

„Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?“ - Studierende als Lernbegleiter von Kindern in Hochschullernwerkstätten

Ein Vortrag im Rahmen der Tagung
„Informelles Lernen. Stand. Ort. Bestimmung“
Session: Between individualization and formalization

Dienstag, 06.10.2015

Annika Gruhn, Universität Siegen



Gliederung

1. Hochschullernwerkstätten als Forschungsfeld
2. Forschungsstil und -methoden, theoretischer Bezugsrahmen
3. Teil - Ergebnisse: „*doing Lernbegleitung*“ - „Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?“
4. Ein vorsichtiges Fazit

1. Hochschullernwerkstätten als Forschungsfeld

(Hochschul-)Lernwerkstätten „verstehen sich selbst als *alternative Formen* der traditionellen Lernkultur. Weg von referentenorientierten Lehrerbildungskonzepten, bieten sie vor allem *teilnehmerorientierte Lernarrangements* an, die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des *Partizipationsprinzips* den eigenen Lernprozeß selbst gestalten lassen.“

(Müller-Naendrup 1997, 132)



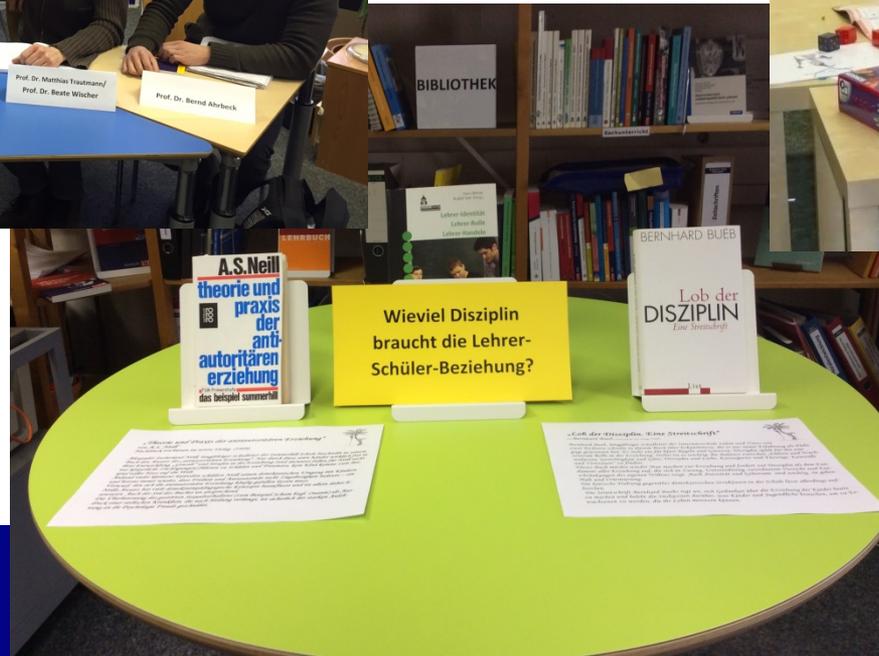
- Entstehungsgeschichte:
 - Erste HLWs: 1980er als „Stützpunkte der inneren Schulreform“ (Müller-Naendrup 1997, 86) gegründet
 - Vorbilder unter anderem Teacher Centres und open plan schools in England und den USA
 - Inhaltlich: häufig reformpädagogische Schwerpunkte
 - Ziel: „Gelegenheit zu authentischer Erfahrung [...] mit einer selbst gewählten Forscherfrage oder einem persönlich bedeutsamen Thema“ in Abgrenzung zu „eingespielten akademischen Belehrungskulturen“ (Hagstedt/Wedekind 2011, 13)
 - Heute: LW als „Umbrella-Begriff“ (Wedekind 2011, 7)

- Konzeptionelle Leitlinien (vgl. Hagstedt 1998/VeLW 2011/Wedekind 2011)

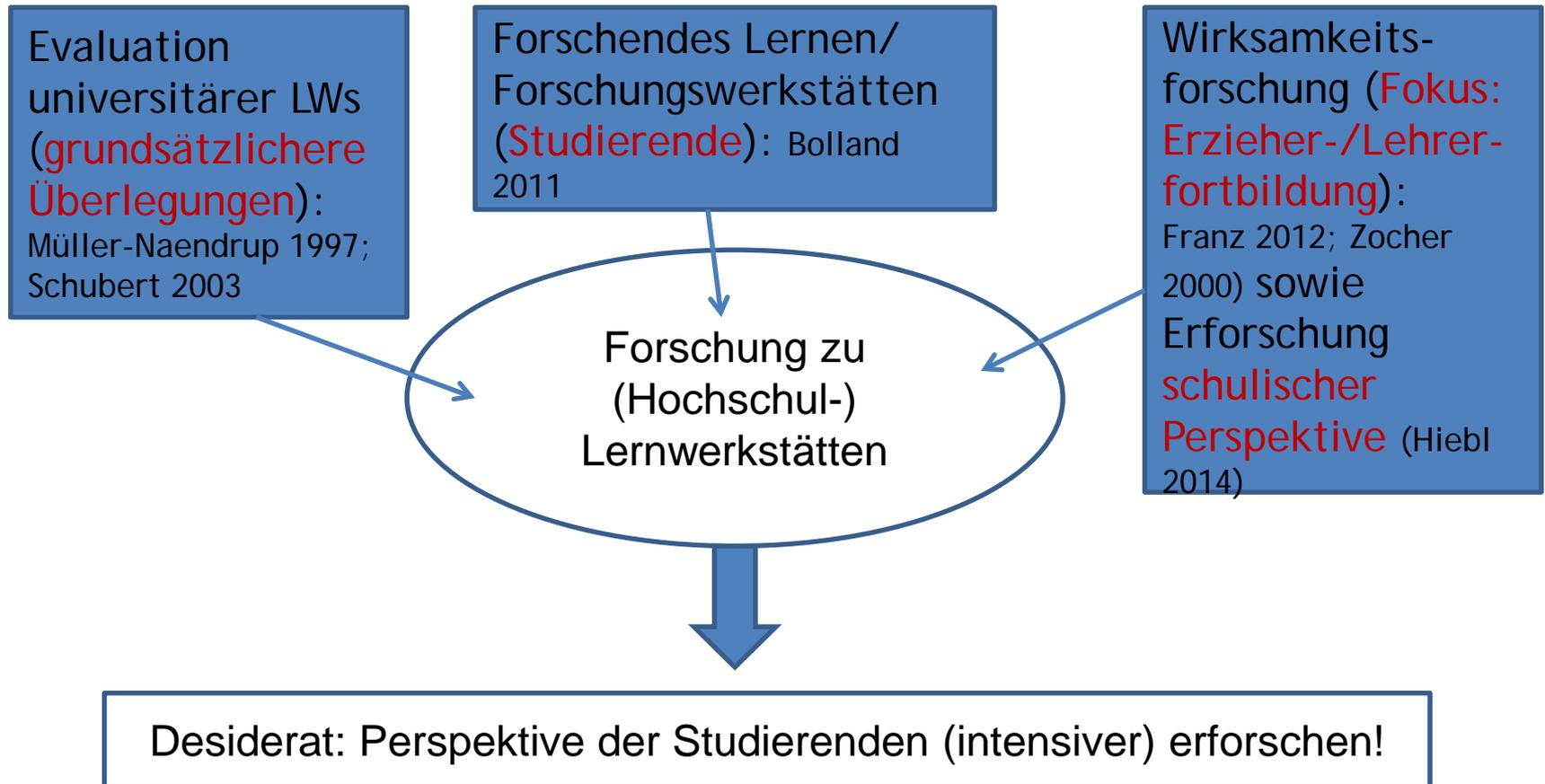
Lernwerkstatt als „anregungsreicher Lernraum“



Lernwerkstattarbeit als „pädagogische Interaktion“ zwischen Lernenden und *Lernbegleitung*



• Forschungsstand und -desiderata



2. Forschungsstil und -methoden, theoretischer Bezugsrahmen

- Grounded Theory (nach Corbin/Strauss 1996; Strauss 1998)
- Ethnografischer Zugang:
„Methodenopportunismus“ (vgl. Breidenstein et.al. 2013, 34 f.)

- Teilnehmende Beobachtung → Protokolle, dichte Beschreibungen
- Aufzeichnung und Transkription von Gruppengesprächen und -diskussionen, sequenzanalytische und kodierende Verfahren
- Teil-narrative Interviews mit Ehemaligen
- Dokumentenanalyse (Lerntagebücher etc.)



- Forschungsfrage: doing Lernbegleitung

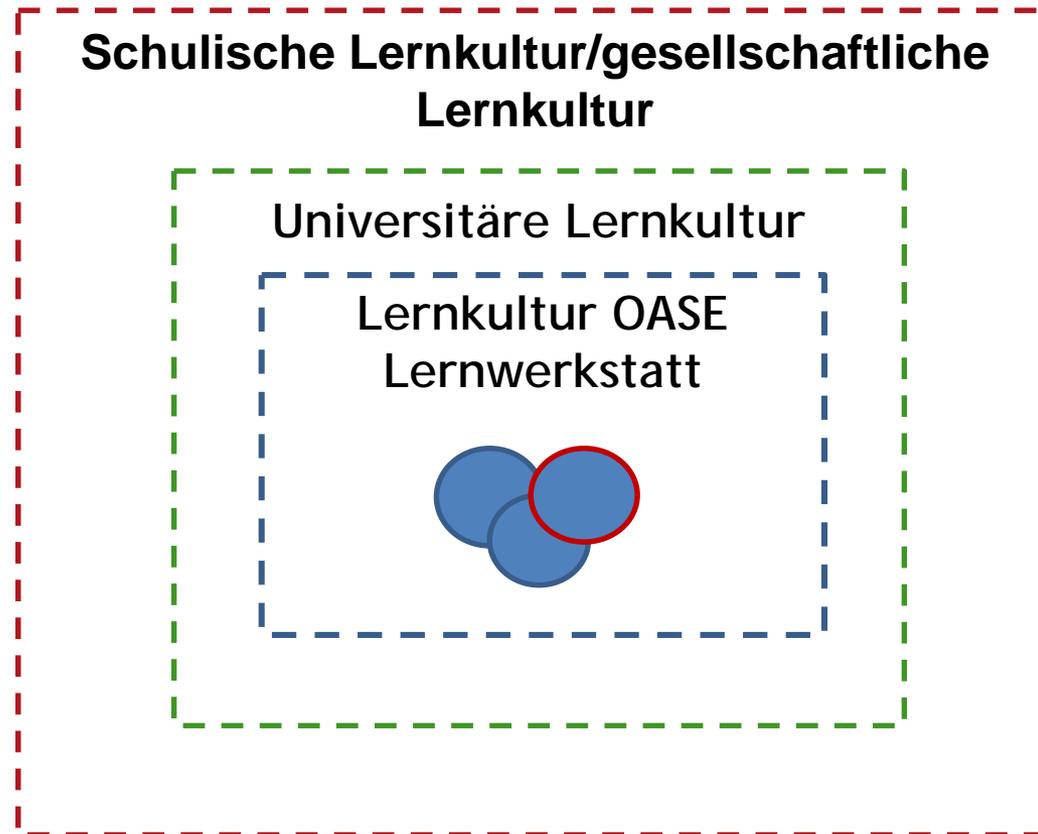
„doing Lernbegleitung: Welche konzeptionellen Auffassungen und pädagogischen Praktiken verbinden Lehramtsstudierende mit der Rolle des ‚Lernbegleiters‘ .

→ Welche Praktiken nutzen sie, um die Lernbegleiterrolle einzunehmen, aufrecht zu erhalten und von der (klassischen) Lehrerrolle abzugrenzen?

→ Wie gestalten sie Settings, die anderen Akteuren individuelle Lernprozesse ermöglichen und sie dabei unterstützen sollen?“

- Theoretischer Bezugsrahmen:
 - Professionalisierungstheorien
 - Praxisphasen in der Lehrerbildung
 - Lernwerkstätten als (Hochschul-) Lernorte und -kulturen
 - (ehemalige) studentische Akteure als **kollektive und individuelle Ko-Konstrukteure** der jeweiligen sozialen Ordnungen und Lernkulturen

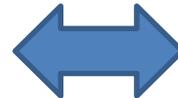
- **LWs als lernkulturelle Orte - Modell**





3. „Doing Lernbegleitung“ in einem geöffneten Setting

Profil des „idealen Lernbegleiters“:



Profil des „idealen Lernenden“:

Ausschnitt Gruppendiskussion: Computer-Suchtie

16 Aw Grade Jason, wie gesacht, der wirkte halt grade am Anfang wie ein richtiger @Computer-
17 Suchtie@-

18 Cm Ja!

19 wie son (|), weißte son Jason, der Name is Programm, ne?

20 Bw, Cm ((Lachen))

21 Aw Nei::n, das is jetzt böse, Ja aber komm, aber jeder hat diese Vorurteile gehabt am Anfang, auch
22 wo wir eben gerätselt ham wie man die Namen der Kinder überhaupt aussprich-

23 Bw Ich war ja für den Jason (gesprochen wie es geschrieben wird) @(..)@

24 Cm Ja, aber grade bei ihm is ja wirklich Pfeil und //Bogen//

25 Bw //ja//

26 Aw //supergut angekommen//

27 Cm Und der war ja auch heute-

28 Aw Echt klasse!

29 Bw Ja, der //war ja heute//

30 Cm //der is ja-//

31 Aw //gar nicht da hingegangen//

- 32 Bw Ja! Das fand ich so-
- 33 Cm der is heut gar nicht an den PC-
- 34 Bw Ja, das fand ich so klasse, der is direkt da hin und hat die zur Sau gemacht „Ihr seid nur am PC, ihr
35 seid Suchties-
- 36 Aw Ja, genau-
- 37 Bw Un er hat so, so richtig Streit eigentlich vom Zaun gebrochen und gesacht so (.) ja, hie::r, nee-
- 38 Aw Ja:: diese Regulation, diese Selbstregula- //tion//
- 39 Bw //ja//
- 40 Aw die ist echt spannend zu erleben, dass die Kinder sich teilweise wirklich selber regulieren, dass
41 die sagen ähm (.) zum Beispiel n Jason oder auch Ylenia, nein, wir essen jetzt nicht die //Pizza//
- 42 Bw //ja//
- 43 Aw also das is ganz klasse
- 44 Bw ja
- 45 Aw dass das klappen kann. (..) Auch hier son Konflikt, wie oft hat der sich einfach in den Wind
46 geschlagen, also da, wo man dann so dachte uuh, muss ich da jetz schon was //sagen//
- 47 Bw //mhm//

• Beispiel: Computer-Suchtie

16 Aw Grade Jason, wie gesacht, der wirkte halt grade am Anfang wie ein richtiger @Computer-

17 Suchtie@-

18 Cm Ja!

19 wie son (|) weißte son Jason, der Name is Programm, ne?

20 Bw, Cm ((Lachen))

21 Aw Nei::n, das is jetzt böse, Ja aber komm, aber jeder hat diese Vorurteile gehabt am Anfang, auch
22 wo wir eben gerätselt ham wie man die Namen der Kinder überhaupt ausspricht-

23 Bw Ich war ja für den Jason (gesprochen wie es geschrieben wird) @(.)@

24 Cm Ja, aber grade bei ihm is ja wirklich Pfeil und //Bogen//

25 Bw //ja//

26 Aw //supergut angekommen//

27 Cm Und der war ja auch heute-

28 Aw Echt klasse!

29 Bw Ja, der //war ja heute//

30 Cm //der is ja-//

31 Aw //gar nicht da hingegangen//

Gegenüberstellung von „pädagogisch wertvollen vs. weniger wertvollen Aktivitäten“:

Computer vs. Pfeil und Bogen
→ Geteilte implizite Normvorstellung

Herstellung von Differenz über Name/soziale Herkunft;
geteiltes Wissen über Jason

Lernprozess ohne Zutun der Erwachsenen

32 Bw Ja! Das fand ich so-

33 Cm der is heut gar nicht an den PC-

34 Bw Ja, das fand ich so klasse, der is direkt da hin und hat die zur Sau gemacht „Ihr seid nur am PC, ihr
35 seid Suchties-

36 Aw Ja, genau-

37 Bw Un er hat so, so richtig Streit eigentlich vom Zaun gebrochen und gesacht so (.) ja, hie::r, nee-

38 Aw Ja:: diese Regulation, diese Selbstregula- //tion//

39 Bw //ja//

40 Aw die ist echt spannend zu erleben, dass die Kinder sich teilweise wirklich selber regulieren, dass
41 die sagen ähm (.) zum Beispiel n Jason oder auch Ylenia, nein, wir essen jetzt nicht die //Pizza//

42 Bw //ja//

43 Aw also das is ganz klasse

44 Bw ja

45 Aw dass das klappen kann. (..) Auch hier son Konflikt, wie oft hat der sich einfach in den Wind
46 geschlagen, also da, wo man dann so dachte uuh, muss ich da jetzt schon was //sagen//

47 Bw //mhm//

Konfliktlösung:

Rollenübernahme
durch Jason

→ Erleichternd,
dennoch
überraschend

→ Umkehrung
von Zuständig-
keiten und
Legitimationen

3. „Doing Lernbegleitung“ in einem geöffneten Setting

Profil des „idealen Lernbegleiters“:

- non-direktiv
- reguliert indirekt
- beobachtet



Profil des „idealen Lernenden“:

- Reguliert (Konflikte) selbst
- nimmt Impulse auf/an

Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll

Zwei Praktikantinnen und eine der Betreuerinnen klemmen sich die mitgebrachten, bereits zurecht gestutzten Stöcke unter die Arme und laufen zielgerichtet, mit kräftigen Schritten in Richtung eines Gruppentisches, an dem 8 Personen Platz haben. Diesen Tisch scheinen sie bewusst gewählt zu haben, er steht quasi direkt neben dem kleinen Computertisch, an dem sich vier der „PC-Jungs“ versammelt haben und konzentriert auf den Bildschirm starren. Die Praktikantinnen sprechen besonders laut und überbetont deutlich miteinander *„Soooo, dann wolln wir mal anfangen, Pfeil und Bogen basteln!“* und werfen prüfende Blicke in Richtung der „PC-Jungs“, um sich zu vergewissern, dass diese das nun beginnende, insbesondere an sie gerichtete, Angebot mitbekommen und um zu prüfen, ob Interesse daran besteht. Keiner der Jungen reagiert.

3. „Doing Lernbegleitung“ in einem geöffneten Setting

Profil des „idealen Lernbegleiters“:

- non-direktiv
- reguliert indirekt
- beobachtet
- kreativ



Profil des „idealen Lernenden“:

- Reguliert (Konflikte) selbst
- nimmt Impulse auf/an

Ausschnitt aus einer Gruppenreflexion

Ich find eben auch, man lernt auch, sich darauf (..) also, auf Kinder einfach einzulassen. Das hab ich bei ihm [ein Kind, über das vorher gesprochen wurde] auch ganz extrem gemerkt. Am Anfang ging der mir einfach nur auf die Nerven, aber so richtig. Und dann war bei mir irgendwann der Punkt, dass ich ihn einfach nur beobachtet hab und gemerkt hab, dass er eigentlich, (3) also, dass in seinem Verhalten eigentlich ein totales Muster liegt.

Und dass er im Grunde genommen den totalen Perfektionismus hat und in dem Moment, in dem er nicht zuhört, war mein Eindruck, möchte er einen gar nicht ignorieren, er ist einfach damit beschäftigt, seine Ordnung wieder herzustellen und vorher kann er davon nicht ablassen. Und, ich glaub einfach, es ist unglaublich wichtig, so Kinder vielleicht nochmal neu auch zu betrachten. Auch zu lernen, das Verhalten von denen nicht direkt so abzustempeln, sondern einfach mehr zu verstehen, was steckt da eigentlich hinter und dann kann's wieder bereichernd sein. Ich [...] hab' dann erst gesehen, was der eigentlich für tolle Sachen zustande gebracht hat und so.

3. „Doing Lernbegleitung“ in einem geöffneten Setting

Profil des „idealen Lernbegleiters“:

- non-direktiv
- reguliert indirekt
- beobachtet
- Kreativ
- rekontextualisiert
- Gibt Impulse für Gruppe



Profil des „idealen Lernenden“:

- Reguliert (Konflikte) selbst
- nimmt Impulse auf/an

4. Ein vorsichtiges Fazit...

Lernbegleitung = soziale pädagogische Praxis im Spannungsfeld von...

Instruktion ----- Konstruktion

Beliebigkeit ----- Offenheit

Pädagogisierung ----- Kreativität

Fremdbestimmung ----- Selbstbestimmung

Begleitet werden ----- Begleiter sein

...und zurück zur Ausgangsfrage:

„Ist das, was die da machen,
eigentlich (informelles) **LERNEN?**“

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Quellen

- Bolland, A. (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. et.al. (Hrsg.) (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Franz, E.-K. (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hagstedt, H. (1998): Pädagogische Werkstätten – Zauber Bühnen oder Inseln des Zweifels. In: Kernade, I. (Hrsg.): Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten. Oldenburg, S. 49-53
- Hagstedt, H. & Wedekind, H. (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule (6/2011).
- Hiebl, P. (2014): Lernwerkstätten an Schulen. Aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Münster: Lit Verlag.
- Müller-Naendrup, B. (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Schubert, E. (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person: Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. Bochum: Projekt Verlag.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (Hrsg.) (2011): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin.
- Wedekind, H. (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule (6/2011).
- Zocher, U. (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.