

Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam

Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 85-99. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam: Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 85-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264178 - DOI: 10.25656/01:26417; 10.35468/5547-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264178>

<https://doi.org/10.25656/01:26417>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Dietlinde Rumpf und Miriam Schöps

Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle

Abstract

Im Kontext der Professionalisierungsdebatte gilt Reflexion(sfähigkeit) als eine Grundlage professionellen pädagogischen Handelns. Der Beitrag nähert sich der übergeordneten Frage nach den Potentialen von Hochschullernwerkstätten in der Professionalisierung von Lehrkräften für eine zukünftige Schule anhand von zwei konkreten Beispielen: Inwiefern kann die Ausbildung einer professionellen Grundhaltung oder die Entwicklung spezifischer professioneller Kompetenzen in einem durch Reflexionsgespräche eng begleiteten Probehandeln in der Lernwerkstatt unterstützt werden?

Die zwei von Offenheit geprägten Settings pädagogischer Tätigkeiten mit Lernenden der Sekundarstufe in der Lernwerkstatt werden als Ausgangspunkt studentischer Reflexionen vorgestellt. In der Auswertung dieser reflexiven Gespräche werden in einer ersten Annäherung an das Material bedeutende Themenfelder der Studierenden herauskristallisiert und als entsprechende ‚Entwicklungsanlässe‘ diskutiert.

Einleitung

In der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg werden im Rahmen des Curriculums (wahlobligatorisch) und außercurricular Aktivitäten zu materialgeleitetem, entdeckend-forschendem Lernen und Lernwerkstattarbeit angeboten. Insbesondere die Angebote, welche die Tätigkeiten und Rollen der verschiedenen Akteure in Lernprozessen thematisieren, zielen darauf, „Raum für Selbsterfahrung und reflektiertes pädagogisches Probehandeln in einer veränderten Lernkultur für Studierende, Lehrer/innen sowie Dozierende“ zu bieten – und zwar „schulstufenübergreifend“ (Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften, o.J./2015). Dort eröffnen sich Möglichkeiten im Sinne der kasuistischen Lehrerbildung in der Schulpädagogik in Halle, an die fallrekonstruktive Untersuchung ‚fremder Fälle‘ in den ersten zwei Studiensemestern des Lehramtsstudiums die Orientierung auf ‚eigene Fälle‘ und „prägnante Gestalten“ im Rahmen der universitären ersten Phase anzuschließen (vgl. Buri 1998, 87).

Besonderes Interesse widmen wir dabei den Möglichkeiten und Grenzen der Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich, da hier entsprechende Konzepte in Sachsen-Anhalt nur marginal Beachtung finden. In den letzten Jahren wurden dazu u.a. zwei Kooperationen mit Bildungseinrichtungen etabliert, die eine regelmäßige, projektorientierte Umsetzung von Lernwerkstattarbeit durch Studierende mit Jugendlichen ermöglichen.

1 Projektbeschreibung: Probehandeln in der Lernwerkstatt

Die Zuwendung zu und Untersuchung von Lernbegleitung in der Lernwerkstattarbeit erfolgt bisher vordergründig in Bezug auf die Lernorte Kita (Hildebrandt & Dreier 2014; Albert 2002; Henneberg et al. 2011 u.a.) und Grundschule (Hagstedt & Krauth 2014 u.a.) sowie außerschulische Lernorte (Meier 2015; Gerstenberg 2015) und Hochschulen (u.a. Lehmann 2013, 56f.; Heppekausen 2013), wobei hier das Augenmerk auf Lernbegleitung als einer in Lernwerkstätten von Studierenden zu entwickelnden Kompetenz liegt. Die Anforderungen an Dozierende, deren Aufgaben und Handlungsweisen als Begleitende studentischer Lernprozesse werden vereinzelt thematisiert (Gruhn et al. 2014, 153; Bolland 2011, 198ff.; allg. dazu Fichten 2013, 8; Roters 2012, 279). Überlegungen und Analysen zur Selbsterfahrung von „begleitet werden“ durch Studierende sind rar (Pietsch 2010, 225f.). Lernbegleitungskonzepte im Sekundarschulbereich finden nahezu keine Beachtung.

Die in einigen Hochschullernwerkstätten (Werkstatt für Kinder – OASE in Siegen u.a.) kontinuierlich von Studierenden mit Kindern umgesetzten Lernangebote zeigen entgegen Rehs Befürchtungen Chancen dafür auf, „ressourcenintensive fallorientierte, Praxiskontakte vermittelnde und Praxis reflektierende Elemente dauerhaft in den Studiengängen zu etablieren“ (2007, 228). Erfreulicherweise fanden sich auch in Halle Möglichkeiten, derartige Studienprojekte in modularisierten Strukturen zu realisieren und darüber hinaus zu einer stärkeren Vernetzung der Ausbildungsbereiche beizutragen.

Nach Kottmann (2013) können Lernwerkstätten „einen unverzichtbaren Beitrag zum Forschenden Lernen und damit zur Professionalisierung“ (2013, 188) von Lehrer/innen sowie dem Transferieren von erworbenem wissenschaftlichen Wissen in fundiertes Berufswissen (vgl. ebd. 184) leisten. Dafür bleiben unter Berücksichtigung der Tatsache, dass auch eine „Lernwerkstatt (...) kein Garant für gelingende Lernprozesse und Reflexionen“ (ebd. 190) ist, Fragen offen, z.B.:

- a) Wie kann Lernwerkstattarbeit in heterogenen Gruppen im Sekundarbereich von und mit Studierenden in der Hochschullernwerkstatt umgesetzt, begleitet und damit in der Lehrer/innenausbildung als Erfahrungsraum zur Entwicklung der Lernbegleitungsfähigkeiten nutzbar gemacht werden?

- b) Welche irritierenden, beflügelnden etc. Erfahrungen können Studierende in diesem Rahmen gerade auch in Ergänzung der erziehungswissenschaftlichen Studien bei der Ausbildung einer professionellen Grundhaltung unterstützen?
- c) Wie können solche Begleitungssituationen und Reflexionen – quasi im Doppeldecker – von hochschulischer Seite professionell unterstützt werden? Welche Anforderungen richten sich an Hochschullehrende als Begleiter/innen der studentischen Lernprozesse?

1.1 Projekt 1: M.O.V.E. IT – Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen von Jugendlichen in besonderen Lernausgangslagen

Im Winter 2015 startete dieses Lernwerkstattprojekt in Kooperation mit einem freien Träger und dem Ziel, die Möglichkeiten interessengeleiteten, bewertungs-freien, entdeckenden Lernens entlang einer frei gewählten Fragestellung mit jugendlichen Schüler/innen zu erproben.

Das Projekt „M.O.V.E. – Lernortverlagerung“ der Volkssolidarität Quersfurt-Merseburg e.V. bietet für Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen die Möglichkeit einer längstens einjährigen außerschulischen Beschulung und Begleitung (vgl. Volkssolidarität o.J.). Die Projektgruppe, bestehend aus einer variierenden Anzahl von acht bis zwölf Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren, besuchte die Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften jeweils für einen Block von zwei Stunden im zweiwöchentlichen Turnus über einen Zeitraum von 20 Wochen. Hier wurden sie von zwei Studierenden und zumeist einer Mitarbeiterin begleitet, während ein bis zwei weitere Mitarbeiterinnen die Interaktionen teilnehmend beobachteten. Die drei betreuenden Sozialpädagog/innen nahmen aus gruppenspezifischen Überlegungen nicht an den Aktivitäten in der Lernwerkstatt teil, standen aber für die regelmäßigen gemeinsamen Reflexionsgespräche und Planungen zur Verfügung. Die Studierenden, die durch die vorangegangene Teilnahme an einem Werkstattseminar über eigene erste Erfahrungen mit der pädagogischen Konzeption von Lernwerkstattarbeit und Lernbegleitung im entdeckenden Lernen verfügten, wurden in der Projektumsetzung eng durch reflexive Gespräche und Beratungsangebote durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen begleitet. Im Vorfeld erfolgte die Projektplanung partizipativ, indem sich alle Beteiligten über die gemeinsamen Zielstellungen des Projektes, persönliche Erkenntnis- und Entwicklungsinteressen, ein gemeinsames Konzept zur Lernorganisation und -dokumentation, Lernbegleitungsprinzipien sowie Ziel und Durchführung der Reflexionen in fünf Sitzungen verständigten. Die organisatorische Planung wurde weiter durch eine Hospitation im aktuellen Lernort der Schüler/innen, Materialbeschaffung etc. vorbereitet.

In der Umsetzung legten die Studierenden besonderen Wert auf Gruppenbildungsprozesse und soziales Lernen. Inhaltlich sollten den Jugendlichen, die im schulischen System gescheitert waren, keine thematischen Vorschriften gemacht

werden. Anders als bei schulischen Anforderungen stand die freie Suche nach eigenen Interessen im Mittelpunkt. Diese wurde von den Studierenden initiiert und unterstützt: einleitend durch strukturierte, handlungsorientierte Aufgaben sowie verschiedene methodische Ansätze des Assoziierens, Philosophierens und schließlich durch eine, im Anschluss an die Hospitationen entwickelte, Material- und Literatursammlung. Das Finden einer eigenen Fragestellung gestaltete sich bei den Schüler/innen sehr unterschiedlich. In der Arbeitsphase wurden die Jugendlichen durch die enge inhaltliche Begleitung der Studierenden unterstützt. Zum Abschluss des Arbeitsprozesses präsentierten und diskutierten die Jugendlichen ihre Lernwege im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung an der Hochschule. Die reflexiven Gruppengespräche fanden i.d.R. im zeitlichen Abstand von einer Woche zur Projektdurchführung mit allen Beteiligten statt und wurden zu Forschungszwecken auditiv aufgezeichnet. Die Studierenden formulierten eigene Frageinteressen bezüglich der Entwicklung von Neugier und Motivation sowie der Bedeutung gruppendynamischer Prozesse.

1.2 Projekt 2: Schulkooperation Gymnasium – Projektgebundene Begleitung von Schüler/innen in themenbezogenen Lern- und Entwicklungsprozessen

Mit dem Ziel, forschend entdeckendes Lernen themengebunden und kompakt mit Schüler/innen des Sekundarbereichs umzusetzen, sich in der Lernbegleitung zu erproben und diese Lernform selbst fragegeleitet zu untersuchen, wurde dieses Studierendenprojekt in Kooperation mit der Fachdidaktik Biologie an der Martin-Luther-Universität Halle und einem Gymnasium in der näheren Umgebung realisiert. Fünf Studentinnen des achten Fachsemesters wirkten als Lernbegleiterinnen in einem sechstägigen Projekt mit einer jahrgangsgemischten Gruppe von 19 Schüler/innen der Klassen fünf bis sieben. Die Werkstattarbeit orientierte sich an der durch die Studierenden vorbereiteten Thematik *Der menschliche Körper*. Die Einbindung in das Studiencurriculum war im Rahmen eines fachdidaktischen Projektmoduls gegeben. Hier erfolgte die theoriegeleitete Beschäftigung mit ausgewählten pädagogischen und psychologischen, insbesondere motivationalen Grundlagen zu Lernwerkstattarbeit, entdeckend-forschenden Lernprozessen und Lernbegleitungshandeln sowie eine Selbsterprobung und die Begleitung der didaktischen und forschungsmethodischen Planung in sechs Seminarsitzungen, betreut durch die Mitarbeiterin der Lernwerkstatt. Die fachinhaltliche und fachdidaktische Vorbereitung war im Rahmen einer betreuten Lernzeit von wöchentlich drei Stunden in der Biologiedidaktik angesiedelt.

Die Umsetzung des Projektvorhabens mit den Schüler/innen erfolgte in der letzten Schuljahreswoche an fünf Vormittagen in einem Zeitraum von je drei bis vier Stunden in der universitären Lernwerkstatt und wurde durch eine Präsentation in der Schule abgeschlossen. Tägliche strukturierte reflexive Gespräche in der

Gruppe zu Beobachtungsergebnissen, Umsetzung der Begleitung und Selbstwahrnehmung, teilweise auch zur Forschungstätigkeit (vgl. Fichten 2013, 20) ermöglichen die engmaschige Begleitung. Diese wurden von der Lernwerkstattmitarbeiterin durch Leitfragen angeregt.

Basierend auf einer ersten Sammlung von Schüler/innenfragen bei einem Vorbereitungstreffen in der Schule etwa eineinhalb Monate im Vorfeld des Projektes, gestalteten die Studierenden eine Lernlandschaft zu vier lehrplankonformen Schwerpunkten des o.g. Themas. Diese Materialsammlung diente als Ausgangspunkt zur individuellen Fragefindung – zuerst als offener Impuls und in einem zweiten strukturierten Durchgang mit individualisiertem Input. Die entstehenden Lernprozesse wurden durch ein Forschertagebuch und tägliche Plenumsrunden strukturiert. Die Schüler/innen bearbeiteten konkrete Fragen wie „Warum brechen Knochen bei alten Menschen schneller als bei jungen und wann bricht ein Knochen?“, „Sind Nahrungsmittel-Markenprodukte von ihren Inhaltsstoffen her tatsächlich besser als Billigprodukte?“, „Zeigen sich psychische Störungen im Gehirn?“ oder verschiedene Aspekte ganzer Themenbereiche wie „Auge und Sehen“. Dabei gingen sie sehr unterschiedlich, teilweise mit starker Literaturorientierung, teilweise rein handlungspraktisch vor. Bei der Begleitung ergab sich für etwa die Hälfte der Lerngruppen eine relativ feste Zuordnung der Lernbegleitungspersonen. Dabei wechselten die Studierenden immer wieder zwischen den Rollen der aktiven Lernbegleitung und der Beobachter/in, da sie aufgrund ihrer eigenen Untersuchungsfrage (im eigenen Prozess forschenden Lernens) fragegeleitet je zwei Schüler/innen bezogen auf ihre Tätigkeiten und Motivationslagen im Lernprozess beobachteten. Mit einer Ausnahme zeichneten auch alle Studierenden ihre Lernbegleitungsgespräche selbstständig mit zur Verfügung gestellten Audiorekordern auf. Dies stellte eine komplexe Anforderung dar.

2 Prozessbegleitende Reflexion als Forschungsgegenstand

Reflektieren als Grundlage von Professionalität – dieses Postulat wird für die moderne Lehrerbildung als essentiell betrachtet, wobei die Wege zur „Reflexion als Teil der individuellen Professionalisierung der Lehramtsanwärter“ (Roters 2012, 129) in Quantität und Qualität unterschiedlich ausgerichtet sind. Hier variieren die gewählten Begrifflichkeiten, sie „umfassen offenkundig eine große Bandbreite an Konzepten und Strategien“ und sind nicht immer vom Nachdenken über Praxis zu unterscheiden.“ (Korthagen et al. 2002, 56) Da Ausführungen über die differenzierte Umsetzung von Reflexionen häufig fehlen, bleibt ihre Bedeutung unklar und verborgen. Eine von Korthagen gegebene Definition fasst viele Befunde zusammen: „Reflexion ist der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung,

ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu rekonstruieren“ (2002, 63). Buri hebt dazu, in Anlehnung an Nolting und Edelman, das irritierende Moment als notwendigen Auslöser reflexiver Tätigkeit – verstanden als Problemlöseprozess – hervor (vgl. 1998, 35).

Dabei variieren Reflexionsmethoden und -inhalte sowie Kriterien zur Reflexionstiefe. Diese sind natürlich abhängig von Zielen und der Situation, in der reflektiert wird. Davis unterscheidet zwischen unproduktiver, ausschließlich deskriptiver, und produktiver, analytischer Reflexion (vgl. Roters 2012, 131), während Hatton und Smith diese Stufen konkretisieren, indem sie deskriptive, dialogische und kritische Reflexion unterscheiden (Korthagen et al. 2002, 60f.).

Die Basis für die rekonstruktive Analyse ist die Anwendung der Handlungsforschung. Die Aneignung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden ist Gegenstand des Studiums und wird auf die Auswertung von pädagogischen Handlungen fremder „Fälle“ bezogen. Dazu wurden Seminarkonzepte entwickelt, die insbesondere „Reflexions- und Deutungskompetenzen“ vermitteln und „eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf, seinen Widersprüchen, dem Unterrichten und dessen sozialen Rahmungen“ anstreben (Beck et al. 2000, 56). Diese Fähigkeit ist besonders relevant, wenn die eigene Praxis reflektiert wird. Solch eine reflexive Haltung entwickelt sich aber nicht allein durch häufige eigene Praxiserfahrungen, sondern bedarf der begleitenden Reflexionen, wie die Studie von Felten zeigt: Die Studierenden waren in der Lage, „ihr Handeln bewusster zu entwickeln“ und wiesen eine „deutlich höhere Reflexionstiefe auf“ (Roters 2012, 130).

Diese Reflexionstiefe und „experimentelle Haltung“ (ebd., 135) wird besonders durch den „reflexiven Dialog zwischen den Lehrerausbildern und den Studierenden“ (ebd., 134) unterstützt. Es wäre sehr interessant, diese Interaktionen und die Rolle der Dozierenden genauer zu analysieren und zu untersuchen, wie sich die Praktiken in der Lernwerkstattarbeit darstellen. Nach Einschätzung von Roters „weiß man bislang im deutschen Diskurs nur wenig über die Personen, die die Studierenden auf universitärer Seite ausbilden“ (ebd.).

Neben Berichten über und Vorschlägen für erfolgreiche Lernwerkstattarbeit nimmt die Beforschung solcher Aktivitäten zunehmend einen breiten Raum ein. Die etablierte Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ (Wedekind et al. 2014) gibt jährlich Auskunft über die neusten Erkenntnisse zu dieser Thematik. Im Band V der Forschung in der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012) sind Beiträge zusammengestellt, die Reflexionen näher untersuchen. Die übergreifende Forschungsfrage im Beitrag von Nentwig-Gesemann, Wedekind, Gesenberg & Tengler, die beide Seiten der Akteure in den Blick nimmt, lautet: „Wie agieren die Kinder innerhalb dieses Lernarrangements und wie gestalten die PädagogInnen Lernsituationen, die als ‚naturwissenschaftlich‘ gerahmt werden?“ (Nentwig-Gesemann et al. 2012, 36) Ebenso stellt Schuler (2012, 71) die Inter-

aktion von Kindern und Erzieherinnen in den Mittelpunkt ihrer Beobachtungen. Sie informiert zu Praktiken der Lernbegleitung, die die Diskussion um professionelles Agieren als Lernbegleiter/in viel konkreter befördern und daraus abgeleitet Modifizierungen im Umgang mit dem Thema der Lernbegleitung innerhalb der Hochschullehre erlauben.

In diese Forschungen reiht sich unsere Beschäftigung mit Praktiken der Lernbegleitung und deren Reflexion ein. In Ergänzung zu den dargestellten Ansätzen wird hier die Aufmerksamkeit auf forschend-entdeckendes Lernen von Jugendlichen gerichtet und deren Begleitung durch Studierende in den Blick genommen. In einem ersten Schritt werden die reflexiven Gespräche analysiert. Damit stehen vorerst nicht die pädagogischen Handlungssituationen selbst im Fokus, sondern die Auseinandersetzung der Lernbegleiter/innen mit dem Erlebten.

3 Fragestellung und erste Untersuchungsergebnisse

„Was wird von den Studierenden als prägnante Erfahrung, als unerwartet oder schwierig reflektiert?“ Diese Ausgangsfrage richteten wir an das vorliegende Material als Annäherung an die übergeordnete Frage nach den Möglichkeiten der Professionalisierung in veränderten Lernkontexten, abgeleitet direkt aus dem Erleben der Studierenden.

Folgend sind erste Ergebnisse der Untersuchung dieser auditiv aufgezeichneten Reflexionsgespräche zwischen teilnehmenden Studierenden und beobachtenden Dozierenden in den oben beschriebenen Studierendenprojekten dargestellt. Sie wurden von den Verfasserinnen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) MAXQDA-basiert ausgewertet. Durch induktive Kategorienbildung sollte eine „möglichst gegenstandsnahe Abbildung“ (Mayring 2015, 86) der im Material thematisierten Inhalte erreicht werden.

Ausgehend von den benannten Erfahrungen der lernbegleitenden Studierenden wurde durch offenes Kodieren eine erste Kategorienklassifikation erschlossen. Anhand der analysierten Dokumente zeichneten sich hier ‚Kristallisationsfelder‘ studentischer Interessen und Wahrnehmungen um die ‚Kerne‘ (Oberkategorien): *fragen, eingreifen, erwarten* sowie *Gruppenprozesse* und *(Lern-)Verhalten der Schüler/innen* einerseits sowie *Zeit* und *präsentieren* andererseits ab.

Um tragfähigere Aussagen zur Reflexivität im Hinblick auf Professionalisierung zu erhalten, wurde anschließend die Kategoriendefinition verdichtet. Als prägnant werden hier Erfahrungen bezeichnet, deren Bedeutsamkeit es zu untersuchen gilt. Im Oevermannschen Verständnis der Krisenbewältigung als Voraussetzung für Erfahrung (vgl. Oevermann 1996, 75ff.) und Bezug nehmend auf das irritierende Moment als notwendigen Auslöser reflexiver Tätigkeit (vgl. Buri 1998, 35) wur-

de das Selektionskriterium auf „als irritierend bzw. unerwartet beschriebene und als problematisch charakterisierte Erfahrungen“ hin präzisiert. Weiterhin ist der Bezug auf die eigene Person signifikant, da „Reflexion [...] definitionsgemäß den Aspekt der Selbstbezüglichkeit ausweisen“ muss (Fichten 2013, 21).

Auch die Interpretation und Explikation der Befunde muss mehrere Phasen durchlaufen und ist mit diesem Beitrag nicht abgeschlossen. Einzelne, besonders deutliche Aussagen werden hier herangezogen, die aus den Reflexionssitzungen resultieren. Dabei haben wir uns zunächst auf Aussagen bezogen, die besonders häufig benannt wurden.

4 Kristallisationsfelder der studentischen Reflexionen¹

4.1 Projekt 1: M.O.V.E. IT

Im Mittelpunkt der Betrachtung standen Äußerungen zur Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lernbegleiter/in. Diese wurden in engem Zusammenhang mit der Gruppenentwicklung und der Position einzelner Jugendlicher innerhalb dieses Prozesses gesehen.

Insbesondere die ersten Treffen wurden als sehr positiv, offen, locker, hilfsbereit und lustig wahrgenommen. Nach dem gegenseitigen Kennenlernen wurde die Gruppe beauftragt, dass jede/r für sich eine Aufgabe finden und bearbeiten sollte. Hier zeigten sich Schwierigkeiten, die auch die Lernbegleitung vor Probleme stellte. So machten die Studierenden die Erfahrung, dass ein gleicher Hinweis bei verschiedenen Lernenden je eine andere Reaktion hervorrief: *„Bei SfMi gleicher Hinweis – andere Wirkung, man weiß es ja vorher nicht.“* Die vielfältigen Reaktionen der Lernenden auf denselben Impuls wurden ebenso deutlich wie die unterschiedlichen Bedürfnisse und Zugänge in der Begleitung. Während der Lernbegleiter von SmMa meinte: *„Er würde gern Hip-Hop machen, aber bei allem, was ihn interessiert, wenn man da weiter fragt, macht er zu.“* erschien SfMi sehr dankbar, Anstöße durch die Lernbegleitung zu bekommen: *„Da kommt jetzt eine, die sagt, was hier passieren soll, für SfMi war das, glaube ich, sehr hilfreich.“* Wieder anders musste die Lernbegleitung reagieren, wenn der/die Lernende eine Fülle von Fragen hatte: *„Da hab‘ ich ihm den Vorschlag gemacht, weil er sagte, er hat so viele spontane Einfälle, die er sich aber auch spontan beantwortet: Schreib’s dir einfach mal auf!“* oder Hinweise zur Strukturierung der Ideen benötigte, eine mindmap anzulegen oder am Thema festzuhalten: *„auch, wenn es ein flüchtiges Interesse war, aber trotzdem zu sagen, das hast du dir jetzt ausgesucht, das ist dein Thema!“*

¹ Verwendete Schüler/innennamen sind mit SmX bzw. SfX (für männliche/weibliche Schüler/innen und Anfangsinitial) kodiert, Verweise auf Studierende sind mit St abgekürzt.

Eine große Herausforderung stellte die Einschätzung der Eignung von zu unterstützenden Projektideen und möglichen Lernwegen bei der großen Offenheit und damit Vielfalt in der Themenwahl der Jugendlichen für die Studierenden dar: „*Wann ist ein Thema für die Lernende, den Lernenden relevant?*“ Wird es möglich sein, Antworten auf diese Frage zu finden? Ist es sinnvoll, wenn die Antwortsuche ausschließlich auf Literatur- oder Internetrecherche hinausläuft? Sollte die lernbegleitende Überlegung immer in Richtung handelndes Ausprobieren mit Materialien gehen?

Allen Pädagog/innen war bewusst, dass es sich um eine heterogene Gruppe handeln würde, aber erst in der konkreten Arbeit wird deutlich, in welcher Weise sich diese ausprägt und wie die Lernbegleitung darauf reagieren kann. Daraus abzuleitende Verallgemeinerungen kann es nicht geben, wie auch Pietsch (2010, 188ff.) in Auswertung ihrer Fälle studentischer Patenbetreuung feststellt.

Nachfragen, Interesse an den Gedanken der Lernenden zeigen sind Eigenschaften guter Lernbegleitung, und insofern ist uns die Bedeutung von Gesprächen bewusst. Erstaunlich war allerdings, dass die Gespräche überhaupt nichts mit einer anzustrebenden Fragestellung zu tun haben mussten und doch Ideen in Gang setzten, die in das Interesse an einer Frage mündeten. Besonders anregend waren Gespräche, wenn sie im Freien stattfanden. Die gegenseitige Präsenz und der Blickkontakt waren nicht so dominant, die Umgebung bot Anregungen zur Themenfindung, selbst wenn diese nicht direkt angesprochen wurde. Aber auch diese Entscheidung musste situativ und individuell immer wieder neu getroffen werden: „*Ist eine große Gratwanderung: für manche sind Gespräche wichtig. Für SfA war wichtig, dass sie erstmal nur beobachten konnte.*“

Als besonderer Schwerpunkt in der Phase der Bearbeitung stellte sich heraus, dass die absolute inhaltliche Offenheit durch organisatorische strukturierende Hilfen und Angebote [stärker] unterstützt werden muss. „*Vielleicht wäre es unsere Aufgabe, da mehr Klarheit reinzubringen, was jetzt noch passieren sollte. Oder uns wirklich zusammen setzen, was könnten noch weitere Schritte sein?*“ Es ist zu überlegen, inwiefern der Befund, dass stark strukturierte Lernangebote besonders interessenförderlich seien, Eingang in zukünftige Planungen der Lernwerkstattarbeit finden sollte (Wilde et al. 2003, 13). Zudem bestätigt Glowinski (2007, 225), dass bei geringem Sachinteresse eine gute Instruktionsqualität besonders bedeutsam für die Steigerung des Interesses ist.

Da sich Inhaltliches und Organisatorisches aber nicht völlig voneinander trennen lassen, trat ein weiteres Problem auf: „*Und da hatte ich das Gefühl, dass ich da schon wieder zu viel reingreife und ich dadurch mein Interesse oder auch die Motivation, die er mir gerade zeigt, verliere.*“ Eine andere Lernbegleiterin formulierte es so: „*Dann haben wir überlegt, kann man ein Gelenk nachbauen. Bei SmF könnte man überlegen, könnte man ihm einen klaren Auftrag geben. Dann ist es nicht mehr ganz seins ... man könnte sagen, wenn das dein Thema ist, dann bau doch mal einen Muskel nach,*

das könnte man bestimmt machen mit Gummibändern und Schrauben.“ Wie kann man anregen ohne vorzugeben? In welcher Weise können Vorschläge gemacht werden, die vom Lernenden aufgegriffen und zu dessen eigenem Ziel entwickelt werden? Andererseits ist große Offenheit Voraussetzung für Situationen wie die folgende, in denen Lernende und Lernbegleitende sich eng aufeinander bezogen: *„Was total spannend war, dass du, als die Mädels dahinten geschrieben haben und du geschrieben hast, dass SfA mit dazu gekommen ist. Sie hat wirklich deinen Impuls aufgegriffen und hat dann bei dir mitgeschrieben. Und bei dir war das genauso, du hast ganz viel nur geguckt und dich nirgendwo eingemischt. Dann hast du irgendwann den Stift genommen und was geschrieben, und dann ist SmF sofort hingegangen und hat auch was mit dazu geschrieben. [...] Und dann war da dieses Wechselschreibe.“*

4.2 Projekt 2: Schulkooperation Gymnasium

In den Auswertungen der thematisch gebundenen Werkstattarbeit konzentrierten sich die Äußerungen der Studierenden auf die Schwerpunkte *Fragen* und *Rollenvorstellungen zur Lernbegleitung*, also das *Wie*, sowie das *Eingreifen* in Lernprozesse, also das grundlegendere *Wann (nicht) und Wozu*. Ebenfalls spielten Beobachtungen zum Lern- und Sozialverhalten der Schüler/innen – eng verbunden mit Fragen der Gruppendynamik und der Lernprozessorganisation – quantitativ eine bedeutende Rolle: *„Es war auch sehr interessant für mich zu sehen, dass die doch komplett anders arbeiten. Wir hatten wirklich welche (...), die total so ‚Ich probier das jetzt einfach mal aus.‘ und sich ihre Theorien aufstellten und sich das so erklären und dann die anderen, die ausm Buch rausarbeiten.“*

Zu Projektbeginn empfanden die Studierenden die Arbeitshaltung und das verschulte Lernen der Schüler/innen irritierend und damit für sie problematisch: *„Ich denk halt, dass sie ja so sehr in diesem schulischen Trott sind, dass sie einfach ne Frage gestellt bekommen und darauf ne Antwort suchen. Also dass sie das halt auch wollen und gar nicht so drauf sind, dass sie irgendwas versuchen selbst rauszufinden“*, da es mit ihren Vorstellungen von Lernbegleitung kollidierte: *„so dass man da eigentlich nicht in so ne richtige Lernbegleitung kommt“*.

Im weiteren Verlauf wurden dagegen überwiegend unerwartete, positive Einsichten in Denk- und Arbeitsweisen der Schüler/innen formuliert. Die Studierenden waren *„teilweise sehr erstaunt, auf welche Ideen, Vorschläge und Möglichkeiten Kinder stoßen, wenn sie nicht gelenkt werden und ihrem eigenen Entdeckerweg folgen können.“* Beeindruckend waren die Motivation und die Fähigkeit zum konzentrierten Sich-Vertiefen der Schüler/innen, zudem die *Tiefe der Fragen*. Die eigene Involviertheit überraschte die Studierenden – *„dass die [...] sich dafür so faszinieren konnten, das hat mich so richtig mitgerissen“* – ebenso wie die eigene Offenheit und Fähigkeit, sich zurückzunehmen: *„und ich hab auch gedacht, dass es mir viel schwerer fällt, dass ich nen Plan so hab und dass ich dann versuche, die ganze Zeit die dahin zu drängen, aber das hab ich wirklich abschalten können und hab mich voll*

auf ihre Idee eingelassen, was ja eigentlich überhaupt gar nicht ne Überlegung von uns gewesen war.“

Allerdings wurden häufiger Unsicherheiten im lernbegleitenden Handeln als herausfordernd erwähnt, die zumeist diese Zurückhaltung im Sinne kokonstruktiven Agierens betrafen. In der Entwicklung eines eigenen Rollenverständnisses lag für die Studierenden die *„größte Herausforderung, denn den schmalen Grat zwischen Impulsgeber und Distanz zu wahren, verlangt besonders viel Geduld.“* Die Schwierigkeit zu entscheiden, wann und wie ein Eingreifen sinnvoll wäre, illustrieren Fragen wie *„Hätte man da vielleicht als Lernbegleitung noch den einen oder anderen Hinweis geben sollen?“*, *„dass sich die Frage vielleicht n bisschen spezialisiert?“* und Beobachtungen: *„Da hat man auch gemerkt, dass es manche gestört hat, dass man immer wieder kam und sie immer wieder alles erzählen mussten. Trotzdem möchte man als Lernbegleiter auch am Arbeitsprozess beteiligt sein und Hilfestellungen geben.“*

Diese Unsicherheiten wurden durch fehlende kommunikative Routinen – *„Weil da hatten wir das Problem, dass wir wieder in so ne erklärende Ecke kommen, wo wir eigentlich gar nicht hin wollten“* – und mangelnde Ideen zu Möglichkeiten der inhaltlichen Lenkung bei einer zurückhaltenden Grundhaltung verstärkt: *„nicht irgendwie doch draufhinzuweisen und ich wusste halt nicht, wie man das dann wirklich machen sollte“.*

Im Umgang mit direkten Fragen – *„Viele Schüler haben ja dann gefragt: Kannst du's mir nicht einfach sagen?“* – fanden sich nur manchmal einfache Lösungen: *„Da hat er gefragt, ob das stimmt, und da hab ich gesagt, ich sags euch nicht, wir probieren es einfach aus.“* Besonders der Umgang mit fachlichen Fehlkonzepthen im Lernprozess stellte für die Studierenden hierbei eine problematische Anforderung dar: *„Das einzige, das für mich das Problem war, mich dann zurückzunehmen, wenn ich weiß, wie es eigentlich ist, und ich versuch dann so Hinweise zu geben, guck doch mal so oder so und sie dann das aber gar nicht annehmen.“*, Reaktionen auf unzutreffende Schlüsse fielen schwer: *„[...] sie haben ja ausprobiert mit [...], also haben sie draus geschlossen [...] JA, und dass es genau andersherum war, ist halt doof.“*

Konkrete Situationen ermöglichten Erfahrungen zur Ungewissheit und Unterschiedlichkeit der Wirkung pädagogischer Handlungen, woraus die Studierenden folgerten: *„Das ist auch von der Schülergruppe abhängig. [...] Ich glaub, das kann man nicht üben, das muss spontan kommen. Ich kann mir zwar vorher n paar Fragen überlegen, ok, was frage ich. Aber selbst das habe ich auch bei jeder Gruppe versucht und die reagieren ja komplett unterschiedlich darauf.“*

Die Komplexität dieser Art zu lernen wurde den Studierenden bewusst. Trotz aller Faszination äußerten sie Bedenken, solches Lernen im Unterricht umzusetzen.

4.3 Vergleichende Betrachtung

Die bisherigen Analysen zeigen, dass derartige offene Umsetzungen von Lernwerkstattarbeit mit Schüler/innen des Sekundarbereiches möglich sind und den Studierenden ermutigende Erfahrungen im Handeln als Lernbegleiter/in, aber auch der Ambivalenz der Lehrendenrolle ermöglichen. Die von allen Studierenden als unerwartet oder schwierig beschriebenen Erfahrungen lassen sich nach Häufigkeit den Kategorien Kommunikation & Aufgaben der Lernbegleitung, Eingreifen vs. Zurückhalten sowie gruppenspezifischen Prozessen und Zeitaspekten zuordnen. Beide Modi der Projektrealisierung verdeutlichten den Teilnehmenden zudem die Schwierigkeiten, bereits geprägtes eigenes Lehrendenhandeln zu verändern. Die Frage des ‚Eingreifens‘, des Balancefindens zwischen Eigenverantwortlichkeit der Lernenden und Aufgaben der Lernbegleitung, wurde von allen Beteiligten als größte Herausforderung, als „*Gratwanderung*“, hervorgehoben. Damit eng verbunden, und noch häufiger diskutiert, wurde die Suche nach angemessenen Handlungsstrategien und kommunikativen Praktiken der Lernbegleitung („*Wie kann man anregen, ohne vorzugeben?, wie mit direkten Fragen umgehen?*“). Dies wurde insbesondere zur Unterstützung der Interessens- und Fragefindung (Projekt 1) und im Hinblick auf fachliche Lernziele und den Umgang mit fachlichen Fehlvorstellungen (Projekt 2) diskutiert. Mit den fehlenden Routinen einhergehende Unsicherheiten wurden von allen Studierenden erlebt und pädagogische Handlungen ferner hinsichtlich der Ungewissheit und Unterschiedlichkeit ihrer Wirkungen besprochen („*Das hängt von der Schülergruppe ab, das kann man nicht üben.*“; „*für SfM. hilfreich, für SmF. zu viel*“).

Eine Schwierigkeit scheint darin zu liegen, dass Fragestellungen älterer Lerner häufig komplex oder spezifisch sind und somit, bei völliger Offenheit, breite Wissensbestände der Begleitenden erfordern und die gegebenen experimentellen Bedingungen schnell übersteigen können. Hier wären differenzierte Praktiken der Lernbegleitung im Bereich komplexerer Fragen zu untersuchen.

Zum Ende der Projektzeit traten die Studierenden in eine lernprozessbezogene, theoriebasierte Auseinandersetzung mit ihren verschiedenen Rollen als Lernbegleiter/innen („*Man war eigentlich nicht mehr Quelle heute, sondern mehr Ansprechpartner und Helferin.*“) und ihren Fähigkeiten, diesen Rollen gerecht zu werden, ein und leiteten Handlungsoptionen für zukünftige Situationen dieser Art ab („*n bisschen mehr Neugierde vielleicht noch zu zeigen, das würde ich beim nächsten Mal glaube ich ausprobieren, um die tiefer ins Thema zu bringen oder mehr Denkanstöße zu geben.*“), während sie in den ersten Tagen vorwiegend auf der Stufe der Wiedergabe des als relevant Erlebten verharrten und eher zu Zuschreibungen („*Die ist halt so ein Typ.*“) neigten. Die Entwicklung einer „reflexiven Distanz gegenüber Normalitätsmodellen von Unterricht“ (Ohlhaber 2009, 22) wurde ansatzweise erkennbar: „*dass man sich auch immer mehr getraut hat, sich zurückzunehmen, weil am Anfang war man dann doch noch sehr geprägt vom Studium und von den SPÜ-*

Stunden oder Praktika, dass man so wirklich dieses: Ja warum ist das so? Man kriegt ne Antwort und dann geht's weiter [durchzieht].“

Insofern nimmt Lernwerkstattarbeit Studierenden vermeintliche Gewissheiten nicht nur im Sinne von grundsätzlichen Antinomien, sondern potenziert die Ungewissheit durch unsichere eigene praktische Auseinandersetzung. Umso höher ist die Verantwortung der Dozierenden, die optimistische, souveräne Haltung der Studierenden zu unterstützen, auch die Entwicklung von Routinen zu ermöglichen und angemessene Reflexionsformate bereitzustellen.

5 Reflexion im Professionalisierungsprozess – weiterführende Fragen

Im Rahmen von Lernwerkstattarbeit, die Offenheit und Selbstbestimmung für die Lernenden proklamiert, wird die strukturelle Ungewissheit noch in didaktischer und thematischer Hinsicht forciert. In noch gravierenderem Maße trifft zu, „dass Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können.“ (Helsper 2008, 165) Um handlungsfähig zu bleiben, braucht es eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und andererseits differenziertes Wissen, auch Konzeptualisierungen und Techniken zur Lernbegleitung.

Derartige Praxisprojekte mit Studierenden und Schüler/innen in der Lernwerkstattarbeit ermöglichen demnach die Auseinandersetzung mit veränderten Aufgaben und Anforderungen an die Lehrendenrolle im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht, aber auch den in allen Lehr-Lern-Situationen vorhandenen Grundspannungen pädagogischen Handelns. Eine enge Begleitung und regelmäßige Anregung zur reflexiven Bearbeitung des Erlebten erscheint notwendig. Welche Reflexionsformate geeignet sind, bleibt weiter zu erörtern. Selbiges gilt für die Rolle der Dozierenden als Begleiter/innen (und damit Modell für die Studierenden) in solchen Settings. Aus unseren Erfahrungen ist festzuhalten, dass mindestens dieselben Anforderungen, die sich an Studierende als Lernbegleiter/innen richten, auch für Dozierende gelten: die eigenen Praktiken im Lehrendenhandeln zu analysieren und zu hinterfragen und eigene Routinen der Begleitung zu entwickeln.

Für Dozierende ergibt sich weiter die Frage: Wie kann man den Spagat zwischen Praxishandeln und wissenschaftlich-theoretischer Betrachtung schaffen? Sie beinhaltet die Anforderung, sich mit Möglichkeiten der klaren Anleitung und mit sinnvollen Formaten (vgl. Heinzel 2007, 147, Roters 2012, 280) zur Reflexion (studentischer) Praxis „im Sinne eines *teaching to reflect*“ (ebd., 279) weiter auseinanderzusetzen und ggf. die hochschulinterne Vernetzung entsprechender Lehrangebote zu befördern, um notwendige pädagogisch-fachwissenschaftliche

Kompetenzen absichern zu können. Die Nutzung von Transkripten derartiger studentischer Erfahrungen als Grundlage rekonstruktiver Fallarbeit in weiterführenden Seminaren wäre wünschenswert. Da Studierende sich stetig „Praxis“ wünschen, Fallarbeit am fremden Fall offenbar jedoch nicht als Praxisbezug betrachten (vgl. Pietsch 2010, 188), könnten solche Lehrangebote die Möglichkeit bieten, bei entsprechend qualifizierter Betreuung die eigene Theorie aus dem eigenen Fall zu ziehen.

Literatur

- Albert, Christine (2002): Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis. Neuwied: Luchterhand Literaturverlag.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmazyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und Biographisches Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Buri, Beat (1998): Lernbiografien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. (Diss.) Zürich: Universität.
- Fichten, Wolfgang (2013): Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Schriftenreihe: Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis. Hrsg. v. Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (diz), Universität Oldenburg.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2012): Forschung in der Frühpädagogik V. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik. Bd.10, Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Gerstenberg, Frauke (2015): Zum Umgang mit Orientierungsdilemmata bei der Implementierung neuer Lehr-Lern-Formate: Ein empirischer Blick auf das Kinderforscherzentrum Helleum. In: Schulpädagogik heute. Außerschulische Lernorte. Jg. 6 H 11.
- Glowinski, Ingrid (2007): Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen, Kiel. Online unter: <http://d-nb.info/1019666528/34> (Abrufdatum: 22.03.2016).
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschulwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Reihe: Lernen und Studieren in Hochschullernwerkstätten. Bd. 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 137. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heinzel, Friederike (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Friederike Heinzel; Ariane Garlichs & Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 146-156.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden: VS/GWV, 162-168.
- Hennenberg, Rosy; Klein, Lothar & Schäfer, Gerd E. (2011): Das Lernen der Kinder begleiten. Bildung – Beziehung – Dialog. Ein Fotoband. Seelze: Klett Verlag.
- Heppekaussen, Jutta (2013): Beobachtung, Selbstbeobachtung und Reflexion in der Lernbegleitung. In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.

- Hildebrandt, Frauke & Dreier, Annette (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo (2002): Schulkirchlichkeit und Lehrerbildung. Hamburg: EB-Verlag.
- Kottmann, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer Verlag, 183-191.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus der Sicht von Studierenden. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer Verlag, 183-191.
- Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften & Schöps, Miriam (o.J./2015): Selbstverständnis. Konzeption Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online unter: http://www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/dielernwerkstatt/2640678_2885615/ (Abrufdatum: 30.3.2016).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Verlag Beltz Juventa.
- Meier, Angelika (2015): Motivation, Emotion und kognitive Prozesse beim Lernen in der Lernwerkstatt. Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie und einer qualitativen Videostudie mit Grundschulkindern, Berlin: Logos Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gestenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 33-64.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 70-182.
- Ohlhaver, Frank (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. Pädagogische Korrespondenz Jg. 39, 21-45.
- Pietsch, Susanne (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit. Kassel: Kassel University Press.
- Reh, Sabine (2007): „Lernbegleitung“ und „Patenschaften“ als Studienprojekte. In: Friederike Heintel, Ariane Garlichs & Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 226-233.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schuler, Stephanie (2012): Zwischen Anleitung und Begleitung – Zur Rolle der Erzieherin beim Mathematiklernen im Kindergartenalltag. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 65-100.
- Volksolidarität Saale-Kyffhäuser e.V. (o.J.): Bauhof Halle (Leistungen). Online unter: <http://www.vs-sk.de/leistungen.php?cid=12> (Abrufdatum: 03.06.2015).
- Wedekind, Hartmut; Peschel, Marcus; Franz, Eva-Kristina; Gunzenreiner, Johannes & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2014): Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Wilde, Matthias; Urhahne, Detlef & Klautke, Siegfried (2003): Unterricht im Naturkundemuseum: Untersuchungen über das „richtige“ Maß an Instruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9. Jg., 125-134.