

Klaudia Schultheis & Petra Hiebl (Hrsg.)

Pädagogische Kinderforschung

Grundlagen, Methoden, Beispiele

2016

Verlag W. Kohlhammer

III Beispiele aus der Pädagogischen Kinderforschung

1 Lernerfahrungen in der Lernwerkstatt aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Petra Hiebl

Die im Jahr 2013 in verschiedenen bayerischen Grundschulklassen durchgeführte Untersuchung zur Erfahrung von Kindern mit Lernwerkstätten zeigt exemplarisch die Vorgehensweise der Pädagogischen Kinderforschung auf.³ Im Mittelpunkt der Studie steht die kindliche Selbstwahrnehmung in der Lernwerkstatt. Kinder werden in und zu einer pädagogischen Situation befragt. So vermittelt sie einen Einblick in die Art und Weise, wie Kinder das Lernen in einer Lernwerkstatt erfahren und erleben.

Genau darin liegt das pädagogische Moment des Forschungsansatzes: Es geht darum, »zu erkennen, wie Kinder in ihren Aktionen und sozialen Interaktionen Lernerfahrungen machen und durch welche Einflüsse diese zustande kommen« (Schultheis & Fuhr 2006, S. 45). Die Kinder sollen darüber kommunizieren, wie sie individuell und im sozialen Kontext lernen und erleben, wie sie ihre Erfahrungen aufbauen, wie sie interagieren, und es interessiert außerdem ihre Selbst- und Weltdeutung (vgl. ebd.). Die Studie macht deutlich, wie die Erforschung der Kinderperspektive zu Erkenntnissen über die Qualität von Unterricht beitragen kann.

Zur kindlichen Rezeption von Lernen in der Lernwerkstatt gibt es bisher keine empirische Forschung. Die Lernwerkstatt als didaktisches Setting macht darauf aufmerksam, dass für die Untersuchung des kindlichen Lernens leibliche *und* kognitive Aspekte berücksichtigt werden müssen. Gerade die Erfahrungen, die auf der Perzeption und Interaktion mit der das Kind umgebenden konkreten materialen, sozialen und medialen Umwelt beruhen, bedingen Lernprozesse und pädagogische Situationen (vgl. die Ausführungen von Klaudia Schultheis zur Topologie der kindlichen Lernumwelt in Kapitel I). Diese gilt es vom Kinde aus zu erforschen.

3 Die beschriebene Studie ist eine Teilstudie der Dissertation: Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern (Hiebl 2014).

1.1 Lernwerkstätten als Untersuchungsgegenstand

Lernwerkstätten als Orte selbstgesteuerten und individualisierenden Lernens sind in den letzten Jahren wieder stark in Mode gekommen. Der Lernort Lernwerkstatt wird proklamiert als Möglichkeit, Unterrichtsinhalte und eigene Forscher-Themen handlungsorientiert und mit allen Sinnen zu erarbeiten. Durch das vielfältige Arrangement von Lernsituationen, anregende Lernmaterialien und unterschiedliche Sozialformen soll ein wertvoller Beitrag dazu geleistet werden, dass Schülerinnen und Schüler nachhaltig in der Schule und für das Leben lernen. Diese gestalteten Lernumgebungen, die »das Lernen [...] bewusst zur Sache der Schüler machen« (Rupprecht 2008, S. 12), werden mit der Hoffnung auf eine Qualitätsverbesserung der Lernkultur von Bildungsinstitutionen verbunden. Lernwerkstätten können unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen folgen. Manfred Bönsch (1999) hat folgende Modelle unterschieden:

- *Arbeitsplanmodell*: Wochenplanarbeit in Partner- oder Einzelarbeit;
- *Büffet-Modell*: zum Thema vorbereitete Materialien werden bereitgestellt; die Auswahl liegt beim Lernenden;
- *Stationen-Modell*: die Materialien stehen an Stationen zur Verfügung; Stationen werden durchlaufen;
- *Impuls-Modell*: persönliches Lernmotiv; selbstverantwortlicher Lernprozess.

Vor dem Hintergrund einer anhaltenden Diskussion um eine Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule scheint es naheliegend, Forschungen zum Thema Lernwerkstatt – als eine pädagogisch gestaltete Lernumgebung – aufzunehmen. Denn die Qualitätsentwicklung von Unterricht als zentraler Bereich von Schulen, so Bönsch et al. (2010), ist nach wie vor ein Desiderat: »Da Unterricht Lernen nicht direkt realisieren kann – Lernen müssen Lernende schon selbst! –, zielt das Forschungs- und Entwicklungsinteresse auf die Arrangements, mit denen Lernen erfolgreicher gestaltet werden kann« (ebd., S. 7). Im Besonderen zielt das Forschungsinteresse der vorliegenden Kinderstudie auf die *Lernerperspektive*. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass zur Qualitätsverbesserung von Schule – und damit dem Lernerfolg der Schülerin bzw. des Schülers – der Unterricht einen zentralen Stellenwert hat und aus pädagogischer Sicht deshalb interessiert, wie sich erfolgreiche Lernprozesse vollziehen und wie wir auf diese Lernprozesse in pädagogisch gestalteten Lernsituationen Bezug nehmen können.

1.2 Lerntheoretische Überlegungen

»Die Pädagogik fragt danach, in welchen Formen sich das Lernen zeigt, d. h. in welcher Weise es uns erscheint. Sie geht damit phänomenologisch vor: Die Pädagogik untersucht das Phänomen des Lernens, versucht es zu beschreiben und in seinem Wesen zu erfassen.« (Schultheis 2008b, S. 26)

Diese Überlegungen implizieren einen pädagogischen Lernbegriff. Lernen im schulischen Kontext ist in eine pädagogisch gestaltete Situation eingebunden, in der

die Schülerinnen und Schüler in einer Lernumgebung durch Instruktion und Konstruktion Kompetenzen erwerben und entwickeln. Was und wie ein Kind lernt, hängt insofern von der jeweiligen Lernsituation und der Lernumwelt ab.

»In seiner Umwelt trifft das Kind von Geburt an auf Dinge und Menschen, Sachverhalte und Verhaltensweisen. Die kindliche Umwelt ist leiblich erfahrbarer Lernraum«, denn für das Lernen kann Bedeutung haben, was das Kind im wörtlichen Sinn erfahren, d. h. erreichen und ergreifen, erleben oder erarbeiten kann.« (Schultheis 1998, S. 52)

Lernen kann demnach nie isoliert auf die Interaktion von Lernendem und Lerngegenstand begrenzt gesehen werden, sondern es ist immer ein multifaktoriell bestimmter Prozess und ein In-Beziehung-Treten einzelner Dimensionen. Lernen in der Lernwerkstatt wird von der räumlichen Atmosphäre, vom Aufforderungscharakter der Lernobjekte bzw. vom In-Beziehung-Treten mit diesen Objekten und von den Personen, die dort zusammen arbeiten und lernen, beeinflusst. Für Lernprozesse wirken die Dimensionen kognitiv aktivierend und kommen den emotionalen kindlichen Bedürfnissen nach, außerdem geben sie den leiblichen Grundlagen des kindlichen Lernens Raum. Die Bedeutung der emotionalen Komponente erfolgreichen Lernens ist inzwischen vielfach belegt.

In dem oben genannten Verständnis werden der Lernwerkstatt vielfältige Potentiale für kindliche Lernprozesse zugesagt. Aus pädagogischer Forschungsperspektive interessiert deshalb besonders die kindliche Wahrnehmung der Lernumwelt in der Lernwerkstatt, die Schwerpunkt dieser Studie ist. Zur Erfassung des Lernens in der Lernwerkstatt aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde die Topologie der kindlichen Lernumwelt (Schultheis 2004, S. 114; s. auch Kap. I) der Fragegenerierung für den Leitfaden und der Datenauswertung grundgelegt.

1.3 Zur methodologischen Gestaltung der Studie

Es wurden 20 Kinderinterviews für die Untersuchung herangezogen, darunter waren zwölf Mädchen und acht Jungen aus der 2.-4. Klasse. Die spezifische Auswahl der Befragten erfolgte nicht nach Repräsentativitätskriterien, daher wurden keine Zufallsstichproben gezogen. Vielmehr interessieren typische Fälle. Es wurden Kinder an den Schulen ausgewählt, an denen auch die Schulleitungen befragt wurden (siehe hierfür Hiebl 2014, Studie 1 und 2). Die Konzeptionen bzw. Modelle der Lernwerkstätten, in denen die Schülerinnen und Schüler jeweils Lernwerkstattarbeit erfahren (vgl. oben), werden in Tabelle 2 aufgezeigt.

Mit den Kindern wurden Einzelinterviews durchgeführt. Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigten sich sehr aufgeschlossen und offen im Gespräch. Sie wurden zu Beginn des Interviews durch die Forschungsleiterin in das Forschungsvorhaben eingeführt. »Mich interessiert, wie du in der Lernwerkstatt arbeitest. Ich forsche über Lernwerkstätten. Bei deinen Antworten gibt es kein richtig oder falsch!« Dementsprechend engagiert zeigten sich die Kinder im Interview, das jeweils in einer wertschätzenden konstruktiven Atmosphäre stattfand. Genauso gab es einige schüchterne Kinder, die aufgeregt schienen und deren Antwortverhalten eher auf kurze Aussagen beschränkt war. Zu spüren war jedoch bei allen Kindern die Freude und der Stolz, befragt zu werden und als

Tab. 2: Lernwerkstattmodelle mit Zuordnung der Schülerinterviews (Hiebl 2014)

| Offene Werkstatt | Themen- und zielorientierte Werkstatt | | | |
|---|--|---|---|---|
| <i>Impulsmodell, eigener Raum</i> | <i>Zwei Lernwerkstätten, fachlich ausgerichtet, zwei Räume, dritter im Aufbau</i> | <i>Lernlandschaft mit mehreren thematischen Lernwerkstätten, mehrere Räume</i> | <i>Schwerpunkt: Fertigkeitswerkstatt, Raum mit Mehrfachverwendung</i> | <i>Eigener Lernwerkstatttraum, zusätzlich mobile Themenkisten</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • I 18, Junge 4 • I 19, Mädchen 5 • I 19, Junge 8 • I 20, Mädchen 12 | <ul style="list-style-type: none"> • I 15, Junge 3 • I 17, Mädchen 4 • I 11, Mädchen 7 • I 13, Junge 5 • I 18, Mädchen 11 | <ul style="list-style-type: none"> • I 6, Mädchen 3 • I 12, Mädchen 8 • I 14, Junge 6 • I 17, Junge 7 | <ul style="list-style-type: none"> • I 2, Mädchen 2 • I 3, Junge 1 • I 4, Junge 2 • I 15, Mädchen 9 | <ul style="list-style-type: none"> • I 1, Mädchen 1 • I 10, Mädchen 6 • I 16, Mädchen 10 |

»Experte« zum Thema Lernwerkstatt sprechen zu dürfen. Auch merkte man deutlich die emotionale Gestimmtheit der Kinder – nämlich eine tendenziell überwiegend positive – für die Lernwerkstatt. Das ist mit den Aussagen der Kinder nicht einzufangen, soll aber hier bemerkt werden, weil es die leiblich-sinnlichen Botschaften der Kinder in Zusammenhang mit dem Lernen in der Lernwerkstatt dokumentiert.

Erhebungsinstrument: Leitfadenterview mit Kindern

Die Einzelinterviews nehmen den Expertenstatus der Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße wahr. Die Einzelinterviews wurden als »Leitfadenterviews« durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine offene, teilstandardisierte Befragung. »Offen« bezieht sich auf die Möglichkeit des Befragten, sich frei zu äußern und das wiederzugeben, was ihm bezüglich des Themas als wichtig erscheint. Teilstandardisiert bezieht sich auf die Vorgehensweise der Befragung durch den Interviewer (vgl. Mayring 2002, S. 66).

Die Kinder sollten sich möglichst frei zum Themengegenstand äußern können und dadurch dem Erwachsenen einen Einblick in ihre Bedeutungszusammenhänge und ihre Erfahrungshintergründe gewähren. Der Kommunikationsstil bzw. das Interviewverhalten wurde den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder angepasst, zugleich versuchte die Interviewerin ein Vertrauensverhältnis zu den befragten Kindern zu entwickeln. Ziel war es, die Kinder gemäß ihrer kognitiven und kommunikativen Fertig- und Fähigkeiten und unter Einbeziehung leibphänomenologischer Zugänge zum Sprechen zu bringen und eine tiefergehende Dimension ihrer Erfahrung zu erschließen. Die Besonderheiten des Forschens mit Kindern wurden in Kapitel II beschrieben.

Bei der Durchführung der Schülerinterviews stellte sich heraus, dass der Leitfaden für die Gesprächsführung und die Einhaltung einer Themenliste im Allgemeinen förderlich war, aber in der konkreten Gesprächssituation von den Leitfragen zugunsten einer offenen Gesprächsführung abgewichen wurde.

Datenauswertung

Die Daten wurden für die Analyse aufbereitet, d. h. in einem ersten Schritt transkribiert. Viele nonverbale Aspekte werden dabei nicht mit aufgenommen, das gesprochene Wort und das geschriebene haben unterschiedliche Qualität. Mimik und Gestik des Interviewten gehen gänzlich verloren. Deshalb soll an dieser Stelle kurz auf die kindlichen Reaktionen eingegangen werden, die beim Interview beobachtbar, teilweise »spürbar« waren. Was Gefühle beim Lernen auslösen, war durch »leibliche Botschaften« der Kinder wahrzunehmen. Viele strahlten, als sie von ihrer Erfahrung erzählen durften, redeten, ohne Luft zu holen, zeigten in der Lernwerkstatt umher, um ihren Äußerungen Nachdruck zu verleihen. Natürlich war offensichtlich, dass die Kinder nervös waren, befragt zu werden. Als jedoch die erste Frage zur Lernwerkstatt gestellt war, leuchteten die Augen der meisten Kinder auf, sie durften nun ihr »Expertenwissen« anbringen. Es schwang das Gefühl von Stolz mit, aber auch die positive Emotion, sie sprachen gerne und wohlwollend über »ihre« Lernwerkstatt. Erstaunlich und für die Forscherin beeindruckend war, dass die Kinder darum gerungen haben, ihr Wissen, aber auch ihre Gestimmtheiten zur Lernwerkstattarbeit sprachlich zu fassen. Man merkte ihnen an, dass sie nach einer treffenden Versprachlichung suchten. Das fiel nicht allen Kindern immer leicht, und manche Aussagen blieben knapp. Jedoch gab es Schülerinnen bzw. Schüler, die in besonderem Maße reflektiert der Forscherin Lernwerkstatt »erklären« wollten. Um die Breite der Interviews darzustellen, wurden 20 Interviews von verschiedener Qualität für die Datenauswertung ausgesucht.

Für die Datenauswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012; Mayring 2008), im Speziellen die Technik der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt. Als Vorbereitung für die Auswertung wurde zunächst ein Kodierleitfaden erstellt. Anhand des Datenmaterials wurden vor dem theoretischen Hintergrund Kategorien induktiv am Datenmaterial entwickelt, geprüft und angepasst. Schließlich wurde mit den Kategorien ein zweiter Materialdurchgang vorgenommen. Die Auswertung und Kodierung wurde computerbasiert mit dem Programm MAXQDA vorgenommen. Häufigkeitsanalysen wurden nicht durchgeführt.

Um die Auswertung beispielhaft darzustellen, wird im Folgenden die Auswertungskategorie »Atmosphäre« vorgestellt.⁴ Diese Kategorie wird mit Zitaten aus

4 Für die komplette Auswertung aller Kategorien (Zeit, Lernwerkstatt/-arbeit, Sozialform, Unterschied zum Klassenzimmer/-unterricht, Rückmeldung zum Lernen, Lernbegleitung) siehe Hiebl 2014.

den Interviews und unter Darstellung der Interviewsituation wie auch in Bezug zur Theorie beschrieben und gedeutet. Die Auswertung bezieht sich auf die leibliche Dimension des Lernens in der Lernwerkstatt, d. h. wie Kinder ihre Befindlichkeit beim Lernen im Lernwerkstatt-Setting erfahren und beschreiben:

»Menschliche Lernprozesse sind [...] an leibliche Voraussetzungen gebunden. Lernen ist in jedem Alter abhängig von Eindrücken, Erlebnissen, Anschauung, Atmosphären und Gestimmtheiten in Räumen, aber auch von Zeitstrukturen und von sozialen Beziehungen. Gerade kognitives Lernen vollzieht sich nicht in einem von leiblichen Bedingungen abgehobenen Bereich.« (Schultheis 2004, S. 102)

Insgesamt wird der Versuch unternommen, die Breite der Aussagen darzustellen. Dies geschieht immer im Bewusstsein, dass die Aussagen der 20 Kinder nicht grundsätzlich verallgemeinert werden können, jedoch durchaus Tendenzen aufzeigen und Hinweise geben, wie Kinder Lernen in der Lernwerkstatt erfahren. Konträre Aussagerichtungen der Kinder kommen durch die unterschiedlichen Konzeptionen und Modelle der Lernwerkstätten zustande.

Im Anschluss daran zeigt ein Interviewausschnitt, wie reflektiert sich ein Schüler über sein Lernen und im Besonderen über das Lernen in der Lernwerkstatt äußert und dabei um Begrifflichkeiten und Ausdrücke ringt. Während des Interviews war die Begeisterung des Schülers für das Lernen in der Lernwerkstatt spürbar, er war infiziert und wollte der Interviewenden unbedingt begreifbar machen, was an der Lernwerkstattarbeit für ihn so wertvoll ist. Seine Erfahrungen als Viertklässler mit Lernen im Allgemeinen und im Speziellen in der Lernwerkstatt wollte er fundiert einbringen. Dieser Interviewausschnitt eignet sich einerseits, um die subjektbetonte Wahrnehmung von Lernwerkstatt zu verdeutlichen. Andererseits zeigt es auf, dass Interviews mit Kindern grundsätzlich sehr aussagekräftig sein können. Bereits in diesem Alter verfügen sie über die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und über die Fähigkeit, ihr eigenes Lernen bewusst zu reflektieren.

Exemplarische Ergebnisse: Auswertungskategorie Atmosphäre

In direkten sprachlichen Äußerungen wie auch durch Mimik, Gestik und »leibliche Botschaften« haben die Kinder ihre Gefühle und Gestimmtheiten gegenüber der (Lern-)Atmosphäre in der Lernwerkstatt in Zusammenhang mit dem Raum Lernwerkstatt kommuniziert.

Kinder »lernen bereits unmittelbar, d. h. ohne nachgängige Reflexion, feine Stimmungen und Atmosphären, Sympathien und Antipathien im sozialen Miteinander zu erfassen und darauf zu reagieren« (Schultheis 2004, S. 106). Die Kinder genießen es, in dem Raum der Lernwerkstatt zu arbeiten, und viele beschreiben das Gefühl, dass sie Spaß in der Lernwerkstatt haben. Sie nehmen die positive Atmosphäre der Lernumgebung leiblich wahr. Das lässt vermuten, dass sich diese wahrgenommene Atmosphäre insgesamt positiv auf (kognitive) Lernprozesse auswirkt.

Sie unterstützen ihre Aussagen, indem sie dabei bzw. anschließend lachen und so ihren Gefühlen Ausdruck geben: »Aber in der Lernwerkstatt macht es mehr Spaß (lacht)« (I 11, Mädchen 7, 20) und »Also mir hat es relativ viel Spaß gemacht, weil

es hat mir gefallen und ich hätte am liebsten tagelang hier gearbeitet (lacht)« (I 16, Mädchen 10, 28). Die Lernmotivation durch die Lernwerkstatt wird hier zum Ausdruck gebracht. Ein Junge ergänzt diesen Eindruck durch die Darstellung: »Im Unterricht ist alles ernster, finde ich, wie in der Lernwerkstatt« (I 3, Junge 1, 21). Beim Lernen werden verschiedene Lernemotionen erlebt, hierunter z. B. Freude, Zufriedenheit und Stolz, aber auch Langeweile, Wut oder Angst. Diese Lernemotionen können Handlungswünsche und Handlungsabsichten auslösen, ein enger Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation ist erkennbar (vgl. Lohrmann & Hartinger 2011, S. 261).

Mehrfach wird der Raum ganz einfach mit »schön« beschrieben, z. B. »Ich finde ihn ganz schön den Raum« (I 1, Mädchen 1, 11). Dieses »schön« kann man dahingehend interpretieren, dass es für die Kinder sprachlich schwierig ist, die Lernwerkstatt mit anderen Begriffen genauer zu fassen. »Schön« beschreibt in diesem Fall »schöne« Gefühle und Gestimmtheiten gegenüber der Lernwerkstatt, aber auch den »schönen Raum«. »Schön« ist somit vielmehr Ausdruck eines Gefühls oder Eindrucks, der den Menschen leiblich erfasst. Dieses in der Lernwerkstatt vorherrschende Gefühl nimmt auf die Kinder leiblich Einfluss, auch wenn die Begrifflichkeiten fehlen, um das Gespürte auszudrücken: »Die Fähigkeit, Gefühle auf diese Weise zu empfinden und auszudrücken, ist dem Menschen durch seinen Leib naturgegeben. So können Kinder wie Erwachsene Gefühle unmittelbar spüren und damit wahrnehmen und verstehen; sie können Atmosphären und Stimmungen erfassen« (Schultheis 2004, S. 105). Ohne sprachlich ausgedrückt werden zu können, nimmt diese leibliche Verfasstheit durch die Atmosphäre Einfluss auf das Lernen. Kindlichen Bedürfnissen nach Raumgestaltung und Lernumgebung, die zum Explorieren einlädt, wird in einer Lernwerkstatt entsprochen.

Und »schön« meint auch, dass es gut ist, einmal in anderen Räumen zu arbeiten: »Weil hier kann man eigentlich auch, ich finde es ganz schön in anderen Räumen zu arbeiten« (I 1, Mädchen 1, 29). Das spielende Lernen durch Lernspiele gibt einen weiteren Aspekt von »schön« wieder: »Ich finde ihn schön, weil wir da auch mit Spielen lernen können« (I 11, Mädchen 7, 8). Die Atmosphäre des Raumes und die Auswirkung auf die Gestimmtheit und auf die Gefühle der Kinder wird mit »schön« umschrieben und meint die leibliche Beziehung zwischen dem Kind und den Objekten seiner Umwelt in der Lernwerkstatt. Die »schöne« Atmosphäre trägt zur lernenden Auseinandersetzung mit bei.

Die Lernatmosphäre gefällt den Kindern in der Lernwerkstatt auch, weil sie ein Raum ist, der besonders eingerichtet ist und viele Lernangebote hat. Außerdem kann man dort selbstständig arbeiten. »Das ist halt ein Klassenzimmer. Bloß da sind halt die Tische anders und die Tische stehen anders. Die Tafel ist jetzt nicht zum Schreiben da, wo die Lehrerin darauf schreibt, sondern da hängen Künstler und dann gibt es dann immer einen Künstler des Tages und verschiedene Stationen und ganz viele Bücher, wo man auch darin lesen kann« (I 9, Mädchen 5, 36). Die Lernangebote fordern die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler:

»Die Umwelt erschließt sich dem Kind durch Bewegung und im handelnden Umgang mit den Dingen. Materielle Objekte der Umwelt finden die Aufmerksamkeit der Kinder, wenn

sie in Handlungskontexten zugänglich oder in Verbindung mit Tätigkeiten und Vorgängen beobachtbar sind, z.B. wenn sie sich fühlen lassen, man an ihnen riechen, sie schmecken oder hören kann, oder wenn sie Geräusche von sich geben.« (Schultheis 1998, S. 78)

»Weil es mir halt sehr gut gefallen hat hier, dass man selbständig arbeiten kann« (I 9, Mädchen 5, 62), »also ich finde das auch viel schöner als normalen Unterricht, weil man da ja wie schon gesagt selbst forschen kann« (I 19, Junge 8, 55). Ein Mädchen beschreibt die Lernwerkstatt und das Lernen dort folgendermaßen: »Mit ganz vielen Plakaten ausgehängt und beschildert mit Schildern und an der Tafel die ganzen Künstler und die Musiker und mit ganz vielen Karten und in der Mitte das ist ja immer der Teppich und da stehen dann immer ganz viele Sachen aus anderen Ländern Dinge und einfach auch, dass man halt selber forscht, also, dass man keinen Lehrer dafür braucht« (I 20, Mädchen 12, 24). Die Lernangebote sind für die Kinder attraktiv und laden sie im Verständnis entdeckenden Lernens (vgl. Zocher 2000) zur handelnden Auseinandersetzung und zu neuen Lernerfahrungen (vgl. Meyer-Drawe 2003; Dewey 1966) ein. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lernwerkstatt im Sinne einer Lernumwelt, in der es Lernerfahrungen machen kann, wahr:

»Das Kind geht einerseits auf seine Umwelt zu, versucht sie zu begreifen und sich aktiv zu eigen zu machen. Die Umwelt setzt dem Kind andererseits aber auch Widerstand entgegen und fordert es heraus; es läßt sich von ihr ergreifen und paßt sich an. Auf diese Weise ist es dem Kind möglich, sich in intelligenter Weise mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und in der Interaktion mit ihr zu lernen. Die kindliche Umwelt ist folglich *Lern-umwelt*.« (Schultheis 1998, S. 52)

Auf ihr Klassenzimmer in Ergänzung wollen die Kinder jedoch nicht verzichten, sie schätzen das Besondere an dem »Ab und zu in der Lernwerkstatt sein«: »Fände ich jetzt nicht so schön, weil man müsste auch mal was im Klassenzimmer machen. Man kann freilich auch mal was anderes machen. Da freut man sich dann umso mehr darauf, wenn man erst was im Klassenzimmer macht und dann in den Raum eben hingeht« (I 14, Junge 6, 16).

Die Atmosphäre wird durch die Kinder aus dem subjektiven leiblichen Empfinden beschrieben wie auch von der objektiven Wirkung durch Raum, Lernangebote und Selbstbestimmung. Hierzu muss bei dieser Kategorie neben den Kinderaussagen auch die Beschreibung der Interviewsituation durch die Verfasserin der Arbeit angefügt werden. Die Interviews fanden in der Lernwerkstatt statt. Die Kinder konnten während des Gesprächs ihre Blicke wandern lassen. Durch die Wirkung des Raumes und der Lernangebote in der Lernwerkstatt wurden die Kinder zu ihren Aussagen inspiriert, ihre Reaktion war leiblich durch das In-Beziehung-Treten mit den Objekten in der Lernwerkstatt, außerdem unterstützt durch Zeigen und Deuten auf bestimmte Gegenstände oder Plakate, welche ihre Lernergebnisse bezeugten.

Interviewausschnitt⁵ (I: Interviewerin; B: R., Junge, Viertklässler)

- I: Was hast du zuletzt in der Lernwerkstatt erforscht?
B: *Also ich persönlich habe mit dem L. und der M. über den Zweiten Weltkrieg geforscht.*
I: Warum hat dich das interessiert?
B: *Weil es halt ein ziemlich rätselhaftes Thema ist, wenn man über den Zweiten Weltkrieg auch nicht so arg viel weiß, und ich wollte halt mal einfach mein, wie soll ich sagen, Wissen erweitern.*
I: Ich bin auch Grundschullehrerin gewesen, und ich kenne Unterricht, also ich weiß, wie Unterricht geht, aber Lernwerkstatt kannte ich nicht so gut. Aber jetzt könnte ich mir vorstellen, über den Zweiten Weltkrieg könnte man eigentlich auch im Unterricht erzählen.
B: *Ja.*
I: Wäre das dann genauso wie hier in der Lernwerkstatt, oder?
B: *Also für mich persönlich ist es nicht so arg ähnlich, nur in der Lernwerkstatt hat man halt die Chance, also, das selbst herauszufinden, und im Unterricht steht die Lehrerin an der Tafel und rattert ihr Zeug runter, und in der Lernwerkstatt kann man halt sich Bücher nehmen und sich das jetzt anschauen, und dann schaut man wie weit ist denn das und so. So was in der Richtung.*
I: Du hast ganz am Anfang schon gesagt, du hast da mit zwei ander'n Kindern zusammen gearbeitet?
B: *Ja.*
I: Wie ist denn das, wenn man mit anderen arbeiten muss?
B: *Ich find das auch ziemlich, eigentlich auch ziemlich gut, wenn man mit anderen arbeitet, weil man ja dann auch seine Meinung sagen kann, was man sagen will, und wenn man jetzt alleine arbeitet, da muss man sich das mehr denken. Aber wenn man das jetzt mit anderen Kindern bereden kann und fragen, was die meinen und so, dann ist das auch relativ schön.*
I: Also ich kann mich erinnern im Unterricht, man macht ja auch Partnerarbeit. Man lässt ja auch mal zwei oder drei Kinder zusammenarbeiten. Da könnte man sich ja auch austauschen.
B: *Na ja, aber mhm (nachdenklich). Das stimmt, aber ich finde halt, das ist halt wie in der Lernwerkstatt, wenn man das so macht, also ich finde es auch im Unterricht ziemlich schön, solche Partnerarbeit, aber in der Lernwerkstatt ist das halt schöner, finde ich.*
I: Mhm (bejahend).
B: *Weil, die Lehrerin sagt ja zum Beispiel: Mach jetzt, finde jetzt das heraus, aber in der Lernwerkstatt schaut man selbst, was will ich herausfinden und so etwas.*
I: Mhm (bejahend). Und deswegen gefällt dir das besser, oder wie ist das zu verstehen?
B: *Ja, also im Grunde schon. Die Lehrerin gibt halt im Unterricht, gibt die einem ziemlich viele Befehle. Aber hier in der Lernwerkstatt kann man sich, so könnte man sagen, selbst die Befehle geben.*
I: Mhm (bejahend).
B: *Also selbst schauen, was will ich machen.*
I: Und man könnte doch auch sagen, dann lerne ich halt nichts, wenn ich mir selber die Befehle gebe. Dann gebe ich mir den Befehl, »nichts zu machen«.
B: *Ja, aber das ist halt ... na ja ...*
I: Würdest du das machen?
B: *Nein, also ich persönlich eigentlich nicht, nein. Also ich meine, ich bin halt auch so ein Kind, das lernen will. Also ich will schon ziemliche Intelligenz haben, also ich will nicht so strohdumm bleiben.*
[...]

5 Interview 19_Junge 8 [08:51], gekürzt und Originaltranskription bearbeitet (Hiebl 2014).

Zu den Interviews ist insgesamt festzustellen, dass sie sowohl von Seiten der Interviewenden als auch von Seiten der Kinder von unterschiedlicher Qualität sind. Diese unterschiedliche Qualität wurde durch die jeweilige Gesprächssituation hervorgebracht. Beim mehrmaligen Lesen der Interviews und durch deren Auswertung zeigte sich deutlich, dass, je gesprächsfreudiger die Kinder waren, desto eher die Fragen der Interviewerin offen angelegt waren. Auf der anderen Seite wurde generell die Gesprächsführung umso enger, je weniger die Kinder von sich aus etwas sagten. Die Verschüchterung mancher Kinder führte gleichsam dazu, dass sich die Interviewende sehr vorsichtig vorwagte und einige Male Fragen formulierte, die die Antwort vorwegnahmen. Gerade bei diesen Kindern fiel es schwer, eine Antwort abzuwarten, so dass manchmal zu schnell weitergeführt wurde. So kann man anhand der Dauer der Interviews von zwei bis über zehn Minuten erkennen, wo ein Gespräch und Austausch gut zustande kam, weil die Beziehung zwischen Fragendem und Antwortendem Offenheit zuließ. Ganz offensichtlich war somit die wechselseitige Abhängigkeit in den Gesprächsverläufen.

Besonders auffallend und interessant ist im Vergleich der Unterschied von qualitativen Interviews mit Erwachsenen bzw. mit Kindern. Während die Aussagen der Erwachsenen auf den ersten Blick klar und verständlich scheinen, sich auf die Sachinformation beziehen und eine weitgehend zugängliche und nachvollziehbare Interpretation mitliefern, schienen viele der Kinderaussagen eine Botschaft zu enthalten, die erst entschlüsselt werden musste und auf den zweiten Blick den Zugang des erwachsenen Forschers zuließ. Hier wurde der in der Theorie des Forschens mit Kindern beschriebene generationale Blick auf die Aussagen der Kinder offenbar sowie die Hürde der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. Die Auswertung der Kinderinterviews ist somit einer stark subjektiven Auslegung der Forschenden unterworfen; das muss bewusst sein und reflektiert werden.

1.4 Überblick über die Forschungsergebnisse: Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern in der Lernwerkstatt

Über das Phänomen »Lernen« gibt es kein gesichertes Wissen (vgl. Mitgutsch 2008, S. 263 f.).

»Lernen lässt sich nicht nach einem idealisierten Bild eines wünschenswerten Prozesses modellieren, da Lernen eine einzigartige Erfahrung ist, die im Unterricht immer in das Bedingungsgefüge verstrickt ist, das die jeweilige Situation bestimmt. Dazu zählen die Lehrpersonen, die MitschülerInnen, die Unterrichtsinhalte, der Raum, die Zeit und deren komplexes Wechselspiel untereinander.« (Schratz, Schwarz & Westfall-Greitner 2012, S. 24 f.)

Die Studie orientiert sich an der individuellen Lernerfahrung von Schülerinnen und Schülern in der Lernumwelt einer Lernwerkstatt. Es wird dem Phänomen Lernen aus der Perspektive der Kinder nachgespürt. Dabei können wir uns mit den Interviews nur auf das beziehen, was wir durch die sprachliche (Er-)Fassung des Erlebten deuten. Den Prozess des personalen Erlebens und Erfahrens von Lernen können wir

mit den Interviews nur so weit nachvollziehen, als das, was an Eindrücken bleibt, von den Kindern versprachlicht werden kann.

In diesem Verständnis leistet die Studie einen Beitrag zur Erforschung der leiblichen und kognitiven Dimension des kindlichen Lernens, indem sie Erkenntnisse über die Erfahrung und das Erleben der pädagogischen Situation Lernwerkstatt, Gestimmtheiten, Beliebtheit und Atmosphäre aus der Perspektive von Grundschulkindern ermöglicht. Daraus lassen sich Folgerungen für die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten.

Die in der Studie gewonnenen Antworten der Kinder machen deutlich, dass sie die Lernsituation in den Lernumgebungen Klassenzimmer und Lernwerkstatt sehr bewusst wahrnehmen und kritisch reflektieren können. Die Ergebnisse bestätigen und belegen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, dass das Lernsetting einer Lernwerkstatt von Kindern tendenziell sehr geschätzt und aktiv angenommen wird. Im Mittelpunkt der kindlichen Wertschätzung stehen dabei die lernförderliche Lernumgebung, die Berücksichtigung der leiblichen Grundlagen des Lernens in der Lernwerkstatt und das kindliche Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung im sozialen Kontext. Die Kinderaussagen korrelieren in hohem Maße mit aktuellen Theorien, wie Kinder gut lernen (vgl. Hiebl 2014).

Lernförderliche Atmosphäre in pädagogisch gestalteter Lernumgebung

Die Atmosphäre spielt eine wichtige Rolle für Kinder bei der leiblichen Wahrnehmung der Lernumgebung. Räume haben für sie eine bestimmte Atmosphäre, eine Stimmung oder Ausstrahlung, sie werden mit individuellen Gefühlen besetzt und damit leiblich erfahren (vgl. Schultheis 1998, S. 66).

Die Atmosphäre der Lernwerkstatt und die Auswirkung auf die Gestimmtheit und auf die Gefühle der Kinder wird vor allem mit »schön« und »Spaß machen« umschrieben. Die »schöne« Atmosphäre trägt in besonderer Weise zur lernenden Auseinandersetzung in und mit der Lernumgebung bei: Sie regt zum Lernen an, gibt aber auch die Sicherheit und Geborgenheit, die Kinder zum selbstbestimmten Lernen brauchen. Die Lernwerkstatt hat hohen Aufforderungscharakter für die Kinder, weil sie ein Raum ist, der besonders eingerichtet ist und viele auf- und herausfordernde Lernangebote hat, auf die die Kinder selbstständig zugreifen können. Die Schülerinnen und Schüler machen das Lernen so zur eigenen Sache. Die Kinder äußern, dass sie Spaß in der Lernwerkstatt haben, das lässt vermuten, dass sie dort gerne und motiviert arbeiten.

Die Lernumgebung wird von den Kindern sowohl aus dem subjektiven leiblichen Empfinden heraus beschrieben als auch von der objektiven Wirkung durch Raum, Lernangebote und Selbstbestimmung. Die Einrichtung einer Lernwerkstatt ist somit viel mehr als die architektonische Gestaltung eines Raumes. Durch die bewusste pädagogische Gestaltung der Lernumwelt und der Lernsituation wird eine veränderte Lernkultur initiiert, die den Lernenden in den Fokus nimmt. Kinder fühlen sich dadurch sinnlich sowie kognitiv angesprochen. Wohlbefinden und lernförderliche Umgebung vereinen sich in der Lernwerkstatt und unterstützen die Lernprozesse. Dies wird in den Interviews zum einen durch leibliche Botschaften als auch durch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler belegt.

Lernumwelt und leibliches Lernen

Die leibliche Verfasstheit der Schülerinnen und Schüler durch die Lernumwelt Lernwerkstatt wird durch die Studie mehrfach belegt; sie zieht sich durch alle Auswertungskategorien. Die Beziehung der Kinder zur Lernumwelt, welche aus der leiblichen Disposition der Kinder erwächst, lässt sich mit den beiden grundlegenden Polen kindlicher Bedürfnisse verdeutlichen. Zum einen hat das Kind das Bedürfnis nach Liebe, Sicherheit und Geborgenheit. Es verlangt nach Überschaubarkeit, Ordnung und Übersicht in den Erfahrungen mit seiner Umwelt. Hier beziehen sich die Schülerinnen und Schüler in der Lernwerkstatt auf die Lernumgebung und die Strukturierung des Lernens durch die Lernangebote und -aufgaben. Sicherheit erfahren sie aus Basiskompetenzen wie Lesen, Texte schreiben, grundlegende Arbeitsweisen oder Lernstrategien heraus, auf die sie verlässlich zurückgreifen können. Zum anderen ist das kindliche Bedürfnis nach Exploration, nach Neuem, nach Aktivität und Selbstständigkeit festzustellen (vgl. Schultheis 2004, S. 109). Interessegeleitet erwerben sie individuell und gemeinsam neue Kompetenzen. Das natürliche kindliche Bedürfnis nach Exploration der Lernumwelt ist es also, welches das Kind gegenüber der Lernumgebung der Lernwerkstatt aufgeschlossen zeigt. Es lässt sich von der (Lern-)Umwelt ansprechen und zum Lernen auffordern. Es geht offen auf die Lernumwelt zu. Dort kann das Kind selbstständig und aktiv Neuem begegnen, es kann forschen und entdeckend lernen.

Kindliche Lernprozesse werden demnach durch die pädagogisch gestaltete Lernumwelt sowie durch leibliche Bedürfnisse und individuelle Lerndispositionen bestimmt:

»Eine allgemeine pädagogische Diskussion des Lernbegriffs kommt nicht umhin, die Komplexität des Lernens anzuerkennen und in die theoretische Reflexion einzubeziehen. Dazu gehört auch die Tatsache, dass es neben dem überprüfbar und als Lernergebnis messbaren Gelernt haben eine qualitative Dimension des Lernens gibt, die sich nur zum Teil beeinflussen und steuern lässt, weil das Lernen hier mitgänglich und beiläufig erfolgt und dessen Ergebnisse nicht unbedingt sprachlich-kognitiv verfügbar sind. Es gibt eben auch ein direktes, intuitives und unvermitteltes Lernen, das vorreflexiv ist und ohne Sprache auskommt, aber auf die Mittel des Leibes angewiesen ist.« (Schultheis 2008a, S. 250)

Individuelles und gemeinsames Kompetenzerleben

Die Kinder beschreiben ihre Erfahrungen mit Selbstbestimmung (Themenwahl) bzw. Selbstorganisation (Organisation, Methode, Sozialform) auf unterschiedliche Weise. Es lässt sich darin der Zusammenhang mit dem jeweiligen Modell der Lernwerkstatt erkennen. Die Mitverantwortung für das eigene Lernen wird gerade als Besonderheit des Lernens in der Lernwerkstatt von den Kindern erfahren und geschätzt. Übungswerkstätten mit wenig Auswahlcharakter werden von den Kindern als Selbstverständlichkeit im schulischen Kontext angenommen, die nicht erwähnenswert scheint. Je offener die Lernwerkstatt gestaltet ist, desto intensiver und begeisterter können die Kinder über die Lernmotivation durch Selbstbestimmung berichten. Ebenso nehmen sie dann den Unterschied von Fremd- und Selbstbestimmung deutlicher wahr.

In den meisten Lernwerkstätten können sich die Kinder ihre Lernpartner frei wählen. Sie beschreiben die Zusammenarbeit mit anderen Kindern als gewinnbringend im Sinne eines Voneinander-Lernens. Anderen Kindern zu helfen und sie im Lernen zu unterstützen scheint ihnen vertraut. Sie können sich dabei als kompetent erleben. Natürlich kommt dabei auch die Frage auf, ob alle Kinder gleich gut miteinander auskommen und lernen können bzw. wie man seinen Lernpartner wählt. Es scheint für die Kinder aber ganz selbstverständlich, eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler zu suchen, mit dem man gut lernen kann. Ihnen ist bewusst, dass man manchmal Kompromisse eingehen muss und diese auch aushandelt. Personale wie auch soziale Kompetenz wird demnach beiläufig gefördert. Die Kinder beschreiben grundsätzlich einen Mehrwert durch den Lernpartner und wollen ihn nicht missen. Ein Schüler formuliert sogar, dass es zur Lernwerkstattarbeit unbedingt dazu gehört, mit jemandem zusammenzuarbeiten. Sie erleben sich hierbei als sozial kompetent und können durch ihre Fach- und Methodenkompetenz zum Gelingen ihres Lernens und des gemeinsamen Lernens beitragen. In Übungswerkstätten hingegen wird die Einzelarbeit als sinnvoll angesehen.

Lernen in der Lernwerkstatt und Lernen im Klassenzimmer

Das Besondere am Lernen in der Lernwerkstatt wird dabei auf unterschiedliche Weise von den Kindern wiedergegeben. Zum einen nehmen sie wahr, dass es in der Lernwerkstatt Angebote zum Spielen und Lernen gibt, wobei ihnen bewusst ist, dass es Lernspiele sind. Auch der übende Charakter mancher Lernwerkstatt ist den Kindern offenbar. Zu bemerken ist hierbei, dass die Kinder je nach Lernwerkstattmodell natürlich an unterschiedliche Zugangsweisen zum Lernen in der Lernwerkstatt gebunden sind, z. B. üben oder forschen.

Voneinander lernen und die Bereicherung dadurch, dass verschiedene Themen bearbeitet werden, wird betont. Somit können die Schülerinnen und Schüler eigene Interessen in den Vordergrund stellen und später bei der Präsentation der Lernergebnisse von anderen etwas Neues erfahren. Die Schülerinnen und Schüler beziehen in ihren Lernprozess die eigene Zufriedenheit mit dem Lernen mit ein, ebenso wie die Rückmeldung von Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und der Lehrkraft.

Einige Kinder können nicht so viele Unterschiede zwischen Lernwerkstattarbeit und Unterricht sehen. Sowohl im Klassenzimmer als auch in der Lernwerkstatt lernen sie. Deshalb ist womöglich kein großer Unterschied für sie festzustellen, außer die räumliche Veränderung und die Atmosphäre in der Lernwerkstatt. Es kann auch so zu deuten sein, dass sie beides gleich angenommen haben oder dass der reguläre Unterricht ebenso offen gestaltet ist, also die Lernkultur im Klassenzimmer und in der Lernwerkstatt sich weitgehend entsprechen. Demgegenüber liegen für manche Kinder deutliche Unterschiede auf der Hand. Hierbei spielen vielfältige Aspekte eine Rolle: Nicht immer das Gleiche machen zu müssen und sich bewegen dürfen, auch das wird als Unterschied erfahren.

Es gibt jedoch auch Kinder, die für das Lernen im Klassenzimmer Argumente finden bzw. die beschreiben, dass beides schön und notwendig ist. Es ist eben nur

anders und ergänzt sich deshalb vielleicht in bester Weise. Auf ihr Klassenzimmer in Ergänzung wollen Kinder jedoch nicht verzichten, sie schätzen das Besondere an dem Ab-und-zu-in-der-Lernwerkstatt-Sein. Lernen in der Lernwerkstatt und Lernen im Klassenzimmer zeigt sich für diese Kinder in komplementären Lernerfahrungen.

1.5 Reflexion der Ergebnisse

Die Studie zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler tendenziell für Lernwerkstattarbeit aussprechen. Sie beschreiben Lernerfahrungen, die aktuellen Lerntheorien und damit Erkenntnissen über gelingende Lernprozesse entsprechen: Wir lernen durch Erfahrung. Der sinnliche Zugang zum Lernen ist von Geburt an wichtig und muss auch in der Schule weiterverfolgt werden. Lernen geschieht durch die Verbindung von Erfahrung und Bedeutungszuweisung. Dies geschieht immer dann, wenn Unterricht zulässt, Neues im Kontext von schon Gewusstem zu verstehen (vgl. Arnold 2006, S. 156 f.).

Warum kommt man diesen *Lerner*bedürfnissen nach selbstbestimmten und entdeckenden Lernerfahrungen in geöffneten und pädagogisch gestalteten Lernumgebungen in der Schulpraxis nur schwer nach? Materialgesteuerter, geöffneter Unterricht ist aufwändig in der Vorbereitung und verlangt starkes Vertrauen in die Kinder, mit der übertragenen Verantwortung für ihr eigenes Lernen angemessen umzugehen. Nur ca. 10–15 % der Grundschullehrkräfte gewähren ihren Schülerinnen und Schülern zumindest einmal am Tag Möglichkeiten der inhaltlichen Selbstbestimmung und Mitverantwortung, immerhin 15–45 % lassen ihnen einmal täglich Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Methoden (Lernweg, Materialverwendung) und Organisationsformen (Sozialform, Arbeitsplatz). Schwierigkeiten werden vor allem gesehen im Mangel an geeignetem Material, zu großen Lehrplandruck, in zu viel Vorbereitung/Planung, zu seltener Durchführung durch Kollegen, mangelnder Vertrautheit der Klassen mit der Methode und schließlich zu großen Klassen (vgl. Menzel 2008, S. 34). Das sind alles berechnete Argumente, die es im Unterrichtsalltag immer wieder zu bewältigen gilt. Sieht man sich jedoch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu Lernen in einer Lernwerkstatt im Vergleich zu Unterricht im Klassenzimmer an, sprechen viele Argumente dafür, Unterricht zu öffnen und methodisch abwechslungsreich zu gestalten, um so den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Gerade so könnte man einer heterogenen Schülerschaft begegnen und gerecht werden. An dieser Stelle ließen sich die Forschungsergebnisse der letzten Jahre zu Motivation und Interesse berücksichtigen, die besagen, dass Unterricht, der handlungsorientiert und autonomieunterstützend angelegt ist, Interessen besser fördert als eher lehrergesteuerter Unterricht (vgl. Hartinger 1997).

Interessant ist auch, dass die Lehrkraft bei den Schüleraussagen nur am Rande vorkommt. Im Zentrum der Wahrnehmung der Schüleräußerungen stehen die Aspekte, welche durch die Lernumgebung in der Lernwerkstatt bestimmt sind. Für die Gestaltung von Lernumgebungen können generell folgende Konsequenzen abgeleitet werden: »Erst auf einer didaktischen Grundierung, einer förderlichen

Lernumgebung, können Aufgabenstellungen ihre Förderqualität entwickeln« (Bartnitzky 2012, S. 30). Neben einem förderlichen sozial-emotionalen Klima gehören hierzu genauso das pädagogische Handeln der Lehrkraft, anspruchsvolle Aufgabenformate sowie die Raum- und Zeitgestaltung (vgl. ebd.).

Die vorgestellte Studie leistet einen Beitrag zur differenzierten Untersuchung des Phänomens Lernwerkstatt aus der Perspektive der Kinder und gibt damit den Schülerinnen und Schülern eine Stimme. Sie werden als Experten für ihr Lernen wahrgenommen. Das ist für die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht selbstverständlich. Überwiegend beruht Bildungsforschung derzeit auf der Erhebung statistischer Daten, um herauszufinden, welche Maßnahmen, Methoden, Organisationsformen im Bildungswesen zu höheren Leistungen der Schülerinnen und Schüler führen und damit auch das Bildungssystem effektiver machen. Die Perspektive der Kinder mit einzubeziehen ist somit ein innovativer Ansatz, welcher den Blick auf einen Forschungsgegenstand erweitern und sinnvoll ergänzen kann sowie praktische Handlungsfelder aus Kinderperspektive reflektieren lässt.

Aus Schülerperspektive sind Lernwerkstätten Erfahrungsräume, die zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit sowie überfachlicher und fachlicher Kompetenzen im sozialen Kontext beitragen. Durch die leiblich wahrgenommene lernförderliche Atmosphäre in der Lernwerkstatt und den Aufforderungscharakter der Lernumgebung werden die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert. Hierbei unterstützt sie das Gefühl von Mit- bzw. Selbstbestimmung. Schulleiteraussagen (vgl. Hiebl 2014) über die Schülerinnen und Schüler bestätigen dies aus Erwachsenenperspektive: Die Schulleitungen nehmen wahr, dass die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler insgesamt gefördert wird und individuelle Kompetenzen gestärkt werden, die im gesamten Unterricht zum Tragen kommen. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch die Lernwerkstattarbeit wird hoch eingeschätzt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren als positiv, dass sie in der Lernwerkstatt ihren eigenen Fragestellungen nachgehen können und durch Lernpartner auf ihren Lernwegen unterstützt werden.

Die Lernwerkstattbewegung zeigt, dass Lernwerkstätten mit ihren zugrundeliegenden pädagogischen Konzepten ganz aktuell wieder als Raum für alternative Lernerfahrungen und Probehandeln aufgegriffen werden, um Schule und Unterricht neu zu denken. Bestehende Herausforderungen der Bildungslandschaft, Ergebnisse von internationalen und nationalen Vergleichsstudien und Erkenntnisse darüber, wie Kinder erfolgreich lernen, fordern Konzepte, welche die Möglichkeit lassen, Veränderungen im Sinne einer Qualitätsverbesserung zum Wohle des kindlichen Lernens anzugehen. Lernwerkstätten geben den Schülerinnen und Schülern, laut der vorliegenden empirischen Untersuchung aus der Perspektive der Kinder, die Möglichkeit zu einem Lernen, das sich an aktuellen Lerntheorien orientiert und damit den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler optimiert.

Literatur

- Arnold, M. (2006): Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 145–158.
- Bartnitzky, H. (2012): Fördern heißt Teilhabe. In: Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe. Heft 1: Fördern – warum, wer, wie, wann? Grundschulverband, Frankfurt am Main, S. 6–36.
- Bönsch, M. (1999): Lernwerkstätten. Anregungsstrukturen und Lernmöglichkeiten. In: Lernwelten, H. 3, S. 103–109.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W. & Schüürmann, A. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.
- Dewey, J. (1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York.
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim, S. 80–103.
- Hartinger, A. (1997): Interessenförderung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hiebl, P. (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Münster: Lit Verlag.
- Hiebl, P. (2015): Children's learning experiences in a Lernwerkstatt. A pedagogical child research. In: Schultheis, K., Pfrang, A. & Hiebl, P. (Hrsg.): Children's perspective on school, teaching and learning. Münster: Lit Verlag, S. 99–118.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz: Juventa.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn, S. 261–265.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Mayring, Ph. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl., Weinheim.
- Menzel, D. (2008): Wem und was nützt Werkstattunterricht – Kurzer Einblick in die empirische Forschung zur Öffnung von Unterricht. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Über die Hand zum Verstand. Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt, S. 34–37.
- Mey, Günter (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Internetquelle: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/~ber200301.pdf> [Abruf am 04.03.2013].
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4, 6. Jahrgang. Leverkusen.
- Mitgutsch, K. (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett, S. 263–277.
- Rupprecht, R. (2008): Über die Hand zum Verstand – Lernen in der Lernwerkstatt. In: Rupprecht, R. (Autor) & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Über die Hand zum Verstand: Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt. (Unterstützt durch: Hermann Gutmann Stiftung), München, S. 12–26.
- Schratz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten der Praxisforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Schultheis, K. (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.

- Schultheis, K. (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, L., Scheunpflug, A. & Schultheis, K.: *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart, S. 93–171.
- Schultheis, K. (2005): Entpädagogisierung der Kindheit? Pädagogische Anmerkungen zur soziologischen Perspektive auf Kind und Kindheit. In: Forneck, H. & Retzlaff, B. (Hrsg.): *Kontingenz – Transformation – Entgrenzung. Über Veränderungen im pädagogischen Feld*. Rostock: Ingo Koch Verlag, S. 89–108.
- Schultheis, K. (2008a): Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I.M. (Hrsg.): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett, S. 249–262.
- Schultheis, K. (2008b): Wie Kinder lernen – Lernvoraussetzungen und Erfahrungsformen von Kindern. In: Konrad, F.-M. & Schultheis, K.: *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 24–41.
- Schultheis, K. & Fuhr, Th. (2006): Grundlagen der Jungenforschung. In: Schultheis, K., Strobel-Eisele, G. & Fuhr, Th. (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart, S. 12–73.
- Zocher, U. (2000): *Entdeckendes Lernen lernen*. Auer: Donauwörth.

2 Wie sich Grundschul Kinder ihr Klassenzimmer wünschen – leibliche Aspekte des Lernens aus der Sicht der Kinder

Karin Hecht & Klaudia Schultheis

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Perspektive von Kindern auf die Gestaltung des Klassenzimmers und gibt einen Einblick in ihre Bedürfnisse, Wünsche und Phantasien im Hinblick auf die räumliche Gestaltung von schulischen Lernumgebungen. Welche Bedürfnisse haben Kinder bezüglich der schulischen Räume, in denen sie sich täglich aufhalten? Wie nehmen sie die gegebene Raumsituation wahr, und wie stellen sie sich das perfekte Klassenzimmer vor? Wie müssen Klassenräume gestaltet sein, damit sich Kinder darin wohlfühlen, und welche Rolle kommt dabei der leiblichen Dimension des Lernens zu? Eine Untersuchung, die Karin Hecht am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt als Beitrag zur Pädagogischen Kinderforschung durchgeführt hat, widmet sich diesen Fragen und leitet daraus Überlegungen ab, wie sich die Klassenraumgestaltung an die leiblichen Bedürfnisse der Grundschul Kinder anpassen lässt.

2.1 Theoretische Vorüberlegungen: Welche Bedeutung haben Räume für Bildung und Lernen?

Dass die räumlichen Gegebenheiten und Bedingungen Einfluss auf das Lernen haben, konnte in vielen erziehungswissenschaftlichen Studien belegt werden.