

Spuller, Siglinde

## **Das Fest als interaktiver Lernraum. Die Hochschullernwerkstatt Halle-Wittenberg als räumliche und materielle Umwelt wechselseitiger Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen eines Seminars - eine systemtheoretische Perspektive**

*Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 149-160. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Spuller, Siglinde: Das Fest als interaktiver Lernraum. Die Hochschullernwerkstatt Halle-Wittenberg als räumliche und materielle Umwelt wechselseitiger Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen eines Seminars - eine systemtheoretische Perspektive - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 149-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269509 - DOI: 10.25656/01:26950; 10.35468/6009-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269509>

<https://doi.org/10.25656/01:26950>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. 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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



### **Kontakt / Contact:**

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

*Siglinde Spuller*

# **Das Fest als interaktiver Lernraum: Die Hochschullernwerkstatt Halle-Wittenberg als räumliche und materielle Umwelt wechselseitiger Wahrnehmung im Interaktionsgeschehen eines Seminars – eine systemtheoretische Perspektive**

## **1 Abstract**

Der folgende Beitrag versucht die interaktiven Prozesse, welche im Rahmen eines Seminars für Studierende des Lehramts Grundschule in der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg stattgefunden haben, systemtheoretisch zu beleuchten. Dabei soll zunächst ein klärender Blick auf das Verständnis von Interaktion sowie grundlegende Zusammenhänge sozialer Systeme geworfen werden.

Unter dem Anspruch, dass Hochschullernwerkstätten „Orte der Ausbildung von angehenden Lehrkräften sind“ (Peschel 2020a: 98), bietet sich eine unumgängliche Auseinandersetzung mit dem Zentrum kindlicher Lesenswelten (vgl. Baacke 1999), der Familie, an. Da Eltern eine „Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder“ (Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude 2019: 359) einnehmen, rücken Perspektiven einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Fokus, innerhalb derer das Augenmerk dieses Beitrages insbesondere auf das Handlungsfeld einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur (Sacher, Berger & Guerrini 2019: 19) gerichtet werden soll.

Im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt sich die Frage, welche Rolle der Hochschullernwerkstatt in ihrem Selbstverständnis „als innovativer Ort für Pädagogik und [...] Fachdidaktik“ (Peschel 2020b: 34) zukommen könnte.

## **2 Einleitung**

In erster Linie wird „Lernwerkstattarbeit [als eine] eine spezifische Form pädagogischer Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung“ gesehen (vgl. u. a. Schmude & Wedekind 2014: 110). Dabei lässt sich im offenen und interaktiv ausgerichteten Setting der Lernwerkstattarbeit nicht genau festlegen, wem die Rolle der Lernenden und wem die der Lernbegleitung zuzuordnen ist. Ist es

doch durchaus im Sinne einer aktiven und selbstgesteuerten Auseinandersetzung inhaltlicher Herausforderungen, wenn sich nach einem gemeinsamen Eintauchen in thematische Zusammenhänge für die jeweiligen Akteur\*innen unterschiedliche Lernwege und Inhalte erschließen. Daraus resultiert konsequenterweise ein Wechsel der Expertise, der gleichzeitig mit einem Rollenwechsel der Lernbegleitung einhergeht und diese auch anderen Akteur\*innen anvertraut. Lernen wird damit zu einem spannenden Abenteuer, das Rollenfestlegungen durchbricht und neue Erkenntniswelten für diejenigen bereithält, die sich dafür öffnen, seien es Dozierende, Studierende, Schüler\*innen, Eltern oder pädagogische Professionen unterschiedlichster Qualifikation. So werden in der Hochschullernenwerkstatt gleichzeitig „Lernende zu Lehrenden und Lehrende zu Lernenden“ (Schmude 2016: 29). In diesem Zusammenhang lässt systemtheoretisches Denken verborgene Strukturen interaktiver Geflechte transparent und zentrale Zusammenhänge, deren Wirkungen sich der direkten visuellen Wahrnehmung entziehen, offenbar werden. Diese greifbarer zu machen und damit dezidiert eine Erweiterung der Perspektive pädagogischen Geschehens anzubahnen, kann mit Sicherheit als Anliegen eines „Ort[es] der Ausbildung von angehenden Lehrkräften“ (Peschel 2020a: 98) gezählt werden.

### 3 Systemtheoretische Grundlagen

System und Umwelt können als zwei Seiten einer Medaille bezeichnet werden, denn es „wird unter System ein Netz zusammengehöriger Operationen verstanden, die sich von nicht-dazugehörigen Operationen abgrenzen lassen. In der Bestimmung des Systems wird also das Nicht-dazugehörige als Umwelt immer schon mitgedacht“ (Willke 2006: 55). Systeme meinen keine Personen, sondern vielmehr eine bestimmte Konstellation von Operationen bzw. Interaktionen. „Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, dass Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen“ (Luhmann 1975: 10). Eine wechselseitige Wahrnehmung zieht unwillkürlich eine Kommunikation nach sich, denn man kann „in Interaktionssystemen nicht nicht kommunizieren“ (Luhmann 1984: 561). Zusammenfassend lässt sich somit sagen: Sobald „Wechselseitigkeit“ vorliegt, kommt es unweigerlich zur Systembildung und damit zu Kommunikation und Interaktion.

Interaktionssysteme grenzen sich von der Komplexität ihrer Umwelt als der „Gesamtheit der möglichen Ereignisse“ (vgl. Luhmann 1967: 115) ab. Sie sind gezwungen auszuwählen und die für ihre Situation sinnvoll erscheinenden Handlungsoptionen zu fokussieren. Hier spricht Willke von „Kontingenz“ als „die dem System in einer bestimmten Situation zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen“ (Willke 2006: 32). Jedoch bemerkt er gleichzeitig, dass die Entscheidungen, die das kontingente Handlungsfeld täglich abverlangt, nur „latent“ vorhanden sein müssen, „Handlungen also nicht in jedem Fall begründet werden, sondern

nur im Zweifelsfall begründbar sein müssen. Oft genügt als implizite Begründung einfach Tradition oder Routine“ (ebd.: 152). Dies ist eine folgenreiche Aussage, die zum einen erklärt, warum innovative Prozesse oft viel Zeit beanspruchen, bis eine wirkliche Veränderung eingeleitet ist. Zum anderen lässt systemtheoretisches Denken hier die grundlegenden Herausforderungen transparent werden, auf die manche Studierende im Umgang mit der Hochschullernwerkstatt stoßen. Denn nicht selten hinterlassen bei den studentischen Akteur\*innen die durchlaufenen Schulkulturen aus „verschultem“ Lernen, vorgeformten Denktraditionen und festgelegten Strukturen ihre Spuren (vgl. Budde/Weuster 2016). Der offene Ansatz der Hochschullernwerkstatt kann in diesem Kontext zu fruchtbaren Irritationen führen und neue biografische und pädagogische Perspektiven eröffnen. „Man beginnt nicht nur ergebnisorientiert zu denken, sondern konzentriert sich verstärkt auf den eigenen Weg zum Ergebnis“ (Kliebe 2020: 158).

Neben den sogenannten „Traditionsmustern und Handlungsroutinen“ (vgl. Willke 2006: 152) verantwortet insbesondere „die Grenze gegenüber einer Umwelt“ (Abels 2020: 305) die Interaktion. Deren Verlauf wird durch den „intersubjektive[n] Sinn“ (Willke 2006: 44) festgelegt, unter den sich letztendlich alles subsumieren lässt, was menschliches Denken und Handeln bestimmt, wie „Rollendefinitionen, Normen, Wertvorstellungen und Ideologien bis zu Metasprachen und symbolischen Steuerungssprachen wie Geld, Macht, Vertrauen, Glaube oder Wissen“ (Willke 2006: 51). Luhmann bezeichnet den Sinn als die „Ordnungsform des menschlichen Erlebens“ (Luhmann 1971: 31). Seine Steuerung basiert auf der Autonomie, d. h. der „Eigengesetzlichkeit der Operationsweise“ (Willke 2006: 69) (Autopoiese), die dann gegeben ist, wenn ein „geschlossener, selbstreferentieller Verweisungszusammenhang von Operationen vorliegt“ (Willke 2006: 69). Systeme haben damit die Tendenz, sich immer wieder selbst zu reproduzieren (vgl. Maturana 1982: 58). Selbstreferenz kann damit als ein elementares Merkmal von Kommunikation bezeichnet werden, was jedoch nicht als bewusster Akt systemischer Operation abläuft, sondern „ohne dass sich die handelnden Personen dessen bewusst wären“ (Abels 2020: 316). Das erklärt die systemimmanente Schwierigkeit, sich selbst zum Gegenstand von Reflexion zu machen. Aber gerade die „eigene Biographie, das eigene Gewordensein [...] [wirkt] sich (auch) auf pädagogisches Handeln aus“ (Bolland & Spahn 2016: 56) und gehört damit unbedingt zum Profil eines professionellen Lehrer\*innenhabitus.

Zudem haben Kommunikation und Interaktion meist ein bestimmtes Ziel und einen konkreten Anlass und sind an die recht vielfältigen und unterschiedlichen Formen des „gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Luhmann 1984: 568 f.) gebunden. So gibt es Interaktionen, die maßgeblich durch ein „Typenprogramm“ (Abels 2020: 323) bestimmt werden, aus denen sich entsprechend auch die Formen der gesellschaftlichen Kommunikation und Interaktion ableiten. Dabei steht jeweils ein bestimmtes Thema im Fokus, bei dessen Aushandlung es durchaus

auch zu „Kämpfe(n) um den Mittelpunkt der Szene und um die Aufmerksamkeit der Anderen“ (vgl. Luhmann 1975: 10 f.) kommen kann. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass der dominierende Teil sprachlicher Kommunikation sich auf der Ebene non-verbaler und paralinguistischer Botschaften vollzieht, was von den Akteur\*innen eine permanente kommunikative Abstimmung erfordert. Kommunikation lässt sich nach Luhmann „nicht direkt beobachte[n], sondern [muss] erschlossen werden“ (Luhmann 1984: 217 f.).

Interaktionssysteme können unterschiedliche Relationen zur Außenwelt aufbauen, die sich in horizontale, vertikale und laterale Ebenen differenzieren lassen. Besonders interessant sind laterale Relationen, die „oft Grundlage und Anknüpfungspunkte für weitreichende und vielschichtige Verschachtelungen unterschiedlicher Systeme [sind]. Sie involvieren noch nicht die jeweiligen Gesamtsysteme und bieten daher mehr Raum für informelle Versuche, gewagte Kontakte, riskante Transaktionen als Voraussetzung für neue Entwicklungen und erst zu erprobende Verbindungen“ (Wilke 2006: 60).

In diesen Kontext der lateralen Relationen lässt sich auch der kooperative Versuch eines Seminars zum Thema „Das Fest als interaktiver Lernraum“ für Lehramtsstudierende der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Kindern, Familien und Erzieher\*innen des Hortes einer benachbarten Grundschule einordnen, auf den ich später noch genauer eingehen werde.

#### **4 Die Familie in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Familie ist „intimes Beziehungssystem und primärer Sozialisationskontext“ (Köbel & Walgenbach 2012: 311), die „früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit“ (Hurrelmann 2006: 127), die wir noch „in fernste Regionen des Lebens [...] mit uns nehmen“ (Berger & Luckmann 1996: 146). Baacke macht dies durch sein Modell der vier sozialökologischen Zonen transparent, welches die Familie als ökologisches Zentrum ausweist, die im Entwicklungsverlauf sukzessive um weitere Zonen erweitert wird.

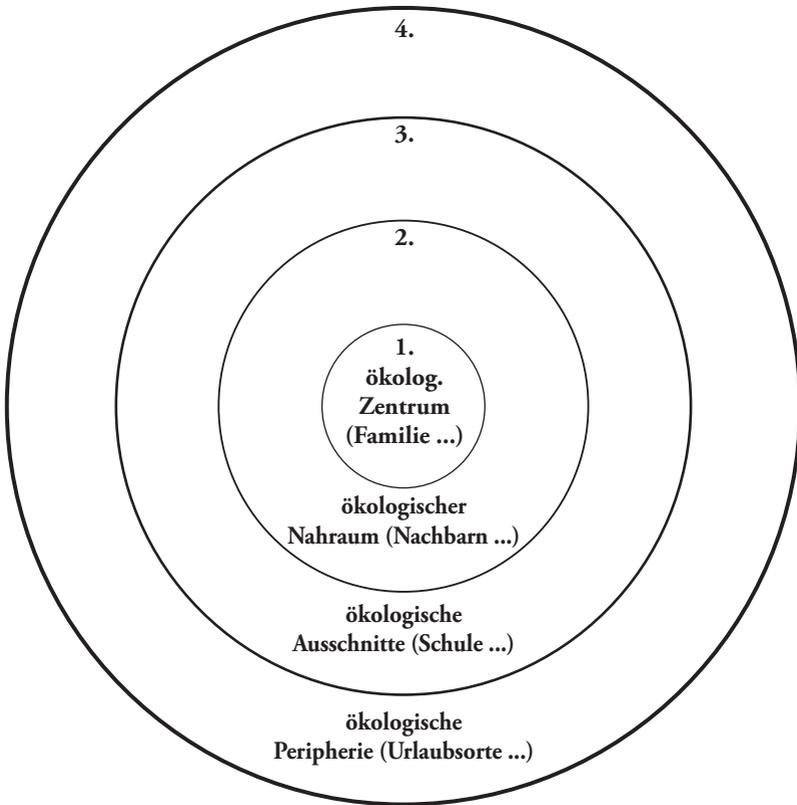


Abb. 1: Sozioökologische Zonen nach Baacke 1999:13

Familie ist ein soziales System, „die Familienmitglieder und ihre Beziehungen sind Teilsysteme“ (Schwartz 2016: 37). Jeder Familie liegt ein eigener, je spezifischer Sinn zugrunde, welcher die Perspektive auf die komplexe Welt prägt, die Abgrenzung zu dieser vornimmt, Sprache, Denken, Wertvorstellungen etc. beeinflusst und die gesamte Steuerung bestimmt. Der sichtbare Kontakt mit dem Subsystem „Kind“ bewirkt demzufolge eine unweigerliche Berührung mit dem unsichtbaren Sinn des Gesamtsystems „Familie“. Da der Sinn gerade in der primären Sozialisation maßgeblich durch die Eltern geprägt wird (vgl. Laible/Thompson & Froimson 2015: 35-59), lässt sich daraus schlussfolgern, dass eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit mit dem Kind, ohne Einbezug des Elternhauses in Form einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, kaum möglich erscheint. Was könnte dies für das Verständnis von Hochschullernwerkstatt in der Auseinandersetzung mit kindlichen Entdeckungswelten bedeuten? Müsste damit nicht

konsequenterweise die Perspektive um den wichtigen Fokus der Familie erweitert werden? Welche grundlegenden Formate kämen dafür in Betracht? Auf welche Klientel sollte der Fokus gerichtet sein? Denkt man z. B. an außerschulische Angebote informeller Bildung (vgl. Sacher, Berger & Guerrini 2019: 16), die auf der alleinigen Initiative des Elternhauses beruhen, wird man mit Sicherheit mehrheitlich bildungsnahe Familien erreichen. Hingegen könnten Kooperationen von Hochschullernwerkstätten mit KITAs, Schulen, Horteinrichtungen oder außerschulischen Bildungsträgern eher das Potential bergen, auch bildungsferne Elternhäuser anzusprechen. Bezogen auf den schulischen Kontext ist die „Grundvoraussetzung dafür [...] die Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur [...]. Damit ist gemeint, dass allen Eltern und Kindern das Gefühl vermittelt werden soll, [...] willkommen zu sein und an der [...] Gemeinschaft teilhaben zu können [...] die von wechselseitigem Respekt geprägt ist und unabhängig von Herkunftskultur und sozialer Schicht alle einschließt“ (Sacher, Berger & Guerrini 2019, 18). Niederschwellige Angebote, die viel Raum für vertrauensbildende Interaktionen zwischen Elternhaus, Kindern und Lernbegleitung im weitesten Sinne geben, spielen dabei eine entscheidende Rolle. Zu diesen gehören insbesondere kommunikative Formate wie interaktive Feste (vgl. Spuller 2022).

## 5 Das Fest als elementares Format einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur

Feste umfassen einen weitgefächerten, interdisziplinären Forschungsbereich (vgl. Maurer 2004) und sind aus anthropologischer Sicht eine zutiefst dem Menschen innewohnende Ausdrucksform, der ein „quasi-religiöser Charakter“ (Neijenhuis 2012: 147) eigen ist. Sie durchbrechen die planmäßige Binnenlogik der Schule (vgl. Spuller 2016: 232) und bergen das Potential, „mitunter einen ganz erstaunlichen Beitrag zur Integration der oft total unterschiedlichen Lebenswelten, aus denen die Lehrkräfte und Kinder [bzw. Familien] stammen, [zu] leisten“ (Ritter 2008, 79). „Je nach Form und Betrachtungsweise lassen sich verschiedene Bedeutungsebenen [von Festen] unterscheiden“ (vgl. Leimgruber o. J.). Die Bedeutungsebene, von der im Anschluss die Rede ist, lehnt sich stark an den „Infotainmentbegriff“ nach Bosshart (1991: 3) an, der u. a. ein „Wechselspiel von Kognition und Affekt, um das Spannungsfeld zwischen Nachrichtenwerten und Gefühlsfaktoren“ beschreibt. Darüber hinaus wird der informierende und unterhaltende Grundcharakter durch interaktive Lernräume angereichert. Denn das „Fest erträgt keine Unbeteiligten, keine Distanz“ (Renner 2008: 41), es hat vielmehr einladenden Charakter, der zum Mitmachen und Ausprobieren animiert. Aktivitäten, die z. B. der Erschließung von Sachzusammenhängen dienen, wie die

„Auseinandersetzung mit einer eigenen Idee, Frage oder einem subjektiv bedeutsamen Phänomen“ (Peschel & Kelkel 2018: 41) und die vordergründig zunächst nicht mit diesem Festbegriff assoziiert werden, sind jedoch hier impliziert. Für Kinder ist es essenziell, eigene Entdeckungen mitzuteilen, denn der „Austausch über die gefundenen vorläufigen Ergebnisse erfolgt in der Regel unter den Kindern bereits während der Versuchsdurchführung“ (Schmude & Wedekind 2018: 41). Die eigene Faszination mit anderen durch ein gemeinsames Fest zu teilen und gewonnene Ergebnisse auch für andere transparent zu machen, eröffnet einen spezifischen Zugang auf die selbsterschlossenen Welten. Es ermöglicht dem Kind aus der Rolle des Lernenden in die Rolle des\*der Experten\*in zu schlüpfen und die eigene Begeisterung für andere inspirierend, interaktiv und unterhaltend aufzubereiten. Dabei ist der wichtigste Mitteilungspartner für die\*den kindliche\*n Akteur\*in fast immer seine eigene Familie.

## 6 Das Seminar „Das Fest als interaktiver Lernraum“

Fächerübergreifende Feste, denen ein „fächerübergreifende[s] Arbeiten als eine[r] grundlegende[n] Form des Lernens“ (Peschel & Kelkel 2018: 15) vorausgeht, bedeuten einzutauchen in die spannende Welt der Themen und sich durch deren Facettenreichtum zu neuen Perspektiven inspirieren zu lassen. Dabei werden die einzelnen projektartigen Themeninhalte kreativ wie ein Puzzle zu einem „festiven“ Gesamtkunstwerk zusammengefügt und souverän von den Kindern als Expert\*innen und Lernbegleiter\*innen für die familialen Gäste interaktiv aufbereitet und geleitet.

Während des Seminars wurden die Studierenden zunächst anhand von Stationen in die grundlegende Konzeption von interaktiven Festen (vgl. Spuller 2019: 213-217) eingeführt, um dann in Gruppenarbeit, anhand der gewonnenen Kriterien, selbst ein Fest zu konzipieren. Die Dozentin trat dabei als Lernbegleiterin in Erscheinung, um die einzelnen Prozesse zu unterstützen und bei Problemen gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Das besondere Merkmal dieser Feste bestand darin, ein spezifisches Thema von verschiedenen Fachperspektiven zu beleuchten und die familialen Akteure immer wieder interaktiv im Stil eines Infotainments in das Festgeschehen einzubinden. Da das Thema „Schulfest“ im wissenschaftlichen Diskurs ein absolutes Forschungsdesiderat darstellt, kann die Behauptung, dass viele schulische Veranstaltungen das Format eines starren Präsentations- und Zuschauerblocks aufweisen, nur auf eigenen Beobachtungen sowie auf Berichten von Lehrer\*innen fußen. Um dieses typische Präsentationsschema zu durchbrechen, sollten die Familien immer wieder aktiv in das Festgeschehen integriert und zur kreativen Teilnahme inspiriert werden. Das ermöglicht den Familien in einer je spezifischen Art wechselseitige Wahrnehmungsräume zu betreten, was wiederum

eine Erweiterung des familialen Interaktionsgeschehens evoziert und in besonderer Weise deren systemische Einheit bereichert.

Dieses spezifische Format des Festes ist als dessen „Sinn“ zu deuten, nach welchem es konzipiert, gestaltet und umgesetzt wird. Damit grenzt es sich von anderen Arten möglicher Variationen „festiver“ Formate und Bedeutungsebenen ab. Es bildete zugleich den „Sinn“ des Seminars, auf dessen Grundlage sich kleine Studierendengruppen eigenständig zusammenfanden, um sich aus einer komplexen Fülle von Themen zunächst auf eine kontingente Auswahl an in Frage kommenden Optionen festzulegen. In kommunikativen Aushandlungsprozessen, die Partituren an non- und paralingualer Kommunikation in vielfältiger Weise komponierten, diskutierten die studentischen Akteur\*innen ihre Ideen. Ziel war es dabei, Anschlussfähigkeit im mutualen Ringen um sinnhaftes Verstehen und der Überwindung selbstreferentieller Vorstellungswelten anzubahnen. Besonders prädestiniert dafür war die Arbeit in Gruppen, in denen die unterschiedlichen „Sinn“-welten der einzelnen studentischen Akteur\*innen aufeinandertrafen. Hier galt es sich vorzutasten, das Denken der anderen kennen zu lernen und unter der Perspektive selbstreferentieller Prozesse zu deuten. Es ging aber auch darum, seine autopoietischen Vorstellungen von Welt einzubringen und anschlussfähige Interpretationen aufzuzeigen. Dies war Ausdruck eines Prozesses, der die gesamte Person umfasste und ihr eine permanente, aber gleichzeitig unbewusste, Deutung und Abstimmung abverlangte.

## 7 Die Hochschullernwerkstatt als komplexe Umwelt und Ort emergenter Prozesse

Die Komplexität der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg sorgte mit ihrer räumlichen und materiellen Umwelt für die Bereitstellung verschiedener, zwischen frei gewählten und instruierten Tätigkeiten vielfältiger Lern- und Spielzugänge (vgl. Hildebrandt et al. 2014: 11). Ihre architektonische Konzeption eröffnete den Studierenden vier Bereiche, die meist alle in die „festive“ Planung einbezogen wurden:

Der große Bühnenraum mit verdunkelbaren Fenstern und unterschiedlichen Beleuchtungsmöglichkeiten bot eine ideale Umwelt für alle Arten „festiver“ Arrangements. Daran schloss sich ein relativ breiter Flurbereich, der in eine (Druck-) Werkstatt und einen „Montessori-Raum“ mündete. Beide Räume dienten dem vielfältigen Umgang mit Materialien und stellten damit eine komplexe Umwelt für die studentischen Systeme dar. Lena Kliebe, eine Studierende, beschreibt autobiografisch gut nachvollziehbar, in welche je individuelle Beziehung sie mit genau diesen Räumen getreten ist (Kliebe 2020: 158-159), welche Vorlieben sie entdeckt hat und was diese Räume in ihr ausgelöst haben.

Die entstandenen „festiven“ Formate der studentischen Akteur\*innen waren inhaltlich ganz unterschiedlich gestaltet und luden in den fächerübergreifenden Facettenreichtum verschiedenster Themenwelten ein, wie z. B. „Das große Krabbeln – Ein Käferfest“, „Tierisch gut – Ein Zoofest“, „Andere Länder, andere Sitten – Ein Länderfest“, „Die zauberhafte Märchenwelt – Ein Märchenfest“, „Welche Farben hat eigentlich der Regenbogen? – Ein Regenbogenfest“ u. v. a. Sie waren die „Produktion neuer Komplexität [...], was man beim Menschen etwa Kreativität, Fantasie oder einfach Denken und geistige Produktivität nennt“ (Wilke 2006: 40).



**Abb. 2:** Studierende bei der Vorbereitung eines Festes (eigene Aufnahme)

Alle Studierenden wurden interaktiv in die Präsentationen der Gruppen einbezogen, um diese anschließend gemeinsam zu würdigen und kriterienorientiert zu reflektieren. Daraus wählten die Studierenden zwei „festive“ Formate aus, zu denen Kinder aus dem Hort und deren Eltern sowie die Horterzieher\*innen einer benachbarten Grundschule zum gemeinsamen Fest eingeladen wurden. Während des interaktiven Geschehens traten ganz unterschiedliche Vorstellungen bzgl. der Realisation des Typenprogramms „Fest“ in Erscheinung. Die eklatanteste Differenz zeigte sich im Verständnis von „Partizipation“. Die interaktiven Angebote, mit den eigenen Kindern in wechselseitige Wahrnehmungs- und Interaktionsräume

einzutreten, wurden von den Eltern und Horterzieher\*innen nur zaghaft angenommen. Obwohl Kinder und Eltern nebeneinandersaßen, blieben die meisten Erwachsenen bei einfachsten musikalischen Bewegungseinheiten auf ihrem Platz sitzen und beteiligten sich nur rudimentär an Quizaufgaben, Spielen und Experimenten. Hier drifteten die sinnhaften Vorstellungswelten zwischen den Systemen „Hort“ und „Seminar“ deutlich auseinander. Die sinnhafte Prägung des Hortes sowie der Eltern sah mehr das Rollenverständnis eines passiven Zuschauers, denn eines aktiven Teilnehmenden vor. Dementsprechend verhalte die Wirkung der interaktiven Elemente im Festgeschehen und blieb vor der verschlossenen Tür des familialen Sinns stehen. Allein die Kinder erfreuten sich an den interaktiven Mitmachangeboten und hatten keine Probleme, sich auf diese neue Dimension von Sinn einzulassen.

Die bewusst in Kauf genommenen Irritationen legten dezidiert einen vielversprechenden Klärungsbedarf zwischen den verschiedenen Akteur\*innen über den Sinn des Festes nahe. Hier kamen die experimentellen Wirkungen der lateralen Relationsebenen zum Tragen, die als Voraussetzung neuer Verbindungen gelten (vgl. Wilke 2006: 60). Nicht umsonst können sie als ein günstiger Ort für emergente Prozesse ausgewiesen werden (vgl. Willke 2006: 138), die in der interaktiven Auseinandersetzung unterschiedlicher Systeme neue und anschlussfähige Lösungen suchen. Dieser Versuch stellte eine Etappe in der wechselseitigen Wahrnehmung zwischen den Systemen „Hort“ und „Seminar“ dar, für den die Hochschullernwerkstatt „hervorragende Übungsräume für die Anbahnung von pädagogische[n] Handlungskompetenzen“ (Wedekind 2013: 22f.) bereitstellt(e).

## Literatur

- Abels, Heinz (2020): Soziale Interaktion. Wiesbaden: Springer VS, 305, 316, 323.
- Baacke, Dieter (1999): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer, 146 .
- Bolland, Angela & Spahn, Lea (2016): Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Spurensuche in pädagogischen Werkstätten. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016) Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 56.
- Bosshart, Louis (1991): Infotainment im Spannungsfeld von Information und Unterhaltung. Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse, Heft 2, 3.
- Budde, Jürgen & Weuster, Nora (2016): Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?. Schulpädagogik heute. Was sind gute Schulen? 7. Jahrgang, Kassel: Prolog-Verlag, H. 13.
- Hertel, Silke; Hartenstein, Anna; Sälzer, Christine & Jude, Nina (2019): Eltern. In: Harring M. et al. (Hrsg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, 359.
- Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weisshaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11.

- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/ Basel: Beltz, 127.
- Kliebe, Lena (2020): Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-166.
- Köbel, Nils & Walgenbach, Katharina (2012): Funktionen, Leistungen und Aufgaben der Familie. In: Sandfuchs U. et al. (Hrsg.) (2012): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 311.
- Laible, Deborah; Thompson, Ross A. & Froimson, Jill (2015): Early Socialization: The Influence of Close Relationships. In: Grusec J. E. et al. (2015): Handbook of socialization: theory and research. New York: Guilford Press, 35-59.
- Leimgruber, Walter (o.J.): Warum feiern wir Feste? Universität Basel, <https://www.unibas.ch/de/Aktuell/Uni-Nova/Uni-Nova-115/Uni-Nova-115-Feste.html> [letzter Zugriff am 10.05.22].
- Luhmann, Niklas (1967): Soziologie als Theorie sozialer Systeme. In: Luhmann N. (1970): Soziologische Aufklärung I. Aufsätze zu einer Theorie sozialer Systeme. Westdeutscher Verlag: Opladen, 93 - 115.
- Luhmann, Niklas (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas J. et al. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp, 31.
- Luhmann, Niklas (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: Luhmann N. (1975): Soziologische Aufklärung, 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 9-20.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp: Frankfurt.
- Maturana, Humberto R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig / Wiesbaden: Vieweg, 58.
- Maurer, Michael (Hrsg.) (2004): Das Fest. Beiträge zu einer Theorie und Systematik. Köln: Böhlau.
- Neijenhuis, Jörg (2012): Feste und Feiern. Eine theologische Theorie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 147.
- Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (2018): „Zur Sache!“. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11, 15.
- Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29-31.
- Peschel, Markus (2020a): Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. Journal für LehrerInnenbildung (jlb), 20. Jahrgang, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Heft 3, 97-105.
- Peschel, Markus (2020b): Lernwerkstätten und ihre Didaktik in der Hochschullehre. Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 151, 34-35.
- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- Ritter, Werner H. (2008): Der Religionsunterricht und die anderen Schulfächer - Fächerverbindendes Lernen - Beitrag zur Schulkultur. In: Hilger G. et al. (2008): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel, 72-83.
- Sacher, Werner; Berger, Fred & Guerrini, Flavia (2019): Schule und Eltern - eine schwierige Partnerschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmude, Corina & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schmude, Corinna (2016): Was ist Inklusion? – neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffes. In: Schmude C. et al. (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.

- Schmude, Corina & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. Theoretische Rahmung des dialektischen Verhältnisses von performativer und dispositioneller Kompetenzentwicklung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Peschel M. et al. (Hrsg.) (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.
- Schwartz, Richard C. (2016): Systemische Therapie mit der inneren Familie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spuller, Siglinde (2016): Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik zur schulischen Elternarbeit. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 232.
- Spuller, Siglinde (2019): Warum glaubt Oma an Gott? Von der Unabdingbarkeit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im evangelischen Religionsunterricht. In: Rumpf D. et al. (Hrsg.) (2019): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer, 213-217.
- Spuller, Siglinde (2022): Interactive Learning. Spielen – Lernen – Feiern. Verfügbar unter: <https://blogs.urz.uni-halle.de/interactivelearning/download-feste/> [letzter Zugriff am 11.05.2022].
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 21-30.
- Willke, Helmut (2006): Systemtheorie I: Grundlagen. 7. Auflage. Stuttgart: UTB.