

## Lange, Jochen; Müller-Naendrup, Barbara; Schulte-Buskase, Alina; Wiesemann, Jutta **Mensch, Ding, Raum - was geschieht in Lernwerkstätten?**

Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 93-104. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



### Quellenangabe/ Reference:

Lange, Jochen; Müller-Naendrup, Barbara; Schulte-Buskase, Alina; Wiesemann, Jutta: Mensch, Ding, Raum - was geschieht in Lernwerkstätten? - In: Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 93-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201913 - DOI: 10.25656/01:20191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201913>

<https://doi.org/10.25656/01:20191>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

*Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup,  
Alina Schulte-Buskase und Jutta Wiesemann*

## **Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“**

### **Zusammenfassung**

*„Was geschieht im Klassenzimmer?“, diese Frage stellten sich Arno Combe und Werner Helsper vor nun mehr als 20 Jahren (Combe & Helsper 1994) und stießen damit zahlreiche und vielfältige Forschungen an, die ihren empirischen Ausgangspunkt und ihr Forschungsfeld in der alltäglichen Praxis der Schule und des Unterrichts bestimmen: Also dahin gehen, „wo es geschieht“. In dieser Tradition stehend, möchten wir mit dem folgenden Beitrag einen Einblick in die OASE-Lernwerkstatt an der Universität Siegen geben. Um das Geschehen in der OASE zu beschreiben, helfen uns die Menschen, die Dinge und der Raum – eben alles, was wir dort vorfinden. Thematisiert wird im Folgenden die Frage nach der Bestimmung des pädagogischen Konzeptes der Hochschullernwerkstätten, die Konkretisierung für die Siegener Variante der OASE und die Bedeutung einer systematischen Erforschung des – in besonderer Weise – didaktisierten und materialisierten Arrangements.*

### **1 Was ist eine Lernwerkstatt? (Barbara Müller-Naendrup)**

„Was also ist eine Lernwerkstatt?“ (Ernst 1990, 6). Schon in der Gründungsphase beschäftigt diese simple Schlüsselfrage nach dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten die Initiator\*innen dieser Bewegung. Ein „Nachschlagen in pädagogischen Lexika bringt [noch eine] Fehlanzeige“ (Kasper & Müller-Naendrup 1992, 8). Erste Definitionsversuche greifen interessanterweise genau das Spannungsverhältnis von Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum auf, welches diesem Tagungsband zugrund liegt: „Lernwerkstätten sind bei oberflächlicher Betrachtung Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien lernend auseinanderzusetzen“ (Ernst 1990, 6). Auch eine jüngst formulierte Definition von Kekeritz (2017) verweist auf diese Zusammenhänge. Hier wird das didaktische Prinzip „Lernwerkstatt“ als Setting bezeichnet, verstanden als „die pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen“ (Kekeritz 2017, 16).

Diese Suche nach dem „Was“, nach Definitionen, Konzeptklärungen bis hin zu Abgrenzungen von anderen Initiativen und Angeboten ähnlicher Art, wie z.B. Lernlaboren (Brügelmann 2013, 41ff.), scheint die Lernwerkstättenbewegung stets zu begleiten. Viele der damaligen Initiator\*innen fordern eine Präzisierung und Schärfung der Lernwerkstatt-Idee, um Fehlentwicklungen, wie sie Hagstedt schon 1993 andeutet, vorzubeugen: „Lernwerkstätten laufen Gefahr, in ihren wahllos angehäuften Materialien zu versinken, ihren Nutzern zwar eine eindrucksvolle Materialshow zu bieten, aber weder Raum noch Zeit zu lassen für werkstattmäßiges Arbeiten“ (ebd., 23). Einige Initiativen der Gründergeneration sind schon längst wieder von der Lernwerkstatt-Landkarte verschwunden, viele andere neue Einrichtungen sind dazu gekommen, sodass man von einer sehr lebendigen „zweiten Generation“ der Lernwerkstättenbewegung spricht (Hagstedt & Krauth 2014, 8). Insbesondere die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten ist in den letzten 10 Jahren durch eine auffallende Dynamik gekennzeichnet. Längst sind sie aus ihrem anfänglichen Nischendasein (Müller-Naendrup 2012, 275) herausgetreten. Entsprechend findet sich mittlerweile auch eine wesentlich umfangreichere und differenziertere wissenschaftliche Bibliographie zum Thema, die über die frühere „[...] ‚graue Zone‘ von pragmatischen Selbstdarstellungen“ hinausgeht (Kasper & Müller-Naendrup 1992, 8 u. Kekeritz 2017, 13ff.). In diesem Zusammenhang werden im Rahmen von Forschungsarbeiten (vgl. Weißhaupt u.a. 2018) und zahlreichen Veröffentlichungen konzeptionelle Leitlinien nachgezeichnet, Debatten über ‚lernwerkstattgemäßes‘ Lernen und Arbeiten ausgetragen, bis hin zu Aufgaben-, Funktions- und Einrichtungskatalogen formuliert, um das Gefühl der Sicherheit über das „WAS“ einer Lernwerkstatt zu vermitteln. Erste Forschungsstudien zu Lernwerkstätten zeichnen sich zum einen durch die Beforschung der konzeptionellen Grundlage und Entwicklung der Lernwerkstattidee aus (vgl. Müller-Naendrup 1997), zum anderen ist man in vielfältigen schul- und elementarpädagogischen Kontexten bemüht, die sogenannte Wirksamkeit dieser Lernorte bzw. Angebote nachzuweisen (vgl. Kekeritz 2017, 59-64 u. Franz 2012).

Der folgende Beitrag möchte zum Innehalten im Rahmen dieser oben skizzierten Such- und Ortungsversuche anregen und eine andere Frageperspektive auf die Beziehung, die Wechselwirkung und das Spannungsverhältnis von Mensch, Ding und Raum lenken. Weg von dem „Was ist Lernwerkstatt?“ oder „Wie wirkt Lernwerkstatt?“ wird der Blick bewusst „IN“ eine Hochschullernwerkstatt gelenkt. Die systematische Zusammenarbeit von Forschung und Praxis kennzeichnet das Profil der OASE-Lernwerkstatt an der Universität Siegen. Beide Blickwinkel werden zum einen über die studentische Perspektive auf eine mögliche „Nutzer\*innenbiographie“ (*Alina Schulte-Buskase*), zum anderen über eine ethnographische und praxeologische Forschungsperspektive berücksichtigt (*Jochen Lange & Jutta Wiesemann*). Diese Sichtweisen können den Blick auf das Geschehen in Hochschullernwerkstätten schärfen und Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung sein (*Barbara Müller-Naendrup*).

## 2 Ein persönlicher Weg in die Lernwerkstatt (Alina Schulte-Buskase)

Die Akteur\*innen von Lernwerkstätten sind ebenso vielfältig wie die vielen Lernwerkstätten selbst. Die verschiedenen Dimensionen von Lernwerkstatt wie Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum werden je nach Bedürfnissen, Wünschen sowie persönlichen Vorstellungen spezifisch wahrgenommen. Damit wird ein ganz persönliches Erlebnis von Lernwerkstatt erzeugt.

Im Folgenden sollen vier Erkundungsphasen vorgestellt werden, um den Weg in das Alltagsgeschehen einer Lernwerkstatt, der OASE-Lernwerkstatt Siegen, beispielhaft aus einer studentischen Perspektive zu rekonstruieren.

### *Aufhalten*

Der erste Kontakt mit der OASE-Lernwerkstatt erfolgt zu Beginn des Studiums im Rahmen von Erstsemestereinführungen und Informationsveranstaltungen. In den folgenden Wochen wird die Lernwerkstatt vor allem als Aufenthalts- und Rückzugsort genutzt. Aufgrund der Einrichtung und der einladenden Atmosphäre wirkt der Raum als Kontrast und Gegenpol zu den oftmals eher sterilen Seminarräumen. Die OASE ermöglicht einen gedanklichen und räumlichen Ausstieg aus dem universitären Alltag – eine Atempause, um entweder die Gedanken schweifen zu lassen oder sich wieder zu fokussieren. Die Dimension des Individuums steht somit in dieser Phase klar im Vordergrund. Die räumlichen Botschaften werden zwar wahrgenommen, haben jedoch (noch) eine untergeordnete Bedeutung. Schließlich ist es möglich, in Ruhe den Stundenplan zu erstellen, einen Kaffee zu trinken, einen Text zu lesen, in der Sofaecke zu entspannen oder alleine Musik zu hören.

### *Austauschen*

Die vorerst eher informelle Nutzung des Ortes wird schnell auch auf den formellen Alltag der universitären Lehre ausgeweitet. Einzelne Seminare finden in den Räumlichkeiten statt, lenken so das Interesse auf die pädagogischen Botschaften der Umgebung und weiten den Blick für die Potenziale dieses Ortes. Eine besondere Plattform für den weiteren Austausch bieten die verschiedenen Angebote innerhalb der Lernwerkstatt wie zum Beispiel pädagogische Filmabende und Workshops oder Hospitationen und Exkursionen, die an besonderen außer-universitären Lernorten stattfinden. Durch die erstmalige intensive Nutzung der Angebote steht die Dimension der Gemeinschaft klar im Vordergrund.

Schließlich ist es möglich, gemeinsam an Präsentationen oder Plakaten zu arbeiten, im Rahmen von Angeboten zu diskutieren, Kommiliton\*innen als auch Mitarbeitende um deren Meinung oder Rat zu fragen und insgesamt viele Impulse zu

erhalten, die dazu anregen, auf andere Arten sowie über vielfältige Themen in den Austausch zu kommen.

### *Ausprobieren*

Im vorherigen Absatz wurde einerseits die zunehmende Integration in die Lehre benannt sowie andererseits die gesteigerte Verbindung von Theorie und Praxis durch verschiedene Angebote. In der Phase des Ausprobierens nimmt das Format „Werkstatt für Kinder“ einen besonderen Stellenwert ein, da durch das Konzept dieses Angebots (Müller-Naendrup 2015) der Theorie-Praxis-Transfer sowie die weitere Auseinandersetzung mit der Lernwerkstatt als besonderem Lernort intensiviert werden. Im Rahmen dieses Angebots kann eine Gruppe von circa 20 Kindern und sechs Lernbegleiter\*innen an zehn zweistündigen Terminen, basierend auf demokratischen Prinzipien und kindgeleitetem Interesse, den Raum für verschiedene offene Lernsettings nutzen. Die Lernbegleitenden sind Lehramtsstudierende und werden ihrerseits von zwei studentischen Mitarbeitenden begleitet. Während einer einführenden Vorbereitung erkunden die Studierenden in einem Zeitraum von drei Stunden den Raum mit seinen verschiedenen Materialien nach dem Motto: „Schaut Euch alles an und probiert alles aus, was Euch interessiert“. Die Aufgabe der Erkundung, verbunden mit einem großen Zeitbudget und dem persönlichen Ziel sich „auszukennen“, veranlasst erstmals zu einer intensiven und anhaltenden Auseinandersetzung mit den Dimensionen Raum und Ding. Während der folgenden Termine wird diese besondere Form der Auseinandersetzung fortgeführt und die Lernwerkstatt somit erneut aus einem anderen Blickwinkel betrachtet.

Schließlich werden Bücher gelesen, Dinge aus allerhand Materialien gebaut und gebastelt, die ein oder anderen Schätze geborgen und das Mobiliar ständig an die eigenen Bedürfnisse angepasst.

### *Arbeiten*

In der Phase des Arbeitens erfolgt, mit dem Wissen über die verschiedenen Chancen und Ressourcen von Lernwerkstatt, eine intensivere Nutzung und zunehmende Vernetzung der Dimensionen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Beobachtbar ist unter anderem eine zunehmende Loslösung von curricular motivierten Tätigkeiten hin zu persönlich bedeutsamen Zielen und Vorhaben. Die Phase des Arbeitens verbindet somit die vorhergehenden Phasen und erweitert diese.

Schließlich werden, unter anderem durch die Auseinandersetzung mit Mitmenschen und der Umgebung motiviert, eigene Projekte entwickelt und diese mithilfe von Materialien und der Gestaltung des Raums alleine oder in der Gruppe bearbeitet.

In vielen Fällen sind diese Projekte selbst wieder Impulse für die Weiterarbeit, zum Beispiel in Form von Ausstellungen, Expert\*innenvorträgen oder „Kaminabenden“. Die Synergieeffekte sind somit einerseits in der Wechselbeziehung zwischen Mitarbeitenden und Studierenden erkennbar, welche gleichermaßen die Arbeit in der Lernwerkstatt gestalten können. Andererseits zeigt sich der dynamische Charakter von Instruktionen und Konstruktionen in Form von Impulsen und Arbeitsergebnissen sowie darin, wie sich diese gegenseitig bedingen.

Aus den aufgeführten Wegschritten beziehungsweise Zugängen in eine Lernwerkstatt wird deutlich, dass es sich um einen individuellen und dynamischen Konstruktionsprozess handelt. Im Prozess führen veränderte Wahrnehmungen zu veränderten Konstrukten und damit zu einer veränderten Nutzung. Ein bewusster Schritt zurück und ein erneuter Blick *IN* die Lernwerkstatt soll dieses Bedingungsgefüge aus einer praxeologischen Forschungsperspektive betrachten.

### **3 Was geschieht in Lern-Werk-Stätten? (Jochen Lange, Jutta Wiesemann)**

Schon die kompositorische Bezeichnung „Lern-Werk-Stätten“ beinhaltet den Verweis auf die Trias ‚Mensch – Ding – Raum‘. Individuen, Gemeinschaften, Materialien und Räumlichkeiten sind konstitutiv für Lernwerkstätten. Diese werden damit zu einem erkenntnisprädestinierten Feld für praxeologische Forschung, die nach den sozio-materiellen Verstrickungen von Bildungsprozessen fragt. Eben diese Frage hielt in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Bildungswissenschaften. Vor dem Hintergrund des „Material Turns“ geht es um die Dinge des Lernens, deren Status und Rolle neu bestimmt werden (vgl. z.B. Sørensen 2009; Nohl 2011; Kalthoff & Röhl 2011; Wiesemann & Lange 2015). Verknüpft mit dieser Perspektive auf Soziomaterialität gerät zunehmend der Raum für Bildung in den Blick: „Räume der Bildung sind zunehmend virtuell und translokal, vermitteln aber auch soziale, körperliche und sinnliche Erfahrung“ (Glaser/Thole 2018, 21f.). Translokale Vernetzungen zwischen Mensch und Material sieht Latour z.B. darin, dass ein Architekt über die Materialisierung des fertiggestellten Gebäudes in lokale Situationen und Interaktionen hineinwirkt, die in diesem Haus ablaufen (vgl. Latour 2001, 247f.). Was für derlei Raumgestaltungen gilt, gilt auch für die Gestaltung *handlicherer* Dinge: Über das Design von intentional präfiguriertem Material sind Gestalter\*innen als auch Nutzer\*innen miteinander verbunden. Ein einschlägiges Beispiel ist fraglos das Montessorimaterial, in das die Gestalter\*innen bestimmte Eigenschaften zu isolieren versuchen, die den späteren Gebrauch lenken sollen. Viele weitere vor-konzeptionalisierte Materialbei-

spiele lassen sich innerhalb der „Bildungswirtschaft“ (vgl. Lange 2017) finden, aus der heraus auch Lernwerkstätten ihr Repertoire speisen. Lernwerkstätten erscheinen forschungsstrategisch vor diesem Hintergrund aus zweierlei Gründen als ein erkenntnisversprechendes Feld: (1) Vorhandene Dinge und Räume sollen dort in prominenter Weise mit den beobachtbaren Lernprozessen verknüpft werden, zudem sollen (2) im Zuge dieser Prozesse auch neue Materialitäten hervorgebracht werden. Es geht eben nicht nur um Dinge, sondern um die namensgebenden Werke und das zugehörige Werken. Dies akzentuiert die intentionale Hervorbringung und Verfertigung von Materialität. Damit liegt es nahe, dass Verwendung und Entstehung, Prozesse und Produkte in ihren Wechselbeziehungen hier *besonders alltäglich* sind.

Um sich dieser Konstitutionsbeziehung von Herstellung und Hergestelltem empirisch zu nähern, plädieren wir für eine ethnographische Perspektive auf Lernwerkstätten. Damit steht die Frage im Zentrum des Interesses, was in Lernwerkstätten geschieht und vor allem wie es passiert. Vielleicht verwundert diese Frage und erscheint Lernwerkstattkenner\*innen auf den ersten Blick trivial, schließlich sind die Konzepte und Normen bekannt. Hinter diese konzeptionell-normativen Antworten treten wir jedoch einen Schritt zurück. Hierzu wenden wir uns von der auf Definitionen zielenden Frage ab, was eine Lernwerkstatt ausmachen und leisten soll. Das alltägliche Zusammenspiel, die Wechselwirkungen und Konstitutionsbeziehungen von Mensch, Ding und Raum gilt es empirisch zu bestimmen. Neues Wissen zur situativen und lokalen Spezifik von Lernwerkstättenpraxis kann nur generiert werden, indem man diese Spezifik als empirisch *frag-würdig* und nicht als konzeptionell bekannt, erstrebenswert oder bedenklich betrachtet. So kann sich z.B. an einem vermeintlich profanen Lärmschützer (Kapselgehörschutz für die Ohren) zeigen, wie sich konstitutive Bedeutungen im Alltag und durch gelebte Praxis verlagern können (Wiesemann & Lange 2015, 266-271).

Die pädagogisch kommunizierte Intention der Lärmschützer in der OASE-Lernwerkstatt besteht darin, dass die Kinder mit ihnen im manchmal turbulenten Alltag zur Ruhe kommen können, indem sie sich mit den schallisierenden Schützern eine akustische Auszeit nehmen. Die Lärmschützer in räumlicher Nähe zu Bücherregalen und der Sofaecke sollen die Kinder von anderen Individuen abschirmen und eine Fokussierung auf das eigene Innere befördern. Was sich empirisch aber immer wieder beobachten lässt, ist eine Abweichung von dieser intendierten Nutzung, aus der eine negierte Bedeutung hervorgeht: Die Kinder musizieren mit dem Ohrschützer auf dem Kopf besonders kräftig an den Instrumenten.



**Abb. 1:** Gehörschutz im pädagogisch-intendierten Gebrauch

„Der Kapselgehörschutz scheint geradezu ein Verstärker für das Gitarren- und Xylofonspiel zu sein. [...] Der Hörschutz steigert den Spaßfaktor, ist ein die eigene Optik verbesserndes Artefakt und ein den Klang modifizierender Akustikfilter [...] mit dem man die Musik (verändert) hören kann“ (Wiesemann & Lange 2015, 268).

Materialien und Kinder bedingen sich und die Situation wechselseitig. Auch wenn der Hörschutz mit den Begriffen Latours eigene Eigenschaften und Einschreibungen in die Netzwerkverbindung mit dem Kind einbringt, kann mit Hörning bilanziert werden: „Es ist erst die Gebrauchspraxis, die einer Sache Bedeutung verleiht, [...] einen bestimmten ‚Wert‘ im Handlungsgefüge zuerteilt“ (Hörning 1999, 90f.). In den zugehörigen Situationen der Lernwerkstatt lässt sich ferner beobachten, wie diese Alltagsfacetten von Pädagog\*innen beobachtet und behandelt werden. Was bedeutet der praktizierte Bedeutungswechsel vom Lärmschützer zum Verstärker für die angeschlossene pädagogische Praxis? Sucht und konstruiert man einen eigenen (z.B. pädagogischen, ästhetischen, musikalischen) Wert in der Umnutzung? Etikettiert man z.B. die körperliche Erfahrung der anders wahrgenommenen Schwingungen durch die Modifikation des Hörsinns als wertvoll? Oder versteht man den Hörschutz als unnötige sowie qualitätsmindernde Einschränkung bei der musikalischen Entfaltung? Ab welchem Punkt verweist man auf die Unangemessenheit der Nutzung und stößt die Erarbeitung von neuen Regeln an („Kein Musizieren mit dem Gehörschutz“)? Bei der Erzeugung des dominanten und eigensinnigen Klangraums schwingt auch die pädagogische Frage mit, ob bzw. wann aus der Lernsituation des Gitarre-Spielens eine Störsituation für andere Kinder wird, die sich „richtiger“ mit ihren Dingen in der Lernwerkstatt befassen. Es zeichnen sich Grenzen der Offenheit beim „doing Lernwerkstatt“ ab.



#### 4 Eine erste konzeptionelle Antwort (Barbara Müller-Naendrup)

Die beiden oberen Betrachtungen der Trias ‚Mensch – Ding – Raum‘ skizzieren mögliche Zugänge in *eine* Hochschullernwerkstatt. Es ist die Beschreibung eines Einzelfalls, die sich durch die bewusste Kennzeichnung der im Fokus stehenden Einrichtung als Lernwerkstatt auch für generelle konzeptionelle Überlegungen nutzen lässt. Jede Lernwerkstatt entwickelt ihr eigenes Profil und es liegt in der Verantwortung der jeweiligen Initiator\*innen, dieses konzeptionell zu begründen und für die Nutzer\*innen nachvollziehbar zu vermitteln. „Es gibt nicht das eine, für alle Einrichtungen und Initiativen passende Konzept. Lernwerkstätten müssen in ihren Möglichkeitsräumen immer wieder neu erfunden werden, für wechselnde Nutzergruppen adaptiv umgestaltet werden – sie vertragen keine Blaupause“ (Hagstedt & Krauth 2014, 16).

Die konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee bieten hier eine vielfältige theoretische Basis, auf die man zurückgreifen kann und die eine beliebige Auslegung einschränken. Sie ermöglichen aber auch einen Spielraum für Schwerpunktsetzungen und v.a. Weiterentwicklungen. Das Selbstverständnis von Lernwerkstätten ist geprägt von den Bezügen zu Anliegen der Bildungsreform im schulischen Kontext und im Elementarbereich. Damit wird die aktive und reflexive Auseinandersetzung mit normativen Annahmen oder Vorgaben, wie z.B. dem Anspruch einer inklusiven Schulentwicklung, bewusst initiiert (Müller-Naendrup 2017, 156-157). Es gilt, die Reformanliegen bzw. die an der Reform beteiligten Personen auf vielfältige Weise zu unterstützen, aber auch – und das kennzeichnet Lernwerkstätten – das vorgelegte Gerüst der Normativität aufzudecken, es zu hinterfragen und ggf. neu zu definieren. Genau für diese Prozesse bieten Hochschullernwerkstätten Raum, Dinge und Anlässe für Menschen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Dabei ist dieser Austausch im Sinne des pädagogischen Werkstattkonzepts geprägt durch die Prinzipien der Teilnehmendenorientierung, der Partizipation und Demokratie, die hier vor Ort mit ihren Chancen und Grenzen erfahrbar gemacht werden. Auch die „räumlichen Botschaften“ (vgl. Müller-Naendrup 2012) von Lernwerkstatt-Räumen bieten, wenn sie nicht im Sinne von Einrichtungskatalogen verkürzt verstanden werden, den Akteuren vielfältige Zugänge und Nutzungsmöglichkeiten, die allerdings weit über eine kurzschlüssige pragmatische Praxisorientierung hinausgehen sollten (vgl. Kasper 1994). In diesem Zusammenhang bildet die Nähe der Lernwerkstattbewegung zur konstruktivistischen Didaktik eine Basis für das Handeln in – und die Weiterentwicklung von (Lehr-)Lernprozessen in Lernwerkstätten, indem man dem von Reich (Reich 2008, 138ff.) gekennzeichneten Dreischritt folgt: Konstruktion – Rekonstruktion und Dekonstruktion.

## 5 Didaktische Arrangements im „Gebrauch“<sup>1</sup> (Jochen Lange, Jutta Wiesemann)

Didaktische Theorien bewähren sich in der Praxis, so können wir zunächst schlicht behaupten: Aus praxeologischer Sicht ist das allerdings zu vorschnell gedacht. Am Beispiel der Hochschullernwerkstätten ist bis hierhin deutlich geworden, in welcher Weise menschliche und nichtmenschliche „Akteure“ an der Realisierung dieser Theorien beteiligt sind. Ihre Aufgabe ist es, die Didaktik in ein pädagogisches Setting zu transformieren. Das bedeutet, Räume, Dinge und Menschen zeigen sich den Beobachtenden in einem wechselseitigen Prozess der Pädagogisierung. Damit einher geht eine fortwährende Deutungs- und Interpretationsleistung: *Wie machen wir offene Lernformen? Wie machen wir Lernbegleiter\*in?* Die Praxis der gelebten Antworten wird in ihrer empirischen Erforschung – so haben wir gezeigt – zu einem „Doing“ Lernwerkstatt.

*These 1: (Reform)pädagogische Arrangements werden in der Praxis ihres „Gebrauchs“ gedeutet und verstanden. Diese Deutung wird das pädagogische Programm aktualisieren und variieren oder verändern.*

Erstaunlicherweise können die Befunde mit dieser Forschungsperspektive einmal darauf hindeuten, dass gegenläufig zu Theorie und Konzept neue oder andere didaktische Prozesse entstehen und sich nach und nach etablieren. Genauso ist es möglich, dass die Untersuchungen aufzeigen, in welcher Weise geradezu dogmatisch eine „reine Lehre“ gegen unvorhersehbare, vielleicht auch anarchisch ablaufende Prozesse verteidigt wird.

*These 2: Die Aufladung der Dinge und Räume mit Intentionen ihrer „richtigen“ Nutzung schützt sie nicht gegen ihre situativen Umnutzungen. Der Raum und die Dinge sind nicht „unschuldig“. Ihr Arrangement und Zusammenspiel haben entweder eine Vorgeschichte (wie Experimentierkoffer, Montessorimaterial und Bücher) oder sind mit spezifischer Absicht arrangiert (Alltagsgegenstände wie Kuscheltiere, Joghurtbecher und Klopapierrollen). Im lokalen Gebrauch entfalten sie ihren spezifischen Sinn.*

Eine besondere Herausforderung für die Akteur\*innen der Hochschullernwerkstätten und der Forschenden ist das allen konzeptionellen Überlegungen zu Grunde gelegte reformpädagogische Konzept mit seinen notwendigerweise normativ aufgeladenen Überzeugungen über das Wesen des Kindes, das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen über

1 Wir beziehen uns hier auf die Sprachphilosophie in Wittgensteins Spätwerk, nach der sich Sinn und Bedeutung über Gebrauchspraxis konstituieren: „nur im Gebrauch hat der Satz Sinn“ (Wittgenstein 1977, 3, ÜG § 10).

das Lehren und Lernen. Das bedeutet: In den konkreten reformpädagogischen Arrangements von (didaktisierten) Dingen und Räumen entfaltet sich gelebte Praxis, deren Erforschung aufzeigen kann, wie diese eingeschriebenen Normen und Werte der Pädagogik praktisch gedeutet werden.

*These 3: Die systematische Erforschung der Hervorbringung pädagogischer Konzepte sowie ihrer Normen und Werte geben Auskunft über Lernpraxis und damit über die Praxis des Pädagogischen.*

Sowohl Unterricht in der Schule als auch Werkstattarbeit an der Universität sind institutionalisierte Lernsettings, in denen kein *natürliches* Lernen in *natürlichen* Räumen mit *natürlichen* Dingen geschieht. Diese Unterscheidung ist zentral: Lernen, Räume und Dinge sind – eingebettet in Hochschule und Schule – in ihrem Zusammenspiel didaktisierte Arrangements. Die reformpädagogische Orientierung an der „Natur des Kindes“ und seinen Lernwegen laufen Gefahr diese Differenz zu übersehen. Die etablierten didaktischen Settings müssen auch aus diesem Grund routinemäßig auf ihre gelebte Praxis hin befragt werden. Dies ermöglicht es den unterschiedlichen Generationen (Kinder, Lehramtsstudierende, Dozierende) in ihrem Miteinander in den lokalen Werkstätten didaktische Theorien und pädagogische Konzepte zu verstehen und vor allem weiterzuentwickeln. Schließlich zeigt sich in der didaktischen Gestaltung von Dingen und Räumen, in der wechselseitigen Bezugnahme aller Beteiligten darauf, die Essenz und Qualität einer hochschuldidaktischen Lernwerkstatt.

## 6 Schlusswort

In einer Lernwerkstatt blicken Pädagog\*innen, Studierende, Kinder und Forschende mit je eigenen Perspektiven auf den Raum, die Dinge und die Mitmenschen des dort stattfindenden Alltags. Sie erschließen dabei je eigene Wege und Zugriffsweisen, befragen und bestimmen die beobachteten Gebrauchsweisen spezifisch. Die damit einhergehende gemeinsame Reflexion ist zentral für die pädagogische und didaktische Gestaltung und Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Gleichzeitig hat die praxeologische Forschung zur Materialität von Bildungsprozessen in Lernwerkstätten ein erkenntnisproduktives Feld gefunden. Dieses in reformpädagogischer Tradition stehende offene Arrangement lenkt in besonderer Weise den Blick auf die Prozesse der Didaktisierung von Dingen und Räumen und die praktische (Um)Nutzung durch Menschen. Aus Siegener Sicht zeigt sich, dass hochschuldidaktische Arrangements zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer\*innen dann gewinnbringend sind, wenn Forschung, Pädagogik und die Adressat\*innen gemeinsam das didaktisierte Setting beobachten und bearbeiten:

„Menschen – Dinge – Räume“. Die Frage: „Was geschieht in unserer Lernwerkstatt?“ wird idealerweise auf Dauer gestellt.

## Literatur

- Brügelmann, Hans (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 41-54.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim: deutscher Studienverlag
- Ernst, Karin (1990): Lernwerkstätten. Regionale Zentren für die innere Schulreform. päd extra & demokratische erziehung, 3. Jg, H. 5, 6-10.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifizierung von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Glaser, Edith & Thole, Werner (2018): Einführung. Hinweise zum Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Glaser, E.; Koller, H.-C.; Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 1. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 17-23.
- Grunau, Thomas (2014): Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit den Dingen. Ergebnisse eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hagstedt, Herbert (1993): Brauchen Lernwerkstätten ein didaktisches „Kabinett“? In: Friedrich Jahresheft XI, 23-26.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse (Hrsg.): Lernwerkstätten Potenziale für Schule von morgen. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Hörning, Karl H. (1999): Kulturelle Kollisionen. Die Soziologie vor neuen Aufgaben. In: Hörning, K. H.; Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/Main, 84-115.
- Kasper, Hildegard (1994): Lernwerkstätten – neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung? In: Grundschule. 26. Jg., H. 5, 42-45.
- Kasper, Hildegard & Müller-Naendrup, Barbara (1992): Lernwerkstätten – die Idee – die Orte – die Prozesse. In: Grundschule. 24. Jg., H. 6, 8-11.
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg (Qualitative Soziologie, 23).
- Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. Berliner Journal für Soziologie 11. Jg., H. 2, 237-252.
- Müller-Naendrup, Barbara (2017): Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten Lehrerbildung. In: Greiten, S.; Geber, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann, 155-165.
- Müller-Naendrup, Barbara (2015): Wenn Grundschulkindern und Studierende mit Muße lernen. Erfahrungen aus der Siegener Lernwerkstatt OASE. In: Pädagogik. 67. Jg., H. 10, 30-33.

- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler v. Brandt, H.; Coelen, Th.; Zeising, A. & Ziesche, A. (Hrsg.): *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Medientheorie), 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Sørensen, Estrid (2009): *The materiality of learning. Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge und New York: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Weißhaupt, Marc; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen & Schneider, Ralf: *Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten*. In: Peschel, M. & Kelkel, M. (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187-212.
- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): *Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch*. In: Alkemeyer, Th.; Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper Räume Objekte*. Weilerswist: Velbrück, 261-282.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): *On certainty. Über Gewißheit*. Oxford: Basil Blackwell [zuerst 1969].