

Engel, Juliane; Klepacki, Leopold

Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten

Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 81-92. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Engel, Juliane; Klepacki, Leopold: Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten - In: Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 81-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201908 - DOI: 10.35468/5773_07
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201908>
http://dx.doi.org/10.35468/5773_07

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Juliane Engel und Leopold Klepacki

Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten

Zusammenfassung

*In einer praxeologischen und relationalitätstheoretischen Perspektive können Lernwerkstätten als Kontexte aufgefasst werden, in denen weder die lernenden Subjekte noch der Lernraum noch die Lerninhalte „an sich“ gegeben sind, sondern als ephemere Resultate relationaler Artikulationen je situativ entstehen. Der analytische Blick richtet sich dementsprechend auf das Zusammenwirken der materiellen Beschaffenheit von Lernwerkstätten mit kulturell-sozialen (bzw. fachlich-disziplinären) Rahmungen dieses besonderen Settings. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf den subjektivierenden (Lern-) Praktiken. Diese Perspektivierung eröffnet einen Zugang zu Lernprozessen, die weder ausschließlich von den menschlichen Akteur*innen ausgehen, noch allein in den (räumlich-materiell-inhaltlichen) didaktischen Aufforderungsstrukturen begründet liegen, sondern in den transaktionalen Gefügen zwischen Menschen, Räumen und Dingen angesiedelt sind. Aus dieser Perspektive lassen sich spezifische Anforderungen an eine qualitativ-empirische Erforschung von Lernwerkstattarbeit ableiten.*

1 Lernwerkstätten als didaktisch strukturierte Orte!?

Geht es darum, in einer theoretisch-systematischen Perspektive die strukturellen Spezifika des Lernens in Lernwerkstätten zu beschreiben, dann ist zunächst einmal zu konstatieren, dass Lernwerkstätten im Fachdiskurs gemeinhin als spezifisch gestaltete und materiell ausgestattete Lern- und Arbeitsumgebungen erachtet werden, die individualisierte, erfahrungsbasierte und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen sollen (vgl. z.B. Schude 2016, 9f.). Zu diesem Zweck sollen Lernwerkstätten ein zu Aktivität aufforderndes Umfeld sowohl für einen „handelnden Umgang mit den Dingen“ (Verbund europäischer Lernwerkstätten 2009, 9) als auch für ein forschendes, entdeckendes Lernen bieten (vgl. z.B. Schude 2016, 9f.). Lernwerkstattarbeit wird in dieser Logik als ein bestimmtes Prinzip des Lernens und des Lehrens (vgl. Kekeritz et al. 2017) charakterisiert. Lernwerkstätten wären somit einerseits als konkrete Orte zu betrachten, die in einer je bestimmten Art und Weise ausgestattet sind, und andererseits wären sie aber v.a. als didaktisch

strukturierte Räume zu untersuchen, in denen bzw. durch die spezifische (Lern-) Praktiken¹ im Kontext einer je konkret sich vollziehenden In-Bezug-Setzung von Lernenden, Dingen, Raumstrukturen und Lerninhalten überhaupt erst spontan entstehen bzw. emergieren.²

Aus dieser Perspektive heraus werden die folgenden Überlegungen im Unterschied zur traditionellen Logik des sog. didaktischen Dreiecks (vgl. z.B. Sünkel 1996), in dem die Positionen der Lernenden und der Lehrenden als gesetzte – und damit der Situation vorgängig existierende – Subjektpositionen von Lehr-Lernsituationen sowie die Inhalte als Objektposition derartiger Situation erscheinen, davon ausgehen, dass diese Positionen nicht strukturell abstrakt gedacht werden können, sondern dass sie vielmehr als sich relational in räumlich-dinglichen Arrangements konstituierend zu denken sind, die ihrerseits grundsätzlich subjektivierend wirksam sind (vgl. z.B. Alkemeyer & Buschmann 2016, Pille & Alkemeyer 2018, Rabenstein 2018). Angesichts dessen soll zudem an subjektivierungstheoretische Perspektiven angeschlossen werden, die performativitätstheoretisch (vgl. z.B. Wulf; Göhlich & Zirfas 2007) argumentieren und Prozesse der Anrufung anerkennungstheoretisch diskutieren (vgl. Ricken 2016, Rose & Ricken 2017, Ricken et al. 2017). Auf diese Weise ist es uns möglich, die Hervorbringung von Subjektpositionierungen relationalitätstheoretisch zu untersuchen. Es lassen sich Prozesse der wechselseitigen Anrufung der Lernenden durch die Dinge resp. das Raumarrangement und der Dinge bzw. des Raumarrangements durch die Lernenden als Grundmomente der performativen Erzeugung von Lernwirklichkeiten in den Blick nehmen. Die zentrale Frage lautet daher: Wie erzeugen didaktische Anrufungsprozesse und (dinglich-räumliche) Adressierungen Lernsubjekte?

Die Einsichten des *spatial turn* (vgl. z.B. Bachmann-Medick 2014, Löw 2011) betonen hierbei, dass Lernsettings eben nicht „einfach da sind“; vielmehr werden sie in Praxiszusammenhängen als solche – in der und durch die Kopräsenz von Mensch und räumlichem Setting als wechselseitiger Wirkungs- und Handlungszusammenhang – hervorgebracht, genauso wie die Lernenden *als* Lernwerkstatt-Lernende erst in diesem situativen Kontext als solche hervorgerichtet werden. Lernwerkstätten sind in dieser Perspektive als transaktionales „sozioting-

1 Praktiken werden im Folgenden als „kollektiv und kulturell geteilte Schemata“ (Göbel 2017, 29) aufgefasst, die über ein praktisches, implizites Wissen in körperlich-materiellen Handlungen ausgeführt werden bzw. sich in diesen artikulieren und manifestieren. Praktiken existieren in diesem Sinn unabhängig von handelnden Menschen, realisieren sich jedoch nur in subjektiven bzw. subjektivierenden Handlungsvollzügen (vgl. Schäfer 2016, 12).

2 Diese hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Ort und Raum rekurriert auf die raumsoziologische Theorie von Martina Löw, im Rahmen derer Orte als konkret bestimmbar topographische bzw. geographische Stellen und Räume als Ergebnisse von Prozessen des „Spacing“, d.h. durch „(strukturierte) (An)Ordnungen von sozialen Gütern und Menschen an Orten“ (Löw 2001, 204) identifiziert werden.

liches Kollektiv“ (Nohl 2011, 14) zu verstehen, das seine Wirksamkeit nur im Moment der konkreten Verwirklichung dieser Struktur in und durch körperliche (Lern-)Praktiken entfalten kann.

Das didaktische Arrangement „Lernwerkstatt“ stellt bildungstheoretisch betrachtet – wie jede didaktische oder, noch allgemeiner, jede pädagogische Situation – einen Möglichkeitsraum dar. Diese, in den Möglichkeitsraum „Lernwerkstatt“ eingeschriebene Potentialität muss jedoch immer wieder in eine konkrete Aktualität überführt werden. Ob bzw. inwiefern die didaktisch-methodische Potentialität in der jeweiligen Aktualisierung wirksam werden kann, unterliegt dabei jedoch dem Moment der Kontingenz, da die Zusammenführung von Menschen, Dingen und Themen im Raum der Lernwerkstatt in der vorliegenden Perspektive nicht an sich zu produktiven Lernprozessen führt, sondern von einer je situativ konkreten Realisierung oder Nicht-Realisierung der Lernwerkstatt als produktiver Lernraum abhängig ist (vgl. Ehrenspeck & Rustemeyer 1996).

Geht man dieser These nun im Sinne einer analytischen Spur nach, so erscheint es zunächst einmal notwendig, Lernwerkstätten praxeologisch im Hinblick auf die didaktische Bedeutung der Relationalität körperlich-dinglich-räumlicher Settings in den Blick zu nehmen (vgl. Engel 2019). Auf dieser Basis können Lernwerkstätten sodann zweitens als ortsgebundene didaktische Räume thematisiert werden, die sich durch eine situativ-räumliche Verschränkung von Ding-, Sach- und Subjektivationsorientierung auszeichnen. Drittens kann schließlich die Frage aufgeworfen werden, wie die Spezifika konkreter Lernereignisse bzw. konkret aufscheinender Lernpraktiken empirisch beforschbar gemacht werden können.

In diesem Zusammenhang werden auch Fragen der selbstreferentiellen Wirklichkeitskonstitution (vgl. z.B. Breidenstein 2010, 875ff.) in Lernwerkstätten, Fragen hinsichtlich der internen Funktionsweise (vgl. Breidenstein 2010, 872) des soziodinglichen Kollektivs „Lernwerkstatt“ sowie Fragen bezüglich des Zusammenwirkens struktureller Praxisordnungen und emergenter Praxisvollzüge bedeutsam. Dementsprechend werden sich die nachfolgenden Überlegungen sowohl auf die praxeologische Ebene von Lernwerkstattarbeit als auch auf die materielle Relationalität von (Lern-)Praktiken und ihre Eingebettetheit in „sozial zirkulierende und inkorporierte Wissensordnungen“ (Schäfer 2016, 10) und damit auf die rekursiv miteinander verwobenen und sich wechselseitig konstituierenden Dimensionen von Handlung und Struktur (vgl. Schäfer 2016, 10ff.) und – darauf aufbauend – auf Prozesse der Subjektivation (vgl. z.B. Gelhard; Alkemeyer & Ricken 2013) in und durch Lernwerkstattarbeit bzw. Lernwerkstattsettings beziehen.

2 Ansatzpunkte einer praxeologischen Analyse von Lernwerkstätten/-arbeit

Lernwerkstätten aus einer praxeologisch-performativitätstheoretischen Perspektive heraus (vgl. Schäfer 2016, Fischer-Lichte 2012, 37ff.) zu betrachten, bedeutet zunächst einmal, Lernwerkstätten als zugleich didaktisch generiertes und inszeniertes Phänomen und als generativ-inszenatorischen Rahmen des konkreten Vollzugs bestimmter (Lern-)Tätigkeiten bzw. spezifischer Praxismuster des Lernens aufzufassen. Der analytische Blick richtet sich dementsprechend auf den Zusammenhang von materieller Verfasstheit und kulturell-sozialer (bzw. fachlich-disziplinärer) Kodiertheit der Lernwerkstatt einerseits und auf die subjektivierenden Vollzugsweisen von (Lern-)Praktiken andererseits. Damit einhergehend wird zugleich notwendigerweise auch die Ebene der materiell-körperlich-räumlichen Gebundenheit der Hervorbringung von (Lern-)Sinn und (Lern-)Bedeutung im Rahmen von Lernwerkstattarbeit relevant (vgl. Kolbe et al. 2008). Die bedeutungshafte Wirklichkeit der Lernwerkstattarbeit ist damit nicht als vorgegeben, sondern als herzustellende und zugleich präformierte, als sinnstrukturierte und sinnstrukturierende, flüchtige, ereignishafte und damit emergente Wirklichkeit (vgl. Fischer-Lichte 2005) aufzufassen. In dieser Perspektive wird somit der Blick auf das situativ-emergente Zusammenspiel von Materialität und Medialität bzw. räumlich-dinglicher Inszeniertheit der Lernwerkstatt mit den in ihrem Vollzug zugleich spontanen und vorstrukturierten kognitiv-sinnlich-körperlichen (Lern-)Praktiken der Menschen gerichtet. Die Praxis der Lernwerkstattarbeit wird in ihrer kulturellen, sozialen und fachlich-disziplinären Gebundenheit und damit zusammenhängend in ihrer relationalen Abhängigkeit von Raumordnungsmustern, von sich im didaktischen Arrangement zeigenden Ideen und Zielen des Lernens in Lernwerkstätten usw. betrachtet. Die Wirklichkeit von Lernwerkstätten erscheint dementsprechend in einem fluiden und ereignishaften Zwischenraum von Geplantheit, Arrangiertheit und Intentionalität einerseits sowie spontaner – und damit kontingenter – Vollzugshaftigkeit andererseits. Angesichts dessen wären Lernvollzüge in Lernwerkstattumgebungen als emergente Effekte einer situationsspezifischen Überlagerung von didaktischen Ordnungsmustern, räumlichen Arrangements, örtlichen Gegebenheiten und Lerninhalten auf der einen Seite und spontanen Artikulationen der Subjekte auf der anderen Seite aufzufassen.

In dieser Logik wäre sodann auch notwendigerweise davon auszugehen, dass weder die lernenden Subjekte noch der Lernraum noch die Lerninhalte „an sich“ gegeben sind, sondern dass sie alle als ephemere Resultate wechselseitiger Artikulationen je situativ entstehen (vgl. Reh & Rabenstein 2013). Dementsprechend liegt die Initiierung von Lernprozessen weder ausschließlich bei den Subjekten noch rein in den (räumlich-materiell-inhaltlichen) didaktischen Aufforderungsstrukturen begründet, sondern es sind die flüchtigen transaktionalen Gefüge zwischen Menschen, Räu-

men und Dingen (vgl. Nohl 2011), die für die Initiierung inhaltsbezogener, sinn-generierender Lernhandlungen ausschlaggebend sind. Sowohl die Sache als auch die Lernenden wären damit als Realisierungen relationaler Beziehungsbildungen zu verstehen, die nur im und durch den performativen Vollzug spezifischer Praktiken in spezifischen Rahmungen existieren (vgl. Reh & Rabenstein 2013, 296ff.). Oder anders ausgedrückt: Die *Relata* konstituieren sich erst in ihren jeweiligen wechselseitigen Beziehungsverhältnissen (vgl. Schäffter 2014).

Lernen würde dadurch als eine relationale Praktik (vgl. Schaller 2012, 279ff., Engel 2019) kenntlich werden, die sich – aufbauend auf in mimetischen Prozessen (vgl. Wulf 2014) inkorporierten Grammatiken (vgl. Bourdieu 1979, 139ff.) bzw. einem praktischen Wissen – in materiellen Mensch-Raum-Ding-Anordnungen (vgl. Latour 1996, 1998, 2006) im Raum (vgl. Löw 2011, Jörissen et al. 2019) vollzieht. Lernwerkstatt-Lernen würde sich folglich als relationale bzw. relationsbildende Praktik beschreiben lassen, die sich in einer *als* Lernwerkstatt gerahmten, räumlich gebundenen Situation vollzieht. Für die Lernwerkstattarbeit sind in diesem Zusammenhang zwei Rahmungsdimensionen von Bedeutung: erstens die materielle Rahmung (Raumgeometrie, Atmosphäre, Ausstattung usw.) und zweitens die diskursive Rahmung des Ortes als Lernwerkstatt, die zu spezifischen semantischen Aufladungen, zu Prozessen der Inskription von pädagogischen Logiken und Zielen in die Materialität bzw. das Design des Raumes und der Dinge usw. führt.

In Lernwerkstattsettings geht dabei die didaktische Funktionalisierung der Dinge sowie die didaktische Artikulation der Sache(n)³ strukturell einher mit Anrufungen bzw. Adressierungen (vgl. Butler 2001, Reh & Ricken 2012) der Lernenden als etwas (vgl. Reh & Rabenstein 2013, 298ff.), nämlich als kreative Lernende, als entdeckende Lernende oder aber auch als selbstbestimmte Lernende. Die didaktisch arrangierte Verbindung von Ding, Sache und Lernersubjekt kann somit nur adäquat beschrieben werden, wenn erstens die Dinge in ihrer Funktionalisierung als Lernwerkstatt-Dinge beschrieben werden, zweitens die Zusammenführung von Ding, Sache und Lernenden im arrangierten Raum untersucht und drittens die sich ereignenden Prozesse der Subjektivierung von Lernenden rekonstruiert werden.

3 Lernwerkstätten als Dispositive

Eine Lernwerkstatt kann als Dispositiv erachtet werden, das einerseits Lern-Praktiken durch Adressierungen, Ordnungen, Regelungen, Strukturierungen usw. (vgl. Breidenstein 2010, Reh & Rabenstein 2013, Ricken 2013, Reh & Ricken

3 Zum Verhältnis von Ding und Sache in Bildungsprozessen vgl. z.B. Wigger 2017.

2012, Rose & Ricken 2017) präformiert, das andererseits aber auch durch die Widerständigkeit der Lernenden als *eigen-sinnige* Realitäten bzw. durch deren Taktiken durchkreuzt bzw. unterminiert werden kann. Dementsprechend kann es durchaus zu Handlungsvollzügen, Lernprozessen und Lernergebnissen außerhalb des präformierten Rahmens kommen. Oder anders ausgedrückt: Die in das Setting „Lernwerkstatt“ eingeschriebene pädagogisch-didaktische Logik *kann* durchaus mit den Interessen, Motivationen, Bedürfnissen usw. der Lern-Subjekte situativ konvergieren, genauso gut ist aber auch eine Divergenz möglich, z.B. wenn sich Subjektivierungsprozesse nicht „gemäß“ den pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen der Lernwerkstatt vollziehen, sondern in einer emergenten Art und Weise die Logik der Lernwerkstatt z.B. *gehackt* oder *umcodiert* wird. Auch derartige Praxisvollzüge wären sodann Effekte des Settings, nur eben in einem a-kausal-kontingenten Sinn.

In einer Lernwerkstatt werden somit nicht nur Diskurse mit Praktiken, Dingen und Sachen verwoben (vgl. Asbrand et al. 2013), sondern es werden auch biographisch und sozial-kulturell strukturierte Körper mit materialisierten pädagogisch-didaktischen Anrufungen konfrontiert.

Insbesondere ihre inszenierte Erscheinungshaftigkeit (vgl. Seel 2001) lässt Lernwerkstätten zu Kontexten werden, an denen bestimmte ausgewählte, angeordnete und designte Elemente über ihren sinnlich-materiellen Aufforderungscharakter sowie über ihre didaktisch-inhaltliche Strukturiertheit ein spezifisches transaktionales Mensch-Ding-Gefüge (vgl. Nohl 2011, 169ff.) ermöglichen sollen, das wiederum dazu dienen kann, die epistemische Differenzhaftigkeit zwischen Lerngegenstand und Lernenden über konkrete materiell-körperlich-sinnliche Berührungen (vgl. Waldenfels 2002) bearbeitbar zu machen. Der spezifische Aufforderungscharakter der Elemente ist dementsprechend nicht nur didaktisch an einen epistemischen Bezugshorizont gebunden („von den Dingen zu den Sachen kommen“), sondern auch durch bestimmte Vorstellungen der Lernanregung bzw. Lernunterstützung präformiert bzw. konnotiert. Hieraus ergibt sich, dass die Relationsbildungsprozesse auf Seiten der Lernenden nicht nur auf einer kognitiven, sondern v.a. auch auf einer körperlich-sinnlichen Ebene angesiedelt sind. In Lernwerkstätten ereignet sich dementsprechend über die Inszenierung der Räume und über das (didaktisch motivierte) Design der Dinge⁴ (vgl. Jörissen 2015) eine Bindung von epistemischen Prozessen an ästhetisch-ästhetische Prozesse. Lernwerkstatt-Dinge fungieren damit zugleich als sinnliche Erfahrungsobjekte, als epistemische Objekte und als Objekte des Zeigens und Referenzierens. In dieser Funktion sollen sie Annäherungsmöglichkeiten an die Widerständigkeit der Sache

4 Durch den Prozess des Designens wird in die Lernwerkstattdinge implizites Wissen eingelagert, das zugleich den Aufforderungscharakter des Dinges als auch seine Differenzhaftigkeit gegenüber den epistemischen Ordnungen der Lernenden bedingt (vgl. Nohl 2017a, 541ff.).

eröffnen. Ob und inwiefern die Dinge in ihrer didaktischen Affordanz tatsächlich wirksam werden, hängt von den jeweiligen – emergenten – Relationsbildungsprozessen ab. Dadurch, dass die Dinge in einer Doppelexistenz – als didaktisch organisiertes Lernwerkstatt-Ding und als materielles Phänomen – erfahren werden, bedeutet das Lernen mit den Dingen bzw. durch die Dinge in einer Lernwerkstatt immer auch den Umgang mit einem unverfügbaren materiell-phänomenalen und epistemischen „Rest“ der Dinge, die sie immer auch zu einem „Gegen-Stand im wahrsten Sinn des Wortes“ (Nohl 2017b, 72) machen.⁵

Im Hinblick auf die Lernenden bedeutet das wiederum, dass sich deren relationale Subjektivierungsprozesse *als* Lernwerkstatt-Lernende nicht nur in einer materiell-räumlichen Eingebettetheit (vgl. Kalthoff; Rieger-Ladich & Alkemeyer 2015, 20ff.) ereignen, sondern dass sich die Lernprozesse in einer wechselseitigen, zugleich konjunktivierend und differenzgenerierend wirkenden Verschränkung von (designten) Dingen (*als* Sach-Vermittler) und den epistemischen Ordnungen der Sache mit Menschen ereignen. Dieses situative Zusammenwirken beinhaltet letztlich sowohl das Potential der transgressiven Erschließung von Verknüpfungsmöglichkeiten, z.B. in Form von Abduktionsprozessen, als auch die Möglichkeit der Erfahrung des Nicht-Könnens, des Nicht-Verstehens usw.

Wie sich die Lernenden zu den Dingen und damit zu den Sachen in Bezug setzen und wie sich damit verbunden Lernprozesse ereignen, ist dabei jedoch nicht nur an die didaktische Organisation der Lernwerkstatt gebunden, sondern immer auch an das deklarative Vorwissen und v.a. an die impliziten, mimetisch erworbenen, praktischen Wissensformen der Lernenden und damit insbesondere an deren routinisierte (Lern-)Praktiken (vgl. Herzog 2017, 361ff.). Implizite Wissensformen (vgl. Engel & Paul 2017) strukturieren folglich sowohl die performativen Tätigkeitsvollzüge als auch die potentiellen Anknüpfungsmöglichkeiten der Lernenden an die Inhalte.

Dadurch, dass nun in Lernwerkstätten das Moment des sinnlich-körperlich-praktischen Weltzugangsmodus den Ausgangspunkt für die Initiierung epistemischer Prozesse der Sinn- und Erkenntnisbildung markiert, werden schließlich nicht nur mimetische Lernprozesse zum Fundament kognitiver, sachbezogener Lernereignisse, sondern in Lernwerkstatt-Lernprozessen werden über mimetische Prozesse auch spezifische Lernwerkstatt-Praktiken inkorporiert, deren Kern offenbar in der strukturellen Kopplung des Erwerbs von theoretisch-deklarativen Wissensformen bzw. von Prozessen der Erkenntnisbildung an einen „spürend-affektiven Modus des Zugangs zur Welt“ (Kalthoff; Rieger-Ladich & Alkemeyer 2015, 19) zu bestehen scheint. Damit dies jedoch funktioniert, müssen die Lernenden erstens

5 Für den Prozess der Subjektwerdung im und durch den Umgang mit den Lernwerkstattdingen ist dieser Umstand insofern von zentraler Bedeutung, als Lernen mit den Dingen immer auch die Arbeit an der Widerständigkeit der Dinge beinhaltet.

produktiv mit dem Setting der Lernwerkstatt umgehen können und zweitens muss den Lernenden die den Dingen beigegebene Zeigequalität erfahrbar werden (können). Die reine Adressierung der Lernenden als sinnlich-körperliche Subjekte durch die Lernwerkstatt wäre somit in didaktischer Hinsicht nicht hinreichend. Vielmehr kann die didaktisch intendierte Wirksamkeit der Lernwerkstattarbeit überhaupt erst dann zum Tragen kommen, wenn die kognitive Sachorientierung sinn- und bedeutungsgenerierend mit den performativen Praktiken der materiell-sinnlichen Relationsbildung verwoben wird. Die Lernwerkstatt selbst – ihre Materialität und Phänomenalität, ihre didaktisch-pädagogischen Ordnungen und Logiken sowie die in sie präskriptiv eingeschriebenen Praxiserwartungen – wird damit letzten Endes auch zu einem epistemischen Objekt und damit zu einem Lerngegenstand.

4 Methodologische Anschlüsse und Ausblicke

Um Lernwerkstätten in ihrer räumlich-dispositiven, performativen und dinglich-transaktionalen Dimension untersuchen zu können, bieten sich videobasierte Analysen an (vgl. Engel et al. 2018, 2019). So lässt sich subjektivierungstheoretisch (vgl. Engel 2019) erstens in einer räumlich-dispositiven Analyseinstellung nach sog. „bewegten (An)Ordnungen“ (vgl. Löw 2011, 46) der Lernwerkstatt fragen: Wie können sich die Lernenden in ihr bewegen, welche Körperbewegungen sind (un-)möglich? Wie können sie sich platzieren und zueinander bzw. zu den Dingen positionieren?

In einem interdisziplinären DFG-Projekt (beteiligte Fächer: Allg. Pädagogik, Juliane Engel; Praktische Philosophie, Stefan Appis und Geografiedidaktik, Rainer Mehren) gehen wir der Relationalität von Lern- und Bildungsprozessen im schulischen Unterricht empirisch nach: Um subjektivierende Praktiken der Selbst-Verortung in den Blick zu bekommen, arbeiten wir mit Kamera-Skripts, die aus unterschiedlichen Perspektiven videographieren. Unsere Ergebnisse lassen sich auf das besondere Lernsetting der Lernwerkstätten übertragen:

Es hat sich als erkenntnisreich erwiesen, grundsätzlich eine Überblicks-Kamera zu installieren, die in einer Draufsicht von oben das Interaktionssystem der Klasse aufzeichnet und neben der Klassenraum-Ordnung die darin installierte Lernwerkstatt fokussiert, aber auch größere, kollektive Bewegungen menschlicher Akteure einerseits und kollektivierende Mensch-Ding-Relationen nachvollziehbar macht. In dieser Draufsicht lässt sich die räumliche (An-)Ordnung einer Lernwerkstatt im Gefüge des Klassenraums als ihr institutionalisierender Charakter zugänglich machen. So etwa die Ordnungen der Tische, Regale und Dinge, die sie durch symbolische Zeichen markieren. „Diese zu Institutionen materialisierten räum-

lichen Arrangements“, so Löw, „verfestigen sich zu Anordnungsstrukturen der Gesellschaft.“ (ebd.) Somit können Positionierungen, Orientierungen und Alltagspraktiken von Lernenden *in* und *zur* Lernwerkstatt auf einer performativen Ebene videobasiert untersucht werden, die die dabei implizit zum Tragen kommenden Anerkennungs- und Adressierungsverhältnisse als Subjektivierungspraktiken in ihrer räumlich-dispositiven Materialität in den Blick nehmen (vgl. Ricken 2013, Engel 2019, Engel et al. 2019).

Zweitens lässt sich subjektivierungstheoretisch in einer performativen Analyseinstellung beobachten, welche Rolle die Interaktionen und wechselseitigen Anrufungen der Lernenden untereinander spielen. Hierzu haben wir Kameraskripte entwickelt, die zwei bewegte Kameras auf Interaktionen zwischen den Schüler*innen richten und dabei auf Brüche der gewohnten, d.h. alltäglichen Lern-Ordnungen fokussieren oder interaktiv besonders dichte (engagierte, oder stockende, laute oder ganz leise) Situationen filmen. Auf diese Weise lassen sich performative Logiken in ihrer subjektivierenden Qualität genauer analysieren, denn die „Tatsache, dass wir uns von anderen her selbst als ein Selbst erlernen, dass wir uns auf uns selbst beziehen lernen in den Kategorien und Sprachen der anderen, hintertreibt jenen Gedanken eines bloßen Nebeneinanders“ (Ricken 2016, 51). So kann das Mit- und/oder Gegeneinander von Lernenden im Rahmen der Lernwerkstatt als spezifische Anrufungen in den Blick genommen werden. Gesten, Sprechakte und körperliche Interaktionen sind so als pädagogisch relevante Gegenstände identifiziert, und es wird erkennbar, wie sie ermächtigen oder erniedrigen, also wie sie jemanden *als* jemanden anrufen (vgl. Butler 2001).

Drittens kommt nicht zuletzt den dinglich-transaktionalen Relationierungsmöglichkeiten und ihrem subjektivierenden Potential in Lernwerkstätten besondere Bedeutung zu. Wie können Schüler*innen sich im Rahmen der Lernwerkstatt mit den Dingen verbinden, sie begreifen und berühren? Welche Modi der Relationierung lassen sich – anders als im Unterricht – erzeugen und bringen somit alternative Lern-Subjekte hervor? In Anlehnung an Dewey und Bentley (1989) erarbeitet Nohl eine Forschungsmethodologie, die Erkenntnislogiken von self- und inter-action zugunsten einer Theorieentwicklung der transaction überwindet. Transaktionale Analyseinstellungen beobachten, „wie sich Menschen mit ihren (Lebens-) Orientierungen und Dinge mit ihren Funktionalitäten erst aus den Handlungen und Operationen heraus konstituieren“ (Nohl 2014, 31) und dabei wechselseitig materialisieren. Es geht hier also um die videobasierte Untersuchung, wie sich Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit Dingen vertiefen und dabei zu Erkenntnissen gelangen. So zeigen empirische Studien, dass sich nicht zuletzt bei der Verbindung von Schüler*innen mit Dingen ganz unterschiedliche Lernorientierungen zeigen: Greifen sie etwa instrumentell auf Materialien zu und nutzen sie lediglich als Zweck, um ihr bereits vorhandenes Wissen zu bestätigen? Oder lassen sie sich irritieren und entdecken im Gebrauch/Umgang mit den Dingen

etwas Neues (an sich)? So zeigen sich gerade in den Modi der Relationierung von Mensch und Ding ganz unterschiedliche Lern- und Erkenntnislogiken. Nicht alle Schüler*innen kommen gleich in die Lernwerkstatt, sondern die Lernwerkstatt eröffnet auf räumlich-dispositiver, performativer und transaktionaler Ebene differente Subjektpositionierungen. So wäre in Folgestudien genauer zu analysieren, wie an dem Ort Lernwerkstatt Prozesse des relationierenden Spacings entstehen und ihn somit zu einem spezifischen Lernraum machen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Petersen, Dorothee (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Sonderheft 25, 171-188.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 6, 869-887.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1989): Knowing and the Known. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): John Dewey – The Later Works. 1925-1953, Vol. XVI: 1949-1952. Carbondale, 2-294.
- Ehrenspeck, Yvonne & Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 368-390.
- Engel, Juliane (2019). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert; Demmer, Christine; Fuchs, Thorsten & Wieszorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche in der Qualitativen Forschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Engel, Juliane & Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 107-120.
- Engel, Juliane; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Tanja & Möller, Elke (2018): Transgressive Videography. Videographic Access to Practices of Subjectivisation between Materiality, Mediality, and Aesthetics. In: Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education. Oxford University Press (im Erscheinen).
- Engel, Juliane; Göhlich, Michael & Möller, Elke (2019): Interaction, Subalternity and Marginalization. An Empirical Study on Glocalised Realities in the Classroom. In: Engel, Juliane & Fitzsche, Bettina (Eds.): Cultural Identity in Multilocal Spaces. Special Issue of Diaspora, Indigenous, and Minority Education (DIME). Taylor and Francis. (im Erscheinen).
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Performativität. In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J.B. Metzler, 234-242.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas & Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Göbel, Hanna Katharina (2017): Artefakte. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 2. Wiesbaden: Springer VS, 29-42.

- Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2017): Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 355-365.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge. Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin & Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt – Medium – Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 215-233.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus & Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 9-33.
- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 1, 125-143.
- Latour, Bruno (1996): Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin: Akademie Verlag.
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, 482-528.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Löw, Martina (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In: Jaeger, Friedrich & Rösen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen Stuttgart: J.B. Metzler, 46-60.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). „Bildung und konjunktive Transaktionsräume.“ In: von Rosenberg, Florian & Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, 27-40.
- Nohl, Arnd-Michael (2017a): Die Materialität impliziten Wissens. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 541-551.
- Nohl, Arnd-Michael (2017b): Bildung oder die Begegnung von Menschen und Dingen im Modus der Erstheit. In: Thompson, Christiane; Casale, Rita & Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 67-85.
- Pille, Thomas & Alkemeyer, Thomas (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andreas & Rifler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 150-170.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 15-37.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstruktion des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, 291-307.

- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012): „Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung.“ In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin and Toronto: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 29-49.
- Ricken, Norbert (2016). „Streit trennt. Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communisierung. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 43-58.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“, In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 2, 193-235.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2017): „Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung.“ In: Heinrich, Martin & Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Schäfer, Hilmar (2016): Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Ders. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 9-25.
- Schäffter, Ortfried (2014): Die Kategorie der Relationalität. Arbeitspapier: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwv/team-alt/schaeffter/katrel_16_1 [letzter Zugriff am 01.02.2019].
- Schude, Sabrina (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.
- Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. In: Frücht, Josef & Zimmermann, Jörg (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 48-62.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim und München: Juventa.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materiale/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff am 01.02.2019].
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar (2017): Die Dinge der Welt und die Sachen der Bildung. In: *Pädagogische Rundschau*, 71. Jg., H. 1, 51-60.
- Wulf, Christoph (2014): Mimesis. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 247-257.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München: Juventa, 9-24.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014): Performativität. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 515-524.