausgerichtet sind (vgl. Denzin 2015) und der spezifische Einzelfall damit auf den größeren Rahmen verweist, innerhalb dessen dieses Handeln stattfindet und mit dem er in einem ständigen Dialog steht. Dadurch ist es möglich, aus dem spezifischen Orientierungswissen, das sich im Zusammenspiel von *Me* und *I* ausbildet, auf Kollektivvorstellungen zu schließen, die sich in einer bestimmten (milieugebundenen, generationalen, vergeschlechtlichten etc.) Lage entfalten (vgl. Gaffer & Liell 2007: 193f.).

Für die Analyse medialer Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten bedeutet dies zum einen, dass sich das *Self* des Internetauftritts immer auch in ein *Me* und ein *I* untergliedert. Im *Me* spiegeln sich u. a. aktuelle wie historische Diskurse rund um die Hochschullernwerkstätten wider, aber auch universitäre Strukturen

oder formal-ästhetische Prinzipien für einen Web-Auftritt. Das *I* hingegen nutzt den Rahmen, innerhalb dessen sich der Internetauftritt bewegt, als ebensolchen kreativ und im besten Fall reflexiv. Das Produkt, also der Auftritt selbst, spiegelt dann das *Self* wider, das dabei dennoch über sich selbst hinaus verweist, sodass verallgemeinernde Rückschlüsse auf das Milieu, im Rahmen dessen der Auftritt stattfindet, gezogen werden können. Das ‚Milieu‘ wiederum stellt zum einen das Netzwerk der Hochschullernwerkstätten dar; es bezeichnet darüber hinaus aber auch die Lehrer*innenbildung und mit ihr verbundene Professionalisierungsdiskurse, oder aber, noch weiter gefasst, die Universität als Bildungsinstitution.

3.3 Performance

Das ein bestimmtes Milieu repräsentierende *Self* wird als *Performance* in Form eines Internetauftritts öffentlich gemacht. Die damit verbundene Selbstdarstellung kann unter verschiedenen Vorzeichen stattfinden: Als Imitation (in der Philosophie Platons als *mimesis*, also bloße Nachahmung einer Idee bezeichnet), als Konstruktion im Sinne eines zweckgebundenen Handelns (in der Philosophie Aristoteles als *poiesis* erläutert), oder als Bewegung (*kinesis*) (vgl. Denzin 2003: 187). Der mediale Auftritt einer Hochschullernwerkstatt kann damit Ausdruck von stabilisierendem Bewahren und Stützen sein, von konstruktivem Umgang und Gestalten, von Veränderung und Erneuerung, oder er kann, so die über den klassischen Kanon hinausgehende These, eine Kombination von zwei oder gar allen drei Zielrichtungen repräsentieren.

Verantwortlich dafür sind Personen und Figuren. Goffman unterscheidet in seiner Theorie der *Performance* zum einen den Darsteller bzw. die Darstellerin, der bzw. die Eindrücke erzeugt, um ein Schauspiel zu inszenieren, das die Erwartungen des Publikums erfüllt. Auf der anderen Seite ist die Person immer auch Schauspielfigur, in der sich durch die Darstellung die positiven Eigenschaften der Person selbst offenbaren sollen: Darsteller*in und Rolle können zwar voneinander unterschieden werden, dennoch sind sie beide aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und „haben beide ihre Bedeutung für das Schauspiel“ (Goffman 1968: 147). Der *Performance* selbst liegen immer die Ausdrucksmöglichkeiten der Handelnden zugrunde. Goffman unterscheidet dabei den Ausdruck, den die handelnde Person sich selbst gibt, indem sie in Kommunikationsprozesse eintritt, vom Ausdruck, den die Person ausstrahlt, da davon ausgegangen wird, dass die vollzogenen Handlungen nicht ausschließlich auf die Weitergabe von Informationen zielen (vgl. ebd.: 7). Als Voraussetzung, das ‚Selbst‘ eines Selbstbildes zu analysieren, gibt Goffman (ebd.: 147) zu bedenken:

„Es gibt immer ein Ensemble von Personen, deren Tätigkeit auf der Bühne in Verbindung mit den verfügbaren Requisiten die Szene bildet, aus der das Selbst der dargestellten Rolle entspringt, und es gibt ein anderes Ensemble, das Publikum, dessen Interpretationstätigkeit für dieses Auftreten notwendig ist. Das Selbst ist ein Produkt aller dieser Konstellationen und trägt in allen seinen Teilen die Spuren dieser Entstehung.“

Zusammengefasst bedeutet Selbstdarstellung in einer interaktionistischen Sichtweise also die Inszenierung eines Selbst, das sich nicht im luftleeren Raum befindet, sondern zum einen die Gesellschaft bzw. die sozialen Lagen widerspiegelt, in der und in denen es sich bewegt, sich dessen aber durchaus bewusst ist und damit kreativ-gestaltend umgeht. Mit der Selbstdarstellung sind das Selbst als Darsteller*in, aber auch das Dargestellte in Form einer eingenommenen Rolle verbunden. Inszenierung bedeutet zunächst lediglich, dass mit der Darstellung eine bestimmte Wirklichkeit konstruiert wird. Dabei ist nicht entscheidend, ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Wichtig erscheint an dieser Stelle, noch einmal auf das Verhältnis von Handlung und Struktur hinzuweisen: Neben der Bühne selbst, auf der die Inszenierung stattfindet, gibt es, um bei Goffman zu bleiben, sowohl eine ‚Hinterbühne‘, in deren Kontext man sich formen kann (vielleicht aber auch geformt wird), als auch eine ‚Vorderbühne‘, auf der feststehende Requisiten vorhanden sind, mit denen umgegangen werden muss.

Auf das Feld der *medialen* Inszenierung, die sicherlich eine besondere Form der *Performance* darstellt, soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden: Medien können die angestrebte Selbstinszenierung ermöglichen, sie können sie erweitern, betonen, aber auch erschweren, verfälschen, ad absurdum führen und letztlich verhindern. Digitale Medien erlauben es beispielsweise, die Ergebnisse der Arbeit in einer Hochschullernwerkstatt einem breiten Publikum vorzustellen. Technische, gestalterische und ästhetische Optionen können dabei Anlass sein, eine bestimmte Arbeit auf eine bestimmte, im Rahmen der medialen Möglichkeiten darstellbare Weise zu verrichten: Die kontroverse Diskussion unter Studierenden, die einen ko-konstruktiven Baustein für studentisches Lernen bildet, lässt sich in ihrer Offenheit kaum auf einer Internetseite abbilden; wohl aber ein Plakat, auf dem im Anschluss an die Diskussion ausgewählte Aspekte festgehalten wurden.⁵ Somit steht nicht länger der Prozess des Diskutierens im Zentrum der Arbeit, sondern die Diskussion muss quasi produktorientiert verlaufen, um ein präsentierbares, medial übersetz- und darstellbares Ergebnis zu erzeugen. Dafür notwendige Pointierungen können nützlich sein, müssen es aber nicht. Sie können genauso Verkürzungen darstellen, können Offenheit beschneiden, Findungsprozesse behindern und der Entwicklung eines diskursiv-reflexiven Habitus entgegenstehen.

5 Es wäre zwar durchaus denkbar, Diskussionen und Prozesse z. B. in Form von Videos auf der Homepage zu platzieren oder über Foren und Gästebücher zur diskursiven Auseinandersetzung anzuregen, ein Blick auf diverse Homepages von Hochschullernwerkstätten zeigt aber, dass solche Möglichkeiten zumindest bislang nicht genutzt werden.

4 Zusammenfassung, Konsequenz und Ausblick

Es erscheint gewinnbringend, mehr über einzelne Hochschullernwerkstätten (und übergreifend über das Netzwerk der Hochschullernwerkstätten) zu erfahren, indem eruiert wird, welches Selbstverständnis sich in entsprechenden Internetauftritten dokumentiert. Die mediale Inszenierung macht – explizit wie implizit – den eigenen Anspruch sichtbar: an die eigene Arbeit, an die inhaltliche, thematische, methodische und didaktische Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt, an Kompetenzentwicklung, die eigene Rolle im Rahmen von Professionalisierungsprozessen und an die Lehrer*innenbildung bzw. die Bildung pädagogischer Fachkräfte insgesamt.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich beim Internetauftritt um eine *Performance* handelt, die bestimmten Regeln folgt, und es daher nicht ausreicht, lediglich das in ihr explizit zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnisses nachzuzeichnen. Einem rekonstruktiven Paradigma folgend müssen darüber hinaus jene Elemente in den Blick genommen werden, in denen sich das Selbstverständnis implizit im Handeln der Personen (und damit auch in der Gestaltung des medialen Auftritts) dokumentiert. Damit ist es möglich, die Orientierungen, die hinter den formulierten Ansprüchen stehen, offenzulegen und diese letztlich einer Bearbeitung zugänglich zu machen. Im kontrastiven Vergleich verschiedener *Performances*, so die Annahme, kristallisieren sich dann unterschiedliche und gemeinsame Schwerpunktsetzungen heraus.

Um einen ‚echten‘ und belastbaren Erkenntnisgewinn zu generieren, erscheint ein forschungsmethodologisches Vorgehen gewinnbringend, das über ein rein beschreibendes (bspw. inhaltsanalytisches) Verfahren hinausgeht. Geeignet erscheint hier u. a. die von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss bereits 1967 entwickelte *Grounded Theory*, deren Ziel es ist, „die Bedeutung menschlicher Erfahrung zu entdecken und die größeren sozialen Strukturen aufzudecken, in denen Bedeutung konstruiert und rekonstruiert wird“ (Corbin 2006: 70). Auch die dokumentarische Methode, die u. a. danach strebt, das einer bestimmten Handlungspraxis zugrundeliegende habitualisierte Orientierungswissen zu eruieren, stellt ein geeignetes Verfahren dar. Im Gegensatz zur *Grounded Theory*, bei der ausdrücklich sehr unterschiedliche Daten und Dokumentformen für eine Analyse herangezogen werden können, wurde die dokumentarische Methode von Bohnsack (1989) ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt. Die in ihr vorgesehene Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt⁶ zur Analyse von Diskussionen kann aber vor dem Hintergrund der oben

6 Der immanente Sinngehalt wird dabei unterschieden in einen intentionalen Ausdruckssinn, der die kommunikative Absicht der Sprechenden Person bezeichnet, und einen Objektsinn, der die Bedeutung des Gesagten im Textzusammenhang darstellt. Der dokumentarische Sinngehalt meint dahingegen die Orientierungen, die hinter dem Gesagten stehen und die der handelnden Person in der Regel als a-theoretisches Wissen und als latente Sinnstrukturen nicht bewusst sind (vgl. Nohl 2006: 8).

dargestellten Theoriebezüge (Symbolischer Interaktionismus, *Performance-Theorie*) auch für die Analyse eines Internetauftritts von besonderer Bedeutung sein. Da mediale Inszenierungen im *World Wide Web* nicht nur Textbausteine umfassen, sondern auch Bilder und visuelle Objekte einbeziehen, erscheint es zudem angebracht, ergänzend auch ein bildinterpretatorisches Verfahren in das Forschungsdesign einzubeziehen. Sowohl an die *Grounded Theory*, besonders an die dokumentarische Methode anschlussfähig ist hier die dokumentarische Bildinterpretation, die darauf zielt, Zugang zur „tiefer liegenden Semantik“ (Bohnsack 2007: 953) eines Bildes als spezifisch ikonisches Medium zu erzielen, um dessen „Beeinflussungspotential“ (ebd.) zu erkennen. Bohnsack unterscheidet hierzu die abbildenden Bildproduzent*innen, also bspw. die fotografierende Person (entsprechend die Person, die das Bild für die Homepage auswählt und dieses auf eine ganz bestimmte Weise in die Seite einbindet) von den abgebildeten Bildproduzent*innen, also von den „Personen, Wesen oder sozialen Szenarien, die zum Sujet des Bildes gehören bzw. *vor* der Kamera agieren“ (Bohnsack 2007: 956; Herv. i.O.).

Der Internetauftritt der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen

Eine erste, exemplarisch durchgeführte Analyse der Homepage der studentisch selbstverwalteten Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen zeigt, dass die Rekonstruktion des eigenen Anspruchs und Selbstbilds, die sich hinter einem Internetauftritt verbergen, auf diese Weise gut gelingt.⁷

Im Bremischen Auftritt, so das Ergebnis, prägen bspw. Raum, Material, Transparenz und Vielfalt das eigene Selbstverständnis. Akteur*innen spielen dahingegen eine eher untergeordnete Rolle, genauso wie Fachlichkeit und Theoriebezug. In der medialen Inszenierung dokumentiert sich ein Verständnis, dass die Werkstatt als offener Kommunikations- und Serviceraum per se Professionalisierungsprozesse unterstützt, sowie der Anspruch, genau ein solcher Raum zu sein. An die Stelle von Systematik und Strukturierung treten dabei Neugier und Entdeckung als Leitkategorien studentischen Lernens; Konstruktion schlägt Kognition, Anwendungsorientierung theoriebasierte Auseinandersetzung. Eine Abgrenzung von anderen studentischen Lernformaten erfolgt durch die eigene Besonderung sowie die Betonung der materiellen Ausgestaltung des Raumes.

Im kontrastiven Vergleich mit Auftritten anderer Hochschullernwerkstätten könnte das Profil der Werkstatt noch einmal deutlicher hervortreten und das Ergebnis der Analyse Gegenstand einer internen Reflexion und Überprüfung des eigenen Selbstverständnisses werden.

7 Die Analyse wurde auf Grundlage der *Grounded Theory* und der dokumentarischen Bildinterpretation durchgeführt. Link zur analysierten Homepage: <https://www.uni-bremen.de/fb12/fachbereich/werkstaetten-des-fb12/grundschulwerkstatt>.

Im größeren Kontext und auf der Basis einer umfangreicheren, komparativen Betrachtung von Internetauftritten verschiedener Hochschullernwerkstätten wäre es möglich, eine Typologie zu entwickeln, die Ausgangs- und Ansatzpunkt dafür sein könnte, sich innerhalb der Gemeinschaft der Hochschullernwerkstätten noch einmal intensiv und differenziert mit dem eigenen Selbstverständnis und den verschiedenen Wegen, die dabei bestritten werden, auseinanderzusetzen. Damit könnte der eingangs beschriebene und fortwährende Diskurs um eine Ziel- und Gegenstandsbestimmung der Hochschullernwerkstätten auch auf einer empirisch dokumentierten Grundlage fortgeführt werden.

Literatur

- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.
- Baar, Robert; Hartmann, Jutta & Kampshoff, Marita (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 31-54.
- Baar, Robert & Thünemann, Silvia (2022): Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung: Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten. In: Gläser E. et al. (Hrsg.) (2022): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 26. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-43.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007): Dokumentarische Bildinterpretation am exemplarischen Fall eines Werbefotos. In: Buber R. et al. (Hrsg.) (2007): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Gabler, 952-978. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_56.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger A. et al. (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175-200.
- Chomsky, Noam (2003): Media Control. Von Macht und Medien. Hamburg: Europa-Verlag.
- Corbin, Juliet (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack R. et al. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, Famington Hills, 70-75.
- Denzin, Norman K. (2015): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick U. et al. (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 136-149.
- Denzin, Norman K. (2003): The Call to Performance. Symbolic Interaction Vol. 26 (2003), 187-207. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.1.187>
- Gaffer, Yvonne & Liell, Christoph (2007): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack R. et al. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 183-207.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company. (Dt. Dies. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

- Goffman, Erving (1968): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2017): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: Hugger, K.-U. et al. (Hrsg.) (2017): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Studienbrief Fernuniversität Hagen. Hagen: Eigenverlag, 7-24.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) (o.J.): Flyer. Online unter https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer_Version1.pdf (12.02.2021).
- Mead, George H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peschel, Markus (2020): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für lehrerInnenbildung*, 20 (3), 96-105. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_09
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Overmann, Ullrich (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. – In: Arno C. et al. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2020): NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andersorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Sachs-Hombach, Klaus (2000): Selbstbild und Selbstverständnis. Einige Anmerkungen zur repräsentationalistischen Subjektivitätstheorie. In: Newen A. et al. (Hrsg.): *Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen*. Paderborn: mentis, 189-200.
- Schmidt, Friederike (2012): *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [letzter Zugriff am 07.05.2021].
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Müller-Naendrup B. et al. (Hrsg.) (2013): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 21-29.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-32.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach: Eigendruck.