

Schulte-Buskase, Alina; Gruhn, Annika; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

Raum und Digitalität - pädagogisch-programmatische und empirische

Verhältnisbestimmungen

Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-125. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schulte-Buskase, Alina; Gruhn, Annika; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Raum und Digitalität - pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen - In: Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307040 - DOI: 10.25656/01:30704; 10.35468/6106-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307040>

<https://doi.org/10.25656/01:30704>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/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 und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Nadine Weber / Michelle Moos
Diemut Kucharz (Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

**Perspektiven auf Didaktik und Forschung
in innovativen Lernsettings**

Weber / Moos / Kucharz

**Hochschullernwerkstätten
im analogen und digitalen Raum**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Nadine Weber
Michelle Moos
Diemut Kucharz
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung
in innovativen Lernsettings

*unter Mitarbeit von
Caroline Burgwald, Constanze Fuchs,
Chiara Schomburg, Sebastian Stehle
und Silke Rotter*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den
Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.*

*The open access publication of this book was funded by the
Open Access Publication Fund of Goethe University Frankfurt am Main.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © WavebreakMediaMicro, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6106-9 digital

doi.org/10.35468/6106

ISBN 978-3-7815-2651-8 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort der Reihenherausgeber</i>	5
<i>NeHle-Vorstand</i>	
Hochschullernwerkstatt(t)räume, digital und/oder analog	11
<i>Michelle Moos und Nadine Weber</i>	
Rahmenbeitrag	13

Keynote

<i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	
Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich	25

Auseinandersetzung mit dem Raum

<i>Robert Baar</i>	
Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung	43
<i>Marie Fischer und Markus Peschel</i>	
Dichtephänomene in der Hochschullernwerkstatt	60
<i>Matthea Wagener, Franziska Herrmann und Katharina Hummel</i>	
Raum zum Lernen und Forschen – Überlegungen, Erfahrungen und Ausblicke zur Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden	75
<i>Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Ralf Schneider, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer und Mark Weißhaupt</i>	
Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten – Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten	85

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altmann

Transformer – diskursive Konfigurationen von Wissen in analogen und digitalen Lernräumen der EduSpace-Lernwerkstatt 95

Sebastian Rost, Julia Höke und Patrick Isele

Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt³ mit Blick auf Adressierungen und Adressat*innen 103

Alina Schulte-Buskase und Annika Gruhn

Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen 115

Digitale, hybride und analoge Lernkonzepte in Hochschullernwerkstätten

Marco Wedel, Marco Albrecht und Mareen Derda

Analoges Lernen digital aufbereiten – die Unterstützung der digitalen Lehre durch Elemente analogen Lernens 129

Brigitte Kottmann, Birte Letmathe-Henkel und Verena Wohnhas

„Lernen durch Spielen“ in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen 142

Eva-Kristina Franz und Julia Kristin Langhof

Hochschullernwerkstatt² – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go“? 150

Claudia Albrecht, Anne Vogel und Julia Henschler

(Hochschul-)Lernwerkstätten vs. Digital Workspaces – Nachwirkungen eines Tagungsbeitrags 162

Caroline Burgwald, Michelle Moos, Hasan Özenc, Hannah Spuhler und Juliane Engel

Lernräume erfahren – gemeinsam „praktisch“ erleben 170

Ulrike Stadler-Altmann, Jeanette Hoffmann und Eva-Elisabeth Moser

Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit 178

Linda Balzer

Interreligiöse Lernerfahrungen digital 192

<i>Melanie Wohlfahrt, Aurica E. Borszik, Olga Bazileviča, Lisa Roch, Anja Mede-Schelenz und Katharina Weinhold</i>	
„Werkstatttage: Analoges digital denken“ – Überlegungen zur Gestaltung digitaler Lernräume für Lehrkräfte im Seiteneinstieg	201

<i>Katja D. Würfl und Julius Erdmann</i>	
Die Umsetzung praxisorientierter naturwissenschaftlich-technischer Veranstaltungen im digitalen Raum. Ein Aufbruch zur Nutzung hybrider Lehrkonzepte auch nach der Pandemie	210

Lernwerkstätten stellen sich vor

<i>Jeanette Hoffmann</i>	
Die <i>KinderLiteraturWerkstatt</i> an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten	227

<i>Carolyn Uhlmann und Michael Lenk</i>	
Wieviel Digitalisierung braucht eine Hochschullernwerkstatt?	242

<i>Elisabeth Hofer und Simone Abels</i>	
Leuphana Lernwerkstatt Lüneburg – multifunktionelle Ausrichtung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Lehr-Lern-Raums	254

<i>Anna Kölzer</i>	
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Weiterentwicklung in Zeiten digitaler Lehre	263

<i>Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag</i>	
Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck	271

Allgemeine Perspektiven und Diskurse

<i>Franziska Herrmann und Pascal Kihm</i>	
Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt	285

<i>Barbara Müller-Naendrup</i>	
Translate „Lernwerkstatt“? – Ein Essay über die „richtige“ Übersetzung eines Fachbegriffs	297

Mareike Kelkel und Markus Peschel

„Was willst DU lernen?!“ – Teil III

Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an
Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden 304

Dietlinde Rumpf und Gina Mösen

Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern.

Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit 318

Prof. Dr. Sandra Mirbek

Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von

Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion: Wie können

Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? –

Ergebnisse einer Evaluationsstudie 331

Autorinnen und Autoren 345

Alina Schulte-Buskase und Annika Gruhn

Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen

1 Einleitung

Hochschullernwerkstätten definieren sich seit dem Entstehen der Bewegung nicht unwesentlich über ihr Dasein als besondere Stätte (vgl. Franz 2012, 22f.). So lässt sich eine intensive programmatisch-pädagogische Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Raums für Lern- und Arbeitsprozesse im Fachdiskurs ausmachen. Neben dieser ist Raum jedoch auch zunehmend Gegenstand von Forschungsprojekten, die an ein soziologisches Verständnis von (Hochschul-) Lernwerkstätten als Orte und Räume und die dort situierten Interaktionen anknüpfen. Damit wird Raum nicht als bereits gegebene ‚Kulisse‘ für Lern- und Arbeitsprozesse, sondern als soziales Konstrukt und Hervorbringungsleistung entworfen (vgl. Kapitel 2). Grundsätzlich fokussieren beide genannten Perspektiven jedoch bislang überwiegend ‚analoge‘ Hochschullernwerkstätten – eine differenzierte Auseinandersetzung mit digitalen Räumen der Hochschullernwerkstätten kann als Desiderat markiert werden (vgl. Kapitel 3). Im Zentrum des Beitrags steht demnach die Frage, inwiefern die programmatisch-pädagogische sowie die soziologische Perspektive auf Raum auch im Kontext von Forschung zu digitalen Räumen der Hochschullernwerkstätten anschlussfähig ist. Am Beispiel eines Feldzugangs in einer ethnografischen Studie, die sich dem Verhältnis von Digitalität und Hochschullernwerkstätten widmet, soll aufgezeigt werden, welche Themen, Bedarfe und Herausforderungen sich ergeben und wie diesen forschungsmethodisch begegnet werden kann (vgl. Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Tragweite und Dauer von Veränderungen in den Bereichen Forschung sowie Programmatik und Praxis von Hochschullernwerkstätten im Kontext von Digitalität (vgl. Kapitel 5).

2 Pädagogische vs. Soziologische Perspektive auf Raum

Die Vorstellung vom Raum als drittem Pädagogen, die ursprünglich aus der frühpädagogischen Reggio-Pädagogik stammt, ist von Beginn an ein wesentlicher konzeptioneller Grundpfeiler der Bewegung der Hochschullernwerkstätten. Den

„räumliche[n] Botschaften“ (Müller-Naendrup 2012, 193) der Orte und Räume, die sich als Hochschullernwerkstätten bezeichnen, wird eine besondere Bedeutung für die dort situieren Lern- und Arbeitsprozesse beigemessen:

Zahlreiche Hochschullernwerkstätten greifen in ihrer pädagogisch-programmatischen Auseinandersetzung und Vorbereitung der Raumgestaltung auf Impulse (reform-)pädagogischer Vorläufer*innen wie Freinet, aber auch Dewey zurück. So lässt sich beispielsweise die durch Freinet geprägte Unterteilung eines Raumes in thematisch gebundene Ateliers, die im Sinne von Lernarrangements das selbstständige Lernen und Arbeiten der Nutzer*innen ermöglichen sollen, in einigen Hochschullernwerkstätten entdecken. Die sowohl von Dewey, als auch von Freinet geforderte Öffnung des Raumes für die Lebenswelt und Interessen der Lernenden zeigt sich vielgestaltig in der konkreten Ausstattung der Räume, aber auch in den konzeptionellen Überlegungen der jeweiligen Hochschullernwerkstätten¹. Auf das Wechselspiel zwischen räumlicher Gestaltung und konzeptionellen Vorstellungen der Lernwerkstattarbeit, das sie mithilfe von sechs Strukturierungsmerkmalen und Kernbotschaften spezifiziert, weist auch Müller-Naendrup (2013) hin. Sie verknüpft ihre Überlegungen mit dem Konzept „einer ‚Pädagogischen Architektur‘ mit der besonders auch das demokratische Element bzw. Verständnis von Lernwerkstatt-Umgebungen deutlich wird.“ (ebd., 201).

Der Stellenwert eines ‚analogen‘ Raums wird auch in den Arbeiten von Schude und Hagstedt deutlich, die Lernwerkstätten als Lernumgebungen (Schude 2016) bzw. Identifikationsorte für Studierende (Hagstedt 2016) bezeichnen und damit insbesondere sozialisierungs- und professionalisierungsrelevante Wirkungen der räumlichen Settings von Hochschullernwerkstätten andeuten.

Bereits 1993 weisen Ernst und Wedekind (ebd., 32) jedoch darauf hin, dass „Lernwerkstätten [...] keine von sich aus wirksamen Einrichtungen [seien, d. Verf.]. Ein mit Material gefüllter Raum garantiert noch nicht, dass [...] in ihm Lernereignisse stattfinden“, womit die Autor*innen die Trias zwischen Raum, Dingen und Menschen andeuten und insbesondere die Rolle letzterer hervorheben. Lange, Müller-Naendrup et al. (2019, 97) knüpfen im Tagungsband zur Hochschullernwerkstattentagung in Erfurt 2018² an diese Verflechtung an und kennzeichnen

„Individuen, Gemeinschaften, Materialien und Räumlichkeiten [...], als; d. Verf.] konstitutiv für Lernwerkstätten. Diese werden damit zu einem erkenntnisprädestinierten Feld für praxeologische Forschung, die nach den sozio-materiellen Verstrickungen von Bildungsprozessen fragt.“

1 Es sei darauf hingewiesen, dass die Vorstellung der ‚Lebenswelt‘ der Nutzer*innen in der Regel einer generationalen Perspektivdifferenz unterliegt und allenfalls eine (pädagogisch gefärbte) Annäherung an die Perspektive von Kindern und/oder Studierenden sein kann und dass mit dieser Perspektive in der Regel auch normative Annahmen über Lernen, Kinder und Kindheiten bzw. Studierende und pädagogische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden (unreflektiert) mitgeführt werden (vgl. Gruhn 2020, Gruhn 2021).

2 Vgl. Tänzer, Godau et al. (2019)

Neben einer forschenden Auseinandersetzung mit den spezifischen Dingen und Artefakten der Hochschullernwerkstätten schließen entsprechend ausgerichtete Studien an eine soziologische Sicht auf Raum an (vgl. Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016; Gruhn 2021). Diese Perspektive wurde im Kontext des sogenannten ‚spatial turn‘ seit den 1980er Jahren aus unterschiedlichen Disziplinen und Professionen entwickelt und betont den sozialen Konstruktionscharakter von Raum. So bricht beispielsweise Löw (2001) mit einem absolutistischen Raumverständnis und arbeitet heraus, dass Handeln nicht einfach in einem Raum stattfindet. Raum gerät dieser Lesart folgend als prozesshaftes Konstrukt in den Blick. Löw beschreibt, wie Raum zugleich als Bedingung und Produkt des Handelns aufgefasst werden kann (vgl. auch Breidenstein 2004). Hackl (2015, 146) entwirft in seinem Text entsprechend in einem phänomenologischen Duktus pädagogische Räume als „Bedeutungsanordnung“, die „mit menschlichen Akteur*innen interagieren, an sie appellieren, sie affizieren und bestimmte körperliche oder mentale Handlungen präfigurieren oder unmöglich machen“. An diese Position schließt Gruhn (2021) an, die in einer ethnografischen Studie unter anderem aufzeigt, wie Raum und Dinge mit in die Hervorbringung von Lernbegleitung als soziale Praxis eingebunden sind.

Aktuelle Auseinandersetzungen der Fachcommunity mit Raum stehen entsprechend vor der Herausforderung, die beiden skizzierten Perspektiven auf Raum gleichwertig nebeneinander stehen zu lassen bzw. zu fragen, inwiefern sie sich gegenseitig gewinnbringend ergänzen könnten. Während der pädagogisch-programmatische Diskurs um Raum eher danach fragt, wie und warum diese möglichst bereichernd für die jeweiligen intendierten Lernprozesse gestaltet sein können, fokussiert die soziologische Dimensionierung von Raum eine weniger wertende Perspektive. Diese fragt nach dem ‚Wie‘ der konkreten Hervorbringungsprozesse von Raum und bezieht dabei, gerade im institutionellen Kontext, auch Normen und Werte mit ein, die in die Herstellung von Raum und damit in die Herstellung sozialer Beziehungen eingebunden und als situierte Praktiken beobachtbar und beschreibbar sind. Die soziologische Perspektive auf Raum kann damit Reflexionsprozesse in pädagogisch-programmatischen Überlegungen anstoßen, die beispielsweise unintendierte oder ambivalente Wirkungen der pädagogischen Alltagspraxis umfassen.

Grundsätzlich beziehen sich die in diesem Kapitel skizzierten Perspektiven deziert auf ‚analoge‘ Räume der Hochschullernwerkstätten. Nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie als gesamtgesellschaftlich relevantes Ereignis gewann die Auseinandersetzung mit Digitalität an zusätzlichem Gewicht und es mussten zwangsläufig neue Formate und Praktiken der Lernwerkstattarbeit entwickelt werden. Somit geraten auch Praxis und Forschung in digitalen Räumen der Lernwerkstätten zunehmend in den Blick, die bislang seltener im Diskurs der Fachcommunity verhandelt wurden.

Dafür ist eine Auseinandersetzung mit zwei möglichen pädagogisch-programmatischen Argumentationslogiken zum Verhältnis von Hochschullernwerkstatt und Digitalität von Nöten, die zunächst als gegensätzliche Pole – Digitalität als Selbstverständlichkeit vs. Abgrenzung von Digitalität – erscheinen. Diese beiden Argumentationslogiken sollen nachfolgend entfaltet und auf ihre Anschlussfähigkeit für die soziologische Perspektive auf Raum befragt werden. So wird am Beispiel eines ethnografischen Projektes aufgezeigt, welche forschungsmethodischen Themen, Bedarfe und Herausforderungen sich ergeben, wenn das Verhältnis von Lernwerkstattarbeit und Digitalität untersucht wird.

3 Hochschullernwerkstatt und Digitalität – zwei Argumentationslogiken

Einerseits wird in einschlägigen Veröffentlichungen der Fachcommunity, die auch die Bedeutung des Raumes für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten betonen, klargestellt: „Allen Lernwerkstätten gemein ist [...] ihre multifunktionale Nutzung, natürlich auch unter Einbezug digitaler Medien“ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 252). Andererseits wird – prä-pandemisch – jedoch festgehalten: „Digitale oder virtuelle Lernwerkstätten stellen keine Lernwerkstätten im Sinne der hier vorliegenden Definition dar“ (ebd.).

Ähnliche Tendenzen werden auch in weiteren reformpädagogischen Strömungen, und damit den Wurzeln der Arbeit in Hochschullernwerkstätten, sichtbar (vgl. Wolf 2018, 99ff.). Moser (2012, 17) benennt im Titel seines Beitrags „Medien zwischen Bewahrpädagogik und Partizipation“ diese zwei divergierenden Richtungen. Beweggründe für bewahrpädagogische Überlegungen sind vor allem die Sorge eines „kulturellen Verfall[s] der geltenden Normen und Werte“ (ebd., 20). Er beschreibt: „Das ‚gute‘ Buch und das Lesen werden hier oft noch den Fernsehserien und den Computergames als erstrebenswerte kulturelle Inhalte entgegengesetzt“ (ebd., 21). Grundsätzlich ist diese Position jedoch nicht digitalitätsspezifisch, denn „die massive Ausweitung der Medieneinflüsse [...] hat im Hinblick auf die heranwachsenden Generationen zu allen Zeiten eine medienkritische Haltung mobilisiert“ (ebd., 19).

Reformbestrebungen im Sinne von Innovationsbestrebungen können andererseits auch Gegenteilig verstanden und gelebt werden – durch Moser formuliert als partizipatives Element. Zum einen ist es „angesichts der Durchdringung des alltäglichen Lebens mit Medien [...] heute kaum mehr möglich, sich ein Leben mit medienfreien Lebensräumen vorzustellen“ (ebd., 22). Zum anderen stellt Moser der Konsumperspektive eine handelnde, eben partizipative, Perspektive gegenüber, indem Menschen „vom Zuschauer zum Akteur“ werden (ebd., 23) und „Orientierungswissen“ erwerben (ebd.).

Angesichts der (noch relativ) jungen Entwicklung der (Hochschul-)Lernwerkstätten und der gleichzeitig rasant wachsenden technischen, und damit auch kulturell-historischen, Entwicklung der letzten 50 Jahre kann festgehalten werden, dass Hochschullernwerkstätten sich seit jeher mit den Spezifika der umgebenden Lebenswelt auseinandersetzen müssen. Gleichzeitig stehen sie in der Tradition reformpädagogischer Entwicklungen und beziehen sich, wie oben angedeutet, programmatisch stark auf diese. Somit ergibt sich für Hochschullernwerkstätten eine breite Argumentationsgrundlage für einen bewahrpädagogischen als auch partizipativen Umgang mit Digitalität – ein Umstand, der die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen nochmals drastisch steigert. Es geht dabei nicht notwendigerweise darum, dass sich Hochschullernwerkstätten klar zur einen oder der anderen Position ‚bekennen‘ – in ein und derselben Einrichtung können je nach Situation unterschiedliche, sich teilweise widersprechende, Deutungen der Positionierung von und zu Digitalität in der Lernwerkstattpraxis rekonstruiert werden. So skizzieren Schulte-Buskase und Müller-Naendrup (2020, 292) für ein Praxisangebot fünf Regeln, welche von Kindern und Erwachsenen gemeinsam zu unterschiedlichen Zeitpunkten festgelegt wurden. Neben einer eher freien Nutzung „Man darf das Tablet so lange nutzen wie man möchte, muss sich aber abwechseln“ (ebd.), werden bewahrpädagogische Elemente sichtbar: „Man darf sich eine halbe Stunde mit Lernspielen beschäftigen“ (ebd.).

Aktuelle Diskussionen um Digitalisierung und Digitalität, sowie die spezifischen Krisenerfahrungen der Pandemie, stellen die Aushandlungsprozesse von Hochschullernwerkstätten zwischen Bewahrpädagogik und Partizipation noch stärker in den Fokus und machen sie angesichts der mangelnden Studienlage zu einem dringenden Forschungsdesiderat, das zum Beispiel im Rahmen der Internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten in Wien 2020, Saarbrücken 2021 und Frankfurt 2022 vielfach thematisiert wurde. Sie werden in der konkreten konzeptionellen Ausgestaltung von Lernumgebungen sowie alltäglicher Praxis sichtbar und materialisiert. Interessant ist vor allem der Prozess der Hervorbringung von (digitalen) Räumen selbst, da sich verschiedene Fragen stellen: Wie, durch wen und mit welcher Intention werden Anordnungen des Raumes hergestellt bzw. bestehende Anordnungen modifiziert oder gar komplett überworfen? Welche konzeptionellen Bezugspunkte werden dabei herangezogen? Wo ergeben sich Schwierigkeiten eines Transfers zwischen Konzeption und Praxis? Diese Fragen werden in einem ethnografischen Forschungsprojekt von einer der beiden Autorinnen (Alina Schulte-Buskase) dieses Artikels adressiert. Nachfolgend werden erste Erkenntnisse zum Verhältnis von Hochschullernwerkstatt und Digitalität in der sozialen Praxis einer Hochschullernwerkstatt anhand einer Beschreibung des Feldzugangs erörtert.

4 Hochschullernwerkstatt und Digitalität: Eine empirische Betrachtung am Beispiel eines Feldzugangs

Im weiten Feld der oben genannten Positionierungsmöglichkeiten ist es in einem ersten Schritt relevant und interessant auszumachen, welche Fragen und Konflikte sich für die Akteur*innen in der Verknüpfung von Hochschullernwerkstatt und Digitalität in der konzeptionellen Ausrichtung sowie in der alltäglichen Praxis zeigen und wie diese verhandelt werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Auseinandersetzungen während der Corona-Pandemie eine unerwartete Zuspitzung erfahren haben und ihnen, auch von den Akteur*innen selbst, in der Alltagspraxis der Hochschullernwerkstätten eine besondere Relevanz zugeschrieben wird. Schließlich mussten aufgrund veränderter Ressourcen, wie z. B. Zugänglichkeit von Gebäuden, neue Praktiken der Arbeit in Hochschullernwerkstätten entwickelt werden. Eine These lautet daher, dass in diesem Prozess konzeptionelle Grundsätze diskutiert, bisherige Praktiken reflektiert und aktuelle Praktiken hinsichtlich ihrer zukünftigen Bedeutsamkeit diskutiert werden. Diese Tätigkeiten lassen sich als eine *fokussierte Neusortierung* zusammenfassen.

Ethnografische Studien, die insbesondere teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode einsetzen, scheinen ein geeigneter Ansatz zu sein, um die genannten sozialen Praktiken näher zu betrachten. Allerdings schränkte die Pandemie auch das methodische Repertoire der in diesem Artikel beschriebenen Forschung ein, allen voran die „andauernde, unmittelbare Erfahrung“ welche Breidenstein, Hirschauer et al. (2013, 36) als eins von vier Markenzeichen ethnografischer Forschung beschreiben. Diese war – wie in vielen während der Pandemie durchgeführten ethnografischen Studien – nicht mehr ohne weiteres möglich. So skizzieren Otto und Philipp-Jahnke (2021, 63) vor allem eine „neue Rahmung von Forschungsbeziehungen als Events der Materialerhebung statt als soziales Kontinuum“. Es ergeben sich somit verschiedene Konflikte und Möglichkeitsräume gegenüber traditionelleren³ Verfahren der Ethnografie. Für die in diesem Beitrag referierte ethnografische Studie ergab sich, dass Digitalität nicht nur Gegenstand der Forschung war. Sie prägte auch das methodische Design der Studie und insbesondere den Feldzugang, wodurch sie ein zentraler Gegenstand methodologischer Reflexionen wurde. In der konkreten Forschungssituation bestanden die benannten Events nicht aus regelmäßigen Teamtreffen in Präsenz, in der Lernwerkstatt, sondern alle Beteiligten trafen sich dezentral in Videokonferenzen. Die Forschende fertigte Beobachtungsprotokolle der Treffen an und

3 Mit der Wortwahl soll keine harte Differenzierung vorgenommen werden. Laut Breidenstein, Hirschauer et al. (2013) ist ethnografische Forschung durch „Methodenopportunismus“ (ebd., 36) gekennzeichnet und damit offen für vielfältige und dem Feld angepasste Lösungen im Umgang mit den Handlungsproblemen, die sich für Forschende im Lauf des Forschungsprozesses ergeben können.

verdichtete diese für eine spätere Analyse. Dieses Forschungssetting zeigte im Gegensatz zu möglichen Treffen in der Hochschullernwerkstatt vor Ort einige Spezifika, welche nun für die Dimensionen Raum, Erfahrungsraum, Sprache und Macht dargestellt werden. Diese Dimensionen wurden nicht im Vorfeld festgelegt, sondern während der Interpretation des Datenmaterials als bedeutsam für die soziale Praxis rekonstruiert. Angesichts verschiedener Einschränkungen und alternativer Lösungen stellten sich u. a. folgende Fragen zum Forschungsprozess: Wie stellt man einen Zugang zum Feld her – in einer Krisensituation? Wie stellt man einen Zugang zum Feld her, wenn ein Aufenthalt vor Ort nicht möglich ist? Was beobachtet man in einem veränderten Alltag und wie?

Die Teilnehmenden befinden sich getrennt voneinander in den eigenen Wohnräumen. Der sichtbare *Raum*, also der Blickwinkel, der anderen Teilnehmenden ermöglicht wird, ist somit individuell festgelegt und dabei hochgradig inszeniert. So wird sehr bewusst reguliert, welche Teile des privaten Lebensortes Preis gegeben werden oder durch einen Filter unsichtbar sind. Dieser Bereich ist statisch und kann von anderen Personen nicht weiter geändert werden.

Die Verbindung über den Bildschirm mit einem eingeschränkten Sichtfeld führt ferner zu einem veränderten *Erfahrungsraum* für alle Beteiligten. Im Gegensatz zu einem Treffen vor Ort ist eine Interaktion mit dem Material und Raum der Hochschullernwerkstatt, wie z. B. geteilte Blickachsen zum Zeigen von Gegenständen oder das Handeln damit, nicht möglich. Ferner existieren verborgene Bereiche hinter den Bildschirmen oder es werden Aktivitäten auf dem individuellen Endgerät verfolgt, die von den anderen Personen nicht nachvollzogen werden können. Schließlich werden die Individuen, je nach Einstellung des Systems, auch mit dem eigenen Bild konfrontiert und sehen die Spiegelung von Gestik und Mimik.

Auch diese nonverbale *Sprache* ändert sich, indem meist nur ein Portraitausschnitt der Personen sichtbar ist und die Gestik sich auf diesen Bereich beschränkt. Mimik in geringer Ausprägung kann aufgrund der Darstellung auf dem Bildschirm ggfs. weniger gut gelesen werden. Die Deutung von Augenkontakt stellt ebenso eine zentrale Leistung der Herstellung und Interpretation dar. Entsteht dieser durch einen Blick in die Kamera oder durch Fokussierung der Kachel einer anderen Person auf dem Bildschirm? In Bezug auf die verbale Sprache ändert sich unter anderem die Lautstärke, da beispielsweise ein Flüstern mit der Nebenperson nicht mehr möglich ist. Was in den Raum gesprochen wird, wird von allen gleich gut gehört, so dass es immer ‚laut‘ ist. Andererseits können simultane Gesprächsbeiträge teilweise nicht von der Software verarbeitet werden, sodass manche Personen dann nicht hörbar sind. Eine Form der ‚leisen‘ Kommunikation bietet hingegen der Chat, indem ein Austausch dort beinahe beiläufig sowie zeitverzögert stattfindet und die verbale Hauptkonversation nicht stört. Eine verdeckte Kommunikation über Direktnachrichten ist ebenso möglich.

All diese Interaktionsnuancen bedingen *Machts- und Ohnmachtsgefühle* auf Seiten der forschenden Person, welche die Partizipation und somit einen Zugang zum Feld unterschiedlich gut ermöglichen und nicht zuletzt auch das Feld selbst konstituieren. Sehr basal sind dabei auch technische Rahmenbedingungen, die nur teilweise von den Beteiligten gesteuert werden können. So ist beispielsweise der Beginn eines Meetings oftmals mit Unsicherheit und Fragen verbunden: Gibt es eine technische Störung oder wurde man noch nicht vom Gastgeber in den Raum gelassen? Diese Zweifel führen sich während des Meetings in der Stabilität der Internetverbindung und des Programms fort – Situationen, die in Präsenz nicht denkbar wären. Falls sich eine Person fünf Minuten vor Meetingbeginn in der Nähe der Hochschullernwerkstatt befindet, muss sie sich nicht sorgen, dass der Raum vor den Füßen verschwindet, oder es Probleme beim Aufschließen gibt. Und sobald die Personen im Raum Platz genommen haben, bestimmen sie selbst das Verlassen der Örtlichkeit.

In der Zusammenschau wird durch dieses Beispiel deutlich, wie sehr dieser spezifische Raum a) durch die Akteur*innen hervorgebracht wird, b) dieser die Handlungen der Akteur*innen präfiguriert und sich c) die Praktiken durch die genannten Spezifika dieser Konstellation vom Handeln in einer Hochschullernwerkstatt vor Ort unterscheiden können. Einerseits lassen sich die im zweiten Kapitel skizzierten Annahmen eines soziologischen Raumverständnisses in besonderem Maße in diesen Beobachtungen rekonstruieren, da die Aktivitäten zur Herstellung des gemeinsamen Raums sich von ähnlichen Leistungen bei einem Treffen vor Ort deutlich unterscheiden. Sichtbar wird dies sowohl in Bezug auf die Technik, den ‚Eventcharakter‘, als auch auf divergierende Räume, die sich z. B. hinter den Monitoren oder in verdeckten Chats befinden. Ergänzt wird dies um den Umstand, dass das Feld Hochschullernwerkstatt, dessen Materialität als „Stätte“ eine große programmatische Bedeutung hat, nicht greifbar ist. Im Sinne eines pädagogischen Raumverständnisses ergeben sich verschiedene Anschlussfragen, da der Transfer konzeptioneller Grundsätze in dieses spezifische Setting im Fokus steht. *(Wie) Können beispielsweise räumliche Botschaften der Hochschullernwerkstatt auch in den digitalen Raum übersetzt werden? Wie können Praktiken der Arbeit in Hochschullernwerkstätten dort fortgeführt werden? Welche Chancen und Grenzen ergeben sich und wie bestimmen diese zukünftig das Verhältnis von Digitalität und Hochschullernwerkstatt? Diese Fragen bedingen schließlich erneut eine Positionierung zwischen den oben genannten Polen Bewahrpädagogik und Partizipation.*

Diese Entwicklungen gilt es vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von Raum und Materialität für die gegenwärtige und zukünftige Praxis von Hochschullernwerkstatt in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2019) weiter zu untersuchen.

5 Fazit und Ausblick

Digitalität bestimmt seit Mitte des letzten Jahrhunderts zentral das Zusammenleben der Gesellschaft. Lernwerkstätten bleiben als Teil dieser Gesellschaft, mit dem Anspruch der besonderen Lebensweltorientierung, von diesen Entwicklungen nicht unberührt. Jedoch können sie nicht als Spiegelbild verstanden werden, sondern vielmehr als eine Art Zerrspiegel, in dem die räumlichen und konzeptionellen Entwicklungen stets gerichtet stattfinden. Dabei erfolgt eine Orientierung an unterschiedlichen reformpädagogischen Strömungen, die ihrerseits verschiedene Positionierungen einnehmen oder, aufgrund ihres Alters, auch Leerstellen aufweisen. Lernwerkstätten können sich auf dem breiten Feld zwischen bewahrpädagogischen und partizipativen Ansätzen breitflächig positionieren. Die Art und Weise dieser Positionierung, jedoch vor allem die Aushandlungsprozesse auf dem Weg dahin, stellen ein großes Forschungsdesiderat dar. Im Zuge der pandemiebedingten Entwicklungen veränderter Praktiken der Lernwerkstattarbeit und Rauminterpretationen verstärkt sich dieses Forschungsdesiderat und Digitalität rückt gleichermaßen stärker in den Fokus der Akteur*innen. Diese besondere Situation verstärkt nochmals Prozesse der Entwicklung, Abgrenzung, Positionierung und Reflexion. Ferner erfahren auch die Forschungszugänge und -prozesse eine Veränderung im Rahmen der Pandemie. Exemplarisch wurden diese für eine ethnografische Untersuchung dargelegt. Das vorliegende Beispiel widmete sich der synthetischen Situation in Form einer Videokonferenz (Knorr Cetina 2012, 81) als ein Setting von vielen, das durch technische Fortschritte ermöglicht wird. Neben weiteren Settings gilt es auch, veränderte Praktiken der Lernwerkstattarbeit im Sinne einer Kultur der Digitalität (Stalder 2019) in den Blick zu nehmen. Die damit verbundenen Fragen und Desiderate haben wir im Rahmen dieses Beitrags vielfach skizziert. Das gewählte empirische Beispiel macht deutlich, dass veränderte Praktiken, wie die zur Hervorbringung von Raum, sich bereits im Feldzugang rekonstruieren lassen und impliziert, dass sich diese in der alltäglichen Praxis und Konzeption von Lernwerkstattarbeit fortführen. Sowohl für die pädagogische Praxis, als auch für die dazugehörigen pädagogisch-programmatischen und empirischen Diskurse stellt sich die Frage, wie dauerhaft die skizzierten Neuerungen sich niederschlagen werden, welche neuen Erkenntnisse diese ermöglichen und wie dabei sowohl eine pädagogisch-programmatische, als auch eine soziologische Perspektive auf Raum eingenommen, miteinander verknüpft und weiterentwickelt werden. Es bleibt abzuwarten, wo und wie Digitalität in Konzeption und Praxis der Hochschullernwerkstättenbewegung verhandelt und gelebt werden.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 87–107.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UVK.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.). (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gruhn, A. (2020). Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt. In J. Wiesemann, A. Flügel, S. Brill & I. Landrock (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern* (S. 147-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, B. (2015). Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. (S. 131–158). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hagstedt, H. (2016). Lernen im Selbstversuch. Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 27–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Knorr Cetina, K. (2012). Die synthetische Situation. In C. Mayer & R. Ayaß (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann* (S. 81-110). Wiesbaden: Springer.
- Lange, J., Müller-Naendrup, B., Schulte-Buskase, A. & Wiesemann, J. (2019). Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 93-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Naendrup, B. (2012). Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In H. Schröter-von Brandt u. a. (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 275-284). Bielefeld: transcript Verlag.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als Dritte Pädagogen. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, H. (2012). Medien zwischen Bewahrpädagogik und Partizipation. In S. Bischoff, G. Geiger, P. Holnick & L. Harles (Hrsg.), *Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt* (S. 17-32). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Otto, L. K., Philipp-Jahnke, N. (2021). Wenn eine Pandemie interveniert. Überlegungen zur ethnographischen Praxis seit COVID-19. In: *Kulturanthropologie Notizen* 83. DOI: 10.21248/ka-notizen.83.7

- Schude, S. (2016). Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 9-26). Wiesbaden: Springer VS.
- 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, Basel: Beltz Juventa.
- Schüllenbach-Bülow, E. & Stieve, C. (Hrsg.) (2016). Raum anders erleben. Kiliansroda: Verlag das netz.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.) (2019). *Perspektiven auf Hochschulwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, K. D. (2018). Reformpädagogik und Medien. Innovationsimpulse durch digitale Medien? In Barz, H. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 99-112). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autorinnen

Schulte-Buskase, Alina

Universität Siegen

AG Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt in einer Kultur der Digitalität, Digitalisierung und Digitalität in der Lehrer*innenbildung, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung
alina.schulte-buskase@uni-siegen.de

Gruhn, Annika, Dr.in

Universität Siegen

AG Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Forschung zu Lernbegleitung und studentischem Peer-Learning (in Hochschullernwerkstätten); inklusionsorientierte und diskriminierungssensible Lehrer*innenbildung; Digitalisierung der Lehrer*innenbildung (besonders in Praxisphasen).
annika.gruhn@uni-siegen.de