

Kekeritz, Mirja

"Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht". Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 74-83. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Kekeritz, Mirja: "Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht". Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 74-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264725 - DOI: 10.25656/01:26472; 10.35468/5742-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264725>

<https://doi.org/10.25656/01:26472>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mirja Kekeritz

„Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten

Abstract

Der Beitrag zeigt auf, welchen Herausforderungen Professionelle in der Lernwerkstattarbeit – insbesondere innerhalb der Lernbegleitung – begegnen und wie diese bearbeitet werden. Denn zentrale Herausforderung der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten ist, einerseits (Spiel-)Räume für selbstständiges Handeln zu eröffnen und das Individuum in seiner Eigenaktivität zu unterstützen, andererseits die Fülle an Optionen zu begrenzen und gezielt Anregungen zu geben, um sachorientiert bestimmtes Wissen oder Können zu vermitteln. Anhand einer ethnographischen Studie zur kooperativen Lernwerkstattarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule diskutiert der Beitrag, inwiefern insbesondere die Selbstständigkeit der Kinder und die Materialität des Settings zentrale Spannungsmomente bilden und welche Perspektiven für den Diskurs um Lernwerkstätten, Bildungs- und Lernprozessbegleitung und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften daraus entstehen.

1 Zum Balanceakt einer professionellen Bildungs- und Lernprozessbegleitung

Lernwerkstätten sind in ihren vielfältigen Ausgestaltungsformen in unterschiedlichsten Bildungsbereichen anzutreffen: Als Scharnier zwischen Unterricht und Betreuung an Ganztagschulen, als räumlich eigens eingerichtete Lehr-Lern-Form in Abgrenzung zum herkömmlichen Unterricht (vgl. Hagstedt & Krauth 2014; Hiebl 2014), als Konzept zur (naturwissenschaftlichen) Förderung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Pfeiffer 2012) oder als Form der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich (vgl. Kekeritz 2017; Speck-Hamdan 2011) und ebenso als Konzept zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der (hochschulischen) Aus-, Fort- und Weiterbildung von (vorrangig pädagogischen) Professionen (vgl. Schmude & Wedekind 2016; Graf 2015).

Geeint wird das höchst formenreich ausgestaltete „Prinzip Lernwerkstatt“ (Kekeritz u.a. 2017, 9) von der Idee des autonomen Individuums, dem durch ein

materielles wie interaktives Setting¹ Möglichkeiten zu selbsttätigen Lern- und Bildungsprozessen eröffnet werden. Der Begriff der Selbsttätigkeit ist für die Lernwerkstattarbeit von zentraler Stellung, da hier entsprechende Mittel und Methoden das „Tätigwerden aus eigenem Antrieb heraus“ (Harth-Peter 2012, 82) herausfordern wollen (vgl. Hecht 2009, 27). Denn geprägt durch reformpädagogische Orientierungen sowie durch konstruktivistische Fundierungen ist das Konzept Lernwerkstatt vor allem durch *eine* Zielperspektive maßgeblich bestimmt: Das Individuum soll durch eine ‚indirekte‘ Steuerung von außen – durch „Lernbegleiterinnen [oder] Lernbegleiter“ (VeLW 2009, 6) und eine vorbereitete, gestaltete Umgebung mit Anregungspotenzial – zu selbsttätigen Auseinandersetzungen zur Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen angeregt werden. Der hohe Stellenwert der Selbsttätigkeit des Subjekts geht mit einem Minimum an pädagogischer Steuerung einher.

Folglich ist wesentliche Herausforderung der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten, 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. Diese feine Balance – einerseits Unterstützung zu bieten und andererseits die Selbsttätigkeit des Individuums zu wahren – ist Kern einer responsiv-adaptiven² Bildungs- und Lernprozessbegleitung, welche durch die Bemühungen der Lehrenden gekennzeichnet ist, auf die individuellen Unterschiede der Lernenden in didaktisch angemessener Form zu ‚antworten‘. Berücksichtigt man zudem, dass der oder die Einzelne mit seinen oder ihren individuellen Themen und gleichsam die Gruppe sowie die Sache selbst von den Professionellen in den Blick genommen werden müssen, wird deutlich, welch ein diffiziler Balanceakt in der professionellen Lern- und Bildungsprozessbegleitung in Lernwerkstätten gefordert ist.

1 Der Begriff „Setting“ wird als eine „pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen“ verstanden (vgl. Kekeritz 2017, 15f.).

2 Responsivität bezeichnet eine „Antwortlichkeit“ (Gutknecht 2014, 44), die über eine bloße verbale Antwortbereitschaft hinausgeht und gleichermaßen eine durch Gestik und Mimik vermittelte zwischenmenschlich-empathische Resonanz umfasst. Darüber hinaus ist Adaptivität „die lehrer(innen) gesteuerte Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse“ (Haag u.a. 2013, 287f.).

2 Interaktionsformen und -konzepte in offenen Lehr-Lern-Settings

Wendet man sich der Frage zu, welche Formen und Strategien der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Lehr-Lern-Settings wie dem einer Lernwerkstatt zu beobachten und darüber hinaus effektiv sind sowie welche Faktoren die Qualität dieser Prozesse verbessern können, finden sich auf Basis empirischer Forschung nur wenige Antworten. Denn die Forschungslage zu Interaktionsformen in offenen Lehr-Lern-Settings wie dem einer Lernwerkstatt ist weiterhin spärlich (vgl. Kekeritz 2017; Nentwig-Gesemann u.a. 2012).

Dennoch legt die Betrachtung der wenigen empirischen Studien offen, dass die pädagogisch gerahmte Interaktion zwischen Lernenden und Pädagogen oder Pädagoginnen eine *entscheidende* Variable in offenen Lehr-Lern-Settings ist: Inwiefern die Offenheit des Settings von den Lernenden genutzt werden kann, hängt von den (interaktiven) Strukturierungshilfen durch die pädagogische Fach- oder Lehrkraft ab (vgl. u.a. Lipowsky 2002, 133f.). Die mit der Offenheit des Settings einhergehende Vielzahl an Möglichkeiten verlangt vom Individuum „ein großes Repertoire an Selbststeuerungsfähigkeiten und Strategien zur Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses“ (ebd., 148; vgl. Kucharz & Wägener 2007, 16). Die gute – aber nicht zu enge, nicht zu kleinschrittige – Unterstützung durch die pädagogischen Professionellen wird damit zur primären Variable, um effektiv selbstbestimmte Möglichkeiten und Formen entfalten und nutzen zu können.

An dieser Stelle gilt es kritisch anzumerken, dass zu dem empirisch undifferenzierten Bild der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Settings auch die im Diskurs um offene Lehr-Lern-Formen weiterhin vorherrschende dualistische Gegenüberstellung von offenen *oder* geschlossenen, direkten *oder* indirekten, instruktiven *oder* ko-konstruktiven Formen beiträgt: Durch diese Gegenüberstellung wird mitunter die Frage, wie *im Detail* eine Lernbegleitung in offenen Settings wie dem einer Lernwerkstatt gestaltet wird und werden kann, nur unzureichend beantwortet und ausgeblendet, dass es um die Verbindung verschiedener Modi „auf dem Kontinuum von der direkten Instruktion bis zum gemeinsamen Problemlösen mit geteilter Verantwortung“ (Krammer 2009, 111) geht. Eine adaptive Form der Lern- und Bildungsprozessbegleitung ist in der Relation von direkten *und* indirekten Kommunikationsformen zwischen Sach-, Individuums- und Großgruppenorientierung angesiedelt und beinhaltet eine Vielzahl an Interaktionsformen im Wechselspiel.

3 Die Studie

Das hier in Auszügen präsentierte ethnographische Forschungsprojekt untersuchte die „didaktischen Interaktionen“ zwischen Kind(ern) und Pädagogen oder Pädagoginnen innerhalb einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule. Damit knüpfte es an Desiderata zur Bildungs- und Lernprozessbegleitung in offenen Lehr-Lern-Settings sowie zur interaktionalen Ebene der Übergangsgestaltung zwischen KiTa und Grundschule an. Im Forschungsfeld *Lernwerkstatt* kamen im wöchentlichen Rhythmus Kindergartenkinder, Erzieher und Erzieherinnen sowie pädagogische Fachkräfte, Kinder der ersten Klassen aus der Grundschule wie auch Lehrkräfte zur gemeinsamen Lernwerkstattarbeit für neunzig Minuten zusammen. Zentrale Erhebungsmethode war die videographisch gestützte, teilnehmende Beobachtung im Feld und über Videographien, Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen hinaus wurden informelle wie auch teilnarrative Leitfaden-Interviews mit den Professionellen des Feldes geführt. Die Segmentierungsanalysen der Videosequenzen (Dinkelaker & Herrle 2009) sowie das an der Grounded Theory orientierte offene Kodierverfahren der Beobachtungsprotokolle und teilnarrativen Leitfaden-Interviews (Strauss & Corbin 1996) führten gemäß des Mixed-Methods-Ansatzes zur Gewinnung unterschiedlicher, detailreicher Perspektiven auf das Feld (vgl. Kekeritz 2017).

Einen Ergebnispart dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie bilden fünf *Interaktionsmuster* didaktischer Interaktionen zwischen Kind(ern) und Pädagoge oder Pädagogin, die vorrangig aus den Beobachtungsdaten rekonstruiert wurden. Weiteren Aufschluss geben die primär auf den Interviewdaten basierenden handlungsleitenden Orientierungen der Pädagogen und Pädagoginnen, die u.a. aufzeigen, wie die Professionellen ihre eigene Rolle im kooperativen Lernwerkstattsetting verstehen, ihr Vorgehen in den Interaktionen mit den Kindern beschreiben und die zudem Orientierungspunkte ihrer Interaktionspraxis darlegen.

4 Zentrale Spannungsmomente der Bildungs- und Lernprozessbegleitung

Unter der Perspektive, welchen Herausforderungen Professionelle innerhalb der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in der Lernwerkstattarbeit begegnen und wie diese bearbeitet werden, werden im Folgenden drei rekonstruierte Größen der Interaktionsmuster und handlungsleitenden Orientierungen als zentrale Spannungsmomente der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in der Lernwerkstattarbeit diskutiert.

4.1 Die Zurückhaltung der Professionellen

„Und ich find wichtig zu gucken, wo sind die Kinder und wo brauchen sie halt nochmal, nen Impuls. Oder wo zieht man sich einfach zurück und lässt zwei miteinander kommunizieren oder auch mal drei [...]. Dass man dann sich nicht damit einbringt, sondern wirklich sagt, ich halt mich da raus und ich guck erstmal und beobachte, was wird daraus, ne. [...]"
(Interview M, 38-39).

Alle Pädagogen und Pädagoginnen der institutionenübergreifenden Lernwerkstatt erwähnen auf die Frage, was ihnen in der Bildungs- und Lernprozessbegleitung wichtig sei, die Zurücknahme wie auch -haltung der eigenen Person. Eine Nicht-Teilnahme am Geschehen (*„ich halt mich da raus“*) eröffnet Möglichkeiten für ko-konstruktive Gespräche unter den Kindern. Alle Befragten heben die hohe Bedeutung der Beobachtung hervor (*„Diese Beobachtungsgeschichte finde ich wichtig“* (Interview V, 16)), wobei weniger eine gezielte, systematische Beobachtung, vielmehr eine eher unspezifische beobachtende Haltung beschrieben wird (*„so zu gucken“* (Interview N1, 16)).

Eine Herausforderung, welche die Pädagogen und Pädagoginnen des Feldes hierbei beschreiben, ist, sich einerseits durch Beobachtung und Zurückhaltung auf die individuelle Situation der Lernenden einstellen zu können und andererseits der Vielzahl an potentiellen Interaktionspartnern und den knappen Zeitressourcen gerecht zu werden. Zur zentralen Größe dieser Herausforderung wird der *„richtige Augenblick“* (Interview D, 20) oder der *„richtige Moment“* (Interview N2, 16) des Interaktionsbeginns: Die Wirksamkeit und der Erfolg einzelner Impulse oder Fragen wird von dem Zeitpunkt der Interaktionsaufnahme abhängig gemacht, denn die Beschreibung eines „richtigen“ Moments lässt darauf schließen, dass es auch ‚falsche‘ oder ‚ungeeignete‘ Momente gibt.

Aus der Beobachtung heraus wird der ideale Zeitpunkt gesucht (*„Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“* (Interview D, 20)), um mit einem einzelnen Impuls eine maximale Wirkung zu erzielen und erfolgreich eine Interaktion mit dem Kind zu etablieren.

Ausdrücke wie *„kleine Hinweise“* (Interview Z, 12) oder *„so kleine Hilfestellungen oder Impulse“* (ebd.) weisen zudem auf die Reduktion und Minimalisierung hin, welche die Professionellen hierbei vornehmen, die den eigentlichen Interaktionsverlauf (zwischen den Peers) nicht unterbrechen.

Auch die Beobachtungsdaten machen deutlich, wie die kurz- oder langfristigen Beobachtungen zur Voraussetzung der Interaktionsteilhabe werden und gleichzeitig die Reduktion instruktiver Anteile den Einstieg in die Interaktion selbst zum kritischen Moment werden lassen, da eine gelungene Bildungs- und Lernprozessbegleitung auf Seiten *beider* Interaktionspartner Interesse und Resonanzbereitschaft erfordern (vgl. u.a. Kekeritz 2017, 201ff.).

4.2 Die Selbstständigkeit der Individuen

„Und ist eigentlich wichtig, dass die sich selbstständig was erarbeiten. Dass wir eben nicht zu viel vorgeben, was sie machen sollen“ (Interview N1, 12).

„Ja, für mich macht die Lernwerkstatt eigentlich so aus, dass (.), dass die Kinder hier völlig selbstgesteuert und intrinsisch motiviert einfach arbeiten und forschen können und vorgegeben bekommen von uns, äh (.), wie sie vorzugehen habe. Also das Thema klar. Irgendwo muss man ja dann auch die Grenze setzen, aber ansonsten ist es halt völlig selbstgesteuert“ (Interview Z, 6).

Aus den Interview- wie auch in den Beobachtungsdaten kann die Selbstständigkeit der Kinder als der implizite Maßstab der Interaktionsgestaltung rekonstruiert werden: Selbstständigkeit, Selbststeuerung oder intrinsische Motivation werden bei diesen beispielhaften Auszügen als konträr zu den Vorgaben der Pädagogen und Pädagoginnen gezeichnet. Die Selbstständigkeit wird vor allem im Sinne selbstgesteuerten Lernens (vgl. Levin & Arnold 2007, 155) charakterisiert und – wie auch die Aussage *„ansonsten ist es halt völlig selbstgesteuert“* exemplarisch verdeutlicht – als losgelöst vom Handeln der Pädagogen und Pädagoginnen und aus sich selbst heraus entstehend betrachtet. Selbstständigkeit wird hierbei als Fähigkeit der Kinder aufgefasst, innerhalb eines gewissen (fremdbestimmten) Rahmens selbstgesteuert zu arbeiten.

Selbstständigkeit wird auch dadurch zum Maßstab der Interaktionsgestaltung, dass die Professionellen an der scheinbaren Selbstständigkeit der Kinder festmachen, inwiefern eine weitere Begleitung und Impulssetzung notwendig ist:

„Und man weiß, die sind etwas ruhiger. Und die brauchen noch so'n bisschen mehr den Anschub. Und wenn ich weiß, das sind sehr aktive Kinder, dann halte ich mich eher ein bisschen zurück und warte erst mal ab, ob die selber auch Lösungen finden“ (Interview N1, 18).

Die Eigenaktivität der Kinder („ruhig“, „weniger aktiv“ oder „begrenzter“ versus „aktiv“ oder „hat gesprüht vor Ideen und Forscherdrang“) entscheidet darüber, inwiefern nähere Unterstützung gegeben wird oder nicht. Bemerkenswert ist hierbei, dass sowohl Interview- wie auch Beobachtungsdaten offenlegen, dass trotz hoher Eigenaktivität spielerisch-experimentelle Auseinandersetzungsformen den Pädagogen und Pädagoginnen dazu Anlass geben, gezielt Interaktionen zu initiieren und systematisch-zielorientierte Hinweise zu geben.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der Selbstständigkeit im Setting Lernwerkstatt ist die positive Bestätigung durch den Pädagogen oder die Pädagogin, den vor allem das selbstständige, zielgerichtet-forschende Kind erfährt. Eigenständig neue Phänomene und Versuchswege zu entdecken wird zur Anerkennungsnorm erhoben. Lob oder verbale Zuschreibungen wie *„Du bist ja ein Fuchs!“* (Video 06-2, 4:40) oder die Aufforderung zur Präsentation im abschließenden Sitzkreis lassen

eigene Erfindungen und Entdeckungen zu Statussymbolen des ‚selbstständigen Forschers‘ werden. Auf diese Weise wird die (mitunter widersprüchliche) Fremdaufforderung zur Selbstständigkeit³ innerhalb des Settings Lernwerkstatt offensichtlich sowie, dass Selbstständigkeit als Maßstab der Interaktionsgestaltung für kindliche wie pädagogische Akteure und Akteurinnen relevant wird.

4.3 Die Materialität des Settings

„[...] den Raum so vorzubereiten, dass sie alle Möglichkeiten haben, die sie wirklich da auch brauchen“ (Interview N2, 14).

Die Professionellen der kooperativen Lernwerkstatt liefern durch die Vorbereitung des Raumes (u.a. Auslage von verschiedenen Materialien) eine räumlich-materielle Grundlage für die selbstständige Auseinandersetzung der Kinder. Die „stumme“ Zugabe von Material („vielleicht auch in dem Moment, (.) nochmal Materialien reinzugeben“ (Interview N1, 16)) zeugt von einer Grundannahme der Professionellen; nämlich, dass den Dingen im Sinne Langevelds (1968, 143f.) eine Appelleigenschaft und eine Herausforderung innewohnt, mit ihnen etwas zu tun. Es ist diese „indirekte Adressierung durch das Setting“ (Fritzsche & Göbel-Leube 2015, 77), welche die Dinge in ihrer intermediären Rolle als „Aufforderung oder Hemmung etwas zu tun“ (Rabenstein & Wienike 2012, 192) nutzt. Gleichzeitig ‚verschleiern‘ die Pädagogen und Pädagoginnen ihre eigene Anwesenheit und Teilhabe und adressieren die Kinder *indirekt* über andere Peers oder das räumlich-materielle Setting.

Doch die „unverbindliche Sinngebung des Spiels“ (Langeveld 1968, 143f.), die auf der „Eigenständigkeit der Dinge“ (Röhl 2013, 164) beruht, weist den Dingen *keine* eindeutige Bedeutung zu: Da wird ein Kompass zum Raumschiff oder ein Magnet zum Rennwagen. Nicht immer befinden sich diese offenen Umgangsweisen der Kinder im Einklang mit den didaktischen Absichten der Professionellen. Die Beobachtungen der Lernwerkstattarbeit legen offen, inwiefern die intendierten Gebrauchsweisen der Dinge durch die Pädagogen und Pädagoginnen „vereinheitlicht“ und „pädagogisiert“ werden (Neumann 2012, 169; vgl. Kekeritz 2017, 228). Somit werden die Kinder einerseits dazu aufgefordert, sich selbstständig mit den Dingen auseinanderzusetzen, andererseits werden Justierungen zur „Vereinheitlichung“ (Neumann 2012) vorgenommen, wenn die Kinder den Raum der eigentlichen didaktischen Intentionen verlassen.

Auch die Interviewdaten zeigen auf, dass der über die pädagogischen Intentionen hinausgehende Aufforderungscharakter des Materials und die damit verbundenen ‚unerwünschten Nebeneffekte‘ der Materialoffenheit von den Professionellen

3 Blaschke karikiert diese Adressierungsform zur Selbstständigkeit innerhalb eines fremdbestimmten Rahmens mit der Aussage „Lerne, und zwar selbstmotiviert!“ (Blaschke 2012, 163).

nicht reflektiert werden. Sie betrachten die Materialität des Settings lediglich im Horizont der pädagogischen Zielsetzungen und der Bedeutsamkeit für die intendierten Bildungs- und Lernprozesse. Damit deuten diese rekonstruierten Justiermechanismen der Professionellen auch auf die Unsicherheit hin, inwiefern ein direktes, instruktives Verhalten im Setting Lernwerkstatt überhaupt legitim ist.

5 Diskussion und Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass die Pädagogen und Pädagoginnen in der Lernwerkstatt durchaus ihre Bildungs- und Lernprozessbegleitung zwischen Sachanspruch, Kind- wie auch Großgruppenorientierung austarieren und hierbei verschiedene instruktive wie auch konstruktive Interaktionsformen nutzen. Die Professionellen finden sich in spannungsreichen Verhältnissen von Zurücknahme der eigenen Person einerseits und Interaktionsinitiierung andererseits, von rezeptiver Beobachtung und aktiver Stimulation, von der Aufforderung zur Selbstständigkeit und Rahmensetzungen, von pädagogisch-didaktischen und eigensinnigen Sinngebungen sowie von Individualisierung und Standardisierung. Dabei findet die Operationalisierung von Offenheit auf Basis vieler Unsicherheiten und Widersprüche statt.

Doch was bedeuten diese Ergebnisse für den Diskurs um Lernwerkstattarbeit, darauf bezogene Forschung sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften?

Im Diskurs um Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit muss sich kritisch mit der Frage auseinandergesetzt werden, unter welchem Verständnis Begriffe wie *Selbstständigkeit* oder *Offenheit* geführt werden. Hiermit verbunden ist die kritische Betrachtung und das reflektierte Hinterfragen einflussnehmender Faktoren auf die Lernwerkstattarbeit.

Lernwerkstattarbeit als eine Konzeption, die das Signum *Offenheit* und *Selbstständigkeit* beansprucht, muss kritisch hinterfragt werden, welches Ausmaß an Selbstständigkeit und Offenheit angesichts institutioneller und institutionalisierter Grenzen überhaupt möglich ist. Eine idealisierte Darstellung von Lernwerkstattarbeit als ‚vollkommen offene‘ Form sollte zugunsten der Frage aufgelöst werden, welche instruktiven Dimensionen (weiterhin) in der Lernwerkstattarbeit anzutreffen sind und welche Prozessgrößen und Faktoren Bildungs- und Lernprozesse innerhalb dieser beeinflussen.

Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften heben die Ergebnisse die Bedeutung von Reflexivität hervor: Für eine kompetente Bildungs- und Lernprozessbegleitung ist nicht nur das Wissen um verschiedene Interaktionskonzepte sowie die Fähigkeit grundlegend, eine bestimmte Qualität

des Handelns in didaktischen Interaktionssituationen zu realisieren, sondern gleichermaßen die Fähigkeit zur Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber fremdem und eigenem Handeln. Im Anschluss an die rekonstruierte Logik, welche die Professionellen in Bezug auf die Selbstständigkeit und die Materialität der Dinge anleitet, und den *early childhood error*⁴ nach Kontos (1999) müssen Aus-, Fort- und Weiterbildung dazu anregen, dass Pädagogen und Pädagoginnen die Annahme überprüfen und revidieren, dass kindliche Selbstständigkeit in Lern- und Bildungsprozessen (nur) durch einen passiven, zurückgezogenen Interaktionsstil möglich wird und die Wirkung der Dinge nicht mit den pädagogisch-didaktischen Intentionen gleichzusetzen ist.

Literatur

- Blaschke, Gerald (2012): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Fritzsche, Bettina & Göbel-Leube, Christin (2015): Wettbewerbskultur in Verbindung ‚alter‘ und ‚neuer‘ pädagogischer Trends. Schulporträt der Brunnengrundschule (Berlin). In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS, 66-99.
- Graf, Ulrike (2015): Der Kinder-Campus-Tag – Ein Projekt an der Universität Osnabrück zum Thema „Das eigenaktive Kind zwischen Selbststeuerung und Vorgabe“ in offenen Aufgabenkontexten. In: Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Käpnick, Friedhelm/Mönks, Franz-Josef/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Giftedness Across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter. Förder- und Förderkonzepte aus der Praxis. Berlin: LIT, 17-30.
- Gutknecht, Dorothee (2014): Antworten und sich abstimmen. Responsivität pädagogischer Fachkräfte. In: Welt des Kindes, 2. Jg., 44-46.
- Haag, Ludwig; Rahm, Sibylle; Apel, Hans-Jürgen & Sacher, Werner (Hrsg.) (2013): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Harth-Peter, Waltraud (2012): Selbsttätigkeit. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE-Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 182-183.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS.
- Hiebl, Petra (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Berlin/Münster: LIT.
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS.

4 Auf Basis seiner Untersuchungen von Pädagogen-/Pädagogin-Kind-Interaktionen in vorschulischen Einrichtungen bezeichnet Kontos (1999) mit dem Begriff „early childhood error“ das Phänomen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Förderung selbstständigen Lernens mit einem totalen Rückzug der eigenen Person gleichsetzen und zudem kognitive Anregungen in der Interaktion bei der Qualitätseinschätzung unterbewerten.

- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kontos, Susan (1999): Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. In: *Early Childhood Research Quarterly-Journal*, 14. Jg., 363-382.
- Krammer, Kathrin (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Kucharz, Diemut & Wägener, Matthea (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen: Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Langeveld, J. Martinus (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Niemeyer.
- Levin, Anne & Arnold, Karl-Heinz (2007): Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-159.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 126-159.
- Modellschule Graz (2016): Modellschule Graz. Privates Gymnasium mit bildnerischem Schwerpunkt. Lernwerkstatt. Online unter: <http://www.modellschule.at/cms/index.php/paedagogik/lernwerkstatt> (Zugriff: 21.11.2017).
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des „Forschens“. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg i. Br.: FEL, 33-64.
- Neumann, Sascha (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hrsg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim/Basel: Beltz, 168-184.
- Pfeiffer, Silke (2012): Lernwerkstätten und Projekte in der Kita: Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rabenstein, Kerstin & Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Boer, Heide de & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 189-202.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Qualitative Soziologie. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck-Hamdan, Angelika (2011): Bildung in München. Lernwerkstätten – Ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München. Herausgegeben von der Landeshauptstadt München: Referat für Bildung und Sport. Online unter: http://www.muenchen.de/%2Ffrathaus%2Fcms%2FHome%2FStadtverwaltung%2FReferat fuer-Bildung-und-Sport%2Fpdfs%2Fkbs%2Fflyer-lernwerkstaetten.pdf&usg=AFQjCNER20sjHBHQjTPMYger10TJ3LZiZA&sig2=oUpZla1jOVkU_5bCXSHIE g (Zugriff: 20.02.2016).
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.) (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Zugriff: 26.02.2016).