

Rauterberg, Marcus

## Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes - ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 87-94. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Rauterberg, Marcus: Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes - ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 87-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289192 - DOI: 10.25656/01:28919; 10.35468/6070-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289192>

<https://doi.org/10.25656/01:28919>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Marcus Rauterberg

# Partizipation in der Entwicklung des Lerngegenstandes – ein demokratisches Potential von Lernwerkstätten

## Abstract

Im Anschluss eine Konzeptionsskizze der „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg greift der Beitrag für seine Überlegungen zu Partizipation im Kontext didaktischer Werkstätten eine Differenzierung von Henneberg/Klein auf. Die Autor:innen unterscheiden Entscheidungsmacht und Deutungsmacht, wobei im Weiteren dann die Frage der Mit-Deutung, der Mitbestimmung über den Lerngegenstand als Potential der Werkstattarbeit im Fokus steht. Damit kann das Konzept Werkstatt als anschlussfähig an inklusive und adaptive Überlegungen gesehen werden.

## 1 Vorbemerkung

Partizipation als zentralen Aspekt von Demokratie fasse ich für die folgenden Überlegungen zum möglichen Zusammenhang von Werkstattarbeit/Werkstattdidaktik und Partizipation als das verbrieftete Recht zur Mitbestimmung (vgl. Hansen et al 2011, 20). In pädagogischen Institutionen wird für alle Beteiligten über die Mitbestimmung in der Sache hinaus zur – vielleicht sogar primären – Intention, Partizipation zu lernen. Als Aufgabe für Pädagog:innen entsteht damit, Kindern – und wohl auch sich selber – beides zu ermöglichen.

Es geht bei pädagogischer Partizipation um eine freiwillige Machtreduktion der Erwachsenen, für die Henneberg und Klein die Bereiche *Entscheidungsmacht* und *Deutungsmacht* differenzieren (2011a, 131).

Im didaktischen Bereich der Lernwerkstätten kann die *Macht über die Deutung* der in den Materialien „repräsentierten“ (Mollenhauer 2008, 20) „Welt“ als ein zentraler Aspekt (Henneberg & Klein 2011a, 132) gesehen werden, auf den der Beitrag im dritten Abschnitt fokussiert. Hierbei gehe es auf Seiten der Pädagog:innen und Institutionen um einen Perspektivenwechsel, damit die Deutungen von Kindern, Schüler:innen und Studierenden nicht als defizitär, vielmehr als spezifisch begriffen werden können (vgl. Henneberg & Klein 2011b, 57).

Den von Henneberg und Klein genannten Aspekt der *Entscheidungsmacht* greife ich in Punkt 2 auf, eingangs erfolgt eine knappe Vorstellung der „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

## 2 Die „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“

Die „Werkstatt Sachlernen in Früher Bildung und Grundschule“ an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg richtet sich an Kinder, Schüler:innen, Studierende und Dozierende. Während der Öffnungszeiten können die Materialien in Augenschein genommen, ausprobiert und ausgeliehen werden, Tutor:innen beraten und verwalten. Die Werkstatt ist darüber hinaus eingebunden in die konkrete Seminararbeit der Bildungsbereiche „Welterkunden“ und „Ästhetische Bildung/Kunst“ des Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ sowie im „Lehramt Grundschule“, darin insbesondere im Sachunterricht.

Konzeptionell ist die „Werkstatt Sachlernen“ nicht am schulischen Fächerkanon ausgerichtet, zumal es im Kindergarten/Elementarbereich keine Fächer gibt. Im Zentrum steht vielmehr die *Didaktik der Umgangsweisen* von Pech und Rauterberg (vgl. 2013). Sie unterscheidet Umgangsweisen (z. B. *Beobachtung, Messen*), welche die sinnlich zugängliche Welt (Phänomene) erfassen können, von Umgangsweisen (z. B. *Recherche, Interview*), welche die medial verfasste Welt (Texte) in den Blick nehmen.

An diese Differenzierung anschließend bietet die „Werkstatt Sachlernen“ einerseits Materialien zur eigenen sinnlichen/ästhetischen Welterkundung (von Bodenbohrer bis Zollstock) sowie Möglichkeiten, diese Erkundungen und deren Ergebnisse auf unterschiedliche Weise auszudrücken (Fingerfarben, Leinwände, Musikinstrumente, Laptop aber auch Schreibmaschine u.v.m.). Vorgehalten werden also Medien für Wahrnehmung und Ausdruck der Weltbegegnung von Menschen mit sehr verschiedenen, um es mit Henneberg und Klein zu sagen, je „spezifischen“, Möglichkeiten, der Erkundung und des Ausdrucks. Es spielen aber nicht nur die z. T. ja auch alterskorrelierten unterschiedlichen Möglichkeiten eine Rolle, auch manch erkundeter Sachverhalt geht nicht in Text oder Bericht auf, andere nicht im Bild. Wie kann ich meine Erkundung adäquat ausdrücken, ist innerhalb des Dokumentationsprozesses eine zu klärende Frage.

Im wahrsten Sinne des Wortes auf der anderen Seite (im Raum) finden sich für die auf die Erkundung der medialen Welt bezogenen recherchierenden Umgangsweisen beispielsweise Audioaufnahmegeräte und Kameras zur Aufzeichnung von Gesprächen und Interviews. In einem vierten Bereich finden sich in Bild, Text, Modell die Ergebnisse von Welterkundungen (historisch) anderer Welterkunder:innen (von Kunstbänden über da Vincis Wasserstudien und Haeckels Naturzeichnungen

bis zum Skelett). Dabei handelt es sich ganz überwiegend nicht um im engeren Sinne didaktisch aufbereitetes Material.

Die Gestaltung des Raums, eine ästhetisch ansprechende Präsentation sowie eine anregende, hoffentlich aber auch angenehme Atmosphäre sind ebenso konzeptionelle Elemente der „Werkstatt Sachlernen“.<sup>1</sup>

Diese Konzeption rekurriert auf ein Verständnis von Bildung als Prozess aktiver Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt (vgl. Schäfer 2019) sowie dessen symbolischem Ausdruck auch schon im Bereich der Frühen Bildung (vgl. Kokemohr 2019).

### 3 Entscheidungsmacht: Partizipation und Demokratie in Organisation und Ausstattung der „Werkstatt Sachlernen“

Im Rahmen des jüngst erfolgten Umzugs der „Werkstatt Sachlernen“ in einen neuen Raum zeigte sich, dass die Tutor:innen nicht nur logistisch unverzichtbar, sondern auch mitordnend und mitsystematisierend in der Werkstatt tätig sind. Folglich besteht die „Werkstatt Sachlernen“ nicht nur in und durch die *Mitarbeit* von Studierenden und Tutor:innen, sondern auch durch und in deren *Mitbestimmung* – in allerdings unregelmäßigen Verfahren und ohne verbindlichen Anspruch darauf mitzubestimmen. Insofern kann nicht von Partizipation im einleitend genannten Sinne gesprochen werden.

Diese eher „funktionale Partizipation“ engagierter und selbstständiger Tutor:innen erleichtert uns Leitenden die Arbeit sehr. Dadurch wurde die Werkstatt aber auch zu einem Ort der Tutor:innen und darüber (mehr) zu einem Ort der Studierenden der beteiligten Studiengänge. Das lässt sich interpretieren, als werde durch die genannte Weise der Mitbestimmung ein Benefit an Wahrnehmung bei den Studierenden erreicht. Muss man dennoch kritisch sehen, dass hier Partizipation – letztlich ohne Demokratie – in verschiedener Hinsicht funktionalisiert wird?

Das offenlassend geht es noch um einen anderen Punkt: Die Partizipation im Zusammenhang mit der Gestaltung der Werkstatt wurde und wird nicht durch die Studierenden und Tutor:innen eingefordert. Auf Nachfrage wird von ihnen darauf verwiesen, dass dies anderenorts in der Hochschule nicht gefragt sei. Vor diesem Hintergrund würden sie „eigentlich“ einen bereits im Sinne der Lehrenden/des Faches „richtig“ aus- und eingerichteter Raum voller Materialien erwarten, die im Anschluss „risikolos“ für eigene Lernprozesse oder im Praktikum für Lehrprozesse genutzt werden können. Die Möglichkeit zur Mitbestimmung und -gestaltung überraschte (und irritierte, dies aber, wie versichert wird, durchaus auch im posi-

1 Ansichten der Werkstatt sowie Dokumentationen von Tutorials finden sich unter <https://www.ph-ludwigsburg.de/hochschule/einrichtungen/didaktische-sammlungen/werkstatt-sachlernen-in-frueher-bildung-und-grundschule>.

tiven Sinne) sowohl angehende Tutor:innen, als auch in die Werkstatt eintretende Studierende. Vor dem Hintergrund lässt sich fragen, ob auf Partizipation angelegte Lernwerkstätten in Zeiten von modularisierten Studiengängen mit klar definierten Lern- bzw. Kompetenzzielen (dysfunktionale) Anachronismen darstellen?<sup>2</sup>

## 4 Deutungsmacht: Lernen als Erkenntnisprozess/als Sachkonstruktion / als Sachgenese

### 4.1 Werkstatt: Partizipation in Didaktik und Sache

Für die Genese der Werkstätten kann gesagt werden, dass sie als eine Form der Öffnung<sup>3</sup> von Unterricht und als eine Möglichkeit verstanden wurde, dem lehrerzentrierten, lehrzielorientierten Frontalunterricht zu entkommen (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Ist dies gelungen? Obwohl Begriffe wie „Eigenverantwortung für den Lernprozess“ und „Selbststeuerung des Lernprozesses“ sogar an die jüngste outcomeorientierte Restrukturierung der Bildungsinstitutionen anschlussfähig sind, haben sich Werkstätten als Unterrichts-Format nicht in der Breite durchgesetzt. Gleichwohl bestehen an vielen Hoch-Schulen Werkstätten, wie in Registern und anhand ihrer Organisationen erkennbar ist (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Wie (groß) kann die Differenz zum herkömmlichen Unterricht eingeschätzt werden? Abbildungen in einem der frühen Bände des Grundschulverbands zu Lernwerkstätten deuten diese an: Räume sind nach Fächern bzw. Lernbereichen eingerichtet, in den Regalen findet sich didaktisches und didaktisiertes Material für den (Einsatz im klassischen) Unterricht (vgl. ebd.). Man kann sagen, die vorgehaltenen Unterrichtseinheiten in Fachzeitschriften und didaktisch konzipierten Lehrbücher ermöglichen es, den Lerngegenstand und die Lehrform in einen Raum der Hoch-Schule zu verlegen, in dem gar keine Lehrveranstaltung stattfindet. Zugespißt formuliert wird hier eine Ausweitung des klassischen Unterrichts befördert, wo doch mit ihm gebrochen werden sollte. Eine Lernwerkstatt wird damit der Ort, wo immer Unterricht möglich ist, sofern dies die Student:in/Schüler:in für sich – was auf eine Individualisierung, eine Auflösung der Klasse als sozialem Lernraum als Differenz zum herkömmlichen Unterricht verweist – entscheidet. Sofern hier von Partizipation gesprochen werden kann, kann sie nur darin gesehen werden, dass Lernende mitbestimmen, wann ihre Lehre stattfindet, ggf. welches Material aus dem selektierten Fundus sie für ihr Lernen produktiv sehen. Beides kann sicher zu einer im Vergleich mit dem Lernen in vorgegebe-

2 Positiv formuliert können solche Irritationen, solche Krisen als Bildungsanlässe verstanden werden.

3 Der Begriff der „Offenheit“ war zwar zentral für die Einrichtung von Werkstätten, seine über die Kritik des lehrer:innengesteuerten Frontalunterrichts hinausgehende Bedeutung blieb aber unscharf und widersprüchlich.

nen Stundenplänen und Abläufen veränderten Haltung führen, von Partizipation kann jedoch nicht gesprochen werden.

Wenn für den Lernprozess und für das Sachverständnis (auch) in der Lernwerkstatt keine Partizipation gewünscht, um nicht zu sagen gefordert wird, bleibt als Differenzmerkmal zum lehrer:innenzentrierten Unterricht neben dem sozialen und Haltungsaspekt die Organisation des Lernprozesses hinsichtlich Zeit, Ort, Reihenfolge, die sich als Aspekt der „Entscheidungsmacht“ (Henneberg & Klein 2011a, 131) lesen lässt.

Es muss also gefragt werden, ob Lernwerkstatt bezogen auf Lernprozesse und Lerngegenstände nur in gradueller Differenz zu dem Unterrichtsformat steht, dem sie entkommen wollte.

#### 4.2 Werkstatt und Bibliothek

Von einer Hochschulbibliothek unterscheidet sich eine Lernwerkstatt nicht nur graduell, sondern kategoriell dadurch, dass Bestände über wissenschaftliche Texte hinaus auch aus Beispielen oder Materialien zur Anschauung bestehen. Insofern basiert eine Lernwerkstatt auf einem anderen didaktischen Konzept als Bibliothek, auf einem Konzept, das bessere Lernbarkeit einer Sache impliziert und damit eine an Effizienz orientierte Didaktik darstellt. Eine Lernwerkstatt steht dann für besser lernen, leichter lernen oder auch – inklusiv und adaptiv gedacht – für einen breiteren Kreis von Lerner:innen, für ein modernes „omnes“.

Historisch betrachtet war mit dem Konzept von Lernwerkstatt das Versprechen verbunden, dass das Gleiche wie im üblichen Unterricht aber besser, leichter und von mehr Schüler:innen gelernt werden könne und würde. Betrachtet man die Entwicklung des Konzepts von Lernwerkstätten kritisch, wird deutlich, dass sich dieses Versprechen dann nicht erfüllen konnte, wenn *das Gleiche* auf die *gleiche Weise* wie im Unterricht in Materialien repräsentiert war. Das Versprechen wurde dort gebrochen, wo *ein Anderes* gelernt wurde. Wo also Werkstatt ein nicht beliebiges, wohl aber offeneres inhaltliches Feld eröffnet, indem Material bereit- und hergestellt wird, das nicht Unterricht imitiert und nicht bereits (fachlich) gedeutet ist, wird es nicht zu einem intendierten Lernergebnis kommen können. Das bedeutet gleichwohl nicht, dass es nicht zu auch in der Darstellung komplexen Ergebnissen kommt:

Was Hans-Joachim Fischer in einem Gespräch mit der Grundschülerin Halime zu deren Vorstellungen zum „Schwimmen und Untergehen“ vor dem Hintergrund eines „offenen Unterrichtssettings“ herausbekommt, ist von der Schülerin differenziert und mit Präzision skizziert und formuliert, fachlich aber nicht haltbar: Bei schweren Sachen falle es dem Wasser leicht, sie „unterzugehen“. Diese Formulierung wähle ich, weil Halime im Sinne eines tätigen Wassers argumentiert. Man kann sogar sagen, dass Halimes Partizipation an der Unterrichtsarbeit so weit geht, das Thema mitzubestimmen: Begrifflich kommt „Sinken“ bei ihr als

Antagonist zum Schwimmen nicht vor, von „Tauchen“ und „Runterschwimmen“ spricht sie (vgl. AG Naturbild 2011; Rauterberg & Scholz 2021, 221).

Eine Lernwerkstattdidaktik muss nicht als ein – selbstverständlich immer auch differentes – Übernehmen des fachlich fundierten Gelehrten verstanden werden, sondern kann auf *Lernen als konstruktiven Interpretations- und potenziell innovativen Erkenntnisprozess* im Sinne eines Gegenstandsverständnisses abzielen. Werden *Lernen, Lehren* und die *Lernsache* Gegenstand der *Didaktik*, kann eine Lernwerkstatt einen Ort darstellen, an dem nicht nur anders (organisiert) gelernt, sondern auch Anderes aufgezeigt, gelernt und geprüft werden kann. Nicht nur potenziell, sondern als das zentrale Potential von Lernwerkstätten ist dann nicht ihre – im Ergebnis – Ähnlichkeit mit Unterricht zu fassen, sondern ihre Differenz zu dem, was im Unterricht gelehrt wird. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die (ausschließliche) „Deutungsmacht“ (vgl. Henneberg & Klein 2011a, 131) seitens der Lehrenden aufzugeben, Lernende an den Deutungen der im Unterricht repräsentierten Welt verbindlich partizipieren zu lassen. Ein solches Verständnis von Didaktik bedingt, dass sich in der Werkstatt nicht nur bereits – für Lernende – gedeutetes „didaktisches Material“ findet, sondern primär bedeutungsoffenes Werk-Material<sup>4</sup> sowie Phänomene, die eine eigene Werkstattarbeit, eine eigene Erkenntnis und Bewertung ermöglichen oder erfordern – oder zumindest nicht ausschließen.

Partizipation als politischer Begriff in Pädagogik eingeführt, tangiert dann auch politisch formulierte Vorgaben für den Unterricht wie Bildungspläne, die in jüngerer Zeit zunehmend oftmals ja sogar eine Partizipation einfordern. Hier kann eine Paradoxie entstehen, wenn von den beteiligten Lernenden Mitgestaltetes und Mitbestimmtes nicht bruchlos an intendierte Kompetenzen anschließt. Zugleich ergäbe sich die didaktische Situation, in der nicht Präkonzepte überwunden werden sollen, sondern mit Heinzel zwischen verschiedenen Deutungen vermittelt werden muss – oder, die Situation aufgrund ihren hohen Lern- und Erkenntnispotentials positiv interpretiert, zwischen verschiedenen Deutungen vermittelt werden kann (vgl. Heinzel 2020).

Wenn für diesen Beitrag nach Partizipation und Demokratie im Kontext der Konzeption Lernwerkstatt gefragt wird und sich dies nicht in der Beteiligungsmöglichkeit<sup>5</sup> am (in offenem oder geschlossenem Format) Unterricht sowie Organisatorischem erschöpfen soll, sondern Mitbestimmung im Lernprozess und am Lernergebnis meint, dann wird riskiert, das „schulische Einheitsprinzip des Wissens“ (Kokemohr 2015) infrage zu stellen.

Letztlich sind Lernwerkstätten dafür nicht nötig, solches könnte in jedem Klassenzimmer oder Seminarraum und auch in der Kita, sogar im homeschooling stattfinden. Vielleicht wären so auch Klassenzimmer oder Seminarräume dem

<sup>4</sup> Dabei wird nicht übersehen, dass eine deutungsfreie Darstellung im engen Sinne nicht möglich ist.

<sup>5</sup> Was für den Erfolg allerdings auch ein Verfügen über „wahres“ (Kokemohr 2015) Wissen voraussetzt.

Aussehen und vor allem den (Lehr-Lern-)Prozessen darin nach werkstattähnlich aufgebaut und organisiert, Lernwerkstätten könnten die Materialisierung einer solchen Didaktik darstellen.

Ob und inwieweit in einer Lernwerkstatt also Deutungs-Partizipation und Demokratie zu finden sind, hängt nicht von der Existenz von Lernwerkstätten an sich ab, sondern von dem, was sich dort findet und was damit dort möglich, oder – von den Lehrenden – gewollt ist. Die Institution muss Mitbestimmung sowohl hinsichtlich der Lernprozesse, als auch der Lernsachen und damit eine Deutungsmachteinbuße hinnehmen wollen.

Die Reibung dieser Überlegung mit Standardisierung und Vergleichsarbeiten ist evident. Ihr könnte mit Projektunterricht oder einer Fokussierung auf die (Bewertung von) Erkenntnis-, Arbeits- und Präsentationsweisen (vgl. Pech & Rauterberg 2013, 30ff.) begegnet werden. Nicht nur darüber lassen sich auch Brücken schlagen zu Inklusion, in der die Möglichkeiten zur Welterkundung der Kinder und Erwachsenen als je spezifisch, nicht als defizitär interpretiert werden. Adaptiv wäre dies insofern, als dass die Beteiligten jeweils das ihnen (Nächst-) Mögliche bearbeiten können. Dieses Nächstmögliche bestimmt sich streng genommen aus der eigenen, nicht aus einer fachlichen oder fachdidaktischen Sicht (vgl. Rauterberg & Scholz 2021). Dieses „Nächste“ zu erkennen, zu formulieren und zu ermöglichen, wäre didaktische Aufgabe, mit der die Materialien einer Lernwerkstatt korrespondieren können.

Am Ende entstehen für und in der Zusammenschau der Welterkundungen in einer Kitagruppe, in einer Schulklasse oder in einem Hochschulseminar diverse Ansichten zum Lerngegenstand, die – der Anspruch besteht unbedingt – nachvollziehbar erstellt sein müssen. In dem Sinne wären sie dann – für den Moment – richtig und in der Schule wäre das von Kokemohr formulierte Einheitsprinzip des Wissens entsprechend einer pluralen und demokratischen Gesellschaft aufgebrochen.<sup>6</sup> Um es wieder pädagogisch zu fassen: In der Werkstatt könnten so die Beiträge entstehen, die die Kinder, die Schüler:innen und die Studierenden in die von Heinzel skizzierte unterrichtliche generationale Vermittlung einbringen (vgl. Heinzel 2020).

---

<sup>6</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Kultur und Erziehung Mollenhauer (2008).

## Literatur

- AG Naturbild (2011): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Studienbuch Bd. 2: Kinder wahrnehmen und verstehen. Baltmannsweiler: Schneider
- Ernst, K., Wedekind, H. (1993): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Hansen, R., Knauer, R., Sturzenhecker, B. (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Heinzel, F. (2020): Das Konzept der Generationenvermittlung. In: Wiesemann, J., Flügel, A., Brill, S., Landrock, I. (Hrsg.): *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, S.19-37.
- Kokemohr, R. (2015): Fremdheit im schulischen Einheitsprinzip des Wissens. In R. Buchenhorst (Hrsg.): *Von Fremdheit lernen*. Bielefeld: transcript, S. 41-68.
- Kokemohr, R. (2019): Bildungsprozesse in früher Kindheit? In G. E. Schäfer, R. Dreyer, M. Kleinow, J. Erber-Schropp (Hrsg.): *Bildung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-82.
- Mollenhauer, K. (2008): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Pech, D., Rauterberg, M. (2013): *Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts*. Beiheft 5 von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) (völlig überarbeitete und ergänzte Neuauflage).
- Rauterberg, M., Scholz, G. (2021): „Welterschließung als (zentrales) „Fach“ der Grundschule“. In M. Peschel (Hrsg.): *Didaktik der Lernkulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule*, BD. 153. Frankfurt: Grundschulverband, S. 216-230.
- Schäfer, G. E. (2019): *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

## Autorenangaben

### Marcus Rauterberg, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Erkenntnistheoretische, historische und kulturelle Perspektiven auf die Didaktik des Sachlernens im Elementar- und Primarbereich, Theorie und Empirie der Erforschung kindlicher Perspektiven

[www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)

[rauterberg@ph-ludwigsburg.de](mailto:rauterberg@ph-ludwigsburg.de)