

Baar, Robert; Feindt, Andreas

## Struktur und Handlung in Lernwerkstätten - eine theoretische Einordnung

*Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 19-26. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Feindt, Andreas: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten - eine theoretische Einordnung - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 19-26 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-264667 - DOI: 10.25656/01:26466; 10.35468/5742-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-264667>

<https://doi.org/10.25656/01:26466>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Robert Baar und Andreas Feindt*

## **Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung**

### **1 Lernwerkstätten in einer sich wandelnden Hochschullandschaft**

Seitdem es Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in kindheitspädagogischen Studiengängen gibt, handelt es sich dabei um Formate, die ein anderes Studieren, ein anderes universitäres Lernen, eine andere akademische Realität eröffnen wollen. Seit jeher ist dieses Vorhaben aber auch in einem durchstrukturierten, formalisierten Setting verortet: der Universität bzw. Hochschule mit ihren curricularen Vorgaben, Leistungsüberprüfungen und qualifizierenden Bildungsabschlüssen. Ein anspruchsvolles Vorhaben zeichnet sich ab: Ermöglichung non-formaler, oft auch informeller Bildung in formalen Bildungseinrichtungen.

Zu Gründungszeiten vieler Hochschullernwerkstätten im Fahrwasser der abklingenden Bildungsreform der 1970er und 80er Jahre (für einen historischen Überblick vgl. Müller-Naendrup 1997) war die Passung zwischen non-formalen Idealen der Lernwerkstätten und formalen Ansprüchen der Hochschulen größer als heute. Selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen, die intensive, vielperspektivische und auch handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema standen noch nicht unter dem Diktum von Credit Points und Modularisierung. Es waren vielmehr Angebote an die Studierenden, die diese in ihr individuelles, durch vergleichsweise geringe Vorgaben vorstrukturiertes Curriculum einbauen konnten. Bewertete Leistungsüberprüfungen fanden meist nur am Ende des Grundstudiums sowie zum Abschluss des Studiums statt. Dies ließ mehr Raum für Lehr-Lern-Formate, die weniger produkt- als prozessorientiert waren und im Rahmen derer verstärkt explorativ und experimentell gearbeitet werden konnte. Lernwerkstätten nutzten diese Freiräume in besonderer Weise.

Seit der Umstrukturierung der Hochschulen und Bildungsgänge im Rahmen der Bologna-Reformen ist das Studium strukturierter und formalisierter und damit weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den Lernwerkstätten. Es stellt sich die Frage, ob Lernwerkstätten in Post-Bologna-Zeiten nicht anachronistische hochschuldidaktische Formate darstellen, für die an den Hochschulen eigentlich kein Raum mehr ist. Zumindest aber stehen sie in einem aus-

geprägten Spannungsverhältnis zu den bildungspolitischen Bestrebungen, die mit den Reformen verbunden sind und die auch als Teil und Ausdruck eines neoliberalen, vor allem auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten gesellschaftlichen Wandels gesehen werden können.

Inwieweit die veränderten, effizienzorientierten universitären Strukturen die Orientierungen, Motivationslagen und Haltungen der Studierenden gegenüber den Angeboten von Hochschullernwerkstätten verändert haben, kann aufgrund fehlender empirischer Daten nicht abschließend beurteilt werden. Es bleibt der subjektive Eindruck, dass gerade fakultative, offene Angebote von einem immer geringer werdenden Teil der Studierenden in Anspruch genommen werden. Generell bescheinigen Hochschullehrende Studierenden heute eine geringere intrinsische Motivation beim Studium als vor Beginn der Bologna-Reformen (vgl. die Untersuchungsergebnisse von Schomburg u.a. 2012). In ihrem systematischen Review u.a. der Studierendenurveys des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stellen Bargel u.a. (2012) fest, dass ein schneller Studienabschluss, eine gute Examensnote, Studieneffizienz und gute Einkommenschancen bei den Studierenden in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben; ein Mentalitätswandel wird sichtbar, der der veränderten Studienstruktur geschuldet sei.

Und dennoch: Trotz stark veränderter Rahmenbedingungen behaupten Hochschullernwerkstätten ihren Platz in der Landschaft der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie in kindheitspädagogischen Studiengängen. Lernwerkstätten scheinen dabei über ein besonderes Potential zu verfügen, vorgegebene Strukturen kreativ zu interpretieren und sie im Sinne des eigenen Selbstverständnisses handelnd zu modifizieren. Mit Blick auf die in letzter Zeit erstarkenden Lehr-Lern-Labore könnte man sogar den Eindruck gewinnen, dass Lernwerkstätten in deren Fahrwasser Aufwind bekommen. Doch dafür sind die konzeptionellen Differenzen zu groß: Bei vielen Lehr-Lern-Laboren handelt es sich um hochstrukturierte Lerngelegenheiten, die auf eine evidenzbasierte (Fach-)Didaktik setzen, die gut zu den verschulerten Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Kindheitspädagogik passen.

Ein Grund für die zu konstatierende Widerstandskraft der Lernwerkstätten könnte darin bestehen, dass mit ihnen hochschuldidaktische Settings verbunden sind, die an verloren geglaubte akademische Bildungsideale erinnern: Freiheit, Selbstbestimmung, Kommunikation, Neugier, Widerstreit. Lernwerkstätten hätten damit den Status des gallischen Dorfes in der universitären Landschaft. Doch dieser Status bringt eine Reihe von Implikationen und Spannungsfeldern auf unterschiedlichen Ebenen mit sich:

- Lernwerkstätten müssen sich in die curricularen und formalen Strukturen der Institution einfügen (Makroebene),

- pragmatisch orientierte Studierende mit dem Ziel der Erlangung eines strukturierten Studienabschlusses treffen auf offene, unstrukturierte hochschuldidaktische Settings (Mesoebene),
- selbstgesteuerte Lernprozesse werden durch (erforderliche) strukturierende Maßnahmen begleitet und in der Interaktion von Lehrenden und Studierenden verhandelt (Mikroebene).

Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Strukturen im Sinne von Regeln, Mustern, Routinen das Handeln in Lernwerkstätten selbst hervorbringt und wie (diese) Strukturen wiederum das konkrete Handeln in Lernwerkstätten ermöglichen, begleiten und beeinflussen. Tritt man einen Schritt zurück, dann lassen sich diese Beobachtungen in das Spannungsverhältnis von Handlung und Struktur einpassen.

## 2 Das Verhältnis von Handlung und Struktur

Um sich dem Verhältnis von Handlung und Struktur, um sich der Frage nach der *structure agency* anzunähern, muss zunächst geklärt werden, wie Handlung und Struktur zu fassen sind. Handlungs-, Struktur-, System- sowie Strukturierungstheorien liefern hier vielfältige, unterschiedliche und sich teilweise widersprechende Hinweise (vgl. zusammenfassend Miebach 2014).

Einem soziologischen Verständnis folgend kann Struktur als Makro-, Handlung als Mikroebene verstanden werden: Strukturen stellen den äußeren Rahmen dar, innerhalb dessen das Individuum agiert. Ältere (Sozialisations-)Theorien gingen davon aus, dass die Makroebene die Mikroebene, also die Personen, die sich in dieser bewegen, einseitig prägt und in ihren Handlungsoptionen entsprechend determiniert. Neuere Ansätze betonen ein reziprokes Verhältnis: Das Individuum verarbeitet die vorgefundene Struktur produktiv, es prägt diese ebenso wie es von ihr geprägt wird und verändert sie durch ein Tun, das sich oftmals an den Handlungen anderer orientiert (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015). Im historischen Rückgriff ist hier auf der einen Seite Karl Marx anzuführen, der die These vertrat, dass die Struktur die Handlung des Menschen bestimmt, während John Stuart Mills Handlung als Ausgangspunkt betrachtete, durch die Struktur erst hergestellt wird. In diesen komplementären Positionen stehen sich Objektivismus und Subjektivismus, stehen sich Determinismus und Voluntarismus gegenüber (vgl. Arslan 2016, 13). Deutlich wird, dass die Ebenen in beiden Konzepten zwar aufeinander bezogen, dennoch dichotomisch verstanden werden.

Im Folgenden werden drei Ansätze genauer vorgestellt, von denen der erste diese Dichotomie nicht herstellt, da er sich ausschließlich auf Handlung bezieht, und

die zwei anderen die skizzierte Binarität aufzulösen suchen: Zunächst wird die Handlungstheorie John Deweys skizziert, die als eines der Fundamente gegenwärtiger Lernwerkstättenarbeit bezeichnet werden kann und auf die in der theoretischen Auseinandersetzung wie auch im Rahmen praktischer Umsetzung häufig rekurriert wird. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Veränderungen in der Hochschullandschaft zeigt sich allerdings gerade in letzter Zeit, dass auch die strukturelle Seite stärker beleuchtet werden muss, um die Bedingungen für die komplexen Handlungsprozesse in Lernwerkstätten besser zu verstehen und diese entsprechend moderieren zu können. Aus diesem Grund wird weiter der strukturationstheoretische Ansatz von Anthony Giddens sowie der praxeologische von Pierre Bourdieu daraufhin überprüft, ob sich diese Modelle eignen, das Verhältnis von Struktur und Handlung, zwischen System und Individuum im Kontext von Lernwerkstätten sinnstiftend beschreiben und verstehen zu können.

## 2.1 John Deweys Theorie des Denk-Handelns

Gerade in Hochschullernwerkstätten ist das dort stattfindende Handeln nie nur auf ein konkret-praktisches Tun begrenzt, sondern umfasst immer auch ein Denk-Handeln, mit dem Dewey eine besondere Form der Erfahrung definiert, die zu Erkenntnis führt. Diesen Prozess beschreibt er in seinem für den schulischen Kontext entwickelten Stufenmodell des Denkens und Handelns wie folgt:

„Erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken“ (Dewey 1964, 218).

Lernwerkstätten erheben den Anspruch, genau solche Prozesse auch für Studierende zu initiieren, sie wollen selbst Erfahrungs- und Erkenntnisraum sein. Kommunikativer Austausch, ein experimenteller Zugang zu Dingen, Prozessen und Fragestellungen sowie eine eingehende, nachdenkliche Reflexion der Erfahrungen und Erkenntnisse sind dabei tragende Elemente. Dewey liefert mit seiner Theorie des Denk-Handelns ein Modell, das als Fundament für zu beschreibende wie zu initiierende Lernprozesse im Kontext von Hochschullernwerkstätten nutzbar gemacht werden kann. Gerade dann, wenn über die konkrete, methodisch-didaktische Ausgestaltung von Lernangeboten nachgedacht wird, erscheint es sinnvoll, die Subjekte und damit die Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen, um (Denk-)Handeln zu initiieren. Auf dieser Grund-

lage können Erfahrungs- und Erkenntnisräume geschaffen werden, die sinnhaftes, darüber hinaus demokratisches Lernen ermöglichen. Auf die Rolle der Strukturebene geht Dewey dabei nicht ein. Dies ist auch nicht sein Anspruch; vielmehr entwirft er ein Modell, das das Handeln selbst, auch unabhängig von äußeren Bedingungen, in den Fokus rückt.

## 2.2 Anthony Giddens Theorie der Strukturierung

Der Soziologe Anthony Giddens widmet sich dahingegen beiden Ebenen. Er löst den weiter oben beschriebenen Dualismus von Handlung und Struktur auf, indem er diese in ein anderes Verhältnis setzt und von einer *Dualität von Struktur* spricht: Die von ihm entwickelte Theorie der Strukturierung (auch Strukturierungstheorie genannt) betont die gegenseitige Bedingtheit von Handlung und Struktur. Sein damit verbundenes Anliegen und seinen Ansatz formuliert er folgendermaßen:

„Während interpretative Soziologien sich gleichsam auf einen Imperialismus des Subjekts gründen, implizieren der Funktionalismus und der Strukturalismus einen Imperialismus des gesellschaftlichen Objekts. Eines meiner hauptsächlichen Ziele bei der Formulierung der Theorie der Strukturierung ist es, solchen >imperialistischen< Bemühungen ein Ende zu setzen. Das zentrale Forschungsfeld der Sozialwissenschaften besteht – der Theorie der Strukturierung zufolge – weder in der Erfahrung des individuellen Akteurs noch in der Existenz irgendeiner gesellschaftlichen Totalität, sondern in den über Zeit und Raum geregelten gesellschaftlichen Praktiken. Menschliche soziale Handlungen sind – wie einige sich selbst reproduzierenden Phänomene in der Natur – rekursiv. Das bedeutet, daß sie nicht durch die sozialen Akteure hervorgebracht werden, sondern von ihnen mit Hilfe eben jener Mittel fortwährend reproduziert werden, durch die sie sich als Akteure ausdrücken. In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (Giddens 1997, 52).

Handlungen bilden diesem Ansatz zufolge zwar soziale Systeme ab und reproduzieren diese, sie werden von der vorhandenen Struktur (bestehend aus verfestigten sozialen und kulturellen Regeln sowie autoritativen und allokativen Ressourcen) im Sinne von Einschränkung, aber auch Ermöglichung transformiert. Vorhandene Strukturen obliegen dabei aber immer auch einer Interpretation durch das Individuum und können darüber hinaus ignoriert oder ersetzt werden. Nicht zuletzt schließt Handeln die reflexive Selbstkontrolle im Prozess des Handelns ein. Handlungen, die in Giddens Lesart schon *per se* und immer auf bestehende Strukturen einwirken, können diese dadurch bewusst und intentional verändern und in neue Strukturen überführen (vgl. Giddens 1984, 45ff.). Ein strukturgebender Rahmen wird nicht negiert, aber auch nicht als allumfassendes deterministisches Moment aufgefasst. Diesen Überlegungen ist ein Grundverständnis zu eigen, das das Verhältnis von Handeln und Struktur jenseits von strukturdeterministischen oder subjekt-idealistischen Auffassungen ansiedelt.

Dieser Ansatz ist für Lernwerkstättenarbeit insofern relevant, da er betont, dass sowohl bei der konzeptionellen Entwicklung von Lernangeboten bzw. didaktischen Settings als auch bei deren Reflexion beide Ebenen und deren Verhältnis zueinander in den Blick genommen werden müssen: Strukturell vorgegebene Handlungsspielräume und organisationale Rahmungen müssen identifiziert und explizit mitgedacht werden, um keine idealistischen Mythen zu produzieren. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass die Studierenden immer auch eigenwilliges Handeln in die Lernwerkstätten eintragen, die vorfindbaren Ideen und Ziele für ihre persönlichen sinnstiftenden Perspektiven rekontextualisieren und somit Strukturen durch ihr Handeln verändern.

### 2.3 Pierre Bourdieus Theorie der Praxeologie

Wie Giddens lehnt auch Pierre Bourdieu einen gedachten Dualismus von Handlung und Struktur ab und stellt ihm das von ihm entwickelte Theorem eines *strukturellen Konstruktivismus* bzw. eines *konstruktiven Strukturalismus* gegenüber (vgl. Bourdieu 1992, 135). Hierfür greift er auf das Konzept des Habitus zurück: Dieser sei, so Bourdieu, zum einen als *Opus operatum* zu verstehen, also als Produkt des Handelns durch die strukturellen Lebensbedingungen der sozialen Lage bestimmt. Gleichzeitig wirkt der Habitus als *Modus Operandi*, ist also durch die Handlungsweisen und die Art des Handelns generatives Erzeugungsprinzip für Strukturen und die in ihnen vorherrschenden Praxen (vgl. Bourdieu 1979, 209). Neben dieser vertikalen Ebene (Struktur und Handlung) muss darüber hinaus die horizontale Ebene, also das Verhältnis von *Akteurin bzw. Akteur* und *Feld* betrachtet werden. Personen, die in einer bestimmten (Macht-)Beziehung zueinanderstehen, bringen gemeinsam einen sozialen Raum, das Feld hervor. Soziale Praktiken der Akteurinnen und Akteure, die vor dem Hintergrund der Ausstattung mit bestimmten Kapitalien habituell verankert sind, wirken in diesem als konstituierendes Moment, sind gleichzeitig auch Produkt des Feldes (vgl. Bourdieu 2005, 175).

Bourdieu's Anliegen war es, mit seinem Modell den „Erzeugungsmodus der Praxisformen“ (Bourdieu 1979, 164) zu erklären. Seine Theorie zielt zunächst darauf ab, die Konstitution und Reproduktion sozialstrukturellen, genauer: klassenspezifischen Lebens bzw. Handelns zu verstehen. Dennoch kann sein Modell auch auf andere Felder, auf andere strukturierte und strukturierende Strukturen sowie Handlungen, die sich in dieser Rahmung vollziehen, bezogen werden – unter anderem auch auf Hochschullernwerkstätten. Diese stellen ebenfalls ein definiertes Feld dar, in dem verschiedene Akteurinnen und Akteure (Dozierende, Studierende, z.T. auch Schülerinnen und Schüler und weitere Personen) in einer spezifischen Machtkonstellation mit dem ihnen je eigenen Habitus und mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet aufeinandertreffen. Institutionelle Strukturen ergänzen den sozialen Kontext und eröffnen oder begrenzen – gemeinsam

mit diesem – Handlungsmöglichkeiten sowie Handlungsstrategien. Neben den formalen, institutionellen Strukturen wirken non-formale und informelle Strukturen, die sich aus dem Selbstverständnis der Hochschullernwerkstätten sowie der beteiligten Akteurinnen und Akteure als Lehrende bzw. Lernende ergeben.

### 3 Fazit

Alle drei skizzierten Modelle verfügen über das Potential, Werkstattarbeit vor dem Hintergrund von Handlung und Struktur zu analysieren und weiterzuentwickeln, sie können darüber hinaus als Folie für die Planung und Gestaltung von Lerngelegenheiten im Erfahrungs- und Reflexionsraum Lernwerkstatt dienen. Dies impliziert, das Verhältnis von Struktur und Handlung auszutarieren, um ein Handeln, ein Lernen zu ermöglichen, das dem Selbstverständnis und den Zielen von Lernwerkstätten entspricht. Versteht sich eine Hochschullernwerkstatt beispielsweise als Ort, der auf einen individualisierten, dabei dennoch sozial-kommunikativen handelnden Umgang mit und zu für das Studium und die spätere professionelle Praxis bedeutsamen Fragestellungen ausgerichtet ist (vgl. VeLW 2009), so müssen Optionen ausgelotet werden, die es ermöglichen, Strukturen zu schaffen oder vorhandene so zu modifizieren, dass ein entsprechendes (Denk-)Handeln auch unter den institutionellen Rahmenbedingungen des Studiums stattfinden kann.

Diesen Anspruch einzulösen ist bisweilen ein anspruchsvolles Unterfangen: Die auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ausgerichtete interne Struktur einer Lernwerkstatt stößt beispielsweise nicht nur aufgrund externer, institutionell-formaler Struktur an ihre Grenze, sondern auch dann, wenn die potentiellen Nutzerinnen und Nutzer das Verständnis von Denk-Handeln nicht teilen und sich ihre Lernorientierung auf die rein rezeptive Aneignung ‚brauchbaren‘ Wissens bezieht. Um die hochschuldidaktische Handlungspraxis dennoch aufrecht zu erhalten, kann es entweder zu einer Trennung dieser beiden differenten Orientierungen kommen und die Studierenden verlassen die Hochschullernwerkstatt, oder aber die Werkstatt öffnet sich (bewusst oder unbewusst) diesen Orientierungen und verändert ihren strukturierenden Rahmen. Vielleicht werden Fragestellungen in der Folge nicht mehr individuell entwickelt oder Methoden stärker vorgegeben, vielleicht nicht mehr alle Stufen des Denkens und Handelns, wie sie Dewey beschreibt, vollzogen. Auf alle Fälle bedarf es Strategien, die die unterschiedlichen Positionen im Feld einer professionellen, reflexiven Bearbeitung zugänglich machen und sie – in welcher Form auch immer – zusammenführen oder aber endgültig voneinander trennen. Eine gründliche, theoriegestützte Analyse des spezifischen Verhältnisses von Struktur und Handlung ist hierzu notwendig und vor allem dann hilfreich, wenn beide Ebenen nicht dualistisch verstanden, sondern in ihrer gegenseitigen Interdependenz betrachtet werden.

## Literatur

- Arsal, Emre: Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-34.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael & Multrus, Frank (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34 (1), S. 26-41.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die feinen Unterscheide. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Giddens, Anthony (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York: Campus (3. Auflage).
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz, (11. Aufl.).
- Miebach, Bernhardt (2014): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, (4. Aufl.).
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schomburg, Harald; Flöther, Choni & Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung, Universität Kassel.
- Verband europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach: Eigendruck.