

*Mareike Kelkel, Pascal Kihm und Markus Peschel*

## **Studierende als Forschungssubjekte in Hochschullernwerkstätten ,Was willst *DU* lernen?!‘ – Teil IV**

### **Abstract**

Dieser Beitrag schließt die Forschungs- und Interventionsreihe „Was willst DU lernen?!“ (Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; 2023b i. D.) nach iterativen Lernprozessoptimierungen ab. Die Forschung wurde als Design Based Research (DBR) durchgeführt und stetig in Bezug auf die Erkenntnisse der einzelnen Iterationen sowie der daraus resultierenden Anforderungen adaptiert. Ziel der DBR war und ist es, eine bestmögliche Passung von Anspruch und Umsetzung in den Hochschullernwerkstättenseminaren zum Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; vgl. Kelkel & Peschel 2019) zu erzeugen. Didaktisches und inhaltliches Ziel des beforschten Seminars war es, größtmögliche Offenheit – bezogen auf den individuellen Lernprozess (für eigene Lernwege, Lerninhalte usw.) – für und mit den Studierenden zu entwickeln. Der Beitrag fokussiert die zentralen Ergebnisse bzgl. der o. g. „Passung“ von Anspruch und Umsetzung und gibt einen Einblick in die Notwendigkeit, Hochschullernwerkstatt als demokratischen Raum (vgl. Kramer et al. 2020; Kihm & Peschel in diesem Band) innerhalb eines pädagogisch-didaktischen Doppeldeckers (orientiert an Wahl 2002; 2013) auf mehreren Ebenen zu entwickeln bzw. zu justieren.

### **1 Ausgangslage der Forschungs- und Interventionsreihe**

Hochschullernwerkstätten bieten das Potenzial, „Lernwerkstattarbeit als demokratischen Handlungsraum erlebbar zu machen und demokratische Prozesse zu erfahren und zu reflektieren“ (Wedekind 2023, 320; vgl. AG Begriffsbestimmung 2022). Wie genau dies erreicht werden kann und wie daraus eine Verhaltensänderung zukünftiger Lehrkräfte in Bezug auf individuelle und demokratische Lernprozesse in Lehr-Lern-Situationen allgemein resultieren kann, ist bislang wenig erforscht (zu Schwierigkeiten bzgl. des Prozesses vgl. Gruhn 2021; Baar 2023; Höke & Isele 2023; Kihm & Peschel in diesem Band).

Programmatisch wird die anvisierte Implementierung demokratischer Prozesse in Hochschullernwerkstätten häufig mit der Öffnung von Seminaren – für das individuelle Lernen der Studierenden, für individuelle Lernwege, Lerninhalte usw. – in Zusammenhang gebracht (vgl. Schmude & Wedekind 2019; AG Begriffsbestimmung 2022). Diesem Öffnungsanspruch gerecht zu werden, bedeutet für Hochschullernwerkstätten nach Wahl (2002) insbesondere auch, die Passung des Inhalts zur Methodik und die resultierenden Wirkungen immer wieder kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Dies bedeutet, dass es nicht genügt, demokratische Prozesse als Anspruch zu fordern – sie müssen u. E. explizit direkt und selbstwirksam erfahren und dahingehend auf einer Metaebene reflektiert werden:

„Damit ist gemeint, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen [...]. Der ‚pädagogische Doppeldecker‘ hat die Funktion, die Subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen“ (Wahl 2002, 234; Herv. d. V.).

Wahl spricht ursprünglich von einem „pädagogischen Doppeldecker“. Um fachdidaktische Umsetzungen und Implikationen auf fachdidaktischer Ebene stärker zu betonen (vgl. Kelkel & Peschel 2018), binden wir die „Methoden [...], die sie [die Lehramtsstudierenden; Anm. d. V.] später als Lehrende einsetzen sollen“ (Wahl 2002, 234) deutlicher an fachdidaktische Überlegungen, als dies Wahl selbst (als pädagogischer Psychologe) leistet, weshalb wir von einem „pädagogisch-didaktischen Doppeldecker“ sprechen. Die Nutzung eines solchen pädagogisch-didaktischen Doppeldeckers bedeutet somit im Format Hochschullernwerkstatt bezogen auf die Ausbildung als „Lernbegleitung“ dass a) „Offenheit für das Lernen auf eigenen Wegen“ (Schmude & Wedekind 2019, 42) gegeben ist, b) die Rollen in dem Prozess immer wieder geklärt werden (vgl. Peschel & Kihm 2020) und c) die Dozierenden Stimmigkeit ihres Agierens (vgl. Gruhn 2021) „vorleben“.

Der Anspruch der Stimmigkeit im Agieren, der Anspruch der Rollenklärung und der Anspruch der Offenheit für und mit Studierenden in einem pädagogisch-didaktischen Doppeldecker geniert u. E. zwei Thesen der erfolgreichen Vermittlung:

- (1) **Offenheit:** Das *eigene Erfahren der Wirksamkeiten* (und auch Grenzen) von Öffnung sowie die Offenheit am eigenen Lernen sind die Voraussetzungen dafür, dass angehende Lehrer:innen die Chancen von Lernwerkstätten bzgl. des Lernens der Schüler:innen erkennen und für ihren zukünftigen Unterricht unter Anerkennung und Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden entwickeln. Diese Offenheit schließt ein, „Sachthemen, anhand derer Lernprozesse mit entsprechender Begleitung verdeutlicht werden, [...] aus individuell persönlichem Interesse“ (AG Begriffsbestimmung 2022) zu wählen.
- (2) **Rolle:** Ziel der Professionalisierung in Hochschullernwerkstätten ist die Ausbildung der Studierenden als Lernbegleitung. Diese Rolle „Lernbegleitung“

adressiert u. E. die o. g. Verhaltensänderungen zukünftiger Lehrkräfte in Bezug auf individuelle und demokratische Lernprozesse. Die „Rolle Lernbegleitung“ (Peschel & Kihm 2020) unterscheidet sich deutlich von einer üblichen Lehrerrolle im ‚traditionellen‘ Unterricht (vgl. Diener & Peschel 2019; Kihm et al. 2020). Sollen Studierende später in einem geöffneten Unterricht oder in Lernwerkstätten an Schulen als Lernbegleiter:innen fungieren (vgl. Peschel & Kihm 2020), müssen sie selbst erfahren, wie *ihr eigenes Lernen* – von Dozierenden der Hochschullernwerkstattenseminare – zurückhaltend, sensibel, aber auch fachlich versiert begleitet und (selbst) entwickelt wird. Die Dozierenden in Hochschullernwerkstattenseminaren haben somit u. E. eine sensiblere Rolle als in ‚üblichen‘ Lehrveranstaltungen (vgl. Höke & Isele 2023).

Diese beiden Thesen werfen verschiedene Fragen auf: Wie wirkt sich eine generelle Öffnung auf den individuellen Lernprozess aus? Wie gehen Studierende mit den vielfältigen Anforderungen einer Öffnung um? Dies meint z. B. widersprüchliche Erfahrungen in anderen Hochschulveranstaltungen oder die Prüfungs- und Leistungsbewertungspraxis an Hochschulen. Wie wirken sich verschiedene Öffnungselemente<sup>1</sup> auf den individuellen Lernprozess und die Beliefs der Studierenden aus? Welche Chancen – „bezogen auf Lernverständnisse und den Transfer von Lernwerkstattarbeit in Hinblick auf Potentiale offener Lehr-Lernsettings für einen schulischen Sachunterricht“ (Kelkel & Peschel 2023b i. D.) erkennen bzw. nutzen die Studierenden?

In den drei Zyklen (Design 1-3, ausführlich beschrieben in Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; Kelkel & Peschel 2023b i. D.), die sich jeweils hinsichtlich Initiation der Öffnung, Transparenz und Interventionen unterschieden, wurde das Hochschullernwerkstattenseminar „Was willst *DU* lernen?!“<sup>2</sup> qualitativ mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring 2015) untersucht und die jeweils gewonnen Erkenntnisse in ein Re-Design überführt, welches dann erneut analysiert wurde. An dieser Stelle soll nun ein Resümee gezogen werden, was die Anbahnung von Beliefsänderungen ermöglicht bzw. begünstigt oder auch er-

1 Öffnungselemente umfassen nach F. Peschel (2015) organisatorische Aspekte (z. B. Wahl der Sozialform/Gruppeneinteilung, Zeiteinteilung, Wahl des Arbeitsortes), methodische A. (Bestimmung der Vorgehensweise, der Lernwege), inhaltliche A. (Bestimmung des Themas: „Was willst DU lernen?“; s. u.) und soziale A. Aspekte persönlicher Offenheit wurden in Form verschiedener Interventionen seitens der Dozierenden realisiert, z. B. mit dem Ziel der Schaffung von Transparenz durch das Einbinden von Texten und Peers (vgl. Kelkel et al. 2021; Kelkel & Peschel 2023a; 2023b i. D.).

2 Den Studierenden des Lehramts Primarstufe an der Universität des Saarlandes wurde im Rahmen eines Seminars in der Hochschullernwerkstatt GOFEX im Studienfach Didaktik des Sachunterrichts jeweils in der ersten Sitzung der Lehrveranstaltung die Frage „Was willst DU lernen?“ mit der Intention gestellt, dass sie sich zunächst bewusst machen müssen, was ihre individuellen Lernziele sind. Auf diese Weise sollten sie eine („wirklich“) offene Lehr-Lernsituation erfahren und diese reflektieren.

schwert und welche Elemente der Öffnung in der Hochschullernwerkstatt GOFEX sinnvoll und unterstützend sein können.

## 2 ‚Was willst *DU* lernen?!‘ – ein Resümee

### 2.1 Konfrontation mit ungewohnten Mitbestimmungsmöglichkeiten

„Wie können wir von unseren Schülern ein eigenständiges Handeln und Lernen verlangen, wenn wir selbst nicht in der Lage sind, eigenverantwortlich unser Lernen zu gestalten?“ (A5PC38).

Dieses Zitat einer Teilnehmerin aus Design 2 (Kelkel & Peschel 2023, 299) zeigt den Widerspruch auf, dem u. E. viele Lehramtsstudierende in ihrer Ausbildung immer wieder begegnen: Lernen ist ein höchst individueller Prozess (vgl. Holzkamp 1995; Arnold 2012). Dennoch haben Studierende während ihrer eigenen Schulzeit und im Studium zum großen Teil fremdbestimmte Inhalte, Vorgehensweisen, Aufgaben etc. erlebt und haben oft nur „vorgelesen“ bekommen, was an theoretischen Ansätzen bzgl. individuellem bzw. konstruktivistischem Lernen oder „Offenem Unterricht“ existiert (vgl. Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023). Die Teilnehmerin spricht im Zitat explizit das Dilemma an, dass Studierende Öffnung und individuelles Lernen in ihren zukünftigen Unterricht und in ihr zukünftiges Handeln als Lernbegleitung transferieren sollen, obwohl ihr Lernen in eher wenig geöffneten Lehr-Lernsituationen erfolgt (vgl. ebd.). Sie formuliert das Dilemma als (Wie-)Frage nach Anknüpfungspunkten und Möglichkeiten, eine eigene Weiterentwicklung und Professionalisierung „anzustoßen“. Diese Diskrepanz erfordert u. E. die Anbahnung von Beliefsänderungen bzgl. individuellem Lernen durch weitreichende Öffnung der Lehr-Lernsituation der Studierenden (vgl. Wahl 2002).

### 2.2 Beliefsänderungen in Richtung offener Lehr-Lernsituationen

„Übertragen auf meine künftigen Schülerinnen und Schüler und das offene Konzept bedeutet das für mich, dass ich versuchen werde die Individualistinnen und Individualisten auch individuell sein zulassen und ihnen den nötigen „Spielraum“ lasse, um eigene Ideen und Lösungen zu entwickeln“ (A8HG33).

Studierende wurden mit der offenen Lehr-Lernsituation („Was willst *DU* lernen?!“) konfrontiert und so „gezwungen“, sich mit ihrer Lernmotivation, ihrem Lernprozess und ihren Lernzielen auseinanderzusetzen. Ziel war es, dass die Studierenden sich – im Zuge dieser Selbstreflexion der eigenen Lernmotivationen und des eigenen Lernprozesses – ihrer Beliefs bzgl. ihres Lernens und zukünftigen Lehrens bewusstwerden und diese in Bezug auf theoretische Positionen bzgl. Lern-

werkstattarbeit hinterfragen. Dies sollte einhergehen mit einem eigenen Lernziel, das in der Aufforderung „Was willst *DU* lernen?!“ unmittelbar adressiert wurde. Da Offenheit ein eher seltenes und folglich ungewohntes Ereignis innerhalb der Bildungsbiografie und in der Lehramtsausbildung an der Universität darstellt (vgl. Böhme & Kramer 2013; Bohl & Kucharz 2013; Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023), mussten die Studierenden den Umgang mit der „neuen Freiheit“ erst neu lernen (vgl. auch Calvert & Hausberg 2021). Wie die Kodierungen der Studierendenreflexionen in der DBR-Studie zeigen, erfordert es eine Neujustierung des eigenen Lernens v. a., den Rollenwechsel vom Belehrteten hin zum Lernenden bewusst wahrzunehmen, aktiv zu gestalten und damit Verantwortung für das eigene Lernen und die Lerngruppe insgesamt zu übernehmen. Um diesen Prozess grundlegend angehen zu können, ist die Reflexion des eigenen (bisherigen) Lernprozesses und die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, der Lernmotivation und den Lernzielen von entscheidender Bedeutung.<sup>3</sup> Dabei gab es durchaus Unterschiede in der Art der „Initiation“ der „Freiheit“ und in der Art des Umgangs damit:

Die Studierenden der ersten Kohorte (*Design 1*) hatten lange Zeit Probleme mit den (heimlichen?) Erwartungen des Dozenten und v. a. mit der Benotung der Prüfungsleistung, wodurch sie ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten lange infrage stellten. Erst das Erkennen der Bedeutung von Verantwortungsübernahme<sup>4</sup> Einzelner für die Gesamtgruppe und das eigene Lernen ermöglichte hier das Einlassen auf die Offenheit und die Beschäftigung mit Lerninhalten (Kelkel et al. 2021) – durch Erkennen der eigenen Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Wirkung dessen auf die Gruppe.

In *Design 2* (Kelkel & Peschel 2023) wurden die Verantwortlichkeiten für die Auswahl des Lerninhalts und für den Lernprozess unter den Lernenden verteilt; demokratische Prozesse innerhalb der Lerngruppe gewannen an Bedeutung und damit einhergehend wurde Transparenz und Teilhabe innerhalb der Gruppe eingefordert, bspw. bei der Erstellung der Bewertungskriterien für die Prüfungsleistung. Die Dozierenden wurden jedoch immer wieder zur Rückversicherung herangezogen, z. B., ob der erstellte Kriterienkatalog mit den vermeintlichen Erwartungen der Dozierenden übereinstimmt. Es war eher eine sukzessive Übernahme der Öffnung.

Die Auswertung der Studierendenreflexionen aus *Design 3* zeigte, dass v. a. die Einbindung von Peers einen hohen Grad an Transparenz und Vertrauen in die Ernsthaftigkeit der Mitbestimmung erzeugte (vgl. Kelkel & Peschel 2023b i. D.).

3 Bohl & Kucharz (2013, 144) und F. Peschel (2015, 76ff.) sprechen erst von „Offenem Unterricht“, wenn die Lernenden eigene Lernziele setzen, eigene Interessen einbringen und Lerngegenstände/Lerninhalte selbst bestimmen können.

4 Diese Erkenntnis resultierte aus einer „Anklage“ des Dozenten an eine Kleingruppe, die eine mit der Gesamtgruppe abgesprochene Aufgabe nicht erledigt hatte.

Dabei bewirkte der hohe Peer-Bezug, dass die Gesamtgruppe sich deutlich an den Produkten aus Design 2 und deren Vorgehen/Lernprozessen orientierte. Diese u. E. unreflektierte Orientierung an Design 2 wirkte – ebenso wie der Lead v. a. einer Studentin und die entstandene Gruppendynamik – dem *individuellen* Lernen („Was willst *DU* lernen?!“) entgegen – konterkarierte dieses sogar teilweise. Massive Interventionen der Dozierenden waren nötig, um für die entstandene Gruppendynamik und die Orientierung an Design 2 zu sensibilisieren und demokratische Prozesse (erneut) in Gang zu setzen, so dass der individuelle Lerninhalt und Lernprozess erneut in den individuellen Fokus rückte.

Was jedoch bzgl. des Lernens der Studierenden in allen drei Designs fehlte, war die *individuelle* Auseinandersetzung *jeder/jedes Einzelnen* mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“. Anscheinend war es trotz vielfältiger Interventionen, Betonungen, Provokationen etc. nicht möglich, diesen (u. E. klaren) Auftrag in individuelles Lernen zu überführen.

### 2.3 Rollenunklarheiten und deren Überwindung

*„Ich konnte mich aber immer mehr auf den Rollenwechsel einlassen und registrierte, dass wir nun tatsächlich einmal die Möglichkeit erhielten, tatsächlich alles selbst zu entscheiden“* (I7KF24).

Die Ergebnisse der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) der Studierendenreflexionen der drei Designs zeigten, dass sich Unklarheiten der Studierenden ableiten lassen: (a) hinsichtlich der eigenen Rolle (als Lernende bzw. bzgl. der Ausbildung der Rolle Lernbegleitung) und (b) hinsichtlich der Rolle der Dozierenden (bzgl. der (vermeintlichen) Ansprüche und Erwartungen). Diese Rollenunklarheiten resultieren vornehmlich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und den curricularen Rahmenbedingungen und wirken sich negativ auf das individuelle Lernen aus (vgl. Kelkel & Peschel 2023a).

Diese *Rollenunklarheiten* sind jeweils im Kontext der eigenen Lernbiografie zu sehen und können nicht unabhängig von den Erfahrungen bzgl. Öffnung betrachtet werden (vgl. Böhme & Kramer 2013; Bohl & Kucharz 2013; Köffler 2015; Steinführer & Krämer 2023). Dazu kommt, dass die ungewohnte, ggf. unbekannte oder gar unerwünschte Offenheit mit einem (z. T. unüberwindbaren) Glaubwürdigkeitsproblem einhergeht, was ‚echte‘ Partizipationsmöglichkeiten betrifft. Dies ist u. E. problematisch, denn es lässt Zweifel aufkommen, ob Hochschullernwerkstätten ihrer Funktion als „Refugien für selbstbestimmtes [...] Lernen“ (Wedekind & Hagstedt 2011, 12), für „individuelle[...] Lernmöglichkeiten und [...] intensives Innehalten“ (Hagstedt 2004, 4) überhaupt gerecht werden können.

Gleichzeitig – und dies macht Hoffnung – konnte in allen Designs gezeigt werden, dass durch *Rollenklarheiten* weitere Konflikte entschärft werden konnten

und mittels Transparenz und Reflexion die individuellen Lernprozesse, Lernmotivationen und individuellen Lerninhalte wieder in den Vordergrund der persönlichen Auseinandersetzungen der Studierenden rücken konnten.

Zum Überwinden der Rollenunklarheiten haben maßgeblich zwei Faktoren beigetragen (vgl. Abb.1):

a) *Transparenz* im Öffnungsprozess

Die Ergebnisse der Analyse der drei Designs haben ergeben, dass Transparenz eine Öffnung des Seminars für individuelle Lernwege, Lernziele und Lerninhalte – also für individuelles Lernen – der Studierenden deutlich unterstützt. Im Verlauf der Studie wurde der Grad an Transparenz jeweils erhöht: In Design 1 trug maßgeblich die Peer, die die Öffnung vermittelt hat, aufgrund ihrer Nähe zum Lehrstuhl (studentische Hilfskraft) zu Transparenz und Glaubwürdigkeit bei.

In Design 2 dienten die Publikationen zu Design 1, die den Studierenden gegeben wurden, dazu, Transparenz zu erzeugen, während in Design 3 die Transparenz bewusst „maximal erhöht“ wurde, indem zusätzlich zu den Publikationen Peers aus Design 2 eingebunden wurden, die in der ersten Sitzung von ihren Erfahrungen berichteten und Fragen beantworteten. Zusätzlich hat die klarere Kommunikation der curricularen Vorgaben (ab Design 2) zur Transparenz beigetragen, indem z. B. den Studierenden klar gemacht wurde, wo die Grenzen der Öffnung liegen (z. B. in einer benoteten Hausarbeit als Prüfungsleistung bzw. dem inhaltlichen Kontext mit Fokus auf Vielperspektivität) und wo hingegen Spielraum bei der Gestaltung des Seminars und der Prüfungsleistung besteht (freie Wahl des Themas und des Produktes innerhalb des o. g. Rahmens und die Möglichkeit der Selbstbewertung). Das Erzeugen von *Glaubwürdigkeit und Vertrauen* (Transparenz) hat u. E. begünstigt, dass die Studierenden die Ernsthaftigkeit des Angebots zur Selbst- bzw. Mitbestimmung anerkennen und so einen Rollenwechsel vom Belehrteten zum Konstrukteur des eigenen Lernens vollziehen.

b) *Rollen(wechsel) bewusst machen*

Die Studierenden müssen sich im Öffnungsprozess der eigenen Rolle sowie der Rolle der Dozierenden bewusstwerden. Dies schließt Erwartungen und Ansprüche ein und erfordert eine Kontextualisierung der Rollen und Funktionen (vgl. Peschel & Kihm 2020).

Der hier beabsichtigte und notwendige Wechsel von eher ‚belehrt‘ lernenden (rezipierenden) Studierenden hin zu einem individuellen Lernsubjekt und Konstrukteur:in des eigenen Lernens, setzt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen und -funktionen in HLWS voraus (vgl. ebd.).

Die Auswertung der Designs hat ergeben, dass eine tiefgehende *Reflexion* die Voraussetzung für die Bewusstmachung und das Überdenken der eigenen Lernendenrolle ist. Gerade in Design 2 wurde in diesem Zusammenhang die

Reflexion der bisherigen Fremdbestimmung bzw. erlebten Nicht-Öffnung im bildungsbiografischen Kontext von Studierenden als bedeutend hervorgehoben. Die Reflexion wurde dabei durch verschiedene Maßnahmen gefördert, die nun genauer skizziert werden.

In den Designs wurden die Reflexionen der Studierenden durch verschiedene Akzentuierungen angeregt:

- *Irritation* durch die Öffnungselemente und Thematisierung der damit einhergehenden Unsicherheiten, z. B. Rollenunklarheiten, Rollenwechsel, Selbstbewertung, massive Interventionen (s. u.) usw.
- *Interventionen*: bewusste Einflussnahme der Dozierenden, um z. B. veränderte Machtstrukturen, fehlende Verantwortungsübernahme oder fehlende Beteiligung einzelner Studierender anzusprechen,
- *Gezielte Reflexionsanlässe* regen dazu an, den eigenen Lernprozess sowie die eigene Rolle bzw. das eigene Lernen auf der Metaebene zu betrachten und ggf. zur bisherigen Bildungsbiografie zu kontrastieren.
- Anfertigen *schriftlicher Selbstreflexionen* über den gesamten Prozess.

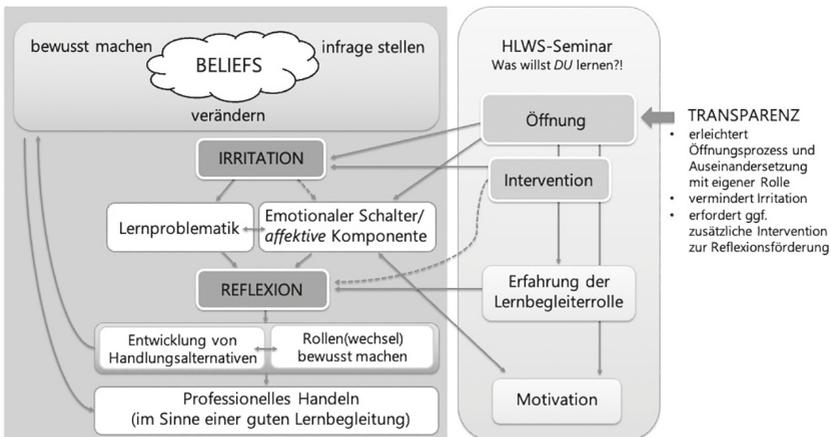


Abb. 1: Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Öffnung, Irritation, Intervention und Reflexion im Seminar „Was willst DU lernen?“ (eigene Abbildung).

### 3 Was bleibt? Curriculare Ableitungen

Die durchgeführte DBR-Studie zeigt zusammenfassend, dass (die meisten) Studierenden die bewusst gesetzten Irritationen mit Hilfe externer Interventionen oder eigener Lösungsstrategien und unterstützt durch gezielte Reflexionsförderung positiv wendeten, um IHR Lernen – d. h. ihre Interessen, Lernziele, Lern-

prozesse, Lernmotivationen usw. – zu überdenken. Eine tiefergehende, d. h. individuelle Auseinandersetzung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“ fand jedoch kaum statt.

Basierend auf den Ergebnissen wurden im Zuge der Neukonzeption des Studienganges Lehramt Primarstufe an der Universität des Saarlandes (LP21) einige curriculare Änderungen vorgenommen, um das Spannungsverhältnis (zwischen Offenheit und curricularen Rahmenbedingungen) zu verringern und zugleich die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden weiter zu erhöhen. Hierzu wurde im Pflichtbereich<sup>5</sup> ein neues Seminarformat GOFEX\_ILLI<sup>6</sup> geschaffen, das mit 5 ECTS die *höchstcreditierte unbenotete* Veranstaltung im Bereich Didaktik des Sachunterrichts darstellt.

Um die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden zu erhöhen, wurden zudem weitere Wahlmöglichkeiten innerhalb des GOFEX\_ILLI geschaffen, die sich in ihrem Schwerpunkt unterscheiden:

a) Was willst *DU lernen*?!?

Analog zum bisher beschriebenen Setting liegt der Fokus auf der persönlichen, individuellen Auseinandersetzung mit der Frage „Was willst *DU* lernen?!“

b) Wie *begleitest* *DU* Kinder beim Experimentieren?

Studierende erfahren (fremde) Lernbegleitung beim eigenen Experimentieren und sie erproben (selbst, eigene) Lernbegleitung beim Experimentieren mit Kindern. Sie lernen und erfahren, wie sich das Handeln der Lernbegleitung auf das Experimentieren bzw. individuelle Lernen auswirkt.

c) Was willst *DU forschen*?

Bislang waren die Studierenden eher Forschungs*objekte*, um mittels DBR u. a. Schlüsse für die Verbesserung der Lehre zu ziehen. Aus dieser Forschung folgt u. E. die Konsequenz, dass Studierende auch als *Forschende* arbeiten sollen und so frühzeitig Forschungsgelegenheiten in HLWS erhalten (vgl. auch Feindt 2007). Hierbei könnten nach dem Vorbild von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten eigene Forschungsfragen entwickelt und bearbeitet werden, die den Kontext der Hochschullernwerkstatt, die Rolle der Lernbegleitung usw. in den Fokus nehmen (z. B. Lehrerhandeln im GOFEX; Diener & Peschel 2019) oder auch gezielt Studierende und *ihr* Lernen in den Mittelpunkt der Untersuchung rücken (z. B. Konzepte von Studierenden zum Thema Schwimmen und Sinken; Kirsch 2022).

5 Auch wenn die Verankerung im Pflichtbereich aus demokratischen Gesichtspunkten kritisch gesehen werden könnte, liegt der Vorteil darin, dass sich nun alle Studierenden mit ihrem eigenen Lernen und ihrer eigenen Bildungsbiografie auseinandersetzen müssen.

6 ILI steht für individuelle Lehr-Lernsituation/Inklusion. Dieses Seminarformat löst das bisherige GOFEX\_PP (vgl. Kelkel & Peschel 2019) ab, bei dem die Entwicklung der Rolle der Lernbegleitung im Vordergrund stand, und integriert die Auseinandersetzung mit „Was willst *DU* lernen?!“.

Insgesamt zeichnet sich die gesamte Seminarkonzeption durch starke Reflexionsanteile und einen hohen Praxisanteil aus, der den eigenen Rollenwechsel ermöglicht und vielfältige Mitbestimmungsmöglichkeiten bietet.

## 4 Fazit

Über die persönliche Konfrontation mit Öffnung in Kombination mit Intervention(en) werden Irritationen bei Studierenden hervorgerufen, die entweder eine Lernproblematik auslösen (vgl. Holzkamp 1995; Kelkel & Peschel 2020) oder als „emotionaler Schalter“ (Kelkel & Peschel 2023a) (affektiv) wirken – beides wirkt reflexionsinduzierend. Reflexion als Voraussetzung für das Bewusstmachen der eigenen Lernendenrolle und der Entwicklung von Handlungsalternativen kann zudem durch die Erfahrung der Rolle „Lernbegleitung“ ausgelöst und durch gezielte Reflexionsanlässe gefördert werden. Über diesen Prozess der Reflexion können die Beliefs der Studierenden bewusst gemacht, infrage gestellt und schließlich verändert werden. Beliefsänderungen sind somit der Schlüssel für professionelles Handeln im Sinne einer guten Lernbegleitung in Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten.

## Literatur

- AG Begriffsbestimmung. (2022). Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“ – Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e.V.). Abgerufen von <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten> (zuletzt geprüft am 14.07.2023).
- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend dem eigenen Anspruch genügen? In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (2013): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Calvert, K. & Hausberg, A. K. (2021). Forschen als Kultur guten Lernens. Kreatives Philosophieren. In M. Peschel (Hrsg.), *Didaktik der Lernkulturen* (S. 166-178). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Diener, J. & Peschel, M. (2019). Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht* (S. 11-34). Balthmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2004). *Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. Werkstattberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik. Heft 7*, Kassel.

- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Höke, J. & Isele, P. (2023). Interaktionen auf Augenhöhe? Erfahrungen zur Einführung des Du in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 262-273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 15-34). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX\_Projektpraktikum. In S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 157-167). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX\_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 64-77). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023a). ‚Was willst du lernen?‘ – Teil II. Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 287-304). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2023b i.D.). ‚Was willst DU lernen?!‘ – Teil III. Der Einfluss von (zu) früher Öffnung einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden. In Moos et al. (Hrsg.), *Tägungsband zur 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Frankfurt a. M.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelkel, M., Kihm, P. & Peschel, M. (2021). Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In B. Holub, K. Himpl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 321-333). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse auf Lernwerkstattarbeit durch Aushandlungs- und Interaktionsprozesse. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 87-98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (i.d.B.). ‚(Hochschul-)Lernwerkstätten als Orte demokratischer Entscheidungsprozesse?!‘. Ein kritischer Blick auf Kommunikationen und Interaktionen in (Hochschul-)Lernwerkstätten. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 308-324). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps, S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 321-334). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kirsch, K. (2022). *Konzepte von Studierenden des Lehramts für die Primarstufe zum Thema Schwimmen und Sinken*. Wissenschaftliche Abschlussarbeit. Universität des Saarlandes.
- Köffler, N. M. (2015). *Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht. Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Peschel, M. (2009). Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung* (S. 229-236). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In K. Kramer, Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2019). Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steinführer, H. & Kramer, K. (2023). Freiraum in Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 173-185). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.
- Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 21-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 305-326). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Hagstedt, H. (2011). Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. *Grundschule*, 2011 (6), 12-13.

## Autor:innenangaben

**Mareike Kelkel, Dr.**

ORCID: 0000-0001-7785-5267

GND: 139068422

Universität des Saarlandes

Koordination des Verbunds der Lernwerkstätten (VdL),

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Offene Lernsituationen und Beliefs-Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Rolle als Lernbegleitung  
mareike.kelkel@uni-saarland.de

**Pascal Kihm**

ORCID: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren  
pascal.kihm@uni-saarland.de

**Markus Peschel, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0002-1334-2531

GND: 123470447

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Mediales Lernen, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), (Offenes) Experimentieren, Lernwerkstätten & Hochschullernwerkstätten  
markus.peschel@uni-saarland.de