

Nickel, Stefanie

Die Grundschule von morgen - ein Raum voller Möglichkeiten?!

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. 224-233. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Nickel, Stefanie: Die Grundschule von morgen - ein Raum voller Möglichkeiten?! - 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. 224-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264878 - DOI: 10.25656/01:26487; 10.35468/5742-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264878>

<https://doi.org/10.25656/01:26487>

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

Stefanie Nickel

Die Grundschule von morgen – ein Raum voller Möglichkeiten?!

Abstract

Lehr- und Lernprozesse beruhen auf Gegenseitigkeit; es gilt daher, einen kooperativen und kommunikativen Lernraum zu schaffen, um kreatives Bilden zu ermöglichen. Aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur im Sinne Giddens ergeben sich jedoch spezifische Implikationen. Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Das Handeln der Studierenden basiert einerseits auf Interessen, subjektiven Theorien und unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Strukturelle Rahmenbedingungen hingegen können Möglichkeiten eröffnen oder Restriktionen bereithalten, z.B. Theorielastigkeit und Praxisferne. Um dem entgegenzuwirken, wurde im Bereich Grundschulpädagogik an der Universität Rostock das Lernatelier ‚Die Grundschule von morgen‘ implementiert. Dies erfolgte, um individuelles Lernen und Demokratisierungsprozesse in Gang zu setzen, durch spezifische Projektwerkstätten, die auf theoretische, erfahrungspraktische, reflektierte Wissensbestände, Kooperation und Ko-Konstruktion abzielen, sodass ein Repertoire an situativen Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden kann. Möglichkeiten und Herausforderungen der Werkstatttätigkeit werden u.a. am Beispiel des Schulprojekts ‚StadtRaum – die Stadt als Galerie der Zukunft‘ aufgezeigt. Thematisiert wird das Lehren und Lernen unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Fluchterfahrung, Raumwahrnehmung und -gestaltung, Philosophieren mit Kindern und ko-konstruktives Arbeiten.

1 Die Grundschule von morgen

In seinen autobiographischen Bänden „Dichtung und Wahrheit“ spricht der Humanist Johann Wolfgang von Goethe eine zentrale Fähigkeit des Menschen an: die Kreativität (Goethe 1811/1812). Sind Fühlen und Denken im *Flow* (Csikszentmihalyi 1996), werden kreative Kräfte freigesetzt, wodurch sich Welt- und Selbstverständnis verändern. Wie aber lässt sich das innewohnende Potential freisetzen? Welcher bildungstheoretische Kontext ist notwendig, um das Entfalten von kreativen Kräften zu ermöglichen; braucht es dafür doch Zeit und Raum – beides Ressourcen, die häufig kaum vorhanden sind. Eine Möglichkeit besteht in der Idee eines Lernateliers; sie bezieht sich auf die Annahmen, da in einem

vorgestalteten Raum kreative Kräfte freigesetzt werden können und mit freiem Handeln vernetztes Bilden durch Kreativität angestoßen werden kann – sofern das Wechselspiel zwischen Subjekt und Struktur mitgedacht wird. Wie ist das zu verstehen?

2 Sich bilden heißt, kreativ zu sein

Schulen und Universitäten sind *Heterotopien* im Sinne Michel Foucaults (1992, 34ff.). Sie basieren auf räumlichen und zeitlichen Strukturen sowie auf bestimmten Riten und Regeln, die die *sozialen Praktiken* der Akteure strukturieren. In ihnen wird eine soziale Wirklichkeit erschaffen, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum abgrenzt und diesen zugleich spiegelt. Schulen und Universitäten sind somit gleichsam „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind“ (ebd., 39) und die zugleich mehrere Räume in ihrem Mikrokosmos vereinen.

Mit Blick auf Foucaults Gedanken kann geschlossen werden, dass ein Widerspruch im Glauben daran liegt, dass Schulen und Universitäten ein Garant für Beständigkeit sind. Während diese Institutionen solide und permanente Momente struktureller und organisationslogischer Natur in sich tragen, unterliegt die soziale Wirklichkeit der Subjekte Veränderungen. Zu den fundamentalsten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen zählen Digitalisierung, Globalisierung, Flucht und Migration sowie ein Wandel der Kindheit. Leben ist demzufolge nicht beständig, Leben ist bedingt. Und diese Bedingungen kann, Hannah Arendt (2013) zufolge, der Mensch selbst gestalten. Daraus lässt sich schließen, dass auch Institutionen nicht beständig sein können, sondern dem Wandel unterliegen und auf Wandlungsprozesse reagieren sollten. Auch sie bedürfen der Gestaltung und können gestaltet werden – durch das Subjekt.

Mit Blick auf das Subjekt kann gefolgert werden, dass der Mensch die grundlegende Fähigkeit in sich trägt, die soziale Wirklichkeit zu gestalten, wodurch er gleichermaßen in Wechselbeziehung zu anderen Subjekten steht. Anders gesagt: Der Mensch kann nicht nur gestalten, sondern er will auch gestalten, mit dem Ziel, sich und die Umwelt zu verändern – sofern die Wandlungen sich nicht den inneren Logiken und eigenen Interessen widersetzen (vgl. Holzkamp 1995, 21ff.). Aus soziologischer Perspektive und mit Rückgriff auf die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1988) lässt sich sagen, dass sich Subjekt(e) und Struktur(en) wechselseitig bedingen. Strukturen werden als Voraussetzung für die sozialen Praktiken der Akteure verstanden. *Dualität von Struktur* meint demnach: Das Subjekt benötigt Struktur(en), um zu handeln und greift umgekehrt beim Handeln auf vorhandene Strukturen zurück bzw. baut ebensolche auf. In diesen Gedanken offenbaren sich kreative Gestaltungsmomente.

Zu fragen ist, wie ebensolche Gestaltungsprozesse in Institutionen angestoßen werden können. Denn aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur ergeben sich zugleich spezifische Implikationen. Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Das Handeln der Subjekte basiert einerseits auf unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen. Strukturelle Rahmenbedingungen hingegen können Möglichkeiten eröffnen, aber auch Restriktionen bereithalten und Handeln einschränken. Zusammenfassend heißt das: Ein Subjekt kann sozial, intentional sowie reflektierend agieren und vermag es zugleich, unter Rückgriff auf vorhandene Strukturen bzw. durch den Aufbau neuer Strukturen, individuelle und gemeinschaftliche Lebensbedingungen zu gestalten. Dafür benötigt es Raum. Einen Raum der Möglichkeiten, der freies, kreatives Gestalten zulässt. Einen beweglichen Raum, in dem an Grenzen gestoßen werden kann, die als Herausforderung verstanden werden, um die Möglichkeiten der eigenen Potentiale zu ergründen. Zu fragen ist daher: Wo gibt es in Institutionen diesen *Raum der Möglichkeiten* und welche Implikationen liegen diesem zugrunde?

3 Kreativ sein bei dem Zwang in einer Institution – eine Utopie?!

Der weiter oben angedeutete Widerspruch zwischen selbstbestimmtem Subjekt und institutionellen Strukturen mit Pflichtcharakter, wie sie mit schulischer und teils auch universitärer Bildung verknüpft sind, lässt sich nicht einfach aufheben. Während Schulen staatlich vorgegebene Curricula zu erfüllen haben, geben modularisierte Studiengänge den Studierenden Inhalte und Lernschwerpunkte vor. Selbstbestimmtes Lernen und kreative Bildung erscheint angesichts enger Soll-Vorgaben ‚von oben‘ schwierig. Blickt man direkter auf die Strukturen, kommt hinzu, dass zur Aufgabe des Bildungssystems Funktionen zählen wie Qualifikation, Integration, Selektion und Enkulturation, mit dem Ziel, bestehende gesellschaftliche Bedingungen zu reproduzieren, während das Individuum in eben jene Gesellschaft eingegliedert werden soll (vgl. Fend 2009). Über die Schulpflicht sichert sich der Staat gewissermaßen die Loyalität des Individuums, setzt dieses zugleich institutionalisierten Einflüssen aus und verspricht kulturelle Teilhabe, Identität, Berufsfähigkeit und Lebensplanung durch ein vorgefertigtes Maß an Bildung (vgl. Klafki 2002). Kurzum: Der Widerspruch zwischen *Freiheit und Zwang* scheint im System verankert und zeigt sich z.B. in organisationsbedingten, wandelbaren Widersprüchen, die das hierarchisch strukturierte Arbeitsbündnis zwischen lehrender und lernender Person betreffen.

Im Rahmen der strukturtheoretischen Position von Werner Helsper (2004) werden strukturimmanente und bestimmende Bedingungen sowie damit einhergehende Erziehungseffekte als *Antinomien* aufgefasst. In Schulen und Universitäten treten

zum Beispiel Spannungen im Verhältnis zwischen den Gegensatzpaaren *Autonomie und Heteronomie* sowie *Symmetrie und Asymmetrie* (Macht) zum Vorschein. Sie sind nicht aufhebbar, jedoch reflektier- und mitdenkbar im Kontext des professionellen Handelns der Lehrenden, die qua Wissensvorsprung und Funktion im System gegenüber den Lernenden eine asymmetrische Stellung einnehmen. Von nicht geringer Bedeutung sind unreflektierte Macht- und Hierarchieverhältnisse. Auf das Handeln bezogen können *nicht intendierte Handlungsfolgen* (vgl. Giddens 1988, 61f.) entstehen, die sich auf das weitere Handeln auswirken. Ebenso ist der Freiheitsaspekt ausschlaggebend vor dem Hintergrund, dass institutionalisiertes Lernen gerade nicht auf freiwilliger Basis stattfindet (Schulpflicht, Leistungsprinzip, Modularisierung, Creditpoints usw.). Deckert-Peaceman & Scholz (2016, 12) sprechen in diesem Kontext von „ökonomisch gesteuerten Bildungsräumen“, in denen nationale Traditionslinien und das Lösen von Problemen an Relevanz einbüßen – PISA und Bologna sei Dank. Wie aber lässt sich Kreativität bei dem Zwang kultivieren? Zentral für die Beantwortung der Frage ist ein Verständnis von *Bildung*, das dem eher ausbildenden Charakter des Kompetenzerwerbs gegenübersteht. Unter Bildungsgehalt wird in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1959) das verstanden, was im Subjekt transformative Bildungsprozesse auslöst, Welt- und Selbstbilder formt und zur Entfaltung einer selbstbestimmten Persönlichkeit beiträgt; dafür bedarf es entsprechender Wandlungsprozesse.

4 Wandlungsprozesse auf hochschuldidaktischer Ebene

Im Rahmen von Modulstrukturierungsmaßnahmen am Fachbereich Grundschulpädagogik an der Universität Rostock galt es, die hochschuldidaktische Lehre zu überarbeiten. Von besonderer Bedeutung bei der Erarbeitung des hochschuldidaktischen Konzepts waren eine regionale Anpassung und eine Einbindung an Rostocker Gegebenheiten sowie ein generelles Transferpotential in der universitären Lehrerbildung. Das Prinzip der Lernwerkstatt (vgl. Wedekind 2006; Müller-Naendrop 1997) bot Entwicklungsperspektiven durch das Einbetten in hochschuldidaktische Studienstrukturen. Kooperativ organisierte, hochschuldidaktisch angelegte Werkstätten können Lernenden ermöglichen, zu kreativen und handwerklich tätigen Handelnden zu werden, und die Lehrenden zu ihren Begleitern.

In diesem Zusammenhang zeigte sich als Problem der Hochschullehre in Rostock die von Studierenden häufig beklagte Praxisferne und Theorielastigkeit. Ein zentrales Ziel war daher die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit Fokus auf die Verschränkung von Subjekt und Struktur (vgl. Giddens 1988). Der auf Gegenseitigkeit beruhende Lehr- und Lernprozess ist dabei auf das Schaffen eines kommunikativen und kooperativen Lernraums angewiesen, der wiederum bestimmten

strukturellen Implikationen ausgesetzt ist, die sich aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur ergeben (s. Abb. 1):



Abb. 1: Strukturelle Implikationen aus der Verschränkung von Subjekt und Struktur in Anlehnung an Giddens (1988)

Lehramtsstudierende in Rostock wünschten sich konkrete Handlungskonzepte mit Blick auf die praktischen Phasen. Pädagogische Professionalität unterliegt jedoch organisationslogischen Strukturbedingungen (vgl. Helsper 2004; Fend 2009) sowie Unsicherheiten, die sich aus der pädagogischen Alltagspraxis im sozialen Erfahrungsraum Schule ergeben. Festgelegte, wiederholbare Handlungskonzepte im Sinne einer alltäglichen *Best Practice*-Umsetzung kann es nicht geben. Pädagogische Professionalität baut vielmehr auf theoretischen, erfahrungspraktischen und reflektierten Wissensbeständen auf, mittels derer ein Repertoire für situatives Handeln angelegt werden kann.

5 Das Rostocker Lernatelier: Der gestaltbare Ort zum Lehren und Lernen

Auf Basis der dargestellten Herausforderungen ließen sich Konsequenzen für das Gestalten der Lehrerausbildung im Bereich Grundschulpädagogik in Rostock ziehen: Die Idee eines Lernateliers mit integrierten Projektwerkstätten wurde für das Vertiefungsmodul umgesetzt. Um die Gedanken über Kreativität und selbstbestimmte Bildung sowie damit verbundene Lehr- und Lernprozesse unter besonderer Berücksichtigung von Kindheit im Wandel, Vielfalt und Digitalisierung greifbar zu machen, wurde im Wintersemester 2015/16 das Lernatelier *Die Grundschule von morgen* eingerichtet.

Das Rostocker Atelier ist ein ausgestatteter, vorbereiteter Raum mit offen zugänglichen Materialien, in dem Erproben, Erkunden, Gestalten und Reflektieren stattfindet. Was also für Kinder gilt, gilt in diesem konkreten wie physisch-sozialen Raum auch für Studierende: Sie setzen sich mit Dingen auseinander, um sich Zusammenhänge zu erschließen und konstituieren zugleich durch einen kontinuierlichen Strom von Handlungen den Raum mit (vgl. Löw 2012).

Der Grundgedanke hinter dem offen angelegten Atelierkonzept ist, dass Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer sozialen Praktiken eigenständig handeln, um

auf diese Weise ihre kreativen Fähigkeiten sowie ihr didaktisches und methodisches Handlungsrepertoire selbstaktiv zu entfalten. Mit anderen Worten: Das Lernatelier als *konkreter Raum* des Lehrens und Lernens soll sich anregend auf die Entfaltung der Lernenden im physisch-sozialen Raum sowie auf ihr (zukünftiges) professionelles Handeln auswirken, im Sinne der Wechselwirkung von Subjekt und Struktur nach Giddens (1988). Gemäß der Bedeutung des Begriffs *Atelier*, ist ein Raum für Kreativität gemeint, in dem Arbeitsergebnisse ausgestellt, diskutiert und reflektiert sowie neue Projektideen in Kleingruppen geplant werden. Das heißt: Man trifft sich und inszeniert.

Eine geschlossene Projektwerkstatt bezeichnet demgegenüber das konkrete Umsetzen eines Vorhabens; was an unterschiedlichen Orten und in *anderen Räumen* stattfinden kann. Als hinderliche Struktur hatte sich herausgestellt, dass wenig Projektarbeit und kaum Forschung im Bereich der Grundschulpädagogik in Rostock stattfindet. Für das Vertiefungsmodul wurden daher wechselnde Projektwerkstätten in Kooperation mit Grundschulen angeboten, die zu einer praxiserforschenden Vertiefung in der Examensarbeit anregen sollten. Diese Vorgehensweise stellte den Versuch dar, dem ausbildenden Charakter entgegenzuwirken, indem die Studierenden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern an einem Thema arbeiten. Die unterschiedlich konzipierten Projektwerkstätten griffen spezifische Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten auf. Durch die Teamarbeit konnte zudem gezielt auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen eingegangen werden. Schnittstelle der Werkstätten bildete das gemeinsame Ausgestalten virtueller, realer und utopischer Räume, wodurch sich generationale Ordnungen (vgl. Heinzl 2011) bzw. Macht- und Hierarchieverhältnisse (vgl. Helsper 2004) zwischen vermittelndem und aneignendem Subjekt teils verschoben, teils ergänzten, teils ganz aufhoben. Die Modulabschlussprüfung erfolgte über ein fakultatives Seminar, sodass die Projektwerkstätten ohne Notenzwang und Erwartungsdruck durchgeführt werden konnten.

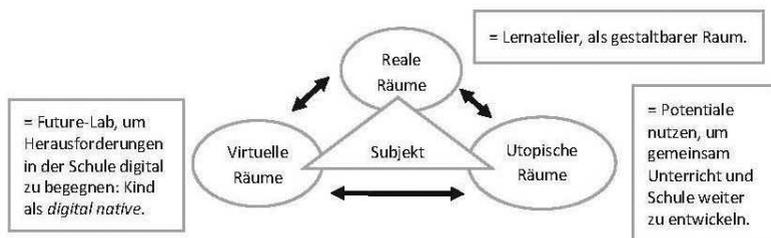


Abb. 2: Wechselwirkung zwischen Subjekt und Struktur im Kontext von drei Räumen

Das heißt, im Fokus standen das Subjekt und die Gestaltung von Räumen mit ihren je spezifischen Strukturen (s. Abb. 2). Diese Räume können in der erdachten Zukunft anders aussehen, als sie es im Hier und Jetzt tun. Hierin liegt der utopische Gestaltungsaspekt des *anderen Raums* (vgl. Foucault 1992). Mit virtuellen Räumen hingegen sind digitale Medien gemeint, die ebenfalls Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, während sich reale Räume auf die konkret-physische Umwelt beziehen. Was darunter zu verstehen ist, wird im Folgenden unter Rückgriff auf ein Praxisbeispiel skizziert.

6 Kreative Gestaltung innerhalb in unterschiedlichen Räumen

Mit Blick auf die strukturellen Vorgaben im Rahmenplan Sachunterricht für Mecklenburg-Vorpommern griff die Projektwerkstatt ‚StadtRaum‘ eine raumbezogene Perspektive auf: Schülerinnen und Schüler erkunden Räume, erleben sie als gestaltbar, entwickeln ihr Wahrnehmungsvermögen und erfahren kulturelle Vielfalt des Zusammenlebens; dies galt auch für die Studierenden. Gearbeitet wurde im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses; selbstbestimmt und kooperativ im Team sowie fächerübergreifend mit Modellen, Medien und auf Basis von Sinneseindrücken.

Aus diesen Gedanken resultierte die Idee, außerschulische Lernräume in der Stadt auszusuchen und umzugestalten (reale Räume). Das heißt, auf der Handlungsebene inszenierten die einzelnen Teams sich und ihre Umwelt und kreierten ausgewählte Räume so, wie sie sich diese in 20 Jahren vorstellen. Als handlungsorientiert ließ sich die Werkstatt daher dahingehend verorten, weil es um das individuelle und kollektive Wahrnehmen und Erkennen von (wandelbaren) Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum ging: Wie sehen wir das? Unmittelbar handlungsorientiert war die Werkstatt einzuordnen, weil es ganz explizit um das (Um-)Gestalten des öffentlichen wie konkret-physischen Raumes ging: So sehen wir das!

Die Mechanik des Bauens und Kombinierens warf entsprechende Handlungsperspektiven auf und regte zum Problemlösen an, sodass die Beteiligten Beziehungen knüpften und Erfahrungen austauschten (soziale Kompetenz), um verschiedene Lösungswege miteinander zu diskutieren und in einem geschützten Raum auszuprobieren (innere Differenzierung). Paul Klee (1920) verstand unter diesem Vorgehen in der Kunst, dass Produkte des kreativen Schaffens als nonverbales Medium Brücken bauen zwischen dem Individuellen und dem Gemeinsamen (von Lebensbedingungen). Zur Disposition standen erkenntnistheoretische und philosophische Fragen, die auf Situationseinschätzungen und Wahrnehmungen gründeten: Was verbindet und was trennt uns? Wer waren wir? Wer sind wir und wer wollen wir sein – besonders dann, wenn man einander noch fremd ist? Wie

kann der Raum, der uns umgibt und den wir gemeinsam nutzen, gestaltet werden? Wie könnte die Stadt in 20 Jahren aussehen?

Die reflexive und philosophierende Beschäftigung mit dem Raum bot die Möglichkeit für die Teams, sich ans kreative Werk zu machen, um ihre Lebensumwelt (um-)zu gestalten. Dabei ging es um eine bewusste Wahrnehmung von dem, was war, ist und sein kann sowie eine darauf bezogene Einordnung von strukturellen Aspekten, die das menschliche Zusammenleben in einer demokratisch organisierten Gesellschaft betreffen. Ferner ging es um das Mobilisieren und Freisetzen von Kreativität und Phantasie im Schaffensprozess. In diesem aufgespannten Rahmen standen erkenntnistheoretische Fragen zur Disposition, die die individuelle und gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens mit Blick auf die Zukunft (utopische Räume) betrafen: Wie sieht die Stadt in 20 Jahren aus, wenn ich erwachsen bin? Was würde ich verändern? Wie würde ich meine Stadt und das Zusammenleben darin in der Zukunft gestalten?

Die Projektwerkstatt bot 25 Studierenden und 25 Kindern (darunter zehn Kindern mit Fluchterfahrung) die Möglichkeit, den für sie vielleicht noch fremden Raum, den sie mit anderen Menschen beleben, auf vielfältige und kulturelle Weise zu entdecken und sich darin auf ihre eigene Art handlungsorientiert zu integrieren. In Deutschland geborene Kinder lernten ihre neuen Mitschüler und Mitschülerinnen kennen. Gemeinsam konnten sich die Teams in einer abschließenden Diskussionsrunde fragen: Wie will ich bzw. wie wollen wir leben? Wie stelle ich mir bzw. wie stellen wir uns unsere Zukunft vor? Die Stadt-Modelle fungierten als kommunizierendes Meta-Medium, das übergreifend Sprach- und Kulturbarrieren überwand und verband. Durch den gemeinsamen Schaffensprozess lernten Kinder und junge Erwachsene voneinander und entwickelten gemeinsam eine Vorstellung von der Stadt, in der sie möglicherweise auch zukünftig zusammenleben. Durch den direkten Kontakt in und mit dem Lebensraum erfuhren sie sich selbst als Bestandteil jenes Raums, den sie bewohnen. Im Kontext der sich eröffnenden Räume wurden die gemeinsame Zukunft der kulturellen Vielfalt und das kooperative Gestalten des Zusammenlebens zum Gegenstand einer philosophischen, erkenntnistheoretischen und ganz allgemeinen Diskussion (Verknüpfung von Subjekt und Struktur). Unter besonderer Berücksichtigung von Digitalisierung in der Bildung war angedacht, über *Minecraft Education* eine virtuelle Version der Zukunftsstadt zu *craften*. Über die App sowie Tablets und Internet sollten sich die Kinder und Studierenden vernetzen und ihre Vorstellungen gemeinsam ausarbeiten. Dies konnte jedoch nicht mehr realisiert werden.

7 Fazit und Ausblick

Die Projektwerkstatt ‚StadtRaum‘ wurde von Januar bis August 2017 umgesetzt. Sie bot die Möglichkeit, Theorie und Praxis sowie Subjekt und Struktur miteinander zu verschränken, indem die Studierenden auf der Handlungsebene Erfahrungen im Umgang mit Kindern in der Schule sammeln und ihr eigenes Repertoire an situativen Handlungspraktiken selbstaktiv erweitern konnten. Die sich dargebotenen Gestaltungsfreiräume auf Strukturebene wurden kreativ genutzt sowie noch fremde Räume bewusst erkundet und mit Freude gestaltet. Mit Blick auf die Arbeit im Team verschoben sich Macht- und Hierarchieverhältnisse zwischen vermittelndem und aneignendem Subjekt, weil sich die Beteiligten im geschützten Raum ohne Druck und Zwang ausprobieren konnten und die Dozentin zur Begleiterin wurde. Das Handeln erfuhr zunächst jedoch auch eine Beschränkung, da die Studierenden anfangs die Sorge hatten, aufgrund der freien Arbeit möglicherweise an sie gesetzte Erwartungen nicht erfüllen zu können. Dies zeigte sich in Planungsgesprächen; im Handlungsprozess konnten die Bedenken ausgeräumt werden.

Abschließend kann gesagt werden: Es galt, die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Struktur im Kontext von unterschiedlichen Räumen mit ihren je typischen Spezifika zu berücksichtigen, um Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten sowie hinderliche Strukturen (z.B. Macht- und Hierarchieverhältnisse) offenzulegen, sodass hochschuldidaktische Lehr-Lernprozesse sowie Unterricht und Schule gemeinsam weiterentwickelt werden konnten. In diesem dargestellten Verständnis wurde das Lernatelier *Die Grundschule von morgen* mit den integrierten Projektwerkstätten als Raum der Möglichkeiten verstanden. Bezogen auf die Zukunft von Schule könnte das heißen: als demokratisches Schuldorf des kreativen Bildens mit vielen gestaltbaren Räumen im Sinne einer Miniatur-Polis.

Literatur

- Arendt, Hannah (2013): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 12. Auflage. München: Piper.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Creativity: The psychology of discovery and intention*. Harper Collins Publishers: New York.
- Deckert-Peaceman, Heike & Scholz, Gerold (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Foucault, Michel (1992): *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, 34-46.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1811/1812): *Autobiographisches. Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*, 2. Teil, 9. Buch. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-70.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 49-98.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. New York: Campus.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, 25-45.
- Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Weinheim: Beltz, 41-62.
- Klee, Paul (1920): *Schöpferische Konfession*. In: Edschmid, Kasimir (Hrsg.): *Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung*, Band XIII. Berlin: Erich Reiß, 28-40.
- Löw, Martina (2012): *Raumsoziologie*. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, 6. Jg., 9-13.