

Gruhn, Annika

Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 162-169. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Gruhn, Annika: Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 162-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289259 - DOI: 10.25656/01:28925; 10.35468/6070-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289259>

<https://doi.org/10.25656/01:28925>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Annika Gruhn

Hochschullernwerkstätten und Partizipation. Kritische Anfragen aus der Perspektive der Kindheitsforschung

Abstract

Der Beitrag knüpft kritisch an programmatische Forderungen, Lernenden in pädagogischen Settings Partizipation zu ermöglichen, an. Aus einer Perspektive der Kindheitsforschung werden Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten skizziert. Dazu wird zunächst der Begriff Partizipation in seiner Heterogenität in den Blick genommen. In einem zweiten Schritt wird mithilfe einer machtkritischen Lesart des Konzepts der generationalen Ordnung erläutert, wieso der Anspruch der Partizipation in pädagogischen Kontexten und damit auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten (beinahe) uneinlösbar ist – und abschließend diskutiert, welche Umgangsmöglichkeiten es mit diesem Dilemma gibt.

1 Einleitung

Innerhalb der einschlägigen Diskurse der Fachcommunity finden sich vielfache Verweise auf die Vorstellung, dass Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten partizipativ zu gestalten seien, indem „Lernenden eine aktive Rolle übertragen“ (Müller-Naendrup 1997, 133) wird. Diese programmatische Vision wird unter anderem durch eine konzeptionelle Hinwendung zur Mathetik und den anhaltenden Rekurs auf Reformpädagog:innen wie Ellen Key, John Dewey, Celestin Freinet sowie Maria Montessori begründet. In Selbstverständnissen und -darstellungen zahlreicher Hochschullernwerkstätten sowie in aktuellen Veröffentlichungen lassen sich Auseinandersetzungen mit Formaten der Mitbestimmung und Teilhabe der Lernenden an den Praktiken und Prozessen in Hochschullernwerkstätten nachlesen (vgl. die Positionspapiere VELW, 2009 sowie AG Begriffsbestimmung, 2022; vgl. die im Kapitel 3 „Partizipation und Inklusion“ versammelten Beiträge im Band von Kramer et al., 2020; Schulze & Tänzer, 2021; Schulte-Buskase & Müller-Naendrup, 2020). Auch empirische Studien, die sich dem Feld der Hochschullernwerkstätten widmen, fragen mehr oder weniger explizit nach den Handlungsspielräumen der beteiligten Akteur:innen – mit teilweise ernüchternden Ergebnissen zu Ungunsten

des programmatischen Anspruchs (vgl. Gruhn 2021). Das Konzept „Partizipation“ als solches verbleibt bislang sowohl theoretisch, als auch empirisch unterbestimmt. In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, aus einer Perspektive der Kindheitsforschung heraus Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten zu skizzieren. In einem ersten Schritt soll auf das Begriffsverständnis als solches Bezug genommen werden – *was meint Partizipation?* In einem zweiten Schritt wird mithilfe einer machtkritischen Lesart des Konzepts der generationalen Ordnung erläutert, *wieso der Anspruch der Partizipation in pädagogischen Kontexten und damit auch in (Hochschul-)Lernwerkstätten (beinahe) uneinlösbar ist* – und abschließend diskutiert, *welche Umgangsmöglichkeiten es mit diesem Dilemma gibt*.

2 Fallstricke des Konzepts Partizipation in pädagogischen Kontexten

Nicht nur im Fachdiskurs der Hochschullernwerkstätten, sondern auch darüber hinaus, bspw. im breiten erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Schulen und Hochschulen, wird deutlich: der Begriff „Partizipation“ ist durch seine Verwendung in zahlreichen heterogenen Kontexten, bspw. verstanden „als Weg und Ziel von Lernprozessen [und... von Demokratie“ (Abs & Moldenhauer 2021, 2) unscharf. Gleichsam wird er als „Lösungsformel für eine Vielzahl sowohl pädagogischer als auch politischer Herausforderungen unserer Zeit“ (ebd.) herangezogen und ist somit in der Regel normativ aufgeladen und positiv konnotiert. Dies spiegelt sich auch in den vielen Synonymen wider, die sich zum Partizipationsbegriff finden lassen (Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Teilnahme etc.)¹. Die Forderung nach (mehr) Partizipation von Kindern lässt sich aus unterschiedlichen (disziplinären) Perspektiven und Positionen herleiten und legitimieren, die jeweils spezifische Schwerpunkte setzen und entsprechend akzentuierte Ziele verfolgen. So nennen Büker et al. (2021, 392) exemplarisch „politisch[e], sozialtheoretisch [e], pädagogisch[e], lerntheoretisch[e], entwicklungspsychologisch[e], menschenrechts- oder kinderrechtsbasiert[e]“ Konnotationen des Auftrags, Partizipation zu ermöglichen.

Bekannte Modelle zu Partizipationsmöglichkeiten von Kindern (bspw. Schröder o.J.) nutzen das griffige Bild einer Leiter, um unterschiedliche Stufen der Beteiligung zu verdeutlichen und Planungs- bzw. Reflexionshilfen für pädagogisches Handeln anzubieten. Bei Schröder bedeutet Partizipation, „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ (ebd., 7). Er betont insbesondere die Bedeutung von Partizipation als „Beziehungsarbeit und Beitrag zur Persönlich-

1 Analog lässt sich dies auch für den Begriff der Demokratiebildung im Kontext der Lehrkräftebildung festhalten (vgl. Berkemeyer, 2022; Seifert & Gerholz, 2022).

keitsbildung“ (ebd.). Entsprechend benennt Schröder in seiner Leiter 9 Stufen der Beteiligung (ebd., 12ff.):

- „Fremdbestimmung“; „Dekoration“ und „Alibi-Teilnahme“: diese 3 Stufen erlauben keine bzw. nur scheinbare Einflussnahme auf das situative Geschehen und die Entscheidungen, die getroffen werden
- „Teilhabe“, „Zugewiesen, informiert“, „Mitwirkung“ und „Mitbestimmung“ als Formen der Beteiligung zur gemeinsamen Gestaltung von Projekten mit anderen (in der Regel erwachsenen) Personen, die die Verantwortung für die Projekte tragen sowie
- „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwaltung“ für durch Kinder selbst initiierte und ggf. eben auch verantwortete Projekte.

Auch wenn durch das Bild der Leiter die Analogie zu einer nach und nach anzustrebenden Steigerung entsteht, so wird doch in aktuellen Arbeiten auf „die versteckte Annahme [hingewiesen; AG], dass es sich hier sozusagen um ein Kontinuum von Partizipationsgraden in derselben Dimension handle [... und entsprechend für eine; AG] Dreiteilung ohne Steigerungsform“ (Stange 2007, 13ff., zit. in Dörner 2021, 32) votiert. Dörner (ebd., 33) entwickelt in ihrer Studie entsprechend eine Dreiteilung von „Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung [...]“. Die jeweilige Vorsilbe gibt an, wer bestimmt. Mit dem Bestimmen geht auch immer die Verantwortungsübernahme einher.“

Diese Dreiteilung kann für konzeptionelle Überlegungen im Rahmen pädagogischer partizipativer Projekte sehr dienlich sein, denn sie ermöglicht ein kritisches Hinterfragen und Einordnen der programmatischen Ansprüche. Zugleich adressiert sie jedoch nicht ein zentrales Moment des Widerspruchs, dass sich immer dann ergibt, wenn Kindern Partizipation durch Erwachsene *ermöglicht* bzw. sogar *verordnet* werden soll. So weisen Büker et al. (2021, 392) darauf hin, dass partizipative Projekte – unabhängig von ihrer jeweiligen (disziplinär verorteten) Legitimation – prinzipiell dazu dienen können, Hegemonieverhältnisse sowohl innerhalb der Institution Schule, als auch darüber hinaus, in Frage zu stellen: „Partizipation selbst [...] ist [...] auf Veränderung bestehender Strukturen, Rollenzuschreibungen und damit auf Transformation bestehender Systeme gerichtet“, so die Autorinnen weiter (ebd., 392f.; vgl. auch Abs & Moldenhauer 2021, 2). Zugleich verhindern bildungspolitische sowie rechtlich bindende Strukturen und Vorgaben, die den Alltag an Schulen und vielen weiteren pädagogischen Institutionen prägen (bspw. Richtlinien und Lehrpläne), die umfassende Mitbestimmung von Kindern bzw. Schüler:innen. Darüber hinaus sorgt insbesondere die ungleiche Verteilung von Macht zwischen Kindern und Erwachsenen innerhalb des generationalen Gefüges dafür, dass das transformative Potenzial von Partizipation nicht voll ausgeschöpft werden kann (vgl. Büker et al. 2021, 397; vgl. auch Drinck 2023, 131): Auch wenn uns die Einteilung von Menschen entlang der Differenzlinie Alter ‚natürlich‘ erscheint, so kann mithilfe der Perspektive der

sogenannten Neuen Kindheitsforschung eine relationale Betrachtung des Phänomens Kindheit angestrebt werden. Soziale Differenzen werden nicht als gegebene Tatsachen, sondern als „interaktive und situationsspezifische Herstellungs- und Konstruktionspraktiken“ (Riegel 2023, 73) angenommen, die sich im Sinne eines „doing difference“ (West & Fenstermaker 1995) beobachten und beschreiben lassen. Mithilfe dieser Perspektive lassen sich essentialistische und naturalistische Konzepte sozialer Unterschiede hinterfragen. So ermöglicht der Fokus auf generationale Ordnung im Sinne eines ‚doing generation‘ Hinweise darauf, „wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu ‚Kindern‘ werden“ (Honig 2018, 198). Diese Differenzierungspraktiken zwischen Erwachsenen und Kindern werden alltäglich (re-)produziert und mit Bedeutung aufgeladen. Sie finden nicht nur in Familien und der alltäglichen Lebenswelt statt, sondern auch innerhalb eher formalisierter pädagogischer Institutionen wie beispielsweise Grundschulen. Dort schreiben sich in die institutionellen Strukturen ein und ordnen ‚soziale Räume‘, in Schulen begegnen sich entsprechend Kinder und Erwachsene als Schüler:innen und Lehrkräfte mit institutionell geprägten Rollen. Die Rolle der Lehrkraft und ihre hierarchisch asymmetrische Position gegenüber den Schüler:innen wird unter anderem professionstheoretisch begründet, ihr pädagogisches Handeln ist demnach auch in sich von antinomischen Spannungen durchzogen, die sich durch den Anspruch, Partizipation zu ermöglichen, noch potenzieren (vgl. Büker et al. 2021; Helsper 2021). Mit Differenzierungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen wird Pädagogik ‚gemacht‘ und zugleich legitimiert:

„Als soziale Ordnungsbildungen ermöglichen sie es [...], Kinder als Adressen pädagogischer Ambitionen auszuweisen. Erst in der Differenz zu Erwachsenen und Älteren nämlich können Kinder als ständig in Veränderung begriffene Personen kenntlich gemacht werden.[...] Die generationale Ordnung fungiert hier mindestens als Medium des Pädagogischen.“ (Neumann 2010, 88)

Für den Kontext dieses Beitrags bedeutet dies, dass Kinder/Schüler:innen durch den – pädagogisch legitimierten – Anspruch der Partizipation, der von einer erwachsenen Lehrperson implementiert und ermöglicht beziehungsweise vielleicht sogar verordnet wird, als *Kinder/Schüler:innen* positioniert werden. Mit und durch diese Positionierung als Kind/Schüler:in werden zugleich jedoch die Handlungsspielräume der Kinder/Schüler:innen beschnitten, weil mit ihr auch Machtverhältnisse generiert werden – der Anspruch der Partizipation im Sinne umfassender Beteiligungsmöglichkeiten in pädagogischen Institutionen wird also gerade deswegen nahezu uneinlösbar, *weil* er in pädagogischen Settings umgesetzt werden soll. Partizipation verstanden als Selbstbestimmung und Selbstverwaltung erscheint mit dieser Betrachtungsweise im Kontext von Interaktionen in pädagogischen Kontexten als uneinlösbare Vorstellung.

Nun ließe sich argumentieren, dass es ja bereits Schulen, aber auch weitere (pädagogische) Institutionen – wie zum Beispiel Hochschullernwerkstätten – gibt, die versuchen, die Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen beispielsweise durch einen individualisierten und dialogisch ausgerichteten Unterrichtsstil und/oder einen stärkeren Fokus auf die Lernprozesse der Lernenden aktiv umzugestalten. Dennoch lassen sich auch für diese Institutionen mithilfe empirischer Studien Hinweise auf „Fortsetzungen machtsstruktureller und fähigkeitsbezogener Logiken“ (Leonhard et al. 2023, 12) auch in diesen Settings finden: Einerseits eröffnen sich tatsächlich mehr Handlungs- und Mitbestimmungsspielräume für Schüler:innen, zugleich müssen diese aber auch in einer bestimmten Weise aktiv ‚bespielt‘ werden, um überhaupt zugestandene Partizipationsmöglichkeiten nutzen zu können (vgl. ebd.) und damit den Normen des Settings gerecht zu werden (vgl. Rabenstein & Reh 2007). So betont Helsper (2017, 366), dass „die dem Schüler zugeschriebene Selbstbestimmung auch als Last, Überforderung, neue Routine oder gar Drohung der Beschämung erfahren“ werden könne. Letztendlich sind auch Partizipation versprechende Settings „nicht davor gefeit, dass es auch hier [...] nur zu einer Inszenierung von Autonomie, einer ‚verordneten Autonomie‘ kommt.“ (ebd.). Dieses Dilemma zeigt sich besonders häufig in Formaten, die die Partizipation von Kindern an Entscheidungsprozessen zugunsten pädagogischer Zwecke instrumentalisieren, „um zum Mitmachen zu animieren und den Schulfrieden zu wahren“ (Liebel & Meade 2023, 252), wie beispielsweise Kreisgesprächen und Kinderkonferenzen (z. B. Budde 2010; Schmid 2020), die gemeinsame Aushandlung von Regeln im schulischen Kontext (Leßner 2020) und im Kontext von Hochschullernwerkstätten (Gruhn 2021) sowie Klassenratssitzungen (de Boer 2006; Flügel 2020). Die Ergebnisse der zitierten Studien verweisen darauf, dass Kindern/Schüler:innen häufig nur sehr eingeschränkte Handlungsmacht zur Gestaltung der beforschten pädagogischen Settings eingeräumt wird und auch in Kontexten, in denen Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Lernbegleiter:innen die ‚Regie‘ formal an Schüler:innen abgeben, eingeübte Muster und Interaktionen reproduziert werden, die de facto bestehende Machtverhältnisse und Strukturen nicht in Frage stellen. Im Gegenteil führt eine so verstandene Beteiligung, die „als Partizipation deklariert wird“ (Munsch & Müller 2020, 16), gerade nicht zur zunehmenden Autonomie und Emanzipation der Beteiligten, sondern dazu, „hierarchisch angelegte Entscheidungs- und Steuerungsprozesse über die Beteiligung von ‚betroffenen‘ Akteuren effektiver zu gestalten und zu legitimieren“ (Wagner 2012, 21; zit. in Munsch & Müller 2020, 16).

Gesellschaftlich relevante Differenzen, die entsprechend auch strukturell und institutionell bedeutsam sind, in (alltäglichen) Praktiken und Prozessen (re-)produziert werden und zur Fortschreibung von Ungleichheitsverhältnissen führen, können nicht alleine durch ‚gut gemeinte‘ und ‚innovative‘ pädagogische Konzepte und Motive, wie beispielsweise partizipativ angelegte Projekte, aufgelöst werden.

3 Statt eines Fazits: Offene Fragen und Reflexionsimpulse zu Partizipation in pädagogischen Institutionen

Die Ausführungen im Rahmen dieses Beitrags verweisen auf ein unauflösbares Spannungsfeld, das sich ergibt, wenn in pädagogisch gerahmten Interaktionen der Anspruch formuliert wird, diese partizipativ zu gestalten. Gerade wenn pädagogische Institutionen sich und ihre Arbeit als partizipativ verstehen, darf ‚Partizipation‘ nicht alleine deswegen als ermöglicht angenommen werden, weil sie konzeptionell verankert ist. Stattdessen muss das beschriebene Spannungsfeld reflexiv bearbeitet werden, um für Praktiken und Prozesse zu sensibilisieren, die in Bezug auf, jenseits und gegebenenfalls der programmatischen Intention zuwiderlaufend entstehen. Erst dadurch können Weiterentwicklungspotenziale aufgedeckt und gegebenenfalls auch Missstände artikuliert werden.

Eine solche Reflexion umfasst *erstens* die Notwendigkeit einer „machtkritischen Professionalisierung von Pädagog:innen [...] Sowohl auf der Ebene kollektiver Professionalisierung (Reflexion gesellschaftlicher und institutionsbedingter Prozesse), als auch durch individuelle Professionalisierung“ (Leonhard et al. 2023, 12 f.). Besonders lohnenswert erscheint eine Auseinandersetzung mit adultismuskritischen Ansätzen, wie sie jüngst beispielsweise von Liebel & Meade (2023) und Ritz & Schwarz (2022) vorgelegt wurden. Diese verweisen auf adultistische Praktiken, die potenziell zu Diskriminierung führen können und insbesondere in formalisierten pädagogischen Kontexten als solche erkannt und eingedämmt werden sollten.

Zweitens sollte unvoreingenommen danach gefragt werden, welche Bedeutung Partizipation für diejenigen hat, die ‚betroffen‘ sind und beteiligt werden sollen: Wer wird wie adressiert, welche Rolle spielen Ungleichheitsverhältnisse dabei und welche Teilhabebarrrieren bestehen dadurch möglicherweise? Welche Bereiche und Themen sind ‚Betroffenen‘ jeweils wichtig und wie groß sind die tatsächlichen Handlungsspielräume, die ihnen eingeräumt werden – gibt es auch legitime Möglichkeiten, sich partizipativen Projekten zu entziehen? Was bedeutet Partizipation jenseits einer pädagogisch intendierten „Veranstaltung“ (Munsch & Müller 2020, 13)? Welche Schritte wären in Praxis und Forschung zu gehen, um das transformative Potenzial von Partizipation (vgl. Büker et al. 2021) tatsächlich umfassend zu verstehen und auszuschöpfen?

Beide Bereiche erscheinen auch im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten zentral, wenngleich sie mehr Fragen zum Ideal der Partizipation aufwerfen als Antworten dazu zu liefern.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.)*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstaetten> (zuletzt geprüft am 30.10.2023)
- Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1
- Berkemeyer, N. (2022). Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 591-599). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 384-401.
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 391-406.
- De Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, J. K. (2021). *Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches*. Unveröffentlichte Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Drinck, B. (2023). Schule und ihre Macht. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 127-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flügel, A. (2020). Im Klassenrat – Handlungsmacht zwischen Passung und Verletzbarkeit. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 52-62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353-371). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193-209). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.). (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2023). *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leßner, T. (2020). Regeln als Medium von Partizipation. Herstellung von Regeln zwischen institutionalisierter Schulversammlung und Alltag in einer Demokratischen Schule. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 109-120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liel, M. & Meade, P. (2023). Adulismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz & Fischer.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Munsch, C. & Müller, F. (2020). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 10-36). Weinheim: Beltz Juventa.

- Neumann, S. (2010). Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnung. In ders. (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie* (S. 79-96). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Forschungen und Diskurse. In dies. (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 23-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2023). Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 71-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ritz, M. & Schwarz, S. (2022). *Adultismus und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf-)geschlossenen Türen*. Münster: Unrast Verlag.
- Schmid, M. (2020). „Die Mächen können doch einfach mitspielen“. Praktiken der Zurückweisung eines Vorschlags bei einer Kinderkonferenz. In F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 88-97). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schröder, R. (o.J.). *Teilhabe und Mitwirkung als Kinderrecht*. Abgerufen von <http://www.eundc.de/pdf/00201.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2023).
- Schulte-Buskase, A. & Müller-Naendrup, B. (2020). „ganzheitlich – herausgefordert – werden“. Partizipation von Kindern und Studierenden in der OASE-Lernwerkstatt. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 284-296). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulze, H. & Tänzer, S. (2021). Hochschullernwerkstätten. Orte demokratischer Bildung?! In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 267-283). Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022). Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 578-590). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2023).
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8-37.

Autorinnenangaben

Annika Gruhn, Dr.

ORCID: 0000-0002-8345-4109

Universität Siegen

AG Grundschulpädagogik/OASE Lernwerkstatt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Forschung zur

Lehrer:innenbildung, Hochschullernwerkstätten, differenzsensible

Gestaltung der Lehrer:innenbildung

annika.gruhn@uni-siegen.de