

Berner Fachhochschule
Master Soziale Arbeit BFH OST HSLU

Masterthesis

Wissenschaft kreativ vermitteln, Bildung gestalten: Das Potenzial immersiver Bildungsräume für die Soziale Arbeit

Am Beispiel des VentiLabors im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit Freiform FHNW

Jacqueline Zimmermann Ruch

Fachbegleitung: Dr. Rebecca Mörgen

August 2025

Dank

In meinem Denkprozess und in der Entstehung meiner Masterarbeit haben mich viele Menschen begleitet. Das kreative Bildungsformat VentiLabor gäbe es nicht ohne Kathrin Iten, als Gründerin von DAS.VENTIL. Gemeinsam haben wir es in einem Raum entwickelt, in dem wir selbst alle unsere Sinne aktiviert haben. Ich danke ihr für dieses Vertrauen, experimentelle Räume nicht nur zu denken, sondern auch umzusetzen.

Meiner Begleiterin, Rebecca Mörgen sei Dank von Herzen, sie hat mir die Tür geöffnet, über die professionstheoretischen Bezüge der SA hinaus zu denken. Mein Horizont wurde mit geteilter gemeinsamer Begeisterung fürs Neue geöffnet und eine weitere Sichtweise auf das Thema Bildung wurde möglich.

All den Studierenden, die mit uns den Experimentierraum betreten und am VentiLabor teilgenommen haben, sowie den Studierenden die zusätzlich ihre Reflexionen für die Arbeit zur Verfügung stellten danke ich für Ihr Vertrauen, sie haben diese Studie erst möglich gemacht: Sarah Besch, Sarah Patikiri, Salome Clea Bossard, Franziska Klöfkorn, Jasna Hollenstein, Divna Mata Pavia, Paola Murdolo, Pascale Oechslin, Lena Boesch, Jurate Fruman, Nicolas Bernasconi, Amira Bollinger. Für das Mitwirken in der Interpretationsgruppe danke ich Lena, Salome und Jurate, sie haben sich ausserhalb ihrer Studienzeit für das gemeinsame Interpretieren engagiert und mir neue Perspektiven eröffnet.

Raphael Calzaferri wirkt seit der zweiten Durchführung des VentiLabors als Vertreter der Perspektive der Hochschule mit. Er hat sich auf diese Reise gewagt und ich danke ihm für seine Offenheit und sein Mitgestalten, welches das VentiLabor nochmals auf eine andere Ebene gebracht hat. Eine besonderen Dank gilt auch Peter Sommerfeld, welcher am letzten VentiLabor zur Integration und Lebensführung dabei war und musikalisch wie auch fachlich unterstützend mitgewirkt hat.

Der Community der Freiform danke ich, die solche Experimentierformen in der Hochschullehre überhaupt möglich macht. Allen voran Regula Kunz, die mit ihrer visionären Haltung und Überzeugung des freien Lernens und mit der Entwicklung der Freiform die Lehre grundlegend anders denkt. Sie gibt mir Mut und Kraft weiter zu gestalten. Auch Nina Hatsikas-Schroeder sei Dank für die unterstützenden und fachlichen Austausche, insbesondere rund um das Kodierparadigma.

Besonders danken möchte ich meiner Familie, die während der Entstehung dieser Arbeit viel Geduld aufgebracht hat und weiss, dass ich beim Denken viel Ruhe benötige. Cristina Szemere Enderlin danke ich für unsere wöchentlichen Waldspaziergänge, auf denen wir freudig scheinbar Unmögliches Denken.

Zum Abschluss gilt mein Dank meinem Mann Thomas Ruch, der als Wegbegleiter da ist und mich insbesondere in der letzten Phase mit Lektoratsarbeit und viel Geduld unterstützt hat.

Inhalt

Teil 1 Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz des Themas.....	7
1.2 Professionstheoretische Rahmung und Relevanz der Arbeit	7
1.3 Herausforderung gegenwärtiger Bildung	9
1.3.1 Zukunftskompetenzen und New Learning	9
1.3.2 Wissenschaftliches Textverstehen	10
1.4 Zielsetzung und Fragestellung.....	12
1.4.1 Eigene Involviertheit	12
1.4.2 Aufbau der Arbeit	13
1.5 Das VentilLabor – kreatives Lernen im Hochschulkontext.....	15
Teil 2 Theoretische Herleitung:	
Bildung, Praxis und transformative Lernprozesse	18
2.1 Begriffsklärung	18
2.1.1 Bildung und Lernen	18
2.1.2 Kreativität – Bewegen zwischen Divergenz und Konvergenz	19
2.2 Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen	22
2.2.1 Bildungsprozess als Transformation.....	23
2.2.2 Transformation durch Dissonanz	25
2.3 Praxistheorie als Ergänzung transformatorischer Bildungsprozesse	26
2.4 «Future Skills» und New Learning: Bildungsverständnisse für die Zukunft.....	27
2.4.1 Selbstorganisation und New Learning	28
2.4.2 Ko-Kreation als Antwort auf Bildungswandel	29
2.5 Engagierte Pädagogik.....	30
2.6 Zusammenfassung Bildungsverständnis	31
Teil 3 Methodisches Vorgehen	32
3.1 Ethnographischer Forschungszugang.....	32
3.2 Forschungsprozess	34
3.2.1 Auswahl des Datenmaterials	34
3.2.2 Aufbereitung der Videodaten	35
3.2.3 Sequenzanalyse.....	36
3.2.4 Interpretationsgruppe	37
3.3 Analyseverfahren mit Grounded Theory.....	39
3.3.1 Kodierprozess: Von Feinanalyse zu abstrahierender Verallgemeinerung	39
3.4 Darstellungsform der Analyse	42

Teil 4: Analyse und Ergebnisse	44
4.1 Bildungspraktiken des VentiLabors – der Kontext	44
4.1.1 Wissenschaftlicher Text als Ausgangslage	44
4.1.2 Ankommen: Der Einstieg als performativer Schwellenraum	45
4.1.3 Warm-up durch szenisches Spiel und performative Übungen	47
4.1.4 Performative & symbolische Praktiken:	54
4.1.5 Arbeitsauftrag: Denkbewegungen im selbstgesteuerten Lernprozess	73
4.1.6 Reflexion & Metakognition: Von der Erfahrung zur Erkenntnis	75
4.1.7 Zwischenfazit: Bildung als leiblich-sinnlicher, relationaler und reflexiver Prozess	79
4.2 Sprache finden: Was ist ein Bildungsraum	80
4.3 Immersiver Bildungsraum -Phänomen	82
4.4 Atmosphäre als Bedingung immersiver Bildungsräume - Bedingung	84
4.4.1 Atmosphärische Gestaltung als Ausgangspunkt	85
4.4.2 Atmosphäre durch Ko-Kreation und geteilte Verantwortung	87
4.4.3 Haltung und Beziehung	91
4.5 Rhythmisierung als Choreographie der Bildungspraktiken - Strategie	95
4.6 «Future Skills» und Transformation als Chance - Konsequenz	98
4.6.1 Immersives Lernen und «Future Skills»	99
4.6.2 Selbstorganisation und Ambiguitätstoleranz – keine Selbstverständlichkeit	106
4.6.3 Wissenschaftsvermittlung	107
4.6.4 Theorie-Praxis Transfer bleibt hypothetisch	109
4.6.5 Räume zum Ausprobieren, Scheitern und Austausch	110
4.7 Gesamtdarstellung Ergebnisse	112
TEIL 5 Diskussion der Ergebnisse	113
5.1 Chancen	114
5.1.1 Transformative Bildung: Vom Lernen zum Sein	114
5.2 Relevanz für die Praxis der Sozialen Arbeit	116
5.2.1 Kreativität als Ressource	118
5.4 Spannungsfelder und Perspektiven	118
5.4.1 Diskurse und Räume schaffen	120
5.4.1 In Beziehung sein – als Antwort engagierter Pädagogik	121
5.6 Abschliessende Gedanken	124
Literaturverzeichnis	125
Anhang	132

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung: Theoretische Einbettung Kreatives Lernlabor	11
Abbildung 2: Das VentilLabor: Aufbau	15
Abbildung 3: Grundtypen von Problemstellungen	19
Abbildung 4: Kodierprozess Beispiel	40
Abbildung 5: Überblick Situationsanalyse, Stand Juli 2025, Miroboard	41
Abbildung 6: Ausgewählte Sätze aus Theorie Lebensweltorientierung, 2023	48
Abbildung 7: Szene Wechselrahmen	51
Abbildung 8: Erlebenszentrierung, metaphorische Erfahrung und Interaktion	56
Abbildung 9: Szene Agora	60
Abbildung 10: Szene Clown	64
Abbildung 11: Szene Palaver	71
Abbildung 12: Lebensführungssystem: bildnerische Darstellung	73
Abbildung 13: Lebenswelt: bildnerische Darstellung	74
Abbildung 14: Future Skills Gesamtschau – Zuordnung zu drei Dimensionen.	101
Abbildung 15: Kodierparadigma Immersive Bildungsräume nach Strauss	112

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Datengrundlage	34
---------------------------	----

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit verortet sich an der Schnittstelle von Bildungsinnovation, engagierter Pädagogik und Sozialer Arbeit. Am Beispiel des VentiLabors, ein performatives Bildungsformat in der innovativen Studienform Freiform im Bachelor-Studiengang der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), untersucht sie das Potenzial kreativer, multisensorischer Bildungsräume. Ausgehend von einem transformatorischen Bildungsverständnis werden körperlich-leiblich, emotional und sozial erfahrbare Bildungspraktiken analysiert und bildungstheoretisch eingebettet. Methodisch basiert die Arbeit auf einer fokussierten Ethnographie unter Einbezug videographischer Sequenzanalyse und der Grounded Theory. Anhand des sichtbaren Phänomens «Immersioner Bildungsraum» wird herausgearbeitet, wie multisensorische Bildungspraktiken dazu beitragen, «Future Skills» wie Ambiguitätstoleranz, Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit stärken, die für die Entwicklung einer professionellen Identität in der Sozialen Arbeit bedeutsam sind. Diese Zusammenhänge werden analysiert und in der Rolle der Autorin als Mitentwicklerin des VentiLabors und Forscherin reflektiert. Die Arbeit plädiert dafür, ko-kreative Bildungspraktiken als pädagogisch bedeutsame Praxis in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit zu legitimieren. Neben der Wissenschaftsvermittlung sollen auch Subjektwerdung, dialogische Begegnungen sowie leiblich-affektive Erfahrungen als gleichwertige Dimensionen von Bildung berücksichtigt werden. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur Stärkung einer emanzipatorischen, beziehungsorientierten Lehre in der Sozialen Arbeit.

Teil 1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse und Relevanz des Themas

bell hooks fordert uns auf, «unseren Horizont zu erweitern, wenn wir die Bildungseinrichtungen – und die Gesellschaft- so verändern wollen, dass die Art, die wir leben, lehren und arbeiten, unsere Lust an kultureller Vielfalt, unser Streben nach Gerechtigkeit und unsere Liebe zur Freiheit widerspiegelt» (hooks, 2023, S. 43). Inspiriert durch das Zitat von hooks, die das Lernen als ein lebendiger, sozial eingebetteter Prozess versteht, ist die zugrundeliegende Motivation der vorliegenden Masterarbeit. Bildung wird als Beziehungsprozess verstanden, der auf Vertrauen basiert, um nicht nur Wissen, sondern auch Leidenschaft und Kreativität zu vermitteln.

Die Perspektive der Autorin speist sich aus einer Vielzahl von Rollen, die sie in ihrem beruflichen und persönlichen Alltag einnimmt: als Sozialarbeiterin in der Soziokultur, als Begleiterin von Studierenden der Sozialen Arbeit, als Yogalehrerin, als Mitgestalterin partizipativer Prozesse in Workshops und Lehre sowie als Aktivistin für mehr Lebensqualität im Sozialraum. All diese gelebten Praktiken formen ihr Verständnis von Bildung, Teilhabe und sozialer Transformation und fließen in diese Arbeit ein. Zusätzlich wird dieser Arbeit bewusst eine integrierende Sichtweise eingenommen, die versucht, die Essenz aus verschiedenen bildungsrelevanten Ansätzen aufzunehmen und miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Haltung steht für eine Perspektive, die Vielfalt von bestehenden Theorien und Konzepten als Potenzial für Ganzheitlichkeit versteht. Anstelle von kritischer Prüfung bestehender bildungstheoretischer Ansätze, wird in dieser Arbeit der Fokus auf ihre Möglichkeitsräume gelegt und auf das, was sie beitragen können zur Gestaltung innovativer Bildungsräume. Der Titel des Buches von bell hooks (2023) lautet: «Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit». Eine solche Veränderung erfordert Vertrauen in das noch Unfertige, Freude am gemeinsamen Experimentieren und Offenheit für das Unbekannte. Ohne diese Haltung wäre das VentilLabor und damit diese Arbeit nicht entstanden. Dabei ist sich die Autorin der Ambivalenz bewusst, dass integrative Bildungsansätze, wie auch die Reformpädagogik, historisch teilweise ideologisch vereinnahmt oder dogmatisiert wurde. Umso zentraler ist in dieser Arbeit die theoretische Fundierung der angewendeten Bildungspraktiken, die das Zusammenspiel von Theorie und Praxis in der Bildung methodisch reflektiert und nachvollziehbar gestaltet.

1.2 Professionstheoretische Rahmung und Relevanz der Arbeit

Wie Staub-Bernasconi treffend formuliert: «Die Bildung von Professionalität [...] ist eine Entdeckungsreise, die man fördern und begleiten kann» (Staub-Bernasconi, 2012, S. 168). Diese Perspektive zeigt die Relevanz dieser Arbeit auf. Denn wenn Professionalität als fortwährende, reflexive Auseinandersetzung mit Wissen, Praxis und Haltung verstanden wird, dann braucht es Bildungssettings, die genau

diese Auseinandersetzung ermöglichen. Im Zentrum stehen selbstgesteuerte, kreative und kooperative Lernprozesse, weit über traditionelle Wissensvermittlung hinaus. Besonders im Kontext der Hochschuldidaktik Sozialer Arbeit ist wichtig, Räume zu schaffen, in denen diese Entdeckungsreise aktiv begleitet wird.

Dabei ist das Erschliessen komplexer wissenschaftlicher Texte nicht nur eine grundlegende Voraussetzung für den Wissenserwerb im Fachbereich, sondern auch eine zentrale Basis für die Entwicklung von Kompetenzen, um die Anforderungen des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit zu erfüllen.

Peter Sommerfeld (2016) hebt hervor, dass die Professionalisierung der Sozialen Arbeit trotz öffentlicher Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen ein unvollendetes Projekt darstellt. Noch immer dominieren moralische Autorität und tradierte Routinen gegenüber einem systematisierten, reflektierten Wissen (S. 33). Reflexive Modelle wie der «reflexive Praktiker bzw. reflexive Praktikerin» oder Bottom-Up Ansätze evidenzbasierter Praxis (EBP) gelten zwar als vielversprechend, scheitern jedoch oft an praktischen Umsetzungsbarrieren oder verlieren sich in normativen Überhöhungen (ebd.). Um diesem Missstand zu begegnen, bedarf es intermediärer Strukturen, die wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis nutzbar machen (ebd., S. 34). Eine professionelle Kultur, die durch Kriteriums gestützte Reflexion auf organisationaler Ebene getragen wird, kann helfen, Theorie und Praxis systematisch zu verbinden. Im Zentrum steht dabei die Idee eines konsolidierten professionellen Wissenskorpus, der durch einen iterativen Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis entsteht: Wissen wird in der Praxis erprobt, reflektiert, weiterentwickelt und wieder integriert (ebd., S. 38). Dieses zirkuläre Verständnis von Wissensbildung bildet die Grundlage für eine selbstbewusste, handlungsfähige und wissenschaftlich fundierte Soziale Arbeit. Auch Schmocker (2019) ergänzt diese Perspektive, indem er betont, dass die Herausforderung in der Fähigkeit liegt, das Wissenschaftswissen situativ und verantwortungsvoll zu erschließen. Die Profession ist somit gefordert, vorhandenes Wissen in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kontext zu interpretieren (S. 27).

In einer durch Unsicherheit geprägten Berufspraxis müssen Fachpersonen zudem gemeinsam mit Adressat*innen handlungsfähig bleiben (Dewe, 2013, S. 96). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bereits in der Ausbildung Orte zu schaffen, an denen mit komplexen Situationen in werkstattähnlichen Räumen experimentiert, reflektiert und gemeinsam Wissen generiert werden kann (Dewe, 2009, S. 58). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Ausbildung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit Bildungsräume erfordert, in denen Lernen als praxisnaher und lebendiger Prozess verstanden wird.

Das «VentiLabor: kreatives Lernen», ein kreatives Bildungsangebot von DAS.VENTIL¹, stellt in diesem Sinne einen experimentellen Raum dar, in dem unterschiedliche Zugänge zu wissenschaftlichem Wissen eröffnet werden. Im Rahmen eines Bündnisses des Bachelor-Studienform Freiform der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (Kunz & Hatsikas-Schroeder, 2023) wurde das Konzept VentiLabor umgesetzt und erprobt². In drei aufeinander aufbauenden Workshops setzen sich die Studierenden intensiv mit einer Theorie der Sozialen Arbeit auseinander. Ziel dieses Labors ist es, wissenschaftliche Texte der Sozialen Arbeit durch kreative Ansätze wie Theater, Musik und Yoga zu erschliessen und diese gemeinsam anhand von Praxisbeispielen kritisch zu reflektieren. Die vorliegende Arbeit widmet sich der genaueren Betrachtung des VentiLabors. Für die Autorin ist die Arbeit auch professionsbezogen bedeutsam, weil sie exemplarisch aufzeigen soll, wie professionelles Handlungswissen im Sinne einer reflexiven, kreativen und kooperativen Aneignung zugänglich und erfahrbar gemacht werden kann.

1.3 Herausforderung gegenwärtiger Bildung

In einer Welt, die sich ständig und immer schneller weiterentwickelt und dabei zunehmend komplexer wird, erlebt auch die Bildungslandschaft einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel. Für diesen Wandel im Bildungsdiskurs sind einerseits externe Treiber verantwortlich, wie technologische Weiterentwicklung, steigende Dynamik und Digitalisierung, aber auch interne Treiber wie Wertewandel und Individualisierung. Das Modell «Futures Skills» (Ehlers, 2020) beschreibt diese neuen Anforderungen in einer unbeständigen Welt und «kombiniert bildungstheoretische Aspekte mit Kompetenzkonzepten und Konzeptionen der Selbstorganisation» (Ehlers, 2020, S. 7).

1.3.1 Zukunftskompetenzen und New Learning

Aktuelle Überlegungen zur Hochschulbildung, die auf «Futures Skills», wie Kreativität, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz usw. fokussieren, verdeutlichen, dass Lehren und Lernen neu gedacht werden müssen und aktiv gestaltete Lehr- und Lernformen gefragt sind, die es Studierenden ermöglichen, wissenschaftliches Wissen praxisnah zu erwerben und anzuwenden, um so auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet zu sein (Ehlers, 2020, S. 5). Ulf-Daniel Ehlers (2020) präsentiert ein Konzept, das auf der bildungsphilosophischen Tradition der Beziehung zwischen Subjekt, Objekt und Welt basiert. Dieses Modell geht davon aus, dass Bildung sich in drei eng miteinander verknüpften Dimensionen entfaltet: der individuellen (Subjekt), der sachbezogenen (Objekt) und der sozialen bzw. organisationalen (Welt). Daraus ergibt sich eine neue Sichtweise auf die Kompetenzen, die für künftige

¹ DAS.VENTIL wurde 2014 von Kathrin Iten gegründet und ist eine Kurationsplattform für Theater, Kunst und soziale Themen. Organisiert als Verein wirkt DAS.VENTIL als Praxisorganisation in der Freiform mit: www.dasventil.ch

² Das VentiLabor wird im folgenden Artikel (2024) beschrieben: <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/soziale-arbeit/news/freiform-kreatives-lernlabor>

Handlungsfähigkeit erforderlich sind: sogenannte «Future Skills». Diese wirken im Zusammenspiel der drei Dimensionen und bilden gemeinsam die «Triple Helix-DNA», die beschreibt, wie Kompetenzen in konkreten Handlungssituationen zusammenwirken, um Handlungsfähigkeit in komplexen und sich verändernden Praxisfeldern zu fördern (Ehlers, 2020, S. 47). Weitere Ausführungen dazu sind im Kapitel 4.6.1 beschrieben.

1.3.2 Wissenschaftliches Textverstehen

Eine weitere Herausforderung zeigt sich in der Zugänglichkeit wissenschaftlicher Texte. In nahezu allen schulischen Fächern stellt das Verstehen fachbezogener Texte eine zentrale Anforderung dar, auch im Bereich der Sozialen Arbeit. Diese Texte sind oftmals durch eine dichte Fachsprache, komplexe Inhalte und hohe Abstraktion geprägt, was erhebliche kognitive Anforderungen mit sich bringt (Shanahan, 2020). Das Verstehen solcher Texte ist jedoch essenziell, da fachbezogene Texte ein zentrales Medium des Wissenserwerbs darstellen.

Staub-Bernasconi (2012) betont, dass die Profession Soziale Arbeit zwingend wissenschaftlich fundierte Erklärungen, Handlungsprinzipien und methodische Zugänge entwickeln muss, wobei ethische Leitlinien integrativ zu berücksichtigen sind (S. 171). Dabei geht es «um die durch ein Subjekt aktiv zu leistende Relationierung und Transformation von unterschiedlichen Wissensformen mit dem Ziel, kognitiv disziplinäre und praktisch-professionelle Probleme zu lösen» (ebd., S. 168). Somit zeigt sich, dass die Fähigkeit, komplexe wissenschaftliche Texte zu erschließen eine zentrale Kompetenz darstellt, um die Anforderungen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit zu erfüllen. Umso problematischer ist es, dass gemäss Fabiana Karsten und Anke Schmitz (2023) viele Lehrpersonen das Textverstehen stillschweigend voraussetzen und es nicht explizit zum Gegenstand ihres Unterrichts machen (S. 9). Lesestrategien werden selten bewusst vermittelt, und Lernende wenden sie oft nicht systematisch an (ebd.). Otto Kruse (2010) hat die typischen Leseschwierigkeiten von Studierenden im Studium der Sozialen Arbeit zusammengetragen (S. 12):

- Nicht mit dem Lesen anfangen können (Aufschieben)
- Keine Motivation zum Lesen haben
- Müde werden beim Lesen
- Alles schnell wieder vergessen
- Nicht verstehen, was man liest
- Hintergrundinformation fehlt
- Den Text nicht in einen Zusammenhang einordnen können
- Zu wenig Zeit zur Verfügung haben

Auch andere Studien zeigen, dass viele Lernende Schwierigkeiten haben, geeignete Strategien selbstständig auszuwählen und anzuwenden (Schneider et al., 2020; Shanahan, 2020). Das Bereitstellen von vereinfachten Texte allein genügt dabei nicht, um Zugang zu Fachwissen zu ermöglichen. Es bedarf innovativer didaktischer Konzepte, die komplexe Inhalte nicht vereinfachen, sondern transformieren (Karstens & Schmitz, 2023, S. 12). Zusätzlich deuten Studien darauf hin, dass der Einbezug von wissenschaftlichem Wissen in der alltäglichen Praxis der Sozialen Arbeit gering ist. Zeit und Zugang zu Wissen sowie organisatorische Förderung von Wissensaustausch sind häufig unzureichend (Brielmaier, 2020, S. 94). Trotz tendenziell zustimmender Haltung gegenüber wissenschaftlichem Wissen werden in Entscheidungsprozessen berufliche Erfahrungen und kollegialer Austausch als besonders wichtig bewertet, während Theorien und Forschung eine geringe Rolle spielen. Theoretisches Wissen müsse für Sozialarbeitende sinnvoll erscheinen, und sie müssten sich angemessen geschult und unterstützt fühlen, um es tatsächlich in der Praxis anzuwenden (ebd., S. 11). Im Sinne der dialogischen Bildung nach Paulo Freire (1973) bedeutet das nicht bloßes Aneignen von Wissen, sondern eine aktive, subjektbezogene Auseinandersetzung mit Texten:

Es wird nicht kritisch gelesen, es wird so gehandelt, als würde man Ware auf dem Grossmarkt kaufen. Es werden zwanzig, dreissig Bücher gelesen. Die wahre Lektüre verbindet mich sofort mit dem Text, der sich mir öffnet und dem ich mich öffne und aus dessen Grundverständnis heraus ich mich ebenso zum Subjekt entwickle. (Freire, 2013, S. 28)

Aus diesen Überlegungen heraus, entstand die Idee des VentiLabors: einen Raum zu schaffen, in dem Studierende ermutigt werden, sich aktiv und selbstständig mit Fachtexten auseinanderzusetzen. Zugleich besteht die Überzeugung, dass professionelles Handeln im Alltag der Sozialen Arbeit eine kreative und reflektierte Auseinandersetzung mit dem umfangreich vorhandenen Wissen erfordert. Die Einbettung des VentiLabors ist daher multiperspektivisch zu betrachten (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Darstellung: Theoretische Einbettung Kreatives Lernlabor, Quelle: Eigene Darstellung

Kreatives und ganzheitliches Lernen ist kein neues Konzept. Es ist seit langem ein fester Bestandteil pädagogischer Traditionen. Es knüpft an reformpädagogische Ansätze wie sie beispielsweise von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Rudolf Steiner (1861-1925), John Dewey (1859-1952) und Maria Montessori (1870-1952) vertreten wurden, sowie an die modernen erweiterten Linien der engagierten Pädagogik wie von Paulo Freire (1921-1997) und bell hooks (1952-2021) an. Mit dieser Arbeit sollen diese bekannten Bildungszugänge um weitere Denkanstöße ergänzt werden, um bestehende hochschuldidaktische Überlegungen zu bereichern. Das VentiLabor versteht sich in diesem Sinne als Ergänzung zu bestehenden Bildungsformaten. Der Fokus liegt dabei auf der Idee, Tradition und Innovation als zwei Seiten einer fruchtbaren Verbindung zu betrachten, die gemeinsam zur Weiterentwicklung didaktischer Praxis beitragen können.

1.4 Zielsetzung und Fragestellung

Das VentiLabor wurde initiiert, um wissenschaftliche Texte in der Sozialen Arbeit in einem ko-kreativen Lernprozess über sinnlich erfahrbare Lernformen zugänglicher zu machen und damit einen Beitrag zur Wissenschaftsvermittlung innerhalb der Sozialen Arbeit zu leisten. Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Herleitungen lässt sich das Ziel dieser Masterarbeit wie folgt zusammenfassen:

Ziel ist es, das VentiLabor in seiner Konzeption und Durchführung empirisch zu analysieren und theoretisch in aktuelle bildungs- und professionstheoretische Diskurse der Sozialen Arbeit einzuordnen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Hauptfrage:

Wie lassen sich die im VentiLabor beobachtbaren Bildungspraktiken theoretisch verorten und welches pädagogische Potenzial zeigen sie für die Lehre in der Sozialen Arbeit?

Daraus ergeben sich folgende konkrete Unterfragen:

- Welche Bildungspraktiken sind sichtbar?
- Wie unterstützt das VentiLabor den Wissenschaftstransfer?

Diese Fragestellungen bilden die Grundlage für die Analyse und Reflexion des VentiLabors und sollen Aufschluss geben über Chancen und Voraussetzungen, die sich im Kontext kreativer und multisensorischer Lernprozesse zeigen.

1.4.1 Eigene Involviertheit

Die Autorin dieser Arbeit ist als Ko-Leiterin an der Konzeption und Durchführung des VentiLabors beteiligt und nimmt damit eine doppelte Rolle ein, als Mitentwicklerin und wissenschaftliche

Beobachterin. Diese besondere Konstellation eröffnet spezifische Zugänge und erfordert zugleich eine kontinuierliche, methodisch reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektposition.

In Anlehnung an Koepping (zit. nach Flick, 1991, S. 149) wird versucht, Engagement und Analyse als dialektische Perspektiven zu verbinden. Die Autorin strebt an, Nähe und Distanz als produktive Spannung zu verstehen, die es erlaubt, den Forschungsgegenstand sowohl involviert als auch kritisch zu betrachten. Ihr Ziel ist es, das VentiLabor innerhalb seiner eigenen Strukturen zu erfassen und zu verstehen, ohne die wissenschaftliche Perspektive zu verlieren.

Die methodische Fundierung dieser Position erfolgt durch die bewusste Thematisierung der Forscherinnenrolle und den Einsatz von Gruppeninterpretationen. Drei aufeinanderfolgende Interpretationsgruppen, unter Beteiligung der Autorin, unterstützen nicht nur die Intersubjektivität und Transparenz des Forschungsprozesses, sondern ermöglichen auch eine vertiefte Reflexion über die eigene Rolle und soziale Position im Feld (Schippling & Álvares, 2019, S. 52). Die kontinuierliche Reflexion der Innen- und Außensicht wird explizit gemacht und durch eine klare, systematische Strukturierung des Analyseprozesses ergänzt.

1.4.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Hauptteile. Der erste Teil dient als Einführung in die Thematik. Nach der Darstellung des Erkenntnisinteresses wird die Relevanz kreativer Bildungsformaten anhand professionsbezogener und hochschuldidaktischer Überlegungen aufgezeigt. Das Kapitel 1.5 liefert erste konzeptionelle Einblicke in das Bildungsformat VentiLabor.

Der zweite Teil widmet sich der theoretischen Fundierung der Arbeit. Zentrale Konzepte wie Bildung, Lernen, Transformation und Kreativität werden hergeleitet. Im Zentrum steht ein umfassendes, transdisziplinäres Bildungsverständnis, das sich auf Konzepte transformativer Bildungsprozesse und einer Pädagogik der Autonomie stützt. Ergänzt wird das Bildungsverständnis durch praxistheoretische, anthropologische sowie aktuelle bildungstheoretische Ansätze im Kontext von «Future Skills» und «New Learning». Dieser Theorieteil dient als Bezugsrahmen für die spätere Analyse des VentiLabors.

Im dritten Hauptteil wird das Forschungsdesign und die methodische Umsetzung beschrieben. Die Arbeit folgt einem ethnographischen Zugang und kombiniert Videographie und Grounded Theory als Analyse- und Auswertungsmethode. Die Rolle der Interpretationsgruppe wird als wichtiges Instrument zur Perspektivenerweiterung und Validierung erläutert. Darüber hinaus wird das entwickelte Kodierparadigma präsentiert, das einen ersten Zugang zu den empirischen Ergebnissen eröffnet.

Im Anschluss folgen im vierten Hauptteil die empirischen Ergebniskapitel. Die Darstellung und Interpretationen erfolgen entlang dem Kodierparadigma. Es werden die zentralen Bildungspraktiken des VentiLabors exemplarisch rekonstruiert und mit theoretischen Konzepten in Verbindung gebracht

werden. Das zentrale Phänomen des «immersiven Bildungsraums» wird herausgearbeitet. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Gestaltungsbedingungen, etwa der Atmosphäre oder der Ko-Kreation. Weiter wird die Strategie ausgeführt, welche sich in der Rhythmisierung der Bildungspraktiken zeigt. Abschliessend werden die Konsequenzen als Chancen und Herausforderungen eines immersiven Bildungsraumes erläutert. Die Ergebnisse werden anhand von Ankerbeispielen aus Datenmaterial sowie unter Rückgriff auf relevante Theorien nachvollziehbar dargestellt. Abschliessend wird eine Gesamtübersicht abgebildet in der das Zusammenspiel der herausgearbeiteten Kategorien sichtbar wird.

Im Hauptteil 5 werden die Ergebnisse in Verbindung mit der Forschungsfrage diskutiert. Die Erkenntnisse werden kritisch eingeordnet und in Bezug zur Praxis einer emanzipierten beziehungsorientierten Pädagogik im Hochschulkontext gesetzt. Es wird reflektiert unter welchen Voraussetzungen immersive Bildungsräume, wie das VentiLabor, transformative Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit unterstützen können und welche Chancen sichtbar werden.

Die gewählte Schreibweise orientiert sich an der gendersensiblen Sprache. Der Genderstern steht dabei für die gleichberechtigte Einbeziehung aller Geschlechter und wird von der Autorin als eine lesefreundliche und inklusive Ausdrucksform verstanden. Weiter wird als Zeichen des Respektes bei der Erstnennung von Autor*innen bei den Zitaten Vor- und Nachname erwähnt.

1.5 Das VentiLabor – kreatives Lernen im Hochschulkontext

Im folgenden Kapitel wird das VentiLabor mit seinen Grundelementen dargestellt. Ziel ist es, einen Überblick über Aufbau, Methodik und Ablauf dieses innovativen Lehrformats zu geben, das theoretisches Lernen mit kreativen Zugängen verbindet. Eine vertiefte Analyse der Bildungspraktiken erfolgt im Kapitel 4.1.4 anhand rekonstruierten Beobachtungsprotokollen.

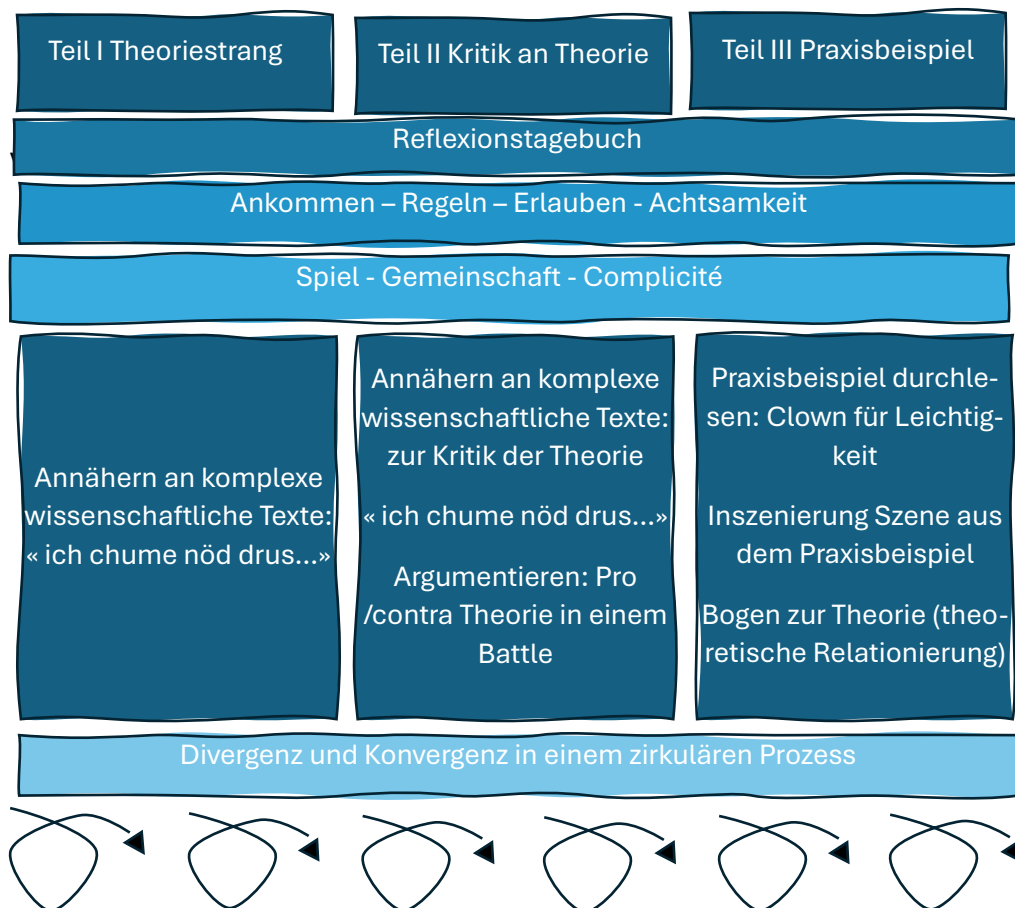


Abbildung 2: Das VentiLabor: Aufbau. Quelle: Eigene Darstellung

Konzept und Zielsetzung

Das VentiLabor, ein kreatives Lernlabor verbindet theoretische Reflexion mit performativen Ausdrucksformen. Mit verschiedenen Methoden wie Theater, Bewegung, Musik, Atmung und Spiel, setzen sich Studierende mit komplexen wissenschaftlichen Texten der Sozialen Arbeit auseinander.

Wie bereits skizziert bietet das Lernlabor Unterstützung bei der Annäherung an komplexe Themen und Texte und hilft, Hemmschwellen abzubauen. Es soll die kritische und vertiefte Auseinandersetzung mit Theorien der Sozialen Arbeit fördern.

Das Labor besteht aus mehreren Abschnitten wie in der Abbildung 2 ersichtlich ist:

1. Theoriestrang – Einführung und kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten.

2. Praxisbeispiel – Anwendung des Gelernten durch Methoden wie szenische Darstellung und Reflexion.
3. Kritik an Theorie – Argumentative Auseinandersetzung, u. a. durch Pro-/Contra-Debatten.
4. Reflexionstagebuch – Individuelle Reflexion und Dokumentation von Erkenntnissen.

Das Lernlabor findet in Form von drei Workshops à 4 Stunden statt. Im Durchschnitt nehmen 15 Studierende quer durch alle Studienjahrgänge teil. Der Ablauf gestaltet sich immer nach den gleichen Prinzipien. Im Zentrum steht eine Theorie der Sozialen Arbeit, die vertieft werden soll.

Workshop I – Einführung Theorie

Vor Ort wird der Raum bewegungsfreundlich umgestaltet. Nach einem künstlerisch gestalteten Empfang mit Musik folgen Kennenlernrunden, Regeln und eine Yoga-Einheit zum «Ankommen im Körper». Über verschiedene Spiele wird die Gruppendynamik gestärkt. Anschließend bearbeiten die Studierenden textbezogene Aufgaben und setzen sich performativ mit deren Bedeutung auseinander.

Zum Abschluss findet eine Diskussionsrunde statt, in der der Bezug zum Theoriestrang hergestellt wird. Während des ganzen Labors werden gezielt Reflexionsräume geschaffen, in dem Studierende in ihrem Reflexionsheft ihre Gedanken notieren.

Workshop II – Theorie und Kritik

Im zweiten Workshop liegt der Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit Theorie. Die Studierenden erhalten wiederum einen vorbereitenden Text zu einer Kritik der Theorie.

Nach dem bekannten Einstieg (Begrüßung, Spiel, Yoga) werden ausgewählte Sätze aus dem Text in Bewegung besser kennengelernt. Da es in diesem Workshop um einen Text zur Kritik der Theorie geht, findet eine Vertiefung zu pro und contra der jeweiligen Theorie statt. Reflexion und Austausch im Plenum schließen den Workshop ab.

Workshop III – Theorie in der Praxis

Der dritte Workshop stellt den Praxisbezug in den Mittelpunkt. Nach vorbereitender Lektüre eines theoriebezogenen Praxisbeispiels gestalten die Teilnehmenden, nach dem gleichgestalteten Ankommensprozess eigene performative Formen: etwa eine Laudatio auf die Theorieentwickler*in oder eine szenische Umsetzung des Praxisbeispiels. Die Teilnehmenden wählen frei, welche Inhalte sie inszenieren und aufführen möchten.

Reflexion und Feedback

Jeder Workshop endet mit einer Blitzlichtrunde. Die Studierenden halten ihre Eindrücke schriftlich im Reflexionsheft fest. Offene Fragen und zukünftige Themen werden gemeinsam gesammelt.

Verankerung im Kompetenzprofil

Die Ausschreibung des VentilLabors bezieht sich auf das Kompetenzprofil der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW, 2025). Gefördert werden insbesondere professionstheoretisches Fachwissen und personale Kompetenzen wie Selbstreflexion und Ausdrucksfähigkeit. Eine individuelle schriftliche Reflexion zum Abschluss der Workshop-Reihe dient dem Sichtbarmachen des eigenen Lernprozesses und dient als Grundlage für ein lernwirksames Feedback, welches von den leitenden Personen eingefordert werden kann.

Die didaktische Einbettung gleicht dem Inverted classroom Format, das auch als Flipped Classroom bekannt ist und eine Alternative zur klassischen Vorlesung darstellt. Im Inverted Classroom erarbeiten die Studierenden die theoretischen Inhalte im Selbststudium, um sich auf die Präsenzzeit vorzubereiten (Hanke, 2021, S. 44). Die Präsenzphase dient der Vertiefung, Anwendung und dem Transfer des Wissens, unterstützt durch Lehrende und Mitstudierende. Dies fördert eine stärkere Interaktion sowie eine gezielte Betreuung in kritischen Lernphasen und gilt daher als studierendenzentriert (ebd., S. 46). Auch bell hooks (2023) nennt die Vorteile von interaktiver Diskussionskultur im Lernraum:

Eine meiner Unterrichtsstrategien besteht also darin, ihre Aufmerksamkeit von meiner Stimme weg auf die Stimmen der anderen zu lenken. Ich stelle oft fest, dass dies am schnellsten geschieht, wenn die Studierenden ihre Erfahrungen in Verbindung mit dem Lehrstoff austauschen, weil sie sich dann gegenseitig zuhören. (S. 155)

Der Inverted Classroom bietet mehr Interaktion als klassische Unterrichtsformen, bringt jedoch auch Herausforderungen mit sich. Viele Lehrende fürchten, durch die veränderte Rolle an Bedeutung zu verlieren «sage on the stage» zu «guide on the side», (King 1993 zit. in Hanke, 2021, S. 46) und sind unsicher, wie sie die Präsenzphase effektiv gestalten sollen. Auch für Studierende ist die Umstellung anspruchsvoll, da eigenständiges Lernen und Selbstorganisation erforderlich sind. Wer unvorbereitet in die Präsenzphase kommt, kann Schwierigkeiten haben, aktiv teilzunehmen. Aus Sicht der Autorin tragen solche interaktive Formate zur Entwicklung zentraler «Future Skills» (siehe Kapitel 2.4) bei und stellen berechnete Anforderungen an die Lehrenden, die im aktuellen Diskurs rund um den Paradigmenwechsel «from teaching to learning» (Barr & Tagg, 1995; Wildt, 2005) ohnehin gefordert werden, ihre Rolle als Lehrperson zu überdenken.

Teil 2 Theoretische Herleitung: Bildung, Praxis und transformative Lernprozesse

Die theoretische Herleitung verfolgt das Ziel, ein möglichst umfassendes und anschlussfähiges Verständnis von Bildung zu entwickeln. Im folgenden Kapitel werden zunächst zentrale Begriffe wie Bildung und Lernen sowie Kreativität erläutert, um darauf aufbauend das Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit theoretisch zu verorten. Dieses lässt sich in einem transformativen, erfahrungsbasierten und relationalen Denkrahmen (Koller, 2023) verorten, der Bildung einen Prozess versteht, in dem sich das Subjekt im Wechselspiel mit sozialen, kulturellen sowie leiblich-emotionalen Dimensionen entwickelt (Schilling 2016). Ergänzend fließen praxistheoretische Überlegungen sowie aktuelle bildungstheoretische Betrachtungen zu «Future Skills» (Ehlers, 2020) und «New Learning» (Foelsing & Schmitz, 2021) ein. Zugleich bildet die emanzipatorische engagierte Pädagogik nach Paulo Freire (1973) und bell hooks (1994) einen wichtigen Bezugspunkt: Bildung wird hier als dialogischer, beziehungsorientierter und befreiender Prozess verstanden.

2.1 Begriffsklärung

2.1.1 Bildung und Lernen

Wenn wir von Bildung und Lernen sprechen ist es wichtig zwischen Lernen und Bildung zu differenzieren. Hans-Christoph Koller (2023), ein deutscher Professor für Erziehungswissenschaft der sich auf Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie (1960) sowie Marotzki (1990), Kokemohr (2007) und Peukert (2015) bezieht, beschreibt Bildung als Prozess höherer Ordnung, «in dem Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden» (Koller, 2023, S. 15). Währenddem Lernen «als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen» beschrieben wird, ohne dass der übergeordnete Rahmen «unangetastet» bleibt (ebd.). Moderne Bildungstheorien sehen Bildung als «Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, wohingegen Lernen auf ein Zuwachs an Wissen und Können innerhalb dieser Verhältnisse verweist» (Bloch, 2021, S. 92). Rosenberg (2011, zit. nach Koller) unterscheidet zwei Bildungsprozesse mit Bezug auf Bourdieu: einerseits einen Prozess, der eine Veränderung auf nur eine Dimension des Habitus hervorbringt, dieser nennt er Wandlung. Wenn es mehrere Habitusdimensionen betrifft, spricht er von einer Transformation (Koller, 2023, S. 185). «Lernen bestünde demnach in der Veränderung bestimmter einzelner Aspekte von Welt- Selbstbezüge, Bildung dagegen in der Veränderung mehrerer solcher Aspekte» (ebd., S. 185).

Auch wenn die Begriffe nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind, wird in dieser Arbeit angestrebt, Bildung und Lernen möglichst differenziert und entsprechend ihrer jeweiligen Bedeutung zu verwenden.

2.1.2 Kreativität – Bewegen zwischen Divergenz und Konvergenz

Da im Ventilabor kreative Lernmethoden im Mittelpunkt stehen, ist eine begriffliche Klärung von Kreativität unabdingbar. Das folgende Kapitel widmet sich daher der theoretischen Verortung des Kreativitätsbegriffs, verknüpft diesen mit Erfahrungen aus dem Hochschulkontext und zeigt auf, wie Kreativität in der Sozialen Arbeit zu einer zentralen professionellen Kompetenz werden kann.

Kreativität ist ein vielschichtiges Phänomen, das in unterschiedlichen Disziplinen und gesellschaftlichen Diskursen auf unterschiedliche Weise verstanden und verwendet wird (Krampen, 2019, S. 23). Im Rahmen dieser Arbeit wird Kreativität, angelehnt an Guilfords (1950) Definition als die Fähigkeit zum divergenten Denken und Handeln, sowohl aus psychologischer als auch aus sozialer Perspektive verstanden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Wechselspiel zwischen Divergenz und Konvergenz. Abbildung 3 (Krampen, 2019, S. 20) veranschaulicht dies in einer systematischen Einteilung von Problemstellungen entlang zweier Dimensionen: der Strukturiertheit der Ausgangssituation sowie der Strukturiertheit des Endzustandes. Dadurch ergeben sich vier Felder, die unterschiedliche kognitive Anforderungen an Problemlösende stellen: Feld A umfasst Aufgaben mit offener Ausgangslage und offenem Endzustand. Diese darin enthaltenen divergenten Aufgaben zielen auf kreative Lösungsfindung ab und sind typisch für Tests zum divergenten Denken. Feld D hingegen enthält klassische konvergente Aufgaben, bei denen sowohl Ausgangssituation als auch das Ziel klar vorgegeben sind. Sie finden sich typischerweise in Tests, bei denen eine eindeutige Lösung erwartet wird. Zusammengefasst zeigt die Abbildung, dass divergentes Denken vor allem dann gefordert ist, wenn der Weg oder das Ziel offen ist, während konvergentes Denken dann dominiert, wenn sowohl Problemstellung als auch Lösung eindeutig strukturiert sind.

Strukturiertheit der Problemsituation	Strukturiertheit des Endzustandes	
	offen (mehrere Lösungen)	geschlossen (eine Lösung)
offen: wenige Restriktionen	Feld A: Divergente Aufgaben (Tests zum divergenten Denken)	Feld B: Entdeckungsaufgaben (divergent-konvergente Testaufgaben)
geschlossen: viele Restriktionen	Feld C: Konstruktionsaufgaben (konvergent-divergente Testaufgaben)	Feld D: Konvergente Aufgaben (typische Intelligenztestaufgaben)

Abbildung 3: Grundtypen von Problemstellungen (nach Facaoaru, 1985) Quelle: Krampen, 2019, S. 20

Für Margrit Fudickar (1985) ist divergentes Denken die entscheidende Voraussetzung für kreatives Verhalten in Bildungsprozessen:

Die wichtigste Voraussetzung für kreatives Verhalten ist das divergierende Denken während des kreativen Prozesses; divergierendes Denken sucht jeweils nach mehreren Lösungen für ein Problem, während das konvergierende Denken ein Problem unter Anwendung herkömmlicher Denkvorstellungen und Regeln zu lösen vermag. (S. 36)

Allerdings bleibt es nicht bei der rein kognitionspsychologischen Betrachtung. Haslam et al. (2013) betonen, dass Kreativität als soziale Praxis verstanden werden muss, die in Gruppen- und Gemeinschaftskontexten verankert ist. Kreative Leistung entsteht demnach im Zusammenspiel von sozialer Identität, kollektiven Deutungsprozessen und gemeinschaftlicher Sinnstiftung (ebd., S. 13). Diese soziale Dimension von Kreativität zeigt sich insbesondere in kollaborativen Bildungsformaten wie dem VentilLabor, in denen kollektive Aushandlungsprozesse angeregt und erfahrbar werden.

Kreativität als kulturelles Dispositiv

Andreas Reckwitz (2013) liefert mit seinem Begriff des «Kreativitätsdispositivs» eine soziokulturelle Rahmung, die Kreativität als ein historisch gewachsenes kulturelles Paradigma begreift. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hat sich Kreativität laut Reckwitz zu einem gesellschaftlich allgegenwärtigen Imperativ entwickelt: «Man will kreativ sein und soll es sein» (S. 10). Kreativität wird dabei sowohl als ästhetische Praxis als auch als ökonomischer Innovationsmotor begriffen. Dieses Spannungsfeld widerspiegelt sich auch im Bildungsbereich: Kreativität wird eingefordert, aber nur selten systematisch gefördert oder verstanden, wie im folgendem Abschnitt ersichtlich wird.

Kreativität im Hochschulkontext – Anspruch und Realität

Trotz der zunehmenden Relevanz kreativer Kompetenzen für persönliche wie berufliche Entwicklungsprozesse wird Kreativität in der Hochschullehre bislang nur am Rande berücksichtigt. Eine Studie von Tobias Haertel und Isa Jahnke (2011) zeigt dabei eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung von Lehrenden und der Fremdwahrnehmung durch Studierende: Während 61,5 % der Lehrenden ihre Veranstaltungen als kreativitätsfördernd einschätzen, stimmen dem lediglich 18,9 % der Studierenden zu. Noch deutlicher wird dieser Befund durch die Angabe, dass nur 12,1 % der Studierenden ihre Kreativität im Studium ausreichend gefördert sehen, während sich 79,5 % mehr kreative Entfaltungsmöglichkeiten wünschen (ebd., S. 241). Die Förderung von Kreativität wird zudem durch institutionelle Rahmenbedingungen und die Fokussierung auf traditionelle Prüfungsformate erheblich eingeschränkt. Vorgaben der Prüfungsordnungen und der starke Fokus auf objektive, vergleichbare Leistungen verhindern oft eine freie, kreative Entfaltung. Gleichzeitig führt die Angst vor Fehlern dazu, dass sowohl Lehrende als auch Studierende auf bewährte Muster zurückgreifen und innovative Ansätze

vermeiden (Haertel & Janke, 2011, S. 244). Darüber hinaus fehlt es häufig an einem einheitlichen Verständnis von Kreativität. Lehrende interpretieren den Begriff oft disziplinspezifisch und bleiben in ihren gewohnten Denkmustern, wodurch Potenziale zur Kreativitätsförderung nur selten genutzt werden (ebd., S. 239).

Um die Kreativität in der Hochschullehre stärker zu fördern, bedarf es einer Lernkultur, die Freiraum, Offenheit und eine Fehlerkultur betont. Lehrende sollten verstärkt bereit sein, die Unsicherheiten zu akzeptieren, die mit kreativen Freiräumen einhergehen. Und so die Fähigkeit entwickeln, Neues und Ungewohntes anzunehmen, auch wenn es zunächst nicht den eigenen Vorstellungen entspricht. Gleichzeitig braucht es eine Bildungsumgebung, die Risikobereitschaft zulässt und kreative Suchprozesse wertschätzt, selbst dann, wenn sie nicht sofort zu klaren Ergebnissen führen. Diese Haltung kann den Raum öffnen, in dem sich das kreative Potenzial der Studierenden entfalten kann.

Kreativität in der Sozialen Arbeit

In der Profession Sozialer Arbeit ist Kreativität eine zentrale Kompetenz, begründet im Umgang mit komplexen, mehrdeutig strukturierten Problemstellungen. Ausgehend vom systemischen Paradigma (Staub-Bernasconi, 2018) werden Soziale Probleme als komplexe, multidimensionale Angelegenheiten betrachtet, die sich auf ein umfassendes Menschen- und Gesellschaftsbild beziehen (S. 209). Soziale Probleme werden definiert als «ein Bündel von praktischen Problemen, die sich für ein Individuum im Zusammenhang mit der Befriedigung seiner Bedürfnisse nach einer befriedigenden Form der Einbindung in die sozialen Systeme seiner Umwelt ergeben» (Obrecht, 2005, S. 132f. zit. in Staub-Bernasconi, 2018, S. 210). Diese Komplexität erfordert kreative Fähigkeiten auf mehreren Ebenen: Zum einen braucht es Divergenz, um verschiedenen Perspektiven und Interpretationen zu berücksichtigen und zum anderen Konvergenz, um in Kooperation mit den Adressat*innen aus dieser Vielfalt handlungsfähige Lösungen zu entwickeln. Der Wechsel zwischen Divergenz und Konvergenz wird somit zu einer Schlüsselkompetenz im professionellen Handeln. Auch im Konzept der «Future Skills» nach Ehlers (2020) nimmt Kreativität eine prominente Rolle ein. Er verortet Kreativität unter Innovationskompetenz und beschreibt diese als eine «Fähigkeit und Bereitschaft zu experimentieren, und dabei kreativ Neues und vorher Unbekanntes zu schaffen», (ebd., S. 97). Und um diese Kompetenz zu fördern, bedarf es «ausgeklügelte Vermittlungsformen» (ebd., S. 5). Auch wenn kreative Leistungen zunehmend unter einem gesellschaftlichen Imperativ permanenter Innovation stehen (Reckwitz, 2013, S. 11) wird Kreativität in dieser Arbeit primär als Ressource oder sogar als Schlüssel für transformative Bildungsprozesse verstanden. Das damit verknüpfte Bildungsverständnis wird im folgenden Kapitel theoretisch hergeleitet und begründet.

2.2 Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen

Hans-Christoph Koller (2023) versteht Bildung als Erfahrung, aus der das Subjekt verändert hervorgeht in Bezug auf sein gesamtes Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst:

Bildung im Sinne des hier vorzustellenden Konzepts kann als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt «verändert hervorgeht» – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft. (S. 9).

Koller (2023) richtet den Blick auf tiefgreifende Wandlungsprozesse, die nicht planbar oder messbar, sondern vor allem erfahrungsbasiert sind. Bildung ist somit ein existenzieller Prozess, der das ganze Subjekt betrifft – emotional, leiblich, sozial und ethisch.

In aktuellen pädagogisch-didaktischen Diskursen wird Bildung häufig im Rahmen konstruktivistischer Theorien verortet. Der Konstruktivismus, betont die Eigenaktivität des Subjekts bei der Konstruktion von Wirklichkeit und gilt als theoretische Grundlage für offene Lernformen, Selbststeuerung und individuelle Lernwege (Reich, 2012, S. 85). Diese Beschränkung auf das Individuum ist jedoch verkürzt dargestellt. Insbesondere John Dewey (2000), der häufig als Wegbereiter konstruktivistischen Lernens bezeichnet wird, vertritt in *Democracy and Education* (1916) ein explizit soziales, erfahrungsbezogenes und demokratisches Bildungsverständnis. Lernen ist für ihn ein Vorgang, der in und durch Gemeinschaft geschieht, als kontinuierliche Verknüpfung von Erfahrungen (Dewey, 2000, S. 71). Subjekt und Welt sind dabei aufeinander bezogen und durch Handeln miteinander vermittelt. In ähnlicher Weise kritisiert Tobias Künkler (2011) konstruktivistische Ansätze dafür, dass sie in einem «individualtheoretischen und dualistischen Denken» verhaftet bleiben und «ein fehlendes Verständnis für das Zwischenmenschliche und die Kategorie des Relationalen» aufweisen (S. 178). Unter dieser Berücksichtigung verortet sich das hier zugrunde liegende Bildungsverständnis in einem relationalen, transformatorischen Denkraum, wie ihn beispielsweise Hans-Christoph Koller (2023) oder Franz Schaller (2020) in ihrer Theorie der Transformationsbildung aufzeigen: Bildung als Erfahrung, die das gesamte Selbst- und Weltverhältnis betrifft und dabei soziale, kulturelle und sprachliche Praktiken als Bedingungsgefüge mitdenkt.

Diese Position lässt sich auch in weiteren bildungstheoretischen Arbeiten wiederfinden, etwa bei Bloh (2021), der die Rolle leiblicher Erfahrung für Bildungsprozesse ins Zentrum setzt. Bildung vollzieht sich demnach im Zusammenspiel von Körper, Gefühl, Beziehung und Welt: ein Prozess, der das ganze Subjekt umfasst (ebd., S. 92). Auch Ehlers beschreibt den Prozess des Erwerbs von «Futures Skills» in Relation gesetzte Weise (Ehlers, 2020, S. 54):

- Bildung und Lernen als Prozess der individuellen Weiterentwicklung und Selbstbildung
- Bildung als Prozess der Aneignung eines bestimmten Gegenstandes, Fachgebietes oder Wissensbestandes

- Bildung als Prozess der Entwicklung der eigenen Position in einer Gemeinschaft

Ergänzend dazu und um den Mensch als Ganzheit zu erfassen, ist es naheliegend anthropologische Überlegungen miteinzuschliessen. Hierfür eignet sich das anthropologische Orientierungsmodell von Johannes Schilling (2016), das sechs Dimensionen des Menschseins beschreibt (S. 193):

- körperlich-leiblich
- emotional-erlebnisbezogen
- kognitiv-rational
- praktisch-handlungsbezogen
- sozial-kommunikativ
- ethisch-kulturell

Erst durch die gleichzeitige Berücksichtigung aller dieser Dimensionen kann sich das volle Bildungspotenzial entfalten (ebd., S. 211). Lernräume, die sich dieser Komplexität stellen, eröffnen durch verschiedene Zugänge die Auseinandersetzung mit fachlichem Wissen und fördern auch Selbst- und Sozialkompetenzen.

2.2.1 Bildungsprozess als Transformation

Bildung lässt sich demnach als ein Prozess verstehen, der durch die Erweiterung und Umgestaltung der eigenen Weltansicht geschieht. Dieser Prozess wird insbesondere durch die dialogische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen, Ausdrucksformen und kulturellen Perspektiven angeregt (Koller, 2023, S. 13). Solche Bildungsprozesse lassen sich als Transformationen beschreiben, in denen Individuen durch die Konfrontation mit neuen Problemlagen neue Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Sie bringen neue Dispositionen hervor, die es erlauben, komplexe Herausforderungen besser als zuvor zu bewältigen (ebd., S. 15).

Jack Mezirow (2009), inspiriert unter anderem von Freire (1973) und Habermas (1981) entwickelte das Konzept des transformativen Lernens in den 1970er Jahren. Er versteht transformatives Lernen als «metakognitive Erkenntnistheorie evidenzbasierten (instrumentellen) und dialogischen (kommunikativen) Denkens» (Mezirow, 2009, S. 94). Er forderte die Anerkennung einer «kritischen Dimension des Lernens im Erwachsenenalter, die es uns ermöglicht, die Struktur der Annahmen und Erwartungen zu erkennen und neu zu bewerten, die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen» (ebd., S. 90). Im Zentrum dieses reflexiven Prozesses stehen dabei zwei zentrale Elemente: erstens die «kritische (Selbst-)Reflexion» über die eigenen Deutungsmuster und deren soziale Ursprünge und Konsequenzen, und zweitens die «freie Teilnahme an einem dialogischen Diskurs», durch den neue Einsichten validiert und verankert werden können (Mezirow, 2009, S. 94). Transformative Lernprozesse können sowohl abrupt (epochal) als auch schrittweise (kumulativ) verlaufen und führen zu nachhaltigen Veränderungen in der Art und Weise, wie Menschen sich selbst, andere und die Welt verstehen (ebd.).

Mezirow (2009) weist darauf hin, dass viele transformative Lernprozesse ausserhalb des Bewusstseins stattfinden und es wichtig ist, sich diesen Prozess bewusst zu machen, dabei können Lehrpersonen Studierende unterstützen, sich auf transformatives Lernen einzulassen (S. 94). Trotz ihrer hohen theoretischen Reichweite wurde Mezirows Theorie des transformativen Lernens wiederholt dafür kritisiert, affektive und nicht-rationale Aspekte des Lernens, wie soziale Aspekte, Emotionen, Intuition und Imagination nicht ausreichend zu berücksichtigen (ebd., S. 95). Mezirow plädiert daher für eine konzeptuelle Weiterentwicklung seiner Theorie, insbesondere im Hinblick auf die nicht-bewussten Anteile transformativen Lernens, die bislang theoretisch unterbelichtet bleiben (ebd.).

Im Unterschied zu Koller (2023), der Transformation als erfahrungsbezogene, existenzielle Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses beschreibt, betont Mezirow stärker die rationale, erkenntnistheoretische Dimension von Lernprozessen. Mezirow sieht die kritische Reflexion und den Diskurs über eigenen Annahmen als zentrale Dimensionen transformativen Lernens. Diese Fähigkeit betrachtet er, in Anlehnung an Habermas (1981) als Ausdruck eines reaktiven Urteils und damit als Merkmale einer entwickelten moralischen Urteilsfähigkeit im Erwachsenenalter (Mezirow. 2009, S. 97). Einigkeit besteht darin, dass Koller (2023) wie auch Mezirow (2009) Bildung als ein tiefgreifender, sich über Zeit vollziehender Prozess subjektiver Wandlung verstehen. Ehlers (2020) beschreibt Transformationsprozesse als emergente Veränderungen von Systemzuständen, bei denen aus einem bestehenden Zustand (A) ein qualitativ neuer Zustand (B) entsteht, der nicht aus den Eigenschaften der Einzelteile erklärbar ist. Solche Prozesse sind nicht linear, sie führen zu neuen Qualitäten, die nicht vorhersehbar sind (S. 144). Zwei zentrale Prinzipien kennzeichnen diesen Prozess:

1. Irreduzibilität – der neue Zustand lässt sich nicht auf den alten Zustand zurückführen;
2. Unvorhersagbarkeit – weder Zeitpunkt noch Art des neuen Zustands sind im Vorfeld bestimmbar.

Transformationsprozesse sind somit nicht im Detail planbar, sondern bringen etwas grundlegend Neues hervor, das sich erst im Verlauf entfaltet (ebd.). Transformation beginnt demnach mit der Fähigkeit, komplexe Probleme überhaupt als solche wahrzunehmen, auszuhalten und in kreative Handlungsmöglichkeiten zu überführen. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie aus diesen Prozessen tatsächlich Neues entstehen kann, das zu einer grundlegenden Umstrukturierung des Selbst- und Weltverhältnisses führt (Koller, 2023, S. 17).

Zur theoretischen Fundierung der transformativer Bildungspraxis greift Koller auf Pierre Bourdieus Konzept des Habitus zurück. Dieser setzt sich zusammen aus ökonomischen, sozialem und kulturellem Kapital sowie der jeweiligen Position im sozialen Raum (ebd., S. 23). «Der Habitus, stellt für Bourdieu also ein System relativ stabiler Dispositionen des Denkens (‹Vorstellungen›) und des Handelns (‹Praktiken›) dar, die das Welt- und Selbstverhältnis der Akteure in einer grundlegenden Weise strukturieren» (ebd., S. 24). Diese Denk-, und Handlungsmustern bilden sich durch lebensgeschichtliche Erfahrungen

innerhalb bestimmter sozialer Kontexte heraus (Koller, 2023, S.24). Bildungsprozesse können unter diesen Überlegungen nicht losgelöst von sozialen Bedingungen verstanden werden. Der Habitus zeichnet sich auch durch seine «Trägheit und Veränderungsresistenz» aus (ebd., S. 27). Trotz diesem Bezug zu Bourdieu verstehen Koller und Mezirow Transformation als bewussten Prozess, der durch kritische Reflexion (Mezirow) bzw. durch Irritation und leiblich-emotionale Erfahrung (Koller) ausgelöst werden kann, während die Transformation im Habitus-Konzept ein strukturgebundener, oft unbewusster Anpassungs- bzw. Veränderungsprozess der «nur mit Mühe verändert werden kann» (Reckwitz, 2022, S. 159).

2.2.2 Transformation durch Dissonanz

Transformatorische Bildung zeigt sich wie oben dargestellt oft in Krisenmomenten, dann, wenn gewohnte Denk- und Deutungsmuster nicht mehr greifen und neue Orientierung notwendig wird. Die Krise zwingt das Subjekt, seine bisherigen Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, Oevermann spricht von inneren Bilder als keimhafte Prädikate einer transformierten Praxis» (Oevermann 1991, zit. nach Koller, 2023, S. 115), sie wird zum Auslöser für kreative Neuschöpfung. Der Bildungsprozess beginnt demnach mit der Irritation, setzt sich fort in der Produktion innerer Bilder zur Krisenbewältigung und mündet schließlich in der Übersetzung dieser Bilder in realitätsgerechtes Handeln. Dieser Prozess braucht zeitliche wie auch inhaltliche Freiheitsspielräume, wie sie nach Oevermann für Traum und Kunst bezeichnend sind, d.h. «die Ausschaltung der bewussten Kontrolle psychischer Tätigkeiten (wie im Traum), sowie die Ausschaltung der strengen Rationalitäts- und Effektivitätskriterien anderer Tätigkeitsfelder (wie in der Kunst)» (Koller, 2023, S. 119).

Dabei wird deutlich: Bildung bedeutet nicht einfach, ein bestehendes Welt- und Selbstverständnis durch ein neues zu ersetzen. Vielmehr handelt es sich um einen offenen, «unabschliessbaren Prozess Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen» der verstanden wird als eine kontinuierliche Bewegung zwischen Krise, Suche, Umdeutung und Neugestaltung (ebd., S. 166). Diese Doppelbewegung, einerseits durch Erfahrung von Fremdheit, Scheitern und Negativität als unvermeidliche Bestandteile menschlicher Existenz anzuerkennen, und andererseits die aktive Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen als Herausforderung anzunehmen, ist wesentlich für transformative Bildung (ebd., S. 179). Es geht um jene «Entschleunigungsasen», in denen das Neue keimen kann, fernab von unmittelbarem Leistungsdruck und festgelegten Resultatlogiken (ebd. S. 118).

Wie sich diese Transformation konkret vollzieht, bleibt jedoch oft im Dunkeln (Koller, 2023, S. 166). Denn das «Wie» der Veränderung entzieht sich vielfach einer klaren empirischen Erfassung. Es lässt sich meist nur das «Davor» und «Danach» rekonstruieren, die eigentliche Bewegung des Übergangs bleibt schwer zu erfassen (ebd.). Aus diesem Grund versteht Koller Bildung als einen prozesshaften, temporär unabschließbaren Akt, der mit Offenheit und Nichtwissen umgehen muss (ebd.).

Abschließend betont Koller die Notwendigkeit, sich intensiver mit den Konsequenzen transformatorischer Bildungsprozesse für das pädagogische Handeln auseinanderzusetzen, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. Dabei gilt es, nicht-kognitive Dimensionen, wie Körperlichkeit, Emotionalität, Affektivität und Zeitlichkeit ebenso ernst zu nehmen wie intellektuelle Prozesse (Koller, 2023, S. 204).

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, wie Bildungsräume gestaltet sein müssen, damit sie solche Veränderungen ermöglichen, anstossen und gemeinschaftlich erfahrbar machen können. Hier bietet sich eine Auseinandersetzung mit der Theorie sozialer Praktiken an, wie sie etwa von Andreas Reckwitz (2003) formuliert wurde. Sie zeigt, dass Wissen nicht nur in Sprache oder Reflexion existiert, sondern sich durch körperlich-routinisierte Praktiken, durch Artefakte und durch implizites Tun ausdrückt. Diese Perspektive erlaubt es, den Bildungsbegriff tiefer im gelebten Alltag zu verankern und ihn, um jene leiblich-sinnlichen und affektiven Anteile zu erweitern, die, wie Koller selbst einräumt, in seiner Theorie tendenziell im Hintergrund bleiben (Koller, 2023, S. 188). Die Praxistheorie kann somit als sinnvolle Ergänzung und Weiterführung transformativer Bildungskonzepte gelesen werden, insbesondere dort, wo diese um ästhetische, verkörperte und ritualisierte Formen des Lernens erweitert werden sollen.

2.3 Praxistheorie als Ergänzung transformatorischer Bildungsprozesse

Die Praxistheorie bietet eine alternative Sichtweise auf die soziale Wirklichkeit, indem sie sich von klassisch Rationalmodellen des Handelns oder kognitivistischen Erklärungsmodellen abwendet (Schaller, 2020, S. 147). Im Zentrum steht das, was Menschen tatsächlich tun, also soziale Praktiken, verstanden als routinierte, durch implizites Wissen gesteuerte Handlungsformen (Reckwitz, 2003, S. 286). Einfach ausgedrückt bedeutet das: Nicht nur das, was Menschen denken oder wissen ist wichtig, sondern auch wie sie handeln, oft ohne sich dessen voll bewusst zu sein. Wissen zeigt sich hier im Tun, nicht im Reden darüber. Statt das Soziale im «kollektiven Geist» oder in Diskursen und Symbolsystemen zu verorten, setzt die Praxistheorie bei einem «praktischen Verstehen» an – einem «knowing how», ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines «Sich auf etwas verstehen» (Reckwitz, 2003, S. 289). Praktiken wie beispielsweise Lesen, Schreiben oder auch Mediennutzung bestehen aus inkorporierten Fähigkeiten, die im Leib der Subjekte verankert sind. Dabei handelt es sich um konkrete benennbare, dabei miteinander verflochtene Praktiken (ebd.). Mit anderen Worten: Was wir können, ist oft leiblich verankert. Zum Beispiel ist Lesen nicht nur Textverständnis, sondern es ist eine körperlich eingeübte Handlung. Medienpraktiken wiederum sind nicht bloß Konsum, sondern Ausdruck dessen, wie Menschen sich selbst formen und diese werden als sogenannte «Techniken des Selbst» genannt (ebd.). Diese erweiterte Sichtweise ist auch für die Kompetenzentwicklung im Bildungsprozess relevant: Sie entsteht durch wiederholte, oft gemeinschaftliche Handlungen. Zusätzlich ist für

das Verständnis der Theorie auch die Frage nach dem «Ort des Sozialen» wichtig. Dieser liegt in den Verhaltensroutinen selbst, nämlich im Zusammenspiel von Körper, Artefakten und implizitem Wissen (ebd., 291).

Das Soziale ist hier nicht in der «Intersubjektivität» und nicht in der «Normgeleitetheit», auch nicht in der «Kommunikation» zu suchen, sondern in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches «praktisches Können» zusammengehalten werden: Praktiken bilden somit eine emergente Ebene des Sozialen, die sich jedoch nicht «in der Umwelt» ihrer körperlich-mentalenen Träger befindet. (Reckwitz, 2003, S. 289)

Die Theorie beschreibt auch, dass dieses praktische Wissen – auch «tacit knowledge» genannt – oft gar nicht bewusst artikuliert werden kann (ebd., S. 292). Es zeigt sich in einer Art Selbstverständlichkeit des Handelns, die durch Wiederholung kulturelle Muster und Bedeutungen transportiert (ebd.). Dieses implizite Wissen bildet sich zusammen aus einem unsystematisch, aber sinnvollem Netz von Unterscheidungen, das Menschen in ihrem praktischen Handeln verwenden. Es wirkt innerhalb des praktischen Wissens als eine Art Werkzeugkasten (tool kit), aus dem im konkreten Tun bestimmte Bedeutungen und Handlungsweisen hervorgeholt werden (Reckwitz, 2003, S. 293).

Franz Schaller (2020) bestätigt diese Perspektive und ergänzt, dass soziale Praktiken auch durch die leibliche Verankerung des Wissens entstehen. Dabei kritisiert er, dass der Körper in vielen Theorien noch zu sehr als «Ding» begriffen werde und plädiert für eine stärkere Orientierung an phänomenologischen Ansätzen, die den Leib als fühlendes, erlebendes Subjekt ernst nehmen. Praktiken entstehen also nicht durch explizites Regelwissen, sondern durch Erfahrung, Wiederholung und materielle Einbettung (Schaller, 2012, S. 290).

Abschliessend kann festgestellt werden, dass dieses Verständnis einen Gegenentwurf zu rationalistischen Vorstellungen von Lernen darstellt. Es hebt hervor, dass Bildungsprozesse auch (und gerade) in alltäglichen Handlungen wie Spielen, Improvisieren oder Körperbewegungen stattfinden und dass diese als vollwertige Bildungsformen anerkannt werden sollten. Die Praxistheorie bietet daher eine erkenntniskritische und zugleich handlungsorientierte Perspektive auf Bildung. Sie macht deutlich, dass Bildung durch wiederholte, konkrete, leiblich und materiell gebundene Praktiken entsteht.

2.4 «Future Skills» und New Learning: Bildungsverständnisse für die Zukunft

Eine weitere wichtige Schnittstelle zwischen Bildung und professionellem Handeln bildet das Konzept der «Future Skills». Es basiert auf einem Bildungsverständnis im Sinne dieser Arbeit und wird um zentrale Kompetenzen ergänzt, die für das Leben und Arbeiten in einer komplexen, sich stetig wandelnden Welt notwendig sind (Ehlers, 2020, S. 7). Das Modell verbindet bildungstheoretische Grundlagen mit aktuellen Kompetenzkonzepten und rückt insbesondere die Fähigkeit zur Selbstorganisation in den

Mittelpunkt. Ehlers beschreibt einen fundamentalen Wandel in den Zielsetzungen von Hochschulbildung: Zukünftig sollen Fähigkeiten wie Mitgefühl, Achtsamkeit und Leidenschaft explizite Bildungsziele darstellen (Ehlers, 2020, S. 4). Lernen bedeutet zunehmend, sich mit offenen Problemstellungen auseinanderzusetzen, für die es keine eindeutigen Lösungen gibt. Es geht darum, argumentativ abzuwägen, eigene Werthaltungen zu vertreten und sich aktiv mit Unsicherheiten auseinanderzusetzen (ebd.). Dieser Fokus auf Ambiguitätskompetenz (Ehlers, 2020, S. 78) spiegelt sich auch in der Profession der Sozialen Arbeit wider, weil ihre Praxis ständig mit normativen, ethisch und gesellschaftlichen Spannungen konfrontiert ist (Staub-Bernasconi, 2018). Ehlers fordert eine grundlegende Neuausrichtung von Hochschulen, die sich nicht mehr auf die bloße Vermittlung von Fachwissen beschränken können. «Future Skills» verlangen komplexe und partizipative Lehrformate, die aktives Handeln und gestaltendes Lernen ermöglichen (Ehlers, 2020, S. 5).

Demgegenüber kritisiert Ehlers die Tendenz vieler Prognosemodelle, die Zukunft durch lineare Fortschreibungen technologischer Entwicklungen vorhersagen und daraus Qualifikationsprofile ableiten. Diese reduzierende Logik greift seiner Ansicht nach zu kurz, da sie die tiefere Dimension von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung und als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen vernachlässigt (ebd., S. 6).

2.4.1 Selbstorganisation und New Learning

In einer Welt, die durch Selbstorganisationsprozesse geprägt ist, wird Selbstorganisation zur unabdingbaren Metakategorie der Kompetenzentwicklung als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit (Ehlers, 2020, S. 116 & S. 162). Dabei meint Selbstorganisation nicht bloß individuelles Zeitmanagement, sondern ein grundlegendes Strukturprinzip der Persönlichkeitsentwicklung: die Fähigkeit, in dynamischen Kontexten autonom und verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu bleiben (ebd., S. 71). Selbstorganisation ist dabei nicht als gegebene Fähigkeit zu betrachten, sondern als zu entwickelnde Kompetenz, die durch gezielte Bildungsräume gefördert werden muss (Ehlers, S.117). Genau an diesem Punkt zeigen sich jedoch Spannungen zur gegenwärtigen Hochschulpraxis: Die fortschreitende Lockerung der Präsenzpflcht an Hochschulen erschwert den Zugang zu jenen gemeinschaftlichen Erfahrungsräumen, in denen Selbstorganisation und soziale Ko-Regulation erst entstehen können. Wenn Studierende gar nicht mehr in die Hochschule kommen, sei es aus Gewohnheit, Zeitdruck oder digitaler Gewöhnung, verlieren didaktische Konzepte, die auf sozialer Interaktion beruhen, vielfach ihre Wirksamkeit. Auch scheint «das alte Ideal der Gemeinschaft der Studierenden und Lehrenden mit dem Ziel, innovative Ansätze durch Diskurs hervorzubringen wieder aufzuscheinen» (Ehlers, 2020, S. 185). Diese Sichtweise weist Schnittmengen mit dem Konzept des «New Learning» nach Foelsing & Schmitz (2021) auf, das Lernprozesse im organisationalen Kontext beschreibt. Sie betonen die Bedeutung kontextsensitiver, sozial eingebetteter, selbstgesteuerter Lernumgebungen sowie die

Notwendigkeit, Lernen in Netzwerken und durch Ko-Kreation zu gestalten (S. 178). Die Motivation zum Lernen wird wesentlich durch drei psychologische Grundbedürfnisse beeinflusst: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Diese stehen im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie in Anlehnung an Deci & Ryan, 1985 (zit. nach Foelsing & Schmitz, 2021, S. 255) und bilden die Grundlage für motivierende Lernumgebungen, sowohl in Präsenz als auch in digitalen Formaten:

- **Autonomie:** Lernende brauchen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit, um ihre Lernprozesse als selbstbestimmt zu erleben. Dies betrifft sowohl die Auswahl von Inhalten als auch die Gestaltung des Lernwegs. Wichtig ist dabei ein gut strukturiertes, überschaubares Angebot, das individuelle Lernpräferenzen berücksichtigt, ohne zu überfordern. Lernangebote sollten zudem flexibel zugänglich sein – insbesondere im «Moment of Need».
- **Kompetenz:** Motivation entsteht, wenn Lernende Aufgaben als herausfordernd, aber bewältigbar erleben. Lernsettings sollten daher Aufgaben auf angemessenem Niveau bieten und durch konstruktives Feedback ergänzen, das die Wirksamkeit der eigenen Handlung sichtbar macht.
- **Soziale Eingebundenheit:** Lernprozesse sind besonders dann motivierend, wenn sie soziale Interaktion, Austausch und Co-Kreation ermöglichen. Anerkennung durch Peers und Lehrpersonen sowie gemeinsame Lernaktivitäten fördern ein Gefühl der Zugehörigkeit.

2.4.2 Ko-Kreation als Antwort auf Bildungswandel

Aus diesem Denken von New Learning heraus müssen Lernende mit differenzierten Zielen und abgestimmten Methoden unterstützt werden, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen. «Es braucht also auch hier einen integrierten und gleichzeitig differenzierten Zugang, bei dem das gemeinsame Entwickeln von Lernangeboten mit den Lernenden stärker fokussiert werden sollte» (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 175). Lev Vygotsky (1981), der einen bedeutenden Beitrag zum Verständnis des sozialen Konstruktivismus leistete, betonte die Rolle der sozialen Interaktionen und der Zusammenarbeit beim Lernen. Seine Theorie des sozialen Konstruktivismus hat dazu beigetragen, den Grundstein für den konstruktivistischen Ansatz zu legen, der das Lernen als einen sozialen Prozess begreift, bei dem Wissen durch den Austausch zwischen den Lernenden und ihrer Umgebung konstruiert wird (Vygotskij & Cole, 1981).

Vardakosta et al. (2023) zeigen in ihrer Studie, dass neben Design Thinking auch Ko-Kreation wichtige Lernansätze sind, die gezielt Kompetenzen wie Empathie, Kommunikation, Kreativität und Problemlösungsfähigkeit bei Studierenden fördern. Im Vergleich zu klassischen Lehrmethoden bieten sie effektivere Möglichkeiten, kollaborative Lernumgebungen zu gestalten und das Engagement sowie die Teamfähigkeit der Studierenden zu stärken (Vardakosta et al., 2023, S. 1039). Wenn Studierende mehr Verantwortung für den Bildungsprozess übernehmen, führt dies auch zu einer Umorientierung der

Lehrenden, von der Rolle der Expert*innen hin zur Rolle der Moderator*innen für gemeinsames Lernen und Forschen (Bovill et al., 2016, S. 197). Diese Entwicklung verlangt eine veränderte Haltung: In einer durch Dynamik, Unsicherheit und Vielfalt geprägten Welt geht es nicht mehr primär um das Vermitteln klarer Antworten, sondern um die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen und offenen Fragen konstruktiv umzugehen.

2.5 Engagierte Pädagogik

Aufbauend auf dem entwickelten Bildungsverständnis rücken im nächsten Schritt die Ansätze engagierter Pädagogik ins Zentrum, die beispielhaft aufzeigen, wie Bildung als dialogischer und befreiender Prozess gestaltet werden kann. Paulo Freire (1921–1997) ist ein brasilianischer Pädagoge und Bildungsphilosoph, der als einer der einflussreichsten Theoretiker kritischer Pädagogik gilt. Mit seinem Hauptwerk *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) prägt er eine emanzipatorische Bildungspraxis, die auf Dialog, Bewusstwerdung und sozialer Gerechtigkeit basiert. In *Pedagogia da Autonomia* (deutsch: *Pädagogik der Autonomie*), das Paulo Freire 1996, im letzten Jahr vor seinem Tod veröffentlichte, versteht er Bildung als einen dialogischen Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem Wissen gemeinsam hervorgebracht und zugleich das Verhältnis zur Welt verändert wird (Freire, 2013, S. 24). In diesem Werk fasst Freire seine zentralen bildungstheoretischen Überzeugungen zusammen, insbesondere die Verantwortung und Haltung der Lehrperson sowie die Bedeutung von Freiheit, kritischem Denken und ethischem Handeln in der Pädagogik. Voraussetzung hierfür ist die kritische Reflexion der eigenen Praxis (ebd., S. 39) und die ethische Verpflichtung, die Würde und Autonomie der Lernenden anzuerkennen (ebd., S. 56). Bildung ist für Freire ein Akt des Eingreifens in die Welt, mit dem Ziel, diese zu verändern (ebd., S. 71).

bell hooks (1952–2021), US-amerikanische Kulturkritikerin, feministische Theoretikerin und Pädagogin, verbindet in ihren Arbeiten Bildung, soziale Gerechtigkeit, Rassismuskritik und Feminismus. bell hooks versteht sich inhaltlich stark von Paulo Freire beeinflusst und äußerte ihre Wertschätzung für seine Arbeit mehrfach, unter anderem in ihrem Buch *Teaching to Transgress* (1994), das in deutscher Übersetzung 2023 unter dem Titel *Die Welt verändern lernen* erschienen ist. Dort schreibt sie:

Ich bin der feministischen Pädagogik zutiefst verpflichtet und stelle fest, dass ich, ähnlich wie beim Weben eines Wandteppichs, Fäden aus Paulos Werk genommen und in die Version der feministischen Pädagogik eingewoven habe, die für meine Arbeit als Autorin und Lehrerin steht. (hooks, 2023, S.61)

Sie bezeichnete seine Werke als grundlegend für ihr eigenes Denken. Gleichzeitig ist sie nicht unkritisch: Sie reflektiert beispielsweise ihren anfänglichen Widerstand gegen Freires männliche Sprache und spricht offen darüber, wie sie sich seine Texte neu angeeignet hat, um sie mit ihrer feministischen,

schwarzen Perspektive zu verbinden. In «Die Welt verändern lernen» (2023) entwirft sie eine Pädagogik, die auf Freiheit, Verbundenheit und transformatives Lernen zielt. Für sie ist Bildung eine «Praxis der Freiheit», die Lernende befähigt, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und Subjekt ihres Bildungsprozesses zu werden (hooks, 2023, S. 29). Unterricht ist dabei ein performativer, existenzieller und politischer Akt (ebd., S. 20), der nur gelingen kann, wenn Lehrende und Lernende sich gegenseitig in ihrer Vulnerabilität begegnen (ebd., S. 30). Die Konzepte von Paulo Freire und bell hooks prägen wesentlich die pädagogische Haltung der Autorin und finden im VentilLabor konkrete Umsetzung. Ganz im Sinne von hooks' Metapher des Verwebens durchziehen ihre Gedanken die gesamte Arbeit wie ein roter Faden, sichtbar in Haltungen, Zitaten und theoretischen Bezugnahmen, die sich immer wieder miteinander verschränken und gegenseitig verstärken.

2.6 Zusammenfassung Bildungsverständnis

Aus dieser theoretischen Herleitung lässt sich das Bildungsverständnis wie folgt zusammenfassen:

Inspiziert durch Koller (2023) und Mezirow (2009) wird Bildung als ganzheitlicher, lebenslanger und transformativer Prozess verstanden, in dem sich das Subjekt im Zusammenspiel mit seiner sozialen, kulturellen, leiblichen und emotionalen Umwelt stetig weiterentwickelt. Bildung beschreibt die tiefgreifende Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, ausgelöst durch Irritationen, Krisen und dialogische Auseinandersetzung. Dieser Prozess ist offen, nicht planbar und tief in der Erfahrung verankert. Ergänzt wird dieses Verständnis durch die Praxistheorie, die das alltägliche, körperlich-routinierte Handlungen ins Zentrum rückt. Bildung wird hier nicht allein als kognitiver Vorgang gedacht, sondern als leiblich verankerte Praxis. Sie zeigt sich im Tun und wird über wiederholte, kontextgebundene Handlungsvollzüge angeeignet (Reckwitz, 2003). Die «Future Skills» sowie «New Learning» erweitern das Bildungsverständnis um zentrale Kompetenzen, die für das Arbeiten in einer komplexen, unsicheren Welt zunehmend an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang fordert Ehlers (2020) und Foelsing & Schmitz (2021) eine Neuausrichtung von Bildungsprozessen hin zu mehr Selbstorganisation, Ambiguitätstoleranz und Ko-Kreation. In der Verbindung dieser Perspektiven zeigt sich ein Bildungsverständnis, das nicht nur Wissenschaftswissen vermittelt, sondern Räume für Subjektwerdung, Reflexion und Veränderung eröffnet, immer im Spannungsfeld von Struktur und Freiheit sowie zwischen individuellen Prozessen und kollektivem Lernen. Dieses Verständnis bildet das Fundament für die pädagogische Haltung, die durch Freire (1973) und hooks (1994) vertreten wird, welche die emotionale Involviertheit, die epistemologische Neugier sowie die Auseinandersetzung mit sozialen Verhältnissen ins Zentrum emanzipatorischer und befreiender Pädagogik stellen. Bildung wird somit als ein Ort des Erlernens und Mitgestaltens sozialer Praktiken verstanden, in denen Wissen, Können, Werte, Affekt und Materialität zusammenwirken und in denen das Subjekt sich im Dialog mit der Welt verändert.

Ausgehend von dieser theoretischen Herleitung lässt sich das VentiLabor als ein experimenteller Bildungsraum begreifen, in dem zentrale Dimensionen des entwickelten Bildungsverständnisses, wie dialogische Auseinandersetzung, performative Praxis und gemeinschaftliches Lernen sichtbar werden. Bevor dieser Zusammenhang analytisch vertieft wird, folgt im nächsten Kapitel die Darstellung des methodischen Vorgehens.

Teil 3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie verfolgt einen explorativen, ethnographisch fundierten Forschungsansatz, um Dynamiken und Prozesse am Beispiel des VentiLabors zu untersuchen. Das Forschungsdesign kombiniert Videographie im Rahmen einer fokussierten Ethnographie (Knoblauch & Vollmer, 2022), der sequenzieller Videoanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 75) und dem iterativen Auswertungsverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Im Zentrum der Videographie steht die Analyse der Interaktion zwischen Akteuren in verschiedenen Lernsituationen. Diese Methode verbindet ethnografische Feldforschung mit der Untersuchung von Videoaufzeichnungen «natürlicher» Interaktionen und greift auf eine lange Tradition in der Verhaltensforschung sowie in Ritualanalysen unterschiedlicher Kulturen zurück (Tuma et al., 2013, S. 63). Die Sequenzanalyse spielt in der Videoanalyse eine zentrale Rolle, wobei der Begriff «Sequenz» je nach methodischem Ansatz unterschiedlich verwendet wird. In der hermeneutischen und dokumentarischen Videoanalyse wird darunter oft eine Abfolge von Einzelbildern verstanden, die von den Forschenden nach bestimmten Kriterien ausgewählt und interpretiert werden (Bohnsack et al., 2013). Eine andere Perspektive betrachtet Sequenzen als sinnhaft strukturierte Einheiten innerhalb medialer Produkte, die durch filmische Gestaltung wie Schnitt und Kameraführung bewusst erzeugt werden (Reichert & Englert, 2021).

Im Rahmen dieser Arbeit wird Sequenzanalyse im Sinne der ethnomethodologisch informierten Videointeraktionsanalyse verstanden (Tuma et al., 2013). Dabei wird angenommen, dass soziale Interaktionen selbst einer inhärenten Sequenzialität folgen. Handlungen sind methodisch organisiert («Methodizität»), strukturieren sich in geordnete Sequenzen («Geordnetheit») und werden im Vollzug verständlich gemacht («Reflexivität») (Tuma et al., 2013, S. 60). Während Einzelbilder nur eine untergeordnete Rolle spielen, erfolgt die Analyse direkt am laufenden Videomaterial, das als Werkzeug zur Rekonstruktion der zeitlichen Ordnung der Interaktionen dient. Dieser methodische Mix erlaubt es, soziale Interaktionen in ihrem natürlichen Setting detailliert zu rekonstruieren und dabei sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte in den Blick zu nehmen.

3.1 Ethnographischer Forschungszugang

Im Gegensatz zur klassischen Ethnographie, bei der langfristige Feldaufenthalte typisch sind, stützt sich die fokussierte Ethnographie auf kürzere, intensive Beobachtungsphasen (Knoblauch & Vollmer, 2022,

S. 355). Der Fokus liegt dabei auf dem gemeinsamen Interesse an alltagskulturellen Aktivitäten in ihrer situierter Durchführung (Kelle, 2004, S. 637). Ziel ist es, bestimmte Lern- und Interaktionssituationen in einem vorab definierten Kontext, hier im VentilLabor, zu erfassen. Dieser methodologische Ansatz geht davon aus, dass den Teilnehmenden ihre alltäglichen Konstruktionen meist nicht bewusst oder sprachlich reflektierbar sind. Stattdessen verfügen sie über implizites Wissen («tacit knowledge»), das ihnen ermöglicht, sich kompetent in ihrer Kultur zu bewegen, ohne es erklären zu können. Daher wird der Beobachtung eine zentrale Rolle in der Forschung zugewiesen (Kelle, 2004, S. 637). Ein weiteres Prinzip ist die normative Enthaltbarkeit, also die ethnomethodologische «Indifferenz», welche die untersuchten «Kulturen» nicht bewertet, sondern ausschließlich deskriptiv und analytisch betrachtet werden (ebd.) Ein Problem der ethnografischen Forschung besteht in der Definition von «Kultur», da moderne Gesellschaften stark ausdifferenziert sind. Um diesem Problem zu begegnen, konzentrieren sich neuere ethnografische Studien auf spezifische soziale Gruppen und deren Selbstverständnisse, anstatt von einem allgemeinen Kulturbegriff auszugehen (ebd, S. 637). Ein weiterer zentraler Aspekt des ethnographischen Forschungszugangs ist die bewusste Herangehensweise, die eigene Wahrnehmung durch eine «Befremdung der eigenen Kultur, des scheinbar Vertrauten» zu reflektieren (Hirschauer & Amann, 1997, S. 12). Vor diesem Hintergrund formulieren Klaus Amann und Stefan Hirschauer (1997) das Konzept der methodischen Befremdung, das besagt, dass Forschende bewusst Distanz zu den Alltagsselbstverständlichkeiten der eigenen Kultur herstellen müssen (S.12). Dies beinhaltet nicht nur eine Reflexion individueller Vorannahmen, sondern auch eine methodische Orientierung an den Deutungsmustern der untersuchten Akteur*innen. In diesem Sinne sollte sich die Forschung weniger an vorab formulierten Hypothesen orientieren, sondern vielmehr von den alltagsweltlichen Konstruktionen der Teilnehmenden leiten lassen (Kelle, 2004, S. 636).

Ein weiterer zentraler Aspekt des ethnographischen Forschungszugangs ist die Entwicklung einer Binnenperspektive im Rahmen der fokussierten Ethnographie. Diese Perspektive ermöglicht es, das im aufgezeichneten Material enthaltene Hintergrundwissen zu rekonstruieren und die Handlungen der Teilnehmer*innen als soziale Prozesse zu verstehen (Knoblauch & Vollmer, 2022, S. 385). Ethnomethodologische Analysen verschieben den Fokus dabei von der Perspektive der Forscher*innen zu den Teilnehmer*innen selbst, die als Akteur*innen und Analyst*innen ihrer eigenen Handlungen agieren (Von Lehm, 2008, S. 184). Die methodische Herausforderung besteht dabei in der Balance zwischen Nähe und Distanz: Einerseits sind Forschende als zentrale «Aufzeichnungsapparate» ihrer eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zu verstehen (Amann & Hirschauer, 1997, S. 25). Andererseits erfordert wissenschaftliche Erkenntnis eine bewusste Zurücknahme der eigenen Perspektive zugunsten der Relevanzen des Feldes. Besonders in vertrauten Umgebungen liegt die Erkenntnisleistung daher weniger im bloßen Verstehen oder Erklären, sondern vielmehr in der detaillierten Beschreibung und Explikation der sozialen Prozesse. Je vertrauter das Forschungsfeld, desto wichtiger wird eine gezielte Variation der

Normaldistanz – häufig im Sinne einer «mikroskopischen Feinanalyse» der beobachteten Interaktionen (Amann & Hirschauer, 1997, S. 13). Durch diese reflexive Distanzierung wird erreicht, dass die subjektiven Vorannahmen der Forschenden in den Analyseprozess einfließen, ohne das Ergebnis zu verfälschen (Knoblauch & Vollmer, 2022, S. 357). Dieser Aspekt gewinnt insbesondere im Hinblick auf die Doppelrolle der Autorin als Teilnehmende und Forschende (siehe Kapitel 1.4.1) an Bedeutung und erfordert eine konsequente Reflexion der eigenen forschenden Involviertheit. Auch die Schreibarbeit hat zur reflexiven Distanzierung beigetragen. Die ethnografische Forschungspraxis ist in hohem Maße eine Schreibpraxis, die das Beobachtete in eine textliche Form überführt. Amann und Hirschauer (1997) beschreiben die Ethnograph*innen daher als «extensiven Schreiber*innen», deren Aufgabe es ist, soziale Wirklichkeit durch Schrift zu dokumentieren und analytisch zu strukturieren (S. 29). Der fortlaufende, analytisch ausgerichtete Schreibprozess soll verhindern, dass wertvolle Einsichten verloren gehen, und trägt durch die explizite Verschriftlichung zu einer höheren Präzision und Kohärenz der Analyse bei (Strübing, 2021, S. 88).

3.2 Forschungsprozess

Die Analyse erfolgte in einem zweistufigen Verfahren: Einer Sequenzanalyse, in der Interaktionsverläufe detailliert untersucht, um sinnstrukturierte Sequenzverläufe in der Abfolge aufeinander bezogener Äußerungen sichtbar zu machen (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 76). Und einem Auswertungsverfahren nach den Prinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), in welchem die Ergebnisse der Sequenzanalyse sowie die weiteren relevanten Daten in einem iterativen Prozess kodiert und analysiert wurden.

3.2.1 Auswahl des Datenmaterials

Die Datenauswahl erfolgte iterativ, wobei relevante Sequenzen anhand eines erstellten Logbuches (siehe Anhang) gezielt herausgefiltert wurden. Die Datengrundlage umfasst folgendes Material:

Daten	Art der Daten
Vier Videosequenzen aus dem VentilLabor	Videoaufnahmen, Sequenzprotokolle und Sprechtranskripte
Fünf Reflexionen aus Reflexionsrunden innerhalb des Labors	Transkripte
12 Selbstreflexionen Studierende	Schriftliche Text und Transkript von Audioreflexionen
Konzept und Drehbuch Kreatives Lernlabor	Schriftlich
3 Interpretationsgruppe	Transkripte
Onlineartikel der FHNW über das VentilLabor	Schriftlich

Tabelle 1: Datengrundlage

Ethnograph*innen, die im Feld Material sammeln, agieren oft als «Jäger*innen und Sammler*innen» (Kelle, 2004, S. 646). Die Schwierigkeit während der Datenauswahl bestand darin, aus der Fülle an gesammelten Daten diejenigen auszuwählen, die für die spezifische Fragestellung relevant waren. Die «Begrenzung der relevanten Einheiten der Beobachtung» sowie die «Konstitution des Feldes» waren keine festen Vorgaben zu Beginn des Projekts, sondern vielmehr Ergebnisse des laufenden Forschungsprozesses (Hirschauer & Amann, 1997, S. 20). Diese Haltung entsprach der Autorin, und liess eine gewisse Kreativität in der Methodik zu, welche aber keinesfalls beliebig war, sondern immerwährend von einer kritischen Reflexion bezogen auf die Fragestellung begleitet wurde.

3.2.2 Aufbereitung der Videodaten

Die Videosequenzen aus dem VentiLabor dienten als primäre Datengrundlage, um authentische Lernsituationen zu erfassen. Die Videoaufnahmen wurden explizit zu Zwecken der Dokumentation erstellt als Basis für diese Forschungsarbeit erstellt. Sie ermöglichten, die Situationen wiederholt abzuspielen und auch in Gruppen zu analysieren (Lehn, 2018, S. 61). Um eine hohe Situationskontrolle auszuüben, wurden die Aufzeichnungen in einem statischen Setting angefertigt (Tuma et al., 2013, S. S. 44), dabei war der Autorin bewusst, dass durch die Auswahl der Positionierung der Kamera selektiv einen Ausschnitt der Welt zeigen.

Die Studierenden wurden über das Aufzeichnen zu internen Forschungszwecken mündlich informiert und nach der Konkretisierung des Forschungsvorhaben wurde eine schriftliche Einverständniserklärung zur Unterzeichnung abgegeben (siehe Anhang), in welchem über die Verwendung der Daten zu Forschungszwecken aufgeklärt wurde.

Dazu wurden an folgenden drei VentiLabors Daten erhoben:

1. Durchgang: 20. Januar 2023 / 21. April 2023 / 26. Mai 2023
2. Durchgang: 03. November 2023 / 01. Dezember 2023 / 12. Januar 2024
3. Durchgang: 31. Oktober 2023 / 21. November 2023 / 26. Januar 2024

Bevor eine detaillierte Analyse erfolgen konnte, mussten die Daten zunächst aufbereitet und zugänglich gemacht werden. Dazu war es erforderlich, relevante Abschnitte im Videomaterial zu identifizieren, die für eine Feinanalyse geeignet sind. Dieses Auswahlverfahren wurde unterstützt mit der Erstellung eines Logbuches, und sicherte einen strukturierten Überblick über die aufgezeichneten Videodaten. Durch Erstellung des Logbuchs erfolgte eine Form der (Grob-)Kodierung und bei der Auswahl forschungsrelevanter Sequenzen, handelte es sich um ein gezieltes Sampling innerhalb des videographischen Datenkorpus (Tuma et al., 2013, S. 17). Es wurden Sequenzen ausgewählt, die sowohl unterschiedliche Lehr-Lern-Situationen wie auch einzelne Fälle mit exemplarischem Charakter abbildeten. Dieses gezielte Sampling diente dazu, verschiedene Aspekte und Dynamiken zu repräsentieren, um sowohl eine

breite empirische Basis für die Feinanalyse zu schaffen als auch eine gewisse Übertragbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen (Knoblauch & Vollmer, 2022, S. 361).

3.2.3 Sequenzanalyse

Nach der Auswahl der Videosequenzen erfolgte die detaillierte Transkription der relevanten Sequenzen. Dabei wurden die beobachteten Handlungen, verbale Äußerungen sowie nonverbale Kommunikationsaspekte (Gestik, Mimik, Körperbewegungen) erfasst. Dieser Transkriptionsprozess wurde als Überführung vom Bild in den Text verstanden, wobei die rekonstruierten Beobachtungen die Grundlage für die schriftliche Dokumentation bildeten. Im Sinne einer Deskription und Analyse integrierenden «dichten Beschreibung» (Geertz, 2019) war das Ziel, möglichst detailgetreue Sequenzprotokolle zu erstellen, die den Analyseprozess transparent machte.

Transformation von Bild zu Text

Nicht nur gesprochene Sprache, sondern auch nonverbale Interaktionen, räumliche Anordnungen und materielle Artefakte mussten sprachlich gefasst werden, um sie für die Analyse nutzbar zu machen.

Dieser Prozess der Transformation von Bild in Text erfolgte in Anlehnung an Jo Reichertz (2014) und konzentrierte sich auf sozial typisierte Handlungen statt auf singuläre Ereignisse. Die zentrale Herausforderung lag nicht in der reinen Verschriftlichung, sondern in der Frage, wie sich Bedeutungen aus dem Bildmaterial herausarbeiten und in Textform überführen lassen. Um dem entgegenzuwirken, wurde ein detailliertes Transkript angefertigt, das nicht nur verbale, sondern auch körperliche Ausdrucksformen und bedeutungsvolle Bewegungseinheiten («moves») erfasste (Reichertz, 2014, S. 64). Hierfür wurde eine speziell entwickelte Vorlage genutzt (siehe Anhang), um das Geschehen vor der Kamera systematisch zu strukturieren (Englert, 2014, S. 91). Die Transkripte dienten sowohl der Fixierung als auch der Analyse der Daten und gewährleisteten die Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse (Reichertz, 2014, S. 66). Die notwendige methodische Distanz, um die Vertrautheit mit dem Feld zu hinterfragen und die eigenen Vorannahmen zu reflektieren wurde mit einem parallel geführten Reflexionsbuch sowie dem Einsatz einer Interpretationsgruppe geschaffen, wodurch das «Vertraute» einer «befremdenden Betrachtung Dritter» unterzogen werden konnte (Hirschauer & Amann, 1997, S. 28).

Die Sequenzanalyse erfolgte in zwei wesentlichen Schritten:

1. Erste Sichtung mit Notizen: In diesem Schritt wurden die Videosequenzen zunächst ohne tiefgehende Analyse betrachtet, um erste Eindrücke zu sammeln. Diese „Ersteindrucks-Memos“ halfen, potenziell relevante Sequenzen zu identifizieren und erste Fragen zur Analyse zu formulieren.

2. Zweite Sichtung mit Standbildern/Slow Motion: Auf Basis der ersten Eindrücke wurden bestimmte Sequenzen erneut analysiert. Hierbei kam es zu einer intensiveren Betrachtung der Handlungsabläufe und zur Diskussion der Hintergründe der dargestellten Interaktionen. Dieser Schritt ermöglichte es, die rekonstruierten Beobachtungen zu verfeinern und differenzierte Interpretationen zu entwickeln.

Während dieser Phasen wurden die Daten systematisch mit Memos versehen, die sich auf zentrale Analysefragen im Sinne von Clifford Geertz (1997, zit. n. Amann & Hirschauer, 1997, S. 20) «What the hell is going on?»: «Was sehe ich?», «Was verstehe ich?» und «Was bleibt unklar?». Diese kontinuierliche Dokumentation diente dazu, emergierende Kategorien zu identifizieren und den gesamten Analyseprozess transparent zu gestalten.

Der ethnografische Forschungsprozess ist von Natur aus unvollständig – je tiefer die Analyse reicht, desto deutlicher wird diese Unvollständigkeit. Geertz (2019) beschreibt dies treffend, indem er darauf hinweist, dass gerade die überzeugendsten ethnografischen Erklärungen auf unsicherem Boden stehen und mit zunehmender Analyse oft das Gefühl entsteht, das Untersuchungsfeld nie vollständig erfassen zu können (S. 41). Diese Erkenntnis war für den Forschungsprozess dieser Arbeit von zentraler Bedeutung und stellte die Autorin vor eine grosse Herausforderung. Die Datenauswahl und Analyse zielten darauf ab, möglichst vielfältige Perspektiven auf die untersuchten Lehr-Lern-Situationen zu eröffnen.

3.2.4 Interpretationsgruppe

Um diese Mehrperspektivität zu erlangen und die Qualität der Sequenzanalyse zu verbessern, wurden drei aufeinanderfolgende Interpretationsgruppen³ durchgeführt. Dies unterstützte den Analyseprozess und verfeinerten die Beobachtungsprotokolle. Aus dieser «kommunikativen Generierung von Wissen» (Reichert Jo, 2013, S. 13) in der Gruppen entwickelte sich ein gemeinsamer Lernprozess, welches durch eine Einzelarbeit nicht möglich gewesen wäre. Auch unterstützte die Interpretationsgruppe das Wiederherstellen des Fremdseins im Forschungsprozess und disziplinierte die Autorin, zurück zu den Daten zu kommen, diese nochmals zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Trotz ihrer Bedeutung wurde ihre Funktionsweise bisher kaum systematisch untersucht (Reichert Jo, 2013, S. 54; Schippling & Álvares, 2019, S. 45). Die gemeinsame Interpretation ermöglichte eine neue Lesarten des Datenmaterials, welche die Autorin nicht erzeugen hätte könnten (Schippling & Álvares, 2019, S. 34). Die Interpretationsgruppe war ein Raum kollektiver Reflexion (Bourdieu, 1993, zitiert in Schippling & Álvares, 2019, S. 48). Sie erzeugte Wissen auf einer analytischen Metaebene und ermöglichte eine Distanz von alltagsweltlichen Konstruktionen (Schütz, 1962, zitiert in Schippling & Álvares, 2019, S. 51). Der Ablauf

³ Die Gruppe setzte sich aus drei Studierenden mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zusammen: langjährige Erfahrung im Bildungsbereich/ Master in Sozialwissenschaften/ vielfältige Erfahrung in körperlich performativen Bildungssettings.

der ersten zwei Interpretationsgruppensitzungen wurde folgendermassen strukturiert: Nach einer kurzen Einführung in den Forschungsprozess und die übergeordnete Fragestellungen, wurden die Teilnehmerinnen gebeten sich anhand folgenden Analysefragen, die Videosequenzen anzuschauen:

Was Ebene: Um was geht es? Was habe ich verstanden? Was wird gezeigt?

Wie Ebene: Wie zeigt es sich? Woran zeigt sich das? Was macht ein Raum zu einem Bildungsraum?

Was macht Lernpraktiken zu Bildungspraktiken?

Dabei wurde folgende Grundregeln in den Vordergrund gestellt: Alles kann gesagt werden, auch wenn es noch unbegründet scheint: Phantasien; Irritationen; Bilder, die man hat; Deutungen etc. (Mörge & Schnitzer, 2019).

Pro zweistündige Sitzung wurden maximal vier Videosequenzen analysiert. Dies erfolgte in zwei Schritten:

Erste Sichtung mit Notizen: Gemeinsames Ansehen

- a. Notizen erste Eindrücke und Beobachtungen (ohne Diskussion)
- b. Fokus auf spezifische Details wie Gestik, Mimik, Interaktionen.

Zweite Sichtung: evtl. Standbilder / Slow motion

- a. Diskussion über mögliche Bedeutungen und Hintergründe der beobachteten Szenen.
4. Mustererkennung/Widersprüche

Bei den Sitzungen war es der Autorin wichtig, klare Rollen zu definieren und auf das zurückhaltende Verhalten der Gruppenmoderation aufmerksam zu machen, damit eine ausgewogene Wortbeteiligung sichergestellt wird (Reichert Jo, 2013, S. 21). An der dritten Sitzung wurden die Zwischenergebnisse präsentiert und im Sinne einer «kommunikativen Validierung» gemeinsam diskutiert (Flick, 1990, S. 254). Dieses Verfahren zielte darauf ab «die Gültigkeit einer Interpretation dadurch zu vergewissern, dass eine Einigung resp. Übereinstimmung über die Interpretation zwischen Interviewten und Interpretierenden hergestellt wird» (Klüver 1979, zit. nach Flick, 1990, S. 253). Die Sitzungen wurden per Mikrophon aufgezeichnet und anschliessend transkribiert.

Im Sinne des Prinzips «all is data» (Strauss & Corbin, 1996) bildeten die aus der Videoanalyse hervorgegangenen Daten – bestehend aus rekonstruierten Sequenzprotokollen, den Transkripten der Interpretationsgruppen sowie die erwähnten weiteren Daten (Reflexionen, Konzepte, Transkriptionen der Reflexionsrunden) und ergänzenden Memos, die Datenbasis für den nächsten Schritt, die Feinanalyse. Die Auswertung der Daten erfolgte nach den Prinzipien der Grounded Theory, die insbesondere durch ihre induktive Herangehensweise und die ständige Wechselwirkung zwischen Datenerhebung und -auswertung gekennzeichnet ist.

3.3 Analyseverfahren mit Grounded Theory

Dieser Analyseschritt wurde durch die Datenanalysesoftware MAXQDA unterstützt, die es ermöglichte, die ausgewählten Daten, im Sinne des offenen Kodierens vertieft Abschnitt für Abschnitt durchzuarbeiten. Diese Auseinandersetzung ermöglichte eine erste Distanz zur subjektiven Deutungen zu erhalten und eine theoretische Sensibilität zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 54).

Mit der Forschungshaltung der Grounded Theory und in Anlehnung an das Konzept der theoretischen Sensibilität (Blumer, 1954; Strauss & Corbin, 1996) war es entscheidend, mit einem offenen Blick und ohne vorgefasste Theorien in den Forschungsprozess einzutreten. Dies erforderte ein hohes Maß an Reflexion und die Bereitschaft, die Daten unvoreingenommen und flexibel zu betrachten, um so neue und unerforschte Aspekte zu entdecken. Diese Sensibilität wurde auch durch theoretische Vorannahmen, Erfahrungen und das offene Herangehen an die Forschung gestärkt. Kathy Charmaz (2006) betont die Problematik, dass die Forschenden in ihrer Analyse durch theoretische Voreingenommenheit beeinflusst werden können. Die entwickelten Kodierungen sollten nicht als objektive Wahrheiten betrachtet werden, sondern stets kritisch hinterfragt werden (S. 66). In diesem Prozess war es besonders unterstützend, die Kodierungen anhand von Memos mit Bedeutungen zu füllen, damit die Daten und Codes früh analysiert werden konnten (ebd., S. 73). Um der Gefahr entgegenzuwirken die Codes in einen theoretischen Rahmen zu pressen, war es zentral zwischen offenem und axialem Kodieren Hin- und Herzuwechseln, damit immer wieder eine Rückbindung an die Daten stattfinden konnte (Strauss & Corbin, 1996, S. 77).

Die zugrunde liegenden Analysefragen – «Was macht einen Raum zu einem Bildungsraum? Was macht Lernpraktiken zu Bildungspraktiken? Wie zeigt es sich? Woran zeigt sich das?» – spielten eine zentrale Rolle bei der Strukturierung des Analyseprozesses. Sie erleichterten die Analyse, indem sie der Autorin halfen, stets zwischen divergierenden (offenen, explorativen) und konvergenten (zielgerichteten, fokussierten) Phasen hin und her zu wechseln.

Während des gesamten Forschungsprozesses wurde neue Literatur herangezogen, unrelevante verworfen und so wurde es zu einem Wechselspiel zwischen Lesen von Literatur und Analysieren von Daten, welche immer wieder in Beziehung zu den Daten überprüft wurden (Strauss et al., 2007, S. 38). Die Warnung vor der Gefangenheit der Literatur, war in der Tat eine stetige Herausforderung in allen Phasen des Forschungsprozesses.

3.3.1 Kodierprozess: Von Feinanalyse zu abstrahierender Verallgemeinerung

In der ersten Phase wurden die Daten Zeile für Zeile, Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt durchgearbeitet. Ziel war es, bedeutungsvolle Einheiten zu identifizieren und mit Codes zu versehen. In

dieser Phase wurden die Daten «aufgebrochen, untersucht und verglichen» (Strauss & Corbin, 1996, S. 43) Dies diente dazu, die Breite der Daten zu erfassen und mögliche Muster oder Hinweise zu entdecken.

Ziel des nächsten Analyseschrittes war es, im Sinne des axialen Kodierens von der Besonderheit des Einzelfalls zu einer abstrahierenden Verallgemeinerung zu gelangen, wobei dies eine Wechselbewegung zwischen den Daten, der Theorien und den Forschungsfragen erforderte (Strauss & Corbin, 1996, S. 75). Da dieser Analyseschritt aus Sicht der Untersuchenden ein Zusammenspiel von Divergenz und Konvergenz beinhaltet, wurde die exportierte Codeliste von MAXQDA mit den Memos reflektiert mit der immerwährenden Kernfrage: Was ist wirklich relevant? Um die Übersicht nicht zu verlieren, wurde auf das Instrument Miroboard zugegriffen. Mit Codierfamilien wurden die aggregierten Daten zueinander in Beziehung gesetzt und mit Eigenschaften versehen, die zur weiteren Spezifikation der Kategorien führte (ebd., S. 78). Dadurch konnten Verknüpfungen zwischen einzelnen Kategorien sichtbar gemacht und immer wieder neue Zusammenstellungen reflektiert werden. Durch die Entwicklung erster Phänomene sowie mit der Verwendung des Kodierparadigmas wurden die Kategorien in Beziehung zu einander gebracht und verbesserten das Verständnis und Zusammenhänge der zentralen Kernthemen (Strauss & Corbin, 1996, S. 87).

In der folgenden Abbildung 4 wird der Prozess des Kodierens am Beispiel der Kernkategorie Ko-Kreation und Kollaborative Dynamik dargestellt:

▼ Interaktion	1
Redeweise und Körpersprache	1
Zwischenmenschliche Dynamik	1
Selbstdarstellung	1
▼ Gruppenspezifische Prozesse (+)	4
Gruppenspezifische Dynamik (+) (+) (+)	11
Gruppenspezifische Zugehörigkeit	1
▼ Gruppenspezifische Kohäsion (+)	3
Kollaborative Vorbereitung (+)	1
Zugehörigkeitsgefühl	1
Zugehörigkeit und Ausgrenzung	1
Kollektive Identität	1
Verbundenheit und Gemeinschaft	1
Interaktion und Soziale Rückmeldung	3
Koordination und Abstimmung	1
Interaktion zwischen Personen	1
Interaktionsrituale	1
Interaktive Dynamik	1
Interaktive Moderation	1
Interaktives Textverständnis	1

Abbildung 4: Kodierprozess Beispiel, Quelle: Eigene Darstellung

Das iterative Pendeln zwischen den Daten und den theoretischen Konzepten zeichnete sich durch eine kreative und reflektierende Dynamik aus, die über rein analytische Prozesse hinausging. Unterstützend

waren neben der Interpretationsgruppe auch Techniken zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität, namentlich die Flip-Flop Technik in der das Vergleichen an Extrempolen einen befreienden Blick auf die Daten ermöglicht (Strauss & Corbin, 1996, S. 64). Durch dieses Vergleichen und Hin- und Herbewegen zwischen den empirischen Daten, den entwickelten Kategorien und der Fachliteratur zeigte sich in einem fortgeschrittenen Stadium der Auswertung eine übergeordnete Kategorie: die Rhythmisierung als Strategie immersiver Bildungsprozesse (siehe Kapitel 4.5). Die Bedeutung dieser Kategorie wurde vor allem durch die Visualisierung und Verknüpfung der Zusammenhänge auf einem Miroboard (siehe Abbildung 5) sowie das kontinuierliche Abgleichen der Codes mit der Codeliste und den Memos herausgearbeitet.

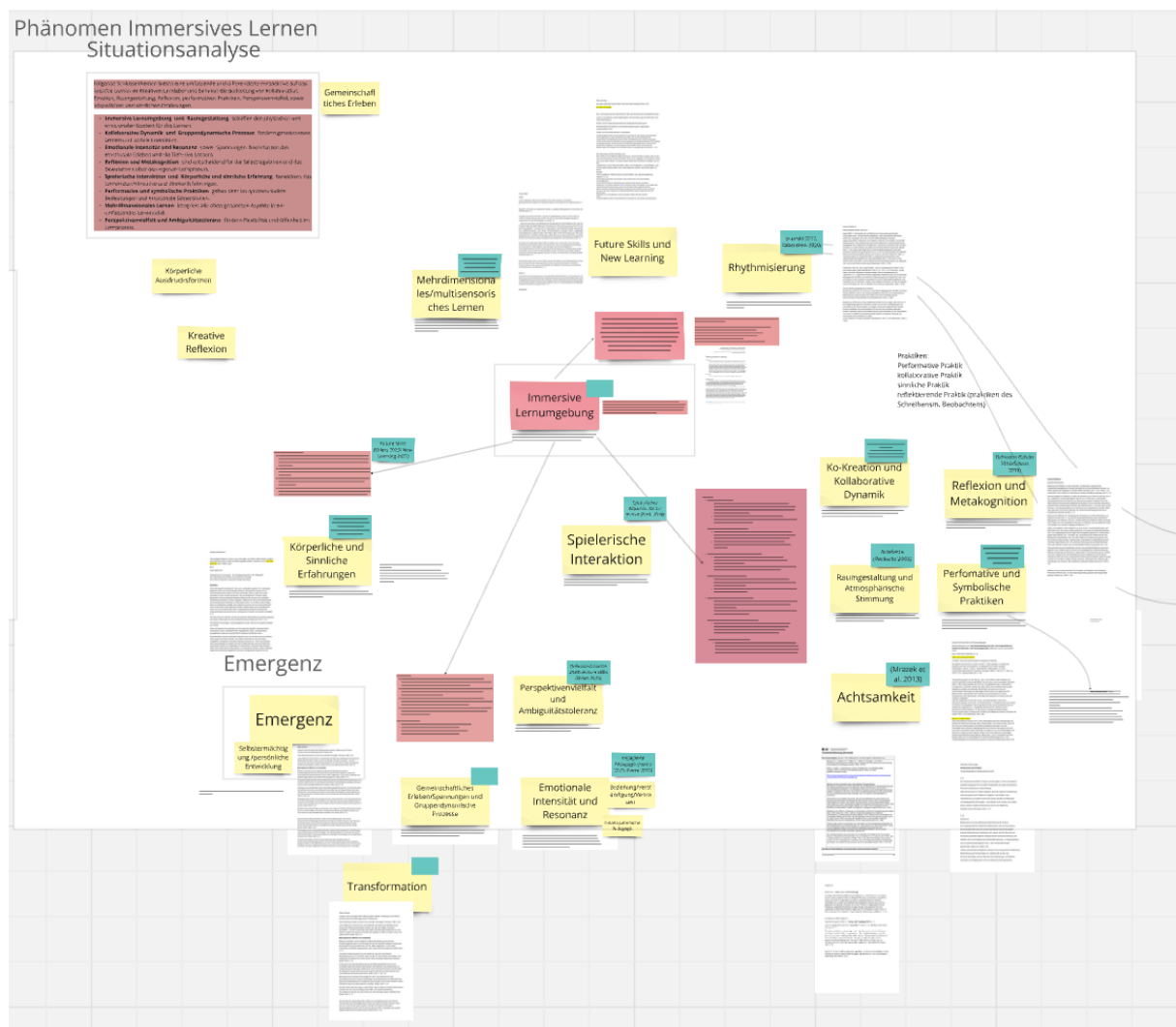


Abbildung 5: Überblick Situationsanalyse, Stand Juni 2025, Miroboard, Quelle: Eigene Darstellung

Selektive Kodieren

Im selektiven Kodieren rückte das Verbinden der Kategorien mit einer Kernkategorie in den Mittelpunkt. Die Herausarbeitung des zentralen Phänomens, als das «Herzstück des Integrations-Prozesses» war dabei von entscheidender Bedeutung (Strauss & Corbin, 1996, S. 101). Die Herausforderung

bestand darin, die zuvor entwickelten Kategorien so in Beziehung zu setzen, dass ein konsistentes theoretisches Gesamtbild entstand. Im Prozess der Vertiefung der Kategorienbildung wurde laufend weitere Fachliteratur hinzugezogen. Wichtige Textstellen aus den Bezugstheorien wurden in Exzerpts zusammengefasst. Dies half der Übersicht in der komplexen Datenvielfalt und ermöglichte einen relativ schnellen Zugang zu den relevanten theoretischen Grundlagen. Auch die theoretischen Herleitungen ermöglichten eine strukturierte Auseinandersetzung mit den neu gewonnenen Erkenntnissen und eine kritische Reflexion über deren Relevanz im Kontext der zugrunde liegenden Theorien.

Durch das gezielte Sammeln von zusätzlichen Daten und das Einbeziehen theoretisch-analytischer Memos rund um die beschriebenen Kategorien, entstand die «theoretische Sättigung» welches das «Aufspüren von Variation, Prozess und auch Dichte garantiert» (Strauss & Corbin, 1996, S. 150). Dabei betont Charmaz (2006), dass es nicht nur um ein Mehr an Daten gehe, sondern vielmehr um eine Verbesserung und eine theoretische Tiefe der Kategorien. Daher betrachtet sie den Begriff der Sättigung kritisch und zieht den Begriff der «theoretischen Hinlänglichkeit» (theoretical sufficiency) vor (Charmaz, 2006, S. 115).

In Anlehnung an die Situationsanalyse von Adele Clarke (2011) wurde die Autorin ermutigt, die Kernkategorien nochmals systematisch zu betrachten. Durch die Situationsanalyse konnten verschiedene Dimensionen der Daten sichtbar gemacht werden, die zuvor möglicherweise übersehen wurden. Diese Dimensionen halfen dabei, Schlüsselthemen zu identifizieren und zu verstehen, wie verschiedene Elemente der Situation miteinander interagieren. Es entstand eine Landkarte (siehe Abbildung 5), auf der die Dichte übersichtlich erfasst und leichter in Beziehung gesetzt werden konnte. Durch ein «Re-Mapping» wurden Kategorien analytisch hinterfragt und neue Einsichten wurden plötzlich wieder ersichtlich (Clarke, 2011, S. 120).

Dass sich schließlich ein kohärentes Bild abzeichnete, führte auch zu einem tieferen Verständnis für die Grounded Theory als reflexive, kreative und schöpferische Methode. Dieses Moment, in dem sich die vielen Teile zu einem Ganzen fügten, war ein erkenntnistheoretischer Durchbruch: ein „Aha-Erlebnis“, wie es in der Literatur als typisch für theoriegenerierendes Arbeiten beschrieben wird (Charmaz, 2006, S. 153).

3.4 Darstellungsform der Analyse

Die folgenden Abschnitte widmen sich der empirischen Ergebnisdarstellung. In einem ersten analytischen Schritt werden die ersichtlichen Bildungspraktiken anhand des Ablaufs des VentilLabors dargestellt und in Beziehung zur Theorie gesetzt. Das Ziel dieser Arbeit darin besteht darin, die Bildungspraktiken theoretisch einzubetten, demzufolge werden Theorien beigezogen, welche die jeweilige Praktiken theoretisch begründen. Die daraus entwickelten Schlüsselkategorien werden als Ergebnisse dargestellt

und folgen im Grundsatz der Struktur des Kodierparadigmas nach Strauss & Corbin (1996), in dem die Kategorien ausgehend von einem zentralen Phänomen relational aufeinander bezogen sind. Anschließend werden die Kategorien vertieft und ausführlich dargestellt, mit Theoriebezügen verknüpft und zu einer analytisch erzählenden Gesamtstruktur verwoben (S. 96). Der Fokus des Verfahrens liegt darin, alle Hauptkategorien in Beziehung zur Kernkategorie dem Phänomen in Beziehung zu setzen (ebd. S. 117). Um die analytisch entwickelten Kategorien greifbar zu machen und die Komplexität der Bildungsprozesse zu verdeutlichen, werden Ankerbeispiele aus den Reflexionen und den Interpretationsgruppen in Form von Zitaten dargestellt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Kontextes wird die Herkunft der Ankerbeispiele jeweils am Ende des Zitats angegeben. Diese Zitate stellen mehr als eine illustrative Ergänzung dar, sie veranschaulichen die zentralen Kategorien und ermöglichen so die Verbindung zwischen empirischem Material und theoretischer Konzeptualisierung. Ergänzt werden die Szenen mit einer illustrativen Zeichnung⁴. Zugleich geben die gewählten Szenen, welche in Beobachtungsprotokollen rekonstruiert sind, eine atmosphärische Stimmung wieder. Durch diese Darstellung wird erhofft, dass sich die Leser*innen dem Untersuchungsfeld auch sinnlich-reflexiv nähern können. Am Ende des Kapitels werden die Ausführungen in einer Gesamtschau anhand des Kodierparadigmas zusammenfassend dargestellt.

⁴ Diese Illustrationen wurden freundlicherweise von Stephanie Lena Ruch angefertigt und basieren auf skizzenhaften Zeichnungen der Sequenzen aus den jeweiligen Beobachtungsprotokollen.

Teil 4: Analyse und Ergebnisse

4.1 Bildungspraktiken des VentiLabors – der Kontext

Die nachfolgenden Kapitel zeigen auf, wie Lernende durch performative Inszenierungen, szenisches Spiel, Achtsamkeitsrituale, kollaborative Formate und metakognitive Reflexionen in einen Bildungsprozess eintreten. Sie werden entlang des konkreten Ablaufs strukturiert, wobei vorgängig auf die Wichtigkeit des Wissenschaftlichen Textverstehens hingewiesen wird, welches den Ausgangspunkt des VentiLabors darstellt.

4.1.1 Wissenschaftlicher Text als Ausgangslage

Im VentiLabor bildet der wissenschaftliche Text das Zentrum und die Ausgangslage der Auseinandersetzung. Seine Rezeption bleibt jedoch nicht auf das bloße intellektuelle Erfassen beschränkt. Vielmehr wird Theorie zum Ausgangspunkt eines erweiterten Lernprozesses: sie wird inszeniert, körperlich verhandelt, in symbolische Gesten überführt und in performative Szenen übersetzt. Die Begegnung mit dem Text erfolgt dabei in einem Zusammenspiel aus sinnlicher Erfahrung, körperlicher Resonanz, dialogischer Reflexion und kreativer Transformation. Auf diese Weise wird wissenschaftliches Denken in einen vielschichtigen Erfahrungsraum eingebettet, der neue Perspektiven auf Inhalte wie auf das eigene Lernen eröffnet.

Folgendes Ankerbeispiel veranschaulicht, dass die Verinnerlichung durch Wiederholung und durch aktiven Umgang mit dem Text erfolgt. Der kreative Zugriff schafft Bezüge, verankert Bedeutung im eigenen Erleben und öffnet neue Verständnishorizonte, ohne dass die Theorie vereinfacht wird.

«Die Gedanken im Text, die mir anfangs unverständlich und rätselhaft erschienen, wurden, erstaunlicherweise, für mich verständlicher.» (Reflexion_Camilla_kreatives Lernlabor1, S. 1)

Diese Auseinandersetzung verlangt Offenheit für Ambiguität, für Prozesshaftigkeit und für das Nichtwissen. Theorie wird zum Ausgangspunkt einer gemeinsamen Suchbewegung. Diese Erfahrungen verdeutlichen: Ambiguitätstoleranz wird hier durch performative Settings entwickelt. Ehlers (2020, S. 78) beschreibt Ambiguitätskompetenz als Fähigkeit, mit unklaren Informationen und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Es ist eine Kompetenz, die im VentiLabor konkret eingeübt wird.

In dieser performativen Herangehensweise an Theorie wird Wiederholung zur Erneuerung und so zu einem «lebendigen» Wiederholen, das durch Perspektivwechsel, szenische Umsetzung und situative Kontextualisierung zur Verankerung führt. Das Wissen wird dabei verkörpert und relational erzeugt. Dieser Prozess beschreibt Reckwitz folgendermassen:

[...] die Logik der Praxis nicht aus der Wiederholung von Routinen besteht, sondern dass sich hier auch immer wieder eine interpretative und methodische Unbestimmtheit, Ungewissheit und Agonalität ergibt, die kontextspezifische Umdeutungen von Praktiken erfordert und eine

«Anwendung» erzwingt und ermöglicht, die in ihrer partiellen Innovativität mehr als reine Reproduktion darstellt. Reckwitz, 2003, S. 294

Der symbolische Akt erlaubt ein Spiel mit Rollen, Deutungen und Haltungen und bildet eine Form performativer Subjektivierung (Reckwitz, 2003, S. 297), die sich über Deutung hinaus zu einer sozialen Praxis verdichtet.

4.1.2 Ankommen: Der Einstieg als performativer Schwellenraum

Der Einstieg ins VentilLabor beginnt mit der Gestaltung eines Übergangs. Die Studierenden versammeln sich vor der Tür. Sie warten gemeinsam und erst mit musikalischer Begleitung und szenischer Präsenz der Leitenden werden sie hereingebeten.

Aus Sicht der Teilnehmenden wird dies als bedeutsamer Moment erinnert:

«Das ist erfrischend, als ich reingekommen bin, ich bin so etwas von Müd im Kopfe gewesen. Vieles wo hängen geblieben ist. Ich komme rein, sehe der Raum ist dunkel, es riecht fein, (bejahendes Nicken von mehreren Studierenden), erfrischend, das hat mich ganz wo anders hingeführt, in den Raum, in meinen Raum, das habe ich. Allein für das hat es sich gelohnt.» (Reflexion_nach Lebensweltorientierung, Pos. 36)

«Ich hatte das Gefühl, dass ich 0 aufnahmefähig sein werde, weil ich schon müde angekommen bin. Und dann der Switch, andere Räume, andere Atmosphäre. Ich darf einfach hinlegen. Es ist so schön. Ich fühle mich noch in mehr Räumen als nur hier.» (Reflexion_nach Lebensweltorientierung, Pos. 24)

Diese performative Inszenierung des Anfangs wirkt symbolisch: Sie signalisiert, dass hier etwas anderes beginnt, dass ein Perspektivwechsel bevorsteht. Das gemeinsame Betreten des Raums markiert die Schwelle zwischen dem Alltag und dem Labor. In der Sprache von Fischer-Lichte (2004, S. 98) handelt es sich dabei um eine ästhetische Rahmung, die nicht nur Raum gestaltet, sondern auch eine spezifische Wahrnehmungskonstellation erzeugt, in der alltägliche Bedeutungen destabilisiert und neue Erfahrungsmodi möglich werden. Gemäss hooks (2023) beginnt befreiendes Lernen mit dem Aufbau eines Raumes, der Zugehörigkeit und Offenheit ermöglicht: «Ich beginne jeden Unterricht mit der Prämisse, dass wir Gemeinschaft aufbauen müssen, um ein Klima der Offenheit und intellektuellen Redlichkeit zu schaffen» (S. 50). Durch diesen Einstieg wird auch eine Haltung kommuniziert: Wir nehmen uns Zeit. Wir gestalten gemeinsam. Wir eröffnen Resonanz. Die Strategie des performativen Empfangs verweist somit auf eine tiefere Logik des immersiven Lernens, eine Einladung in den Bildungsraum.

Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung: Ankommen im Körper

Dem gemeinsamen Ankommen wird im kreativen Lernlabor ein besonderer Stellenwert beigemessen. Es ist bewusst gestaltet, begleitet von Musik, einer ästhetischen Rauminszenierung und einer klaren

Begrüßungssituation. Die Lernenden werden eingeladen, anzukommen, abzulegen, einzutreten. Damit entsteht ein Raum, der sich deutlich von herkömmlichen Unterrichtssettings unterscheidet.

Nach dem räumlich-musikalischen Einstieg folgt eine Phase der Achtsamkeit. Sie dient der bewussten Wahrnehmung des eigenen Körpers, der inneren Verfassung und der Verbindung zur Gruppe. Die Studierenden werden angeleitet, sich auf ihre Atmung zu konzentrieren, sich im Raum zu verorten und sich ihrer Präsenz im Hier und Jetzt bewusst zu werden.

Eine Studierende beschreibt diesen Moment des Ankommens folgendermassen:

«Es war ein schwieriger Tag, aber hier bin ich nun und hier ist es gut. Ich darf ankommen. Nur erst einmal ankommen. [...] Diese Entlastung des Ankommen-Dürfens. Dass ich selbst entscheide, ob ich liege, stehe oder sitze. Dass ich ankomme und einfach nichts muss.» (Reflexion_Lilia_Kreatives Lernlabor2, S. 4)

Die Aussage deutet darauf hin, dass bereits im Ankommen erste Bildungsimpulse spürbar werden. Im Sinne der Embodiment-Theorien, die im Kapitel 4.1.4 näher erläutert werden, wird der Körper als aktives Erkenntnisinstrument. Lernen beginnt hier im Spüren, Atmen und Innehalten und nicht nur im Erarbeiten von Inhalten.

Zugleich wurde zu Beginn des Labors ein gemeinsames Verständnis für das Miteinander verhandelt. Die folgenden Leitlinien bilden dazu den Rahmen:

«Wir sprechen, so gut es geht, genderneutral. Wir begegnen uns respektvoll und freundlich. Wenn es jemandem nicht gut geht, sind wir als Leitungsteam zu zweit da – eine von uns ist immer ansprechbar. Wir sind offen miteinander. Wenn etwas weh tut oder zu viel wird, darf das gesagt werden.» (Staffel1_210423_2kreativeslernlabor, Pos. 16–18)

Eine Studierende beschreibt die Wirkung dieses Rahmens so:

«Was verändert sich, wenn wir auf einmal selbst entscheiden dürfen, ob wir mitmachen oder nicht? [...] Die Prinzipien des Vetorechts, der (Selbst)fürsorge und der (Selbst)verantwortung bestärken mich in meiner Haltung – in meiner schon vorhandenen pädagogischen Haltung, aber auch in meiner sozialarbeiterischen Haltung (Letztere ist erst am Entstehen).» (Reflexion_Lilia_Kreatives Lernlabor2, S. 5)

Diese Vereinbarungen eröffnen einen Raum, in dem das Prinzip der Selbstverantwortung erfahrbar wird, etwa durch das erwähnte Vetorecht oder die Möglichkeit, Aufgaben abzulehnen.

Diese Perspektive verweist auf eine häufig ausgeblendete Spannung im Bildungsbereich: Wie frei ist Beteiligung tatsächlich? Welche Strukturen ermöglichen oder verhindern Verantwortung? Im Ventilabor wird hierfür ein Rahmen geschaffen, in dem situative Aushandlungen möglich sind, ohne die Beziehungsebene zu gefährden. Im Sinne Freires wird so ein pädagogischer Raum sichtbar, in dem Autorität durch Haltung, nicht durch Kontrolle ausgeübt wird: «Das Klima des Respekts, das aus dem korrekten, seriösen, bescheidenen, großzügigen Umgang miteinander erwächst, in dem sowohl die

Autorität des Lehrers als auch die Freiheitsrechte der Schüler und Schülerinnen ethisch erkennbar werden, garantieren den bildenden Charakter des pädagogischen Raumes» (Freire, 2013, S. 86).

Die Bedeutung der Achtsamkeit in Zusammenhang mit Bildung wird durch aktuelle Forschung gestützt. So belegen Mrazek et al., (2013), dass Achtsamkeit die kognitive Leistungsfähigkeit stärkt, insbesondere das Arbeitsgedächtnis. In der Studie zeigte sich, dass Teilnehmende, die regelmäßig an Achtsamkeitstraining teilnahmen, signifikant besser in Gedächtnisaufgaben abschnitten als eine Kontrollgruppe (S. 780). In Anlehnung an das wissenschaftlich geprüfte MBSR-Programm (Mindfulness Based Stress Reduction), das von Jon Kabat-Zinn (2013) entwickelt wurde, beschreiben sie die Achtsamkeitspraxis als Konzentration auf eine sensorische Empfindung (z.B. auf den Atem, ein Objekt, oder auf eine Audioaufnahme), welche die Konzentrations- und Bewusstseins-schulung kombiniert, welche zu einer Verringerung der Gedankenwanderung führt (Mrazek et al., 2013, S. 778). Diese Erkenntnisse legen nahe, dass Achtsamkeit über eine rein persönliche Praxis hinaus eine bildende Qualität im Sinne von Selbstwahrnehmung, Präsenz und kognitiver Klarheit darstellt.

Das bewusst gestaltete Ankommen im VentiLabor ermöglicht die qualitative Erfahrung von Präsenz. Wie Kabat-Zinn (2016) es formuliert: «Das zeigt, wenn jemand wirklich präsent ist, dann ist er ganz hier. Kultivieren von Aufnahmefähigkeit berührt. Wachheit und Herzlichkeit – und das spürt man» (14. Februar, 2016). Diese Beschreibung bringt auf den Punkt, was im kreativen Lernlabor durch das bewusste Ankommen erfahrbar wird: ein Raum, in dem sich Aufmerksamkeit, Verbindung und Lernbereitschaft verkörpern, bevor überhaupt Inhalte thematisiert werden. Auch die Aussagen der Teilnehmenden bestätigen, dass Ankommen mehr ist als Anwesenheit, es ist ein Einstieg in eine gemeinsame Verantwortungskultur und eine erste Verankerung im Bildungsprozess.

4.1.3 Warm-up durch szenisches Spiel und performative Übungen

Ein wichtiges Warm-up bildet die Szene «Wort kennenlernen». Dabei bringen die Studierenden je einen einfachen und einen schwierigen Satz aus dem Vorbereitungstext mit, der mit den Worten starten «Ich komme nicht draus...». Diese Sätze werden zuerst laut vor sich hingesprochen, anschliessend wird ein Wort aus dem Satz im Raum durch Bewegung und angeleiteten Gesten wie z.B. Opernsänger*in, Faultier, Rasenmäher vielfältig näher kennengelernt und schliesslich in Begegnung mit anderen geteilt. In einem nächsten Schritt werden diese Sätze in Gruppen inszeniert. Das vorliegende Beispiel einer Studierenden zeigt die Auswahl zweier unterschiedlichen Sätze aus den Texten zur Lebensweltorientierung von Thiersch (2020):

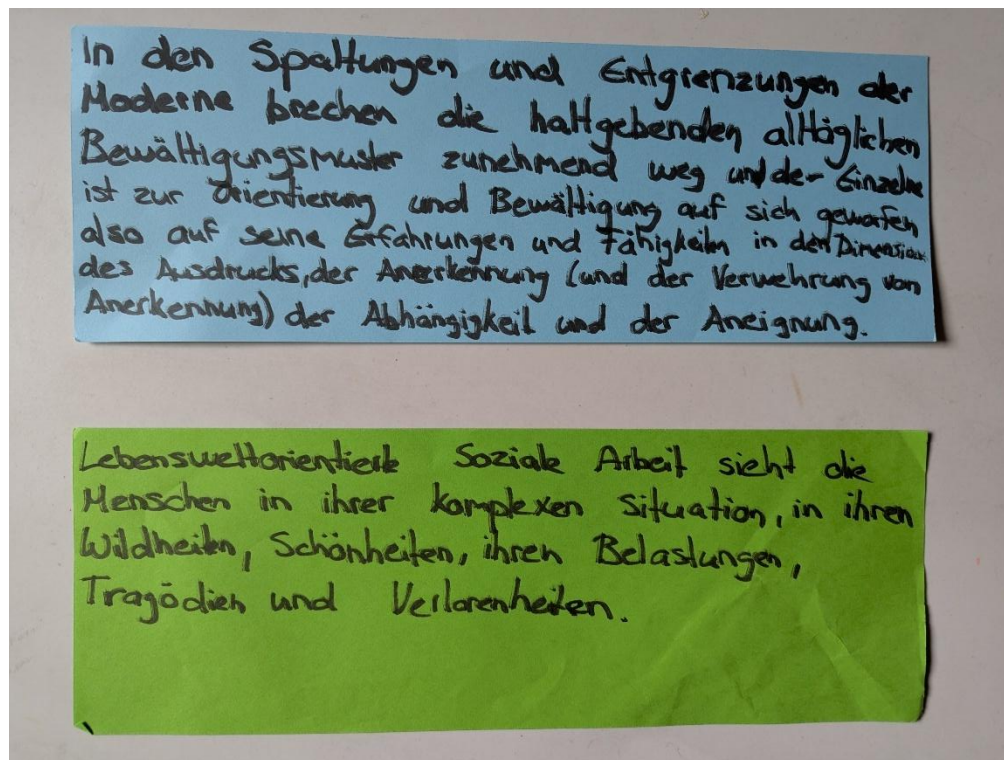


Abbildung 6: Ausgewählte Sätze aus Theorie Lebensweltorientierung, 2023, Quelle: DAS.VENTIL

Der komplizierte Satz steht auf der Abbildung 6 auf dem blauen Papier und startet mit dem übergeordneten Einstieg: «Ich chume nöd drus...»:

«In den Spaltungen und Entgrenzungen der Moderne brechen die haltgebenden alltäglichen Bewältigungsmuster zunehmend weg und der Einzelne ist zur Orientierung und Bewältigung auf sich geworfen, also auf seine Erfahrungen und Fähigkeiten in den Dimensionen des Ausdrucks, der Anerkennung (und der Verwehrung von Anerkennung), der Abhängigkeit und der Aneignung (Thiersch, 2020, S. 89).

Der einfache Satz steht auf dem grünen Papier und lautet:

«Arbeit sieht die Menschen in ihrer komplexen Situation, in ihren Wildheiten, Schönheiten, in ihren Belastungen, Tragödien und Verlorenheiten» (Thiersch, 2020, S. 89).

Diese gewählten Sätze veranschaulichen zudem die Bandbreite sprachlicher Komplexität und welche Anforderungen an die Studierenden gestellt werden, diese Textpassagen zu verstehen. Die Warm-up-Szene «Wort kennenlernen» im VentiLabor, in der Studierende vorbereitete Sätze laut aussprechen, körperlich erfahrbar machen und schließlich gemeinsam inszenieren, lässt sich inhaltlich gut mit dem Ansatz von Wrentschur (2015) verbinden. Er beschreibt diesen Prozess als die Entstehung eines «Sprach-Wort-Klanggebildes», das nicht rein schriftlich fassbar sei, sondern mit- und durchlebt werden müsse (S. 248). Genau das geschieht im beschriebenen Warm-up: Sprache wird verkörpert, rhythmisiert und durch Begegnung in Bewegung gesetzt. Wrentschur betont, dass sich durch diese ästhetische Verdichtung unbekannte Perspektive entwickeln und das scheinbar Sinnlose oder Zufällige wird

plötzlich bedeutsam wird, gerade weil es spielerisch und gemeinsam entsteht (ebd.). Durch performative Mittel lassen sich diese bewusst kontrastierenden Sätze ästhetisch transformieren und dabei entstehen über Tun, Hören, Sehen und Spüren neue Bedeutungsebenen.

Im Sinne Wrentschurs (2015) geht es auch um die gemeinsame Wahrnehmung, um den Raum, um Artikulationsformen und letztlich um eine forschende Haltung im Lernen, die sich über körperlich-ästhetisches Ausprobieren erschließt. Aus dieser forschenden Haltung, «die von Wahrnehmung, Interesse und Neugier getragen ist, entstehen neue Fragen, die sich an die Praxis und die Praktiker*innen richten» (Wrentschur, 2015, S. 254). Die performative Arbeit in diesem Warm-up macht somit den Übergang von Alltagskommunikation zu performativer Kommunikation erfahrbar und eröffnet auf spielerischem Weg Reflexionen zum Fachgebiet, ganz im Sinne eines forschenden, sinnlich fundierten Lernens (ebd., S. 248). Diese didaktische Überlegungen spiegeln sich auch in den Reflexionen der Teilnehmenden:

«Also wie viele Labor oder wie viele Veranstaltungen von den einzelnen Staffeln war ich da und habe ich auch andere Leute, die erlebt, wo es darum geht hey, ich checks nicht und einfach Raum haben durfte sich mit dem zu zeigen und dann mit dem in Kontakt zu gehen und auch mit dem dann zu spielen [00:21:17] und dann im Spielen so diesen Spirit zu kultivieren von hey, es geht eben wiederum Leichtigkeit und Neugierde zu kultivieren.» (Reflexion_Dalia_Audio_Transkription, Pos. 23)

Die Studierende beschreibt, wie sie ihr Nichtverstehen offen zeigen kann, um im gemeinsamen Spiel mit genau diesem Unverständnis Leichtigkeit und Neugier zu kultivieren. Diese Haltung, sich mit dem eigenen «Nicht-Wissen» produktiv und kreativ auseinandersetzen zu dürfen, eröffnet eine neue Lernkultur, in der Fehler, Zweifel und Unsicherheit nicht ausgeblendet, sondern zum Ausgangspunkt von Erkenntnis werden. In einem weiteren Erfahrungsbericht wird deutlich, dass gerade das spielerische, performative Arbeiten mit schwer verständlichen Texten, in diesem Beispiel jenen zum Rahmenkonzept «Integration und Lebensführung» zu einer veränderten Haltung gegenüber Theorie führt:

«Dieses fachliche Unverständnis von genau solchen Begrifflichkeiten offenkundig darzustellen und es erst noch spielerisch mit Stolz und Dankbarkeit zu verknüpfen, haben mich mit einer anderen Perspektive auf die Fachtexte von Peter Sommerfeld und generell auf das theoretische Fundament der Sozialen Arbeit blicken lassen.» (Reflexion_Flora, Pos. 5)

Die Übung fungiert somit als niedrigschwelliger Zugang zur Theoriearbeit, die Kopf, Körper und Raum miteinander verbindet. Sie schafft Resonanzräume, in denen Stimme, Text und soziale Präsenz aufeinandertreffen. Aufbauend auf dieser ersten Auseinandersetzung mit ausgewählten Textpassagen erproben Studierende in Gruppen unterschiedliche Rollen, Perspektiven und Ausdrucksformen in einem geschützten, aber offenen Raum. Die performativen Übungen entstehen im Wechselspiel von

Textbezug, Körperpraxis und Interaktion. Die folgende Sequenz aus der Szene «Wechselrahmen» ist ein Beispiel, wie ein solcher Satz performativ umgesetzt wurde (siehe auch Abbildung 7):

Zu Beginn der Szene ist eine einzelne Person im Raum zu sehen. Eine zweite Person tritt hinzu, flüstert der ersten etwas ins Ohr und verlässt anschließend wieder den Raum. Die erste Person spricht das geflüsterte Wort laut aus und verlässt ebenfalls den Raum. Danach betreten drei weitere Personen den Raum. Sie tragen drei Rahmen mit sich, zwei kleine und einen großen, und bewegen sich in einem abgegrenzten Bereich des Raumes.

Die drei Personen nehmen unterschiedliche Positionen ein und beginnen, sich zueinander zu bewegen. Es ist ein Wechsel von Nähe und Distanz zwischen ihnen zu beobachten. Sie verwenden die Rahmen in ihren Aktionen, indem sie sie durch den Raum bewegen, sie durch- einander hindurchführen oder in wechselnden Positionen halten. Zwei der Personen agieren mit den kleinen Rahmen, während die dritte Person zeitweise den großen Rahmen hält. Es gibt Momente, in denen die Rahmen ausgetauscht werden, sodass verschiedene Personen den großen Rahmen übernehmen. Eine der Personen bleibt ausschließlich mit einem der kleinen Rahmen.

Die Personen bewegen sich oft gebückt oder hockend. Immer wieder nehmen sie Blickkontakt zueinander auf und scheinen aufeinander zu reagieren. Zu Beginn bleiben sie eher für sich, doch im Verlauf der Aufführung nähern sie sich einander zunehmend an und agieren gemeinsam. Ihre Bewegungen umfassen das Halten, Drehen und Schieben der Rahmen. Es gibt wiederholte Bewegungsmuster, bei denen die kleinen Rahmen durch den großen Rahmen geführt werden.

Manchmal entfernt sich eine Person aus der gemeinsamen Aktion, bleibt stehen oder setzt eine Bewegung aus. Nach kurzer Zeit kehrt diese Person jedoch wieder in das Geschehen zurück und integriert sich in die laufenden Aktionen. Die Bewegungen der Personen variieren zwischen langsamen, präzisen Handlungen und dynamischen Momenten, in denen sie mit dem Rahmen interagieren, indem sie ihn beispielsweise heben oder auf den Boden stellen.

Zu einem späteren Zeitpunkt tritt eine Veränderung ein: Eine Person liest einen Text von einem Zettel ab, während die anderen innehalten: «Ich verstehe, dass unsere Bewältigungsmuster im Alltag oft gesellschaftlich geprägt sind. Eine Wechselwirkung darstellen somit das individuell transformieren, um Muster aufzubrechen und zu Veränderungen führt.» Die Bewegungen werden dabei reduziert, und die Aktionen konzentrieren sich auf das Vorgetragene. Zum Abschluss der Szene verlassen die Personen die Bühne, wobei jede Person einzeln und in unterschiedlichem Tempo geht. Es erfolgt Applaus, was darauf hinweist, dass ein Publikum anwesend ist. (Beobachtungsprotokoll_Wechselrahmen_3. November 2024)

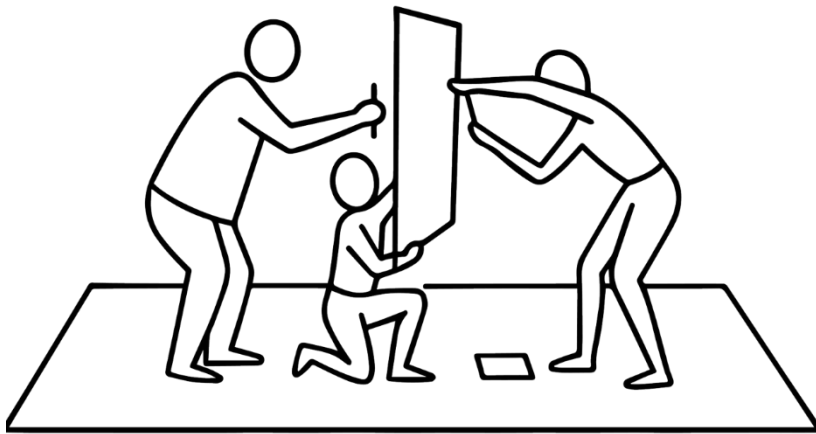


Abbildung 7: Szene Wechselrahmen, Quelle: Eigene Darstellung

In dieser Szene wird ein leerer Bilderrahmen als Symbol für Grenzen, Sichtweisen und Dialog genutzt. Die Teilnehmenden reichen sich den Rahmen, wechseln Positionen, gehen körperlich und kommunikativ in Beziehung zueinander. Dabei wird eine Form des Spiels sichtbar, die aus dem Moment entsteht:

«Jetzt haben sie sich gerade mega, mega miteinander agiert. Ich werfe dir den Rahmen und ja ich nimm den Rahmen zurück, ich nehme ihn an und dann komme ich mit dem Rahmen zu dir, sie haben einen intensiven Gruppenmoment.»

(Interpretationsgruppel_131224, Pos. 42)

Diese Form der nonverbalen, dynamischen Verständigung verweist auf ein verkörpertes Gruppendenken. Die Symbolik des Rahmens erlaubt es den Lernenden, sich mit Themen wie Abgrenzung, Öffnung und Perspektivwechsel körper-leiblich und interaktiv auseinanderzusetzen. Diese Beobachtung zeigt, wie durch Vertrauen, Sicherheit und kreative Struktur ein Raum geschaffen wird, in dem Teilhabe, auch jenseits verbaler Ausdrucksfähigkeit, möglich wird. Damit greift diese Szene zentrale Annahmen aus der Praxistheorie auf: Der soziale Raum wird durch Spiel und Artefakte (hier: der Rahmen), verkörpertes Wissen und geteilte Bedeutungen gemeinsam hervorgebracht. Es geht darum, was sich spontan entwickelt und das macht diesen Raum zu einem Bildungsraum (Reckwitz, 2003, S. 291).

«Sich zu trauen, etwas zu sagen, eine Position einzunehmen, in der Gruppe – das war für mich schon Lernen.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 84–85)

Performatives Arbeiten eröffnet Zugänge, Inhalte über Stimme, Geste, Körperhaltung und Kontakt leiblich zu erschließen und in das eigene Erleben einzubinden. In der Sprache von Fischer-Lichte (2004, S. 29) entsteht ein «leiblich-performativer Erfahrungsraum», in dem Wahrnehmung und Sinnzusammenhänge hervorgebracht werden. Diese Strategien des szenischen Spiels erweisen sich als besonders wirksam, wenn es um die Übersetzung von theoretischem Wissen in Haltung, Positionierung und Handlungskompetenz geht. Sie ermöglichen den Studierenden, sich selbst als Akteur*innen im

Bildungsprozess zu erleben. Ein besonders aufschlussreiches Beispiel dafür liefert folgende Aussagen einer Studierenden:

«Im zweiten Lernlabor inszenierte meine Gruppe die Kritik am LWO-Ansatz. Da der zugrunde liegende Text wirklich schwierig zu verstehen war, brachten wir viel Zeit dafür auf, zu einem gemeinsamen Verständnis des Textes zu kommen. Dadurch blieb uns nur wenig Zeit, um eine sinnvolle Inszenierung zu planen und zu proben. Wir entschlossen uns, eine Szene zu inszenieren, bei der einige Sozialarbeitende eine Familie bei Tisch beobachten.»
(Reflexion_Camilla_Kreatives Lernlabor2, S. 4)

Diese Passage macht deutlich, dass die performative Praxis sowohl im sorgfältigen Planen, Proben und Strukturieren als auch im Moment der Aufführung entsteht. Die Studierende beschreibt eine Situation, in der der Fokus zunächst stark auf dem inhaltlichen Verstehen des schwierigen Fachtextes liegt. Daraus wird ersichtlich, dass sich in der performativen Praxis eine doppelte Bewegung vollzieht: Einerseits liegt die Herausforderung in der Inszenierung, also in der gemeinsamen Übersetzungsarbeit vom Text zur Darstellungsform. Diese Transformation erfordert ein intensives Sich-Hinein-Denken und Sich-Hinein-Spüren in komplexe Inhalte und ein Aushandeln des Textverständnisses mit den anderen Teilnehmer*innen. Durch diese dialogische Auseinandersetzung entsteht oft ein neuer, vertiefter Zugang zum Text. Andererseits offenbart sich die eigentliche Kraft der Aufführung im Moment des gemeinsamen Auftretens. Auch wenn die Zeit zur Vorbereitung knapp war, entstand, getragen durch die intensive inhaltliche Auseinandersetzung, eine Szene, die trotz formaler Einfachheit Wirkung entfalten kann. Genau in dieser Unmittelbarkeit und leiblichen Ko-Präsenz, liegt das Bildungspotenzial performativer Ansätze. Lernen erfolgt hier durch Beteiligung, Beziehung und geteilte Erfahrung im Hier und Jetzt.

Die Unterscheidung zwischen Inszenierung und Aufführung ist zentral für das Verständnis und die Gestaltung performativer Praktiken in Bildungsräumen und kann dort bewusst als didaktisches Mittel eingesetzt werden. «Während unter den Begriff der Inszenierung alle Strategien gefasst werden, die vorab Zeitpunkt, Dauer, Art und Weise des Erscheinens von Menschen, Dingen und Lauten im Raum festlegen, fällt unter den Begriff der Aufführung alles, was in ihrem Verlauf in Erscheinung tritt – also das Gesamt der Wechselwirkungen von Handlungen und Verhalten zwischen allen Beteiligten» (Fischer-Lichte, 2011, S. 55). Inszenierungen legen demnach fest, wie etwas erscheinen soll, z.B. inhaltlich, formal und atmosphärisch und fokussiert auf die Wahrnehmung durch andere (ebd.). Aufführungen hingegen verweisen auf den Moment des Vollzugs, auf das lebendige, emergente Geschehen zwischen Körpern, Stimmen, Blicken, Präsenz und Reaktion. Sie entsteht im Zusammenspiel aller Anwesenden und kann nicht vollständig durch Planung kontrolliert werden und aus dieser Eigenart, dass alle Beteiligten als Mit-Erzeuger*innen gelten, «folgt also als wichtiges Charakteristikum ihre prinzipielle Unvorhersehbarkeit» (ebd., S. 56). Diese Differenzierung bietet auch eine wichtige konkrete didaktische Implikation: In der performativen Praxis liegt das Potenzial nicht ausschließlich im perfektionierten Ablauf, sondern im

offenen Spielraum der Präsenz, der Situationsdynamik und des Zwischenmenschlichen. Im geschilderten Beispiel wird dieser Unterschied besonders deutlich: Obwohl die Gruppe mehr Zeit für das Verstehen des Textes brauchte, entstand im Moment der Aufführung ein wirkungsvoller Ausdruck. Die Szene wurde getragen von der gemeinsamen vorgängigen Auseinandersetzung mit dem Thema, auch wenn sie ästhetisch nicht «ausgereift» war. Genau in dieser Unmittelbarkeit, in der leiblichen Präsenz, liegt das Potenzial für Erkenntnis und Bildung. Darin zeigt sich die didaktische Qualität performativer Ansätze: Bildung geschieht durch das gemeinsame Vertiefen und Erleben von Bedeutung im Moment. Für performative Praktiken im Bildungsbereich kann die Differenzierung zwischen Inszenierung und Aufführung gezielt als pädagogische Ressourcen genutzt werden.

Zuschauer*innen-Perspektive und Resonanz: Beobachtende Teilhabe

In der oben erwähnten Szene, wie auch in anderen, kommt der beobachtenden Perspektive des Publikums eine besondere Bedeutung zu. Die Studierenden berichten wiederholt, dass neben dem Geschehen auf der Bühne auch das Zuschauen, das gemeinsame Lachen und das emotionale Mitgehen im Publikum als lernwirksam erlebt wird:

«Und die Zuschauer waren sehr, wirklich zugewandt, mit dem Lachen, eine ist sogar auf dem Boden umgefallen, also reagiert auf das, was im Kreis passiert ist.»

(Interpretationsgruppe_131224, Pos. 87)

Die Rolle des Publikums wird dabei als aktive Mitgestaltung verstanden – als ein Resonanzkörper, der auf das Bühnengeschehen antwortet. Laut Fischer-Lichte (2004, S. 55) entsteht im performativen Kontext ein Austauschraum, in dem Darstellende und Zuschauende in eine leiblich-emotionale Wechselwirkung treten. Lernen vollzieht sich hier sowohl im aktiven Handeln wie auch im affektiven Miterleben. Dies ist eine Qualität, die für ästhetisch fundierte Bildungsprozesse einzigartig ist.

Auch Gregor (2024, S. 203) betont mit Blick auf Performancekunst, dass das Ereignis selbst erst durch die Mitwirkung des Publikums entsteht. Partizipation wird dabei als körperlich-mitgestaltender Akt, durch den das Publikum entscheidend zum Verlauf und zur Wirkung des Geschehens beiträgt. Die Beteiligung reicht bis hin zu Rollenwechseln zwischen Akteurin und Zuschauerin, zu Formen der Interaktion und wechselseitigen Berührung – eine Praxis, die systematisch die Grenze zwischen Kunstwahrnehmung und Alltagspraktiken überschreitet. Daran anschließend beschreibt auch Reckwitz (2017, S. 113 zit. nach Gregor, 2024, S. 203) die performative Aktivierung des Rezipienten als Bruch mit klassischen Konzepten eines «handlungsentlasteten» Kunstraums. Das Publikum wird als notwendige Mitgeschöpfer*in verstanden, die durch ihre leibliche Präsenz, Aufmerksamkeit und Reaktion mitentscheidet, wie sich die Aufführung entfaltet.

4.1.4 Performative & symbolische Praktiken:

Die körperlich-szenischen Einstiege im VentilLabor ebnen den Weg für das, was im weiteren Verlauf an Tiefe gewinnt: die bewusste Inszenierung und Aufführung von Texten aus Theorien der Sozialen Arbeit. Damit eröffnet sich der Raum für das Herzstück des kreativen Lernlabors, die performativen und symbolischen Praktiken. Theaterpädagogik und performative Ansätze bilden zentrale didaktische Elemente des VentilLabors. Während im ersten Teil das Erproben, Öffnen und Sich-Einlassen im Mittelpunkt stehen, gewinnt in der zweiten Hälfte das Vertiefen von Inszenierungen und gemeinsamen Aufführungen an Bedeutung. Im Zentrum dieses Kapitels stehen zwei exemplarische Szenen: die Clownszene und die Agora. Zunächst wird die Clownsequenz näher beleuchtet und danach eingebettet in die pädagogische Symbolik der Figur, welche sich im Potenzial für Perspektivwechsel, Regelbruch und kreatives Scheitern zeigt. Im Anschluss wird die Agora-Szene analysiert, die kollektive Dynamiken, Diskursfähigkeit und dialogisches Lernen sichtbar macht. Beide Sequenzen veranschaulichen auf unterschiedliche Weise, wie sich theoretische Inhalte performativ übersetzen und gemeinsam reflektieren lassen.

Als Grundlage und vor den Szenenbeschreibungen folgt eine vertiefende theoretische Rahmung über das Konzept des Embodiment. Sie dient dazu, die danach dargestellten performativen Formate des VentilLabors im Hinblick auf ihre didaktische Struktur und potenzielle Wirksamkeit einzuordnen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Rolle körperlich-sinnlicher Erfahrung im Lernprozess gelegt.

Embodiment als Grundlage immersiver Lernprozesse

Eine Metaanalyse von Freeman et al. (2014) (zit. nach Awad, 2021) zeigt, dass Lernende in traditionellen Unterrichtsformen signifikant seltener Lernerfolge erzielen als in aktiven Lernsettings (S. 16). Dennoch dominiert in vielen Bildungsinstitutionen weiterhin ein sitzender, kognitiv-verbaler Zugang. Dabei belegen aktuelle Studien, dass bereits einfache körperliche Faktoren wie Körperhaltung, Gestik sowie Interaktion von Körper, Geist und Umwelt bedeutsame Auswirkungen auf Emotionen, Sprachproduktion und kognitive Aufnahmefähigkeit haben. Gesten wirken dabei wie eine Brücke zwischen innerem Denken und äußerem Ausdruck, ein Aspekt, der insbesondere in multimodalen, verkörperten Lernformaten bedeutsam wird (S. 18–22). Auch Tschacher & Bannwart (2021) zeigen: Der Körper ist Träger und Generator von Erkenntnis. So kann die bewusste Veränderung der Haltung Denkprozesse anregen, emotionale Blockaden lösen und soziale Resonanz auslösen – vor allem deshalb, weil Haltungen unbewusst auf andere übergehen können (S. 79). Lernen wird effektiver, wenn der Körper nicht nur implizit mitgedacht, sondern explizit in den Lernprozess eingebunden wird (S. 74). Eine Studierende spricht diesen Zusammenhang in einer persönlichen Reflexion auf den Punkt:

«Ist wie beim Sport, dann bin ich zum Einem am Zählen, z.B. beim Schwimmen die Längen und gleichzeitig denke ich über Sachen nach. Und habe dort mega Ideen auch. Und das könnte auch sein, dass dies beim Tanzen passiert ist, aber das wissen wir nicht, weil wir nicht sehen, was sie

denken. Dann könnten sie auch megakrass am Lernen sein, während dem sie am Tanzen sind.»
(Interpretationsgruppe_080125, Pos. 73, Szene Übergang Musik)

Auch andere Stimmen weisen auf die soziale Dimension körperlicher Präsenz:

«Mir kommt der Körper in den Sinn, mit dem Körper etwas zeigen, braucht es wie Präsenz, es braucht Aufmerksamkeit bei sich, aber auch bei den anderen.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 52 Szene_Wechselrahmen)

Im VentiLabor wird Körperlichkeit als konstitutiver Bestandteil des Lernens integriert und aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel die theoretische Einbettung erläutert.

Unter dem Begriff Embodiment oder Embodied Cognition (dt. verkörperte Kognition) versammeln sich verschiedene transdisziplinäre Theorien, die kognitive Prozesse als Zusammenspiel von Körper, Geist und Umwelt verstehen (Awad, 2021, S. 11). Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Abgrenzung von klassischen Kognitionstheorien, die Denken ausschließlich als interne Informationsverarbeitung im Gehirn begreifen (ebd.). Trotz dieser grundsätzlichen Einigkeit besteht jedoch auf begrifflicher wie konzeptioneller Ebene, etwa in der Beschreibung sensomotorischer und kognitiver Wechselwirkungen, nach wie vor Uneinigkeit (ebd., S. 10). Zusammengefasst werden die verschiedenen Strömungen der Embodiment Ansätze in der sogenannten 4E-Kognition (Newen et al., 2020). In Anlehnung an Valera et al., 1991; Fingerhut et al., 2017; Gallagher, 2005; Clark & Chalmers, 1998 und Weber, 2017 beschreibt Sarah Awad (2021) die vier Strömungen folgendermassen (S. 11-12):

- Embodied Mind (verkörperter Geist) als Basis der drei weiteren Strömungen: Der Körper ist massgeblich an kognitiven Prozessen beteiligt.
- Embedded Mind (eingebetteter Geist): Kognition ist immer kontextabhängig und situativ eingebettet und schliesst physische, soziale, kulturelle sowie auch mediale Faktoren mit ein.
- Extended Mind (ausgedehnter Geist): Kognitive Prozesse können auf die ausserkörperliche Umwelt ausgeweitet werden z.B. durch externe Hilfsmittel wie Notizbücher, technische Geräte oder soziale Ebene.
- Enactive Mind (handelnder Geist): Kognition steht unter ständigem Einfluss der Wahrnehmung und Handlung und entsteht in der aktiven Interaktion mit der Umwelt.

Aufbauend auf diesen vier Strömungen entwickelt Judith Papadopoulos (2020) im Rahmen des Embodied Design drei zentrale Dimensionen, die für kreatives Denken und Handeln grundlegend sind. Sie stützt sich dabei auf (Diethelm, 2019; Lidgaard & Wesselius, 2017) (S. 24):

- Erlebenszentrierung: Körperliches Erleben und das damit verbundene implizite Wissen bilden die Grundlage für geistige Musterbildungen. Sie wirken als antreibende Kraft in kreativen Problemlösungsprozessen.

- **Metaphorische Erfahrung:** Metaphern ermöglichen es, unbewusstes, oft schwer fassbares Wissen auszudrücken. Sie eröffnen neue Perspektiven, helfen dabei, Muster zu erkennen und sinnhaft zu integrieren.
- **Interaktionsraum:** Kreatives Handeln braucht Räume, die soziale wie materielle Bedingungen so gestalten, dass Austausch, Bewegung und Kommunikation gefördert werden.

Papadopoulos (2020) beschreibt diese Trias, die in Abbildung 8 dargestellt sind: Erleben, Metapher und Interaktion bilden einen metaphorischen Kreis. Metaphern verbinden dabei Affekte und Emotionen, kognitive Deutungsmuster, körperliche Reaktionen und konkrete Handlungen (S. 98). Sie prägen unser Denken und Handeln oft unbewusst und wirken im Verborgenen. Gerade im körperlich-sinnlichen Lernen spielt ihre Sichtbarmachung eine zentrale Rolle: Werden implizite Deutungsmuster erkannt, lassen sich Missverständnisse oder Unklarheiten, wie sie beispielsweise beim Textverstehen im VentilLabor auftreten können, frühzeitig klären. Dadurch entsteht ein gemeinsames Verständnis, das unterschiedliche Perspektiven produktiv miteinander in Beziehung setzt. In multisensorischen Lernprozessen ist diese Erkenntnis sehr unterstützend, denn dort, wo das Unsichtbare zur Sprache kommt, entsteht kreatives Denken und Handeln (ebd., S. 99).

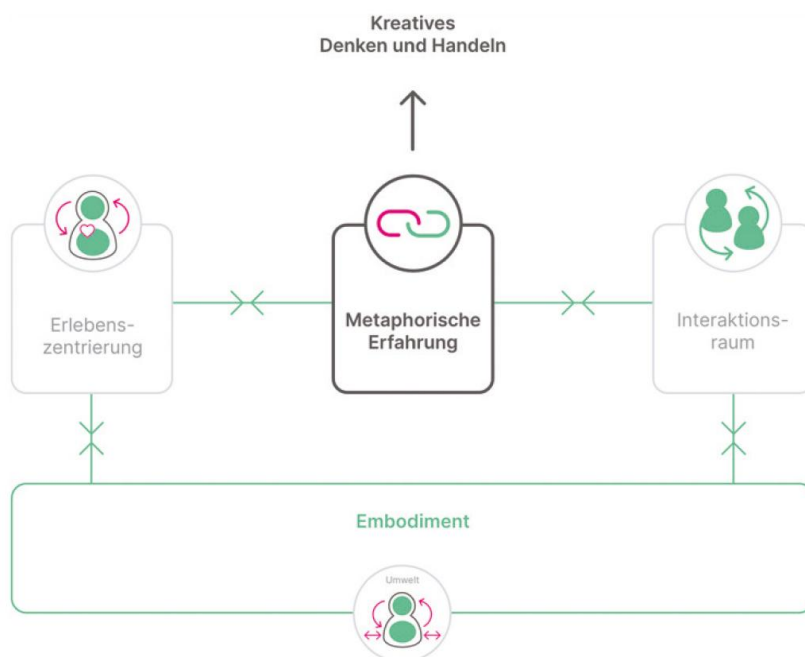


Abbildung 8: Erlebenszentrierung, metaphorische Erfahrung und Interaktion, Quelle: Papadopoulos, 2020, S.25

Die Verbindung von Embodied Cognition mit kreativen Gestaltungsprozessen unterstreicht, dass Denken, Wahrnehmen und Gestalten untrennbar mit der körperlichen Erfahrung verwoben sind. Als verkörperte Wesen schöpfen wir im kreativen Prozess aus einem Zusammenspiel von Geist, Körper und Umwelt. Dies macht deutlich, dass Bildungsprozesse, die Kreativität und Innovation fördern sollen, auf körperlich-sinnliche Dimensionen angewiesen sind.

Die zentralen Prinzipien des Embodied Design lassen sich auch auf multisensorische Lernräume übertragen: Erstens stützen sich kognitive und kreative Leistungen auf körperliche Resonanz, etwa durch die Aktivierung sensorischer Systeme im Zusammenspiel mit Denkprozessen. Zweitens wird Bedeutung zusätzlich zu Faktenwissen auch durch individuelles Erleben generiert, also durch jene Prozesse, die implizites Wissen, Intuition und Affekt mobilisieren. Drittens greifen wir beim Verstehen komplexer Inhalte häufig auf körperlich gespeicherte Erfahrungen zurück, etwa durch Metaphern, Analogien oder imaginative Szenarien, die in konkreter Handlung oder Bewegung verankert sind. Die im Embodied Design hervorgehobene Rolle des Körpers als Träger von Erfahrung, Bedeutung und Erkenntnis ist somit auch im immersiven Lernen von zentraler Bedeutung. Bildungsräume, die diesen Zusammenhang erkennen und ernst nehmen, schaffen Bedingungen, in denen die Studierenden aktiv mit ihren Wahrnehmungen, Bewegungen und Gefühlen arbeiten und dabei die Grenze zwischen implizitem und explizitem Wissen immer wieder neu verhandeln.

In Anlehnung an Papadopoulos (2020) lässt sich das kreative Lernlabor als Raum verstehen, in dem Lernen durch Körperresonanz, leiblich verankerte Intuition und multisensorisches Erleben ermöglicht wird. Diese Prozesse entziehen sich oft einer sprachlichen Erfassung und genau darin liegt ihr Potenzial, wie auch eine Studierende zum Ausdruck bringt:

«Es ist in diesem Video auch nicht sichtbar, wie die Personen Verbindung gemacht haben zum wissenschaftlichen Text und zur körperlichen Darstellung, das finde ich wie schwierig, dem Wort zu finden dafür. Ich kann mir schon vorstellen, dass irgendwie Verknüpfungen entstanden sind. Ich glaube, mir kommt der Begriff Embodiment, so Etwas, das wie auf der intellektuellen verstanden und gelesen hat, wie auch noch eine Schicht tiefer anwenden wollen, können, probieren was auch immer.» (InterpretationsgruppeI_131224, Pos. 80 Szene Wechselrahmen)

Diese Perspektive auf Embodiment schärft das Verständnis dafür, warum das Lernen im VentiLabor einerseits über Text, Sprache und Analyse und andererseits durch Bewegung, Begegnung sowie atmosphärische Dichte erfolgt. Sie liefert den theoretischen Hintergrund für die im Folgenden beschriebenen Szenen darunter die Agora, das Clownsspiel und das Palaver. In den nachfolgenden Kapitel wird anhand ausgewählter Szenen konkretisiert, wie sich diese Haltung in der Praxis des VentiLabors zeigt und wie sie didaktisch umgesetzt wird.

Perspektivenvielfalt und kollaboratives Lernen: Agora

Die Szene Agora (altgriechisch Marktplatz) bildet einen performativen Raum für argumentatives Ringen, Perspektivwechsel und dialogische Auseinandersetzung (siehe auch Abbildung 9). Im Zentrum steht die Frage: Wie lässt sich Theorie, konkret in dieser Szene die Lebensweltorientierung, im Spannungsfeld von Praxis, Hochschule und Adressat*innen der Sozialen Arbeit verhandeln?

In dieser Szene befindet sich eine Gruppe von Menschen, in einem am Boden markierten Viereck. Der Raum wird zusätzlich begrenzt mit hochaufgestellten Tischen, die eine Art Arena darstellen soll, die sogenannte Agora. Im Hintergrund des Vierecks befindet sich auf einem roten Tuch erhöht ein goldener hohler Rahmen. Dieser Rahmen ist dekoriert mit einer Lichterkette. Dieser bildet das Tor zur Agora. Alle Akteurinnen durchschreiten das Tor als Eintreten in die Agora. Sie haben alle ein Tuch über die Schulter gelegt, was das alte Griechenland symbolisieren soll. Vor der Aufführung haben die Akteur*innen verschiedene Rollen übernommen: Sozialarbeitende, Studierende und die Hochschule in der Rolle als Mr. T. Zusätzlich haben sie die Rolle der Adressat*innen der Sozialen Arbeit selbst bestimmt, die sie sitzend in der Agora mit Weingläsern darstellen. In diesen Rollen haben sie sich anhand von Texten der Lebensweltorientierung, der Kritik der Lebensweltorientierung sowie einem Text aus der Praxis, die lebensweltorientiert arbeitet, in Gruppen vorbereitet. Mr. T sitzt zentral auf einem Stuhl und liest von einem Laptop Texte aus der Theorie der Lebensweltorientierung vor. Ihre Stimme klingt eher monoton. Daneben sitzt eine weitere Person, die sich als altes Ego der Hochschulperspektive beschreibt. Links im Bild, sitzen zwei Personen der Praxisperspektive und zwei Adressatinnen, eine davon liegend und der Kopf ist mit der Hand gestützt. Sie spielen alkoholisierte Menschen, die einfach in der Agora sein wollen. Fünf weitere Personen stellen die kritische Perspektive der Theorie dar und stehen rund um das Geschehen.

Die Anordnung der Menschen und Objekte ist komplex und schafft eine leicht chaotische Atmosphäre. Zentral auf einem Stuhl sitzend, liest eine Person, die sich Mr. T nennt, von einem Laptop Texte aus der Theorie der Lebensweltorientierung vor. Seine Stimme klingt eher monoton, während ihm die Gruppe um ihn herum zuhört. Die Menschen verteilen sich auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Positionen im Raum: Einige sitzen eng beieinander, andere stehen, wieder andere liegen halb auf dem Boden. Die Aufmerksamkeit der Gruppe richtet sich überwiegend auf die sitzende Person, die vorliest. Während einige Zuhörer*innen konzentriert auf sie blicken und gelegentlich nicken, wirken andere Personen weniger aufmerksam. Sie wenden sich mit ihrer Körpersprache ab oder erscheinen distanziert. Die Akteur*innen der Studierendenperspektive, die nahe bei der lesenden Person sitzen, machen Notizen und nicken bekräftigend, während sie zuhören.

Während die zentrale Person liest, scheint die restliche Gruppe in kleinen Untergruppen zu interagieren. Zwei Gruppen mit je zwei Personen stehen beispielsweise einander gegenüber und sprechen miteinander, wobei ihre Gestik darauf hinweist, dass es sich um eine Diskussion handelt mit zwei unterschiedlichen Positionen. Eine Gruppe vertritt eine Haltung, die sich Pro Theorie der Lebensweltorientierung einsetzt, die andere Gruppe vertritt eine Haltung, die sich Contra der Lebensweltorientierung einsetzt. In den Händen halten sie Karten, auf welchen sie

Notizen für ihre Argumentation niedergeschrieben haben. Diese haben bei der Vorbereitung für die Inszenierung erstellt. Manchmal werfen sie einen Blick auf die Zettel, bevor sie weiter-sprechen. Zwei weitere Personen, die die Perspektive der Praxis der Sozialen Arbeit einneh-men, liegen aufgestützt auf den Ellbogen am Boden und sprechen über die praktische Anwen-dung der Lebensweltorientierung. Es gibt auch da Momente, in denen Zuhörende nicken, wäh-rend andere durch ihre Körpersprache Skepsis oder Ablehnung andeuten.

Die Kommunikation in der Gruppe ist stark sprachbasiert. Es wird abwechselnd gesprochen, wobei die Anwesenden einander Raum geben, ihre Gedanken auszuführen. Es herrscht keine chaotische Gesprächsdynamik; vielmehr verläuft die Diskussion ruhig und strukturiert. Eine Person hebt sich durch eine lebhaftere Gestik hervor, während sie ihre Argumente unter-streicht, aber die Mehrheit der Gruppe bleibt in ihrer Körpersprache zurückhaltend. Es gibt keinen Streit, jedoch deuten vereinzelte Gesten und Haltungen auf unterschiedliche Meinun-gen hin. Die Diskussion scheint von einer ruhigen, respektvollen Atmosphäre geprägt zu sein, auch wenn nicht alle Anwesenden gleichermaßen engagiert wirken.

Ein kurzer Dialog soll die Art der Diskussion wiedergeben:

Rolle der kritischen Perspektive (K1): Handlungskonzept. Ich finde das gut, dass man damit et-was machen kann, aber man kann sich doch nicht schmücken in der Theorie, also einerseits muss man es analysieren was der Alltag und so ist, letztendlich hat er keine Worte dafür.

(K2): Was Alltag ist, was ist Alltag, (K3) Ich meine was ist denn die Soziale Arbeit noch, wenn es ein Leistungsangebot für alle ist?

(K3): Was Alltag ist, was ist Alltag, (hebt die Hände und referiert), könnt ihr das wirklich defi-nieren. Gibt es eine Definition: Was ist Alltag?

(Mr T.): (liest aus dem Computer vor) Im Gegenzug zum Selbstbezug der SA kann, will die Le-bensweltorientierte SA den Alltag statt das Arbeitsfeld ins Zentrum rücken.

(K4): (überlappend) So, was der da schwafelt. Er sagt es sei ein alltagsnaher, schwafelt irgend-welches Zeugs, also wirklich, die sich interessieren sollten, verstehen erstens nicht zweitens, danken sie an ihre Bedürfnisse (schaut in die Luft, verwirft die Arme) und das Bedürfnis ist, sie liegen hier rum.

Rolle der Studierenden (S1): Was soll ich jetzt in mein Protokoll schreiben?

(S2): Also schreib doch, also wenn das ihr Bedürfnis ist, dann ist doch gut, warum immer so defizitorientiert?

(K1): Was ist dann mit den anderen Mandat? Sorry

(K2): Was ist mit der Gesellschaft?

(K1): Das gesellschaftliche Mandat, wenn ihr hier rumliegen wollt, was sagt dann die Gesell-schaft dazu?

Rolle der Adressat*innen Perspektive (A1): Aber das ist doch nicht unser Problem?

(K3): Wer bezahlt das?

(K1): (zur Studierenden) Du hast einen Auftrag von verschiedenen Mandaten!

(S3): Was sagt dann der Mr. T zu den Mandaten?

(alle lachen) (sie schaut zu Mr. T. von hinten und oben an)

Rolle der Praxisperspektive (P1): Mandat, also ich meine, weisch, OK, logisch haben wir verschiedene Mandate, logisch sind wir in verschiedenen Mandaten, aber das eine ist das erste Mal in Kontakt treten mit den Personen selber.

(K1): Du schwimmst ja überall mit, gell?

(Gemurmel...) [...]

(Beobachtungsprotokoll_Szene Agora_01. Dezember 2023)

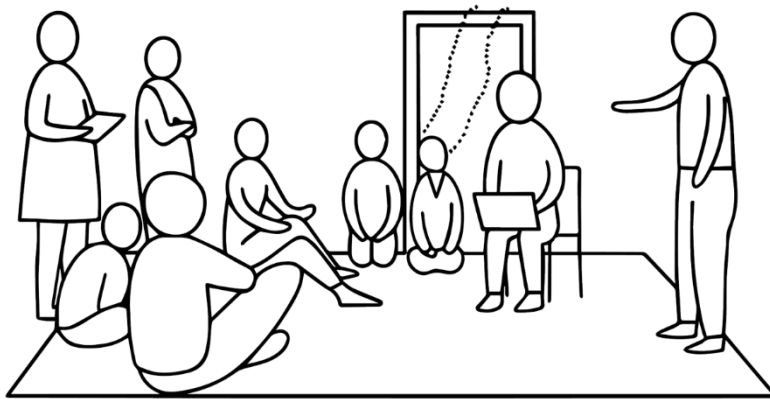


Abbildung 9: Szene Agora, Quelle: Eigene Darstellung

In dieser Sequenz erfolgt der Austausch über Sprache, wobei sich die Auseinandersetzung auf eine zentrale Fragestellung konzentriert. Das Sprechen und Zuhören bilden hierbei zentrale Lernpraktiken. In dieser Szene sind die Zuschauer*innen alle im gleichen Raum, es gibt keine Trennung von Bühne und Publikum. Es befinden sich alle Studierenden auf der Bühne und doch ist das Zuhören ein wichtiger Bestandteil dieses Bildungsraums. Diese Praxis des Redens und Zuhörens wird als geistige Interaktion beschrieben.

«Es war wirklich jemand hat gesagt und die anderen haben zugehört, denn einige haben aufmerksam zugehört, die anderen weniger. Vielleicht weniger aufmerksam, etwas abwesend, aber die die nicht gesprochen haben, habe ich den Eindruck haben zugehört. Und das ist für mich, zuhören, reden, zuhören, antworten. Interagieren aber auf einer geistigen Ebene. Sie haben sich nicht gross auf physischer Ebene bewegt, sie haben Positionen gewechselt, aber

durch das Medium der Sprache. Aufmerksamkeit Zuwendung, das sind die Qualitäten.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 27)

Es findet wenig körperliche Bewegung statt, der Austausch ist geprägt durch das Einnehmen und Verteidigen von Positionen. Dieser Perspektivenwechsel wird als spezifische Lernpraktik hervorgehoben: Argumente für Positionen zu entwickeln, die nicht der eigenen Meinung entsprechen, erfordert eine Auseinandersetzung, die über bloßes Zustimmung hinausgeht.

«Im Vergleich zu den letzten Filmausschnitten, da war es mehr im Körper und hier mehr im Denken. Ich sehe das Rattern in teils Köpfen, aber ich weiss wie nicht. Was ich weiss, wir mussten unterschiedliche Positionen einnehmen, das ist auch eine Lernpraktik zu üben, eine Position zu verteidigen, die man selber gar nicht unterschreiben würde, aber in dies hineinversetzen. Genau, man versucht Argumente für eine Position zu finden, die einem eigentlich gar nicht entspricht. Und dies verständlich zu machen einer Gruppe. Und das ist auch eine Lernpraktik, Perspektivenwechsel.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 28)

Auch die Nutzung von Hilfsmitteln, etwa Spickzetteln oder dem Laptop – wurde als Teil des Lernprozesses wahrgenommen. Sie gaben Halt in der Diskussion, strukturierten Argumente oder boten Sicherheit. Interessant ist die Beobachtung zur Rollenverteilung im Raum: Eine Person – «Mr. T» besitzt inhaltlich eine Art Expertenrolle, wird aber nicht hierarchisch über die anderen gestellt.

«Es hat eine Person gehabt, die war wie eine Expertin, eben dieser Mr. T, wo die Position verteidigt hat, wo der Artikel verteidigt, wo es darum gegangen ist. Und gleichzeitig hat die Person gar nicht Expertenstatus erhalten, sondern alle Meinungen waren genau gleich wert. Man hat zwar über dies verhandelt, aber es war keine klare Deutungseinheit bei jemanden. Mr. T war jetzt nicht irgendwie so mega respektiert worden und das, was diese Person sagt, (...) also man hat auch dort widersprochen, also meine ich.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 31)

Diese Beobachtung zeigt, wie sehr der Bildungsraum auf Interaktion und Gleichwertigkeit basiert.

Die Gesprächsstruktur ist spontan und die Redebeiträge erfolgen ohne formale Regeln oder Wortmeldungen. Das «Sich das Wort nehmen» wird als Ausdruck einer lebendigen, diskursorientierten Lernkultur verstanden. Lernen vollzieht sich in diesem Rahmen im Gespräch und im Denken in Gemeinschaft. Die Atmosphäre unterscheidet sich von anderen Szenen: Weniger Freude ist spürbar, möglicherweise bedingt durch die intellektuelle Anstrengung. Abwendung, Müdigkeit oder Widerstand sind sichtbar und können Ausdruck einer konzentrierten, vielleicht auch fordernden Auseinandersetzung sein. Diese Erscheinungen werden jedoch auch als Teil der Rollen gedeutet, die die Beteiligten übernehmen, etwa zur Darstellung von Kritik oder sogar Protest.

«Es ist auch darum gegangen zu denken, und Denken ist anstrengend. Und Sachen verstehen, und zwar nicht irgendetwas, sondern wissenschaftliche Theorie verstehen. Theorien der Sozialen Arbeit sind da verhandelt worden. Prämissen fast. Was ist deine Positionierung der

Lebensweltorientierung so. Das ist mega anstrengend. Es geht auch tiefer dann, man merkt auch das Verbale, wie man mit dem Verbalen doch an andere Inhalte kommt. Andere Fragen klärt, so.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 38)

Lernen zeigt sich hier in einer Vielfalt von Praktiken: in Sprache, Perspektivwechsel, Zuhören, Rollenspiel und gemeinsamen Denken. Auch wenn die emotionale Resonanz schwächer erscheint als in körperbetonten oder humorvollen Szenen, wird hier durch Aufmerksamkeit, durch Sichtbarmachen des Denkprozesses und der Auseinandersetzung ein kollektiver Erkenntnisprozess erfahrbar. Auch hier ist die Aufführung wieder geprägt von Unplanbarkeit, die aus dem Mitwirken aller Beteiligten im Moment resultiert (Fischer-Lichte, 2011; siehe auch Kapitel 4.1.4). Diese Unplanbarkeit macht den Lernprozess jedoch nicht weniger erkenntnisreich, im Gegenteil: Sie erfordert von allen Beteiligten Ambiguitätstoleranz, Ko-Kreation und Offenheit.

Diese Form des Lernens lässt sich sowohl mit den Überlegungen von Dietlinde Gipser (2020) als auch mit den theoretischen Betrachtungen von Ulrike Hentschel (2023) fundieren, die beide auf ein erweitertes, ästhetisch-performatives Bildungsverständnis abzielen. Hentschel (2023) hebt hervor, dass durch künstlerisch-performative Mittel, etwa durch das Kontrastieren von Wahrnehmungsebenen, das Überblenden von Räumen, Zeiten und Sinneseindrücken Irritationen erzeugt werden, die routinisierte, einverlebte Praktiken unterbrechen und dadurch reflexiv erfahrbar machen (S. 250). In der beobachteten Szene geschieht Vergleichbares: Die Studierenden agieren in Rollen, argumentieren aus fremden Perspektiven, wechseln Positionen und müssen sich sprachlich wie gedanklich auf nicht-vertraute Standpunkte einlassen. Diese temporären Störungen gewohnter Denk- und Handlungsmuster eröffnen Räume der Distanznahme, in denen eigene Routinen sichtbar und neu gerahmt werden. Ulrike Hentschel (2023) beschreibt dies, in Anlehnung an Ruth Sonderegger (2018) als einen Modus des «Ent/Übens»: «Als Voraussetzung für Formen des Ent/Übens nennt Sonderegger die «Ereignishaftmachung» von normalisierter Praktiken, sodass diese körperlich verankerten Praktiken und die ihnen zugrunde liegenden Bewegungs- und Denkmuster entnaturalisiert werden können» (S. 250). Der Perspektivenwechsel, das argumentative Vertreten nicht-eigener Haltungen oder das bewusste Spiel mit akademischen Konventionen führt auch in der beobachteten Szene zu einer Erfahrung von Differenz, die Reflexion leiblich und situativ ermöglicht.

Diese Form der Reflexion im Handeln, angestoßen durch performative Setzungen, zeigt, wie ästhetisch gerahmte Lernräume dazu beitragen können, soziale und fachliche Routinen als konstruiert zu erkennen und sie damit als potenziell veränderbar zu erfahren.

Dietlinde Gipser (2020), welche sich auf die Theatermethoden Augusto Boals (2021) bezieht, beschreibt Theaterarbeit als emanzipatorischen Lern- und Forschungsprozess, in dem biografische Selbstreflexion, gesellschaftliche Analyse und szenisches Experimentieren miteinander verschränkt sind (S.

81). Im Zentrum steht dabei das gemeinsame Suchen, Erproben und Infragestellen, von sozialen Rollen, kulturellen Normen und alltäglichen Routinen. So lassen sich auch die Szenen im Lernlabor als Räume verstehen, in denen über Sprache, Körper und Spiel gesellschaftliche Wirklichkeit performativ erfahrbar und damit verhandelbar wird (ebd.).

Besonders eine ihrer zwölf entwickelten Thesen zur Theaterpädagogik bietet einen passenden theoretischen Anker, für die in der Szene beobachtete Spannung zwischen gewohnter Haltung und performativem Perspektivenwechsel (Gipser, 2020, S.83): «Theaterarbeit kann diesen Lernschritt der Relativierung des eigenen Standpunktes und der Verbesserung des Verstehens anderer fördern und die dabei auftretenden Ambivalenzgefühle verfügbar und bearbeitbar machen» (ebd., S. 83). Diese Ambivalenzen oder Irritationen sind kein Scheitern, vielmehr sind sie ein wesentlicher Bestandteil ästhetischer Bildungsprozesse. Dies zeigt sich auch in der Szene: Das argumentative Vertreten fremder Meinungen, das Aushalten widersprüchlicher Positionen und das kollektive Zuhören schaffen einen Raum, in dem Verständnis, Differenz und Selbstreflexion miteinander in Beziehung treten. Durch dies können «Veränderungen stattfinden im Hinblick auf die eigene Positionierung in einer klarer verstandenen sozialen Wirklichkeit» (Gipser, 2020, S. 83). Michael Wrentschur (2015) hebt ebenfalls hervor, dass durch szenisches Spiel und reflexive Elemente neue Denk- und Erfahrungsräume entstehen, in denen Wissen im Handeln sichtbar wird, Alltägliches ästhetisch verdichtet erscheint und gesellschaftliche sowie persönlichen Erfahrungen dialektisch miteinander verknüpft werden (S. 245).

Zusammengefasst zeigt die Agora-Szene, wie körperliche Präsenz und multiperspektivischer Diskurs zentrale Elemente eines Lernraums sein können, in dem Theorie und Praxis im performativen Setting verhandelt werden. Der Raum wird dabei als realer Erfahrungsraum, in dem die Lernenden in Rollen treten, Positionen wechseln, sich irritieren lassen und dadurch Erkenntnisse gewinnen. Die Theaterarbeit entfaltet hier ihr Potenzial als soziale und ästhetische Praxis, die Reflexion, Veränderung und kollektives Handeln ermöglicht.

Clown – Regelbruch, Perspektivenwechsel und das Scheitern als Lernprinzip

Die Szene Clown im dritten Lernlabor markiert einen besonderen Moment innerhalb des Gesamtprozesses. Im Rahmen der Theorie der menschenrechtsbasierten Sozialen Arbeit von Staub-Bernasconi (2018) setzen sich die Studierenden mit dem Thema «Der gute Mensch» auseinander und entwickeln hierzu folgende clowneske Darstellung (siehe auch Abbildung 10):

Die Leiterin, die die Rolle einer Zirkusdirektorin übernimmt, lädt drei Studierende ein, sich in der als Manege markierten, mit Malerband abgegrenzten Kreisform auf dem Boden auf eine improvisierte Darbietung einzulassen. Alle tragen eine rote Clownnase, die vorgängig verteilt wurde. Die Gruppe, rund um den Kreis sitzend, beobachtet, applaudiert und die Zirkusdirektorin verstärkt durch ihre körperliche Präsenz die Energie im Raum. Alle drei Akteurinnen folgen der Zirkusdirektorin und springen im Kreis. «Hoppa hoppa», ruft die Leiterin, während sie hüpf

und plötzlich in einem Sprung stoppt. «Stopp!» – mit der Musik, die ebenfalls abrupt endet, stoppt auch die Gruppe im Sprung.

«Und jetzt», flüstert die Zirkusdirektorin, «wir wissen zwar nicht, was es ist, aber wir sagen, was ein guter Mensch ist. Wir haben keine Ahnung.» In diesem Moment zeigt eine Studierende mit gebeugten Händen nach vorne, die Geste erinnert an eine Waschmaschine. «Wie eine Waschmaschine», fügt sie hinzu. Die Zirkusdirektorin reagiert schnell und macht ein Geräusch, das sich überlappt: «Uueeeee». Sie bestärkt die Studierende, indem sie sagt: «Ja, genau, kommt nach vorne, Jeanpaul, refaire, refaire», während sie nach links geht und Platz macht.

Die Studierende tritt nach vorne, macht das Geräusch noch einmal und formt mit den Armen die Bewegung einer Waschmaschine. «Ja, genau, größer, größer», fordert die Zirkusdirektorin, während die Studierende das Geräusch und die Geste wiederholt, dieses Mal noch größer. Die Zuschauerinnen lachen und klatschen, was die Atmosphäre weiter anheizt. Die Zirkusdirektorin überlappend: «Oh, Jeanpaul, größer, größer!» Die Studierende tut es wie verlangt und macht das Geräusch sowie die Geste nun noch intensiver.

«Sehr schön, größer, Jeanpaul, größer!» Die Zirkusdirektorin wippt mit den Beinen und animiert weiter. «Très bien, très joli», lobt sie, während die Studierende das Geräusch noch lauter wiederholt. «Jeeehh, sehr schön! Das ist ein guter Mensch, sehr schön, Jeanpaul», ruft die Zirkusdirektorin, klatscht in die Hände und verstärkt damit die positive Rückmeldung. Die Zuschauerinnen und Akteurinnen klatschen ebenfalls in die Hände, was die performative Atmosphäre des kreativen Lernprozesses weiter intensiviert und die gegenseitige Freude an der gemeinsamen Kreation sichtbar macht.

(Beobachtungsprotokoll_Clownszene_26. Mai 2023)

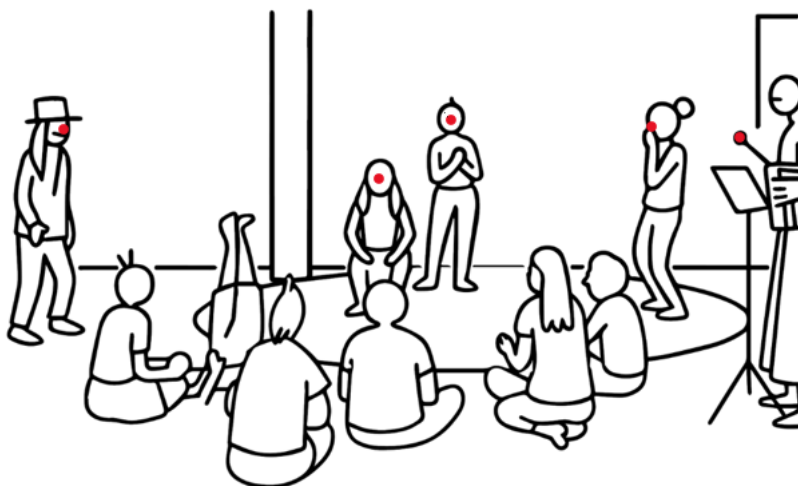


Abbildung 10: Szene Clown, Quelle: Eigene Darstellung

Der Clown als Denkfigur des Widerspruchs

Die Szene greift zentrale Elemente der Clownstradition auf. Richard Weihe beschreibt den Clown als Figur, die sich im permanenten Kreislauf von «Eintreten und Abtreten» bewegt – sie bleibt nicht, sie scheitert, beginnt neu. Der Clown verkörpert das Paradoxe: geschickt und tollpatschig, sprachgewandt und stumm, moralisch und subversiv zugleich. Er wird damit zur Denkfigur des Sowohl-als-auch (Weihe, 2016, S. 20). Ein Prinzip dieser Szene ist das «Gelingen des Nicht-Gelingens»: Fehler sind nicht zu vermeiden, sondern ausdrücklich erwünscht. Die Aufforderung, Bewegungen größer, absurder, lauter zu machen, folgt genau diesem Muster. Erst durch das vorherige Scheitern erhält der Moment des «Erfolgs» seinen Wert.

«Ganz starke Sequenzen, war für mich Humor, die Präsenz von Clown ist für mich so, Essenz von Humor, dass locker ist, dass nicht so ernst ist, nicht so wissenschaftslastig nicht so, das helle von Clown, das ist auch so eine grosse Wirkung, so leicht, so präsent, finde ich. Es wurde viel gelacht, auch vom Publikum wurde viel Lustige oder das Lachen.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 133)

Bouffon als Gesellschaftsspiegel

«Die Clown-Exploration hat mir aufgezeigt, wie schnell sich das Selbstbild & Identifikationsmuster verändern können! Durch das Einnehmen einer Buffon-Rolle sowie das (minimale) Kostümieren mit einer roten Clown-Nase habe ich automatisch Verknüpfungen getroffen, und Attribute wie Absurdität, Narrenfreiheit, (fieser) Humor und wenig regulierte, eher übertriebene Emotionen in meine Präsenz und Darstellung gegen aussen einfließen lassen. Für mich war es sehr eindrücklich zu sehen, wie bereits diese kleine Änderung in der Erscheinung sich sehr auf mein Selbstwahrnehmung & mein gelebtes Verhalten ausgewirkt hat.»

(Reflexion_Flora, Pos. 4)

Diese Beschreibung umfasst Elemente des Bouffon: einer grotesken und überzeichneten Figur, die unterhält und kritisiert. Bouffons werden als entstellte Gestalten dargestellt, die soziale Missstände überzeichnen, um sie sichtbar zu machen (Stapleton, 2019). Ursprünglich aus der Commedia dell'arte stammend, agieren Bouffons mit der Figur Pulcinella stets am Rande gesellschaftlicher Ordnung und machen so ihre Schwachstellen sichtbar (ebd.).

In der Clownszene wird dieser satirische Moment dann sichtbar, wenn etwa eine Waschmaschine zur Allegorie für den «guten Menschen» wird was übertrieben, ironisch und absurd erscheint.

«Ich habe diesen Raum humorvoller erlebt, im Sinne von: die Leiterinnen waren präsenter gewesen und haben eingeladen, als Clownleiterinnen haben sie das verkörpert und die Clownnase hat das wie verstärkt. Es ist wie lebendiger gewesen, alle Personen waren voller Energie, ja.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 132)

Die Akteur*innen agieren nicht nach festem Skript, sondern reagieren spontan auf Regieanweisungen, Publikumsreaktionen und eigene Impulse. Diese wechselseitige Dynamik kann so zu einem Flow-Zustand (Csikszentmihalyi, 1993) führen, in dem die Grenzen zwischen Spiel und Ernst, Kontrolle und Chaos, verschwimmen. Der sogenannte Flow-Zustand beschreibt Csikszentmihalyi in vier Komponenten (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993, S. 210): (1) Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein: Im Flow erlebt sich die Person nicht getrennt von ihrer Tätigkeit, Ich und Handlung werden als Einheit empfunden. (2) Fokussierte Aufmerksamkeit: Die gesamte Aufmerksamkeit richtet sich ausschließlich auf die aktuelle Tätigkeit; andere Reize sowie Gedanken an Vergangenheit oder Zukunft treten in den Hintergrund. (3) Selbstvergessenheit: Gedanken über das eigene Selbst verschwinden. Zweifel und Sorgen treten zurück, während gleichzeitig ein erhöhtes Bewusstsein für innere, körperliche Prozesse besteht. (4) Gefühl von Kontrolle: Die Person empfindet Souveränität sowie Handlungssicherheit und hat das Geschehen «im Griff», ohne darüber nachdenken zu müssen. Flow ist ein hochgeordneter Bewusstseinszustand, bei dem alle mentalen und emotionalen Prozesse harmonisch auf die Handlung ausgerichtet sind (ebd.). Dieser Zustand tritt typischerweise bei intrinsisch motivierten Tätigkeiten auf und geht mit hoher Leistungsfähigkeit einher. Der Clown fungiert hier als didaktisches Prinzip, er eröffnet Räume für Regelbruch, Fehlerfreundlichkeit und Perspektivwechsel.

«Ich habe schon auch das Gefühl, dass die Verbindung zu einem wissenschaftlichen Text schon weniger da gewesen war, der intellektuelle Teil war weniger da als jetzt bei der anderen Sequenz, wo wie auch Text noch vorgelesen ist und zu dem Text etwas noch dargestellt worden. Hier war es für mich mehr als wäre es eine Übung, um sich darzustellen, um zu zeigen, um in den Körper zu kommen und aus dem in den Humor hineinzukommen.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 134)

Die Beobachtung, dass der Bezug zum wissenschaftlichen Text in dieser Szene weniger deutlich sei, verweist auf eine Besonderheit performativen Lernens: Die intellektuelle Ebene tritt zurück zugunsten eines körperlich-emotionalen Erfahrungsraums. Diese Szene zeigt exemplarisch, wie sich komplexe Themen auf unkonventionelle und spielerische Weise erschließen lassen. Gerade weil das «Nichtverstehen» erlaubt ist und das Scheitern spielerisch umgedeutet wird, entsteht eine Atmosphäre, in der Lernen durch Erfahrung, Körperlichkeit und Emotion geschehen kann.

In ihrer gesellschaftsanalytischen wie auch pädagogischen Dimension eröffnet die Clownszenen einen Bildungsraum, in dem nicht die «richtige Antwort» zählt, sondern das gemeinsame Aushalten von Ambivalenz und Ungewissheit. Sie macht Lernende zu Spielenden und das Spiel zum Medium für das Lernen. Die Clownszenen machen deutlich: Lernen verläuft nicht immer linear, rational oder kontrollierbar. Vielmehr bewegen sich die Beteiligten, wie auch der Clown selbst, im «Dazwischen»: zwischen Ernst und Spiel, zwischen Kontrolle und Kontrollverlust, zwischen Erfolg und Scheitern.

Ein zentrales Prinzip aus dem Clown- und Improvisationstheater lautet: «Ja – genau!» statt «Ja – aber» (Daiber, 2025, S. 45). Diese Haltung lädt ein, Impulse aufzunehmen, sich auf den Moment einzulassen und kreative Energie aus dem Ungeplanten zu schöpfen. Sie fördert neben Improvisationsfähigkeit, auch Empathie, Selbstwirksamkeit und Ambiguitätstoleranz (ebd., S. 47). Methoden aus dem Clown- und Improvisationstheater eröffnen neue Denk- und Handlungsräume. Sie unterstützen einen humorvollen Umgang mit Herausforderungen und eine wertschätzende Haltung gegenüber Fehlern und tragen so «zur Förderung individueller Potenziale und zur Aktivierung von Ressourcen für die konkrete Veränderung von Haltungen und Handlungsmustern im Alltag bei» (ebd., S. 47). Diese Prinzipien lassen sich im Kontext immersiven Lernens als transformative Lernstrategien verstehen. Sie helfen, komplexe soziale Situationen auszuhalten und darin handlungsfähig zu bleiben. Der Clown zeigt uns, dass Bildung auch verspielt, überraschend und befreiend sein kann. Humor wirkt in performativen Bildungsräumen als ästhetisches und emotionales Mittel. Die Szene ist geprägt von Leichtigkeit, gemeinschaftlichem Lachen und einem spürbaren Wechselspiel zwischen Bühne und Publikum. Der Humor entsteht dabei durch körperlich überzeichnete Handlungen, spielerische Übertreibung und das bewusste Ausstellen von Unvollkommenheit. Diese Qualität wirkt nicht nur unterhaltsam, sondern ist auch pädagogisch bedeutungsvoll. Diese Beobachtung lässt sich mit der Definition von Willibald Ruch (2020) verbinden, der Humor als eine persönlichkeitsbezogene, kognitiv-emotionale Verarbeitungsweise beschreibt (S.9). Es geht dabei um die Fähigkeit, auch herausfordernden oder irritierenden Situationen mit innerer Distanz und Erheiterung zu begegnen, gelassen zu bleiben und ihnen aktiv etwas Positives abzugewinnen. Genau dies lässt sich in der Clownszenen beobachten: Die Studierenden zeigen, wie sie auf Unklarheiten, Missverständnisse oder das eigene Scheitern mit Lachen, Offenheit und Selbstironie reagieren. Darüber hinaus wird Humor in der Szene zusätzlich zum individuellen Ausdruck auch zwischenmenschlich wirksam, zum Beispiel durch geteilte Lacher, spontane Resonanz oder nonverbale Reaktionen des Publikums. In diesem Sinne lässt sich Humor in Anlehnung an Dagmar Abfalter (2014, S. 273) als ästhetisches Element der Führung verstehen. Das gemeinsame Lachen und das Mitgehen im Publikum fungieren als Praktiken, die soziale Verbindung und Orientierung schaffen. Die Clownleiterinnen gestalten diese Atmosphäre gezielt mit: Ihr Einsatz von Humor wirkt führend, ohne autoritär zu sein – sie laden ein, bestärken, erzeugen Sicherheit durch Leichtigkeit und ermöglichen damit ein kollektives Lernen im Modus des Spiels. Humor fördert Aufmerksamkeit, Teilhabe, Vertrauen und emotionale Öffnung. Das Lachen wird so zum sozialen Bindemittel zwischen Darstellenden und Zuschauenden und schafft einen Raum, in dem Lernen mit Freude, Neugier und Mut zum Scheitern verbunden ist. Als abschliessende Worte zum Clown und die Bestätigung der Wichtigkeit des Humors im Rahmen der Sozialen Arbeit lässt sich anhand dieser Aussage einer Studierenden zusammenfassen:

«Ein Ventil zu haben, hilft bei der Bildung professioneller Haltung. Das Ventil durfte ich beim Clownspiel, welches wir im Labor erprobt haben, erfahren. Eine rote Nase, welche wir uns während des Spiels aufsetzten, hat mir eine lockere Haltung ermöglicht. Ich konnte mich ehrlich und frei meiner Handlung hingeben. Jedes Mal, wenn die Handlung zu erstarren schien, haben wir diese mit den Laufrunden in der Manege unterbrochen. Nach den Laufrunden zogen wir unsere Vorstellung weiter. Das Ventil, welches ich mit dem Aufsetzen der roten Clown Nase erleben durfte, war die grösste Erkenntnis aus dem Studium für mich. Mir ist bewusst geworden, was eine Unterbrechung, eine Distanz, ein Ventil bewirken kann.» (Reflexion_Iris_kreativesLernlabor1_Soziale Arbeit als Profession [76], S. 3)

Zwischenspiele: Resonanz durch Bewegung, Rhythmus und Spiel

In den Übergängen zwischen szenischen Phasen beispielsweise nach intensiven Textpassagen oder zu Beginn und Ende von Einheiten werden bewusst Momente der Bewegung, der rhythmischen Koordination und des Spiels eingeführt. Diese sogenannten «Zwischenspiele» bestehen aus kleinen Bewegungssequenzen oder musikalischen Impulsen. Folgendes Beobachtungsprotokoll zeigt eine rekonstruierte Sequenz:

Die Szene beginnt mit der Einladung, sich vor einer Phase der Selbstreflexion noch einmal zu bewegen oder letzte Anmerkungen zu äußern. Danach setzt eine griechische Musik ein, zunächst ruhig und langsam. Einzelne Personen beginnen sich durch Schulterschwingen oder kleinen Schritte leicht zu bewegen während andere ihren Fokus auf die Materialien am Boden richten. Dort befinden sich kleine Leinwände mit bildnerischen Darstellungen zur persönlichen Lebenswelt der Teilnehmenden. Einige betrachten diese näher, heben sie auf oder schauen still darauf.

Mit zunehmendem Tempo der Musik verändert sich die Dynamik im Raum. Immer mehr Personen beginnen sich zu bewegen. Zunächst erfolgen einzelne, zurückhaltende Bewegungen, doch nach und nach beteiligen sich weitere Personen. Der zu Beginn markierte viereckige Raum verliert im weiteren Verlauf seine formale Begrenzung. Bewegungen finden sowohl innerhalb als auch außerhalb des Vierecks statt. Einzelne Teilnehmende wechseln die Positionen, überschreiten die ursprüngliche Raumstruktur oder halten sich am Rand auf.

Die Art der Bewegungen variiert stark: Einige zeigen größere körperliche Aktivität, andere bewegen sich in geringem Umfang oder führen dehnende und lockernde Gesten aus. Es ist kein gemeinsamer Bewegungsrhythmus erkennbar; vielmehr agieren die Personen individuell. Die Bewegungsintensität reicht von leichten, abschüttelnden Bewegungen und entwickeln sich bis zu kraftvollen hüpfenden Tanzschritten, denen sich immer mehr anschliessen. Gleichzeitig

ziehen sich einzelne Personen aus dem aktiven Geschehen zurück. Einige setzen sich oder bleiben am Rand mit Blick auf die Leinwände stehen.

Während dieser Phase findet keine verbale Kommunikation statt. Die Interaktion erfolgt ausschließlich über Bewegungen oder über die individuelle Positionierung im Raum.

Im Verlauf der Szene ist eine Vielzahl paralleler Aktivitäten zu beobachten: Bewegungen im Raum, Auseinandersetzung mit den Materialien und Phasen der Innehaltens. Es entsteht ein Bild differenzierter Beteiligungsformen ohne erkennbare Koordination oder einheitliche Zielrichtung. Die Szene endet, während sich die Aktivitäten allmählich verlangsamen und der Raum zunehmend zur Ruhe kommt. (Beobachtungsprotokoll_Szene Übergang Musik_1. Dezember 2023)

In dieser Szene wird sichtbar, wie im VentilLabor Übergänge zwischen verschiedenen Lernformen, insbesondere zwischen kognitivem Denken und körperlicher Erfahrung, gestaltet werden. Ausgehend von einer intensiven verbalen Auseinandersetzung in der zuvor beschriebenen Szene Agora wurde ein Wechsel hin zur Bewegung, zum Tanz und zur Musik eingeleitet. Dieser Wechsel wurde als notwendiger und sinnvoller Übergang zwischen unterschiedlichen Lernrhythmen. Der Übergang von der Agora zur Selbstreflexion erfolgt über einen Umweg. Durch Musik und Bewegung wird ein Raum geschaffen, in dem die Inhalte sich setzen, der Kopf sich entladen kann und die Teilnehmenden körperlich wie emotional wieder Anschluss finden – bevor sie in die Selbstreflexion wechseln. Es ist eine Mischung aus Anweisung und gemeinsamer Dynamik: Anfangs vielleicht überfordernd: «jetzt muss ich auch noch tanzen», entwickelt sich die Situation zu einem gemeinsamen Ausschütteln, in das die meisten einsteigen.

«Das sich das Wissen in den Körper gesetzt, damit der Geist leer wird. [...] man hat gesehen, dass alle wieder mega Freude haben, das ist wieder so mega locker gewesen, wieder mehr Spass.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 71)

Hier wird eine weitere Erkenntnis sichtbar: Lernen ist individuell. Manche denken gerade dann am besten, wenn sie sich bewegen. Sie verarbeiten im Körper, reflektieren während des Tanzens, lassen Ideen weiterziehen. Andere brauchen das Ausschalten des Denkens, ein bewusstes Loslassen, um wieder offen zu sein für Neues. Das eine schließt das andere nicht aus, beides sind Teile eines vielschichtigen, multisensorischen Bildungsprozesses. In diesem Sinne wurde das Tanzen, nicht als Ausschütteln verstanden, sondern als ein mögliches «Hineinschütteln», ein körperlicher Moment, in dem sich das zuvor Gehörte, Gedachte, Diskutierte setzen kann.

«Aber auch bei simplem Schütteln und Bewegen in der Gruppe bemerkte ich die aufkommende Präsenz für das Hier und Jetzt und somit eine erhöhte Aufmerksamkeit und Wachheit. Von meiner Yogapraxis kenne ich dieses Gefühl im Zusammenhang mit Körperbewegung und

Achtsamkeit, doch finde ich die Erfahrung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung von wissenschaftlichen Texten unglaublich spannend.» (Reflexion_Kreatives Lernlabor_Viola, S. 3)
Diese Übergänge wirken wie pädagogische Atemzüge. Sie regulieren Spannung, laden emotional auf und stärken die körperliche und soziale Präsenz der Gruppe.

«Die Beobachtung unterstreicht doch auch die gängige Lernpraxis [...] man sagt, man muss das Geistige, und dann eine Pause machen, sich bewegen. [...] ein Denken, ein Prozess, und dann braucht man trotzdem den eigenen Körper, um es auflösen zu können und kommt in den Rhythmus und in einen anderen Denkprozess, zu sich zu kommen.»

(InterpretationsgruppeI_080125, Pos. 69)

Wird Lernen als leiblich-sinnlicher Prozess ernst genommen, müssen Bewegung, Rhythmus und Spiel integrale Bestandteile der didaktischen Strategie sein. Dabei wird auch der Musik einen hohen Stellenwert beigemessen:

«Die Musik hat geholfen. Wäre es ohne Musik, dann weiß ich nicht, wie es rausgekommen wäre, als Mittel.» (InterpretationsgruppeI_080125, Pos. 67)

Musik wird hier als tragendes Medium der Übergänge genannt, welches ohne Worte verbindet und eine Lockerheit herbeiführt. So schaffen die Zwischenspiele eine Atmosphäre, die zugleich Stabilität und Flexibilität bietet und eröffnen Lernräume, in denen Kreativität in der Bewegung zwischen Fokus und Freiheit sowie zwischen Struktur und Spiel gedeihen kann (siehe Kapitel 2.1.2).

Dialogisches Lernen im symbolischen Kreis - Palaver

Die Szene Palaver bildet den abschließenden Programmpunkt des ersten Lernlabors einer Staffel und ist bewusst als reflexiver Resonanzraum gestaltet. Es bietet den Studierenden die Möglichkeit, die zuvor gemachten Erfahrungen gemeinsam zu deuten, in Beziehung zu theoretischen Konzepten zu setzen und im Kollektiv zur Diskussion zu stellen. Ausgangspunkt des Palavers sind die vorangegangenen Inszenierungen und performativen Auseinandersetzungen mit den wissenschaftlichen Textpassagen. Diese werden im Gespräch nochmals aufgegriffen und in einen Zusammenhang mit den bearbeiteten theoretischen Ansätzen gebracht. Dabei entsteht ein dialogisches Spannungsfeld, in dem subjektive Eindrücke, kollektive Beobachtungen und fachliche Perspektiven miteinander verwoben werden – mit dem Ziel, Erlebtes theoretisch zu rahmen und kritisch zu reflektieren (siehe auch Abbildung 11).

Die Szene findet in einem Raum statt, in dem die Teilnehmenden in einem Stuhlkreis sitzen. Dieser Kreis ist durch ein Viereck markiert, das mit Klebeband auf dem Boden angebracht wurde. Innerhalb dieses abgegrenzten Bereichs findet die Interaktion statt. Ein dekorierte Zylinderhut übernimmt eine zentrale Funktion innerhalb der Gesprächsstruktur. Der Hut dient als sichtbares Zeichen für das Rederecht: Die Person, die ihn trägt, spricht vor der Gruppe und entscheidet selbst, wann und an wen sie ihn weiterreicht. Die Übergabe erfolgt auf der Basis

nonverbaler Signale, etwa durch Blicke oder Gesten, mit denen Gesprächsbereitschaft angezeigt wird.

Die Aufmerksamkeit der Gruppe richtet sich auf die jeweils sprechende Person. Dies äußert sich in Blickkontakten, gelegentlichem Nicken sowie dem Wechsel zwischen aktiven Redephasen und Zuhören. Die Kommunikation verläuft strukturiert. Das Gespräch wird durch die Hutübergabe gesteuert, wobei alle Personen nacheinander sprechen. Zwischendurch werden auch schriftliche Unterlagen verwendet: Zwei Teilnehmende greifen zeitweise auf ein Blatt Papier zurück, das einen längeren Text enthält. Dieser wird während der Diskussion konsultiert und anschließend wieder zur Seite gelegt. Der schriftliche Text tritt damit punktuell ergänzend zur mündlichen Interaktion auf, steht jedoch nicht im Mittelpunkt des Geschehens.

Die Struktur der Szene ist durch den festen Sitzkreis und die wiederkehrende Übergabe des Hutes bestimmt. Die Interaktion bleibt dabei auf diesen Raum beschränkt. Die Szene verläuft ohne erkennbare Unterbrechungen oder Wechsel der Anordnung; alle Teilnehmenden verbleiben innerhalb des Kreises. Das Gespräch erfolgt nacheinander, wobei die jeweilige sprechende Person den Raum erhält, sich zu äußern, bevor der Hut weitergereicht wird. Eine sichtbare Koordination oder Steuerung von außen ist nicht erkennbar. Die Regel, dass der Hut das Rederecht bestimmt, wird von den Teilnehmenden selbstständig umgesetzt. (Beobachtungsprotokoll_Palaver_31. Oktober 2024)

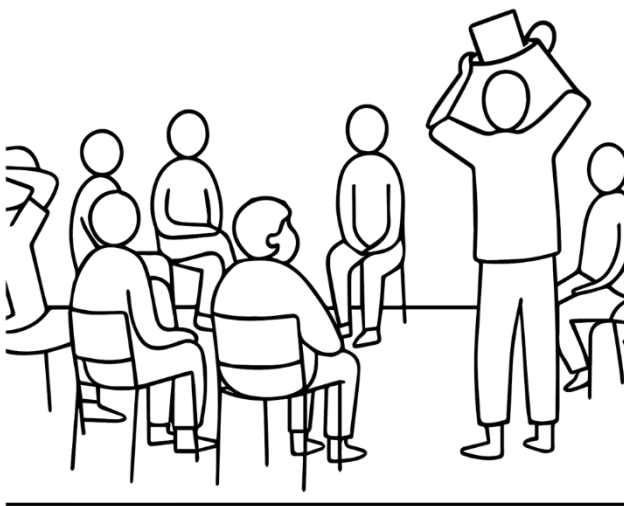


Abbildung 11: Szene Palaver, Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Palaver-Sequenz wird ein klar strukturierter, zugleich aber von Lockerheit und Respekt geprägter Bildungsraum sichtbar. Die symbolische Handlung des Weitergebens des Hutes stellt eine Form des geregelten Austauschs dar, bei dem jede Person selbst entscheidet, wann sie spricht sowie wann und an wen sie den Hut weiterreicht. Diese ritualisierte Form des Sprechens ermöglicht einen geordneten und respektvollen Kommunikationsrahmen.

Der Raum wirkt wohlwollend, dies wird durch Blickkontakt, Nicken und gemeinsamen Lachen ersichtlich, welches auf eine positive Gesprächsatmosphäre hindeutet.

«Ich finde die Stimmung lockerere und wohlwollender als in der Agora, obwohl es mehr Regeln gehabt, war es wohlwollender, der Respekt gegenüber der sprechenden Person war wie größer. Weil du wie zuhörst und nebandran nicht noch andere Sachen machst, oder machen kannst, oder dich abdrehen kannst.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 96)

Die Geste der Hutübergabe kann als ein Angebot der Raumöffnung gesehen werden, um sich mitzuteilen. Der Hut, so wird deutlich, ist ein symbolischer Verstärker. Er verleiht Bedeutung, hebt das Gesagte hervor und verknüpft Sprache mit einer gewissen Ernsthaftigkeit, ohne dabei das Spielerische ganz auszublenden. Der Hut kann als eine Metapher für das Geistige, das Lernen, das Intellektuelle betrachtet werden. Die Aufmerksamkeit ist vollständig auf die sprechende Person mit dem Hut gerichtet, wodurch ein konzentrierter und gemeinschaftlich getragener Bildungsraum entsteht.

«Die Person, die spricht hat alle Aufmerksamkeit von allen Personen, die in diesem Raum sind, gehabt, das sind keine Personen ausserhalb dieses Vierecks gewesen, alle die drin waren im Kreis im Viereck haben den Blick auf die Person geworfen, die gesprochen hat. Und darum das nebandran gehört nicht in diesen Lernraum, der Lernraum ist hier für mich das, was innerhalb der Gruppe am Passieren ist.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 88)

Gleichzeitig werden auch schriftliche Texte herangezogen. Einige Teilnehmende greifen kurz darauf zurück, um sich zu vergewissern, legen sie dann aber wieder zur Seite. Die Textnutzung bleibt punktuell und unterstützend, aber nicht dominierend. Das ist ein weiterer Hinweis auf die Balance zwischen freiem Sprechen und inhaltlicher Verankerung.

«Ich sehe plötzlich, alle Elemente, das Viereck, ich sehe Raum, ein Kreis, ich höre das Element Sprache, ich sehe Struktur, in dem die Möglichkeit besteht sich auszudrücken. Ich sehe, dass im Palaver alle Elemente jetzt gerade alles ganz kompakt beinhaltet sind. Alle Sachen haben hier stattgefunden.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 93)

Viele Elemente aus den vorherig beschriebenen Szenen sind im Palaver vereint: Sprache, Struktur, Raum, Kreis, Symbolik, Interaktion. Im Vergleich zur Agora wurde diese Szene als weniger konflikthaft, weniger angespannt empfunden. Zwar ist auch hier ein gewisser intellektueller Anspruch spürbar, aber die Auseinandersetzung bleibt dialogisch, offen und mit Respekt getragen. Die Regelstrukturen (wie das Weitergeben des Hutes) ermöglichen Konzentration und gegenseitige Anerkennung.

Eine Studierende der Interpretationsgruppe reflektiert, dass Lernen in dieser Szene sehr unterschiedlich verlaufen konnte:

«Für manche bedeutete es, sich erstmals zu Wort zu melden, für andere, neue intellektuelle Erkenntnisse zu gewinnen oder einfach nur zuzuhören. Lernen zeige sich in vielen Facetten – nicht immer sichtbar, nicht immer bewusst.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 65)

Der strukturierte Redeablauf stärkt die Präsenz jeder Stimme und ermöglicht eine Form des Denkens, die stark an Freires Konzept des «richtigen Denkens» anschließt, ein Denken, das dialogisch, kohärent und auf Verständigung ausgerichtet ist: «Richtig zu denken ist keine Tätigkeit von einem, der sich zurückzieht, der sich in seiner Einsamkeit an sich selbst <anschmiegt>, sondern ein kommunikativer Akt. Eben deshalb gibt es kein Denken ohne Verständigung, und die Verständigung wird aus der Sicht des richtigen Denkens nicht übertragen, sondern ist partizipativ. Eben deshalb gibt es kein Denken ohne Verständigung» (Freire, 2013, S. 37). Das Setting bringt Aspekte partizipativen Lernens zum Tragen. Auch hier werden Lernende wieder zu Mitgestalter*innen ihres persönlichen Erkenntnisprozesses.

4.1.5 Arbeitsauftrag: Denkbewegungen im selbstgesteuerten Lernprozess

Zwischen den einzelnen VentilLaboren liegt eine Pause von zwei bis vier Wochen. In dieser Zeit erhalten die Studierenden einen Arbeitsauftrag, bestehend aus einem wissenschaftlichen Text sowie einer kreativen, individuell zu bearbeitenden Aufgabe. So werden sie beispielsweise eingeladen, ihr Lebensführungssystem (bezogen auf das Rahmenkonzept Integration und Lebensführung) im Hoola Hop Reifen zu gestalten oder ihre eigene Lebenswelt (bezogen auf das Konzept der Lebensweltorientierung) bildnerisch auf einer kleinen Leinwand darzustellen, (siehe Abbildung 12 und 13). Diese Aufgabenstellung folgt dem Prinzip des Nachwirkens: Sie öffnet einen Zwischenraum, in dem Zeit und Raum entsteht, um das Erlebte nochmals Revue zu passieren zu lassen und es mit dem persönlichen Erfahrungswissen zu verbinden.

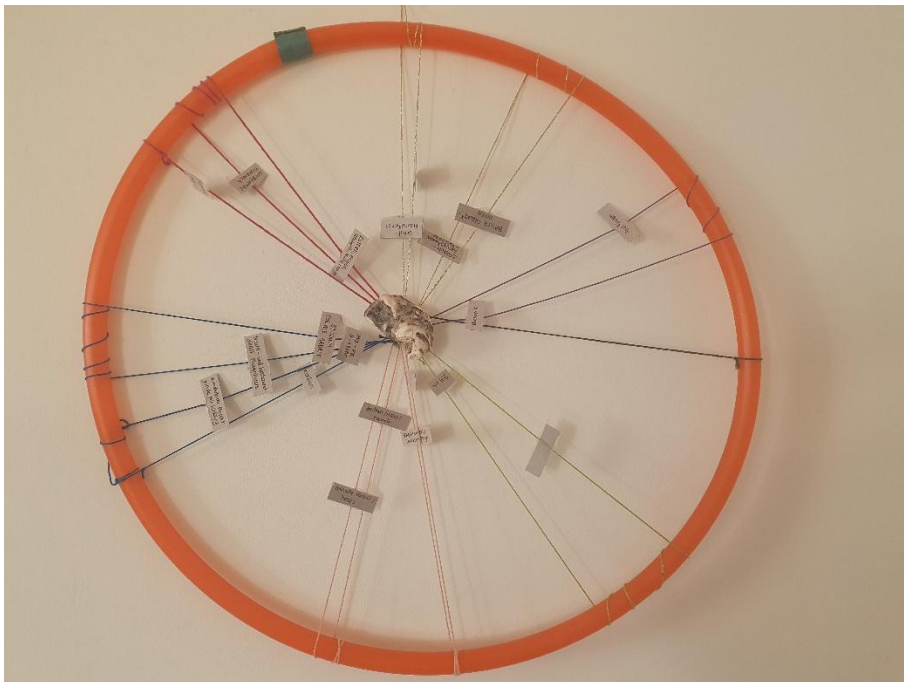


Abbildung 12: Lebensführungssystem: bildnerische Darstellung. Quelle: DAS.VENTIL

Während in den körperlich-performativen Phasen des Lernlabors häufig schnelle, intuitive und sozial eingebettete Reaktionen dominieren, ermöglicht die Phase zwischen den Treffen ein langsames, reflexives Nachdenken. Diese didaktisch bewusst gesetzte Spannung lässt sich mit dem Modell des Nobelpreisträgers Daniel Kahneman erklären, das Jo Wickert (2017) in einen bildungspraktischen Zusammenhang überträgt. Kahneman unterscheidet zwischen zwei Denksystemen: einem schnellen, automatischen System 1, das unter Druck, im Affekt und aus Gewohnheit heraus agiert, und einem langsamen, reflektierenden System 2, das Zeit, Ruhe und innere Distanz benötigt (Kahneman zit. nach Wickert, 2017, S. 460). Unter Stress oder in dichten, performativen Settings, wie sie im VentilLabor entstehen, regiert häufig das automatische System. Es ermöglicht unmittelbares Handeln, fördert Gruppendynamik und spontane Expressivität, ist jedoch kaum fähig zu differenzierter Reflexion.

Erst im zeitlich versetzten, weniger verdichteten Moment, etwa in der Pause zwischen den Laboren, wird das «nach-denkbliche» System aktiviert. Hier kann das Erlebte innerlich verarbeitet, gedeutet und neu verknüpft werden. Wickert (2017) betont, dass gerade unter Druck oft der «Autopilot» übernimmt, während kreative, tragfähige Lösungen und tieferes Verstehen einen inneren Spielraum und emotionale Sicherheit benötigen (S. 460.) Dies sind Bedingungen, wie sie in der Zeit zwischen den einzelnen VentilLabors gezielt geschaffen werden.



Abbildung 13: Lebenswelt: bildnerische Darstellung, Quelle: DAS.VENTIL

In dieser Zeit erhalten die Teilnehmenden eine handgeschriebene Postkarte – eine kleine, persönliche Geste, die das individuelle Nachdenken anstößt. Wie Paulo Freire eindrücklich beschreibt, kann eine solche Geste tiefgreifende Wirkung entfalten: «Die Geste dieses Lehrers war für mich wertvoller als die beste Note, die ich für meinen Aufsatz bekam. Sie ließ in mir ein bis dahin nicht gekanntes Vertrauen aufkeimen, dass es mir möglich war, zu arbeiten und etwas zu schaffen. Dass es möglich war, mir selbst etwas zuzutrauen, aber dass ein Zutrauen, das die eigenen Möglichkeiten überschätzt, ebenso falsch

wäre wie fehlendes Zutrauen. Der beste Beweis für die Bedeutung dieser Geste zeigt sich darin, dass ich jetzt so von ihr schreibe, als hätte ich sie gerade heute erst erlebt. Und sie fand wahrlich vor langer Zeit statt ...» (Freire, 2023, S. 42).

Solche überraschenden, persönlichen Impulse schaffen Resonanzräume für das langsame Denken. Sie öffnen individuelle Reflexionsprozesse, die nachklingen und das Erlebte neu einordnen lassen. Eine Studierende schreibt rückblickend über das Arbeiten an ihrer persönlichen Leinwand:

«Beim Gestalten meiner Leinwand in der Auseinandersetzung mit meiner persönlichen Lebenswelt ist bei mir die Frage 'Bin ich zu schnell?' hängen geblieben. Ich denke, sie wird mich noch eine Weile begleiten.» (Reflexionen_Rosa, S. 3)

Diese Nachdenklichkeit markiert den Übergang in eine neue Phase: die strategische Reflexion. Nun geht es nicht mehr allein um das unmittelbare Erleben, sondern um das bewusste Verstehen, Strukturieren und Weiterentwickeln. Welche didaktischen Einsichten lassen sich gewinnen? Wie können Erfahrungen in professionelles Handeln übersetzt werden?

Das folgende Kapitel widmet sich genau diesen Fragen und eröffnet damit den Übergang zur Reflexion als Praxis, denn Bildung braucht beides: die energetische Dichte des Spiels und der Körpererfahrung wie auch die Stille des Nachdenkens und der Reflexion.

4.1.6 Reflexion & Metakognition: Von der Erfahrung zur Erkenntnis

Neben den intensiven performativen Bildungspraktiken im VentiLabor bildet die Reflexion einen essenziellen Übergang. In dieser Phase verschiebt sich der Fokus vom leiblich-performativen Vollzug zur bewussten Auseinandersetzung mit der Erfahrung: Was habe ich gespürt, gedacht, gelernt? Was irritiert mich und warum? Reflexion ist, wie Paulo Freire (1973) betont, nie nur Theorie, sondern immer auch Praxis: «Ein wirkliches Wort sagen heißt, die Welt verändern (S. 93).» Professionelles Handeln, insbesondere in komplexen, instabilen oder widersprüchlichen Situationen, verlangt nach einem solchen reflexiven Umgang mit Wissen, Haltung und Handlung. Donald Schön unterscheidet hierfür zwei Modi (Schön, 2013): «reflection-in-action», das Nachdenken im Handlungsfluss, und «reflection-on-action», die nachträgliche Analyse. Beide Prozesse sind integraler Bestandteil einer «Epistemologie der Praxis» (zit. nach Kunz, 2015, S. 120). Mit Bezug auf Schön beschreibt Regula Kunz 2015:

« [...] professionelle Situationen werden durch das Herausarbeiten der expliziten (<knowledge-in-action>) wie auch impliziten Wissensformen (<knowing-in-action>) durch Denken, Handeln und Intuition gemeistert werden». Schön (1983) betont denn auch, dass Wissen im Handeln verankert ist (<knowing-in-action>) und dass der Prozess der <reflection-in-action> erklärt, wie Professionelle in Situationen von Unsicherheit, Instabilität, Einmaligkeit und Wertekonflikten agieren können. Genau die <reflection-in-action> macht die eigentliche Kunst aus. S. 120

Gerade durch den bewussten Rückblick auf das intuitive Handeln, wie er im Palaver, in Reflexionsbüchern oder durch Blitzlichtrunden angestoßen wird, entsteht die Möglichkeit, diese Wissensformen zu

verbinden und weiterzuentwickeln. In der aktuellen Diskussion wird die Relevanz von Reflexion für Professionalisierungsprozesse breit bestätigt, jedoch auch kritisch hinterfragt. So betont etwa Manuela Keller-Schneider (2021, S. 67), dass Reflexion in pädagogischen Kontexten ein entscheidendes Mittel darstellt, um mit Ungewissheit und Kontingenz umzugehen. Gleichzeitig bemängeln Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering und Selma Haupt (2022) mit Verweis auf Leonhard (2020) und Pörksen (2011), dass der Begriff vielfach unpräzise verwendet und mit überhöhten Erwartungen überfrachtet werde: Reflexion drohe, zum «Containerbegriff» oder sogar «Plastikwort» zu werden (Kösel et al., 2022, S. 15). Die Gefahr bestehe insbesondere darin, dass Reflexion nicht in die Tiefe geht, sondern zu routinierter Redundanz verkommt, zu «Zusammenfassungen und Worthülsen» (Wyss & Mahler, 2021, S. 20, zit. nach Kösel et al., 2022, S. 14). Die Herausgeber*innen des Buches «Mythos Reflexion (2020)» sehen in dieser Tendenz eine Schwächung des Potenzials reflexiven Denkens und wollen mit ihrem Buch zum Klärungsversuch anregen und den «Potentialen und Fallstricken von Reflexion näher auf den Grund gehen» (ebd., 2022, S. 25).

Im VentilLabor wird der Anspruch verfolgt, durch eine bewusste Rahmung und didaktische Einbettung von Reflexion die Verbindung von Theorie und Praxis bereits innerhalb der Hochschule anzustossen. Dieser Anspruch wird durch vier ineinandergreifende Reflexionsformate eingelöst:

1. **Individuelle Selbstreflexion:** Bereits zu Beginn des VentilLabors erhalten die Studierenden ein persönliches Reflexionsheft, das sie durch den gesamten Prozess begleitet. In diesem dokumentieren sie fortlaufend Beobachtungen, Irritationen, Stimmungen und Erkenntnisse – angeregt durch bewusst offen gehaltene Reflexionsanlässe wie: «Was hat das mit dir gemacht?» oder «Was fällt dir auf in Bezug auf die Soziale Arbeit?». Diese Offenheit ermöglicht es, sowohl emotionale als auch kognitive Zugänge zum eigenen Lernen zu eröffnen. Die Reflexion wird dadurch nicht auf das Nachdenken über Inhalte reduziert, sondern umfasst auch den Umgang mit sich selbst, mit dem Körper, mit Zweifeln, Spannungen und Erfahrungen von Resonanz oder Dissonanz. Dabei entstehen oft dichte Momente zwischen wissenschaftlicher Auseinandersetzung und biografischer Selbstbeobachtung. So schildert eine Studierende:

«Und schon wieder war es dieses Gewicht des Entscheidens; welchen Satz soll ich vorlesen, was möchte ich? Wie fühlt sich Entscheiden an? Ich halse mir das immer wieder auf, was suche ich denn eigentlich darin? Warum fällt es mir so schwer zu wissen, was ich will? Was hindert mich daran, eine Antwort zu haben?» (Reflexion_Kreatives Lernlabor_Viola, S. 2)

Solche Reflexionen machen sichtbar, wie persönliche Fragestellungen in Resonanz mit theoretischen Impulsen treten können – und wie der reflexive Prozess zugleich emotional fordernd wie erkenntnisreich sein kann. Diese Reflexionsformate stehen im engen Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstkompetenz, wie es Herbert Effinger (2021) im Rahmen professioneller Entwicklungsprozesse beschreibt. Er versteht darunter die «kontinuierliche Erweiterung der eigenen

Handlungskompetenz durch Selbsterfahrung, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Selbstreflexion und Selbstregulation» (Effinger 2021, S. 236. zit. nach Beushausen, 2021). Reflexion ist in diesem Verständnis ein vielschichtiger Prozess, der persönliche Erfahrungswelten mit beruflichen Anforderungen in Beziehung setzt. Effinger betont: «Blinde Flecken der Wahrnehmung lassen sich nur durch unterschiedliche Perspektiven und Selbstreflexion im Rahmen von Selbsterfahrungsseminaren, Supervision in Ausbildung und Praxis, kollegialer Beratung, Methodentrainings oder Seminaren zum Fallverstehen begrenzen» (Effinger 2021, S. 236. zit. nach Beushausen, 2021), oder - wie im unserem Beispiel - durch kollektive Gruppenreflexion.

2. **Kollektive Gruppenreflexion:** In Blitzlichtern oder Befindlichkeitsrunden werden Eindrücke ausgetauscht, Perspektiven gespiegelt und Differenzen sichtbar gemacht. Durch das gemeinsame Reflektieren entstehen Momente, in denen die Perspektiven geteilt und Differenzen deutlich und produktiv gemacht werden. Dabei geht es nicht darum, Widersprüche aufzulösen oder ein Konsensverständnis zu erzeugen, sondern vielmehr darum, Unterschiede in der Wahrnehmung, Bewertung und Deutung als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu begreifen. Reflexion wird in diesem Zusammenhang zu einer Praxis der *Dynamisierung*: Überzeugungen werden hinterfragt, Spannungen zwischen Theorie und Praxis sichtbar gemacht, und bestehende Denkmuster aufgebrochen. Wie Keller-Schneider (2021) beschreibt, können diese Dynamiken durch Rückmeldungen von außen ausgelöst werden, etwa durch Kommentare von Lehrpersonen oder Gruppenmitgliedern «Das sehe ich anders...» oder durch innere Ambivalenz, die im Reflexionsprozess selbst entsteht «Das geht doch nicht, doch eigentlich weiss ich nicht, wie ich das ändern kann» (S. 73). Entscheidend ist, dass die analysierten Situationen eine subjektive Relevanz für die Beteiligten haben, sei es emotional, praktisch oder erkenntnistheoretisch (ebd.). Die kollektive Reflexion bietet dann einen Raum, in dem verschiedene Quellen von Deutung nebeneinanderstehen dürfen: persönliche Erfahrungen, theoretische Konzepte, Beobachtungen aus der Szene oder Rückmeldungen aus der Gruppe. Die Diskussion nach der Clownszene zu den Themen «Wie gehen wir mit Schwere um? Was bedeutet Leichtigkeit in der Sozialen Arbeit?» zeigt, wie durch kollektive Reflexion ein transformativer Denkraum entsteht, in dem Ambivalenzen ausgehalten und neu verhandelt werden können.
3. **Theoriegeleitete Reflexion im Palaver:** Der Höhepunkt der Reflexionsarbeit bildet das Palaver als eine moderierte Gesprächssituation, in der performative Erfahrungen in Beziehung zu theoretischen Konzepten gesetzt werden. Der Zylinderhut als Rederecht, der Kreis als Struktur und die Sprache als Medium ermöglichen eine kognitive Durchdringung, wie sie Schön (1983, 1987) als «reflection-on-action» beschreibt – die nachträgliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun als Teil der Professionalisierung. Wie eine Studierende festhält:

«Es war weniger das Spielerische, obwohl sie gelacht haben, trotzdem hast du gemerkt sie sind präsent, konzentriert und vertieft, mit Lockerheit, aber sie sind vertieft. Sie sind nicht am

Suchen, sie sind am Ernten vielleicht am Samen legen, es ist wie ein anderer Prozess.» (InterpretationsgruppeI_080125, Pos. 95)

Im Rahmen der Palaver-Reflexion wird deutlich, dass Erkenntnis durch analytisches Nachdenken entsteht und ebenso durch das bewusste Zulassen von Offenheit. Tim Unger (2022) weist darauf hin, dass es weniger das klassische Reflektieren ist, das eine tiefgreifende Distanzierung ermöglicht, sondern vielmehr das Loslassen innerer Muster durch Praktiken des «open monitoring», eine Meditationstechnik, die ein nicht wertendes Gewahrsein fördern (S. 181). In dieser Haltung kann sich die als widersprüchlich erlebte Komplexität professionellen Handelns durch bewusste Präsenz im Erleben auflösen. Genau hier zeigt sich das Potenzial des Reflektierens im Palaver: Es ist ein Ort des Denkens, wie auch des «fließenden Gewahrens», in dem neue Bedeutungen entstehen dürfen, bevor sie festgelegt werden (ebd.).

4. **Ergänzung durch freiwillige schriftliche Reflexion (Portfolio):** Ein weiterer Reflexionsraum wird durch die Möglichkeit eröffnet, eine schriftliche Reflexion in Form eines Portfolios zu verfassen. Diese ergänzende Aufgabe zielt darauf ab, die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie, der performativen Erfahrung und der Entwicklung einer professionellen Identität zu vertiefen. In diesen Portfolios reflektieren die Studierenden theoretische Grundlagen und verbinden diese mit ihren ganz persönlichen Veränderungsprozessen und Eindrücken aus dem Labor.

Die schriftliche Form zwingt dabei zur Distanznahme und ermöglicht einen Perspektivwechsel: Das eigene Erleben wird erzählt und in eine analytische Struktur überführt, die eine theoretische Einbettung verlangt. Durch diese Verschriftlichung wird eine «analytische Perspektive erzwungen, die zwar nicht in der Lage ist, das Erlebte bzw. Beobachtete in irgendeiner Form objektiv wiederzugeben, aber die Möglichkeit beinhaltet, die subjektiven Beobachtungs- und Lebenserfahrungen der Studierenden abzubilden und somit auch für Dritte zugänglich machen zu können» (te Poel et al., 2022, S. 124). Die Studierenden setzen sich dadurch mit ihrem impliziten Wissen, ihren Wahrnehmungen und Lernwegen auseinander – in einem Format, das gleichzeitig dokumentierend und transformierend wirkt.

Eine Studierende reflektiert diesen Prozess selbstkritisch, aber offen:

«Ehrlicherweise muss an dieser Stelle gesagt werden, dass er nur geschrieben wird, weil ich darauf basierend ein lernwirksames Feedback bekomme, das ich wiederum für einen erfolgreichen Abschluss meines Studiums brauche. Es ist also (leider) nicht so, dass die vorliegenden, verschriftlichten Gedanken aus purer innerer Motivation heraus entstanden sind. Dennoch denke ich, dass das Verfassen dieses Textes eine fruchtbare Erfahrung sein wird.» (Reflexionen_Rosa, S. 1)

Diese Aussage zeigt, dass Motivation zur Reflexion nicht immer selbstverständlich gegeben ist – und dennoch kann durch das Schreiben ein Raum entstehen, in dem Erfahrungen verdichtet, neue Einsichten gewonnen und professionelle Haltungen geklärt werden. Gerade dieser Prozess des

Niederschreibens, des «in Worte Bringers», macht sichtbar, was zuvor vielleicht nur vage gespürt oder körperlich erlebt wurde, so wie dieses Beispiel zeigt:

«Mir ist etwas geblieben, dass der Transfer unsichtbar bleibt und dass die Anschlüsse und die Selbstreflexion die uns manchmal gesagt haben, dass ihr dies machen sollt. Das ist wie dann eben der Prozess, um es sichtbarer zu machen.» (Interpretationsgruppe Ergebnispräsentation_240125, Pos. 4)

So lässt sich die Portfolioarbeit als eine Form der «Reflexion in der Retrospektive» verstehen, die zugleich das Potenzial zur Selbstklärung und zur professionellen Standortbestimmung in sich trägt. Sie ist damit ein Mittel der Leistungsüberprüfung sowie auch ein pädagogisch wirksames Instrument zur Entwicklung von *reflektierter Handlungsfähigkeit*, eingebettet in ein Lernen, das leiblich, kognitiv und sozial verflochten ist.

Fazit: Reflexion als gestufter Lernraum

Diese vier Formate lassen sich als gestufter Reflexionsprozess verstehen: von der intuitiven Selbstbeobachtung über die kollektive Aushandlung bis hin zur theoretischen und schriftlichen Durchdringung. Erkenntnis entsteht dabei neben der abstrakten Analyse auch in der Verhandlung von Differenz – zwischen Erfahrung und Theorie, Selbst- und Fremdbild, Intuition und Kognition. Der Wert der Reflexion liegt auch darin, dass «etwas besprechbar gemacht wird» (Kösel et. al. 2022, S. 18), das zuvor vielleicht nur gespürt, aber nicht benannt werden konnte. Diese Sprachwerdung des Erlebens ist ein zentraler Schritt zur Entwicklung der professionellen Identität, wie auch diese Studierende in ihrer Reflexion feststellt:

«Mit diesem Schreiben habe ich mir vermehrt Strategien angeeignet, die mich dabei unterstützen, Handlungssituationen zu bewältigen. Mit dem erworbenen Professionswissen und Anwendung in der Praxis betrachte ich das Tripelmandat differenzierter und ich kann mich auf die ethischen Richtlinien und wissenschaftlichen Erklärungswissen in meinen Reflexionen und Denken beziehen. Dieses flexible Denken ist Teil meines beruflichen Habitus, den ich mit gemachten Reflexionen und Schreiben dieser Arbeit weiterentwickelt habe.» (Reflexion_Margarita_Kreatives Lernlabor1, Pos. 64)

Reflexion markiert somit den Übergang von der Erfahrung zum Verständnis und öffnet Räume zur Deutung des Vergangenen sowie zur bewussten Gestaltung des Kommenden.

4.1.7 Zwischenfazit: Bildung als leiblich-sinnlicher, relationaler und reflexiver Prozess

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Bildungspraktiken des VentiLabors als choreografiertes Zusammenspiel performativer, ästhetischer, reflexiver und kreativer Lernbewegungen wirken. Die Theorievermittlung wird dabei nicht isoliert behandelt, sondern im Sinne eines relationalen, dialogischen

und verkörperten Lernens durch performative Praktiken in Szene gesetzt. Die Studierenden agieren durch Inszenierungen, Aufführungen, bildnerische Gestaltung oder dialogische Reflexionen und werden zu Mitgestalter*innen des gemeinsamen Bildungsraum. Lernen wird als sozialer, verkörperter Prozess erfahrbar gemacht, der kognitives, affektives und sensorisches Erleben miteinander verschränkt. Die im VentilLabor eingesetzten Praktiken verweisen in ihrer didaktischen Struktur auf ein multisensorisches Lernverständnis hin, bei dem mehrere Sinnkanäle, wie Sehen, Hören, Bewegung, Berührung oder Raumerfahrung, gleichzeitig oder wechselseitig aktiviert werden. Dieser sensorischen Impulse eröffnen einen ästhetisch erfahrbaren Bildungsraum, der Lernen als ganzheitlichen, mehrdimensionalen Prozess ermöglicht. Diese Erkenntnisse werden in den folgenden Abschnitten weiter vertieft, in dem zunächst der Frage nachgegangen wird, was einen Raum zu einem Bildungsraum macht. Aufbauend darauf werden die zuvor beschriebenen multisensorischen Zugänge des VentilLabors in Beziehung zu weiteren Schlüsselkategorien gestellt.

4.2 Sprache finden: Was ist ein Bildungsraum

Im Verlauf der Analyse wurde eine leitende Frage immer drängender: Was macht einen Raum zum Bildungsraum? Diese Frage entwickelte sich aus der reflexiven Auseinandersetzung mit den empirischen Materialien, insbesondere durch die dialogischen Deutungsprozesse in den Interpretationsgruppen.

«Ich finde es spannend zu erfahren, was haben dann die Leute dort gelernt. Schlussendlich kannst du sagen, alles, was du machst, den ganzen Tag, lernst du, du lernst konstant, du lernst auch unter Stress. Und jetzt auch bei diesen Sequenzen, sagen wir: die Menschen lernen, aber die Menschen lernen ja immer. Und wir wissen bei keinem dieser Ausschnitte, was dann die Menschen wirklich gelernt haben. Vielleicht ist es ja je nach Person anders, was sie gelernt haben.» (S3, Interpretationsgruppe I_080125, Pos. 50)

Dabei wurde sichtbar, dass Bildungsräume nicht gegeben sind, vielmehr entstehen sie, und zwar dort, wo soziale, körperliche und atmosphärische Bedingungen in einer bestimmten Weise zueinander in Beziehung treten.

«Und Lernen auf der Bühne ist so: etwas den anderen zeigen – als Lernprozess, als Lernraum, sobald man anderen etwas zeigt von sich. Und weil sie das Stück vorher noch nicht gemacht haben und auch nicht gewusst haben, was sie zeigen werden – und das haben sie etwas Neues gemacht, aus dem Moment heraus, und so ein bisschen intuitiv vielleicht auch. Und darum auch etwas gelernt, vielleicht neu.» (Interpretationsgruppe I_131224, Pos. 55 – Szene Wechselrahmen)

Auch die soziale und emotionale Qualität des Raums selbst wird als lernförderlich beschrieben:

«Die Aufmerksamkeit macht Raum zum Bildungsraum. Der Raum ist nicht klar gewesen dieses Mal, viel zerstückelter, aber Aufmerksamkeit macht einen Raum – die Menschen sind sich zugewandt, und das hat auch einen Raum gegeben.» (Interpretationsgruppe I_080125, Pos. 40)

Diese Aussagen der Studierenden machen deutlich, dass der Begriff Bildungsraum nicht eindeutig oder normativ verstanden wird. Vielmehr wird er als dynamischer Erfahrungsraum begriffen, in dem Lernen individuell und prozesshaft geschieht. Dabei wird immer wieder erwähnt, dass Lernen ein permanenter, oft unbewusster Vorgang ist:

«Du lernst konstant, du lernst auch unter Stress [...] die Menschen lernen ja immer.»
(S3, Interpretationsgruppe I_080125, Pos. 50)

Gleichzeitig zeigen die Reflexionen, dass die Sicht auf das, was gelernt wird, stark subjektiv geprägt ist:

«Vielleicht hat eine Person gelernt: ich nehme jetzt einfach mal den Hut und sage was [...] und andere haben vielleicht irgendwelche intellektuellen Höhenflüge gemacht.»
(S3, Interpretationsgruppe I_080125, Pos. 104)

Hier wird auch hervorgehoben, dass das sich Exponieren und Ausprobieren verbunden in performativen und expressiven Momenten auch eine Lernform darstellt.

Auch hier verstehe ich den Inhalt der Texte nur schwammig, aber es spielt mir keine Rolle, weil ich sonst ganz viel gelernt und erlebt habe. (Reflexion_Oleandra HS24, Pos. 8)

Zusammenfassend beschreiben die Aussagen, dass ein Bildungsraum dort entsteht, wo Menschen sich selbst, einander und der Situation mit Offenheit und Reflexionsbereitschaft begegnen. Weniger die äußere Struktur als vielmehr das Zusammenspiel von Aufmerksamkeit, Selbststeuerung, subjektiver Bedeutung und geteiltem Ausdruck lässt einen Raum zum Bildungsraum werden. Lernen wird als individueller, kontextabhängiger und oft impliziter Prozess verstanden, der nicht zwangsläufig sichtbar oder eindeutig identifizierbar ist. Es kann festgestellt werden, dass die Studierenden Lernen dabei als subjektive, in Handlung, Begegnung und Ausdruck eingebettete Erfahrung verstehen.

Diese Perspektiven bestätigen die Idee eines Bildungsverständnisses, das im Sinne der «Future Skills» den Fokus auf den individuell-entwicklungsbezogenen Bereich richtet (Ehlers, 2020, S. 63 – 79). Der Bildungsraum wird dort als Möglichkeitsraum zur persönlichen Entwicklung, zur Selbstwahrnehmung und zur aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt verstanden. Die Herausforderung besteht darin, für diesen Bildungsraum eine Sprache zu finden. Ehlers schlägt dazu folgendes vor:

Der Prozess der subjektiven Entwicklung im Sinne der Ausbildung eines Verhältnisses zu sich selbst nimmt einen neuen Stellenwert ein. Er erfordert, dass solche subjektiven Fähigkeiten neu in den Fokus rücken, die etwa als Selbstorganisation, Selbstwert, Selbstkompetenz usw. beschrieben werden können. (S. 54).

Weiterführend braucht es eine Sprache, wie diese Begriffe gefüllt und operationalisiert werden können. Die gewohnten Begriffe formaler Bildung greifen oft zu kurz, um die leiblich-affektiven Prozesse, die

Atmosphäre, die Zwischenräume und das emergente Wissen angemessen zu beschreiben. Die Deutungen der Teilnehmenden greifen daher häufig auf metaphorische, poetische oder körperbezogene Beschreibungen zurück, um das Erlebte fassbar zu machen.

4.3 Immersiver Bildungsraum -Phänomen

In der Darstellung und Analyse der Bildungspraktiken zeigt sich das Phänomen «Immersive Bildungsräume» quer durch alle Daten und spiegelt die Komplexität des Bildungsverständnisses wider, welches die Studierenden im Rahmen ihrer Erfahrungen erwähnen.

«Es wurde auf verschiedenen Ebenen gelernt [...] mutig zu sein, offen zu sein – unbewusst [...] das andere mehr bewusst.» (Interpretationsgruppe I_131224, Pos. 56)

Studierende nehmen das VentilLabor als Raum multisensorischer Erfahrung und ganzheitlichen Lernens wahr. Dabei werden vor allem emotionale, körperlich-somatische und soziale Ebenen des Lernens angesprochen. Die Antworten deuten auf ein tiefes, individuell geprägtes Erleben hin, das sich oft erst im Nachhinein bewusst reflektieren lässt.

«Und das Lernen hat stattgefunden auf verschiedenen Ebenen. Eine: das, was sie darstellen wollten. Dann zweite Ebene: sie haben unbewusst in der Interaktion für sich persönlich etwas gelernt, und das ist auch eine Ebene. Es wurde auf verschiedenen Ebenen gelernt. Aber nicht bewusst. Ich denke, wenn man im Nachhinein schaut, wie sie miteinander agieren, mutig zu sein, offen zu sein, unbewusst. Das andere mehr bewusst, eine Aufgabe erhalten, bewusst, das ist die andere Ebene vom Lernen.» (S4, Interpretationsgruppe I_131224, Pos. 56 – Szene Wechselrahmen)

Dies wird unterstützt durch Erfahrungen, die über Musik, Rituale und Körpersensationen beschrieben werden, als ein «sicherer Raum» mit somatischer Qualität:

«Ich habe eigentlich da extrem viel einfach Haltung erlebt, im Sinne von, es ging um die Haltung von dem sicheren Raum. [...] ich habe mich sehr abgeholt gefühlt, im Sinne von was Somatisches, also so eben, und den Ritualen, also so das mit der Musik und dem Zusammensingen.» (Reflexion_Dalia_Audio_Transkription, Pos. 23)

Diese Aussagen decken sich mit zentralen Folgerungen bei Jarvis (2009): «Der einzige Weg, wie wir diese Momente der Überschneidung erfahren können, ist über unsere Sinne - wir sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken. Diese stehen also am Anfang jeder Lernerfahrung, so dass die körperlichen Empfindungen für den gesamten Lernprozess grundlegend sind. Grundlegend für unser Verständnis von Lernen, Lernen, eine Person in der Gesellschaft zu sein, ist daher unser Verständnis der ganzen Person in der sozialen Situation [...].» (S. 30 – S. 31). Lernen findet hier also auf mehreren Ebenen statt, bewusst und unbewusst, individuell und kollektiv, performativ und reflektierend. Das Lernen ist eingebettet in sinnliche Wahrnehmung, emotionale Resonanz, soziale Interaktion und körperliches Spüren.

In der dichten Verflechtung dieser Ebenen tritt ein Phänomen hervor, das sich in den subjektiven Beschreibungen der Studierenden abzeichnet: ein Lernen, das als tiefgreifend, vielschichtig und ganzheitlich erfahren wird und damit den Blick auf eine komplementäre Art des Lernens, des immersiven Lernens lenkt.

Der Begriff Immersion (lat. Immergere) bezeichnet das Eintauchen in eine Situation. Slater und Wilbur (1997) benutzen den Begriff im Bereich der Technologie, um den Menschen mit technologischen Mitteln eine «reichhaltige und lebendige Illusion der Realität zu vermitteln» (zit. nach Wölfel, 2023, S. 9). Im klassischen Sinne kennen wir den Begriff in der Sprachentwicklung als «Eintauchen» in eine andere Sprachgemeinschaft, was das Erlernen einer Sprache vereinfachen soll (Elmiger et al., 2023). Obwohl, dass Diskurse und der Theorien der Immersion insbesondere im medientechnischen Bereichen von Virtual Reality, Videospielen und Film aktuell sind, kommt der Begriff der Immersion auch beim «Versunken sein» in ein Buch (immersed in a book) oder beim Vergessen der Zeit bei der Betrachtung eines Gemäldes vor (Kolesch, 2017, S. 57). Bereits Dewey machte auf die Wirkung des Eintauchens aufmerksam. «Das echte Kunstwerk besteht in der Schaffung einer integrierten Erfahrung aus der Interaktion von organischen und umweltbedingten Gegebenheiten und Kräften» (Dewey, 1934/1988, zit. nach Choi, 2020, S. 750). Dabei spricht er von einer ästhetischen Vollendung (ebd., S. 752).

Trotz der verbreiteten Anwendung des Begriffes, gibt es wenig Literatur, die immersive Bildungspraktiken ausdrücklich als einzigartige Pädagogik definiert (Motley et al., 2024, S. 1). Immersives Lernen basiert auf den Prinzipien des Erfahrungslernens und zielt darauf ab, durch bewusste Reflexion, interaktive Prozesse und praxisorientierte Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis eine tiefgreifende und nachhaltige Lernerfahrung zu schaffen (ebd., S.2). Die Studie von Motley et al. (2004) definiert immersive Praxis entlang von sechs Dimensionen: Authentizität, Autonomie, Zeit, Dissonanz, Reflexion und Rolle der Lehrperson. Sie ist aus einem multidisziplinären SoTL-Projekt⁵ hervorgegangen und definiert immersives Lernen als eine eigenständige Praxis mit den genannten sechs zentralen Komponenten, deren Intensität je nach Kontext variiert und durch bewusste Steuerung angepasst werden kann (ebd. 18).

Die in dieser Arbeit rekonstruierten Bildungspraktiken (siehe Kapitel 4.1.4) lassen sich im Rückblick in vielfacher Hinsicht mit der Studie von Motley et al. (2024) in Verbindung bringen. In ihrer Studie identifizieren die Autor*innen sechs zentralen Dimensionen: Authentizität, Autonomie, Zeit, Dissonanz, Reflexion und Rolle der Lehrperson (S. 9-13). Diese sechs Dimensionen lassen sich wie folgt skizzieren:

⁵ SoTL: Scholarship of Teaching and Learning «werden im Allgemeinen Aktivitäten verstanden, in deren Rahmen Lehrende konkrete Situationen ihrer eigenen Lehrtätigkeit sowie studentische Lernprozesse zum Gegenstand von Forschung machen» (Arnold et al., 2023, S. 394).

Authentizität (1) verweist auf das Lernen in realitätsnahen und bedeutsamen Kontexten, die eine Verbindung zur späteren beruflichen Praxis ermöglichen (ebd., S. 9). Autonomie (2) beschreibt die Selbststeuerung und aktive Mitgestaltung durch die Lernenden (ebd., S. 10). Zeit (3) wird dabei nicht nur als Ressource verstanden, sondern als pädagogische Kategorie, die Vertiefung, Wiederholung und zeitliche Kohärenz im Lernprozess ermöglicht (ebd., S. 10-11). Dissonanz (4) steht für gezielt erzeugte Irritation und Spannungen, die tradierte Denkmuster herausfordern (ebd., S. 11). Reflexion (5) ist Voraussetzung für die Integration von Erfahrung und Theorie, sei es schriftlich, im Gespräch oder durch künstlerische Mittel (ebd., S. 12). Die Rolle der Lehrperson (6) wird dabei als aktiv begleitend und rahmengebend verstanden «trotz der grösseren Autonomie der Studierenden bei ihrem Lernen (Motley et al., 2024, S. 13).

Auch wenn diese theoretische Dimensionen nicht Ausgangspunkt der Analyse waren, lässt sich im Rückblick eine deutliche Nähe zwischen den dort beschriebenen Aspekten und den hier empirisch rekonstruierten Bildungspraktiken erkennen. Diese Übereinstimmungen geben Hinweise darauf, dass bestimmte Elemente immersiven Lernens in unterschiedlichen Kontexten, theoretisch wie praktisch eine vergleichbare Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse haben. Gleichzeitig zeigen sich wichtige Unterschiede in der Perspektive: Während Motley et al. (2024) primär aus der Sicht der Lehrpersonen und Hochschulentwicklung argumentieren, legt die vorliegende Arbeit den Fokus auf die subjektiven Erfahrungen der Studierenden. Besonders bedeutsam sind dabei Dimensionen, die in der genannten Studie nur am Rande auftauchen, wie zum Beispiel das Erleben von Atmosphäre, leibliche Präsenz, soziale Verbundenheit usw. Damit erweitert diese Arbeit den bestehenden theoretischen Diskurs um eine empirisch fundierte Perspektive der Studierenden auf das Erleben und die Gestaltung immersiver Bildungsräume. Sie zeigt anhand konkret umgesetzter multisensorischer Bildungspraktiken auf, wie ästhetische Zugänge, leiblich-emotionale Erfahrungen und soziale Dynamiken auf mögliche Wirkfaktoren immersiven Lernens hinweisen (Kapitel 4.6). Zugleich wird deutlich, welche Strategien in solchen Bildungsprozessen förderlich sein können (Kapitel 4.5) und unter welchen Bedingungen immersive Bildungsräume überhaupt entstehen. Diesem Aspekt widmet sich das folgende Kapitel.

4.4 Atmosphäre als Bedingung immersiver Bildungsräume - Bedingung

Unter den Bedingungen werden Eigenschaften genannt, die auf Handlung- und interaktionale Strategien einwirken und können förderlich oder hinderlich sein (Strauss & Corbin, 1996, S. 82). In dieser Arbeit werden sie als zentrale Voraussetzung verstanden, unter denen das Phänomen «immersive Bildungsräume» auftreten kann. Sie tragen massgeblich dazu bei, wie sich Bildung entfalten kann, die emotional, sozial und leiblich-körperlich verankert sein soll. Immersive Lernräume verlangen eine bewusste Gestaltung ihrer Umgebung, sowohl physisch als auch atmosphärisch, relational und zeitlich.

4.4.1 Atmosphärische Gestaltung als Ausgangspunkt

Eine anregende und umfassende Lernumgebung hat eine direkte Auswirkung auf Motivation, Kreativität und kognitive Prozesse. Im kreativen Lernlabor wird versucht, durch bewusste Gestaltung der Lernumgebung eine bestimmte Lernatmosphäre zu erzeugen. Konkret wird dies durch folgende Elemente vorgenommen:

- Raumgestaltung (gezielte Raumauswahl, Raumöffnung durch Wegstellen der Tische und Stühle, Raumeinteilung, Raumduft)
- Achtsamkeitsübungen und Bewegungseinheiten
- Performative und spielerische Interaktionsformen
- Musik und auditive Elemente
- Einbindung unterschiedlicher Materialien

Doch obwohl diese Elemente bewusst eingesetzt werden, bleibt die Wirkung unvorhersehbar, da jede Person die Atmosphäre individuell erlebt. Die Atmosphäre im VentilLabor wirkt durch den offenen Raum, Kunst und Klang als Empfang der Studierenden sowie Achtsamkeitsübungen als gemeinsamer Einstieg unmittelbar. Dadurch kann die Atmosphäre die Lernenden in einen Zustand erhöhter Offenheit und Präsenz versetzen. Eine Studierende beschreibt diesen Eindruck so:

«Das ist erfrischend, als ich reingekommen bin, ich bin so etwas von Müd im Kopfe gewesen. Vieles wo hängen geblieben ist. Ich komme rein, sehe der Raum ist dunkel, es riecht fein, [...] erfrischend, das hat mich ganz wo anders hingeführt, in den Raum, in meinen Raum. Allein für das hat es sich gelohnt. Auch wenn ich vielleicht nicht so vorbereitet gekommen bin, wie ich es hätte sein wollen, allein für das hat es sich gelohnt, für diesen Raum.» (Reflexion_nach Lebensweltorientierung, Pos. 36)

Physische Gestaltung eines Raumes sowie seine atmosphärische Wirkung beeinflussen die Wahrnehmung und das Erleben von Lernprozessen also entscheidend. Der Raum, der als «dunkel und angenehm duftend» beschrieben wird, ruft eine sensorische Erfahrung hervor, die über visuelle und auditive Eindrücke hinausgeht. Diese multisensorische Wahrnehmung lässt Lernende sich emotional auf den Lernprozess einzustellen und sich für ihn zu öffnen. Die Atmosphäre des Raumes hat somit die Funktion eines «Eingangstors».

Böhme (2020) beschreibt Atmosphäre als «Stimmung, die in einem Raum hängt» oder als «gestimmten Raum» (S. 33), was verdeutlicht, dass der Raum eine eigens kreierte Stimmung transportiert, die die Lernenden emotional und sensorisch aufnimmt. Schmitz geht einen Schritt weiter und kritisiert die klassische Trennung von Subjekt und Objekt. Er betont die leibliche Erfahrung als zentrales Element des menschlichen Erlebens und macht deutlich, dass die Atmosphäre nicht nur subjektiv erlebt wird, sondern auch eine kollektive Dimension aufweist (Schmitz, 2020, S. 23). Diese geteilte Erfahrung wird im

VentiLabor durch das «bejahende Nicken» der Studierenden bekräftigt, das die Wirkung der gemeinsamen Atmosphäre zeigt.

Das kreative Lernlabor lebt demnach von einer gestalteten Atmosphäre, die sowohl durch räumliche Elemente beeinflusst als auch durch die soziale Dynamik, Rhythmisierung und Interaktionsformen gestaltet wird. Gernot Böhme (1995, zit. nach Gugutzer & Barrick, 2022, S. 7) spricht von einer «intendierten ästhetischen Praxis», durch die gezielt Atmosphären gestaltet werden können. Sie wirken leiblich und erzeugen Empfindungen wie Inspiration, aber auch Spannung und Wut. Allerdings sind Atmosphären emergente Phänomene (ebd.), die wohl vorbereitet, aber nicht vollständig kontrolliert werden können.

Die Atmosphäre im kreativen Lernlabor ist somit das Ergebnis der gemeinsamen Interaktion zwischen Raum, Körper und den Beteiligten. So wird das Lernlabor zu einem kollektiven Raum, in dem die Lernenden durch ihre Beteiligung an der atmosphärischen Gestaltung einen aktiven Einfluss nehmen. Rhythmen, soziale Interaktionen und performative Praktiken sind dabei wesentliche Elemente, die diese Atmosphäre formen und gleichzeitig den kreativen und selbstbestimmten Lernprozess fördern. Dies wird durch das folgende Zitat weiter verdeutlicht, in dem die Atmosphäre des Raumes die Studierenden dazu anregt, sich in den Lernprozess einzubringen:

« [...] allein für das hat es sich gelohnt, für diesen Raum.» (Reflexion_nach Lebensweltorientierung, Pos. 36).

In einem anderen Beispiel zeigt sich, dass die Gestaltung der Atmosphäre auch zu Unsicherheiten oder Spannungen führen kann:

«Ich habe es wahnsinnig schwierig gefunden, so einzel, es hat mich gestresst, wenn ich argumentieren muss. Ich habe es schwierig gefunden, weil ich am falschen Ort gestanden bin. Ich habe gefunden ich stehe hier hin, wo ich nicht dafür einstehe, und es war richtig schwierig.» (Reflexion_nach Battle, Pos. 7)

Wie im Kapitel 4.1.4 beschrieben, spielen im VentiLabor performative Praktiken eine zentrale Rolle und fordern von den Teilnehmenden eine hohe Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Unsicherheit auszuhalten. Kreative Prozesse erfordern Offenheit für unerwartete Entwicklungen, Widersprüche und Ungewissheiten. Eine gewisse Ungewissheit kann produktive Spannungen erzeugen, die Kreativität anregen und zu neuen Einsichten führen. Doch wenn die Anforderungen an die Ambiguitätstoleranz zu hoch werden, kann dies auch negative Effekte auf die Atmosphäre haben. Es können Frustration oder Unsicherheit entstehen, wodurch sich die Stimmung im Raum verändert, wie diese Aussage nach der Szene des Begräbnis der Menschenwürde bestätigt:

« [...] Es ist viel Widerstand da, finde ich. Es ist für mich Wut und Trauer und Angst gemischt. Und das gleichzeitig zu füllen, keine Chance. Das ist der einzige Weg wo das möglich ist das auszudrücken.» (Studierende 1 Reflexion_nach Laudation Menschenwürde, Pos. 15)

In solchen Momenten der Unsicherheit kann die Atmosphäre von einer anregenden, kreativen Dynamik in eine angespannte oder zögerliche Stimmung umschlagen. Ähnlich wirken sich spürbare Dissonanzen aus, etwa dann, wenn unausgesprochene Erwartungen aufeinandertreffen, Rollen unklar bleiben oder emotionale Spannungen entstehen. Zwar können diese Brüche das soziale Miteinander im Lernlabor herausfordern und Irritationen hervorrufen, doch sind gerade diese Momente der Unsicherheit, wie bereits mehrfach erwähnt, bedeutsam für den Bildungsprozess und sollten daher bewusst wahrgenommen und reflektiert werden.

4.4.2 Atmosphäre durch Ko-Kreation und geteilte Verantwortung

Wie bereits erwähnt entsteht die Atmosphäre im kreativen Lernlabor auch durch geteiltes Handeln. Sie ist ein Produkt sozialer Interaktionen, also ein Ergebnis von Ko-Kreation. Die Teilnehmenden sind aktive Mitgestaltende. In einer Szene wird deutlich, wie diese Dynamik von Freiheit und Struktur erlebt wird:

«Es macht den Eindruck, die Personen waren frei im Machen, was sie wollen, und sich auch bewegen, was sie wollen, solange sie innerhalb des Feldes sind. Ähm, ja so Lernräume, dass sie Möglichkeiten, Offenheiten von den leitenden Personen, eingeladen werden, so.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 67 Szene Wechselrahmen)

Dies zeigt, dass die physische Rahmung (z. B. die abgeklebte Bühne) als Einladung zur aktiven Mitgestaltung funktioniert. Zugleich zeigt sich im oben erwähnten Zitat: Ko-Kreation verlangt eine spezifische Haltung von den Beteiligten. Birgit Kupiek (2023) beschreibt Haltung als eine Balance zwischen Stabilität und Offenheit, die eng mit aristotelischen Konzepten wie *hexis* und *habitus* verbunden ist. Während *hexis* eine bewusste, reflektierte Haltung beschreibt, ist *habitus* eine tief verwurzelte, oft unbewusste Disposition (Kupiek, 2023, S. 11). Ein ko-kreatives Lernen benötigt demnach eine gewisse Struktur (Stabilität), um Orientierung zu geben. Gleichzeitig ist Offenheit erforderlich, um emergente Prozesse und innovative Ideen zuzulassen. Die Atmosphäre eines kreativen Lernlabors wird dadurch geprägt, dass die Beteiligten zwischen diesen Polen navigieren. Eine zu starke Fixierung auf festgelegte Strukturen kann die kreative Dynamik ersticken, während ein Zuviel an Offenheit zu Orientierungslosigkeit führen kann. Die Reflexion dieser Haltung ist daher essenziell, um eine harmonische Rhythmisierung des Lernraums zu ermöglichen. Neben Stabilität und Offenheit betont Kupiek (2023) die Haltungsdimension der Bezüglichkeit, also das Verhältnis zwischen dem Anderen und dem Selbst (2023, S. 16). In einem immersiven Bildungsraum bedeutet dies, dass die Beteiligten aktiv die Perspektiven anderer wahrnehmen und wertschätzen. Diese gegenseitige Bezüglichkeit ist entscheidend für eine gelingende Ko-Kreation, da sie eine Kultur des Respekts, der Empathie und der gemeinsamen Verantwortung fördert (Cook-Sather et al., 2014).

Ein Beispiel hierfür ist die im Kapitel 4.1.4 beschriebene Clownszenen.

In dieser Szene wird gezeigt, wie die Atmosphäre und das gemeinsame Erleben im kreativen Lernlabor durch performative Praktiken und die Interaktion der Beteiligten intensiviert werden. Die darin

gespielte Zirkusdirektorin übernimmt die Rolle einer Leitungsperson und schafft mit ihrer Anleitung einen Raum, der auf sozialer und emotionaler Ebene wirkt. Durch den Einbezug der Studierenden in eine improvisierte Darbietung wird der Raum nicht nur durch die physische Raumgestaltung (ein durch Malerband abgegrenzter Kreis als Manege), sondern auch durch die schrittweise, performative Handlung gestaltet, die den Lernenden Raum für persönliche Ausdrucksformen gibt. In der beschriebenen Clownszenen sind die Studierenden eingeladen, sich in der Manege zu bewegen, wobei die Zirkusdirektorin durch ihre Körperpräsenz und ihren Enthusiasmus eine positive, kreative Energie erzeugt, die von den Teilnehmer*innen aufgenommen wird. Der Wechsel zwischen Bewegung und Stille, unterstützt durch die abrupt stoppende Zirkusmusik, führt zu einer intensiven, gemeinsamen Erfahrung und stärkt das individuelle und kollektive Erleben der Situation. Eine Studierende, die in die Rolle einer Waschmaschine schlüpft, wird von der Zirkusdirektorin angeleitet und motiviert, das Geräusch und die Bewegung zu wiederholen und zu vergrößern, was von der Gruppe mit Lachen und Applaus honoriert wird. Diese geteilte Freude und die gegenseitige Bestätigung durch die Leiterin und die Mitstudierenden verstärken die atmosphärische Wirkung, wie diese Aussage aus der Interpretationsgruppe bestätigt:

«Es ist sehr expressiv, habe ich es wahrgenommen. Für das Publikum war es sehr lustig, weil sie wirklich sehr laut gelacht haben. Ja und darum auch mit voll Fokus und Aufmerksam ist das Publikum dabei gewesen und die Personen auf der Bühne auch, weil die Verbindung mit dem Humor so stark gewesen ist.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 88)

In den Drehbüchern des VentiLabor steht geschrieben:

«Der Clown ist sehr echt, es gibt Clown-Momente, da sehen wir Seiten an uns, die wir so nicht kennen. Der Clown steht eigentlich über allem. Wahnsinnig präsent. Leichtigkeit. Complicité. Empathie fürs Lachen/Publikum. Demut, sich nicht zu wichtig nehmen.» (Drehbuch_Staffel2_drittesKreativeslernlabor_12jan24(1), Pos. 46)

In dieser Szene kommt diese Complicité zum Ausdruck. Es bezeichnet eine besondere Form der Verbundenheit, bei der die Beteiligten durch ein wechselseitiges, oft spielerisches Zusammenspiel in einem liminalen Raum eintauchen und wird in diesem Beispiel ersichtlich. Es entsteht eine starke, gegenseitige Verbindung, die sowohl das individuelle Erleben als auch das gemeinschaftliche Lernen fördert. Diese Verbindung zwischen den Studierenden und der Zirkusdirektorin ermöglicht es den Lernenden, ihre Emotionen und Gedanken zu teilen, ohne Angst vor Ablehnung zu haben, was die Atmosphäre des Lernraums positiv beeinflusst. Durch diese Leichtigkeit entsteht eine Complicité, ein freudiges Miteinander, eine gemeinsame Verbindung als Basis für gemeinsames Lernen. Complicité ist ein französisches Wort, das in der deutschen Sprache mehrere Bedeutungen hat, darunter «Komplizenschaft» oder «Mitwisserschaft». Im Kontext performativer und theaterpädagogischer Prozesse wird Complicité beschrieben als «das gemeinsame Verständnis zwischen den Darsteller*innen sowie auch zwischen Darsteller*innen und Publikum, das dann entstehen kann. Es verweist auf ein Gefühl der Absprache, ein

unausgesprochenes Verständnis zwischen Schauspieler und Schauspieler und zwischen Schauspieler und Publikum. Wenn sie vorhanden ist, hat man das Gefühl, dass ein Spiel im Gange ist, an dem alle Anwesenden implizit beteiligt sind. Als solche ermöglicht die Complicité den Schauspielern spontane, improvisierte Umsetzungen von Raum, Rhythmus, Gesten und Formen innerhalb der theatralen Dimension, die sie bewohnen» (Lecoq et al., 2019, S. 28). Es wird als eine besondere Form der Verbundenheit bezeichnet, bei der individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten zusammentreffen. Diese Verbundenheit entsteht durch ein wechselseitiges, spielerisches und oft überraschendes Zusammenspiel der Beteiligten. Wie Fischer-Lichte (2011) beschreibt, eröffnen Aufführungen «einen liminalen Raum», in dem «das Sowohl-als-auch» möglich wird und in dem das individuelle Erleben, gleichzeitig das Gemeinsame konstituiert (S. 83). Eine lernförderliche Atmosphäre entsteht dann, wenn die Beteiligten eine authentische Beziehung zueinander aufbauen und Vertrauen entwickeln. Diese emotionale und soziale Dimension der Lernumgebung ist für die Motivation wie auch für die Qualität der gemeinsam konstruierten Wissensprozesse entscheidend. Complicité bildet eine Atmosphäre des Vertrauens, in der sich alle Beteiligten als gleichwertige Mitgestalter*innen erleben. Dieses Vertrauen erleichtert das Eintauchen in Lernprozesse, da Lernende sich sicher genug fühlen, ihre eigenen Perspektiven und Emotionen einzubringen, wie Flora schreibt:

«Es fiel mir somit deutlich leichter, meine persönlichen Hemmungen abzubauen, wenn es darum geht, fehlendes Verständnis oder auch Inkompetenz gegen aussen zu tragen. Etwas, was mir persönlich normalerweise eher schwerfällt.» (Reflexion_Flora, Pos. 5)

In schwierigen oder herausfordernden Situationen wird durch diese Vertrauensbasis eine stabile Ausgangslage geschaffen, die Raum für kreatives und experimentelles Handeln bietet und auch mal ein Scheitern zulässt. Dieses Vertrauen ermöglicht eine Beziehung und schafft einen Lernraum der über das rein Fachliche hinauszugeht und Leidenschaft für das gemeinsame Erleben und Forschen entwickelt. Dabei wirkt Complicité als Katalysator: Sie erleichtert es, Barrieren abzubauen und eine tiefe, empathische Verbindung herzustellen, die kreatives und kritisches Denken gleichermaßen beflügelt. Sie erleben die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischer, gemeinsam erlebter Erfahrung, dies schafft eine Lerngemeinschaft, in der alle Beteiligten Teil eines dynamischen Ganzen sind. Complicité schafft durch eine intensive, auf Vertrauen und geteilte Erfahrungen basierende Verbindung die idealen Voraussetzungen für gemeinsames Lernen. Sie fördert das Lernen in Beziehung, indem sie Raum schafft, in dem individuelle und kollektive Erlebnisse sich gegenseitig bereichern. Diese Verbindung ermöglicht es den Lernenden sowie den Lehrenden, mit Leidenschaft in den Lernprozess einzutauchen, erleichtert den Umgang mit Herausforderungen und stärkt die Ausgangslage, um kreative Lösungswege zu finden. Complicité zeigt aber auch in Zusammenhang der Bedeutung der «Beihilfe», dass alle Beteiligten im Bildungsraum Verantwortung tragen für eine konstruktive Lerngemeinschaft. Im VentilLabor ist Ko-Kreation ein zentrales Prinzip. Gerade deshalb ist es entscheidend, der Interaktion

und den gruppendynamischen Prozessen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei ist es hilfreich, wie Stefan Kühl (2021) mit Verweis auf Luhmann (2008) betont, zwischen Gruppen und Interaktionen systematisch zu unterscheiden. Erst diese Differenzierung ermöglicht es, bestimmte Phänomene, wie etwa das Fernbleiben einzelner Mitglieder oder die Beteiligung von Nichtgruppenmitgliedern, überhaupt als relevante gruppendynamische Prozesse zu erfassen (Kühl, 2021, S. 40). Diese differenzierende Perspektive eröffnet wichtige Zugänge für das Verständnis von Gruppenprozessen: Gruppen entstehen nicht durch formale Mitgliedschaften, sondern durch personalisierte Interaktionen, in denen sich Menschen aufeinander beziehen und ihre Beiträge wechselseitig wahrgenommen werden (Kühl, 2021, S. 38). Diese Prozesse sind jedoch hochgradig fragil, weil Gruppen – anders als Organisationen – keine stabilen Mitgliedschaftsstrukturen über formale Entscheidungen etablieren. Vielmehr wird «die System-Umwelt-Grenze [...] permanent neu ausgehandelt» (ebd.).

Für kreatives Lernen bedeutet dies, sich der Tatsache bewusst sein, dass sich Gruppenstrukturen laufend verändern. Es gibt keine feste Schwelle, ab der jemand zur Gruppe «gehört» oder nicht mehr dazugehört. Kühl beschreibt dies treffend, wenn er schreibt: «Ein Mitglied <schleicht> sich in eine Gruppe ein und auch wieder aus» (ebd., S. 36). Daraus folgt ein fortwährender Aushandlungsprozess darüber, wer dazugehört – oder nicht. Diese Instabilität wirkt sich unmittelbar auf die Gruppendynamik aus. Eine besonders prägnante Formulierung liefert (Fuchs 2001, S. 211, zit. nach Kühl, 2021, S. 39): «Wenn Begegnungen <wiederholt> unter mehr oder weniger <denselben> Personen stattfinden, können Gruppen entstehen. <Wiederholt> und <denselben> stehen in Anführungszeichen, da Gruppen nicht wirklich ausgedehnte, andauernde oder sich wiederholende Begegnungen sind. Eine Begegnung ist vorbei, wenn sie vorbei ist. Sie kann streng genommen nicht wiederholt werden, da man nicht zweimal dieselbe Begegnung haben kann.»

Diese Einsicht ist zentral: Ko-Kreation lebt von Vertrauen, geteiltem Wissen und einem gemeinsamen Sinn für Interaktion. Doch jede Veränderung in der Zusammensetzung, sei es durch Abwesenheit, Neuzugang oder Ausscheiden, fordert die Gruppe heraus, oder wie Kühl es beschreibt:

«Die Fähigkeit zur Kompensation von Personenverlusten durch die Aufnahme neuer Mitglieder ist stark begrenzt. Deswegen ist das Ausscheiden von Personen [...] für den Systembestand der Gruppe deutlich bedrohlicher als dies beispielsweise für Organisationen der Fall ist» (Kühl, 2021, S. 36).

Der Begriff «Gruppendynamik» selbst umfasst dabei mehr als nur das beobachtbare Geschehen in einer Gruppe. Wie König und Schattendorfer (2012) zeigen, bezeichnet er gleichzeitig das Kräftespiel von Veränderungen in Gruppen, eine wissenschaftliche Disziplin sowie ein soziales Lernverfahren, das auf unmittelbare Erfahrung und persönliche Entwicklung abzielt (S. 12). In einer reflektierten Praxis, wie sie auch im VentilLabor angestrebt wird, kommen diese Ebenen idealerweise zusammen: theoretisches Verständnis, konkrete Anwendung und eine bewusste Reflexion des «Hier-und-Jetzt» (ebd., S. 22). Durch diese Konzentration auf das aktuelle Erleben entsteht eine tiefergehende Auseinandersetzung

mit Gruppendynamischen Prozessen, bei der das Teilen eigener Eindrücke und Emotionen als Grundlage für kollektives Lernen dient (ebd.).

Die Konsequenz ist eine doppelte Haltung: einerseits das Bewusstsein, dass Gruppen instabil sind und Veränderungen zum Prozess dazugehören. Andererseits aber auch die Verantwortung, sich in jeder Phase neu auf die Gruppe einzulassen sowie sich immer wieder neu einzustellen und loszulassen. Dieses Neuausrichten geschieht idealerweise in einer wohlwollenden Haltung, um gerade in inkonstanten Situationen eine tragende Atmosphäre zu schaffen. Eine Atmosphäre, die immer wieder bewusst von allen mitgestaltet werden muss und somit wird die Verantwortung für eine gelingende Ko-Kreation zur gemeinsamen Aufgabe.

4.4.3 Haltung und Beziehung

Nebst der Atmosphäre spielt in immersiven Bildungsräumen auch die pädagogische Haltung der Lehrenden eine wichtige Rolle. Die Haltung, von der hier die Rede ist, ist nicht neutral: Sie ist geprägt von Offenheit sowie der Fähigkeit in Beziehung zu treten und sich selbst als Lernende zu verstehen. Dies zeigt sich in dieser Aussage:

« [...] und ich glaube das macht den Raum, der Raum kann schon grau sein, und nicht einladend, aber es macht wie die Haltung der Leitung, Personen aus, wie der Raum sich anfühlt für die Personen die teilnehmen.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 73 Wechselrahmen)

Wie bell hooks schreibt, «um Gemeinschaft aufzubauen, hilft es den Wert jeder einzelnen Stimme zu würdigen» (hooks, 2023, S. 50). Damit wird die Haltung der Lehrpersonen und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zur tragenden Säule einer Atmosphäre. Paulo Freire begreift ein respektvolles Klima als ethische Voraussetzung für gelingende Bildung. In diesem pädagogischen Raum erkennen die Lernenden sowohl ihr Recht auf Freiheit als auch die Autorität der Lehrperson, die mit Verantwortung und Bescheidenheit verbunden ist (Freire, 2013, S. 86). Ein solches respektvolles Klima macht die Autorität der Lehrperson zu einem Instrument der Förderung und nicht der Unterdrückung, wodurch es den Studierenden ermöglicht wird, sich als aktive Akteur*innen ihres Lernprozesses zu begreifen. Diese Balance zwischen Autorität und Freiheit kann die Lernenden anstecken und dazu ermutigen, sich in den Prozess einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. In Verbindung mit dieser Haltung ist die Neugier der Lehrperson ein wesentlicher Bestandteil der Atmosphäre, die im Lernraum geschaffen wird. Paulo Freire ist überzeugt: «Neugierde auszuüben, weckt die Phantasie, die Intuition, die Gefühle, die Fähigkeit, Hypothesen aufzustellen, zu vergleichen, es regt zur Ermittlung des Profils bestimmter Gegenstände an oder dazu, sich auf die Suche nach der eigenen Existenzgrundlage zu begeben» (Freire, 2013, S. 81). Dies trägt dazu bei, dass die Lernenden aktiv und kreativ an ihrem Bildungsprozess teilnehmen, anstatt passiv zu konsumieren. Eine neugierige Lehrperson, die die Intuition und das kritische Denken der Studierenden fördert, kann als ein Modell für eigenständiges, reflektiertes Lernen dienen.

Diese Haltung ist besonders in immersiven Lernräumen von Bedeutung, in denen Studierende Wissen in einem kreativen und dynamischen Austauschprozess konstruieren.

Dennoch, wie bell hooks (2023) in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrperson in der Pädagogik feststellt, ist es wichtig, eine Balance zu wahren. In einem Gespräch mit Ted Scapp warnt er vor den Gefahren einer übermäßigen Autorität oder dem «Star-Status» von Lehrpersonen, der dazu führen kann, dass Studierende nicht mehr aktiv in den Lernprozess eingebunden werden, sondern lediglich als Zuschauer agieren (S. 164). Die Aufgabe der Lehrperson ist vielmehr, den Lernenden die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Erfahrungen in Verbindung mit dem Lehrstoff auszutauschen, um sich gegenseitig zu hören und voneinander lernen zu können. Die Aufmerksamkeit von der Lehrperson weg und auf die Stimmen der Studierenden zu lenken, fördert eine gleichwertige Lernumgebung und unterstützt die Kollaboration im Lernprozess (ebd., S. 155).

Scapp (in hooks, 2023, S. 157) ergänzt, dass Lehrende, auch wenn sie selbst radikal und intellektuell sind, darauf achten müssen, keine hierarchischen Strukturen zu reproduzieren. Es besteht die Gefahr der Einschränkung des Dialogs und der Mitgestaltung, wenn die Lehrperson, unbewusst oder bewusst, eine Machtposition einnimmt. Dies kann zur Reproduktion bestehender Machtverhältnisse führen, daher muss die Lehrperson in ihrer Haltung stets darauf bedacht sein, diese Strukturen kritisch zu hinterfragen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der jede Person Teil des gemeinsamen Lernprozesses ist und Verantwortung übernimmt. Es geht darum, in der Gestaltung der Lerngemeinschaft, sei es auf der Bühne, in Diskussionsrunden oder während Übergängen, bewusst eine Zurückhaltung seitens der Lehrperson zu praktizieren, um die studentische Autonomie zu fördern.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Haltung der Lehrperson, die durch Respekt, Neugier und Achtsamkeit gekennzeichnet ist, eine entscheidende Rolle in der Gestaltung einer lernfreudigen Atmosphäre spielt. Diese Haltung fördert die Beteiligung und Kreativität der Studierenden und ermöglicht es ihnen, sich aktiv in den Lernprozess einzubringen, während gleichzeitig die Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden hinterfragt und aufgebrochen werden. Eine solche Haltung schafft einen Raum für Zusammenarbeit, Partizipation und kritische Reflexion, der die transformative Wirkung des immersiven Lernens fördert und den Studierenden eine aktive Rolle in ihrem Bildungsweg einräumt.

«[...] ich finde es schon auch interessant weil ich so das Gefühl habe jetzt in Ventilabor es hat ja schon einen Einfluss welche Emotionen ich habe, wenn ich so einen Text lese inwiefern ich das in meine Arbeit integriere und meine Haltung integriere und sich dessen bewusst zu sein und sich da bewusst damit auseinandersetzen eben oft auch nicht so easy also eben man kann ja auch gerne so ein Text auf die Seite legen und ich glaube das schon dass es ermöglicht hat manche Sachen nochmal anders zu vertiefen oder anders heran zu gehen.» (Reflexion_Jasmin_Audio_Transkription, Pos. 24)

Emotionen sind hier eine Bedingung, damit der Lernprozess überhaupt stattfinden kann und dazu braucht es emotionale Resonanz, um Relevanz zu erzeugen. So wie es hooks beschreibt:

«Wenn wir alle emotional abgeschottet sind, wie kann dann Begeisterung für Ideen entstehen? [...] Wenn wir unsere Leidenschaft in den Unterricht einbringen, kommen unsere Leidenschaften kollektiv zusammen und es gibt oft eine emotionale Reaktion, die überwältigend sein kann» (hooks, 2023, S. 159). Diese Relevanz wiederum ist eine Voraussetzung dafür, dass sich eine Person wirklich einlässt und immersiv lernt. Ohne diese Betroffenheit bleibt Lernen oberflächlich.

In nahezu allen beobachteten Settings sowie in den Reflexionen der Studierenden zeigt sich: Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und Thema ist entscheidend für das Entstehen eines immersiven Lernprozesses. Diese Beziehung ist dialogisch: sie basiert auf Vertrauen, gegenseitiger Wahrnehmung und der Bereitschaft, sich gegenseitig in der Lernbewegung zu beeinflussen.

«Ich glaube, das macht den Raum – der Raum kann schon grau sein, nicht einladend. Aber es sind die Haltung und die Personen, die den Raum fühlbar machen.»

(Interpretationsgruppe_131224, Pos. 73)

Diese Erfahrung deckt sich mit dem Konzept des Resonanzdreiecks von Hartmut Rosa (2016), das eine wechselseitige Beziehung zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Stoff voraussetzt. In gelingenden Resonanzbeziehungen entsteht Bildung durch Begegnung. Auch wird die Haltung der Lehrenden von den Studierenden wiederholt als Schlüssel der Beziehung genannt:

«Aber auch die Organisation dieser Struktur, den Rahmen, die die leitenden Personen geben, in dem viel Experimentierraum lässt.» (Interpretationsgruppe_131224, Pos. 71)

Freire beschreibt Lehren als dialogische Praxis, als gemeinsame Suche: «Solange ich lehre, bin ich auf der Suche, immer wieder. Ich lehre, weil ich suche [...]» (Freire, 2023, S. 30). Freire nennt dies die Anforderung einer «epistemologischen Neugierde» im Gegensatz zur naiven Neugierde, die den gesunden Menschenverstand charakterisiert und das Erfahrungswissen einschließt (ebd., S. 30). Je mehr Lehrpersonen bereit sind, «zu vergleichen, zu zweifeln, [...] desto effektiver wird unsere Neugier und desto kritischer wird unser gesunder Menschenverstand» (ebd., S. 58). Diese Haltung bildet das Fundament für eine Bildung, die auf Ko-Konstruktion zielt. Lehrende, die bereit sind, sich auf experimentelle Formate einzulassen, ermöglichen Resonanzräume. Sie schaffen Bedingungen, in denen Lernen zum gemeinsamen Prozess wird. Diese Offenheit ist jedoch keineswegs selbstverständlich, denn sie verlangt Mut, Reflexionsfähigkeit und institutionelle Rückendeckung. Sie bildet die Triebfeder für das Streben nach ständigem Erkenntnisgewinn und stellt somit eine wesentliche ursächliche Bedingung dar, um transformative Lernsettings zu ermöglichen.

Es ist eine Haltung der Lehrperson, die sich in der Art und Weise zeigt, wie Beziehung gedacht und gelebt wird. Immersive Bildungsräume erfordern eine Offenheit für Zwischenräume, jene symbolischen, emotionalen und körperlichen Zonen, in denen sich Lernen nicht in klaren Kategorien vollzieht.

Tim Unger (2022) beschreibt diesen Raum als einen Ort des Pendelns zwischen Routine und Reflexion, eine Bewegung, die mit Ambivalenzen und Spannungen verbunden ist und sich rein kognitiven Erfassungen entzieht (S. 180). Die pädagogische Haltung in immersiven Bildungsräumen erfordert eine erhöhte «Meta-Awareness», die nicht im Sinne kognitiver Kontrolle, sondern als Zulassen von Nichtidentifikation mit Erwartungen, Emotionen und körperlichem Erleben verstanden wird (ebd.) Unger (2022) spricht hier von einer «fliessenden Gewahren», das einen inneren Raum öffnet, in dem subjektive Routinen nicht nur reflektiert, sondern auch temporär losgelassen werden können (S. 180). Dieser Zwischenraum verlangt eine ständige Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Position im professionellen Handeln. Auch Hans Thiersch (2019) verweist auf diese Herausforderung: Beziehung als «pädagogischer Eros» ist ein Bewegen im Dazwischen Sein, eine Balance aus Nähe und Freisetzung (S. 50).

Edgar und Peter Schein (2019, S. 37–41) tragen diesen Gedanken in ihrem Konzept der Humble Leadership zusammen: Beziehungen sind interaktive Prozesse, die ein gegenseitiges Sehen und Anerkennen ermöglichen besonders auf jener Ebene, auf der der Mensch unabhängig von seiner Rolle betrachtet wird (S. 40). Erst wenn solche Beziehungsebenen möglich werden, entsteht ein Klima, in dem sich Vertrauen, Intimität und eine gemeinsame Ausrichtung entfalten können (ebd.). In immersiven Bildungsformaten wird diese Beziehungsgestaltung prozesshaft und gemeinsam hergestellt. Diese Erfahrung deckt sich mit dem Konzept des Resonanzdreiecks von Hartmut Rosa (2016), das eine wechselseitige Beziehung zwischen Lernenden, Lehrenden und Stoff voraussetzt. In gelingenden Resonanzbeziehungen entsteht Bildung durch Begegnung. Rosa versteht Resonanz als «Beziehungsmodus», der auf einer lebendigen Verbindung zwischen Mensch und Welt beruht, sei es zu anderen Menschen, zu Dingen oder zu Situationen. Er schreibt: «Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung» (Rosa, 2016, S. 13). Diese Beziehungsqualität ist grundlegend relational und nicht instrumentell geprägt. Rosa kritisiert dabei ein «problematisches Weltenverhältnis» als Ursache der gesellschaftlichen Entfremdung und als Motor des Steigerungszwangs (ebd., S. 14). Rosa beschreibt Resonanz auch als Haltung: eine «Haltung des Hörens und Antwortens», die von gegenseitiger Berührung, Veränderung und Unverfügbarkeit geprägt ist (Rosa, 2017, S. 325). Auch Studierende berichten, wie Resonanzprozesse mit Aufmerksamkeit und Präsenz verknüpft sind:

«Also wie viele Labor oder wie viele Veranstaltungen von den einzelnen Staffeln war ich da und habe ich auch andere Leute, die erlebt, wo es darum geht hey, ich checks nicht und einfach Raum haben durfte sich mit dem zu zeigen und dann mit dem in Kontakt zu gehen und auch mit dem dann zu spielen [00:21:17] und dann im Spielen so diesen Spirit zu kultivieren von hey, es geht eben wiederum Leichtigkeit und Neugierde zu kultivieren um irgendwie auch in Kontakt zu gehen [...] und wenn ich auf die Labore zurückdenke ist für mich eigentlich genau das

umgesetzt und auch gelebt im Sinne von wir sind neugierig und gehen daran.» (Reflexion_Jasmin_Audio_Transkription, Pos. 23)

Die Passage beschreibt eine bewusste gestalterische Praxis, also ein konzeptionelles Vorgehen, das eine bestimmte Atmosphäre erzeugt: ein «Ankommen im Nichtwissen», das spielerische Auseinandersetzen mit Komplexität, die Kultivierung von Neugier und Leichtigkeit trotz Unsicherheit. Sie verweist auch auf die sensible Koordination von Wahrnehmung und Reaktion, die in immersiven Bildungsräumen gefordert sind. Zuhören wird hier als Form aktiver Beteiligung am Lernprozess verstanden. Dies bestätigt auch die philosophische Perspektive des aristotelischen Konzeptes der *Philia*, welches eine Haltung von Liebe und Freundschaft beschreibt, «in dem der Freund dem anderen das Gute allein um dessen selbst willen wünscht [...] Selbstumgang und die Selbstreflexivität werden dadurch zur Grundlage jeglicher Form von Umgang» (Kupiek, 2023, S. 17).

4.5 Rhythmisierung als Choreographie der Bildungspraktiken - Strategie

In der Betrachtung der Daten auf einer übergeordneten Metaebene sowie in der diskursiven Auseinandersetzung innerhalb der Interpretationsgruppe kristallisierte sich Rhythmisierung als zentrale Handlungsstrategie im Kontext immersiver Bildungsräume heraus. Die Rhythmisierung manifestiert sich in der bewussten Abfolge, Variation und Wiederholung bestimmter Praktiken und schafft dadurch Orientierung, Spannung und Übergänge im Bildungsprozess. In enger Wechselwirkung mit atmosphärischer Gestaltung und den konkreten Bildungspraktiken trägt Rhythmisierung wesentlich dazu bei, Lernprozesse zu rahmen, erfahrbar zu machen und ihre Wirksamkeit zu vertiefen. Dabei handelt es sich um ein bewusst geplantes Zusammenspiel einzelner Elemente, das durch seine zeitliche und inhaltliche Struktur zu einer sinnvollen Gesamtheit führt. Dies ist vergleichbar mit einer choreografierten Abfolge von Bildungspraktiken. Die Bedeutung der Rhythmisierung wird explizit von einer Studierenden hervorgehoben:

«Die Beobachtung unterstreicht doch [...] mit dem Rhythmus muss man gehen sonst kann der Körper das nicht aufnehmen, diese ganzen Informationen, das zeigt, ich denke in dem, was wir gesehen haben im ersten Teil ist der Denkprozess, aber nicht ein anstrengender, sondern ein Denkprozess, ein Prozess, Ein Denken ein Prozess, und dann braucht man trotzdem den eigenen Körper, um es auflösen zu können und kommen in den Rhythmus und in einen anderen Denkprozess, zu sich zu kommen. Also es sind mehrere Rhythmen, mehrere Bilder, bildhaft diese Rhythmen wurden dargestellt.» (Interpretationsgruppe_080125, Pos. 69)

Der Ablauf des Ventilabors (siehe auch Kapitel 4.1.4) folgt einer klar strukturierten Rhythmisierung, die mit einem inszenierten Empfang, bei dem die Studierenden zunächst draußen warten, bevor sie durch eine szenische Darstellung und musikalische Begleitung begrüßt werden. Es folgen eine Selbstreflexion und Achtsamkeitsübung zum Ankommen, danach eine Einführung in die Regeln und den Raum.

Interaktive Spiele leiten den ersten Rhythmus von Bewegung und Zusammenarbeit ein. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text – sowohl verbal als auch nonverbal. Die Inszenierung von Szenen in Gruppen erlaubt eine kreative Umsetzung der Inhalte im performativen Kontext. Reflexionsmomente und musikalisch begleitete Lockerungsübungen strukturieren den weiteren Verlauf, bevor das Labor in einer abschließenden Diskussionsrunde mündet, in der Erlebtes und Gelesenes zusammengeführt werden. Der gesamte Ablauf bildet eine dynamische Struktur, die den Lernprozess phasenweise anregt und vertieft.

Nach Henri Lefebvre (2004) handelt es sich um eine oft unterschätzte, aber wirkungsvolle Ebene, welche aus einem Zusammenspiel von Zeit, Bewegung und Interaktion entsteht. Er spricht von «Rhythm-analyse» als einer Methode, die dazu dient, Zeit- und Bewegungsstrukturen in sozialen Prozessen zu untersuchen. Er definiert Rhythmus als Wechselspiel zwischen Ort, Zeit und Energie «überall dort, wo es eine Wechselwirkung zwischen Ort, Zeit und einem Energieaufwand gibt, gibt es Rhythmus. Zum Beispiel bei: a) Wiederholungen (von Bewegungen, Gesten, Handlungen, Situationen, Unterschieden); b) Interferenzen von linearen Prozessen und zyklischen Prozessen; c) Geburt, Wachstum, Höhepunkt, dann Rückgang und Ende. Dies liefert den Rahmen für die Analyse des Besonderen, also realen und konkreten Fällen, die in der Musik, der Geschichte und die in der Musik, der Geschichte und im Leben von Individuen oder Gruppen vorkommen. In jedem Fall sollte die Analyse mit den Bewegungen in dem jeweiligen Werk oder der jeweiligen Abfolge von Handlungen bis zu ihrem Ende begleiten» (Lefebvre, 2010, S. 15). Diese Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Rhythmen spiegeln sich in den Abläufen des VentiLabors folgendermassen wider:

1. Zyklische und lineare Rhythmen (Lefebvre, 2010, S. 10): Lefebvre unterscheidet zyklische Rhythmen (z. B. Tag/Nacht, Jahreszeiten) von linearen Rhythmen (z. B. Arbeitsprozesse). Im VentiLabor zeigen sich zyklische Rhythmen in wiederkehrenden Elementen wie Reflexionsrunden und Pausen; lineare Rhythmen in der zeitlich aufeinander abgestimmten Abfolge der Lernphasen.
2. Wiederholung und Unterschied (ebd., S. 78): Lefebvre hebt hervor, dass Rhythmus nicht nur durch Wiederholung, sondern auch durch Variation, Unterschied und Veränderung charakterisiert ist. Die Phasen des VentiLabors beinhalten kreative Veränderungen und Anpassungen, die durch den Austausch und die Reflexion der Teilnehmenden entstehen.
3. Körperlichkeit und Rhythmisierung (ebd., S. 83): Der Körper ist zentral in der «Rhythm-analyse», da er in jeder Bewegung, in jedem Atemzug und jeder Interaktion Rhythmen erzeugt. Das VentiLabor nutzt dies, indem es Bewegungen und performative Elemente wie beim Ankommen oder den Zwischenspielen einsetzt, die die körperliche Präsenz und das Mitschwingen der Teilnehmenden fördern. Diese Interaktionen ermöglichen eine Synchronisation der Körperlichkeit und schaffen eine kollektive Energie.

4. Interaktion von sozialen und individuellen Rhythmen (ebd., S. 43): Lefebvre spricht von der Wechselwirkung zwischen individuellen und kollektiven Rhythmen. Im VentilLabor zeigt sich dies in der Art und Weise, wie Einzelpersonen durch ihre eigenen Rhythmen und Bewegungen in die kollektiven Rhythmen der Gruppe eingebunden werden, was zu einer verstärkten sozialen Kohärenz führt. Gruppenarbeiten und die gemeinsamen Inszenierungen der Studierenden verdeutlichen, wie individuelle kreative Prozesse mit der Gruppe synchronisiert werden können.
5. Dynamische Struktur und das Miteinander (ebd.73): Die «Rhythmanalyse» von Lefebvre setzt Rhythmen stets in einem dynamischen Zustand der Wechselwirkung. Ständige Veränderung der Atmosphäre und die Anpassung an die Bedürfnisse und die Stimmung der Teilnehmenden machen diesen Effekt im VentilLabor sichtbar. Diese Flexibilität und das Zusammenspiel der verschiedenen Rhythmen (körperlich, verbal, sozial) schaffen eine Lernumgebung, die auf Zusammenarbeit und kontinuierlicher Transformation basiert.

In der Körpersoziologie wird zusätzlich auf Interaktionsrhythmen aufmerksam gemacht. Michael Staack (2015) hebt im Anschluss an Randall Collins' Theorie der «Interaction Ritual Chains» die Bedeutung der Rhythmisierung von Körperlichkeit und gemeinsamen Erleben in sozialen Interaktionen hervor, welches auch im VentilLabor relevant ist. Es bezieht sich auf ein Konzept von interaktiven Ritualen, das die Körperlichkeit und das gemeinsame Erleben in Ritualen hervorhebt. In diesem Zusammenhang lässt sich das Modell nutzen, um zu verstehen, wie die Rhythmisierung sozialer Interaktionen und die kollektive Synchronisation von Bewegung und Aufmerksamkeit das gemeinschaftliche Lernen beeinflussen. Folgende vier zentrale Ritual-Elemente nach Collins (2004) sind auch im VentilLabor ersichtlich (zit. nach Staack, 2015, S. 196 -197):

1. Körperliche Ko-Präsenz (bodily co-presence):

Im VentilLabor spielen körperliche Präsenz und das bewusste Wahrnehmen des eigenen Körpers sowie der anderen Teilnehmer*innen eine Schlüsselrolle für den Lernprozess ein. In einem interaktiven Lernraum, in dem die Körperlichkeit durch Bewegung und nonverbale Kommunikation im Vordergrund steht, verstärkt das Teilen des physischen Raums das gemeinschaftliche Lernen. Der bewusste Fokus auf die eigene Körperwahrnehmung und die der anderen kann durch kollektive Rhythmisierung die soziale Kohärenz und das Lernen vertiefen.

2. Gruppengrenzen (barriers to outsiders):

Die Definition von Gruppengrenzen spielt im VentilLabor eine wichtige Rolle in der Schaffung eines geschützten, gemeinsamen Raums für den Lernprozess. Es wird versucht einen sicheren Rahmen zu schaffen, in dem die Teilnehmer*innen ihre Aufmerksamkeit und Energie kollektiv auf die Lernaktivitäten konzentrieren können.

3. Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus (mutual focus of attention):

Dieser Punkt ist im VentiLabor besonders relevant, da er das Zentrum des Lernprozesses betrifft. In einem kreativen Lernlabor entsteht durch gezielte Rhythmisierung ein gemeinsamer Fokus auf ein Objekt, eine Aufgabe oder eine gemeinsame Aktivität. Das synchronisierte Handeln und die abgestimmten Interaktionen führen zu einem intensiven gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. In der Praxis kann dies durch kooperative Aktivitäten wie Gruppenprojekte oder performative Lernmethoden geschehen, die die Teilnehmer*innen in eine gemeinsame Aufgabe vertiefen.

4. Gemeinsam geteilte Stimmung (shared mood):

Die geteilte Stimmung ist ein Schlüssel für das Entstehen eines Zustandes intensiver Gemeinschaft und kreativer Energie. Im VentiLabor zeigt sich dies, in dem das harmonische Zusammenspiel der Teilnehmer*innen zu einer verstärkten emotionalen Energie führt. Kollektive Stimmungen entstehen unter anderem durch rhythmische Synchronisation, körperliche Ko-Präsenz, Sprache und emotionale Resonanz. Dies sind zugleich Faktoren, die das kreative Potenzial und den sozialen Zusammenhalt innerhalb von Bildungsprozessen stärken können.

Diese vier Elemente stehen in Beziehung zueinander und können sich potenziell gegenseitig verstärken was zu einem «rhythmisch-synchronisierenden Hineinsteigerns (rhythmic entrainment, Collins 2004a) führen kann, so dass die kollektive Aufmerksamkeit noch fokussierter und die kollektive Stimmung noch erregter wird» (Staak, 2015, S. 197). Im VentiLabor wird diese beschriebene Form kollektiver Synchronisation erfahrbar: Durch gezielte rhythmische Aktivitäten geraten die Teilnehmenden in einen Zustand erhöhter Abstimmung, in dem Aufmerksamkeit, emotionale Resonanz und Handlung zunehmend aufeinander ausgerichtet sind. Dieses synchronisierte Zusammenspiel stärkt einerseits die individuelle Lernbereitschaft wie auch die soziale Kohärenz der Gruppe.

Lefebvre plädiert dafür, «Rhythmusanalyse» als lebendige Praxis des Denkens und Beobachtens zu verstehen, die in konkreten Situationen erprobt und im Alltag integriert und gelebt werden muss. Denn, so schliesst er seine Gedanken, «das Denken stärkt sich nur, wenn es in die Praxis eintritt» (Lefebvre, 2010, S. 69). Gerade im Kontext immersiver Bildungsräume wird damit deutlich, wie wesentlich es ist, sich mit Rhythmisierung nicht nur als Strukturierungsmerkmal, sondern als gezielte didaktische Strategie auseinanderzusetzen.

4.6 «Future Skills» und Transformation als Chance - Konsequenz

In den vorhergehenden Kapitel konnte aufgezeigt werden, welche Bedingungen und welche Strategien im VentiLabor zusammenwirken, um immersive Bildungsräume zu ermöglichen. Das folgende Kapitel geht der Frage nach, welche Konsequenzen aus der pädagogisch-didaktischen Umsetzung immersiver

Bildungsformen im VentiLabor abgeleitet werden können. Die Rückmeldungen der Studierenden, die szenischen Aufarbeitung und die schriftlichen Reflexionen verweisen auf tiefgreifende Veränderungen, die sich einerseits im Erleben, im Denken wie auch in der Selbstverortung zeigen. Das Kapitel gliedert sich in drei Teile, in einem ersten Teil werden Aussagen von Studierenden dargestellt mit einem Bezug zu den «Future Skills», danach folgend Stimmen der Studierenden auf Chancen, Grenzen und Herausforderungen.

4.6.1 Immersives Lernen und «Future Skills»

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass sich die Forschungsanlage auf die theoretische Einbettung der Bildungspraktiken ausrichtet und weniger auf deren Wirkung. Dennoch lassen die Aussagen der Studierenden in den Reflexionen vermuten, dass rhythmisch strukturierte und körperlich-performative Setting die Entwicklung von «Future Skills» sowie einen ganzheitlichen Bildungsprozesse begünstigen können. Dieses Kapitel stellt somit den Versuch dar, die Potenziale durch die Analyse der Bildungspraktiken und die reflexiven Aussagen der Studierenden sichtbar zu machen, ohne den Anspruch zu erheben, generalisierbare Aussagen über die nachhaltige Entwicklung spezifischer Kompetenzen treffen zu können. Vielmehr geht es darum, exemplarische Einblicke in Bildungsprozesse zu gewinnen, die sich häufig nur schwer greifen lassen, wie auch die folgende Aussage einer Studierenden andeutet:

«Ich finde die Fragen spannend, wenn wir die Frage stellen was macht ein Raum zum Bildungsraum, dann sagen wir das ist ein Bildungsraum, den wir gerade gesehen haben. Und das sind Lernpraktiken, was wir gesehen haben. Ich beobachte dies mit dieser Brille, das ist auch eine Lernpraktik. Und für das wird der Begriff Lernpraktik sehr gross, gar nicht, es ist riesig, alles ist eine Lernpraktik, alles ist ein Bildungsraum.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 65 Szene Übergang Musik)

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist ein Bildungsverständnis, das auf Autonomie zielt und Bildung immersiver Settings in ihrer ganzen Vielfalt ernst nimmt. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, erneut das Konzept der «Future Skills» einzubeziehen. Die Kombination von Ehlers' Modell mit dem Konzept immersiver Bildungsräumen erachtet die Autorin als hoch anschlussfähig an aktuelle Hochschuldiskurse. Es dient als sinnvolle dimensionale Ordnung der Konsequenzen (Strauss & Corbin, 1996, S. 86) und nimmt Bezug auf die eingangs gestellte Fragestellung, welchen Beitrag das VentiLabor zur Förderung transformativer Bildungsprozesse leisten kann (siehe Kapitel 1.4). Aufbauend auf der in der Bildungswissenschaft tief verankerten dreigliedrigen Unterteilung von Subjekt, Objekt, und Welt, die miteinander in Verbindung stehen und sich wechselseitig beeinflussen, finden insbesondere drei Veränderungsprozesse statt (Ehlers, 2020, S. 47). Diese machen deutlich, dass ein Wandel im Hinblick auf zukünftige Arbeits- und Lebenskontexte bedeutsam ist. Namentlich sind dies (Ehlers, 2020, S. 49 – 52):

Shift 1 – Weniger Standardisierung und mehr Selbstorganisation, «Future Skills» haben dabei die Aufgabe, Akteur*innen zu befähigen, selbstorganisiert in hochemergenten Kontexten handlungsfähig zu sein.

Shift 2 – Vom Fachwissen zur Handlungskompetenz zur Bewältigung von komplexen und unbekannten Problemsituationen mit der Zunehmenden Wichtigkeit neues Wissen, Methoden und Tools kreativ zu entwickeln.

Shift 3 – Von hierarchischen zu vernetzten Organisationen der Zukunft, die in schnelleren Änderungen agiler reagieren können. «Beziehungsmanagement wird dabei ein zunehmend wichtiger Faktor» (Ehlers, 2020, S. 52).

Daraus wurde das Triple-Helix-Modell entwickelt, welches aufzeigt, dass alle Aspekte einander beeinflussen und dass Fähigkeiten auf diesen Dimensionen notwendig sind, um in hochemergenten Kontexten handlungsfähig zu sein (Ehlers, 2020, S. 48). Trotz dem rasanten Wandel in eine digitalisierte Welt bleibt Ehlers überzeugt, dass in eine digitalisierte Welt, der wirkliche Wert der Skills vor allem «in der persönlichen Entwicklung von Dispositionen liegt, die das Individuum zu selbst-organisiertem Handeln in einer definierten Domäne befähigen können» (Ehlers, 2020, S. 53). Ausgehend von diesen Überlegungen gliedern sich die folgenden Abschnitte entlang des Dimensionensets der «Future Skills» (Ehlers, 2020, S. 53-54). In einer Gesamtschau (siehe Abbildung 14) sind die drei ausformulierten Dimensionen mit den dazugehörigen Kompetenzen kompakt dargestellt.

Subjektive oder Zeit- Dimension (ebd., S. 53):

Diese Dimension bezieht sich auf die personalen Fähigkeiten, sich selbst weiterzuentwickeln, sich in Gemeinschaften einzubringen und zukünftige Herausforderungen selbstorganisiert zu bewältigen. Sie betont die Fähigkeit, die eigene Rolle in einer dynamischen Welt reflexiv zu gestalten und aktiv an gesellschaftlichen Entwicklungen teilzunehmen. Diese beinhaltet neun Individuell-entwicklungsbezogene «Future Skills», die sich auf die Entwicklungsfähigkeit der eigenen Person beziehen: Lernkompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmtheit, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz, Initiativ- und Leistungskompetenz, Ambiguitätskompetenz und Ethische Kompetenz.

Objektbezogene Dimension (ebd. S. 53):

Im Zentrum steht hier die selbstorganisierte Handlungskompetenz in Bezug auf Aufgaben, Themen oder Wissensbereiche. Wissen wird dabei im Zusammenspiel mit Motivation, Werten und Absichten als handlungsleitend verstanden. Entscheidend ist der sinnvolle Umgang mit Wissen, der zur Professionalität führt. Diese beinhaltet vier «Future Skills» die sich auf den Umgang mit bestimmten Gegenständen, Arbeitsaufgaben und Problemstellungen beziehen, hier individuell-objektbezogene Kompetenzen genannt: Design Thinking-Kompetenz, Innovationskompetenz, Systemkompetenz und Digitalkompetenz.

Sozial-organisatorische Dimension (Ehlers, 2020, S. 54):

Diese Dimension fokussiert auf die Fähigkeit, in sozialen und organisationalen Kontexten gestaltend mitzuwirken. Individuen nehmen dabei eine doppelte Rolle ein: als Teil sozialer Strukturen und als aktive Mitgestaltende neuer, zukunftsfähiger organisationaler Räume. Diese Dimension bezieht sich auf den Umgang mit der sozialen, organisationalen und institutionellen Umwelt und beinhaltet folgende organisationsbezogene Kompetenzen: Sensemaking, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz, Kooperationskompetenz und Kommunikationskompetenz.

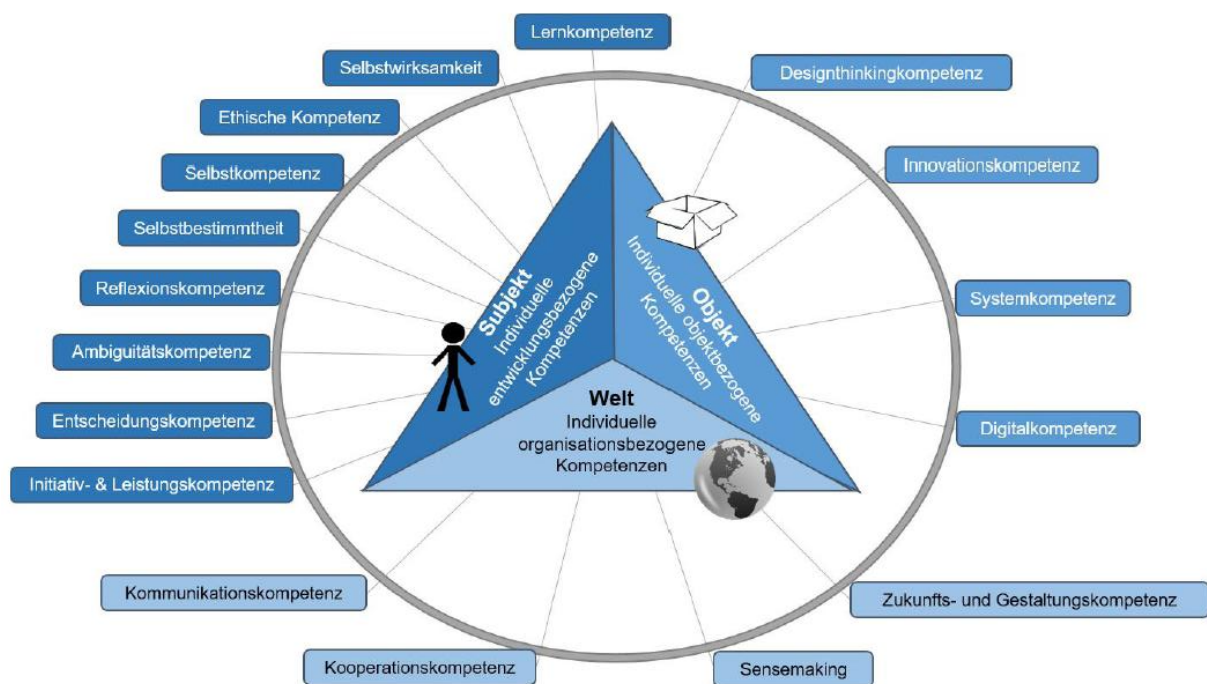


Abbildung 15: Future Skills Gesamtschau – Zuordnung zu drei Dimensionen, Quelle: Ehlers, 2020, S. 46

Die Aussagen aus der Analyse dieser Arbeit beziehen sich insbesondere auf den individuell-entwicklungsbezogenen Bereich der «Future Skills». Zur besseren Lesbarkeit und inhaltlichen Einordnung werden die transkribierten Aussagen in einer lesefreundlichen, sprachlich geglätteten Form dargestellt. Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, den Sinngehalt der Aussagen beizubehalten und zugleich eine verständliche Verbindung zu den jeweiligen «Future Skills» herzustellen. Darüber hinaus werden im Abgleich zwischen empirischer Analyse und theoretischem Bezugsrahmen auch Verbindungen zu weiteren «Future Skills» hergestellt, selbst wenn diese nicht explizit von den Studierenden genannt werden, jedoch implizit aus ihren Reflexionen ableitbar sind. Bezogen auf die drei Ebenen sind folgende Kompetenzentwicklung erkennbar:

Im Bereich der individuell-entwicklungsbezogenen Kompetenzen (Ehlers, 2020, S. 63 -78) zeigen die Reflexionen der Studierenden eindrucksvoll, dass das VentilLabor eine hohe Dichte an

Selbsterfahrung, Selbstregulation und Haltungsentwicklung ermöglicht. Dabei geht es um transformative Lernprozesse, die an den Grenzen der Komfortzone ansetzen. Ein prägnantes Beispiel für Lernkompetenz liefert Dalia, die das Format als motivierend erlebt:

«Es braucht eine Anziehung, also ich selbst brauche Motivation, und es braucht eine Attraktion, dass eine Veränderung in diese Richtung passiert.» (Reflexion_Dalia_Audio_Transkription, Pos. 25)

Hier zeigt sich, dass Bildungsprozesse die sinnlich berühren sich motivierend für selbstgesteuertes Lernen auswirken. Auch Selbstwirksamkeit wird in der Erfahrung des Beitragens konkret:

«Wo erleben wir Selbstwirksamkeit, was können wir gut? [...] Das erhöht die Motivation, weil wir verstehen, warum wir das tun.» (Reflexion_Dalia_Audio_Transkription, Pos. 24)

Selbstbestimmtheit erscheint in der kritischen Auseinandersetzung mit inneren Zweifeln und Entscheidungen:

«Wenn ich die Kritik nicht verstehe, dann habe ich vielleicht den Ansatz auch noch nicht so ganz verinnerlicht?» (Reflexion_Camilla, S. 8)

Diese Aussage verweist auf eine reflexive Selbstverantwortung für das eigene Lernen, welches als ein zentrales Element von Selbstbestimmtheit gesehen werden kann.

Im Bereich der Reflexionskompetenz wird sichtbar, dass durch kreative Methoden Inhalte reflektiert, und Persönlichkeitsentwicklungen angestoßen werden, wie dieses Zitat zeigt:

«Durch die Reflexion meiner Erfahrungen habe ich nicht nur mehr über das Thema gelernt, sondern auch über mich selbst.» (FHNW, 2024)

Oder bezogen auf die Relationierung von Theorie und Praxis sowie der Entwicklung der professionellen Identität:

«Für meine Arbeitspraxis nehme ich mir vor, zukünftig nicht nur nach der Lebenswelt zu fragen, sondern sie auch gezielter zu explorieren, zum Beispiel durch kreative Methoden, wie der Gestaltung einer Lebenswelt auf Leinwand und hierüber gezielter mit meiner Klientel ins Gespräch zu kommen.» (Reflexion_Camilla_kreativesLernlabor2, S. 9)

Es kann aber auch über eine einfache rote Clownnase zu einer grossen Erkenntnis kommen:

«Ein Ventil, wie hier die Clownnase, imaginär oder konkret kann privat aber auch bei der Arbeit eingesetzt werden.» (Reflexion_Iris_kreativesLernlabor1_Soziale Arbeit als Profession[76], S. 3 - 4)

Ambiguitätskompetenz wird in der Offenheit gegenüber dem Unbekannten deutlich:

«Und selbst die Entscheidung hier aufzutauchen war nicht selbstverständlich, doch schlussendlich habe ich sie getroffen und vielleicht genau deswegen ist es so ein Gefühl des Loslassens, des Akzeptierens und Fallenlassen in diesen Moment.» (Reflexion_Kreatives Lernlabor_Viola, S. 1)

Die Fähigkeit, ethische Fragen in ihrer Tiefe zu erkennen und sich dazu zu positionieren, zeigt sich in den Reflexionen als Prozess der persönlichen Auseinandersetzung mit professioneller Haltung und Wertorientierung. Eine Studentin beschreibt, wie sie durch das gemeinsame Palaver im VentilLabor zu einer differenzierteren Sichtweise auf die ethische Dimension ihres professionellen Selbstverständnisses gelangt ist:

«Die Gedanken im Text, die mir anfangs unverständlich und rätselhaft erschienen, wurden, erstaunlicherweise, für mich verständlicher. Besonders anschließende Palaver über eine berufliche ethische Grundhaltung, die in der Profession unabdingbar ist, brachte etwas Licht in den zuvor für mich verborgenen Text.» (Reflexion_Iris_Kreatives Lernlabor1_Soziale Arbeit als Profession[76], S. 1)

Zusammengefasst bilden die individuell-entwicklungsbezogenen Kompetenzen den inneren Kern zukunftsgerichteter Bildungsprozesse im VentilLabor. Sie verweisen auf Fähigkeiten, die tief in der Persönlichkeitsentwicklung verankert sind: die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, mit innerer Unsicherheit umzugehen, Verantwortung zu übernehmen, Erfahrungen zu reflektieren und aus Widersprüchlichem Erkenntnisse zu gewinnen. Im Zentrum steht dabei die dynamische Wechselwirkung zwischen einzelner Kompetenzen: z.B. wird Selbstwahrnehmung zur Voraussetzung für Selbstwirksamkeit, Ambiguitätstoleranz zur Bedingung für Selbstbestimmung und Reflexion zur Grundlage für ethisches und professionelles Handeln. Die Daten zeigen eindrucksvoll, wie die Kompetenzen über das Entwickeln hinaus von den Studierenden erlebt werden. Oft an der Schwelle von Überforderung und im Spannungsfeld von Intuition und Rationalität oder von individueller Positionierung und kollektiver Resonanz. Etwa wenn eine Studentin beschreibt, wie sie durch das Tragen einer Clownnase zu einer neuen Haltung findet oder wenn Selbstwirksamkeit entsteht, weil das eigene Wissen im Gruppenkontext spürbar wird.

Die individuell-objektbezogenen Kompetenzen (Ehlers, 2023, S. 79–85) bezeichnen die Fähigkeit, komplexe fachliche Inhalte, Methoden und Handlungszusammenhänge zu verstehen und aktiv, kreativ und systemisch weiterzuentwickeln. Ein gestaltendes, verknüpfendes und richtungsgebendes Denken und Handeln im beruflichen Kontext stehen im Zentrum. Eine Studierende beschreibt diese Übersetzungsarbeit so:

«Für meine Arbeitspraxis nehme ich mir vor, zukünftig nicht nur nach der Lebenswelt zu fragen, sondern sie auch gezielter zu explorieren, zum Beispiel durch kreative Methoden, wie der Gestaltung einer Lebenswelt auf Leinwand und hierüber gezielter mit meiner Klientel ins Gespräch zu kommen.» (Reflexion_Camilla_kreativesLernlabor2, S. 9)

Diese Kompetenzen treten im VentilLabor auch dann hervor, wenn Studierende Symbolisches mit Funktionalem verknüpfen, wenn sie über Haltungen in Methoden übersetzen, wenn sie performativ, kreativ oder systemisch handeln. Diese Aussage verweist auf eine hohe kontextuelle und

beziehungsorientierte Gestaltungskompetenz: Die Studierende nutzt ein Symbol zur bewussten Intervention im Arbeitsalltag, als Medium für das Schaffen eines Zugangs zu den Adressat*innen oder der Irritation und zur Reflexion. Designkompetenz zeigt sich hier in der Fähigkeit, neue Methoden zu erschliessen und diese im Alltag zu erproben und zu integrieren.

Innovationskompetenz zeigt sich, wenn Studierende sich auf unkonventionelle Lernformen einlassen, als Erweiterung des professionellen Repertoires:

«Diese ‹Lernmethode› diene mir insofern als Inspiration, als dass ich auch als Sozialarbeiterin [...] kreativ sein muss.» (Reflexion_Rosa, S. 3)

Innovation entsteht auch durch Kreativität, wie sie im Kapitel 2.1.2 beschrieben ist. Diese basiert auf dem Zulassen von Divergenz und Konvergenz. Dadurch eröffnen sich neue Perspektiven, die es ermöglichen, Bekanntes anders zu betrachten und daraus neue Formen des Zugangs, der Vermittlung und des Verstehens zu entwickeln.

Die Reflexion von Jasmin macht deutlich, wie Systemkompetenz durch die bewusste Verknüpfung von Erfahrungs-, Theorien- und Interventionswissen entsteht:

«Ich habe das Gefühl, ich würde einfach wie so random schwimmen, wenn ich das nicht hätte.» (Jasmin_Transkription, Pos. 16)

Diese Aussage beschreibt den inneren Kompass systemischen Denkens: Nicht jedes Handeln ist explizit begründbar, aber es wird getragen von einem Bewusstsein für die eigene Einbindung in größere Zusammenhänge. Systemkompetenz heißt hier, sich selbst als Knotenpunkt im Geflecht von Theorie, Organisation und der Lebenswelt der Adressat*innen zu begreifen.

Zukunfts- und Gestaltungskompetenz wird schließlich dort sichtbar, wo Studierende sich trauen, ohne Vorlage zu handeln, mit Mut zu agieren und kreativ in offene Situationen hineinzugehen:

«Und da haben sie etwas Neues gemacht, aus dem Moment heraus.» (Szene Wechselrahmen, Interpretationsgruppe I_131224, Pos. 55)

Diese Kompetenz besteht im konkreten Gestalten neuer Möglichkeitsräume, welche intuitiv, mutig und im Vertrauen auf das eigene kreative Potenzial entsteht.

Zusammenfassend zeigen sich die individuell-objektbezogenen Kompetenzen im VentiLabor in der Fähigkeit der Studierenden, zwischen Theorie, Praxis und persönlicher Haltung zu vermitteln. Dabei werden sie zu aktiven Gestalter*innen ihres professionellen Selbstverständnisses, indem sie gewohnte Denk- und Handlungsrouniten kritisch hinterfragen und mithilfe von Symbolen oder Metaphern sinnstiftende Übersetzungsarbeit leisten. Sie lernen sich im Berufsfeld zu bewegen und es aktiv mitzugestalten.

Die organisationsbezogenen Kompetenzen (Ehlers, 2020, S. 86-92) beschreiben die Fähigkeit zur

Interaktion, zur kollektiven Sinnproduktion und zur Orientierung in sozialen sowie digitalen Strukturen. Sie betreffen den Umgang mit anderen sowie in der Gruppe, im Diskurs, im Netzwerk.

Kooperationskompetenz wird als emotional-intellektueller Aushandlungsprozess beschrieben:

«Ich bin in eine meiner klassischen Rollen hineingegangen. [...] Gleichzeitig Unsicherheit: Wie fühlen sich meine Gruppenspannli? Soll ich das jetzt machen oder nicht?» (S4, Reflexion_nach Battle, Pos. 10)

Kommunikationskompetenz entwickelt sich insbesondere auch in dialogischen Formaten wie zum Beispiel dem genannten Battle (einer Form der Auseinandersetzung in Anlehnung an die Szene Agora, siehe Kapitel 4.1.4). Diese beinhaltet das diskursive Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven und zeigt sich in der Fähigkeit, eigene Positionen argumentativ zu schärfen, ohne den Dialog abubrechen.

Ein Beispiel hierfür ist folgende Aussage:

«Im Battle habe ich es spannend gefunden, es nochmals dagegenzuhalten, um herauszufinden: Wofür stehe ich eigentlich?» (S8, Reflexion_nach Battle, Pos. 20)

Organisationsbezogene Kompetenzen umfassen auch Gestaltungskompetenz in dynamischen und vernetzten Kontexten. Im VentiLabor werden sie insbesondere dann entwickelt, wenn der Bildungsprozess als Ko-Kreation wird und als gemeinsame Verantwortung wahrgenommen wird. Eine weitere Form zeigt eine Studierende, in dem sie selbstbestimmt über die Form der Sichtbarmachung ihres Lernprozesses entscheidet:

«Der künstlerische Zugang spricht mich sehr an, und prägt daher auch die Form dieses Schreibens – ein Gestaltungsakt, der in seinem Zugang und der Darstellung meines Lernprozesses von der wissenschaftlichen Norm der FHNW abweicht. Dieser persönlich gewählter Zugang ist zugleich die Antwort auf die abwechslungsreichen und kreativ gestalteten Treffen, von denen wir alle gegenseitig voneinander gelernt haben [...] (Reflexion_Margelite_Kreatives Lernlabor1, Pos. 5)

Im VentiLabor werden die organisationsbezogenen Kompetenzen zudem in der gemeinsamen Gestaltung der Atmosphäre sichtbar, die sich in der Beziehung und der erwähnten Ko-Kreation widerspiegeln. Sie bilden das soziale und strukturelle Gefüge, in dem individuelle und objektbezogene Kompetenzen überhaupt erst wirksam werden können und schaffen damit die Grundlage für vernetztes, emotionales und sinnorientiertes Handeln in Teams und Organisationen.

Im Setting des VentiLabors wird Digitale Kompetenz, welche den individuell objektbezogenen Kompetenzen zugeordnet wird (Ehlers, 2020, S. 85) nicht explizit vermittelt. Dennoch erfordert die Navigation durch das «Multiversum möglicher Zukünfte» (Meckel & Steinacker, 2025, S. 371) unweigerlich Digitale Kompetenzen. In einer Welt, in der wir permanent gefordert sind, «alles überall auf einmal» (ebd.) zu verarbeiten, setzt das VentiLabor jedoch bewusst auf einen analogen Raum. Wie im Kapitel 4.1.2

beschrieben, wird dieses Ankommen im Analogen von den Teilnehmenden geschätzt. Der Raum fungiert dabei als eine Pause von der Vielfalt und Verdichtung digitaler Reize.

Diese Zusammenstellung zeigt: Im VentiLabor können «Future Skills» erlebt, erprobt, entwickelt und weiterentwickelt werden. Es bietet einen interaktiven Erfahrungsraum, in dem «Future Skills» in wechselseitiger Dynamik entstehen. Im Zentrum steht die Fähigkeit zu lernen sowie auch die Frage, wie gelernt wird: in welchem Kontext, mit wem und mit welcher Haltung. Die gewonnen Erkenntnisse aus diesen Überlegungen legen nahe, in Ausschreibungen von immersiven Bildungsformaten, wie zum Beispiel dem VentiLabor, die Förderung von «Future Skills» explizit zu thematisieren.

4.6.2 Selbstorganisation und Ambiguitätstoleranz – keine Selbstverständlichkeit

Die Gestaltung immersiver Lernräume bringt neben den erwähnten Potenzialen auch neue Anforderungen auf der Subjektebene mit sich: Selbstorganisation, Ambiguitätstoleranz und emotionale Belastbarkeit werden zu zentralen Ressourcen. In den Reflexionen der Studierenden zeigt sich, dass immersives Lernen auch herausfordernd und zum Teil überfordernd erlebt wird:

«Verschiedene Positionen einzunehmen kann auch einen Stress auslösen, man hat auch gesehen. Es ist schwierig von einem Text, den man gelesen hat, eine Position einzunehmen und dann vielleicht noch eine Kontrahaltung auch noch. Quasi zweimal bei einem Text, bei dem ich nicht mal sicher bin, ob ich ihn verstanden habe und das noch überzeugend zu verteidigen, neben einer Person, die vielleicht eine Position hat, die sie sehr ausleben kann plus die Person den Text vielleicht schon besser kennt, einfach dieser Fight.» (Interpretationsgruppel_080125, Pos. 100 Szene Agora)

Diese Stimme zeigt: Immersives Lernen verlangt ein hohes Maß an Selbststeuerung und damit an Kompetenzen, die oft nicht vorausgesetzt werden können. Mehr Autonomie bedeutet nicht automatisch mehr Freiheit, sie bedeutet auch mehr Verantwortung.

«Wir stehen wieder vor der FH und mir dreht der Kopf. Es ist anstrengender als ich gedacht habe.» (2025_01_16_Reflexion_Oleandra HS24, Pos. 5)

«Das Schreiben dieser Arbeit hat sich in die Länge gezogen [...] Ich musste einfach lernen, die Sachen zu akzeptieren.» (Reflexion_Divna_Kreatives Lernlabor1, Pos. 64)

Solche Rückmeldungen machen deutlich, dass immersive Lernformate eine erhöhte Ambiguitätstoleranz erfordern. Multisensorisches Lernen stellt emotionale Anforderungen sowohl an die Studierenden als auch die Lehrenden. Dies kann herausfordernder sein, als passiv einer Vorlesung zu folgen, in der das Wissen strukturiert vermittelt wird. Auch Ehlers verweist auf die Bedeutung von

Ambiguitätskompetenz (Ehlers, 2020, S. 78), welche sowohl Voraussetzung als auch Produkt immersiver Bildungsräume ist. Wie erwähnt beschreibt diese Kompetenz die Fähigkeit, mit Unschärfe, Mehrdeutigkeit und widersprüchlichen Rollenanforderungen umzugehen. In explorativen Bildungsformaten wie dem VentilLabor, in denen durch performative Bildungspraktiken Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit ein integraler Bestandteil des Bildungsprozesses sind, wird die Ambiguitätstoleranz zu einer Schlüsselkompetenz.

Zusätzlich bestätigt Ehlers die Wichtigkeit der Selbstorganisation und plädiert dafür, Selbstorganisation als eigenständige Kompetenz zu verstehen, die andere Kompetenzen miteinander verbindet (ebd., S. 139; siehe Kapitel 2.4.1). Diese Fähigkeit, sich in offenen, wandelnden Lernsituationen aktiv zu steuern, wird sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel immersiver Bildungsprozesse. Auch diesbezüglich sind die atmosphärische Gestaltung des Bildungsraums sowie die Haltung der Lehrpersonen wichtige Voraussetzungen zur Förderung dieser Kompetenzentwicklung (siehe Kapitel 4.4).

4.6.3 Wissenschaftsvermittlung

Weitere Potenziale, die sich in den Aussagen zeigen, beziehen sich auf den Wissenschaftstransfer. Einzelne subjektive Aussagen liefern deutliche Hinweise darauf, dass eine Wissenserweiterung im Rahmen immersiver Bildungsräume durch die Übersetzung theoretischer Konzepte sowie die Reflexion über die eigene professionelle Haltung stattfindet.

«Mit dem immer wiederkehrenden Wiederholen von manchen Textteilen aus der Theorie, mit der inbrünstigen Betonung und der schauspielerischen Hinterlegung wurden für mich nicht nur die Sätze oder Aussagen selbst verinnerlicht, sondern auch ihre Bedeutung.» (Reflexion_Kreatives Lernlabor_Viola, S. 3)

Eine Studentin beschreibt im Anschluss an ein performatives Lernsetting, wie sie im kreativen Raum ungehemmt in eine ihrer «klassischen Rollen» eintauchen kann und gleichzeitig eine Irritation erlebt, die zur Reflexion ihrer beruflichen Haltung führt:

«Ich bin ungehemmt in eine von meinen klassischen Rollen hineingegangen. Und irgendwie fühlt es sich mega schön an, dies so ungehemmt zu machen und gleichzeitig ist immer so eine Unsicherheit [...] Es regt mich an, verwirrt mich, weil ich plötzlich nicht mehr so eine klare Haltung habe. [...] Es gibt keinen Konsens, und das macht mich agil, um arbeiten zu können.» (Reflexion_nach Battle, Pos. 10)

Der Theoriebezug wird in der Aussage nicht explizit benannt, jedoch zeigen in der Wahrnehmung von Mehrdeutigkeit sowie in der Bereitschaft, sich mit widersprüchlichen oder nicht eindeutigen Antworten auseinanderzusetzen, Hinweise auf eine reflexive Auseinandersetzung mit der Theorie. Die Beschreibung der Erfahrung verweist auf einen wechselseitigen Prozess, in dem das momentane Wissen über das Konzept, die performative Praxis sowie das Selbstbild miteinander in Wechselwirkung treten.

In diesem Spannungsfeld wird Ungewissheit als produktives Moment erfahrbar als Ausgangspunkt für Selbstreflexion, Perspektivenwechsel und die Entwicklung von Kompetenzen im professionellen Handeln.

Noch deutlicher wird die gelungene Wissenschaftsvermittlung im nächsten Zitat, in dem eine Studentin beschreibt, wie ihr die theoretische Auseinandersetzung, etwa mit dem Triple-Mandat nach Staub-Bernasconi (2018) eine handlungsleitende Orientierung gibt:

«Es ist schon auch ein Unterschied, wie ich an Klientel rangehe [...] es sind so Haltungsgrundfragen [...] Ich glaube, wenn wir uns nicht wirklich damit auseinandersetzen, warum wir das eigentlich machen und was unsere Aufgabe ist, ohne das Handlungswerkzeug in der Hand, dann würde ich einfach schwimmen. Aber so habe ich das Gefühl, es ist wie mein Fahrrad, auf dem ich unterwegs bin.» (Reflexion_Jasmin_Audio_Transkription, Pos. 16)

Das Zitat veranschaulicht, dass Wissenschaft hier nicht als abstrakte Theorie wahrgenommen wird, sondern als verständlich und anwendbar verstanden wird. Sie wird als verinnerlichte Orientierungshilfe erlebt, im Bild des «Fahrrads», das Sicherheit und Richtung gibt.

Eine weitere Stimme bestätigt die Wissenserweiterung durch das Einnehmen von verschiedenen Perspektiven:

«Ich kann gar nicht so eine Position beziehen. Ich habe gemerkt, es war mehr ein Prozess für mich – aha, das haben sie gemeint, gegen das streiten sie. [...] Ich werde sicher beide Texte wieder lesen. Ja, und es geht immer ein wenig tiefer so.»

(Reflexion_nach Battle, Pos. 8)

Diese Aussagen lassen sich als Hinweise auf einen gelungenen Wissenschaftstransfer deuten im Modus eines reflexiven, erfahrungsbasierten Lernens. Sie verweisen aber auch auf die Notwendigkeit, Transferprozesse kognitiv, affektiv und körperlich zu begreifen. Somit führen sie zu einer erweiterten Sichtweise von Professionskompetenzen, wie sie auch in der aktuellen Diskussion um «Future Skills» und transformative Bildung gefordert wird (siehe dazu auch Kapitel 2.4).

Auch aus der Beobachterperspektive wird diese Kompetenz sichtbar. Raphael Calzaferri, tätig an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und Mitwirkender der Hochschulperspektive im VentiLabor, äußert seine Überraschung über die systemische Argumentationsfähigkeit der Studierenden:

«Ich war beeindruckt, wie fundiert die Studierenden argumentieren. Dabei standen einige von ihnen erst am Anfang ihrer Ausbildung.» (FHNW, 2024)

Diese Aussage unterstreicht, dass bereits in frühen Phasen des Studiums, durch gezielt dialogische, kreative und reflexive Bildungsformate, wie sie im VentiLabor erprobt werden, ein motivierender und sinnstiftender Zugang zu wissenschaftlichem Wissen eröffnet werden. Die Wissenschaftsvermittlung im VentiLabor ermöglicht somit einen subjektiv anschlussfähigen Zugang zu komplexen Wissen.

Für eine fundiertere Bewertung wäre eine weitere Vertiefung erforderlich und spannend. Die vorliegenden Aussagen eröffnen jedoch klare und wichtige Anhaltspunkte, wie sich Wissen, Haltung und Praxis im performativen Setting des VentiLabors aufeinander beziehen und gegenseitig verstärken können.

4.6.4 Theorie-Praxis Transfer bleibt hypothetisch

Aus diesen vorgängigen Aussagen zeigt sich eine weiterführende Perspektive auf den Theorie-Praxis Transfer als potenzielle Chance für die Praxis der Sozialen Arbeit. Die vorliegenden Daten verweisen nicht explizit auf einen stattfindenden Theorie-Praxis-Transfer. Zwar ermöglicht das VentiLabor durch körperlich-sinnliche Erfahrungen eine Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten, doch ob die Erkenntnisse, welche aus den Reflexionen genannt werden, auch im Berufsalltag abrufbar bleiben, wird nur begrenzt ersichtlich:

«Für den Wissenschaftstransfer müsstest du anders überprüfen. Es ist nicht klar, ob er stattgefunden, vielleicht schon, aber es ist unklar. Wissenschaftstransfer ist eine andere Form von Arbeit. Einmal darüber diskutieren ist noch nicht klar, ob der Transfer stattgefunden hat.»

(Interpretationsgruppe Ergebnispräsentation_240125, Pos. 31)

Damit Bildungsprozesse innerhalb der Hochschule in der Praxis nachhaltig wirksam werden, braucht es über das Labor hinaus Anschlussmöglichkeiten. Gerade während der Praxisphase können durch spezifische Reflexionsräume wissenschaftliches Wissen vertieft und reflektiert werden. Bildungsräume wie das VentiLabor eröffnen zwar den Zugang zu einem Theorieverständnis, doch um dieses in der Praxis dauerhaft handlungsleitend werden zu lassen, braucht es Wiederholungen und eine langfristige Verankerung in der professionellen Alltagspraxis.

Wie im Kapitel zu Embodiment (siehe Kapitel 4.1.4) beschrieben, können für den Theorie- Praxis Transfer auch Metaphern eine Brückenfunktion übernehmen. Sie fungieren als verkörperte Erinnerungshilfen, um theoretische Konzepte im Tun wieder zugänglich zu machen. So wird beispielsweise die Clownnase zur symbolischen Verankerung und bildet durch die performative Auseinandersetzung mit der Theorie von Staub-Bernasconi die Brücke zur menschenrechtsbasierter Sozialer Arbeit (siehe Kapitel 4.1.4).

Es gibt jedoch auch Hinweise, dass ein möglicher Transfer stattgefunden hat:

«Gerne möchte ich jetzt noch einmal kurz den Bogen zum kreativen Lernlabor schlagen. Es war eine spannende Erfahrung, sich einer wissenschaftlichen Theorie auf eine nicht ‚klassischen‘ Art und Weise anzunähern. Die Kreativität kam definitiv nicht zu kurz. Diese ‚Lernmethode‘ diente mir insofern als Inspiration, als dass ich auch als Sozialarbeiterin – besonders, wenn ich dem Paradigma der Lebensweltorientierung folge – kreativ sein muss.»

(Reflexionen_Rosa, S. 3)

Auch in der folgenden Äusserung einer Studierenden können Bezüge zum Praxistransfer hergestellt werden. Demnach kann das VentilLabor durch die kritische und performative Auseinandersetzung mit Texttheorien einen Zugang zum Theorie-Praxis Transfer öffnen:

«Was ist wissenschaftliches Wissen? Ob der Transfer stattgefunden hat oder nicht, es gibt ein Teil von wissenschaftlichen Momenten, und wie wichtig ist denn das für die SA so tief zu gehen, für die praktische Arbeit? Es gibt ein Geschmack von Leben von Praxis.» (Interpretationsgruppe Ergebnispräsentation_240125, Pos. 33)

Oder wie diese Studierende reflektiert:

« [...] Und klar, man kann nicht immer alles genau begründen sozusagen, aber in dieser Spontaneität ist ja auch mega viel Wissen – Erfahrungswissen, aber auch Theorienwissen von: Was ist meine Aufgabe, auch Interventionswissen, auf Grundlage dessen ich letztendlich handle. Und damit passiert ja eigentlich stetig diese Übersetzungsarbeit so. Auch von den Theorien der Sozialen Arbeit in meinen Alltag [...].» (Reflexion_Jasmin_Audio_Transkription, Pos. 16)

In diesen Stimmen ist erkennbar, dass einige der Teilnehmenden bereits einige Praxiserfahrungen mitbringen, sei es durch frühere Berufstätigkeit, Teilzeitarbeit oder die Praxisphase im Studium. Gerade dieser vielfältige Erfahrungshintergrund verstärkt das Potenzial des VentilLabors als Zugangsort für den Theorie-Praxis Transfer. Die Möglichkeit, unabhängig vom Studienfortschritt am VentilLabor teilzunehmen, schafft eine heterogene Gruppe. Diese Durchmischung bietet zusätzlich ein grosses Bildungspotenzial: Studierende mit Praxiserfahrung können differenzierte und kritisch-reflektierte Bezüge zu ihrer beruflichen Realität einbringen, während andere davon profitieren, theoretische Konzepte im Licht konkreter Praxiserfahrungen zu durchdenken. So entsteht ein gemeinschaftlicher Lernraum, in dem vielfältige Perspektiven und Wissensformen miteinander ausgehandelt werden und dieser Theorie-Praxis Transfer zugänglicher wird.

4.6.5 Räume zum Ausprobieren, Scheitern und Austausch

Damit immersives Lernen gelingen kann, braucht es mehr als innovative Methoden oder eine offene Haltung, es braucht auch strukturelle Voraussetzungen, die Erfahrungslernen überhaupt erst ermöglichen: Zeit, geschützte Räume und eine Atmosphäre emotionaler Sicherheit. Wo solche Ermöglichungsstrukturen fehlen, bleibt Bildung oft auf kognitive Aneignung begrenzt. Umso dringlicher wird der Ruf nach neuen Bildungsräumen, verstanden als Resonanzräume, in denen sich Menschen als ganze Subjekte einbringen können.

Studierende beschreiben das VentilLabor als genau einen solchen Raum:

«[...] ich habe das Gefühl ich habe in meinem Studium sehr viel versucht Räume zu finden in denen ich emotional Sachen verarbeiten kann für mein Lernprozess im Studium in denen ich auch körperlich Sachen erfahren kann» (Reflexion_Jasmin_Audio_Transkription, Pos. 22)

Diese Räume wirken wie Forschungsräume im erweiterten Sinne - nicht nur für das Verständnis von Theorien, sondern auch für die eigene Entwicklung als Lernende, als zukünftige Fachperson und als Mensch. Die Teilnehmenden beschreiben diese Art von Bildungsraum als Experimentierraum: einen strukturierten Rahmen, der gezielt Unsicherheit zulässt und gleichzeitig Halt gibt:

«Aber auch die Organisation dieser Struktur, den Rahmen, die die leitenden Personen geben, in dem viel Experimentierraum lässt. So Forschungsraum fast, irgendwie.» (InterpretationsgruppeI_131224, Pos. 71 Wechselrahmen)

In dieser Aussage wird das VentilLabor als ein Raum beschrieben, der durch offene Struktur und experimentelle Freiräume geprägt ist. Diese Charakterisierung lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass Bildungsprozesse im VentilLabor nicht ausschliesslich auf theoretische Inhalte, sondern auf das Erproben und Erkunden ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund könnte angenommen werden, dass solche Experimentierräume auch dazu beitragen, Erfahrungen mit Unsicherheit, Irritationen oder Scheitern nicht auszuschliessen, sondern sie produktiv zu machen, welches sich positiv auf die Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein auswirken könnte. Diese Aspekte gäben Stoff für weiterführende Analysen.

Abschliessend lassen sich die ausführlich erläuterten Ergebnisse anhand des Kodierparadigmas zusammenfassend darstellen.

4.7 Gesamtdarstellung Ergebnisse

Das erarbeitete Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996) ist ein Versuch, ein narrativ, theoriebasiertes Modell abzubilden, welches entlang von den fünf herausgearbeiteten zentralen Kategorien aufzeigt, wie das VentiLabor als Bildungsraum im Zusammenspiel von Kontext, Bedingung und Strategie wirksam wird (siehe Abbildung 15).

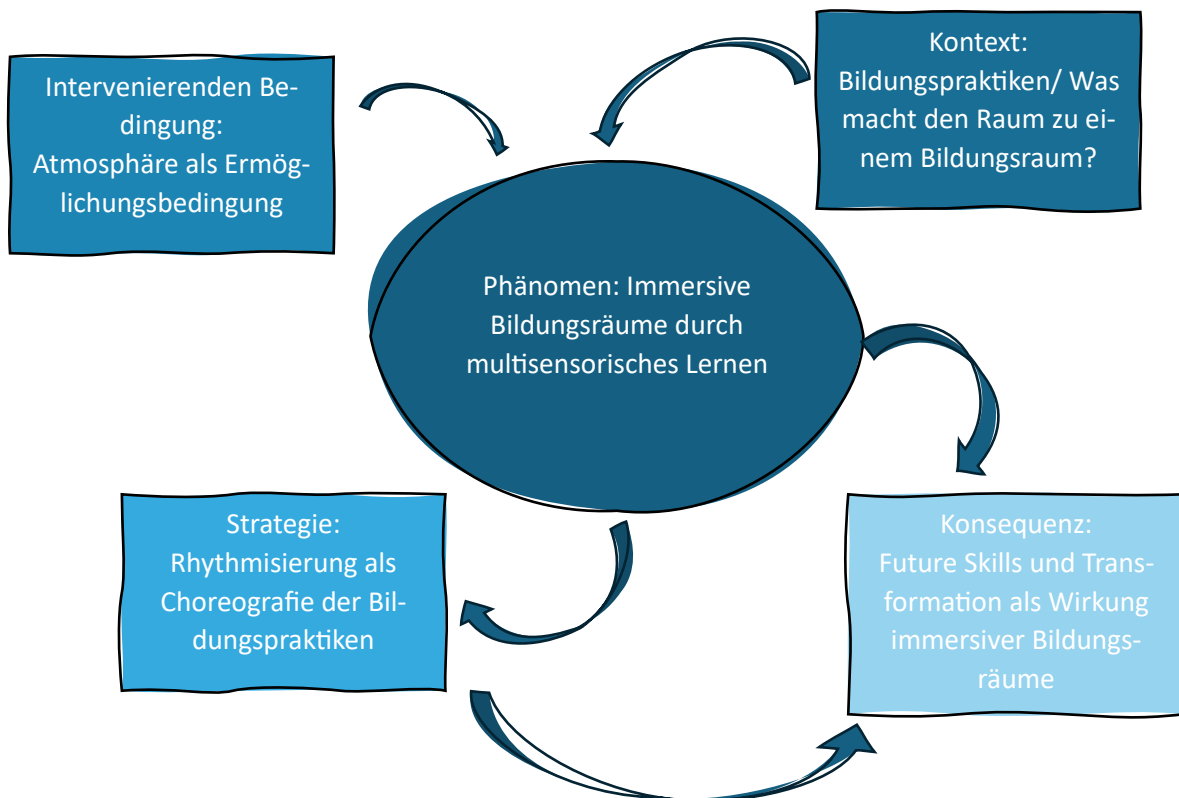


Abbildung 15: Kodierparadigma Immersive Bildungsräume nach Strauss, Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an (Strübing, 2021, S. 27)

Das Phänomen «Immersiver Bildungsraum durch multisensorisches Lernen» ergibt sich aus den umgesetzten Bildungspraktiken im VentiLabor, die den Kontext bilden. Die angewendeten Praktiken kombinieren kreative, performative und reflexive Zugänge⁶. Studierende agieren als Mitgestalter*innen des Bildungsprozesses durch Inszenierung, Aufführung, bildnerische Praxis oder dialogische Reflexion. Der Körper wird dabei zum Träger von Erkenntnis und die Bühne zum Ort der Auseinandersetzung. Lernen wird somit als sozialer, verkörperter Prozess erfahrbar gemacht und wird so zu einem Bildungsraum.

Damit dies gelingen kann, braucht es Bedingungen, die hier in der Gestaltung der Atmosphäre auftreten (siehe Kapitel 4.4). Sie zeigt sich in Raumgestaltung, Haltung, Beziehung und bildet den affektiven,

⁶ Im analytischen Vergleich auf einer abstrakteren Ebene zeigte sich, dass die konkrete Umsetzung des VentiLabors den Kontext darstellt und somit das Phänomen «immersiver Bildungsraum» überhaupt erst ermöglicht. Im Unterschied zu den Strategien, die auf das Phänomen reagieren und gezielt eingesetzt werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 83).

sozialen und räumlichen Resonanzraum (Rosa, 2016), in dem Subjektöffnung und Beziehung entstehen können.

Immersive Bildungsräume entfalten sich mit der Strategie der Rhythmisierung von Bildungspraktiken (siehe Kapitel 4.5). In den analysierten Szenen zeigt sich eine gezielte zeitliche und atmosphärische Strukturierung des Bildungsprozesses. Lernen findet statt in einem Wechsel zwischen Aktivität und Ruhe, zwischen performativer Bewegung und reflexiver Verdichtung. Diese Rhythmisierung ermöglicht einen gemeinsamen Puls, in dem Lernen als synchronisiertes, leiblich getaktetes Geschehen (Staak, 2015) erfahrbar wird.

Die Konsequenzen ergeben sich aus dem Zusammenspiel von Atmosphäre, Rhythmisierung und den Bildungspraktiken im immersiven Bildungsraum. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zur Entwicklung von «Future Skills» (siehe Kapitel 4.6): Zum Beispiel wird Ambiguitätstoleranz durch Perspektivenvielfalt entwickelt oder die Entwicklung von Selbstkompetenz wird durch die Mitgestaltung des persönlichen Bildungsprozesses sichtbar. Auch werden Hinweise zur gelingenden Wissenschaftsvermittlung und Zugänge zum Theorie-Praxistransfer in der Sozialen Arbeit genannt.

Die Analyse und die Ergebnisdarstellung beziehen sich exemplarisch auf das VentiLabor und verfolgen das Ziel, die darin praktizierten Bildungspraktiken sichtbar zu machen und theoretisch zu kontextualisieren. Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine Kritik bestehender Bildungsformate. Vielmehr besteht das Anliegen der Autorin innovative Bildungspraktiken anhand des VentiLabors in ihrer Logik zu verstehen, theoretisch anschlussfähig zu machen und auf diese Weise, einen erweiterten Diskurs über alternative Formen von Bildung anzustossen.

TEIL 5 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit stellt ein konkretes Beispiel dar, wie ein innovatives Bildungsformat im Rahmen aktueller hochschuldidaktischer Entwicklung, wie etwa im Kontext von «New Learning» oder den diskutierten «Future Skills» (siehe Kapitel 2.4; 4.6.1), in der Praxis umgesetzt werden kann. Mit Blick auf die eingangs formulierte Fragestellung, inwieweit das VentiLabor einen Beitrag zu kreativem Lernen leisten, den Wissenschaftstransfer unterstützen und dabei bestehende Herausforderungen sichtbar machen kann (siehe Kapitel 1.4), werden im abschliessenden Teil der Arbeit die zentralen Ergebnisse diskutiert. Zunächst werden die Potenziale immersiver Bildungsräume beleuchtet und in Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis gebracht. Daran anschliessend werden die Chancen für die Soziale Arbeit diskutiert. Nach der Diskussion um Gelingensbedingungen für kreative Bildungsformate werden abschliessend Spannungsfelder und Perspektiven aufgezeigt.

5.1 Chancen

5.1.1 Transformative Bildung: Vom Lernen zum Sein

Das im theoretischen Teil entwickelte Bildungsverständnis fungiert im Anschluss an die empirische Analyse als strukturierendes Deutungsraaster, um die im VentilLabor beobachtbaren Bildungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit zu fassen (siehe Kapitel 2.6). Es verbindet verschiedene Bereiche von Bildung: von der Frage nach dem Menschsein über soziales Miteinander bis hin zu ethischen und kulturellen Aspekten. Dabei spielen unterschiedliche Denkweisen, reflektierende und gemeinschaftliche Praktiken eine Rolle. Lernen wird dabei stets als ein Prozess verstanden, der im Zusammenspiel von Körper und Gemeinschaft stattfindet.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass die multisensorischen und performativen Bildungspraktiken des VentilLabors (siehe Kapitel 4.1.4) gezielt Irritationen und Reflexionsanlässe erzeugen, wie beispielsweise durch Rollenwechsel, Bühnenmomente oder dialogische Formate. In Rückbindung an Hans-Christoph Koller (2023) lassen sich diese Momente als bildungswirksam verstehen: weil sie Prozesse anstoßen, in denen Subjektivität neu verhandelt wird. Bildung ist in diesem Verständnis ein kontingenter, offener Transformationsprozess, in dem Menschen ihr Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst infrage stellen und sich dieses Selbst-Weltverhältnis verändern kann (siehe Kapitel 2.2). In solchen Momenten der Diskrepanz zwischen dem Erlebten und dem Vertrauten eröffnet sich ein Raum für diese Reflexion und damit für Bildung als Transformation. Laut dem britischen Bildungsforscher Peter Jarvis (2010), der Mitbegründer des in den 1982er Jahren entstandene «International Journal of Lifelong Education», erfordere ein ganzheitliches Verständnis von Bildung neben psychologischen und soziologischen Perspektiven auch eine philosophische Perspektive auf das Menschsein, die bislang in der Bildungsforschung oft vernachlässigt worden sei (S. 31). Er argumentiert, dass ein ganzheitliches Verständnis von Bildung die Person als Lernende in den Mittelpunkt stellt und erst auf dieser Grundlage lassen sich psychologische und soziologische Dimensionen des Lernens sinnvoll und ergänzend betrachten. Jarvis verweist weiter darauf, dass im Prozess des Menschseins, im beständigen Sich-selbst-Werden, eine zentrale Frage im Wesen der lernenden Person verankert ist:

Philosophisch betrachtet bin ich nur im Moment des «Jetzt» wirklich – und da ich die Zeit nicht anhalten kann, bin ich stets im Werden; paradoxerweise empfinde ich mich trotz all dieses Werdens dennoch immer als dasselbe Selbst. Sein und Werden sind untrennbar miteinander verbunden, und menschliches Lernen ist eines der Phänomene, das beides vereint – denn es ist grundlegend für das Leben selbst. (Jarvis, 2010, S. 30)

Bildung ist bei Jarvis mit einem Prozess der Subjektwerdung verbunden, in dem das Individuum sich durch Auseinandersetzung mit Welt, Anderen und sich selbst «zum Sein hin entwickelt» (Jarvis, 2009, S. 24).

Der Mensch setzt sich aus vielfältigen Dimensionen zusammen: Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Emotionen, Überzeugungen, Werten, sinnlicher Wahrnehmung und Identität – all diese Aspekte sind veränderbar und entwicklungsfähig durch Lernprozesse. Bildung betrifft somit neben kognitive, auch emotionale, soziale, moralische und existenzielle Ebenen. Wenn wir also verstehen wollen, wie ein Mensch zu einer «ganzen Person» wird, müssen wir all diese dazugehörigen Theorien miteinander verbinden. (Jarvis, 2010, S. 30)

Dieser Prozess des «learning to be me» geschieht stets in einem sozialen und relationalen Kontext. Anerkennung, Beziehung, Konflikt und Dialog prägen die Erfahrung und Entwicklung von Menschen als Subjekte. Bildung bedeutet in diesem Sinne, dass Menschen ihre Seinsweise entwickeln – wie sie leben, sich zugehörig fühlen, Verantwortung übernehmen und Sinn erzeugen (ebd., S. 29). Damit bestätigt Jarvis, dass nicht alles Lernen automatisch Bildung ist: Erst wenn Lernen die Identität, das Selbstverständnis und den Weltbezug eines Menschen verändert, kann man von Bildung sprechen. Bildung ist daher ein ganzheitlicher Prozess, der körperliche, emotionale, reflexive und soziale Dimensionen umfasst, wie es auch Schilling (2016) beschreibt (Kapitel 2.2). An dieser Stelle zeigt sich die Praxistheorie von Andreas Reckwitz in Verbindung mit der Subjektivierung als hilfreich und ergänzende Sichtweise. Reckwitz beschreibt Subjektivierung als «permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen «machen»: das doing subjects» (Reckwitz, 2022, S. 158). Dabei wird mit Bezug auf Buttler (1990) auf die Prozesshaftigkeit fokussiert, mit der Betonung auf das «Werden» und «Machen» des Subjekts.

In der Prozessualität der Subjektivierung ist zugleich jedoch von vornherein die Möglichkeit der Umdeutung, des Abweichens, Scheiterns und des Neuanfangs enthalten. Damit unterscheidet sich der Subjektivierungsansatz vom Habitusbegriff: Dieser suggeriert, dass Individuen einen – einmal inkorporierten – Habitus «haben», der nur mit Mühe verändert werden kann, während Subjektivierung den Akzent auf einen offenen Prozess von Wiederholung und Veränderung legt. (Reckwitz, 2022, S. 159)

Am Beispiel der vorliegenden Arbeit, könnten immersive Bildungsräume, wie das VentiLabor dazu beitragen, den Subjektivierungsprozesses zu unterstützen und das «Werden zum Sein» mitprägen. Es bietet Erfahrungsräume, in denen Menschen sich selbst anders erleben, Verantwortung übernehmen, Resonanz erfahren und in Beziehung treten. Das Subjekt wird dabei im Tun, Fühlen, Denken und Reflektieren in Bewegung versetzt. Bildung erscheint so, im Sinne Kollers (2023) und Jarvis (2010), als eine existenzielle Form der Subjektivierung, die das Menschsein in seiner Ganzheit berührt und transformiert, welches sich auch wieder in der Entwicklung einer professionellen Identität wiederfindet.

Im VentiLabor werden Ebenen angesprochen, die für viele klassische Bildungsformate oft unsichtbar bleiben, wie z.B. das Sich-Zeigen auf der Bühne, das Überwinden von Sprechängsten in einer Reflexionsrunde, das Aushalten von Ambiguität oder die Erfahrung von Resonanz mit anderen.

In diesem Sinne eröffnet das VentiLabor auch biografisch-subjektive Bildungsprozesse, in denen Selbstvertrauen, Ausdrucksfähigkeit, Kooperationsbereitschaft oder Mut zur Vulnerabilität geübt und entwickelt werden. Der Bildungsraum wird damit zu einem Ort, in dem neben dem was gelernt wird, auch das wie, mit wem und in welcher Atmosphäre gelernt wird, entscheidend ist. Die Legitimation von Bildungsprozessen muss deshalb auch die körperlichen-leiblich, emotionalen-erlebnisbezogenen, sozial-kommunikativen sowie ethisch-kulturellen Dimension anerkennen, die Schilling (2016, S. 193) als Dimensionen des Menschseins beschreibt (siehe dazu Kapitel 2.2). Dieses Verständnis wird in den bestehenden aktualisierten Kompetenzprofilen Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit, wie zum Beispiel dies der Fachhochschule Nordwestschweiz (2025) oder der Hochschule Luzern (Weiss et al., 2023) unter der Selbstkompetenz sichtbar. Immersive Bildungsräume könnten die Kompetenzentwicklung mit Blick auf die immer relevanteren «Future Skills», weiter ausdifferenzieren und konkretisieren, insbesondere bezogen auf die individuellen entwicklungsbezogenen Kompetenzen, wie z.B. Selbstwirksamkeit, Ambiguitätskompetenz (siehe Kapitel 4.6.1; Ehlers, 2020, S. 46). Abschliessend lässt sich dies in den Worten von Jarvis zusammenfassen:

[...] Schließlich sehen wir, dass wir durch das Lernen zu veränderten Personen werden, und so können wir nur im Sein werden, und im Lernen erfahren wir den Prozess des Werdens. In der Tat verändere ich mich und damit auch die Situation, in der ich interagiere. Daraus können wir schließen, dass das Lernen drei Veränderungen mit sich bringt: die Empfindung, die Person und dann die soziale Situation. (Jarvis, 2009, S. 29)

Und wie lässt sich diese Erkenntnis in Bezug zur Sozialen Arbeit bringen? Dies wird Teil des nächsten Kapitels.

5.2 Relevanz für die Praxis der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit als reflexive Profession (siehe Kapitel 1.2) stellt spezifische Anforderungen an die Art und Weise, wie Wissen vermittelt, angeeignet und in der Praxis angewendet wird (siehe auch Kapitel 1.2). Es geht um die Fähigkeit, komplexe, ambivalente und situationsgebundene Handlungsanforderungen zu erkennen, zu deuten und zu bearbeiten. Wie Staub-Bernasconi (2018) betont, sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit auf eine tiefergehende, kontextsensible Verbindung zwischen Theorie und Praxis angewiesen, um verantwortungsvoll handeln zu können (siehe Kapitel 1.2). Soziale Arbeit fordert mit Strukturmerkmalen der «diffusen Allzuständigkeit, doppelten Loyalitätsverpflichtungen, geringer Standardisierbarkeit, Koproduktion sowie Involviertheit der Professionellen als ganze Person» (Hochuli-Freund & Stotz, 2021, S. 48–60) Fähigkeiten, mit Unsicherheit, Ambiguität und Affekt umzugehen, in

Resonanz zu treten und kreative Lösungen für komplexe soziale Wirklichkeiten zu entwickeln. Hiltrud von Spiegel (2013) schreibt «die [...] professionelle Kunst wird in der Sozialen Arbeit überwiegend durch die ›Person als Werkzeug‹ verwirklicht» (S. 94) und schreibt fünf Kompetenzen, die diesbezüglich notwendig sind: Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollenhandeln, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion (ebd., S. 100).

Diese Fähigkeiten können wie bereits erwähnt, nicht allein durch Theoriestudium erworben werden, sondern benötigen Erfahrungsräume, in denen Denken, Fühlen und Handeln zusammenkommen (siehe Kapitel 5.1.1). Auch Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann (2012) sind der Überzeugung, dass die Kompetenzentwicklung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit «nicht aus dem Methodenhandbuch zu erlernen sind, sondern müssen wie in einer Kunstlehre durch Übung unter Anleitung erworben werden» (Becker-Lenz et al., 2012, S. 225). Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit die «sich auf ein individuellen Bildungsprozess einstellen und von vorneherein nicht standardisierbaren Art und Weise geschehen», sollen gefördert werden [...] und dies brauche «ein klares Ziel, ein Bildungsideal, auf das sie sich beziehen kann» (Becker-Lenz et al., 2012, S. 211). Die obenerwähnte Darstellung der Subjektwerdung ist im Kontext des VentiLabors bildet ein solches Bildungsideal, welches Bildung als sozial verankerter, ästhetisch gestalteter, emotional berührender und fordernder Prozess versteht. Der immersive Bildungsraum mit seinen ästhetischen, performativen und reflexiven Formaten ist daher eine epistemologische Notwendigkeit: Er eröffnet Erfahrungsräume, in denen sich Theorie in Haltung übersetzen kann und Lernen zur ästhetischen Praxis wird (Fischer-Lichte, 2011; Kapitel 4.1.4). Die performativen Settings im Labor sind dabei mehr als nur didaktische Mittel. Sie stellen Lernende vor Situationen, die mehrdeutig, unsicher und spannungsvoll sind - genau wie die Handlungssituationen in der Sozialen Arbeit selbst. In der Agora müssen Studierende Positionen vertreten, deren Tragweite sie nicht vollständig durchdringen. In der Clownszone exponieren sie sich mit verletzlicher Körperlichkeit. In der Palaver-Runde übernehmen sie Verantwortung für gemeinsames Denken (siehe Kapitel 4.1.4). Diese Erfahrungen fordern eine Haltung heraus, die auf Ambiguitätstoleranz, Selbstreflexion und Beziehungskompetenz basiert. Lernende treten in szenische, dialogische und ästhetische Interaktion mit Fachkonzepten und erleben sich als Subjekte in einem geteilten Reflexionsprozess.

Lernende begegnen hier Theorien der Sozialen Arbeit und sich selbst, sowie der Herausforderung, mit anderen in ko-kreative, teilweise konflikthafte Auseinandersetzungen zu treten. In diesem Kontext gewinnt das Zusammenspiel der vier Dimensionen Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität, welches Becker-Lenz als «Herausbildungsbedingungen von Professionalität an der Hochschule» (Becker-Lenz et al., 2012, S. 27) von Bedeutung. Im Kontext der genannten Strukturmerkmale der Sozialen Arbeit und der Involviertheit der ganzen Person, bedarf es eines Bildungsverständnisses, das sich nicht im «Wissen» oder «Können» erschöpft, sondern auf das «Sein» zielt: auf die Transformation der Person in ihrer Haltung, Reflexionsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. In diesem Prozess kann sich ein

professioneller Habitus herausbilden, der auf einer «berufsethischen Grundhaltung» (Becker-Lenz et al., 2012, S. 220–221) basiert und auch die Fähigkeit umfasst, wissenschaftliche Erkenntnisse reflexiv in komplexen Handlungssituationen anzuwenden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das immersive Bildungsräume diesen Prozess begünstigen und das VentiLabor einen experimentellen Möglichkeitsraum eröffnet und Impulse liefert, wie Bildungspraktiken in diesem Sinne konkret umgesetzt werden können.

5.2.1 Kreativität als Ressource

Die im VentiLabor erlebte Verbindung von Kreativität und Wissenschaftsvermittlung wird von den Teilnehmenden als sehr wertvoll beschrieben. Kreativität wird dabei als Suchbewegung verstanden, die sich zwischen Divergenz, Konvergenz und Irritation bewegt.

Die Fähigkeit, sich in dieser Unsicherheit des Suchens nach Lösungsansätzen mit Offenheit, Flexibilität und gestalterischer Kraft zu begegnen wird, wie mehrmals erwähnt zu einer zentralen Kompetenz in der Profession der Sozialen Arbeit. In diesem Sinne unterstützt das VentiLabor ein Professionsverständnis, das künstlerisch-intuitive, divergente Denk- und Handlungsweisen explizit einschließt. Dies entspricht dem Verständnis Sozialer Arbeit als Kunst des professionellen Umgangs mit Ungewissheit. Die empirischen Daten wie auch die theoretischen Grundlagen zeigen übereinstimmend, dass Bildung insbesondere dann angestoßen wird, wenn bestehende Denk- und Deutungsmuster irritiert werden. Im Sinne von Kollers Theorie transformativer Bildungsprozesse (2023) stellt Irritation eine zentrale Voraussetzung für tiefgreifende Veränderung dar: Erst wenn gewohnte Selbst- und Weltverhältnisse infrage gestellt werden, eröffnen sich Räume für Reflexion und Neubewertung. In Anlehnung daran lässt sich Kreativität als ein bildungsrelevantes Potenzial begreifen, das sich besonders dann entfalten kann, wenn es nicht nur in den Spannungsbogen von Divergenz und Konvergenz eingebettet (siehe Kapitel 2.1.2), sondern um die Dimension der Dissonanz erweitert wird. Die Analyse legt nahe, dass gerade diese Dissonanz, als produktive Verunsicherung, kreative Prozesse nicht hemmt, sondern intensiviert. Kreativität wird so zu einer Aushandlung zwischen Offenheit, Widersprüchlichkeit und strukturierter Orientierung. Voraussetzung dafür ist eine Lernkultur, die Experimentieren ermöglicht, Scheitern nicht sanktioniert, sondern als Teil des Erkenntnisprozesses begreift und dadurch Räume schafft, in denen sich Kreativität, Bildung und professionelle Identität wechselseitig verstärken.

5.4 Spannungsfelder und Perspektiven

Es ist keineswegs das Anliegen dieser Arbeit, performative Praktiken als alleinige oder überlegene Quelle von Bildung zu idealisieren. Vielmehr zeigen sich in der Analyse des VentiLabors auch Grenzen: Mehr Autonomie und Selbstorganisation hat auch eine Kehrseite wie bell hooks (2023, S. 153) feststellt:

«Sie haben uns beigebracht, kritisch zu denken, zu hinterfragen und zu widersprechen und Sie haben uns ermutigt, eine Stimme zu haben. Aber wie können wir jetzt damit in andere Kurse gehen? Niemand will, dass wir dort eine Stimme haben! Das ist die Tragödie der Bildung, die die Freiheit nicht fördert.» Diese Aussage zeigt: Immersive Bildungsräume bleiben kontextuell gebunden. Ihre Wirkung hängt davon ab, ob Strukturen auch ausserhalb des Bildungssettings bereit sind, diese Offenheit aufzunehmen. hooks (2023, S. 52) merkt dazu an, dass kritisches Denken und die Infragestellung bestehender Machtverhältnisse nicht selten zu Entfremdung führen – insbesondere in Kontexten, die kein dialogisches Verständnis von Bildung teilen. Immersives Bildungsräume fordern demzufolge auch institutionelle Offenheit, Resonanz- wie auch Schutzräume.

Für Lernende, die sich ungern in exponierte Situationen begeben oder deren Zugang zu leiblich-kreativen Ausdrucksformen von Zurückhaltung geprägt ist, kann der Einstieg in ein solches Bildungsformat hochschwellig sein. Die freiwillige Teilnahme und die erforderliche Bereitschaft zur performativen Selbstöffnung setzen ein Maß an Sicherheit und Vertrauen voraus, das nicht bei allen Studierenden gegeben ist. Insofern eignet sich das VentiLabor nur begrenzt als allgemeingültiges Modell, sondern vielmehr als ein spezifischer Möglichkeitsraum, dessen Potenziale ebenso wie seine Begrenzungen reflektiert werden müssen.

Gerade in dieser Perspektive liegt auch seine Stärke: Das VentiLabor kann als Impulsgeberin für eine differenzierte hochschuldidaktische Praxis verstanden werden. Einzelne Elemente wie die bewusste Rhythmisierung von Lernprozessen, die Gestaltung atmosphärischer Übergänge oder das Verhältnis von Nähe und Distanz im Lernraum können produktiv in unterschiedlichste Lehrkontexte überführt werden. Für Lehrende ergibt sich daraus die Einladung, ihre eigene Haltung zur Gestaltung von Bildungsgemeinschaften zu hinterfragen: Welche Atmosphären will ich erzeugen? Welche Formen von Beteiligung ermögliche ich? Und wie schaffe ich Räume, in denen Vielfalt nicht nur zugelassen, sondern didaktisch getragen wird? In dieser Offenheit und Kontextsensibilität liegt das eigentliche Potenzial des VentiLabors, als Beitrag zu einer erweiterten, inklusiver Bildungspraxis.

Auf der Makroebene öffnet sich ein weiteres Spannungsfeld um zukünftige Bildungsräume. Die Diskussion dreht sich um die Frage, wie Bildungssysteme strukturell so gestaltet werden können, dass sie Prozesse tiefgreifender Transformation aktiv ermöglichen. Denn wenn Bildungsprozesse nicht mehr linear verlaufen, sondern von Offenheit, Unvorhersagbarkeit und qualitativen Sprüngen geprägt sind, muss auch die Organisation von Bildung diesem Wandel gerecht werden. Sie fordern ein radikales Umdenken traditioneller Hochschulstrukturen (Ehlers, 2020, S. 281). Um diesen Wandel mitzugestalten, sollen Bildungsräume weniger als geschlossene Systeme gedacht werden. Vielmehr müssen sie als relationale, durchlässige und dynamisch gestaltbare Felder konzipiert werden, in denen institutionelle, personale und kulturelle Dimensionen neu aufeinander abgestimmt werden. In diesem

Zusammenhang beschreibt Ehlers (2020, S. 281) ein zukunftsweisendes Szenario zur Hochschule der Zukunft, das auf einen fundamentalen institutionellen Wandel hinausläuft: den Übergang von der singulären Hochschule zu einem vernetzten, multiinstitutionellen Hochschulraum. Im traditionellen Hochschulmodell ist die gesamte akademische Biografie – von der Immatrikulation bis zur Graduierung – an einer festen Institution verankert. Im Szenario von Ehlers steht nicht die Hochschule selbst im Zentrum des Studierenerlebnisses, sondern das Studium als solches. Die Institution tritt zurück zugunsten eines dynamischen Netzwerks, in dem Studierende Module, Lernformen und Studienabschnitte an verschiedenen Einrichtungen kombinieren. Ein spannender Gedanke, der in dieser Arbeit jedoch nicht weiterverfolgt werden kann.

Engagierte Pädagogik, wie sie etwa von bell hooks oder Paulo Freire vertreten wird, kann innerhalb institutioneller Strukturen nur bedingt nachhaltig wirksam werden. «Letztendlich wird die Institution uns erschöpfen, einfach weil es keine nachhaltige institutionelle Unterstützung für befreiende pädagogische Praktiken gibt», so fasst Ted Scapp die institutionelle Begrenzung emanzipatorischer Bildungsansätze zusammen (hooks, 2023, S. 164). Dennoch bleibt der Anspruch bestehen, Erfahrungsräume zu schaffen, die transformative Prozesse ermöglichen. Multisensorische Lernformate, das Suchen nach Verbündeten und die bewusste Öffnung über den institutionellen Raum Hochschule hinaus sind dabei zentrale Strategien.

5.4.1 Diskurse und Räume schaffen

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Legitimation solcher immersiver Bildungsräume. Ein zentrales Element für die Unterstützung innovativer Formate wie des VentiLabors liegt im aktiven Sichtbarmachen, Dokumentieren und Teilen der Erfahrungen. Wie bereits ausgeführt, erfordert die Umsetzung innovativer Experimentierräume nicht nur didaktischen Mut, sondern auch zeitliche, personelle und strukturelle Ressourcen. Nur wenn solche Formate systematisch dokumentiert, theoretisch fundiert und empirisch untersucht werden, können sie anschlussfähig gemacht und in den bildungspolitischen Diskurs eingebracht werden. Diese Sichtbarmachung ist Voraussetzung für das Anstossen von Reflexion, Kritik und Weiterentwicklung. Darüber hinaus können gezielt bestehende bildungsinnovative Plattformen und hochschulübergreifende Austauschformate genutzt werden, um die Reichweite, Anschlussfähigkeit und interdisziplinäre Resonanz solcher Formate zu erhöhen. Der Wandel in der Bildungslandschaft ist spürbar, die Frage ist nicht mehr, ob er stattfindet, sondern wie er gestaltet wird. Daher braucht es wissenschaftlich gut begründete Dokumentationen, damit die Diskurse von Personen mitgestaltet werden, die über konkrete Erfahrungen innovativer Bildungspraktiken verfügen. So beschreiben etwa Valera und Dhawan, dass «Lehren mehr zu einer Frage der Strategie, denn der Theorie wird» (Castro Valera & Dhawan, 2018, S. 350). Wer Erfahrung teilt, öffnet Räume für kollektives Lernen, gegenseitige Inspiration und die Möglichkeit der Transformation auf institutioneller Ebene.

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Nachhaltigkeit immersiver Bildungsräume. Die Verbindung von immersivem Bildungsraum und Kreativität mit Sicht auf die Praxistheorie (Reckwitz, 2003; siehe Kapitel 2.3) macht deutlich, dass diese pädagogische Praxis wiederholt stattfinden muss, damit inkorporiertes Wissen im Sinne von Erfahren immersiver Bildungsformaten stattfinden kann. Wenn multi-sensorische Bildung zur Routine wird, ist die Chance höher, dass das Zusammenspiel der beschriebenen Subjektwerdung in Verbindung mit der Entwicklung des professionellen Habitus als mögliches Bildungsziel tatsächlich erreicht werden kann. Dies ist ein lebenslanger Prozess, wie Jarvis bestätigt (siehe Kapitel 5.1.1) und dieses aufgezeigte Potenzial kann besser genutzt werden, wenn die Verankerung immersiver Bildungsräume möglich wird. Das VentilLabor findet jährlich an drei Workshops statt. Mit Blick auf die Praxistheorie ist dies zu wenig, um durch Wiederholung eine routinierte pädagogische Praxis zu etablieren. Es braucht Räume, in denen diese Praxis als der Autonomie und Emanzipation als Selbstverständlich erkannt wird. Hier ist die Metapher der Schneiderin von (Spivak, zit. nach Castro Varela & Dhawan, 2018, S. 349) besonders aussagekräftig. Die Praxis der Schneiderin ist das schneidern von Kleidung, jedoch ist dies für Spivak «keine Herstellung von Massenwaren, sondern der vorsichtige und langsame Prozess, der immer auf die Angaben der Person angewiesen ist, deren Kleidung geschneidert wird» (Castro Varela & Dhawan, 2018, S. 349). Bezogen auf immersive Bildungsräume heisst das, diese Erfahrungsräume als Praxis zu verankern, sich aber immer wieder zu fragen: Was soll gelernt werden und wie? Dies bezeichnet Spivak als «Lernen von unten» und «stellt die grösste Herausforderung für eine sich als kritisch bezeichnende Bildungsarbeit dar» (zit. nach (Castro Varela & Dhawan, 2018, S. 350).

5.4.1 In Beziehung sein – als Antwort engagierter Pädagogik

Letztlich wird aus den Ausführungen klar, dass Bildung kein rein kognitiver Prozess ist. Vielmehr ist er relational sowie eingebettet in soziale, emotionale und körperlich-leibliche Erfahrungen. Wie bell hooks betont, geschieht Bildung durch Gemeinschaft und in Beziehung (hooks, 2023, S. 50; Kapitel 4.3.3). Sie ist nicht einfach das Übertragen von Inhalten, sondern eine Form von gemeinsamer Erfahrung, in der Lehrende und Lernende sich begegnen, voneinander lernen und sich gegenseitig herausfordern. Bildungsprozesse bringen Menschen in Bewegung, innerlich wie äußerlich, und machen dadurch auch Verletzlichkeit sichtbar: das Ringen mit Unverständlichem, das Scheitern, das Suchen nach Bedeutung. Nur so kann ein Raum entstehen, in dem Lernen nicht als Machtdemonstration, sondern als gemeinsames Werden verstanden wird. Jede Lehrsituation, in der diese Gleichwürdigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden gelebt wird, ist ein Ort des Wachstums für Lehrpersonen selbst. bell hooks (2023) beschreibt diesen Ort als einen, an dem auch Lehrende befähigt werden, ihre Kompetenzen zu entfalten und sich weiterzuentwickeln, allerdings nur unter einer wesentlichen Voraussetzung: Sie müssen bereit sein, ihre eigene Verletzlichkeit zu zeigen (S. 25). Andernfalls, so warnt hooks, fordern

sie von den Studierenden das Eingehen von Risiken, während sie selbst hinter professionellen Fassaden Schutz suchen (S. 30).

Progressive, ganzheitliche Bildung ist anspruchsvoller als die herkömmlichen kritische oder feministische Pädagogik. [...] Das bedeutet, dass Lehrende sich aktiv für einen Prozess inneren Wachstums (self-actualization) einsetzen müssen, der ihr eigenes Wohlbefinden fördert, wenn sie auf eine Art und Weise unterrichten wollen, die Lernende befähigen kann.

(hooks, 2023, S. 25)

Lehrpersonen, die sich der Herausforderung stellen, sich um ihr eigenes Wohlbefinden zu kümmern, schaffen dadurch eine Grundlage für pädagogische Praktiken, die auf Beziehung und Resonanz aufbauen. Diese Art des Unterrichtens berührt nicht nur den Intellekt der Studierenden, sondern spricht auch deren Emotionalität und Körperlichkeit an (hooks, 2023, S. 31). Auf diese Weise eröffnen sich Räume, «die die Studierenden ansprechen und ihnen Wege des Wissens vermitteln, die ihre Fähigkeiten fördern, ein wahrhaft lebendiges und erfülltes Leben zu führen» (ebd.).

Martin Buber (2006) beschreibt diese Beziehungsdimension besonders eindrücklich:

Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewusstsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewusstsein. Zwar immer noch erscheint es nur im Gewebe der Beziehung, in der Relation zum Du, als Erkennbarwerden dessen, dass nach dem Du langt und es nicht ist, aber immer kräftiger hervorbrechend, bis einmal die Bindung gesprengt ist und dass Ich sich selbst, dem abgelöst, einen Augenblick lang wie einem Du gegenübersteht, um alsbald von sich Besitz zu ergreifen und fortan in seiner Bewusstheit in die Beziehung zu treten. (Buber, 2006, S. 32).

Wird das Lernen in der Sphäre des Zwischen, wie es Buber nennt verortet, dann kann der Moment der Begegnung von Du und Ich als transformativer Moment verstanden werden, in dem Lernen ein Beziehungsgeschehen ist und aus dem Du und Ich verändert hervorgehen (Künkler, 2011, S. 475). Lévinas (1963) bringt eine kritische Perspektive in diesen Dialog ein, indem er darauf hinweist, dass das Verhältnis von Ich und Du in pädagogischen Kontexten keineswegs symmetrisch sei. Vielmehr sei es von strukturellen Machtverhältnissen geprägt (zit. nach Künkler, 2001, S. 476). In Anlehnung an diese Überlegungen ist es unabdingbar, diese Asymmetrie anzuerkennen, Lernprozesse machtsensibel zu begleiten und das Gegenüber, wie oben erwähnt trotz ungleicher Ausgangslagen stets als gleichwürdige Person anzuerkennen. Diese transformatorischen Potenziale durch die Beziehungsgestaltung in immersiven Bildungsräume treffen auf das Spannungsfeld von neuen pädagogischen Konzepten und traditionellen Rollenerwartungen. Dies kann zu einer gegenseitigen Verunsicherung sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrpersonen führen (Hatsikas-Schroeder et al. (2024, S. 238). «Studierende und Lehrende erfahren, dass alte und neue Systeme aufeinandertreffen. Beide Seiten bringen in der Regel aus der

eigenen Bildungsbiografie ein traditionell geprägtes Bildungsverständnis mit. Diese Standardmuster müssen losgelassen werden» (ebd.). Hierbei lässt sich passend das «Konzept des Verlernens» einfügen (Castro Varela, 2021). Maria do Mar Castro Valera, die sich auf Spivak (2004) bezieht, beschreibt, dass «Verlernen davon ausgeht, dass das, was wir wissen und wie wir wahrnehmen, historisch geworden sind. Nur eine genaue Analyse, das Nachverfolgen und ein Aufnehmen der liegen gebliebenen Fäden des Denkens ermöglichen es uns, ein neues Gewebe des Wissens zu erschaffen und unsere eigene Subjektwerdung ins Wanken zu bringen, sodass es gelingen kann, uns neu zu erfinden» (Castro Varela, 2021, S. 116).

Die Aufforderung, bestehende Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen, stellt viele Lehrpersonen vor erhebliche emotionale Herausforderungen. Wie bell hooks festhält, «müssen die Ängste der Lehrenden berücksichtigt werden, wenn diese aufgefordert werden, ihre Paradigmen zu ändern. Es muss Schulungen geben, in denen sie die Möglichkeit haben, ihre Bedenken zu äussern und gleichzeitig zu lernen, wie sie sich einem multikulturellen Unterricht und den entsprechenden Lehrplänen am besten annähern können» (hooks, 2023, S. 45).

Auch Ehlers (2020) betont die Bedeutung gezielter Coachingmaßnahmen für Lehrende und andere Fachpersonen, die wie Studierende auch mit Unsicherheit und Ambiguität umgehen müssen (S. 24).

Deshalb können immersive Erfahrungsräume auch für Lehrpersonen interessant sein. Ein besonders anschauliches Beispiel aus der Praxis beschreibt Ehlers (2020) im Rahmen der NextSkills-Studie (S. 24): Mitarbeitende einer Organisation nehmen an Theaterworkshops teil, oft zum ersten Mal in ihrem Leben stehen sie auf einer Bühne und setzen sich dort mit sich selbst, ihren Unsicherheiten und ihrem Lernpotenzial auseinander. Während im beruflichen Alltag Schwächen meist verborgen werden, geht es hier explizit darum, sich mit dem eigenen Unvermögen zu zeigen. Das gemeinsame Setting erzeugt ein starkes Gefühl von Verbundenheit. Entscheidend ist dabei nicht die Perfektion, sondern die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen. Dieses Erleben schafft «Referenzerfahrungen», die langfristig das Selbstbewusstsein stärken und eine Basis für kooperatives, transparentes Handeln im Team bilden (ebd.). Was sich aus all dem ableiten lässt: Die pädagogische Praxis immersiver Bildungsräume ist ein zutiefst menschlicher, relationaler Prozess. Es braucht Mut zur Verletzlichkeit, Räume für Begegnung, Anerkennung von Asymmetrie und die Bereitschaft, sich selbst als Teil des Lernprozesses zu begreifen, was «uns verändert und damit auch unsere Art zu lernen und unsere Art lehren zu denken» (Castro Varela, 2021, S. 124). Valera versteht dies als «die geduldige Kunst des couragierten Eingreifens in das eigene Geworden-Sein» (ebd.). Oder wie es Ron Scapp in einer Diskussion mit bell hooks formuliert: «Das ist eine Tragödie der heutigen Bildung. Es gibt viele Menschen, die nicht erkennen, dass eine Lehrperson zu sein, bedeutet, unter Menschen zu sein» (Scapp, in hooks, 2023, S. 169).

5.6 Abschliessende Gedanken

Die vorliegende Arbeit nahm ihren Ausgangspunkt in der Frage, welchen Beitrag kreative Bildungsformate am Beispiel des VentiLabors zur Vermittlung wissenschaftlicher Theorien der Sozialen Arbeit leisten können. Im Zentrum stand zunächst der Wissenschaftstransfer als messbare Wirkung immersiver Lernsettings. Im Verlauf des Analyseprozesses wurde jedoch deutlich, dass sich insbesondere in den Aussagen der Studierenden eine andere Fokussierung herauskristallisierte: Nicht der reine Wissenserwerb standen für viele im Zentrum ihrer Lernerfahrung, sondern Prozesse der Subjektwerdung. Die Studierenden erleben das VentiLabor als ein verkörpert und sozial eingebetteten Prozess. Hervorzuheben ist insbesondere die Rolle der Studierenden als aktive Gestalter*innen ihres eigenen Bildungsprozesses. Ihre Beiträge zeigen eindrucksvoll, wie sehr sie sich als Expert*innen ihres Lernens verstehen, als Mitforschende und Mitverantwortliche - auch in der Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis. Ihnen eine Stimme zu geben, bedeutet, Bildung nicht länger primär von aussen, beispielsweise durch festgelegte Inhalte oder Curricula mit vordefinierten Lernzielen, zu definieren, sondern von innen heraus, durch Aushandlungsprozesse im Dialog mit den Studierenden, als ernst gemeinte studentische Partizipation (Hatsikas-Schroeder et al. 2024; Bovill et al. 2016; Cook-Saather et al. 2014; Healy et al. 2014).

Der Autorin ist bewusst, dass weitere Perspektiven, wie zum Beispiel jene der Lehrpersonen im Rahmen dieser Arbeit nur wenig systematisch miteinbezogen wurde. Möglicherweise ist es gerade dieses Manko, das den Blick stärker auf die Sichtweisen der Studierenden gelenkt und dadurch die hier beschriebene Verschiebung sichtbar gemacht hat. Oder wie es Spivak (2004) schreibt wurde ein «learn to learn from below» (zit. nach Castro Varela, 2021, S. 124) möglich, welches «viel Geduld und jahreslanges empathisches Zuhören und Beobachten erfordert» (ebd.). Umso bedeutsamer erscheint es, die gewonnen Erkenntnisse im Sinne eines Dialogs mit Lehrpersonen und weiteren interessierten Expert*innen zu diskutieren. Denn erst im Zusammenspiel dieser Perspektiven kann sich ein Bildungsverständnis entfalten, das der Komplexität der Lehre in der Sozialen Arbeit gerecht wird – einer Lehre, in der Theorieverständnis, Praxisorientierung, Haltungsfragen und die Ermöglichung von Subjektwerdung gleichermaßen zentrale Bedeutung haben. Denn Bildung, verstanden als gemeinsames Werden, beginnt dort, wo wir uns als Lernende und Lehrende – im Sinne von hooks (2023) - offen und dialogisch in unserer Suchbewegung begegnen: als Menschen.

Literaturverzeichnis

- Abfalter, D. (2014). Der Mops mit der Wurst oder ein erster Einsatz der Feldpartitur zur Studie verkörperlicher Führungsprozesse bei Dirigenten. In C. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung* (S. 271–281). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00879-6_12
- Arnold, M., Vöing, N., & Raisas, S. (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (R. Rhein & J. Wildt, Hrsg.). transcript Verlag.
- Awad, S. (2021). Embodiment im Lernprozess—Ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik? [Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)]. <https://open.fau.de/server/api/core/bitstreams/ee3a3975-1a7e-4e14-ba63-03892e7c1fa8/content>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller-Hermann, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9>
- Beushausen, J. (2021). Anmerkungen über die Notwendigkeit einer vertieften Selbstreflexion in der Fallarbeit [online]. Socialnet Materialien. Bonn: Socialnet. [Zugriff am: 05.07.2025]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/29350.php>
- Bloh, T. (2021). Kooperation und Praxiskompetenz: Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34845-8>
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? [Übersetzung]. *American Sociological Review*, 19(1), 3. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Boal, A. (2021). *Theater der Unterdrückten* (M. Spinu & H. Thorau, Hrsg.; 8. Auflage). Suhrkamp.
- Böhme, G. (2020). Geruch und Atmosphäre. In: *Die Macht der Atmosphären* (B. Wolf & C. Julmi, Hrsg.). Gesellschaft für neue Phänomenologie. Karl Alber.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Brielmaier, J. (2020). Wissenschaftliches Wissen und die Praxis der Sozialen Arbeit. Eine Befragung unter berufstätigen Sozialarbeitenden. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 50 Jahre Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis (Heft 4/2020).
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloher Verlagshaus.
- Castro Varela, M. D. M. (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky, & G. Pfruender (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis* (1. Aufl., S. 111–130). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-008>
- Castro Varela, M. D. M., & Dhawan, N. (2018). *Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus* (C. Mörsch, Hrsg.). Diaphanes.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory* [Übersetzung]. Sage Publications.
- Choi, H. (2020). Deweys Konzeption der ästhetischen Erfahrung und ihre Bedeutung für eine Philosophie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 746–762. <https://doi.org/10.25656/01:25812>

- Clarke, A. E. (2011). *Grounded Theory Reader* (G. Mey & K. Mruck, Hrsg.; 2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Csiksentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207–221. <https://doi.org/10.25656/01:11172>
- Daiber, P. (2025). Förderung von Kreativität und Spielfähigkeit mit den Mitteln der Clownarbeit: Bericht aus der Praxis. *Die Psychotherapie*, 70(1), 41–48. <https://doi.org/10.1007/s00278-024-00760-3>
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91741-2_4
- Dewe, B. (2013). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 95–116). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_5
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* ([Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964]). Beltz.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung* (1. Auflage). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Effinger, H. (2021). *Soziale Arbeit im Ungewissen: Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen*. Beltz.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft-Hochschule der Zukunft*. Springer VS.
- Elmiger, Daniel, Tunger, Verena, & Siegenthaler, Aline. (2023). *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Eine kurze Übersicht über die Forschung*. [Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit]. KFM Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Englert, C. J. (2014). Do It Yourself. Die hermeneutisch-wissenssoziologische Videoanalyse in praktischer Anwendung. In C. Moritz (Hrsg.), *Transkription Von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung: Multidisziplinäre Annäherungen an Einen Komplexen Datentypus* (1st ed). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S.73-106.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), S. (2025). *Kompetenzprofil des Bachelor-Studiums der HSA FHNW*. https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor/media/hsa_ba_kompetenzprofil.pdf/@display-file/file
- FHNW Hochschule für Soziale Arbeit. (2024). *Lernen mit allen Sinnen*. <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/soziale-arbeit/news/freiform-kreatives-lernlabor>
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Performativität: Eine Einführung*. Transcript.
- Flick, U. (1990). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. B. Bergold, U. Flick, & Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*; [Symposium „Die Erforschung der Sicht des Subjekts“ auf dem von der DGVT veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin] (2. Aufl.). Dt. Ges. für Verhaltenstherapie. S. 272-262.
- Flick, U. (Hrsg.). (1991). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Psychologie-Verl.-Union.
- Foelsing, J., & Schmitz, A. (2021). *New Work Braucht New Learning: Eine Perspektivreise Durch Die Transformation Unserer Organisations- und Lernwelten* (1st Aufl 2021st edition). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>

- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten* (3. Aufl., 10.-12. Tsd). Kreuz-Verl.
- Freire, P. (2013). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (P. Schreiner, Hrsg.; 2. Aufl). Waxmann.
- Fudickar, M. (1985). *Kreativitätstraining und Schule: Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs. Die blaue Eule.*
- Geertz, C. (2019). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (B. Luchesi & R. Bindemann, Übers.; 14. Auflage). Suhrkamp.
- Gipser, D. (2020). Spielen, was ist, verändert die Welt: Die Theatermethoden von Augusto Boal als Praxis des dialogischen Forschens und Handelns. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 40(155), 77-85. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-84947-0>
- Gregor, A. P. (2024). *Performance und Irritation: Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft*. Transcript.
- Gugutzer, R., & Barrick. (2022). Atmosphäre. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie 1: Grundbegriffe und Theoretische Perspektiven* (2nd ed). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 3-8.
- Haertel, T., & Jahnke, I. (2011). Wie kommt die Kreativitätsförderung in die Hochschullehre? *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 6(3+4), 238-. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/20>
- Hanke, U. (2021). Methoden zur lernförderlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Inverted Classroom-Format. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelman, S. Sontheimer, & S. Westerholz (Hrsg.), *Studierendenzentrierte Hochschullehre* (S. 43–63). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32205-2_3
- Haslam, S. A., Adarves-Yorno, I., Postmes, T., & Jans, L. (2013). The Collective Origins of Valued Originality: A Social Identity Approach to Creativity [Übersetzung]. *Personality and Social Psychology Review*, 17(4), 384–401. <https://doi.org/10.1177/1088868313498001>
- Hentschel, U. (2023). Wissen in Zwischenräumen: Theaterpädagogische Praktiken in ortsspezifischen Projekten. In K. Busch, B. Gronau, & K. Peters (Hrsg.), *Wissen der Künste* (1. Aufl., Bd. 3, S. 237–252). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839462201-015>
- Hirschauer, S., & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.
- Hochuli-Freund, U., & Stotz, W. (2021). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: Ein methodenintegratives Lehrbuch* (5., erweiterte und überarbeitete Auflage). W. Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039980-8>
- hooks, bell. (2023). *Die Welt verändern lernen: Bildung als Praxis der Freiheit* (H. Albers, Übers.; 1. Auflage). Unrast.
- James, S., Lampe, L., Behnken, S., & Schulz, D. (2019). Evidence-based practice and knowledge utilisation – a study of attitudes and practices among social workers in Germany [Übersetzung]. *European Journal of Social Work*, 22(5), 763–777. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1469475>
- Jarvis, P. (2010). Learning to be a person in soviety: Leraning to be me [Übersetzung]. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists—In their own words* (S. 21–35). Routledge.

- Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation: Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR* (H. Kappen, Übers.; Vollständig überarbeitete Neuauflage). O.W. Barth.
- Kabat-Zinn, J. (Regisseur). (2016, Februar 14). *Achtsamkeit—Die neue Glücksformel* [Broadcast]. In *Sternstunde Philosophie*. <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/jon-kabat-zinn-achtsamkeit-die-neue-gluecksformel?urn=urn:srf:video:a5475697-96e6-492c-8a82-dc92e9620581>
- Karstens, F., & Schmitz, A. (2023). *Lesestrategien zur Unterstützung des Textverstehens im sprachbewussten Biologieunterricht?* https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/779/2023_1_de_karstens_schmitz.pdf
- Kelle, Helga: *Ethnographische Ansätze*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften* (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), <https://doi.org/10.25595/1001>. S. 636-650
- Keller-Schneider, M. (2021). *Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität*. <https://doi.org/10.25656/01:22107>
- Knoblauch, H., & Vollmer, T. (2022). *Fokussierte Ethnographie*. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 353–366). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21
- Kolesch, D. (2017). *Vom Reiz des Immersiven: Überlegungen zu einer virulenten Figuration der Gegenwart*. *Paragrana*, 26(2), 57–66. <https://doi.org/10.1515/para-2017-0020>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Kösel, S. (2022). *Intuitive Reflexion und über Intuition reflektieren*. In: *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. Kösel, T. Unger, S. Riebel, & S. Haupt, Hrsg.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847417224>. S.140-166
- Kösel, S., Unger, T., Riebel, S., & Haupt, S. (Hrsg.). (2022). *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847417224>
- Krampe, G. (2019). *Psychologie der Kreativität: Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis* (1. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02982-000>
- Kruse, O. (2010). *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (Lizenzausg.). UVK-Verl.-Ges.
- Kühl, S. (2021). *Gruppe – Eine systemtheoretische Bestimmung*. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(1), 25–58. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00728-0>
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Transcript.
- Kunz, R. (2015). *Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kazuistischen Ansatzes*. [Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel]. https://edoc.unibas.ch/38583/1/Kunz_Diss_Schluesselsituationen_20150920_pdf_A_gesamt_A1a.pdf
- Kunz, R., & Hatsikas-Schroeder, N. (2023). *Der Prototyp „Freiform“ als curriculare Antwort auf die Herausforderungen der „future skills“*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(3), 137–156. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/07>
- Kupiek, B. (2023). *Haltung in der Mediation: Die Untersuchung Eines Unterdefinierten Phänomens* (1st ed). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Lecoq, J., Carasso, J.-G., Lallias, J.-C., & Bradby, D. (2019). *The moving body (le corps poétique): Teaching creative theatre* [Übersetzung]. Methuen Drama.
- Lefebvre, H. (2010). *Rhythmanalysis: Space, time and everyday life* [Übersetzung]. (Reprint). Continuum.
- Lehn, D. vom. (2018). *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse: Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. Beltz.
- Meckel, M., & Steinacker, L. (2025). *Alles überall auf einmal: Wie Künstliche Intelligenz unsere Welt verändert und was wir dabei gewinnen können* (1. Auflage). ROWOHLT Taschenbuch.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In: *Contemporary theories of learning: Learning theorists—In their own words* [Übersetzung]. (K. Illeris, Hrsg.; 1st Aufl.). Routledge. S. 90-105.
- Mörten, R., & Schnitzer, A. (2019). *Hinweisblatt für die Interpretation von qualitativ-empirischem Material*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Motley, P., Archer-Kuhn, B., Dishke Hondzel, C., Dobbs-Oates, J., Eady, M., Seeley, J., & Tyrrell, R. (2024). *Defining Immersive Learning* [Übersetzung]. *Teaching and Learning Inquiry*, 12. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.12.9>
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). *Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering* [Übersetzung]. *Psychological Science*, 24(5), 776–781. <https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Newen, A., Bruin, L. de, & Gallagher, S. (Hrsg.). (2020). *The Oxford handbook of 4E cognition* [Übersetzung]. (First published in paperback). Oxford University Press.
- Ness, M. (2016). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Reading Horizons*, 55(1), 57-84. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3282&context=reading_horizons
- Papadopoulos, J. (2020). *Embodied Design im Überblick*. In J. Papadopoulos, *Embodied Design in Innovation und Kommunikation* (S. 21–144). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31906-9_3
- Reckwitz, A. (2003). *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory*. *Zeitschrift Für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2013). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (3. Auflage). Suhrkamp Verlag.
- Reckwitz, A. (2022). *Subjektivierung*. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie 1* (S. 157–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33300-3_26
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Auflage). Beltz Verlag.
- Reichert, J. (2014). *Das vertextete Bild. Überlegungen zur Gültigkeit von Videoanalysen*. In C. Moritz (Hrsg.), *Transkription Von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung: Multidisziplinäre Annäherungen an Einen Komplexen Datentypus* (1st ed). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 55-72.
- Reichert, J., & Englert, C. J. (2021). *Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse* (2. Aufl. 2021). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33599-1>

- Reichert Jo. (2013). Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Rosa, H. (2016). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung (Erste Auflage). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2017). Für eine affirmative Revolution: Eine Antwort auf meine Kritiker_innen. In Sozialtheorie (1. Aufl., S. 311–330). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839435656-020>
- Ruch, W. (2020). Humor: Eine kleine Einführung. (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 26(11-12), 9–14.). <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/902>
- Schaller, F. (2020). Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.25656/01:18252>
- Schein, E. H., & Schein, P. (2019). Humble Leadership: Erfolgreich Führen mit Beziehung, Offenheit und Vertrauen. Führungskompetenzen III (A. Jell, Übers.). EHP.
- Schilling, J. (2016). Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit: Grundlagen und Konzepte: mit 40 Abbildungen, 5 Tabellen und 177 Lernfragen: mit Online-Material (7., vollständig überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schippling, A., & Álvares, M. (2019). Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen: Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20(1–2019), 43–57. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.04>
- Schmitz, H. (2020). Atmosphären als Mächte über die Person. In: Die Macht der Atmosphären (Gesellschaft für Neue Phänomenologie & B. Wolf, Hrsg.; Originalausgabe). Verlag Karl Alber.
- Schmocker, Beat. (2019). Die internationale Definition der Sozialen Arbeit und ihre Sicht auf Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit. <https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Die-IFSW-Definition-und-ihre-Sicht-auf-die-Soziale-Arbeit-1.pdf>
- Schneider, H., Dittmar, M., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2020). Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. <https://doi.org/10.25656/01:20399>
- Schön, D. A. (2013). The reflective practitioner: How professionals think in action [Übersetzung]. Ashgate.
- Shanahan, T. (2020). What Constitutes a Science of Reading Instruction? [Übersetzung]. Reading Research Quarterly, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Sommerfeld, P. (2016). Wirkungen sozialer Arbeit: Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin (S. Borrmann & B. Thiessen, Hrsg.). B. Budrich.
- Sonderegger, R. (2018). Emanzipiert Euch! Befragung eines Imperativs. In N. Abas & A. Agridopoulos (Hrsg.), Demokratie-Ästhetik-Emanzipation. Jacques rancières transdisziplinäres denken. k-west verlag gmbh. Essen. S. 13-19.
- Spiegel, H. von. (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis: mit 4 Tabellen und 30 Arbeitshilfen (5., vollständig überarbeitete Auflage). UTB GmbH.
- Staak, M. (2015). Körperliche Rhythmisierung und rituelle Interaktion: Zu einer Soziologie des Rhythmus im Anschluss an Randall Collins' Theorie der „Interaction Ritual Chains“. In R. Gugutzer (Hrsg.), Körper und Ritual (S. 191–218). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01084-3_10
- Stapleton, S. (2019). Buffoons and Bouffons [Übersetzung]. <https://learningthroughtheatre.co.uk/blog/buffoons-and-bouffons>
- Staub-Bernasconi, S. (2012). Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule

- (S. 163–186). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_9
- Staub-Bernasconi, S. (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität (2. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A. L., Hildenbrand, A., & Strauss, A. L. (2007). Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (Unveränd. Nachdr. d. 2. Aufl. 1998). Fink.
- Strübing, J. (2021). Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- te Poel, K., Schlag, S., Lischka-Schmidt, R., Wittek, D., Hartung-Beck, V., & Bauer, T. (2022). Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch (C. Reintjes & I. Kunze, Hrsg.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Thiersch, H. (2019). Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität (M. Dörr & B. Müller, Hrsg.; 4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Beltz.
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint Springer VS.
- Unger, T. (2022). Reflexion ist kein echtes Korrektiv. Argumente für eine erlebensorientierte Auseinandersetzung mit der antinomischen Verfasstheit professionellen Handelns. In: Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. S. 167-183. (S. Kösel, T. Unger, S. Riebel, & S. Haupt, Hrsg.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847417224>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). Mind in society: The development of higher psychological processes [Übersetzung]. (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Weihe, R. (Hrsg.). (2016). Über den Clown: Künstlerische und theoretische Perspektiven. Transcript.
- Weiss, S., Schmid, P. A., Bezzola, F., Rhyner, A., & Steiner, T. (2023). Zukunftsorientiertes Lernen: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb im BSc in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt neue Konzepte und Innovation. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10259160>
- Wickert, J. (2017). Kreative Veränderungsprozesse mit Design Thinking: Von Heckklappen und Pappscheiben: Stellen Sie den Prozess ins Zentrum, nicht Ihr Produkt. In G. Baltes & A. Freyth (Hrsg.), Veränderungsintelligenz (S. 455–479). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04889-1_9
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? Beiträge zur Lehrerbildung, 23(2), 183–190. <https://doi.org/10.25656/01:13571>
- Wölfel, M. (2023). Immersive virtuelle Realität: Grundlagen, Technologien, Anwendungen. Springer Vieweg.
- Wrentschur, M. (2015). Die Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen als Impuls für Erkenntnis- und Forschungsprozesse: Blitzlichter aus der universitären Lehre. In R. Egger, C. Wustmann, & A. Karber (Hrsg.), Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium (S. 239–256). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9_13

Anhang

Anhang I Eigenständigkeitserklärung	2
Anhang II Einverständniserklärung Informed consent.....	4
Anhang III Logbuch	6
Anhang IV Videotranskript Vorlage.....	13
Anhang V Auszug Kategoriensystem	14
Anhang VI Exzerpt Vorlage.....	17

Anhang II Einverständniserklärung Informed consent

Einwilligungserklärung Projekt Masterarbeit: Kreatives Lernen anhand des Kreativen Lernlabors von DAS.VENTIL

Name:

Projektverantwortliche: Jacqueline Zimmermann

Daten des Kreativen Lernlabors:

1. Durchgang: 20. Januar 2023 / 21. April 2023 / 26. Mai 2023
2. Durchgang: 03. November 2023 / 01. Dezember 2023 / 12. Januar 2024
3. Durchgang: 31. Oktober 2023 / 21. November 2023 / 26. Januar 2024

Verantwortliche Leiterin des Forschungsvorhabens: Jacqueline Zimmermann

Diese Erklärung bezieht auf den Umgang mit Daten im Rahmen der Masterarbeit Kreatives Lernen im Fokus, insbesondere mit Personendaten und als vertraulich gekennzeichnete Daten, namentlich die Videoaufnahmen der kreativen Lernlabor I und II der Organisation DAS.VENTIL.

Zweck des Forschungsvorhabens

Die Masterthesis Kreatives Lernen im Fokus: Chancen für die Praxis der Sozialen Arbeit. Am Beispiel des Kreativen Lernlabors von DAS.VENTIL bearbeitet die Fragestellung:

Welchen Beitrag kann das Kreative Lernlabor für kreatives Lernen leisten und was für Herausforderungen stellen sich.

Unterfragen:

- Welche Lernpraktiken sind sichtbar?
- Welche Auswirkungen hat das auf Lernprozesse?
- Wie unterstützt es den Wissenschaftstransfer?

Die im Projekt bearbeiteten Daten werden ausschliesslich für wissenschaftliche Zwecke und für DAS.VENTIL interne Dokumentation verwendet. Das Ziel ist einen didaktischen Mehrwert zu gewinnen.

Umgang mit den Daten / Art und Weise der Datenverarbeitung

Alle personenbezogenen Angaben werden anonymisiert. Für die Audioaufnahmen ist eine komplette Anonymisierung nicht möglich, weshalb die Daten nach Abschluss des Projektes gelöscht und nur in anonymisierter Transkription aufbewahrt werden. Die forschungsbezogenen Ergebnisse sollen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen in anonymer Form verwendet werden.

Personendaten und als vertraulich gekennzeichnete Daten werden in einem benutzergruppen-geschützten Datenablagensystem von DAS.VENTIL gespeichert. Projektbezogene Daten in Papierform werden in verschlossenen Schränken aufbewahrt. Tondateien (Aufzeichnungen von Interviews) werden umgehend auf den geschützten Serverbereich geladen und anschliessend auf den Aufzeichnungsgeräten gelöscht. Elektronisch vorliegende Personendaten werden nicht per E-Mail übermittelt, sondern auf einer geschützten Webplattform temporär hoch- und heruntergeladen und spätestens bei Projektende gelöscht.

Personenkreis, der in die Personendaten Einsicht erhält

Zu den im Projekt bearbeiteten Personendaten und zu den als vertraulich gekennzeichneten Daten haben nur die Projektleitung, die Workshop Leiterin sowie die Erstgutachterin Zugang. Alle Projektmitarbeitenden haben eine Datenschutzerklärung unterzeichnet und sich zur

Einwilligungserklärung Forschungsvorhaben_Kreatives Lernlabor_200224

Geheimhaltung von Personendaten verpflichtet.

Die personenbezogenen Daten werden nur für dieses Forschungsvorhaben sowie für die interne Dokumentation von DAS.VENTIL verwendet. Sie werden nicht an Dritte zu anderen Zwecken weitergegeben, es sei denn, Sie willigen erneut in einer späteren Einwilligungserklärung in eine solche Weiterübermittlung der Daten ein.

Die Einwilligung ist freiwillig. Wenn Sie nicht an der Studie teilnehmen möchten, entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie können Ihre Einwilligung jederzeit widerrufen und eine Löschung bzw. Vernichtung Ihrer Daten verlangen.

Zusatz für Demonstrationen

Ich gebe mein Einverständnis, dass Szenen aus der Videoaufnahme zu Demonstrationszwecken im Rahmen der Arbeit in Gruppeninterviews sowie ~~Expert:inneninterviews~~ abgespielt werden können. Zutreffendes bitte ankreuzen:

☐ JA ☐ NEIN.

Ich bin mit der vorgesehenen Verarbeitung meiner Daten einverstanden. Mir steht keine finanzielle oder materielle Entschädigung zu.

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang III Logbuch

Logbuch_Videoanalyse_Daten

Hauptfrage: Welchen Beitrag kann das Kreative Lernlabor für kreatives Lernen leisten und was für Herausforderungen stellen sich.

Unterfragen: Welche Lernpraktiken sind sichtbar?

Welche Auswirkungen hat das auf Lernprozesse

Wie unterstützt es den Wissenschaftstransfer?

Logbuch 10. März 2. Teil 1. Staffel Kreative Lernlabor (Teil2)

Zeitangabe Video	Thema	Szene /Besonderheiten
10.03.23 0.30 – 03.25 (gute Szene)(Beschreibung noch offen)	Staub Bernasconi Pro Theorie Musik	Theaterszene Gruppe I 4 Personen 1 Sätze vorstellen Ich komme nicht draus... 1. Mandat 2. Bücher lesen 3. Macht
03.30 – 06.50 Input Reflexion Notizbuch		Notizbüchli ruhiges arbeiten
07.06 -08.07		Gruppe II 3 Personen Ich komme nicht draus Chancen nutzt Kritik zu üben
08.20-10.35	Argumente suchen im Hinblick auf Theorie, wenn wir es rechtfertigen müssen	
10.50-13.20		Gruppe III Tisch Essen Hunger nicht fein Wissenschaft und ethischeProblem braucht Lösung Chaos Was bringt mir das für die Praxis? Ich wollte noch was sagen...
14.50 – 16.26 (gute Szene)	Offene Bühne für Conclusion 3 Personen	Lust auf mehr, daher offen...warten Sind es wirklich drei Mandate, professionsethisch sollten es 7 sein. Von welchen Mandaten reden wir?
16.45 – 21.20	1 Person wird zu mehr, entsteht mehr....	Spenden, Börse Christelle wird dominant, Paola muss sich rechtfertigen, blaue

		Flecken...artet etwas aus...kritisch
21.37	Sätze werden vorgelesen	
22.00	kniend	...ja ich weiss...aber...
23.30 super Satz und dann lange Stille – 24.10	Studierende 1	Ich verstehe nicht, mich für das Wohl anderer einzusetzen, wenn ich mein Wohl nicht kenne. (oder ähnlich)
	Satz nehmen und gemeinsam erzählen	
25.00 – 28.30	In Gruppen Sätze lesen	Das verstehe ich jetzt...Studierende
29.00-30.20	Musik, laufen und Stuhl nehmen	
30.50-43.20	Palaver Rolle Politiker:innen, Sozialarbeiter:innen auf Stuhl stehen	
43.20 – 1.25.20	Fachdiskurs	

Logbuch 21. Mai 1. Teil 1. Staffel Kreatives Lernlabor (Teil1)

1.10-3.09	Staub-Bernasconi Kritik (Scherr)	Singen Text wie Opernsängerin 3 Personen Rasenmäher, 3. Mandat stockt
03.38-04.40		3 Musikerinnen, Satz singen, Melodie ändert sich
04.50-06.05		3 Personen: Zettel angeklebt, Monster 3. Mandat gefressen, Menschenrechte
06.37 – 07.10		Christelle/Svea Menschenrechtskonv ention Opern singen
	Battle mit vorbereiteten Sätzen	
12.55-33.59	Vorbereiten auf Battle	
Logbuch 21. Mai, Teil2		
Beschreibung vorhanden Datei: 26mai23_Teil2_Staffel1_Battle	Battle	
0.00 – 1.00	Vorstellen Seiten durch Schiedsrichterin	
01.20-		
04.00-06.00		Gute Szenen
	Regelung zuhören/	

06.40 – 09.00 gute Szene	Sprechen, drehen,	Eingriff Leiterin, Bild ergänzen
09.25 -	Schiedsrichterin Entscheid Gruppe	
10.15 – 14.00		Leiterin interveniert (Beobachtung: es wird fachlicher mit der Zeit besser)
15.00 – 17.38 gute Szene		Zusammenfinden, Tiefe entsteht, Hochkonzentriert
21.20 – 22.45	Bewegungen spannend	Leiterinnen sprechen
22.54-32.15 Transkript vorhanden Datei: 26mai23_Teil2_Staffel1Lernlabor_Reflexion_ Staub_nach Battle	Blitzlichter/Reflexions runde	Text nochmals lesen, interessant und lustig. Opposition richtig schwierig einzunehmen. Prozess lernen, aha darüber streiten sie. Geht immer tiefer. Ungehemmt fühlt sich schön an, aber auch wie fühlen sich meine Gruppenspähnli, spannender Diskurs, regt an. .
32.26-35.53	Input Leiterin	Wissenschaft, Nicole spannend, wer ist Scherr?
36.50-40.30 gute Szene, Körperhaltungen Zeit: 21.00 Uhr	Text vorlesen 2008 Text von Sommerfeld, Bezug nehmen zu persönlichem	Position vertreten / alle liegen

Kreatives Lernlabor 26. Mai 23 Teil 1 . Staffel Clown

2.55-	Clowneinstieg Willkommen mit Musik, Einleitung, Anleitung und Begleitung Kathrin mit Zwischen Zirkusmusik (Animation, engagiert)	Spielerischer Einstieg Manege und Clown: Ameise vorstellen mit Clownnase
07.06-09.25 Gute Szene! Datei: ZOOM0061_26mai23_Teil1_ Clownszenen	Guter Mensch	Gruppe I Was ist ein guter Mensch (wie eine Waschmaschine) Lachen, Zuschauer:innen Leichtigkeit, Runden laufen wichtig! Divna Szene

10.50- 17.20 VorstellenSzene sehr gut!		Gruppe II VorstellenSzene Schlange nur Sound,
17.50- 20.00	«nicht denken, einfach machen» Kathrin	Gruppe II Guter Mensch
22.00- 24.02		Gruppe III Vorstellen
24.35-28.36		Krokodil spielen
29.30- 32.30		Guter Mensch
33.11-35.05 Datei: 26mai23_21mai23_Teil1_Blitzlicht nachClown)	Blitzlicht nach Clown	Entpannend, Moment des Clowns, Sache gesehen, die ihr seid, die ihr gar nicht seid. Neues Entdeckt als Geschenk.
Selbstreflexion 35.40 – 42.00		
01.02.00-1.05.35		Menschewürd isch gstorbe mit Kerze und Prozession

Kreatives Lernlabor 26.Mai 23 Teil1. Laudation/Ehrung Danksagung oder Tratschen
Menschenwürde 2. Datei (gleicher Name aber Teil 2)

02.50-09.30		Gruppe I Podium beim WEF Anstossen dass Menschenwürde gegangen ist. Dankbarkeit, Konzern Menschen ausnutzen
12.00- 17.45 Gute Szene		Gruppe II vor dem Grab, Wer war das, die Menschenwürde? Anderes Kleid, Verwandte
19.00 -23.30		Menschenwürde war immer da. Wo ist sie denn jetzt, wenn wir sie am meisten brauchen?
24.25	Kreis Austausch mit Notizbuch	
25.57-32.00 Transkript vorhanden (Datei: 26mai23_Reflexion nach Begräbnis_Menschenwürde)	Wie geht es? Reflexionsrunde	Lang Betäubt Müde Wie könnte ich das absurde aushalten? Wir haben gesprochen was ist Menschenwürde ist. Es ist nicht so absurd, es ist Realität. Brutal Ist politischer Clown (Buffon), Erklärung Kathrin Plaisir finden im Schlimmen. Wut, Trauer und Angst gemischt. Einziger Weg diese Gefühle auszudrücken.

32.30- Ab 35.00 – 44:40 gute Szene, Beispiele kommen von Studierenden, Relationierung passiert	Input Perspektivenwechsel im Kreis	Sitzend, liegend, schreibend: Bogen machen, Erfahrungen teilen, <i>Vorsicht vor belehrend sein</i> , Beispiele, Zuhören
44.50 – 51.40 Gute Szene <i>20.45 Uhr Uhrzeit wichtig</i>	Lernen im Lernlabor und Abschluss Berufskodex und Clownnase	Bogen mit Lernlabor Durch Unsicherheiten gegangen, wagt euch zu sagen, ich weiss es nicht, bin auf dem Weg, aber ich möchte es sorgsam machen. Sorgfältig und Vielseitig, lernende Haltung, sich nicht so wichtig nehmen. <i>Wichtig Diskursiver Austausch ermöglichen!</i>

2. Staffel Lernlabor

03. November Teil 1 Datei: 03nov24_Teil1.mov

Goldene Rahmen/Lebenswelt *sehr gute Darstellungen*

1.05- 03.50	Inszenierung Satz «chume nöd drus»	Gruppe I vier Personen komplizierter Satz, Frau möchte Billet kaufen
05.05 –11.45 Sehr lustig super!!		Gruppe II zwei Personen Speech Besonderheiten des Ansatzes Lebensweltorientierung/Flüstern der komplizierten Wörtern Joggen und dann plötzliche Wende
12.45-15.06 Sehr gut, beeindruckend!!! (Datei ZOOM0057_Wörter_keinName)	Keine Namen Foto	Gruppe III, Maschine. Mensch als Teil vom ganzen, dann Anleitung von aussen und dann einzeln. Satz vortragen: Moderne, fehlende Bewältigungsstrukturen
16.00 – 18.13 (Datei ZOOM0058_Wörter_Wechselrahmen)	Wechselwirkung Foto	Rahmen in Rahmen, kollektive Veränderung
18.20 -	Reflexionsbüchli	

Set up wird bestimmt von den Gruppen

01. Dezember Teil2 **Datei: 01dez23** (wichtigste Datei)

Rauminstallation Rahmen, Tische

01.00-3.00	Pro/Contra in Agora Einstimmung Rolle Praxis, Studierende	Einstieg über Rahmen begleitet von Musik. Einleitung Leiterin
03.22-04.22	Herumlaufen	Mit Tücher bekleidet
04.40 – 11.06 Gute Szene Beide Szenen oben beschrieben: Dtai: ZOOM0054_herumlaufenMusik_Agora 1		Gruppe I 8 Personen Studierende kommen in Agora, Mister T spricht, Praxis gespielt von zwei Personen. Praxis ist Alltag Partizipation Lagergestaltung Andere Worte als altes EGO Mr T Input abgelesen
11.20- 18.00	Input Leiterin	Gruppe II 6 Personen Szene integrieren in bestehend gespielte Szene
20.00 – 25.15 Gute Szene		Input Mister T. Alles ist ein Brei, Fokus auf Gesten Input Kathrin mehr in den Körper gehen.
24.45 – 29.15 gute Szene !! Datei: ZOOM0055_Agora2		Input Mr. T mit theorie,
29.15 – 35.24	Klimathema kommt hinzu	Argumentationen pro contra Bedürfnisse/Wünsche
35.24 – 42.20 ZOOM0056_Agora3		Theorie/Praxis/Methode Mister T, Input Leiterin <i>Wann macht intervenieren/sicherstelle n Sinn? Wie wird Wissen vermittelt?</i>
43.30 – 51.30		<i>Theater führt zu fachlichen Fragen, Diskussionen</i>
51.30 – 55.40	<i>Argumente pro Lebensweltorientierung ,</i>	Perspektivenflexibilität der Lebenswelt, Beliebigkeit wird der Lebensweltorientierung nicht gerecht. Prävention versus Symptombekämpfung, Ganzheitlich statt Verhaltenssymptom, Dezentralisierung ist Demokratie.

		Gutes Kontraargument ist dass sich Alltag nicht im Alltag thematisieren lässt, wie Erfahrung nicht reflektieren, wenn man sie nicht hat.
55.50 – 58.50 Trans_Musik_Übergang	Ende Agora mit Mr. T und Abschütteln	Musik abschütteln, lockern, <i>bringt Leichtigkeit</i>
59.00 – 1.09.00	Einzel Reflexionsrunde	
1.10.00 – 1.25.00 Zeit 20.30 Uhr Datei: Transkript_Reflexion_Lebenswelt_011203.html	Reflexionsrunde /Befindlichkeitsrunde Stimmen zum Lernlabor vorhanden	Mensch im ganzen System beschreiben zu können, ist fast unmöglich, ist nie fertig, Aufgaben sind teils unklar formuliert.
1.28.05 – 1.33.50	Abschluss tanzen	Musik Griechischer Wein und Zorbas, <i>erfrischend, plötzlich wieder wach!</i>

Teil 3 Januar 24 Datei: IMG_0426 3.MOV

Clown 3 Inszenierungen Praxisbeispiele mit Notizen in Beobachterrolle gehen, nicht wertend, beobachtend

02.35 – 08.00 Sehr gut!!! (Datei: ZOOM0059_IMG_0426_orangeJacke_Praxisbeispiel)	Ressourcenorientierung hat Risiken und Grenzen	Gruppe I 4 Personen Feuer im Haus, Hausbesuch. Schönreden, Problem vertuschen
11.00 – 16.30	Märlistunde Mr T	Gruppe II 5 Personen Inszenierung in der Aula, Erzählung und gleichzeitiges Theaterspiel
16.30 – 18.23	Musik und Pollonaise	

Labor 31. Oktober Palaver Integration und Lebensführung

33.00-34.45	Ausschütteln	
36.00 – 44.25 Gute Szene	Ich habe verstanden...Start Palaver mit Hut	

Auffälligkeiten

Anhang IV Videotranskript Vorlage

Videotranskript in Anlehnung an Englert Carina Jasmin (2014). Do It Yourself. Die hermeneutisch-wissenssoziologische Videoanalyse in praktischer Anwendung. S. 91

Ort:

Zeit:

Sequenz:

Datei:

Thema und Aufgabe:

Agieren der Kamera

Stand der Kamera,

Perspektive

Licht

Moves: (sind in Klammern)

Bühne

Setting und Kontext	
Personen	
Einrichtung (Artefakte)	
Geräusche	
Akteure	
Standbild Beschreibung	
Sequenz Zeit	
Transkript	

Standbilder mit Zeitangaben:

Zusammenfassende Beschreibung:

Herausragende Zitate:

Anhang V Auszug Kategoriensystem

Codesystem nach Häufigkeit

	Segmente	Prozent
INVIVO Interpretation	37	4.67
INVIVO Reflexion	23	2.90
Lernpraktiken	35	4.42
Engagierte Pädagogik	32	4.04
Interaktion	32	4.04
Körperliche Ausdrucksformen (+) (+) (+)	28	3.54
Spiel	27	3.41
Unsicherheit (+)	18	2.27
Symbolische Bedeutungen (+)	17	2.15
Dialogische Aushandlung	14	1.77
Selbstermächtigung	14	1.77
Persönliche Entwicklung	14	1.77
Freude und Heiterkeit	14	1.77
Offenheit für Impulse	13	1.64
Word/PDF-Hervorhebungen	11	1.39
Reflexion (+)	11	1.39
Gemeinschaftliches Erleben (+)	10	1.26
Logiken Soziale Praxis	10	1.26
Perspektivenvielfalt (+)	9	1.14
Hierarchie und Macht	9	1.14
Aufmerksamkeit und Fokus	9	1.14

Wertschätzung (+)	9	1.14
Rituelle Elemente und Symbolik	9	1.14
Ästhetische Dimension	9	1.14
Performative Dimension	8	1.01
Akzeptanz des Lernprozesses	7	0.88
Sinnliche Wahrnehmung (+)	7	0.88
Atmosphärische Stimmung	7	0.88
Verschiedene Lernpraktiken und -räume	7	0.88
Theorie Praxis Spannungsfeld	6	0.76
Argumentationsstrategien	6	0.76
Ambivalente Haltung	6	0.76
Dramaturgische Inszenierung	6	0.76
Instruktive Führung	6	0.76
Auflösung von Dualismen	6	0.76
Rhythmus	6	0.76
Kognitive Dissonanz	6	0.76
Transformativer Lernprozess	5	0.63
Selbstreflexion (+)	5	0.63
Zeitdilatation	5	0.63
Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden	5	0.63
Experimenteller Lernraum	4	0.51
Fachliche Expertise und Diskursbeitrag	4	0.51
Rolle des physischen Lernraums	4	0.51
Kreativität	3	0.38

Nonverbale Interaktion	3	0.38
Verschmelzung	3	0.38
Lernumgebung	3	0.38
Musik	3	0.38
Metakognition	3	0.38
Nochmaliges Betrachten der Texte	3	0.38
Erkenntnisprozess (+)	3	0.38
Normative Orientierungen	3	0.38
Sensibilität für Kontexte	2	0.25
Bedeutungskonstruktion (+)	2	0.25
Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Spontaneität	2	0.25
Humor und Leichtigkeit	2	0.25
Sehnsucht nach Heimat	2	0.25
Praxisbezug Ressourcenorientierung	2	0.25
Verkörperung von Wissen (+)	2	0.25
Entspannung	2	0.25
Fokussierte Aufmerksamkeit	2	0.25
Geräuschproduktion (+)	2	0.25
Identitätskonstruktion und Zugehörigkeit	2	0.25
Meinungsaustausch und Diskurs	2	0.25
Dokumentation und Notizen	2	0.25
Repräsentationsformen	2	0.25
Verletzlichkeit und Resilienz	2	0.25
Wiederholung der Interaktionen	2	0.25

Exzerpt_Vorlage

Zusammenfassung (Exzerpt)

(A) Literaturangaben (Autor/in, Titel, Publikationsort, Erscheinungsjahr, Seitenzahlen usw.)

(B) Was will die Autorin/der Autor herausfinden? (Fragestellung)

(C) Welche Problemdefinition wird beschrieben (mikro/meso/makro Ebene)?

(D) zentrale Aussagen (Vorgehen, Leitbegriffe, Ergebnisse o.ä.)

(E) evtl. eine zentrale Aussage wörtlich zitieren

(F) Bewertung des Textes/Kommentar: