

Gruhn, Annika

## Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 167-184



Quellenangabe/ Reference:

Gruhn, Annika: Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 167-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200842 - DOI: 10.25656/01:20084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200842>

<https://doi.org/10.25656/01:20084>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Annika Gruhn*

## **Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt**

*Der Beitrag behandelt Lernbegleitung als theoretisch-programmatisches Konstrukt der Hochschullernwerkstättenbewegung und ordnet es in dessen historischen und aktuellen Fachdiskurs ein. Basierend auf der ethnografischen Studie der Verfasserin, die in der OASE Hochschullernwerkstatt der Universität Siegen durchgeführt wurde, wird beschrieben, wie der programmatische Anspruch der Lernbegleitung in der sozialen Praxis bearbeitet wird und welche Handlungsprobleme sich hierbei ergeben. Ein besonderer Fokus des Beitrags liegt auf Peer-Learning-Prozessen von Studierenden. Das Potenzial dieser Perspektive wird abschließend diskutiert.*

### **1 Einleitung**

An der Universität Siegen (NRW) erfolgt die Auseinandersetzung Lehramtsstudierender mit dem Konzept der Lernbegleitung unter anderem in der OASE-Hochschullernwerkstatt. An diesem Ort treffen Studierende (insbesondere des Grundschullehramts) und Kinder aus umliegenden Schulen zu einem semesterbegleitenden Projekt namens „Werkstatt für Kinder“<sup>1</sup> aufeinander. Es handelt sich um ein pädagogisches Setting, das zwar als außerschulischer Lernort für Kinder beschrieben werden kann, zeitgleich jedoch in die Lehrpersonenausbildung integriert ist, indem die teilnehmenden Studierenden dort eine ihrer im Bundesland Nordrhein-Westfalen verpflichtenden Praxisphasen (das Berufsfeldpraktikum) absolvieren können. Die pädagogische Maxime der sogenannten WfK ist die Orientierung an den individuellen Interessen der teilnehmenden Kinder. Die Studierenden sind dazu angehalten, die selbstbestimmten Lernprozesse der Kinder als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zu unterstützen. Auf diese Aufgabe werden sie nicht durch Dozierende, sondern durch erfahrene studentische Peers vorbereitet, die als studentische Mitarbeitende der OASE Werkstatt das pädagogische

---

1 Der Terminus wird im nachfolgenden Text als „WfK“ abgekürzt.

Konzept der WfK beständig weiterentwickeln. Der Beitrag fokussiert insbesondere die studentischen Peer-Learning-Prozesse – sozusagen die Lernbegleitung der anhenden Lernbegleitenden.

Im ersten Teil des Beitrags wird die Genese von Hochschullernwerkstätten als Orte der Lehrerbildung konturiert, um dann am Beispiel der OASE Hochschullernwerkstatt deren theoretisches Konzept der Lernbegleitung vorzustellen. Der zweite Teil des Beitrags wendet sich der Lernbegleitung von Studierenden durch studentische Peers empirisch zu. Dabei beziehe ich mich einerseits auf Erkenntnisse aus meiner ethnografischen Dissertation „Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung“ und präsentiere andererseits Ausschnitte aus bisher unveröffentlichtem Datenmaterial, die Einblicke in die in der OASE Hochschullernwerkstatt situierten studentischen Peer-Learning-Prozesse gewähren. Mithilfe von Ausschnitten aus dem Beobachtungsprotokoll zu einem Gruppenreflexionsgespräch werde ich aufzeigen, wie Studierende als Ko-Konstrukteure sozialer Praxis ein geöffnetes pädagogisches Setting hervorbringen. Die dem Beitrag zugrunde gelegte methodologische und methodische Ausrichtung erlaubt Einblicke in die Potenziale, aber auch Handlungsprobleme und Herausforderungen, die mit dem Anspruch der Peer-Lernbegleitung in der praktischen Realisierung bearbeitet werden müssen. Mithin können Normen und Normalitätsvorstellungen, die die soziale Praxis auf der Vorder- und Hinterbühne des reformpädagogisch aufgeladenen Settings prägen, aufgedeckt und beschrieben werden.

In einem Ausblick werde ich aufzeigen, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich zur Weiterentwicklung entsprechender Initiativen – und damit auch zur Reflexion studentischer Peer-Lernbegleitungs-Prozesse – ergeben.

## **2 Lernbegleitung als programmatisches Konstrukt der Arbeit in Hochschullernwerkstätten**

Das weite Feld der universitären Einrichtungen, die sich der Bewegung der Hochschullernwerkstätten zugehörig fühlen, vereint Initiativen aus unterschiedlichen Disziplinen, heterogene pädagogische Konzepte und Erscheinungsformen. Trotz aller Varianz ist Hochschullernwerkstätten jedoch die Besinnung auf „Lernwerkstattarbeit als Prinzip“ gemein, die „basal auf Prinzipien der Autonomie von Individuen sowie der kommunikativen Kooperation, der Handlungsorientierung, des forschenden Lernens, der Initiierung innovativer Prozesse und der Anregung einer reflexiven Distanz zu den eigenen, aktuellen wie biografisch zurückliegenden (Lern-)Prozessen“ (Kekeritz & Graf 2017, 9; vgl. Müller-Naendrup 1997 148ff.) fußt. Hochschullernwerkstätten wollen „teilnehmerorientierte Lernarran-

gements“ in Universitäten implementieren, „die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozeß [sic!] selbst gestalten lassen“ (ebd., 133), sie sind „Orte der Selbstbildung, Selbstverantwortung und Selbstreflexion“ (Schmude & Wedekind 2019, 41). Mit diesen Schlagworten deutet sich bereits die lerntheoretische Verortung im moderaten Konstruktivismus (vgl. Reich 2008) und mithin „eine konzeptionelle Hinwendung zur Mathetik, also Lernen vom Lernenden statt vom Lehrenden aus zu denken“ (Gruhn 2018, 147) an.

Diese Ausrichtung lässt sich unter anderem anhand der mittlerweile fast vierzigjährigen Tradition von Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum herleiten: Die ersten entsprechenden Initiativen wurden in den 1980er Jahren gegründet und verstanden sich als Motoren der Schulentwicklung (vgl. Müller-Naendrup 1997, 91) der sogenannten inneren Schulreform der 1970er und 1980er Jahre. Indem sie einen „Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung“ (ebd. 19) leisteten, erhofften sie, (reform-)pädagogische Impulse ‚von unten‘ in die Schulen hinein tragen zu können. Angehende Lehrpersonen sollten bereits im Studium mit ebendiesen konfrontiert werden, daraufhin ihr berufliches Handlungsrepertoire erweitern und somit die Schulentwicklung aktiv vorantreiben, anstatt auf bildungspolitische reformerische Anreize in Form gesetzlicher Regelungen und Erlasse zu warten.

Die Mitglieder der Gründergeneration der Hochschullernwerkstätten und sogenannten Regionalen Pädagogischen Zentren, die in Reutlingen, Kassel und Berlin eröffnet wurden, rekurrten in ihren Überlegungen auf vielfältige pädagogische Strömungen, die die Lernwerkstatt-Idee „wie in einem Brennglas [...] zu bündeln“ (Hagstedt 1998, 50) schien. So war und ist in der Community der Hochschullernwerkstätten eine anhaltende Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Vordenkerinnen und Vordenkern und Konzepten festzustellen, was bei einer etwas näheren Betrachtung derer Gemeinsamkeiten naheliegend zu sein scheint: Die geteilte Basis der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen des beginnenden 20. Jahrhunderts ist die Orientierung am Lernenden (in der Regel: am Kind), ferner entwerfen sie die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden als symmetrischen Dialog<sup>2</sup> und heben die Bedeutung der Selbsttätigkeit der Lernenden hervor (vgl. Idel & Ullrich 2017, 15). Dass diese Ideale gut zur Bewegung der (Hoch-)Schullernwerkstätten und ihren pädagogischen Werten und Konzepten passen, dürfte anhand derer oben skizzierter Entstehungsgeschichte deutlich geworden sein. Insbesondere Maria Montessori und Celestin Freinet (vgl. Müller-Naendrup 1997, 122f.) prägten und prägen die in entsprechenden Fachkreisen geführten Debatten um pädagogische Werte, theoretisch-program-

2 Bei Helsper (2017) lässt sich eine interessante kritische Auseinandersetzung mit dieser These nachlesen.

matische Vorstellungen von Lehren und Lernen sowie die Vorstellung von Lernwerkstätten als „gestaltete Lernlandschaften“ (Hagstedt 1998, 50).

Darüber hinaus nahm die Gründergeneration der Hochschullernwerkstätten beispielsweise die Impulse der sogenannten „teacher centres“ (vgl. Müller-Naendrup 1997, 68ff.) des amerikanischen und angelsächsischen Raums auf, die sich insbesondere für eine stärkere Orientierung des Grundschulunterrichts an den Interessen und Lebenswelten der Lernenden einsetzten und deren Zielgruppe praktizierende Lehrpersonen waren. Dabei beriefen sich die teacher centres unter anderem auf Dewey und seine Vorstellung informellen Lernens und forderten mithin eine sowohl räumliche als auch pädagogische Öffnung der Schule. Auch diese Strömung thematisierte dezidiert die Rolle der Lehrenden, die sich in einem auf die Lerner ausgerichteten pädagogischen Setting verändern müsse und zwar „vom Belehrenden zum Beratenden und Begleiter für seine Schülerinnen und Schüler“ (Gruhn, i.V.). Um diesen Paradigmenwechsel vollziehen und Lernende kompetent begleiten zu können, seien insbesondere eigene praktische Erfahrungen mit geöffneten Lehr-Lern-Settings vonnöten, so Lilian Weber, die eines der bekanntesten teacher centres Amerikas gründete (vgl. Ernst 1996). Diese Argumentation wird bis heute in einschlägigen Publikationen der Fachcommunity verwendet, auch und insbesondere dann, wenn eine legitimierende Selbstdarstellung der eigenen Arbeit im Hochschulkontext angestrebt wird (vgl. z.B. Bolland 2011; Lehmann 2013). Die bestehenden Lehr-Lernkulturen der Universitäten und Schulen werden einerseits als reform- und ergänzungsbedürftig markiert, Hochschullernwerkstätten hingegen als Einrichtungen beschrieben, die sich als Alternativen bzw. Impulse vermittelnde Instanzen zu ebendiesen verstehen (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 101) und ihnen somit zugleich zuarbeiten. Der Begriff der Lernkultur wird also im Kontext der Hochschullernwerkstättenbewegung im Sinne einer „pädagogischen Perfektionsformel“ (Terhart 1994, 696) überwiegend normativ verwendet<sup>3</sup>.

Die 2000er Jahre waren von einem „Gründungsboom“ von Lernwerkstätten an Schulen und Hochschulen geprägt (vgl. Franz 2012, 7), der Terminus wurde für die unterschiedlichsten Kontexte genutzt (vgl. Wedekind 2011). Nicht zuletzt dessen drohende Verwässerung scheint in den letzten Jahren in der Fachcommunity wieder vermehrt zu Diskussionen über gemeinsame Qualitätsstandards und Werte entsprechender Einrichtungen geführt zu haben. Darüber hinaus sind Bemühungen zu beobachten, die Arbeit in Hochschullernwerkstätten zum Beispiel

3 Demgegenüber stehen kulturanalytische Studien der letzten beiden Jahrzehnte, welche „spezifische kulturelle Handlungsmuster des Lernens“ (Wiesemann 2006, 181) fokussieren, die „als performative Akte mit einer genuinen [lern]kulturellen Überformung erkannt werden können“ (ebd.), so beispielsweise die sogenannten Berliner Ritualstudien (vgl. z.B. Wulf, Althans u.a. 2001), das strukturtheoretische Modell der Schulkultur (vgl. z.B. Helsper 2008) sowie das Projekt „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (vgl. z.B. Reh, Fritzsche u.a. 2015).

im Rahmen von Fachtagungen transparenter nach außen darzustellen sowie sie durch unterschiedlichste Forschungszugänge empirisch zu ergründen (für einen Überblick des Forschungsstandes vgl. Gruhn i.V.). Forschung innerhalb und zu dieser Community muss sich der besonderen Herausforderung stellen, „dass zum gemeinschaftlichen Agieren auf Augenhöhe [...] eine distanzierte Haltung eingenommen wird, die dieses als positiv und innovativ erlebte Tun beobachtet und in Zweifel stellt“ (Rumpf 2016, 74), was sich im Fall einer involvierten Forscherinnenposition und qualitativer Forschung noch weiter zuspitzt (vgl. Gruhn i.V.).

Doch auch die Praxis der Hochschullernwerkstätten unterliegt mittlerweile, zurückblickend auf beinahe vier Jahrzehnte, anderen Rahmenbedingungen als zu ihren Gründungszeiten: Insbesondere die Bologna-Reformen haben die Hochschulen verändert und räumen Studierenden deutlich weniger Mitbestimmungsrecht und Wahlfreiheit ein (vgl. Lehmann 2013). Es scheint, als seien die Studiengänge nun „weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den Lernwerkstätten“ (Baar & Feindt 2019, 19). Möglicherweise liege aber gerade in diesem Spannungsverhältnis eine Widerstandskraft, die darin bestehen könnte, „dass mit ihnen hochschuldidaktische Settings verbunden sind, die an verloren geglaubte akademische Bildungsideale erinnern: Freiheit, Selbstbestimmung, Neugier, Widerstreit“, so Baar und Feindt (ebd., 20).

Mit den soeben skizzierten pädagogischen und historischen Entwicklungslinien der Lernwerkstättenbewegung geht eine intensiv geführte Debatte über die Rollen der Lehrenden und Lernenden in den dort situierten pädagogischen Interaktionen einher, die sich zum Beispiel im Positionspapier des Verbunds Europäischer Lernwerkstätten (VELW) niederschlug. Der VELW formuliert Anforderungen an Lehrende und Lernende, die anhand von Qualitätsmerkmalen präzisiert werden. So wird für Lernende „die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln [festgehalten]. 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“ (VELW 2009, 7). Die Lehrenden werden vom VELW entsprechend als Lernbegleiter entworfen, deren Rolle „spezifische Anforderungen an das Handeln und die pädagogische Haltung der Lehrpersonen“ (VELW 2009, 8) mit sich bringe. Diese werden anhand von drei Qualitätsmerkmalen verdeutlicht und konkretisiert:

„1. Lernräume

- Die Lehrenden konzipieren, organisieren, arrangieren und strukturieren die Lernumgebung (...)

2. Lernbegleitung

- 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

3. Reflexion der Lernergebnisse

- Die Lehrenden entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Präsentation, im Dialog...).

Anhand dieser Auflistung liegt die Vermutung nahe, dass Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter vor der Herausforderung stehen, „einerseits Freiräume für selbsttätiges Handeln zu eröffnen, die das Individuum heraus-, aber nicht überfordern, und gleichzeitig die Fülle an Handlungsoptionen so einzugrenzen, dass das Individuum die hohe Eigenaktivität im Lern- und Bildungsprozess beibehalten und gewisse Ziele erreichen kann“ (Kekeritz 2019, 75). Lernbegleitende müssen mit einer „Unbestimmtheit zwischen Anfang und Ende“ (Weißhaupt u.a. 2018, 204) umgehen und sich darauf einlassen können, die Lernwege der Lernenden ko-konstruktiv zu begleiten. Dies erfordere „umfassende didaktisch-methodische Kompetenzen für Planung, Begleitung, Dokumentation, Präsentation und Reflexion, die diese Unsicherheiten moderierend und reflektierend auszubalancieren verstehen“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konstrukt der Lernbegleitung im Kontext der Hochschullernwerkstättenbewegung als eine Art voraussetzungsvoller Gegenentwurf zur Lehrperson der instruktionistischen Schule gedeutet wird.

Die 1997 gegründete OASE Hochschullernwerkstatt an der Universität Siegen, auf die ich mich nachfolgend beziehen werde, schließt in ihrer Arbeit unter anderem an das ausgeführte Konstrukt der Lernbegleitung an. Die Einrichtung gehört zur Arbeitsgruppe für Grundschulpädagogik und richtet sich somit auch schwerpunktmäßig an die entsprechenden Studierenden der Lehrpersonenbildung. Für jene werden regelmäßige Öffnungszeiten, Workshops und Exkursionen angebo-

ten, die im Sinne eines Peer-Learning durch studentische Mitarbeitende vorbereitet und durchgeführt werden. Eine Besonderheit der OASE Hochschullernwerkstatt ist das Projekt „Werkstatt für Kinder“, in dem einige der studentischen Mitarbeitenden der Einrichtung, etwa drei bis fünf Studierende aus den Lehramtsstudiengängen als Praktikantinnen und Praktikanten und Kinder aus umliegenden Schulen gemeinsam über den Zeitraum eines Semesters ein geöffnetes Lernsetting erproben, wobei den Erwachsenen die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zukommt. Der Kontakt zum Projekt verläuft in den folgenden Phasen:

- Interessierte Studierende werden zunächst im Rahmen einer Informationsveranstaltung, die von studentischen Mitarbeitenden des Teams der Hochschullernwerkstatt angeboten wird, mit dem Konzept der WfK vertraut gemacht und können sich im Anschluss als Praktikantinnen und Praktikanten bewerben.
- Werden sie angenommen, nehmen sie dann während der vorlesungsfreien Zeit an zwei Vorbereitungstreffen teil. Das erste zweitägige Seminar beinhaltet neben der facettenreichen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Eckpfeilern des Konzepts der WfK vor allem eine praktische Erkundung der OASE als Lernort. Darüber hinaus wird ein Informationsbrief zum Projekt formuliert, der an die Kinder der umliegenden Schulen verteilt wird. In der Regel stimmt die Gruppe der Praktikantinnen und Praktikanten hierbei selbst ab, ob sie auf die Schulen zurückgreifen wollen, aus denen bereits Lernende am Projekt teilgenommen haben, oder ob auch neue Schulen mit angeschrieben werden sollen.

An den Vorbereitungstreffen nahmen während meiner Forschungstätigkeit im Projekt immer wieder auch ehemalige Praktikantinnen und Praktikanten teil, die in Anlehnung an das Meister-Geselle-Lehrlings-Prinzip<sup>4</sup> aktiv zu Teilen des Programms beitrugen und diese beispielsweise moderierten. Es lassen sich also grob drei Gruppen von Studierenden unterscheiden, die im Projekt WfK aufeinandertreffen: neue sowie ehemalige Praktikantinnen und Praktikanten und studentische Mitarbeitende, die in der Regel ebenfalls bereits ein Praktikum im Projekt absolviert haben<sup>5</sup>. Während des zweiten Treffens werden besonders or-

4 Dieser Begriff wird in der OASE-Hochschullernwerkstatt in Anlehnung an Peter Petersens Jena-plan-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.

5 Studentische Mitarbeitende sind als Studentische Hilfskräfte in der OASE Hochschullernwerkstatt angestellt. Jeder Durchgang der WfK wird von zwei bis drei dieser studentischen Mitarbeitenden verantwortet. Die ehemaligen Praktikantinnen und Praktikanten hingegen sind von dieser Position entbunden, in seltenen Fällen jedoch ebenfalls als Studentische Hilfskraft in der OASE Hochschullernwerkstatt angestellt.

- ganisatorische Aspekte des Projekts bearbeitet, wie zum Beispiel die Zuteilung der Kinder, die sich für die Teilnahme an der WfK angemeldet haben.
- Die eigentliche WfK läuft dann über den Zeitraum eines Semesters an einem festen Nachmittag in der Woche. Die Kinder kommen für zwei Stunden in die OASE, wobei ihre Interessen im Vordergrund stehen und sie selbst bestimmen sollen, was sie wann mit wem tun. Die Palette an möglichen Aktivitäten erstreckt sich somit von eher handwerklichen oder musischen Tätigkeiten über Experimente bis hin zur Nutzung sogenannter neuer Medien. Ab und zu gestalten die Studierenden ein Angebot für die Kinder, wobei deren Teilnahme daran freiwillig ist. Die jeweiligen Sitzungen werden in der Regel durch gemeinsame Rituale und Elemente gerahmt (unterschiedliche Kreisformate, Wandzeitungen etc.). Im Anschluss an die Zeit mit den Kindern reflektieren die studentischen Mitarbeitenden und die Praktikantinnen und Praktikanten das Erlebte gemeinsam.
  - Zum Abschluss des Projekts ziehen die Studierenden im Rahmen eines Nachbereitungsseminars ein Resümee, wobei insbesondere das eigene Handeln als Lernbegleiterin oder Lernbegleiter und die Übertragbarkeit der Erfahrungen auf andere pädagogische Settings, wie beispielsweise den Schuldienst, fokussiert werden.

Im Rahmen meiner Studie habe ich mich damit beschäftigt, wie die soeben skizzierte pädagogische Programmatik und deren Ansprüche in der Praxis bearbeitet werden.

### 3 doing Lernbegleitung – empirische Ergebnisse

#### 3.1 Zur Studie

In meiner Ethnografie beschäftigte ich mich mit der sozialen Praxis der bereits beschriebenen OASE Hochschullernwerkstatt – mein Fokus liegt also auf dem „pädagogischen Verstehen“ (vgl. Friebertshäuser 2008) dieses Settings jenseits individueller Motivlagen und Überzeugungen der Akteurinnen und Akteure. Meine Perspektive auf die Hochschullernwerkstatt und das Projekt WfK ist mittels einer ethnomethodologischen Fokussierung darauf gerichtet zu erforschen, wie die Akteurinnen und Akteure „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). Der Begriff des „doing“ verweist darauf, dass Soziales stets neu aufgeführt,

getan, vollzogen werden muss (vgl. Weingarten & Sacks 1976, zit. in Keller 2012, 244f.).

Mein Forschungsstil lehnt sich an die Verfahrensweisen und Regularien der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Strauss und Corbin (1996) an und ist von einer stark involvierten Forscherinnenposition geprägt, so dass meine Arbeit stellenweise zwischen Autoethnografie (vgl. Ellis 2004) und Ethnografie changiert. Das Datenmaterial für meine Studie habe ich im Rahmen meiner mehrjährigen teilnehmenden Beobachtung erhoben, mein Datenkorpus umfasst vor allem Beobachtungsprotokolle und dichte Beschreibungen, aber auch Transkripte natürlicher Gespräche, die ich in Anlehnung an die Kodierparadigmen der GTM und sequenzanalytische Analyseverfahren (z.B. Deppermann 2008) auswertete.

Um das Phänomen Lernbegleitung zu verstehen, habe ich folgende Forschungsfragen entwickelt: „Wie wird das pädagogische Konzept und programmatische Selbstverständnis der OASE Hochschullernwerkstatt in der Praxis umgesetzt und als Interaktionsordnung(en) rekonstruierbar? Was tun die Studierenden, um Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter 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?“ (Gruhn, i.V.).

Im Projekt WfK werden Lernende und Lehrende, bezugnehmend auf das Konzept der Öffnung pädagogischer Arrangements, als gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure entworfen und Lehrende entsprechend als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bezeichnet, unabhängig davon, ob es sich um Angebote für Kinder oder Studierende handelt. Während ich mich zunächst auf die entsprechenden Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen konzentrierte, wurde im Verlauf des Forschungsprozesses deutlich, wie relevant eine empirische Auseinandersetzung mit den Studierenden als Peers ist, um die Komplexität von Lernbegleitung als sozialer Praxis in diesem Setting zu verstehen. Die Lernbegleitung der angehenden Lernbegleitenden durch studentische Peers bleibt jedoch, bereits durch das oben geschilderte Konzept des Projekts WfK, immer auch auf die entsprechenden Prozesse zwischen Kindern und Erwachsenen in der OASE bezogen<sup>6</sup>. Ich schließe in

6 Zum besseren Verständnis sollen die entsprechenden Befunde meiner Studie kurz zusammen gefasst werden: Wird Lernbegleitung als pädagogisches Konzept in der sozialen Praxis des Settings WfK hervorgebracht, so deutet es sich in Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden überwiegend als Norm, nicht in das pädagogische Geschehen einzugreifen, an – und in der praktischen Umsetzung dieser Norm arbeiten sich die Akteurinnen und Akteure insbesondere an den hierarchischen Normen, Routinen und Praktiken der lehrenden instruktionistischen Schule ab. Dass dies dem egalitären Anspruch der Programmatik entgegenläuft, wird durch die Studierenden nicht bemerkt bzw. problematisiert. Meine Analysen deuten darüber hinaus darauf hin, dass auch Kinder als Peers an der Herstellung der Pädagogizität des Settings beteiligt sind, sich dabei aber zwischen

meiner Studie im Wesentlichen an zwei theoretische Rahmungen an: Das Konzept der Generationenvermittlung nach Heinzel (2011) ermöglicht, der oben ausgeführten normativ gefärbten Gegenüberstellung von Lehren und Lernbegleitung zu entkommen und dennoch pädagogische Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie Beziehungen zwischen studentischen Peers in einem Setting zu beschreiben, das Bildung als Koaktivität entwirft. Sowohl die intergenerationalen als auch die intragenerationalen Interaktionen lassen sich dabei als soziale Praxis beschreiben, in die nicht nur menschliche Akteurinnen und Akteure, sondern auch Dinge und Raum verwoben sind. Hier schließe ich insbesondere an die Raumsoziologie Löws (2001) sowie aktuelle Arbeiten zur Materialität pädagogischer Settings (vgl. z.B. Wiesemann & Lange 2015) an.

Im Gegensatz zu der regen Forschungstätigkeit, die sich in schulischen, aber auch außerschulischen (vgl. z.B. Böttner 2018) Kontexten zu Kindern als Peers feststellen lässt, scheint die empirische Auseinandersetzung mit Erwachsenen als Peers bislang zu wenig entwickelt (vgl. Krinninger 2016). Zur Studienzeit liegen lediglich vereinzelte Arbeiten vor (vgl. z.B. Friebertshäuser 1992), die auf eine gleichzeitige „Initiation in die Gemeinschaft der Studierenden und die Eingewöhnung in eine fachliche Lehr-Lern-Kultur“ (Krinninger 2016, 430) hindeuten. Auch bezüglich der Forschung zu Hochschullernwerkstätten lässt sich festhalten, dass die Perspektive der Studierenden, die die zentrale Zielgruppe entsprechender Initiativen sind, bis zum Zeitpunkt meiner Studie lediglich marginal erforscht wurde. Das entsprechende Forschungsdesiderat greife ich im Rahmen meiner Studie auf, indem ich neben den oben skizzierten Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden beschreibe, wie Studierende ihre studentischen Peers auf die Rolle des Lernbegleitenden vorbereiten.

Der Fokus meiner Studie liegt entsprechend auf der Initiation der Akteurinnen und Akteure in das Setting WfK. Im Rahmen dieses Beitrags werde ich nun anhand eines bislang unveröffentlichten Ausschnitts meines Datenmaterials studentische Peer-Lernbegleitungs-Prozesse skizzieren, die einer späteren Phase der WfK zuzuordnen sind. Es handelt sich um Teile eines Protokolls, das ich als teilnehmende Beobachterin während der Durchführungsphase des Projekts im Anschluss an den ersten gemeinsamen Termin einer Gruppe von Studierenden und Kindern verfasst habe. Entsprechend wird eines der Gruppenreflexionsgespräche beschrieben, das die Praktikantinnen und Praktikanten regelmäßig mit den studentischen Mitarbeitenden führen. Das Gespräch dauerte insgesamt knapp eine Stunde und

---

den Anforderungen ihrer Peergroup und den Anforderungen der pädagogischen Programmatik der Hochschullernwerkstatt austarieren müssen. Damit schließen die Befunde meiner Arbeit an die aktuelle Peerforschung zu Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext und Unterricht an (für eine Zusammenfassung vgl. Flügel 2016).

zwanzig Minuten, in diesem Beitrag beziehe ich mich auf die rahmende Einleitung der Aktivität durch die studentischen Mitarbeitenden Anna und Elena.<sup>7</sup>

### 3.2 Empirische Einblicke: doing Lernbegleitung

Die fünf Praktikantinnen, die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena und ich sitzen gemeinsam um den großen Gruppentisch herum. Anna und Elena sitzen vor Kopf, die Praktikantinnen und ich haben uns auf den Plätzen an den langen Tischkanten niedergelassen. Alle Kinder sind mittlerweile gegangen bzw. abgeholt worden. Vor Elena (MA) steht ein Laptop auf dem Tisch, manche der Praktikantinnen haben etwas zu essen oder zu trinken aus ihren Taschen geholt, es herrscht eine lockere Atmosphäre, drei Studentinnen (darunter auch Elena (MA)) unterhalten sich miteinander.

Das Beobachtungsprotokoll der ersten Reflexionsrunde des Studierenden beginnt mit einer Beschreibung der Position aller Anwesenden im Raum – die auch die Information als relevant markiert, dass die teilnehmenden Kinder der WfK nicht mehr vor Ort sind. Der große Gruppentisch, an dem die Studentinnen und ich uns für das Gespräch versammeln, taucht in meinem Datenmaterial im Zusammenhang mit den Peer-Learning-Prozessen der Studierenden immer wieder auf. Im Kontext des Vorbereitungsseminars ist er beispielsweise in die Differenzierung zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und neuen Praktikantinnen eingebunden bzw. bringt diese durch die nahegelegte Positionierung der Studierenden im Raum mit hervor – und dies setzt sich auch im vorliegenden Protokoll fort: Die studentischen Mitarbeiterinnen sitzen an einer der kurzen Seiten des Tisches und eine von ihnen ist mit einem Gegenstand (dem Laptop) ausgestattet, der im weiteren Verlauf des Protokolls als relevant für die (pädagogische) Gestaltung der Situation beschrieben wird. Der Gruppentisch ordnet zugleich alle Studentinnen so im Raum an, dass sie sich kaum der nun folgenden gemeinsamen Aktivität entziehen können. Nichtsdestotrotz wird die Situation als eher informelles Setting beschrieben.

Elena (MA) schlägt zu Anna (MA) gewandt, aber so laut, dass es alle Anwesenden hören können, vor: „Wolln wir vielleicht so eine Art Blitzlichtrunde machen?“ –

<sup>7</sup> In dem Durchgang, auf den sich das Beobachtungsprotokoll bezieht, waren nur weibliche Studierende (sowohl als studentische Mitarbeiterinnen, als auch als Praktikantinnen). Entsprechend wird nachfolgend nur die weibliche Form verwendet. Das Beobachtungsprotokoll enthält folgende Abkürzungen hinter den Namen der Akteurinnen: studentische Mitarbeiterinnen (MA), Praktikantinnen (P), Kind (K). Darüber hinaus sind besondere parasprachliche Merkmale durch **Fett-druck** (für laute Äußerungen), unterstrichen (für Betonungen) sowie teilweise in [eckigen Klammern] als Situationsbeschreibung gekennzeichnet. Auslassungen werden durch [...] dokumentiert. Sprechpausen werden mit (.) markiert, wobei ein Punkt für etwa eine Sekunde Pause steht. Das Gruppenreflexionsgespräch wurde als Audiodatei aufgezeichnet, um das Beobachtungsprotokoll im Anschluss durch Abschnitte mit wörtlicher Rede ergänzen zu können.

Anna (MA) erwidert: „Ja, das wollt ich gerade sagen, vielleicht können wir (..) das etwas (.) strukturiert machen [sie lacht leise in die Runde], das wir einfach vielleicht mit nem Blitzlicht anfangen, jeder (.) sacht so einfach seinen ersten Eindruck (.) und öhm (..) dann könn wir ja die einzelnen Punkte so abarbeiten“ – Elena (MA) schließt direkt an: „Ja, ein Blitzlicht is quasi jeder sagt was und das bleibt halt auch erstmal unkommentiert und jeder hat einfach mal die Möglichkeit seine Eindrücke kurz (.) ja (.) weiß ich nich (.) den andern mitzuteiln“ – Anna (MA): „Wie is das mit dem Protokoll?“ – Elena (MA): „ich schreib eins.“ – Anna (MA): „Du?“ – Elena (MA): „Also, wir machen das eigentlich immer so, dass es ein Protokoll gibt, dass man nachher noch weiß, was ham wir so festgehalten“ – Eine Praktikantin wirft ein: „super“ – Elena (MA): „Ich fang jetzt einfach mal an und dann machen wir gleich aus, wer nächste Woche eins schreibt, also, so dass jeder mal eins schreibt (.) unds den andern schickt (.)“ [...] Anna (MA): „Also, das soll jetzt auch nur stichpunktartig, das muss jetzt kein Roman sein.“ Sie beißt herzhaft von ihrem Apfel ab.

Die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena handeln nun vor den anwesenden Praktikantinnen gemeinsam die sozialen Spielregeln für das nachfolgende Gesprächssetting aus, ohne dass dies legitimierungsbedürftig erscheint. Durch Elenas als Vorschlag formulierten Sprechakt wirkt es zunächst so, als seien sich die beiden studentischen Mitarbeiterinnen nicht darüber einig, welchen Gang die Szene nun nehmen soll. Und dennoch mutet die Besprechung der Beiden in der Öffentlichkeit der Gruppe seltsam an, denn eine aktive Beteiligung der anderen Anwesenden wird – zumindest sprachlich – nicht explizit eingefordert. Die Anweisung der beiden studentischen Mitarbeiterinnen zum weiteren Vorgehen wird analog zu ähnlichen Situationen im Kontext des Vorbereitungsseminars unter Hinzunahme sprachlicher Weichzeichner („vielleicht“, „etwas“, mehrere kleine Sprechpausen) und relativ niedrigschwellig umsetzbar (z.B. „jeder (.) sacht so einfach seinen ersten Eindruck“) formuliert, wenngleich die Gesprächsmethode „Blitzlicht“ aus Elenas und Annas Sicht erklärungsbedürftig zu sein scheint. Das Verfahren des Protokollschreibens wird als bedeutsam hervorgehoben, um etwas „festzuhalten“ – gleichsam wird es auf eine Weise eingeführt, die darauf hindeutet, dass bestimmte Verfahrensweisen und Methoden, die die erfahrenen Studierenden für erprobt halten, in die WfK und die Lernbegleitung der Praktikantinnen integriert werden, ohne dass dies hinterfragt wird bzw. zur Diskussion gestellt werden soll („wir machen das eigentlich immer so“, „Ich fang jetzt einfach mal an und dann machen wir gleich aus, wer nächste Woche schreibt, also, so dass jeder mal eins schreibt (.) unds den andern schickt“). Auch dieser Auftrag an die Praktikantinnen wird jedoch so vorgetragen, dass der Eindruck entsteht, es sei eine relativ voraussetzungslose Aufgabe. Für die studentischen Mitarbeitenden gilt auch in dieser Situation offenbar – analog zu der in Fußnote 6 für die Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden beschriebenen Norm – das

Handlungsproblem, nicht allzu offensichtlich lenkend in das Geschehen einzugreifen und dennoch einen klaren Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen sich das Gespräch der Studentinnen aufspannen soll. Die zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen auftretenden Hierarchisierungseffekte müssen durch den Einsatz unterschiedlicher Praktiken und Strategien kaschiert werden – wobei im vorliegenden Ausschnitt des Datenmaterials im Gegensatz zu den Analysen aus meiner ethnografischen Dissertationsschrift (vgl. Gruhn i.V.) dem „Selbst-Entdecken“ des reformpädagogischen Sinns des Settings durch die Praktikantinnen keine allzu große Bedeutung beigemessen zu werden scheint<sup>8</sup>.

Elena (MA) fragt Anna (MA) verschmitzt: „Ok, willst du dann jetzt einfach mal anfangen?“ [einige Praktikantinnen lachen leise] – Anna [undeutlich]: „hm, ich weiß nich, ich hab jetzt grad was im Mund“. Einige der Studentinnen und auch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen lachen nun lauter, eine Praktikantin sagt lachend „ich steck mir jetzt extra was in Mund“. Nach einigen Sekunden meldet sich eine Praktikantin, dass sie ja auch beginnen könne.

Während die rahmende Einführung des Gesprächs insbesondere durch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena bestritten wurde und diese damit eine Art Vorbildfunktion in einem ‚quasi-professionellen‘ Kontext innehatten, inszenieren sich Elena und Anna durch einen gemeinsamen Spaß nun als Studierende unter Peers: Elena zieht Anna auf, die routiniert kontert und die Atmosphäre wird, auch durch das gemeinsame Lachen der Gruppe und die ironische Bemerkung einer Praktikantin („ich steck mir jetzt extra was in Mund“), gelöster. Alle Beteiligten scheinen Elenas Stichelei als nicht ernst gemeint einzuordnen. Mithilfe dieses Wechsels zur Peer-Ebene werden die Beziehungen der Studierenden untereinander symmetrisiert – und er ermöglicht zeitgleich einen Bruch mit den Normen und impliziten Regeln und Routinen des Settings, indem eine Hinterbühne (Goffman, 1971) für Praktiken geschaffen wird, die in der öffentlichen Inszenierung der beschriebenen Situationen nicht legitim zu sein

8 Gemäß der bereits oben skizzierten Vorstellung, dass eigene praktische Erfahrungen mit individualisierenden Lernsettings als Voraussetzung dafür erforderlich seien, selbst adäquat als lernbegleitende Person agieren zu können, werden die in meiner Dissertationsschrift ausführlich dargestellten Programmpunkte des Vorbereitungsseminars durch die erfahrenen Peers als *Lernprozesse* für die Praktikantinnen und Praktikanten gerahmt. In den entsprechenden Situationen lässt sich eine Norm rekonstruieren, die charakteristisch für die Peer-Lernbegleitung in diesem Setting ist: Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen die wesentlichen Aspekte des pädagogischen Konzepts der WfK in Auseinandersetzung mit dem Raum und dem pädagogischen Selbstverständnis *selbst entdecken*, also nicht mit expliziten Anweisungen und Regeln ihrer erfahrenen Peers konfrontiert werden. Zugleich bedingt die reformpädagogische Rahmung des Settings, die durch das triadische Zusammenspiel der erfahrenen Peers, der Dinge und des Raums hervorgebracht wird, dass die Varianz möglicher Entdeckungen der Praktikantinnen und Praktikanten eingeschränkt ist – auch dieser Aspekt kommt im vorliegenden Datenmaterial nicht so stark zur Geltung wie in meinen vorherigen Studien.

scheinen: So lässt sich die scherzhafte Diskussion darum, wer den ersten Beitrag zur Blitzlichtrunde leistet, auch als ein Infragestellen der Vorbildfunktion der erfahrenen Studierenden und der in der WfK gängigen Verfahrensweisen und Gesprächsmethoden lesen. Die Situation wird fortgeführt, indem eine der Praktikantinnen damit beginnt, ihre Erfahrungen aus dem ersten gemeinsamen Termin mit den Kindern zu beschreiben<sup>9</sup>.

Sowohl im vorliegenden Datenmaterial, als auch in meinen vorhergehenden empirischen Auseinandersetzungen mit dem Projekt WfK der OASE Hochschullernwerkstatt (vgl. neben der bereits zitierten Dissertationsschrift auch Gruhn (eingereicht)) zeigt sich, dass studentische Mitarbeitende (und Ehemalige) neue Praktikantinnen und Praktikanten im Sinne eines Einschwürungsprozesses in eine wenig bedeutungsoffene reformpädagogisch-normative Rahmung hinein begleiten. Es kommt zu Irritationen und Brechungen in den Praktiken der Bearbeitung dieser Normen und es wird deutlich, dass der normative Anspruch des Feldes (bspw. auf Gleichberechtigung bzw. Begegnungen der Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe) nicht vollständig eingelöst werden kann. So spiegelt sich die Differenzierung zwischen studentischen Mitarbeitenden, erfahrenen Praktikantinnen und Praktikanten sowie Novizinnen und Novizen in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept der WfK wider und wird – mitsamt der Bemühungen der Studierenden, die entstehenden Hierarchien nicht zu deutlich zu Tage treten zu lassen – beispielsweise im Kontext von Reflexionsgesprächen rekonstruierbar. Die studentischen Akteurinnen und Akteure, insbesondere die studentischen Mitarbeitenden, pendeln dabei zwischen ‚quasi-professioneller‘ und Peer-Ebene hin und her und sind stellenweise dazu aufgefordert, gleichzeitig auf Anforderungen beider Ebenen zu reagieren.

## 4 Ausblick

Beschäftigt man sich mit dem Thema Lernbegleitung, so geraten in der Regel Lehrende und Lernende in den Blick, die jeweils unterschiedlichen Generationen

---

9 Neugierige Leserinnen und Leser sollen an dieser Stelle noch eine ganz kurze Zusammenfassung der Blitzlichtrunde erhalten: Reihum berichten die Studentinnen nun von ihrem ersten Eindruck von der Werkstatt für Kinder, auch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen und ich schildern unsere Erlebnisse und Empfindungen, wobei immer wieder zum Ausdruck gebracht wird, dass das ungewohnte pädagogische Setting als herausfordernd und interessant, aber auch anstrengend wahrgenommen wurde, was insbesondere daran gelegen habe, dass es Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle gegeben habe. Die eigenen Vorstellungen, wie das erste gemeinsame Treffen mit den Kindern in der WfK ablaufen sollte, werden von mehreren Studentinnen als utopisch eingeordnet. Außerdem werden auch in dieser Runde bereits einige Situationen und auch einzelne Kinder angesprochen, die als „problematisch“ wahrgenommen wurden.

angehören. Die Ergebnisse meiner Studie weisen jedoch darauf hin, dass es gerade im Professionalisierungskontext des Lehramtsstudiums sinnvoll zu sein scheint, auch die Perspektive auf Studierende als Peers einzunehmen und zu erkunden, wie diese in die entsprechenden Prozesse einbezogen werden. Gerade wenn es sich, wie im Fall meiner Studie, um ein normativ aufgeladenes (pädagogisches) Setting handelt, erscheint der Ansatz ethnografischer Forschung vielversprechend. Dieser kann – insbesondere aus einer involvierten Forschendenposition heraus – dabei behilflich sein, Normen und Normalitätsvorstellungen des jeweiligen Feldes sowie die damit verbundenen „Reproduktion[en] sozialer Differenzen, Ausschlussprozesse und Hierarchien“ (Munsch 2015 422) aufzudecken.

Für die Praxis entsprechender Initiativen ergeben sich aus einer derart ausgerichteten Forschungsperspektive Reflexionsfolien zur Überprüfung des pädagogischen Handelns, zum Beispiel: Welche Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden bzw. Lernbegleitenden werden in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen entworfen und welche Normen bzw. Handlungsprobleme entstehen dadurch in der sozialen Praxis des Settings? Wie weit reichen die tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Akteurinnen und Akteure, innerhalb welcher Rahmungen und Grenzen bewegen sie sich? Welche Formate der Begleitung und Supervision der Peer-Learning-Prozesse sind denkbar und gewünscht, um mit den aufgezeigten Widersprüchlichkeiten pädagogischer Praxis angemessen umzugehen bzw. diese bewusst werden zu lassen? Eine handlungsentlastete Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen erscheint, gerade im Kontext des hohen Anspruchs der Lernbegleitung von Studierenden durch Studierende, angezeigt.

## Literatur

- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.
- Böttner, Miriam (2018): Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 27-44.
- Brügelmann, Hans (2008): Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. Online unter: [https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung\\_des\\_Anfangsunterrichts.pdf](https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf). (Abrufdatum 15.10.2019).
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, Carolyn (2004): The Ethnographic In: A Methodological Novel about Autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Ernst, Karin (1996): Den Fragen der Kinder nachgehen. Auszüge aus einem Interview mit Lillian Weber im April 1993. Online unter: <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/fragender-kinder.htm>. (Abrufdatum 22.09.2019).
- Flügel, Alexandra (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Differenzkonstruktion im Unterricht. In: *Schulpädagogik heute. Was sind gute Schulen?* Ausgabe 13/2016. Online unter: [http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06\\_Ausserthematikforschungsbetraege](http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematikforschungsbetraege). (Abrufdatum: 25.02.2019).
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa, 49-64.
- Goffman, Ernest (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gruhn, Annika (2018): „Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?“. Überlegungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten. In Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, 143-155.
- Gruhn, Annika (eingereicht): Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt. In: Flügel, Alexandra/Gröger, Martin/Wiesemann, Jutta (Hrsg.): *Tagungsband – Orte und Räume der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika (i.V.): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Hagstedt, Herbert (1998): Zwischen ungemachten Hausaufgaben und neuen Heilerwartungen. Ein erneuter Definitionsversuch des Konzepts Lernwerkstatt. In: *Die Grundschulzeitschrift*, (115), 49–53.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-68.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Ausg. 54, 63-80.
- Helsper, Werner (2017): Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, 353-371.
- Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2017): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (o.J.): „Die Nur-einer-spricht-Regel“. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. Online unter: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/ethnographie/kalthoff-kelle/die-nur-einer-spricht-regel/> (Abrufdatum: 15.03.2019).
- Kekeritz, Mirja (2019): „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74-83.

- Kekeritz, Mirja & Graf, Ulrike (2017): Einleitung. In dies./Brenne, Andreas (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-14.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krinninger, Dominik (2016): Freundschaft und Studienzeit. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 427-438.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 55-65.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“. Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 241-250.
- Munsch, Chantal (2015): Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. Ein ethnografischer Zugang zur Erforschung von Normalitätsvorstellungen und sozialer Differenzierungen (nicht nur) in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, (4), 421-440.
- Neumann, Sascha (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnung. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie. Luxembourg: Université du Luxembourg, 79-96.
- Petersen, Peter (1927). Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza: Julius Beltz.
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken in Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rumpf, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit /Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 73-85.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- Strauss, Anselm Levi & Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40(5), 685-699.
- VeLW. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 22.09.2019).
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 43(6), 6-10.
- Weisshaupt, Mark; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen & Schneider, Ralf (2018): Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 187-212.
- Wiesemann, Jutta (2006): Die Sichtbarkeit des Lernens – empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS, 171-183.

- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261-282.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan.; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS.