

Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam; Spuller, Siglinde
**Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu
Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt**

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. 133-144. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam; Spuller, Siglinde: Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt - 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. 133-144 - URN: urn:nbn:de:0:111-pedocs-264772 - DOI: 10.25656/01:26477; 10.35468/5742-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0:111-pedocs-264772>

<https://doi.org/10.25656/01:26477>

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-Lizenz: <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

Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Siglinde Spuller

Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt

Abstract

Mit jeder Entscheidung zur Seminarplanung nehmen Dozierende Einfluss auf studentische Lernprozesse. Hinsichtlich einer angestrebten Befähigung zu selbstbestimmtem, kooperativem und reflexivem Lernen und einer Begleitung ‚auf Augenhöhe‘ ist ein Nachdenken über diese Einflussnahmen in Lernwerkstatt-Angeboten besonders relevant. Der Beitrag stellt vier Lernformate vor und fragt, welche Bedingungen Studierende in Lernprozessreflexionen und Beobachtungen thematisierten. Dazu werden konzeptuelle Kategorien struktureller Bedingungen gebildet. Anhand der Lernformate werden diese exemplarisch, unter Einbezug studentischer Äußerungen sowie von Anregungen aus dem Tagungsforum, diskutiert.

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten als Orte entdeckenden und handlungsorientierten Lernens sollen selbstverantwortliches Arbeiten an eigenen Fragestellungen sowie die Reflexion individueller Lehr- und Lernprozesse ermöglichen (vgl. Müller-Naendrup 1997, 151; Wedekind & Schmude 2017, 186ff.). Materiell gestaltete Umgebungen können dabei eine pädagogisch-didaktische Intention transportieren; zeitliche Strukturen eröffnen Lernräume oder engen diese ein; die Vergabe von ECTS und Noten nimmt Gewichtungen im Bedeutungsgefüge studentischen Lernens vor. Die Organisation der Lernbedingungen und die Prozessbegleitung sind determinierende Faktoren und müssen bei der Gestaltung derartiger Lernprozesse stärker hinterfragt werden (vgl. Rumpf & Schöps 2017, 97; Rangosch-Schneck 2017, 201). Inwiefern strukturelle Entscheidungen Lernen als einen aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozess, wie es in Lernwerkstätten angestrebt wird, beeinflussen, soll in diesem Text genauer betrachtet werden.

2 Entwurf konzeptueller Kategorien strukturierender Bedingungen

In kollegialen Reflexionen in der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften (Halle) wurden strukturierende Bedingungen, die Lernen ambivalent beeinflussen können und auf Lehrendenentscheidungen beruhen, beleuchtet und neun konzeptuelle Kategorien extrahiert¹:

Räumen (1), im Verständnis eines konkreten, gestalteten Ortes als Lernumgebung wird eine hohe Bedeutsamkeit durch die Wirkung räumlicher Botschaften (vgl. Müller-Naendrup 1997, 184ff.) u.a. bezüglich Offenheit, Dezentralität und Atmosphäre beigemessen. In Wechselwirkung mit bereitgestellten *Materialien* (2) verfügen sie über Anregungspotential für praktische wie reflexive Tätigkeiten (vgl. Grummt, Schöps & Veber in diesem Band). Material ist u.a. Träger von Bedeutungen, inspiriert zum Dialog und transportiert über seine strukturellen Merkmale inhaltliche Aspekte. Eine (Über)Macht der Materialität kann jedoch auch als einschränkend (vgl. Schneider & Schwarzkopf 2013, 181) wahrgenommen und eine „normierende Wirkung des Raumes“ (Stieve 2017, 173f.) angenommen werden. *Zeitressourcen* (3) sind unter der Prämisse des ‚zeitvergessenen‘ Lernens nach eigenem Tempo dennoch durch die Seminarstruktur und andere Verpflichtungen bestimmt. Die Entscheidung für ein Zeitformat (wöchentlich oder kompakt) wie auch die „Verzeitlichung“ (Schmidt-Lauff 2014, 116) der Prozesse prägen das Handeln, das soziale Zusammenwirken (segregierend oder verbindend, vgl. ebd.). Eine genauere Betrachtung der *Gruppe der Lernenden* (4) zum einen in Bezug auf die Gruppenkonstellation (Heterogenität der Studierenden, Selbstverständnis, Motive der Teilnahme, soziale Beziehungen, Größe) und zum anderen die Art der Gruppenfindung erscheint bedeutend, um soziale Parameter von Lernprozessen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass *Leistungsanforderungen* (5) wie: Präsentation/Beleg, Bewertung, Anrechenbarkeit im Studiencurriculum genauer betrachtet und auf ihren Einfluss auf den Lernprozess hin diskutiert werden sollten. Die Möglichkeit der *Entscheidungsfreiheit* (6) hinsichtlich einer fakultativen oder (wahl-)obligatorischen Teilnahme kann die Autonomie und Motivation des Lernprozesses ebenso wie die gewährte *Partizipation* (7) der Lernenden an weiteren strukturellen Entscheidungen (sozial, methodisch und/oder inhaltlich) bedingen. Diese Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmung verlangt Konzentration und Entscheidungsfähigkeit ab, was von Studierenden immer wieder als große Schwierigkeit wahrgenommen wird (vgl. Rangosch-Schneck 2017, 207). Das beschriebene ‚Krisenerleben‘ bzw. der ‚Freiheitsschock‘ bedarf einer (*Prozess-*)*Begleitung* (8), welche den Lernprozess sowie die damit ver-

1 Die Analyse geschah auf der Grundlage schriftlicher Reflexionen, einem transkribierten Gruppeninterview und Videoaufnahmen von Studierenden sowie eigenen Erfahrungen der Lernbegleitung.

bundene notwendige Reflexion unterstützend begleitet. Das Selbstverständnis der Lernbegleitung sowie die fachliche und pädagogische Kompetenz gilt es ebenso wie die zu kommunizierenden Zielstellungen zu reflektieren (vgl. ebd. 209f.). In gleicher Weise ist die *Dokumentation* (9) der Handlungen und Erkenntnisse als Grundlage der Reflexion abzuwägen und zum einen unter dem Aspekt des ‚Zwanges zur Präsentation‘ und zum anderen in Bezug auf die Form zu diskutieren. So bieten Lerntagebücher, Selbst- oder Fremdbeobachtungen, Audio- oder Videographie auf der einen Seite unterschiedlich komplexe Formate einer begleitenden Dokumentation und können als Datengrundlagen zur (studentischen) Reflexion und Analyse des Lernprozesses genutzt werden. Auf der anderen Seite stellen diese jedoch auch ein Selektionsproblem (vgl. Herrle u.a. 2016, 9f.) und eine Öffentlichkeit individuellen Lernens her.

3 Unterschiedliche Lehr- und Lernformate im Fokus einzelner Determinanten

3.1 Spielmaterialien – Spiel mit Materialien: Zeit und Leistungsanforderung

Alle Studierenden des Lehramtes Grundschule belegen im Verlauf ihres Studiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg drei frei wählbare Module (*Entscheidungsfreiheit*) der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik, deren Leistungsnachweise nicht benotet, sondern bestanden werden (*Leistungsanforderung*). Damit wird intendiert, die Studierenden von einem unmittelbaren Leistungsdruck zu entbinden und Freiräume für ein dem Konzept ‚Lernwerkstatt‘ entsprechendes kooperatives und gleichzeitig individualisiertes Arbeiten zu schaffen (vgl. Rumpf & Schöps 2013, 31ff.). Dieser Hintergrund bildet den formalen wie konzeptionellen Rahmen des Seminars, das als Blockveranstaltung an zwei aufeinanderfolgenden Wochenenden stattfand (*Zeit*) und so den Teilnehmenden ein intensives Eintauchen in die thematischen Zusammenhänge erlauben sollte. Im Seminar wurde eine Annäherung an Aspekte des Materials und dessen Wirkungen angestrebt. Dies wird entsprechend den „Prinzipien der LERNwerkstatt-Aktivitäten“ (Müller-Naendrup 1997, 148) insbesondere durch offene Aufgabenformate ermöglicht.

Spiel weist nach Krappmann (1999, 63) eine enge Anbindung an das skizzierte Lernverständnis auf, bedarf aber eines „entspannten Feldes“, das sowohl Anregung als auch Sicherheit bietet. Neben dem Materialaspekt wird hier explizit auf den „emotionalen Raum“ (vgl. Göppel 2010, 17) als Ort des Spielgeschehens referiert. Verschiedene Aspekte prägen dessen Qualität, besonders entscheidend sind die Einstellung, das Verhalten und die Rolle der Spielleiterinnen und Spielleiter (*Prozessbegleitung*). Vor dem Hintergrund dieser Koordinaten stellte das Seminar

die Teilnehmenden vor die Herausforderung, ein Spielmaterial mit weitestgehend offenem Charakter zu kreieren und dabei gleichzeitig ihren Lernprozess zu beobachten (*Leistungsanforderung*). Dafür bildeten sich Kleingruppen auf freiwilliger Basis (*Gruppe*), deren Größe mit der Dozentin ausgehandelt wurde (*Partizipation*). Die schriftliche *Dokumentation* und Reflexion der Lernbeobachtung bildete die Grundlage für den zwar obligatorischen, aber unbenoteten Leistungsnachweis (*Leistungsanforderung*).

Von den Lernbeobachtungen wurden zwei Ausschnitte in einer kleinen Gruppe mit fachwissenschaftlicher Expertise auf der Tagung in Bremen interpretiert. Transkribierte Kernpassagen der Gruppendiskussion der Workshopteilnehmenden machen die sehr unterschiedlichen und individuellen Lernprozessverläufe im Seminar transparent.

Tab. 1: Transkribierte Interpretationsausschnitte

Interpretationsausschnitt zu Dokument I	Interpretationsausschnitt zu Dokument II
<p>„Sie hatten eigentlich schon ein anderes Ding im Blick, beeindruckt von der Materialvielfalt der Druckwerkstatt. Hat sie inspiriert. Kamen nicht dazu, so schnell etwas daraus zu entwickeln, weil sie sich nämlich unter Druck gesetzt fühlten, weil die anderen schon viel weiter waren. Das heißt, sie haben ihre Idee wieder fallen gelassen und haben die vorstrukturierten Dinge wieder aufgenommen, um doch der Zeit gerecht zu werden.“</p>	<p>„Haben sich von vorgegebenem Material inspirieren lassen. [...] Die Koffergruppe hatte explizit den Anspruch, etwas Eigenes zu entwerfen. Haben sich von ihrem Bauchgefühl leiten lassen. Die Idee des Koffers war ganz stark. Davon haben sie sich nicht abbringen lassen. Das hat uns gepackt. Das finde ich beeindruckend.“</p>

Während sich die erste Gruppe der Studierenden (vgl. Tab. 1, Dokument I) durch den Vergleich mit den anderen unter Zeitdruck und Wettbewerbszwang fühlte, fokussierte die zweite studentische Gruppe (vgl. Tab. 1, Dokument II) konsequent die Entwicklung ihrer eigenen Idee. Die ängstliche Orientierung an den anderen als Maßstab und Konkurrenz waren für sie keine Option. Die erste Studierendengruppe reagierte hingegen sehr sensibel auf die zeitliche Komponente und nahm deshalb das soziale Umfeld eher als Bedrohung wahr. Das veranlasste sie schließlich, die Entwicklung einer eigenen Spielidee zugunsten der Erfüllung der Leistungsanforderung, auch wenn diese unbenotet war, aufzugeben.

Die strukturellen Entscheidungen der Dozierenden in Bezug auf die Leistungsanforderung und die Zeit – mehr oder weniger durch universitäre Rahmenbedingungen vorgegeben – wurden von den Studierenden ambivalent wahrgenommen sowie subjektiv gedeutet und beeinflussten somit ihren Lernprozess. Individuelle Konstruktionen von Erfahrungen und die damit verbundene biografische Sensi-

ibilität scheinen maßgebliche Faktoren zu sein, die die Bedeutung des emotionalen Raumes in den Fokus der Betrachtung rücken.

3.2 Lernen entdecken – selbstverantwortetes Lernen und Lernbegleitung: Entscheidungsfreiheit und (Prozess-)Begleitung

Die Akzeptanz der Individualität des Lernprozesses und damit das Schaffen von Offenheit war Ausgangspunkt für das Konzipieren dieser wahlobligatorischen Lehrveranstaltung (*Entscheidungsfreiheit*) im Rahmen der Begleitstudien im Fach Pädagogik. Ziel des Seminars mit dem Titel ‚Lernen entdecken – selbstverantwortetes Lernen und Lernbegleitung‘ war es, forschend-entdeckendes Lernen als selbstbestimmte Methode kennenzulernen und dies anhand einer persönlich bedeutsamen Thematik, die einem derzeitigen subjektiven Interesse entspricht – im Sinne von „persönlichkeitsorientierten Lernsituationen“ (Müller-Naendrup 1997, 144) – zu erleben.

Die Studierenden absolvierten nach vier Seminareinheiten einen Wochenendblock, dem nochmals drei Seminare folgten (*Zeit*). Diese Kombination erwies sich als hilfreich: Nach einer Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen konnten die Studierenden sich auf die Suche nach einer interessierenden Thematik begeben. Die Organisationsplanung, diese zu bearbeiten, konnte langfristig vorbereitet werden. Für den eigenen Lernprozess standen zwei ganze Tage zur Verfügung und die reflektierende Auswertung konnte mit zeitlichem und wohl auch emotionalem Abstand auf einer Metaebene stattfinden.

Für die Lehrveranstaltung standen die drei Räume der Lernwerkstatt mit ihrem umfangreichen Materialangebot (*Raum/Material*) zur Verfügung, die als sehr anregend empfunden wurden:

„Bewegung bei der Arbeit und beim Nachdenken hilft ungemein, damit Dinge sacken können und neue Blickwinkel ausprobiert werden können.“²

Die postulierte Offenheit provozierte bei den Studentinnen vorerst Irritationen:

„Die Unsicherheit vor dem Seminar, was genau wir tun würden und ob oder wie ich mich vorbereiten könnte, war für mich als Studierende, die den stets durchstrukturierten Uni-Betrieb gewohnt ist, zugegebenermaßen nicht ganz einfach, auch wenn ich mich als kreativ und anpassungsfähig bezeichnen würde.“

Die Möglichkeit der Partizipation an der Seminargestaltung und die damit verbundene Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen wurden von den Studentinnen ambivalent beschrieben:

² Zitate der Studentinnen aus ihren Studienarbeiten werden im Folgenden kursiv gedruckt.

„Der Beginn des Wochenendes fühlte sich eher an wie eine recht unangenehme Konfrontation mit dem eigenen, oftmals schwierigen und hemmenden Leistungsanspruch.“

Ihre Kommilitonin sah die Zielstellung enger bezogen auf ihr künftiges Berufsfeld:

„Der Blick auf den Einsatz der erlebten Methode stand für mich mehr im Fokus als der eigene Wissenserwerb zur selbsterdachten Fragestellung, da ich im gesamten Arbeitsprozess meine zukünftige Rolle als Lernbegleiterin mehr im Blick hatte als den Erkenntnisgewinn in meiner auserwählten Problemstellung.“

Die Erkenntnisse, die sie im Rahmen der Bearbeitung ihres Themas gewann, entsprachen nicht ihren Erwartungen an ein Pädagogik-Seminar. Die Verpflichtung auf eine eigene Fragestellung wurde von ihr als unbegründeter Zeitaufwand empfunden.

Im Seminar sollten die Studierenden einen persönlich bedeutsamen Lernprozess erleben, was durchaus euphorisch mit der Aussage, *„dass ich erstmals im Rahmen der Universität ein Flow-Erleben hatte“*, bestätigt wurde. Die Seminarbedingungen in dieser kleinen Gruppe waren optimal. Die Lernbegleitung konnten zwei Kolleginnen übernehmen, so dass kontinuierlich Absprachen und Analysen auf die gewählten Themen der Studierenden, aber auch auf individuelle Befindlichkeiten und Gruppenprozesse bezogen, möglich waren. Die Arbeitsatmosphäre (*Gruppen/Raum/Material*) wurde von den Studentinnen durchweg als *„super“* und *„anregend“* beschrieben – Einschätzungen, die allerdings nicht übertragen werden können, wie in der Diskussion im Rahmen der Bremer Tagung deutlich wurde. Als wichtigste Frage wurde die nach Art und Umfang der Instruktion, die nicht für alle Studierenden gleichermaßen sein könne, benannt. Es bleibt immer wieder neu auszuloten, was dies bei aller grundsätzlichen Zurückhaltung der Lernbegleitung jeweils bedeutet. Wie viel Unsicherheit kann Studierenden zugemutet werden? Wie viel fachlichen Input – auch die Eingrenzung auf Themen – können Studierende erwarten? Sind wir berechtigt, sie derart privat herauszufordern, in der Hoffnung, dass sie mit diesem nur sie angehenden Lernprozess – der seminaröffentlich ausgetragen wird – tiefe Eindrücke in Bezug auf die methodische Arbeitsweise des entdeckenden Lernens erhalten? Wenn andererseits die Auseinandersetzung nicht stattfindet, sind prägende Erkenntnisse durch dieses induktive Vorgehen nicht zu erwarten.

Potenzial von Lernwerkstätten ist es, genau diese Lernprozesse herauszufordern, Irritationen zu provozieren und Lernbegleitung in den komplexen und unsicheren Auseinandersetzungen zu bieten und zunehmend zu schärfen.

Zudem bleibt systematisch zu beobachten, wie die Studierenden mit unterschiedlichen Seminarformaten umgehen. Dafür braucht es jeweils differenzierte Beschreibungen der Praktiken der Lernbegleitung und deren qualitative Reflexio-

nen, um didaktische und pädagogische Handlungsoptionen begründeter benennen zu können.

3.3 Musik ohne Grenzen – ein freies studentisches Projekt: Raum/Material und Prozessbegleitung/Partizipation

Neben curricular eingebundenen Angeboten in der Lernwerkstatt wurde dieses ‚freie‘ Projekt (*Entscheidungsfreiheit*) von vier befreundeten Musikpädagogikstudierenden (*Gruppe*) umgesetzt. Es fand ein Jahr lang wöchentlich zu einer selbstgewählten Zeit statt (*Zeit*). Das Angebot richtete sich allgemein an Kinder und Jugendliche,³ welche Lust und Interesse an Musik⁴ haben. Musikalische Aktivitäten, wie das Kennenlernen und Ausprobieren von Instrumenten, Musikhören, Singen und Rhythmusübungen, wurden mit gruppendynamischen Aktivitäten wie Spiel, Tanz, Gestalten und Theater kombiniert. Diese fanden in den Räumen der Lernwerkstatt – in der Großgruppe meist im Bühnenraum oder auf der Freifläche, die Kleingruppen- und Einzelarbeit in den mit unterschiedlichen Materialien angereicherten Räumen – statt (*Raum/Material*).

Nutzten die Studierenden zu Beginn hauptsächlich die vorhandenen Musikinstrumente für die Planung und Durchführung der Angebote, so ließen sie sich im Verlauf des Projektes von anderen Materialien zu unterschiedlichen Aktivitäten inspirieren. Auf die Frage, ob die Räume und Materialien der Lernwerkstatt einen direkten Einfluss auf die Arbeit der Studierenden hatten, antwortete eine Studentin⁵:

„Schon, auf die Formung des Projektes irgendwie. Wir haben ja angefangen mit sehr losen Ideen, und der Raum hat es schon sehr geprägt. [...] Und auch diese kleinen Räume, dass wir eventuell auch mal diesen Bastelraum dahinten haben und den Raum mit den vielen Tischen zum Basteln oder halt auch diesen großen freien Raum, für viel Bewegung und so. Stellt euch mal vor, wir hätten die nicht, bei diesem Piraten-Ding oder so, das hätten wir in einem Raum im Institut überhaupt nicht machen können.“

Das Projekt wurde von einer Mitarbeiterin der Lernwerkstatt unterstützt und begleitet. Diese nahm an den Aktivitäten teil, beobachtete die Interaktionen und regte im Anschluss an jede Stunde eine gemeinsame Reflexion an (*Prozessbegleitung*). Die detaillierte Planung der Aktivitäten mit den Kindern und Jugendlichen oblag den Studierenden. Ein Student beschrieb die erlebte Lernbegleitung:

3 Im Laufe des Jahres nahmen 13 Kinder und Jugendliche im Alter von drei bis 13 Jahren mit Fluchterfahrung u.a. aus Syrien, dem Iran, aus Serbien, Bosnien und Albanien an dem Angebot teil.

4 In diesem Kontext wurde Musik als transkulturelles und metasprachliches Verständigungsmittel verstanden.

5 Die folgenden Zitate stammen aus einem transkribierten Gruppeninterview mit den Studierenden.

„Ich kenne solche Situationen eigentlich nur aus schulpraktischen Übungen, wo der Dozent so etwas macht, so von außen noch mit dazu kommt. Und das ist immer was anderes, weil man da ja auch immer benotet wird, und mit dem Dozenten entwickelt sich nicht so ein Gespräch auf einer Ebene. Und es ist auch glaube ich immer ganz cool, dass wir dann noch diese Planung haben, die wir für uns machen. Und du bist überrascht, was passiert. So bist du noch mehr von außen dabei, oder? Also kannst das, glaube ich, noch besser einschätzen als wir.“

Da es sich um ein freies, curricular nicht eingebundenes Projekt handelte, gab es keine direkten Vorgaben einer schriftlichen Reflexion oder Präsentation, lediglich die Bitte, das Angebot im Rahmen eines Werkstattabends⁶ sowie bei der ‚Langen Nacht der Wissenschaft‘ vorzustellen (*Leistungsanforderung*). Diese ‚Anforderung‘ wurde von einer Studentin wie folgt wahrgenommen:

„Aber stimmt, wir haben den Prozess noch einmal reflektiert. Noch einmal, was war am Anfang, und haben die Entwicklung noch einmal gut überblickt. [...] Es ist auch schön, dass man eine Gelegenheit hat, Erfahrungen zu teilen, glaube ich. Oder halt auch Fortschritte so mitzuteilen und Prozesse und so.“

Den Studierenden konnte in diesem Projekt an den Strukturentscheidungen ihres Lernprozesses in Bezug auf das methodische Vorgehen, die inhaltliche, organisatorische und soziale Gestaltung, ein Höchstmaß an Partizipation gewährt werden. Sie nutzten die Räume und Materialien auf unterschiedlichste Weise und erlebten sich selbst in verschiedenen Rollen. Sie probierten (sich) aus, machten ‚Fehler‘ und entdeckten Neues, waren euphorisch, enttäuscht, hilflos und stellten sich und ihr pädagogisches Handeln immer wieder in Frage. Dies wurde insbesondere in den anschließenden Reflexionsgesprächen deutlich. Der Lernbegleitung kam in diesem Projekt eine besondere Bedeutung, verbunden mit verschiedenen Herausforderungen, zu. Was genau wird in der nächsten Stunde passieren? Wann wird der Lernprozess der Studierenden durch ein zu frühes ‚Eingreifen‘ verhindert und wann ist dieses jedoch notwendig? Welches Maß an Instruktion wird erwartet? Wie wirkt sich die Bitte der Vorstellung des Projektes für Dritte auf den Lernprozess aus? Zum einen nahm die Lernbegleiterin Einfluss auf den Lernprozess der Studierenden, indem sie diesen in den anschließenden Reflexionstreffen zu strukturieren suchte, die Vorstellung des Angebotes für Dritte erbat und das abschließende Gruppeninterview führte. Zum anderen ermöglichte dieses Projekt der Lernbegleitung ihre eigene Arbeit immer wieder zu hinterfragen und neue Erfahrungen in diesem Bereich zu erlangen. Eine ehrliche und konstruktive Rückmeldung für Studierende und Lernbegleitung konnte aufgrund der kleinen und

⁶ Diese finden an Mittwochabenden im Studienbegleitprogramm der Lernwerkstatt statt und richten sich an Studierende und Dozierende der Erziehungswissenschaften, Lehramter und Interessierte.

vertrauten Gruppe geschehen und machte dieses zu einem entdeckenden, selbstbestimmten Lernprozess für die Studierenden und die Lernbegleitung.

3.4 „Runde Sache“ – Lernbegleitungshandeln im Schülerprojekt: Dokumentation und (Prozess-)Begleitung

Das Angebot, in der Hochschullernwerkstatt projektbasiert mit Gymnasialschülern⁷ zum Thema „Runde Sache“ zu arbeiten und deren entdeckendes, themenbezogenes Lernen an eigenen Fragen zu organisieren und zu begleiten, nahmen acht Studierende aller Lehramtsstudiengänge wahr (*Gruppe*). Für die Vorbereitung der Studierenden sowie für die sich anschließende Projektarbeit mit den Schülern konnten neben allen Räumen und Materialien der Lernwerkstatt ein spezifisches Materialarrangement⁸ (Dinge mit mechanischen, ökologischen etc. Bezügen zum Thema) genutzt werden (*Material/Raum*). Die weitere inhaltliche, methodische und soziale Gestaltung des Projektes wurde durch die Studierenden verantwortet und ausgehend von Ideen der Schüler vorbereitet (*Partizipation*). Im Projektverlauf ermöglichten die getrennten Räume weitgehend ungestörte Arbeitsphasen für die Schüler, die dort von der studentischen Begleitung oder von Mitschülern hin und wieder aufgesucht wurden. Spontan wurde auf weitere Materialien wie Werkzeuge, Baumaterial und Technik der Lernwerkstatt zugegriffen (*Raum/Material*).

Eine Einbindung in Studienstrukturen war im Modul „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum“ möglich. Dieses schließt mit einem unbenoteten Praktikumsbeleg für eine Fallanalyse unter selbstgewählter Fragestellung ab (*Leistungsanforderung*). Drei Studierende nahmen außerhalb eines curricularen Zusammenhanges teil, die anderen wählten aus vielfältigen Projektangeboten dieses aus (*Entscheidungsfreiheit*).

Zeitlich und inhaltlich erfolgte die Organisation in theoretisch-analytischen, praktischen und reflexionsfokussierten Blöcken an fünf Terminen, welche Lernerfahrungen und Lernbegleitungshandeln thematisierten (*Zeit*). Diese wurden gemeinsam verabredet und von der Dozentin vorstrukturiert (*Partizipation*). Fünf Tage begleiteten die Studierenden die Schülergruppe, hier fungierte die Dozentin als Begleitung der Studierenden und initiierte die tägliche Auswertungs- und Reflexionsrunde (*Prozessbegleitung*). Als Grundlage für die Reflexion und Fallarbeit wechselten die Studierenden im Tandem tageweise zwischen Beobachtungs- und Begleitungsrolle. Die Aktivitäten wurden z.T. audiographisch und videographisch dokumentiert (*Dokumentation*).

⁷ Es meldeten sich 14 Schüler (alle männlich) der fünften bis siebten Jahrgangsstufe eines nahen Gymnasiums an, die Schüler konnten das Projekt innerhalb der schulischen Projektwoche frei wählen.

⁸ Basierend auf einer Leihgabe der PH St. Gallen, erweitert.

Eine solche videodokumentierte Lernbegleitungssituation wurde durch nichtbeteiligte Studierende bearbeitet (szenische Beschreibung einer Videosequenz). In deren Analyse wurde die Umsetzung und Bedeutung der Videodokumentation und damit einhergehend die Rolle der Prozessbegleitung besonders thematisiert (*Dokumentation/Prozessbegleitung*). Die studentische Videoaufbereitung fokussiert auf die Interaktion mit der Kamera:

„Der Betreuer [student. Lernbegleiter] dreht sich in Richtung Kamera und scheinbar zu der Person aus dem Off. Er bezieht diese innerhalb seiner Ausführungen in das Geschehen ein: ‘Hatten wir tatsächlich auch schon mal, die Diskussion’. Inhaltlich wird somit die Diskussion über eine viereckige Luftballonform weitergeführt, jedoch verlagert sich erneut der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit der Jungen. Ihre Blicke wandern weg vom Betreuer und richten sich auf die Kamera [...]“

Durch die Nutzung der Kamera als Dokumentationsform kam es in der beschriebenen Situation zu einer Beeinflussung der Lernprozesse aller Lernenden in Form einer zeitweisen Verlagerung des Angelpunktes. Das Verhalten des ‚Betreuers‘ in der Szene wird als Unsicherheit gedeutet⁹. Sie könnte auf ein Bedürfnis nach Versicherung oder Legitimation des besprochenen Inhalts, auf eine Kontrollwirkung der (vermeintlich) beobachtenden Kamerafrau (Dozentin) oder auf Unklarheiten in den Rollenverständnissen zurückgeführt werden. Diese Unsicherheiten könnten die eigene Lernbegleitung (Was ist diese Rolle, die ich jetzt ausfüllen soll? Was mache ich, damit ich nicht wie ein typischer Lehrer auftrete?) oder die Prozessbegleitung durch die Dozentin betreffen (Welche Aufgabe übernimmt sie in diesem Setting – beraten, dokumentieren, evaluieren?). Dies ruft erneut die Frage nach der Bedeutung von Sicherheit als Basis für persönlich bedeutsames Lernen auf (vgl. 3.1).

Hinsichtlich der Ausgangsfrage kann geschlossen werden, dass die Entscheidungen der Lernprozessorganisation zur Nutzung der Räume und Materialien der Lernwerkstatt ein ungestörtes Ausprobieren im Sinne des „autotelischen Prinzips“ (Müller-Naendrup 1997, 185) für die Schüler wie für die Studierenden ermöglichen. Dies kann als Potential auch im Erkunden pädagogischer Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Die mit den Studierenden getroffene strukturelle Entscheidung zur Videodokumentation (mobile, detailnahe Dokumentation vs. eine weniger involvierte Raumkamera etc.) wirkt ambivalent, sie ermöglicht komplexe (Selbst)Beobachtung, scheint aber eben diese Ungestörtheit der Lernprozesse zu beeinträchtigen. Wie Studierende so zum entlasteten Probehandeln befähigt werden und dennoch die Dokumentation solcher Handlungssituationen zur Unterstützung fallanalytischer und reflexiver Komponenten im Professionalisierungsprozess ermöglicht werden kann, ist weiter auszuloten. Die Ausgestaltung

9 Anregungen aus dem Diskussionsforum im Rahmen der Tagung fließen folgend ein.

der Prozessbegleitung und die (Un?)Vereinbarkeit verschiedener Funktionen (wie Begleiterin und Dokumentarin) muss gemeinsam thematisiert werden, um Studierende angemessen unterstützen zu können.

4 Fazit

Die fokussierte Betrachtung strukturierender Bedingungen, insbesondere in Bezug auf die vier verschiedenen Lernwerkstattangebote, konnte ambivalente Auswirkungen auf die Lernprozesse von Studierenden, aber auch die der Dozierenden und Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt exemplarisch aufzeigen. Neben dem ‚emotionalen Raum‘, dessen Betrachtung den Blick auf Gruppenprozesse (Gruppenfindung, Gruppenzusammensetzung) und Atmosphären (bestimmt auch durch Raum, Zeit, Material, Leistungsanforderung) lenkt, kommt der Lernbegleitung als Person, welche die meisten strukturellen Entscheidungen trifft, eine gesonderte Bedeutung zu. Eine allgemeingültige Antwort auf die Frage, inwiefern strukturelle Entscheidungen Lernen als einen aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozess, wie es in Lernwerkstätten angestrebt wird, beeinflussen, scheint nicht sinnvoll, nimmt man die Einzigartigkeit von Lernprozessen und Situationen ernst. Die Vorbereitung der Tagung in Bremen sowie das Verfassen dieses Textes konnte jedoch zeigen, wie wichtig die Reflexion und Analyse struktureller Bedingungen von Lernprozessen ist und welches Potenzial ein kollegialer Austausch in diesem Zusammenhang birgt. Alle Erwägungen zu Einflussfaktoren auf studentischen Tätigkeiten in der Lernwerkstatt sind dabei ‚Mittel zum Zweck‘, um über Lernen nachzudenken. Die differenzierte Reflexion dieser Aktivitäten sollte unabdingbarer Bestandteil der Kooperation aller Dozierenden, insbesondere der in Lernwerkstatt Arbeitenden, sein. Sich selbst als Lernenden wahrzunehmen und eigenes pädagogisches Handeln immer wieder zu hinterfragen, trägt zur individuellen Professionalisierung der Hochschullehrkräfte bei.

Literatur

- Göppel, Rolf (2010): Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als „emotionalen Raum“? In: Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 17-39.
- Herrle, Matthias; Rauin, Udo & Engartner, Tim (2016): Videos als Ressource zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, 8-28.
- Krappmann, Lothar (1999): Spielen, Lernen und Bildung. In: Petillon, Hanns/Valtin, Renate (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 54-66.

- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 148-162.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2017): Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-211.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 31-40.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Zeitprogrammmatiken und temporale Semantiken – für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Organisation und das Neue. Organisation und Pädagogik 15, Wiesbaden: Springer, 115-125.
- VeLW – Verbund europäische Lernwerkstätten (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online unter: www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (Abrufdatum: 08.11.2018).
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.) (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.