

*Pascal Kihm, Markus Peschel und Dietlinde Rumpf*

## Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt

### Abstract

Der Beitrag diskutiert drei theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Lernwerkstatt, die es ermöglichen soll, „Lernwerkstattarbeit“ als Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsgegenstand in hochschuldidaktischen Diskursen grundzulegen. Dazu werden als erstes die Potenziale des Konstruktivismus als Erkenntnistheorie diskutiert und auf die lernorientierte pädagogische Arbeit in Hochschullernwerkstätten bezogen. In einem zweiten Schritt wird die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie referenziert, die es erlaubt, die Intentionen des Lernsubjekts in fachorientierte Lernwerkstattbezüge zu setzen. Die Reflexionen der eigenen kommunikativen Anteile als Lernbegleitung sind ein dritter Schritt und u. E. der zentrale Kern der Qualifikation von Lernbegleiter\*innen für sachorientierte Zugänge in Hochschullernwerkstätten.

### 1 Einleitung

Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen des Lernens und Lehrens in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten werden (und wurden) in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert: 2007 gründete sich der *Verbund europäischer Lernwerkstätten* (VeLW) mit dem Ziel, den Raumbegriff „Lernwerkstatt“ zu präzisieren, ihn vom Prozess „Lernwerkstattarbeit“ abzugrenzen und die Interessen von Lernwerkstätten bildungspolitisch zu vertreten (vgl. VeLW 2009; Wedekind 2023).

Mit Gründung des *Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten* e. V. (NeHle) im Jahr 2017 wurde die Theoriebildung über Hochschullernwerkstätten forciert und das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als „an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert“ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2022) und „spezifisch zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog\*innen“ (ebd.) beitragend in einer Arbeitsdefinition festgeschrieben (vgl. Rumpf & Schmude 2021; Herrmann & Kihm 2024). Hochschullernwerkstätten haben demnach Studierende als Hauptzielgruppe und deren pädagogisch-didaktische Qualifizierung als Hauptaufgabe (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle

2022). Lernwerkstätten dagegen, ob an vorschulischen Einrichtungen, Schulen oder Hochschulen, adressieren primär Kinder/Jugendliche.

Die Diskurse der letzten Jahre zeigen, dass nach 40 Jahren der Etablierung von Lernwerkstätten (vgl. Müller-Naendrup 2020) immer noch grundsätzliche Verständigungen über die in Hochschullernwerkstätten zu realisierenden Prozesse und Ziele notwendig sind: „Geht es in Hochschullernwerkstätten um das ‚Lernen des Lehrens‘ (im Sinne einer klassischen Didaktik) oder um ein ‚Lernen lernen‘ (im Sinne der Mathematik)?“ (Peschel et al. 2021, 49; vgl. auch Gruhn 2021, 33; Herrmann 2023, 27ff.). Wenn Studierende in ihrem Studium in Hochschullernwerkstätten für die ihnen häufig noch unvertraute Rolle der professionellen Lernbegleitung in Lernwerkstätten qualifiziert werden sollen (vgl. u. a. Franz 2012; Rumpf 2016; Peschel & Kihm 2020), so umfasst diese Qualifikation u. E. neben mathematischen Erfahrungen auch das „Lernen des Lehrens“ im Sinne einer Doppeldeckerfunktion (vgl. Franz 2012) bzw. Didaktik (vgl. Peschel et al. 2021). Dabei ist noch nicht abschließend diskutiert, inwieweit Hochschullernwerkstätten einen fachspezifischen Bezug und fachdidaktische Ansätze benötigen, um lernwerkstattsspezifisches Lernen und Lehren bzw. das „Lernbegleiten“ unter fachlichen, didaktischen und pädagogischen Aspekten zu reflektieren.

Um „Lernwerkstattarbeit“ als Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsgegenstand in hochschuldidaktischen Diskursen zu aktualisieren, gibt es, neben der Analogie „Hochschullernwerkstattarbeit“ (Kekeritz & Graf 2017; Paulus et al. 2020), den Vorschlag, eine „Didaktik der Lernwerkstatt“ (DdL; Peschel et al. 2021) zu formulieren. Diese DdL ist aber bislang noch unbestimmt. Um Studierende für die professionelle Begleitung von Aneignungsprozessen in Lernwerkstätten (an Hochschulen, Schulen, ...) zu qualifizieren, muss diese DdL Ziele und Prozesse des Handelns in Lernwerkstätten erfassen.

Im Folgenden werden grundlegende theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer solchen DdL vorgeschlagen. Die Überlegungen erfolgen auf drei Ebenen bzw. in drei konsekutiven Entwicklungen, die hier thesenartig skizziert werden:

- *Erkenntnistheorie*: Konstruktivismus (Hoops 1998) ist für die DdL zwar eine rekurrerbare Erkenntnistheorie, die aus (neuro-)biologischer und philosophischer Sicht Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse – mit unterschiedlichen Schwerpunkten der radikalen, sozialen, moderaten oder interaktionistischen Vertreter\*innen – beschreibt. Die Adaption bzgl. des Lernens in Lernwerkstätten ist aber noch nicht konsequent entwickelt. Wie wir in Kapitel 2 ausführen, ist Konstruktivismus selbst *keine* Lerntheorie – insbesondere nicht für Lernwerkstätten. Eine DdL erfordert auf Basis konstruktivistischer Erkenntnistheorie eine andere fundierte lerntheoretische Begründung.
- *Lerntheorie*: Die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995) ist eine fundierte und anschlussfähige lerntheoretische Begründung für Lernprozesse bzw. das Handeln in Lernwerkstätten. Sie wird in Kapitel 3 dargestellt.

- *Didaktik*: Laut normativer Programmatik (vgl. u. a. Müller-Naendrup 2020) stehen in Lernwerkstätten das Individuum mit seinen individuellen Zugängen zu Lerninhalten sowie eine zurückhaltende Lernbegleitung im Mittelpunkt der Lehr-Lern-Prozesse. Dabei bleibt allerdings u. E. häufig unbestimmt, *inwiefern* und *wie* Instruktions- und Unterstützungsanteile und individuelle „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel 2016, 123; vgl. auch Kaiser 2016, 240) in einem didaktischen Lernumfeld mit den beteiligten Personen (Peers, Lernbegleitung) *ausgehandelt* werden. Diese Aushandlungsprozesse werden in Kapitel 4 skizziert.

## 2 Konstruktivismus: Erkenntnis- statt Lerntheorie

Konstruktivistische<sup>1</sup> Argumentationen mit Aussagen zur perceptiven Verarbeitung und viablen Sinngebung kommen den Vorstellungen vom individuellen Lernen in Lernwerkstätten am deutlichsten entgegen. Dabei wird häufig im Kontext von (Hochschul-)Lernwerkstätten auf den moderaten Konstruktivismus nach Kersten Reich rekuriert (vgl. Rumpf 2024). In seinen Veröffentlichungen beschäftigt sich Reich mit den Strömungen des Konstruktivismus, insbesondere mit dem der Erlanger Schule und mit dem konstruktivistischen Pragmatismus. Unter dem Titel „Die Ordnung der Blicke“ (Reich 2009a; 2009b) hat Reich zwei umfangreiche Bände herausgebracht, in denen er diese Positionen darlegt. Sein Schwerpunkt ist der kulturbezogene Konstruktivismus, der die sozialen Interaktionen besonders herausstellt. Dies ist der Ausgangspunkt für seine pädagogisch-didaktischen und methodischen Überlegungen, die er insbesondere auf eine „veränderte Unterrichtspraxis“ (Reich 2005, 5) bezieht. Er konstatiert „einen Wandel im Lernverständnis“ und stellt dazu „alte“ und „neue konstruktivistische Sichtweisen“ (ebd.) gegenüber. Ausführlich erläutert er in seiner „Systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Reich 2010, 118ff.) die Beobachtungsmuster der Konstruktion, Re- und De-Konstruktion, die von Vertreter\*innen der Hochschullernwerkstätten als bedeutsam angeführt werden (vgl. Rumpf 2024). In dem Lehr- und Studienbuch mit online-Methodenpool „Konstruktivistische Didaktik“ sieht er diese Parameter als Unterscheidungsperspektiven in der Didaktik an (Reich 2006, 138ff.). In deren Erläuterung zieht Reich Dewey, Piaget und Wygotsky als Vorläufer einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik heran und führt dann zur Veranschaulichung konkrete Beispiele aus dem Unterricht oder aus dem täglichen Leben an. Solche unmittelbaren didaktischen Ableitungen kritisiert Hoops und plädiert stattdessen für eine differenzierte Diskussion, wie „Erkenntnistheorie, Lerntheorie, Instruktionstheorie und Instructional Design zusammenhängen

1 Philosophen wie Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster, Humberto Maturana oder Francisco Varela bezeichnen sich selbst nicht als Konstruktivisten. Meist deuten spätere Rezipient\*innen deren Ideen als „konstruktivistisch“ und „machen“ die Philosophen damit zu Konstruktivisten.

(könnten oder sollten)“ (Hoops 1998, 234). Diese Kritik und die Frage nach den Zusammenhängen greifen wir in den Überlegungen zu einer DdL auf und nutzen die Theorien von Reich auf der Ebene der Erkenntnis.

Im „Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool“ (Reich 2006) stellt Reich tabellarisch – und damit sehr verkürzt – einen Vergleich der „Didaktik zwischen Moderne und Postmoderne“ (ebd., 48) an und fordert, bezugnehmend auf Schulz von Thun und Watzlawick, bei der Kommunikation die Inhalts- von der Beziehungsebene streng zu trennen (vgl. ebd., 270). Ebenso wie Reich die Einflüsse der Beziehungs- auf die Inhaltsebene für häufig unterbewertet hält, fokussiert auch die vorgeschlagene DdL diese Aspekte des gemeinsamen Ko-Konstruierens in sozialen Interaktionen – aber eben auf der Ebene von Lehren und Lernen.

Die von Reich vorgeschlagenen Reformierungen der Didaktik beinhalten u. E. durchaus unterstützungswürdige Forderungen zum Lernen, spezifizieren aber die genannte Beziehungsebene nicht deutlich genug. Die von Reich angeführten allgemeinen, alltäglichen und schulbezogenen Beispiele sind aufschlussreich und anregend, aber nicht spezifisch auf das Lernen in einer (Hochschul-)Lernwerkstatt fokussiert: Zu einer „guten“ Lernumgebung äußert sich Reich (2006) in seiner „Konstruktivistischen Didaktik“ auf wenigen Seiten mit eher allgemein-orientierten Forderungen, dass selbstorganisiertes Lernen „ökonomischen Gestaltungsfreiraum“ (ebd., 232) brauche, zudem die Lehrpläne radikal gekürzt und die Möglichkeiten der Ganztagschule (ebd., 233) ausgelotet, das Benotungssystem überarbeitet, „das Zeitkorsett der 45-minütigen Zerstückelung des Unterrichts“ abgeschafft und die Lehrer\*innenbildung reformiert werden müssten (ebd., 234). Diese grundsätzlichen Forderungen sind aber eben bereits pädagogische Kernelemente in der Diskussion um grundsätzliche pädagogische Innovationen. Entsprechend bedarf es einer passenderen und eigenen Didaktik für das Lehren und Lernen in Lernwerkstätten, einer DdL, die als zentraler Qualifizierungsgegenstand für Studierende in Hochschullernwerkstätten erarbeitet werden sollte.

Die unmittelbare Ableitung einer Lerntheorie für (Hochschul-)Lernwerkstätten aus „der konstruktivistischen Erkenntnistheorie“ halten wir aus folgenden Gründen nicht für tragfähig (vgl. dazu Gruender 1996, 26; Hoops 1998, 246): Der Konstruktivismus beschreibt zuvorderst den individuellen Prozess des Erkennens (Kruse 1998, 193) und fokussiert dabei v. a. den Erwerb von Wissen (vgl. z. B. Glasersfeld 1997). Lernen ist aber – vor allem in Lernwerkstätten – immer sozial eingebunden und vollzieht sich in sozialen Interaktionen (s. Kap 4). Diesen Aspekt betont Reich in seiner „Interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Reich 2010). Dennoch liefert der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie keine Antworten darauf, *wie* individuelle Erkenntnisprozesse als Lernprozesse *sozial ausgehandelt* werden. Für die Arbeit in (Hochschul)Lernwerkstätten sind entsprechend spezifische Ziele und Prozesse zu definieren, deren Umsetzung in der Praxis durch empirische Rekonstruktionen nach Kriterien der Praxis überprüft werden

können. Dabei sind die Argumentationen der Konstruktivistinnen und die Vorschläge von Reich wichtige Anregungen.

### 3 Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Wenn, wie im vorherigen Kapitel herausgestellt, der „Didaktische Konstruktivismus“ nach Kersten Reich das Lehren und Lernen in sozialen Interaktionen nur unspezifisch berücksichtigt und – basierend auf erkenntnistheoretischen Paradigmen – vorwiegend allgemeine Vorschläge zur Verbesserung von Schule und Unterricht – statt bezogen auf die spezielle Situation in Lernwerkstätten – bietet, benötigt es für eine DdL eindeutigerer lerntheoretische Bezüge, die eine Theorie des Lernens in Lernwerkstätten auch mit dem Fokus auf soziale und kommunikative Felder fundieren. Dabei ist nicht nur nach dem *Wie* des Lernens, sondern auch nach dem *Warum* des Lernens aus subjektorientierter Sicht zu fragen und eine DdL zu entwickeln, die genau diese Intentionen des Subjekts in fachorientierte Lernwerkstattbezüge stellt.

Eine lerntheoretische Basis als Grundlage der DdL sollte demnach den Fokus von Erkenntnisgenerierung des Individuums hin zum subjektiv begründeten Lern-Handeln des Individuums in sozialen Interaktionen sowie zur Begleitung dieses Handelns des Individuums durch andere Individuen (Lernbegleiter\*innen) neu substituieren. Die DdL sollte es zudem erlauben, Argumentationen entlang der Intentionen der (Lern-)Subjekte in Bezug auf das Lernen zu entwickeln, ohne die Frage nach instruktionalen Anteilen in Handlungszusammenhängen erkenntnistheoretisch führen zu müssen (vgl. Peschel et al. 2021, 45) bzw. ohne Konstruktion und Instruktion als Gegensatz zu sehen (vgl. Rumpf 2024). In den subjektiven Aneignungsprozessen sind nämlich Impulse für Lernprozesse – auch ausgehend von der Lernbegleitung – essenzieller Bestandteil des Lernens, insofern sie sich auf die Interessen und Intentionen der Subjekte beziehen bzw. diese aufgreifen und nicht divergieren (vgl. Kihm & Peschel 2020).

Behavioristische Lerntheorien wie *klassisches Konditionieren* (Vertreter: Pawlow, Watson), *operantes Konditionieren* (Skinner), *Imitationslernen* (Bandura), kognitionspsychologische Lerntheorien *der Informationsverarbeitung* (Atkinson, Shiffrin, Craik, Lockhart) oder *Entwicklungsstufenmodelle* (Piaget) beziehen sich v. a. auf den Kontext Schule. Sie haben gemeinsam, dass sie zwar das *Wie* des Lernprozesses beschreiben, entweder als Reiz-Reaktionsmechanismus, im Sinne von Verstärkungsbedingungen oder als Mechanismus der Informationsverarbeitung, um daraus Schlüsse für einen individuellen Lernprozess zu ziehen, ohne aber Subjektivität angemessen zu erfassen, d. h., ohne auf das *Warum* des Lern-Handelns einzugehen. Überlegungen, *wie* ein Subjekt gelernt hat, sind u. E. aber nur sinnvoll, wenn vorausgesetzt werden kann, dass das Subjekt auch lernen *wollte* bzw. (eigen-)

motiviert gelernt hat (vgl. auch Giest 2019). Diese Intentionen der Lernsubjekte sind in den o. g. Lerntheorien aber meist unterrepräsentiert: Behavioristische und kognitionspsychologische Lerntheorien konzipieren Lernen als „von außen angestoßen, angeregt, gesteuert oder initiiert. Das Lernverhalten ist dann Ergebnis eines Arrangements von äußeren Bedingungen, durch die innere Abläufe bei den Lernenden ausgelöst oder in Gang gebracht werden“ (Kruse 1998, 89).

Holzcamp (1995) beschreibt diese, vor allem in Schulen zumeist verbreitete Denk- und Praxisform, Lernen zu erzeugen, ohne Subjektivität zu beachten, als „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Dieser Begriff soll ausdrücken, dass das Lernen derart mit dem Lehren kurzgeschlossen ist, dass angenommen wird, dass „das, was der Lehrer ‚lehrt‘ (in Abwesenheit störender Umstände [...]) automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ‚gelernt‘ wird“ (Holzcamp 1995, 395). Lernsubjekte kommen dabei „gleichsam nur als ‚Störfaktor‘ (Holzcamp 1985, 20) im mehr oder weniger gut verlaufenden Steuerungsprozeß [sic!] vor“ (Kruse 1998, 89). „Die Gründe, warum ‚ich‘ ‚mich‘ dem einen oder anderen Arrangement zuwenden“ (ebd., 91) oder eben auch nicht, sind dagegen ausgeklammert (vgl. ebd.).

Solche Kurzschlüsse treten, so Holzcamp, v. a. in stark institutionalisierten Bereichen – ergo Schule – auf, weswegen in Lernwerkstätten u. E. eine andere Form der subjektiven Aneignung präferiert und eben die Subjektivität und das Lern-Handeln sehr deutlich in den Mittelpunkt der Lernwerkstattarbeit gerückt wird. In Lernwerkstätten wird – anders als im von Holzcamp kritisch betrachteten Kontext Schule – „Lernen“ nicht als Ergebnis eines durch die Lernbegleitung außengesteuerten Lehr-Ablaufes aufgefasst (vgl. Franz 2012, 22; Herrmann 2023, 30ff.).

Aber auch offenere Formen einer Lernumgebung, z. B. im Sinne des „Werkstattunterrichts“ (Reichen 1991), auf die sich auch Lernwerkstätten häufig beziehen (vgl. Franz 2012; Peschel 2020), fokussieren – je nach Konkretion – weniger die Subjektivität der Lernenden, sondern orientieren das Lernen über geplante, arrangierte und damit didaktisierte Lernumgebungen. Im Werkstattunterricht sehen sich (z. B.) Kinder einer ausdifferenzierten, aber fremdgeplanten und von den Lehrintentionen ausgehend organisierten Lernumgebung gegenüber, die zwar unterschiedliche Aktivitäten und ein „freies Orientierungsverhalten“ (Kruse 1998, 91) zulässt, aber nicht das subjektive Lernen in den Mittelpunkt rückt.

Es geht somit in vorab kreierte Lernumgebungen letztlich immer um intendierte Steuerungsabläufe im Rahmen fremdgesetzter und lehrorientierter Erwartungshaltungen, wobei übersehen wird, dass „es sich dabei um ein strategisches Konzept in der Hand des Lehrers handelt, der dem Schüler/der Schülerin die Selbststeuerung/Selbstregulierung zur Optimierung seiner Lehraktivitäten gewährt und damit prinzipiell wieder zurücknimmt“ (Holzcamp 1995, 416).

„Das Lernen des Subjekts als ‚Ursprung von Handlungen‘, das auch ‚Ursprung seiner eigenen Lernaktivitäten‘ sein muß [sic!], ist entgegen der gutgemeinten Absicht aufge-

löst in lehrende Steuerungsprobleme [...]: das ‚Selbst‘ hat das Problem der Übernahme fremdgesetzter Anforderungen, der Lehrer nach wie vor das Problem optimaler Steuerung [...]. Denn es handelt sich dabei um Arrangements, bei denen gelenkte Spontanität mit vorgegebenen Unterrichtszielen unter fremdgesetzten Lernbedingungen konzipiert wird“ (Kruse 1998, 91).

Dabei sind aber die Ambivalenzen in der Zielsetzung zu beachten. So argumentiert Ludwig (1999), dass die Grundlegung des Lernens zwischen Anspruch und Realität bzw. zwischen Lernen und Lehren ausgehandelt wird bzw. werden muss:

„Das ursprünglich pädagogisch reizvolle Projekt, didaktisch nicht die geplante Vermittlungsarbeit, sondern die Eigenaktivität der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt zu stellen, verliert sich über den zugrundegelegten Lern- und Deutungsbegriff in einem subjekt- und gesellschaftslosen Relativismus“ (Ludwig 1999, 672).

Aus der Betrachtung des *Wie* eines individuell-psychologischen Erkenntnis- und Lernprozesses kann u. E. nicht abgeleitet werden, wie Lernen im sozial-kommunikativen Lernprozess funktioniert und wie dieses Lernen begleitet werden kann – insbesondere nicht in dem auf Lernen fokussierten Arrangement von Lernwerkstätten. Vom „Standpunkt der Lehrinstanz“ (Holzkamp 1991, 6) soll das Lernsubjekt in die o. g. und kritisierten Formen des Werkstattunterrichts „in seiner Eigenart soweit und in der Art in die Lehrstrategien“ (ebd.) einbezogen werden, dass „die jeweiligen Lehrziele reibungsloser und effektiver umzusetzen sind [...]. Es gehe hier darum, die Individuen dazu zu bringen, *freiwillig* zu tun, was sie tun sollen“ (ebd., Herv. d. V.). Aushandlungsprozesse zwischen Vermittlung und Aneignung werden dabei ausgeblendet, determinieren aber weitgehend das Lernen bzw. das Verhältnis des Lernsubjektes zu den Lehrintentionen von Lehrpersonen (vgl. Kruse 1998) bzw. – in Lernwerkstätten – zu den Lehrintentionen der Lernbegleitung (vgl. Kihm 2024 i. V.).

Der Grund für diesen o. g. „subjekt- und gesellschaftslosen Relativismus“ „liegt letztlich in der auch für den Konstruktivismus typischen Außenperspektive des Lehrenden, die den Subjektstandpunkt des Lerners nicht einnehmen kann und seine inhaltlich-thematischen Lebensinteressen und -bedürfnisse verfehlt [...]. Das Verhältnis zwischen individuellem und gesellschaftlichem Lern- und Deutungshandeln wird nicht als ein historisches und in dieser Form zu untersuchendes gefasst [sic!], sondern als bereits erkanntes Verhältnis. Für den konstruktivistischen Deutungsbegriff stellt sich das Problem, vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie ‚Autopoiesis‘ die Entstehung von Deutungen ohne soziale Konstitution und Produktion erklären zu müssen [...]. Diese [Gesellschafts- und] Subjektlosigkeit, die im Deutungsverständnis beispielhaft aufscheint, ist das Kernproblem des konstruktivistischen Lernbegriffs“ (Ludwig 1999, 670f.; Anm. d. V.).

Die Lerntheorie, die nicht nur das *Wie* des Erkenntnisprozesses, sondern das *Warum* des Individuums in seinem (Lern-)Handeln in sozialen Interaktionen

beschreibt, ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1995). Diese Lerntheorie bestimmt subjektive Aneignungsprozesse in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Mittels einer grundlegend entwickelten Begriffssystematik, die „Bedingtheits- und Begründungsdiskurse“ (ebd., 163f.) voneinander abgrenzt sowie „Handlungs- und Lernproblematiken“ (Holzkamp 1991, 7), „Handlungs- und Lerngründe“ (ebd., 6), „expansiv und defensiv begründetes Lernen“ (ebd., 8) und die Abklärung bzw. Aushandlung solcher Lernbegründungen in einem Kommunikationsprozess umfasst (vgl. ebd., 7), orientiert sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie am Subjekt und am Handeln bzw. Lernen des Subjektes und der Begleitung des Prozesses dabei. Diese Holzkampschen Differenzierungen könnten die grundlegende lerntheoretische Basis einer (adaptierten) DdL sein, deren konkrete Praxis systematisch zu reflektieren ist.

Dabei geht es uns im Ganzen nicht darum, nur eine Lerntheorie zu nutzen und nur eine Lösung für das vielfältige Lernen in Lernwerkstätten anzulegen. Mit Blick auf die DdL sollen vielmehr erkenntnistheoretische Aspekte von lernsubjektiven Handlungen in sozial-kommunikativen Situationen abgrenzbar sein, um die Begleitung eines solchen Lernens in Lernwerkstätten für die Ausbildung einer (subjektorientierten) Lernbegleitung als Kernmerkmal einer Hochschullernwerkstatt zu initiieren. Der Konstruktivismus – welcher Ausprägung und Herkunft auch immer – und v. a. die Ableitungen einer „konstruktivistischen Didaktik“ (Reich 2006) bleiben u. E. auf der Ebene von basaler Grundlage bzw. Impulsgebung und Lehroptimierung und gehen eben nicht konform mit der Fokussierung des subjektiven Lernens und der Aushandlung von Lernsituationen in Lernwerkstätten. Die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995) scheint aus den oben aufgeführten Gründen der Subjektorientierung besonders anschlussfähig an das Handeln in Lernwerkstätten zu sein – und sich gerade deshalb für eine Vermittlungsorientierung im Rahmen einer DdL zu eignen. Daneben können z. B. phänomenologische Ansätze einbezogen werden, um das Lernen und die Aushandlung von Lernsituationen in Lernwerkstätten grundzulegen (vgl. dazu Herrmann 2023).

#### 4 Aushandlungsprozesse in Lernwerkstätten

Wenn die Aushandlung von Lernintentionen das Kernelement von subjektorientierten Lernprozessen ist, muss eine DdL diese Aushandlung von Lernintentionen beschreiben bzw. zu deren Analyse beitragen, um so Bezüge für die Reflexion zu bieten. Dabei sollten auch fachdidaktische Zusammenhänge berücksichtigt werden, um nicht einer einseitigen Ausrichtung zu verfallen: „[W]enn gelernt wird, geht es immer um die Sache, um sachliche bzw. fachliche Dinge – auch in Lernwerkstätten“ (Peschel & Kelkel 2018, 9; vgl. auch Benölken & Veber 2019). In Lernwerk-



stätten geht es also, mit anderen Worten, um fach- bzw. sachorientiertes Lernhandeln, das entsprechend begleitet und fachlich, didaktisch und pädagogisch reflektiert wird.

Die Aushandlung eines solchen fach- bzw. sachorientierten Lernhandelns in Lernwerkstätten findet in Kommunikation zwischen den beteiligten Personen statt (vgl. Kekeritz & Graf 2017; Kihm 2023). Nachfolgend werden Aushandlungsprozesse betrachtet, die das fach- bzw. sachorientierte Lernhandeln konterkarieren. Das konkrete Beispiel ist eine Beobachtungsvignette aus der Studie „doing AGENCY“ (Kihm 2023; Kihm 2024 i. V.). Diese Beobachtung entstammt einem Schulklassenbesuch im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX), einer Lernwerkstatt an der Universität des Saarlandes. Die Schulklasse experimentierte im Rahmen des Besuchs offen, d. h. ohne organisatorische, methodische oder inhaltliche Vorgaben (vgl. Peschel 2016).

Zu Beginn des GOFEX-Tages wurde mit den Schüler\*innen im Sitzkreis über das Material-, Raum- und Ordnungskonzept des GOFEX gesprochen. Im Übergang von dieser Einstiegs- zur Experimentierphase setzt die Beobachtungsvignette ein. Um zu verdeutlichen, wie Aushandlungen von Lernen durch lehrorientierte Situationen erschwert werden, analysieren wir hier v. a. die Interaktionen zwischen der Schülerin Lisa (pseudonymisierter Name; zweite Klasse; 7 Jahre) und den beiden Lehrer\*innen LP1 und LP2, die die Schulklasse zum GOFEX-Tag begleitet hatten und selbst keine Hochschulangehörigen bzw. Mitarbeitenden der Lernwerkstatt sind. Eine studentische Hilfskraft (GOFEX-LB; LB = Lernbegleitung) leitete den GOFEX-Tag im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Lernwerkstatt sowohl organisatorisch als auch inhaltlich (in der Rolle „Lernbegleitung aktiv“; vgl. Peschel & Kihm 2020).

### **Beobachtungsvignette: „Können Sie ihr nicht einfach eine Aufgabe geben?“**

*Lina ist zum ersten Mal im GOFEX, als offen experimentiert wird. Nachdem alle anderen Schüler\*innen den Sitzkreis verlassen haben und auf die Experimentierfläche gewechselt sind, bleibt Lina zunächst allein im Sitzkreis zurück und blickt unter sich auf den Boden. Nach etwa einer Minute steht sie auf und bewegt sich durch den Raum. Immer wieder nimmt Lina dabei Blickkontakt zu LP1 und LP2 bzw. zu GOFEX-LB auf, die noch im Sitzkreis sitzen und das Handeln der Schüler\*innen beobachten.*

*Als Lina einige der Kisten im GOFEX-Haus<sup>2</sup> durchsucht, wendet sich LP1 an GOFEX-LB: „Können Sie ihr nicht einfach eine Aufgabe geben? Sie ist so unsicher und kennt das hier ja nicht!“ GOFEX-LB entgegnet, dass sie ihr noch Zeit lassen würde, um selbst ein Thema zu finden.*

*Einige Zeit vergeht. Lina durchsucht weiterhin die Kisten im GOFEX-Haus. LP1 und LP2 schauen sich im Raum um, bis sie die Ablage mit den kleinschrittigen GOFEX-*

2 Das GOFEX-Haus ist das besondere Material- und Ordnungskonzept des GOFEX. Die Schüler\*innen haben einen intuitiven und selbständigen Zugang zu Experimentier-Alltagsmaterialien durch eine Haus-Zimmer-Analogie: Gläser finden sich beispielsweise in einer Kiste mit der Aufschrift „Küche“.

*Experimentieranleitungen finden und durchblättern. Schließlich greift LP1 eine GOFEX-Experimentieranleitung zum Thema „Wasser“ und bringt diese GOFEX-Experimentieranleitung zu Lina: „Schau mal, wir können das Experiment hier machen!“ Lina nickt. [...]*

*LP2 stellt sich neben Lina und beobachtet sie bzw. ihr Experimentieren einige Zeit. Lina versucht, Büroklammern auf das Wasser zu legen, die jedoch alle untergehen. LP2: „Mhm, das funktioniert nicht. Probier das doch mal mit Reißzwecken“. Lina nutzt weiterhin Büroklammern. Blickkontakt zu LP2 besteht nicht. Lina beobachtet die untergehende Büroklammer. Sie blickt aus verschiedenen Höhen und Positionen auf die Büroklammer und „verfolgt“ deren Untergehen. LP2: „Die Büroklammer kann nicht schwimmen. Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken!“ Lina seufzt, beschafft drei Reißzwecken aus dem GOFEX-Haus und wiederholt den Versuch mit Reißzwecken, die allerdings auch untergehen. Fragend schaut sie LP2 an: „und jetzt?“ LP2 antwortet: „Probier weiter aus! Ich weiß auch nicht, was da passieren soll!“ LP2 versucht nun selbst einige Male, Reißzwecken auf die Wasseroberfläche zu legen, bis es LP2 gelingt, dass eine Reißzwecke nicht untergeht. LP2 wendet sich an Lina: „Guck dir mal die Oberfläche von dem Wasser an! Sieht doch irgendwie aus wie eingedellt, oder? Also ich erkläre dir, warum das so ist. Man nennt das Oberflächenspannung. Das sieht wie ein Film aus, oder?“ Währenddessen will Lina weitere Reißzwecken auf die Wasseroberfläche legen, doch LP2 unterbricht sie, indem sie ihre Hand greift und die Handlung damit unterbindet. Lina antwortet kurz: „Ja“. LP2: „Ganz genau. Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es!“*

In der beobachteten Interaktion zwischen Lina und LP1 bzw. LP2 steht weder das Subjekt mit seinen Intentionen und Bedürfnissen im Vordergrund, noch wird im Rahmen der Interaktion fachorientiert oder mathetisch (also über das Lernen) gelernt. Dies widerspricht dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten, auch wenn die Beobachtungsvignette in einer Lernwerkstatt verortet ist. Das Lernhandeln von Lina wird nicht ausgehandelt, weder in Bezug auf Inhalte noch in Bezug auf das Subjekt. Vielmehr erzeugen LP1 und LP2 – in der Lernwerkstatt – eine Steuerung von Linas Lernverhalten und determinieren einen impulsgebenden Effekt, der nicht den Lernprozess und seine Aushandlung bewirkt, sondern eine Anpassungsreaktion von Lina. Mit Holzkamp ausgedrückt, lernt Lina in dieser Interaktion allenfalls ein defensiv begründetes Lernhandeln: Defensiv begründetes Lernhandeln findet statt, wenn das Subjekt nur lernt, um „bestimmte Nachteile oder Bedrohungen, denen es sonst ausgesetzt wäre, abwenden zu können“ (Holzkamp 1991, 8).

Es geht ergo darum, „die Lebenssituation ‚Schule‘ möglichst unbeschadet zu überstehen. Dazu gehört sicherlich auch ‚Lernen‘, aber jeweils nur soviel und in der Art, wie es zum Überleben in der Schulklasse erforderlich ist – also eingebettet in die Techniken

und Strategien der Demonstration bis Vortäuschung von Lernresultaten, [...] des der LehrerIn-Zum-Munde-Redens, etc.“ (Holzkamp 1996, 114).

Verhaltensweisen von LP1 und LP2 erzeugen diese Anpassungsreaktion von Lina, ergo ihr defensiv begründetes Lernhandeln, und bewirken, dass in der Situation weder subjektorientiert noch fach- bzw. sachorientiert gelernt noch dieses Lernhandeln ausgehandelt wird. Solche Verhaltensweisen sollten reflektiert werden, um „Ver- oder Behinderungen“ (Holzkamp 1991) eines fach- bzw. sachorientierten Lernhandelns in Lernwerkstätten offenzulegen. Die entsprechenden Reflexionsprozesse und die gemeinsame Suche nach alternativen Handlungsweisen, die den gewollten Aushandlungsprozessen Raum geben, sind wesentlicher Bestandteil der DdL – und damit wichtiger Ausbildungsinhalt für Studierende.

- *verhinderte Aushandlung von Subjektorientierung*: Dass LP1 und LP2 der Schülerin Lina „einfach eine Aufgabe geben“ (Zeile 8/Z8) wollen, konterkariert die Intention des Offenen Experimentierens (vgl. Peschel 2016), also das Selbstverständnis dieser Lernwerkstatt. Diese Intention besteht darin, die Schülerin zunächst selbst ergründen zu lassen, was *sie* herausfinden *möchte*, ergo, die Schülerin als Subjekt ernstzunehmen und ihr Lernhandeln subjektorientiert an diesen Interessen und Intentionen auszurichten. Dies insistiert GOFEX-LB, indem sie „entgegnet, dass sie ihr [der Schülerin Lina] noch Zeit lassen würde, um selbst ein Thema zu finden“ (Z9).
- Indem LP1 nun – trotz dieser Intervention von GOFEX-LB – der Schülerin Lina eine Aufgabe, hier eine Experimentieranleitung mit einem konkreten Versuch zum Thema Wasser aushändigt (Z12f.), handelt sie dem Konzept der Lernwerkstatt zuwider und steuert dadurch das Experimentier- und Lernhandeln von Lina.<sup>3</sup> An die Stelle von Subjektorientierung und Aushandlung von Lernhandeln tritt eine direktive und teils übergriffige Steuerung durch LP1, die der Schülerin perfide als gemeinsame Handlungsmodalität angeboten wird: „Schau mal, wir können das Experiment hier machen!“ (Z13f.), ohne, dass dabei die Interessen und Bedürfnisse von Lina berücksichtigt oder ausgehandelt werden.<sup>4</sup> Hier zu widersprechen, kann von einer Grundschülerin (7 Jahre) nur begrenzt erwartet werden. Lina nickt, sie passt sich an, handelt folgsam und defensiv begründet.
- *verhindertes Beobachtungs- gleich Lernhandeln*: Als Lina sich dann im weiteren Verlauf auf ein Phänomen einlässt und „die untergehende Büroklammer“ (Z18)

3 Außerdem widersetzt sich LP1 der Absprache bzw. Aushandlung mit GOFEX-LB, indem sie Lina eine Aufgabe ergo Experimentieranleitung mit einem konkreten Versuch zum Thema Wasser aushändigt (Z12f.). In dieser Handlung werden un(auf)geklärte und unausgehandelte bzw. widersprüchliche Rollenzuschreibungen zwischen LP1 und GOFEX-LB deutlich, die wir in diesem Beitrag allerdings nicht weiter analysieren.

4 Spricht sie das Thema „Wasser“/der konkrete Versuch an? Möchte sie überhaupt eine Anleitung bearbeiten oder ggf. eine geöffnete Experimentieraufgabe? Braucht sie vielleicht mehr Zeit, um herauszufinden, was sie überhaupt herausfinden möchte? etc.

im Prozess des Untergehens genau beobachtet, unterbricht sie LP2 und fordert sie auf: „Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken“ (Z20f.). Lina seufzt zwar (Z21), was wir als Enttäuschung oder Ablehnung interpretieren, resigniert aber und handelt wiederum defensiv begründet. Entgegen ihrer subjektiven Handlungsintentionen beschafft sie Reißzwecken und führt den Versuch damit durch (Z21f.). Übergriffig agiert LP2, als „Lina weitere Reißzwecken auf die Wasseroberfläche legen“ (Z28f.) will, während LP2 zur Erklärung ansetzt, „warum das so ist“ (Z27). Sie greift ihre Hand (Z29) – dies ist im wahrsten Sinne des Wortes „handgreiflich“! – und unterbindet damit Linas Handeln (Z28), das darauf ausgerichtet ist, weitere Reißzwecken „auf die Wasseroberfläche zu setzen“. LP2 ist es nach wenigen Versuchen einmal gelungen, dass eine Reißzwecke nicht untergeht. Lina hat dies auch nach vielen Wiederholungen bislang nicht geschafft, weshalb sie u. E. für eine Erklärung noch gar nicht bereit ist. Wieder handelt LP2 also, mit ihrer verfrühten Erklärung, dem Lernsubjekt entgegen. Dies ist nicht subjektorientiert, sondern verhindert Aushandlungen und steuert letztlich defensiv begründetes Lernhandeln fremd.

- *verhinderte Aushandlung von Fach- bzw. Sachorientierung:* Insbesondere die Interaktion zwischen Lina und LP2 konterkariert zudem eine fach- bzw. sachorientierte Aushandlung. Da es um fachorientiertes Lernhandeln geht, ist es nicht egal, was in der Situation mit der Büroklammer gemacht wird (= Experimentierhandeln) bzw. wie dieses Experimentierhandeln sprachlich von LP2 „geframed“ wird. Äußerungen von LP2 wie „Die Büroklammer kann nicht schwimmen. Komm, wir probieren es mal mit Reißzwecken“ (Z19f.), „Man nennt das Oberflächenspannung“ (Z27) oder „Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es“ (Z30f.) deuten darauf hin, dass LP2 zum einen „Oberflächenspannung“ und „Schwimmen“ konfundiert. Zum anderen wird erkennbar, dass LP2 nicht über fachlich anschlussfähige Konzepte zur Erklärung des beobachtbaren Verhaltens der Büroklammer (später Reißzwecke) verfügt. Die Beschreibung „sieht doch irgendwie aus wie eingedellt“ (Z26), die Analogie „Film“ (Z28; im Sinne von „dünne Schicht“) und die Erklärung „Und wenn etwas nicht so schwer ist, dann schwimmt es“ (Z30f.) sind fachlich falsch. Es gelingt LP2 infolge dieser eigenen fachlichen Schwächen nicht, Lina geeignete, d. h. fach- bzw. sachorientierte Impulse zu geben. Stattdessen verhindert sie mit ihren Beschreibungen, Analogien und Erklärungen ein eigenes, ggf. ausgehandeltes Fachlernhandeln von Lina.

In der beobachteten Situation bleiben die Potenziale von Lernwerkstätten, ein „expansiv begründetes Lernhandeln“ zu ermöglichen, ungenutzt. Darunter versteht Holzkamp, dass ein Subjekt „das Zu-Lernende als inhaltlich für sich selbst nützlich oder wissenswert betrachtet“ (Holzkamp 1991, 8), also aus eigenem Interesse lernt. Die unreflektierten, lehrorientierten Handlungsweisen, die LP2 und LP1 als schulische Rollenmuster „von außen“ in die Lernwerkstatt transportieren (z. B.

Steuerungsmechanismen, verfrühte Erklärungen, Übergriffigkeiten), „behindern“ (Holzkamp 1991) ein expansiv begründetes und damit subjektorientiertes Lernhandeln.

Ein Ausweg würde die Reflexion solcher „Verhinderungen“ gemeinsam mit den Studierenden, die dies ggf. in Lernwerkstätten beobachtet oder in Schule selbst erfahren haben, darstellen. Dies sehen wir als Kernaufgabe von Hochschullernwerkstätten, Studierende durch Reflexionen fremder, aber auch eigener „Fälle“ für eine subjekt- und fach- bzw. sachorientierte Lernbegleitung zu qualifizieren. Dafür benötigt es (a) eine erkenntnistheoretische Grundlegung, die individuelle Selbstlernkonstruktionen zulässt (Konstruktivismus), (b) eine lerntheoretische Grundlegung, die subjektive Aspekte (Intentionen, Bedürfnisse) in ein Verhältnis zu gesellschaftlichen Realitäten setzt und auf ein Lernhandeln bezogene Interaktionen ermöglicht (Subjektwissenschaftliche Lerntheorie). Außerdem braucht es (c) einen fachdidaktischen Blick auf Aushandlungen, um Impulse subjekt-, sach- und fachorientiert geben zu können. Dies soll eine DdL leisten, deren theoretisch-konzeptionelle Basis wir hiermit zur Diskussion stellen.

## 5 Fazit

Holzkamp (1991; 1995; 1996) bietet mit der „Subjektwissenschaftlichen Grundlegung“ eine Lerntheorie an, die Ideen aufgreift, die in dem besonderen pädagogisch-didaktischen Setting von Lernwerkstätten fundamental sind und die die Aushandlungen in Lernwerkstätten u. E. theoretisch untermauern. In Weiterführung des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, der häufig unreflektiert für Lernprozesse in Lernwerkstätten herangezogen wird, aber v. a. individual und psychologisch orientiert ist, ist die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie, hier mit dem Fokus auf das Lernen in Lernwerkstätten, sozial-kommunikativ ausgerichtet. Holzkamp fokussiert das Lernen des Subjektes in sozialen Lern-Handlungen deutlicher, als dies über den Wissensbegriff (= Erkenntnisgewinn) im Konstruktivismus möglich ist. Das Lernhandeln in kommunikativen, sozialen Situationen, wie es Lernwerkstätten ermöglichen, ist somit auch ein Gegenentwurf zu schulischen Lehr-Lern-Prozessen, v. a., wenn deutlich wird, wie das Handeln von Lehrpersonen ein expansiv begründetes Lernhandeln verhindern kann.

## Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle. (2022). *Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“*. Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 26.07.24).
- Benöken, R. & Veber, M. (2019). Lernwerkstattarbeit an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Schulpädagogik. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (S. 63-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Giest, H. (2019). Methodologische Probleme empirischer Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 15-45). Bad Heilbrunn: Suhrkamp.
- Glaserfeld, E. V. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruender, C. D. (1996). Constructivism and Learning: A Philosophical Appraisal. *Educational Technology* 36, 3, 21-29.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Suhrkamp.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (2024). Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten. Zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 221-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzcamp, K. (1985). Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In K.-H. Braun & K. Holzcamp (Hrsg.), *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik* (S. 16-36). Frankfurt am Main: Campus.
- Holzcamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzcamp, K. (1996). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 113-131.
- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? *Unterrichtswissenschaft* 26, 3, 229-253.
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. Dissertationsschrift. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kekeritz, M. & Graf, U. (2017). Einleitung. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fliegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (S. 9-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 24-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. (2024 i. V.). *doing AGENCY: Aushandlung von Selbstbestimmung beim Offenen Experimentieren*. Dissertationsschrift. Universität des Saarlandes.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Tore (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, N. (1998). Eine subjektwissenschaftliche Sicht auf das Schriftlernen. In H. Giest & J. Lomp-scher (Hrsg.), *Jahrbuch der Grundschulforschung. Tätungsband zur 6. Tagung der AG Grundschulforschung in Potsdam 1997* (S. 87-99). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Ludwig, J. (1999). Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 5, S. 667-682.

- Müller-Naendrup, B.: (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721-726). Stuttgart: UTB.
- Paulus, D., Gollub, P. & Veber, M. (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 310-320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2016). Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 120-129). Baltmannsweiler: Schneider.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 3, S. 96-105.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (2018). Zur Sache! In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 9-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296-309). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Vareljia-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin*, 73, 3, 5-12.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2009a). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 1. Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2009b). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 2. Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Zürich: Sabe.
- Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (S. 73-85). Wiesbaden: Springer.
- Rumpf, D. (2024). Konstruktives Lernen – offen und demokratisch. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2021). Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Vareljia-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *Lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 53-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten*. Bad Urach.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Autor\*innen****Kihm, Pascal**

Universität des Saarlandes

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten, Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften)

pascal.kihm@uni-saarland.de

**Peschel, Markus, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0002-1334-2531

Universität des Saarlandes

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten

markus.peschel@uni-saarland.de

**Rumpf, Dietlinde, Dr.<sup>in</sup>**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III  
Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,  
Fächerübergreifende Grundschuldidaktik

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten; Potenziale von Bewegung und Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter

dietlinde.rumpf@paedagogik.uni-halle.de