

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen

Zusammenfassung

*Lernwerkstätten (LWS) sind Orte einer innovativen Pädagogik und Didaktik. Durch die zunehmende Etablierung von LWS in der Lehrer*innen- und Erzieher*innenbildung an Universitäten und Hochschulen ist es erforderlich, den pädagogisch-didaktischen Transfer von der Hochschule in die (vor)schulische Praxis sowie die besonderen Rollen der in LWS Agierenden in den Blick zu nehmen.*

Die Vermittlung der Wichtigkeit eines „passenden“ Rollenverständnisses ist dabei eine zentrale Zielsetzung bei der Vermittlung dessen, was LWS, Lernbegleitung in LWS sowie die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden in LWS ausmacht. Die Vermittlung eines „passenden“ Rollenverständnisses ist außerdem Grundlage der Professionalisierung des pädagogisch-didaktischen Personals mittels reflexiver Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten von Lernwerkstattarbeit durch Hochschullernwerkstätten (HLWS). Dies erfordert – neben fachdidaktischen oder pädagogischen Professionalisierungen – auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und der Rolle von Lehrenden und Lernenden in LWS und HLWS insgesamt. Die Rollen bzw. Rollenwechsel sind dabei nicht immer offensichtlich, präsent oder konsequent. Umso wichtiger ist die sensible Rollenarbeit, um den Gedanken von LWS und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung von HLWS gerecht zu werden.

Einleitung

Hochschullernwerkstätten (HLWS), also Lernwerkstätten, die an Hochschulen als Ort der Ausbildung von angehenden Lehrkräften oder Erzieher*innen ange-dockt sind, und Lernwerkstätten (LWS) an z. B. Schulen – mit Angeboten für Schüler*innen bzw. Kinder – sprechen jeweils unterschiedliche Alters- bzw. Zielgruppen an. Sie legen den Schwerpunkt entweder auf Bildung von Kindern oder von Erwachsenen – in diesem Sinne nutzen HLWS und LWS differente pädago-

gische Bezüge (vgl. SCHMUDE & WEDEKIND 2016).¹ Grundlegend ist in HLWS zu unterscheiden zwischen *Akteur*innen*, im Sinne von aktiv handelnden Personen, und den verschiedenen *Rollen*, die diese Personen einnehmen bzw. einnehmen können. *Personen* in den HSLW sind Studierende, Dozierende, aber auch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Kinder, Eltern u. a. m., die von jeweils den anderen Personen(kreisen) unterschiedlich wahrgenommen werden (KIHM & PESCHEL 2017; 2020, vgl. auch FRANZ 2012; GRAF & KEKERITZ 2016). In HLWS geht es in erster Linie um die Ausbildung von Studierenden und erst – je nach der Konzeption dieser HLWS – in zweiter Linie um begleitende Schüler*innenbesuche oder um die Arbeit mit Kindern – entweder als Teil der Ausbildung der Studierenden oder als weiteres, zusätzliches Angebot der HLWS neben dem „Hauptgeschäft“ Studierendenbildung bzw. Lehrer*innenbildung (vgl. AG BEGRIFFSBESTIMMUNG 2020).

Als Orte einer „innovative[n] Hochschuldidaktik“ (BAAR et al. 2019, 11) tragen HLWS dazu bei, das „traditionelle Rollenverständnis vom Lernenden und (Be-) Lehrenden zu verändern“ (WEDEKIND 2006: 9).² Daher ist ein bewusst geplanter *Rollenwechsel*, bei dem (erwachsene) Studierende verschiedene Rollen (als Lernende bzw. in der Transferleistung „Schüler*in“ oder aber als Dozierende/Lernbegleitung) einnehmen müssen, zumeist Teil der praxisnahen Ausbildung von Studierenden in HLWS (vgl. WEDEKIND 2013).

Indem die Studierenden in HLWS unterschiedliche Rollen einnehmen, lernen sie, lehrertypische Verhaltensmuster zu erkennen (und anzuwenden), zu reflektieren und kritisch Position zum eigenen Rollenerleben (z. B. als Lehrer*in, als Schüler*in) zu beziehen. Dieses Potenzial, für eine innovative Theorie-Praxis-Verzahnung von Lehr-Lernsituationen und besonderen didaktischen Arrangements im Sinne des Selbstlernens (vgl. FRANZ 2012; SCHÖPS et al. 2019; KEKERITZ 2019), erzeugt Transfermöglichkeiten als wichtigen Teil der Ausbildung von Kompetenzen für die Schulpraxis und mit direktem Bezug auf Lernwege von

1 Im Folgenden wird (nur) der Begriff der Hochschullernwerkstatt genutzt. Dabei sind Lernwerkstattkonzeptionen für die Schule als Idee der Vermittlung von Lernwerkstattprinzipien generell mitgedacht. Ferner kann die HLWS auch als Lernwerkstatt für Kinder/Schüler*innen fungieren, beinhaltet aber *vornehmlich und primär* Ausbildungsinhalte der Vermittlung für Studierende. Reine Schulklassenbesuche einer Hochschullernwerkstatt sind nicht die primäre Intention von HLWS und eher im Bereich von Schülerlaboren oder Lernwerkstätten an Schulen o.ä. zu finden (vgl. KELKEL & PESCHEL 2019). Nachfolgend fokussieren wir den Bereich (Grund-)Schule. Der vorschulische Bildungsbereich ist dabei prinzipiell mitgedacht.

2 Diese innovative Didaktik begründet sich nicht nur in der Ausrichtung von fachlichen Lernarrangements im Sinne eines Lernwerkstattcharakters (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018a), also im Sinne einer Vermittlungsmethodik, sondern auch in dem Transfer der Ideen, Konzepte und der besonderen Pädagogik des Lernwerkstattkonzepts von der Hochschule in Schule. So bezeichnet WEDEKIND (2013) „Die Lernwerkstatt also als Brücke zu den Schulen, als Kooperationsschnittstelle zur Praxis“.

Kindern. Somit verknüpfen Hochschullernwerkstätten universitäre Lehre und innovative Didaktik für das Handlungsfeld Schule bzw. Lernwerkstätten in Schulen unmittelbar und Studierende können in diese Prozesse der Veränderung und Reflexion von Lehre, aber auch in die Erforschung solcher Veränderungsprozesse eingebunden werden (vgl. RUMPF 2016; KELKEL & PESCHEL 2019).

Ziel dieses Beitrages ist es, die Frage des Zusammenspiels der o.g. verschiedenen Akteur*innen in ihren jeweiligen und wechselnden Rollen zu beschreiben und mögliche Konfliktfelder herauszuarbeiten. Diese Frage ist von besonderem Interesse, manifestieren sich doch in den jeweiligen Rollen Ausbildungs- bzw. Fachverständnisse und pädagogische bzw. didaktische Haltungen und Kompetenzen. Zudem wirkt das Konzept der Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung darauf hin, bestimmte Rollenverständnisse aufzuwerfen, zu reflektieren oder zu „durchbrechen“ (VeLW 2009), wobei die Hochschullernwerkstatt für Beteiligte häufig einen „neuen Erfahrungsraum“ (vgl. u. a. BAAR et al. 2019) und „inhaltliche fachliche Themenbereiche einbindet“ (vgl. PESCHEL & KELKEL 2018a). Um diese verschiedenen Akteur*innen und die einhergehenden Rollen bzw. Rollenwechsel zu skizzieren, soll zunächst eine Auflistung der wichtigsten Personen(gruppen) stattfinden und deren Rollen und ihre Wechsel anschließend exemplarisch fundiert werden.

1 Personengruppen, Rollen und Funktionen in Hochschullernwerkstätten

Die im Folgenden skizzierte Aufstellung der wichtigsten Personen(gruppen) mit ihren jeweils differenten Rollen geht über die Betrachtung der beiden Rollenfunktionen „Lernende“ bzw. „Lernbegleiter*in“, die WEDEKIND (2011; 2013) im Kontext von Lernwerkstattarbeit beschreibt (siehe Tab. 1), hinaus und berücksichtigt insbesondere Rollenwechsel und Transferprozesse, die zu einer vertieften Reflexion der Wirkungsweisen von HLWS führen.

Tab. 1: Wedekind 2013 (eigene Formatierung)

Lernende	Lernbegleiter*innen
lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich	konzipieren, organisieren, arrangieren und strukturieren Lernumgebungen
lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen	begleiten, beobachten, diagnostizieren und reflektieren die Lernwege
„dürfen“ Fehler und Umwege machen	beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche

Lernende	Lernbegleiter*innen
gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein	stellen Aufgaben, die offen sind und verschiedene Lösungen bieten
lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen	ermöglichen das Lernen in Gruppen und den Dialog der Kinder untereinander
gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran	akzeptieren und unterstützen verschiedene Lösungswege
bringen sich als Experten ein	würdigen und fördern die Eigeninitiative
lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren	entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

Das Problem an dieser bipolaren Betrachtung der beiden Rollenfunktionen („Lernende“, „Lernbegleiter*innen“) ist u.E., dass die bislang entwickelten „Rollen“ weder konsistent noch dauerhaft fixiert sind. So ist z. B. die Zuordnung der Rolle „Lernbegleiter*in“ für alle Lehrenden in einer HLWS keinesfalls eindeutig, da sowohl Dozierende der HLWS als auch Studierende oder Lehrkräfte als „Lernbegleiter*in“ agieren können, aber unterschiedlichen Personengruppen bzw. Personengruppierungen angehören.

Die vielfältigen, in Hochschullernwerkstätten wirkenden Rollen sind zudem nicht im Vorfeld der Lernwerkstattnutzung geklärt oder abschließend fixiert. Vielmehr existieren multiple Rollen und Rollenwechsel bei jedem der in HLWS tätigen Akteur*innen, teilweise von außen indiziert oder wechselwirkend untereinander erfolgend. Sie werden beeinflusst und verändert oder dem/der jeweiligen Akteur*in von den anderen Akteur*innen zugeschrieben.

Hierin liegt die besondere Diskrepanz im Verständnis der Rollen in HLWS – weit stärker als in LWS, in denen in den meisten Fällen von klaren Positionierungen der handelnden Akteur*innen im Sinne WEDEKINDS (2011) ausgegangen werden kann. In HLWS wechseln die Rollen aber weit stärker bzw. häufiger, sie sind nicht eindeutig definiert oder dauerhaft wirksam, und sie müssen im Umgang der Akteur*innen miteinander differenziert ausgehandelt und ggf. aktiv gewechselt werden.³

Im Folgenden sind entsprechend die verschiedenen Rollen der Akteur*innen und zudem die differenten Rollenwechsel beim Lernen in HLWS insbesondere in der Arbeit mit zukünftigen Lehrkräften zu fokussieren, denn ein zentrales Ziel von HLWS sollte es sein, die innovative Didaktik bzw. Pädagogik sowie die speziellen

3 Dabei kann man sich die Aushandlung der Rollen nicht wie ein „Bühnenstück“ vorstellen, sondern es existieren Vorstellungen von Rollen und Funktionen der beteiligten Akteur*innen. Diese Vorstellungen werden aber zumeist nicht expliziert oder thematisiert, sondern erfolgen in der Funktion und im Affekt. Klärungen könnten auf Metaebene oder im Vorfeld der Nutzung der HLWS herbeigeführt werden – sofern ein entsprechendes Rollenverständnis und ggf. Rollensouveränität vorliegt bzw. die Besetzung der Rollen sowohl rollenkonform als auch personenadäquat erfolgt.

Lernarrangements, die exemplarisch angeboten werden, Studierenden so zu vermitteln, dass die Übertragung dieser didaktischen Prinzipien und Angebote auf schulische Praxis, also auf dortige LWS, möglich wird.

Generell könnte man die Rollen in Lernende und Lehrende (Funktion) sowie in Kinder und Erwachsene (Alter) einteilen, dies wird aber der Vielfalt der Personen nicht gerecht und verschiedene Personen nehmen diese übergeordneten Rollen z.T. gleichzeitig ein. Insofern muss der Blick auf die Personen bzw. Personengruppen gerichtet werden, um die verschiedenen Rollen einer Analyse zugänglich zu machen.

2 Personengruppe Studierende

Die erste *Personengruppe*, die beschrieben wird, sind *Studierende*, die die HLWS v.a. im Rahmen ihrer Ausbildung in entsprechenden (Lernwerkstatt-) Seminaren an der Hochschule besuchen und die HLWS als Lerninhalt und Lerngegenstand nutzen. Studierende sind erwachsene Lernende, die in der HLWS verschiedene Rollen einnehmen (können bzw. sollen). Die Rollen der Studierenden sind dabei besonders vielfältig, da sie in erster Linie Lernende des didaktischen Arrangements von HLWS sind – mit dem Ziel LWS und Lernwerkstattarbeit als Teil ihrer Qualifikation zu erlernen und für ihre spätere Schulpraxis im Sinne eines reflektierten Transfers umzusetzen. Dabei oder dazu können sie aber weitere Rollen einnehmen, je nach Vermittlungspraxis der HLWS. Mit den jeweiligen Rollen sind wiederum differente *Funktionen* verbunden, die sich wie folgt darstellen lassen:

Tab. 2: HLWS-Zielgruppen-Triplett zur Person „Studierende“ (eigene Darstellung)

Person(en- gruppe)	Rolle	Funktion/Lerninhalt bzw. Ziel
Studierende	Schüler*in	Erfahrungen sammeln als sachorientiert Lernende
	Lernbegleitung (lernend)	Erfahrungen sammeln in der Lernwerkstattarbeit als Lernende
	Lernbegleitung (lehrend)	Lernwerkstattarbeit in HSLW als Lehrende betreiben
	Student*in	Rolle(n) und Rollenwechsel (Lernbegleitung) auf Metaebene reflektieren Funktion und Wirkung von HSLW erlernen und reflektieren
	Forscher*in	handlungsnahе pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselproblematiken in HSLW erforschen

Studierende sind – gemäß Selbstverständnis von HLWS (vgl. AG BEGRIFFSBESTIMMUNG 2020) – die Hauptakteur*innen in einer HLWS. Sie erfahren sich bei ihrem Lernen in diesem didaktischen Setting erstens selbst als Lernende, die sich mit fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten auseinandersetzen. Außerdem begleiten und beobachten sie das Lernen anderer, wenn sie als Unterstützer*innen bzw. Lernbegleitung fungieren, z. B. für Mitstudierende oder Kinder, die die LWS an der Hochschule besuchen (vgl. STADLER-ALTMANN 2019). Studierende nehmen folgende Rollen ein, mit denen jeweils spezifische Funktionen bzw. Zielsetzungen verbunden sind:

- *Studierende* in der Rolle „*Student*in*“, die sich als Lernende in der Ausbildung an der Hochschule oder Universität befinden und entsprechend lernen, in (Hochschul-)LWS aktiv zu sein und somit Lernwerkstattarbeit zu erfahren, zu betreiben und zu reflektieren.
- *Studierende* in der übernommenen, quasi „gespielten“ Rolle „*Schüler*in*“ sammeln Erfahrungen in dieser Bezugsrolle. Sie versetzen sich in die „Lernendenrolle Schüler*in“ und lernen direkt an den „Sachen“ in der HLWS mit den entsprechenden didaktischen Vermittlungsprinzipien der HLWS. Sie erfahren Lernwerkstattarbeit, sachliche Auseinandersetzung, Lehrer*innenwirkung der Rolle Dozierende (s.u.) unmittelbar bzw. „am eigenen Leib“.
- *Studierende* in der übernommenen, quasi „gespielten“ bzw. neu erlernten oder neu zu erlernenden Rolle „*Lernbegleitung*“ versetzen sich in die Funktion „Lehrende“ und sammeln gleichsam Erfahrungen in dieser Bezugsrolle – lernen also Lernwerkstattarbeit zu betreiben bzw. Lernbegleitung zu realisieren.⁴ Einige HLWS nutzen die Möglichkeiten, die Konzepte und Wirkungsweisen von HLWS nicht nur in Bezug auf Studierende zu gestalten und zu nutzen, sondern binden Schüler*innenbesuche in die HLWS ein. So erarbeiten (ggf. im Vorfeld des Besuchs) Studierende entsprechende Lernsettings für Schüler*innen. Im Sinne der Lernwerkstattarbeit (vgl. z. B. VELW 2009) agieren sie dann während des Besuchs für die Schüler*innengruppe als Lernbegleitung in der HLWS und lernen gleichzeitig zu agieren.

Anschließend sollten die Studierenden die eigenommenen Rollen, z. B. „Schüler*in“ oder „Lernbegleitung“ diskutieren und diese Rollen, Funktionen sowie die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Einnehmen dieser Rolle und mit den Lernwerkstattprinzipien auf einem universitären Niveau reflektieren. Dies bedeutet, dass sie zunächst aus der Rolle „Schüler*in“ resp. „Lernbegleitung“

⁴ Lernbegleitung und Lehrende werden hier – ausschließlich als Rolle bzw. Funktion! – äquivalent gesetzt. Inwiefern hier in Bezug auf HLWS-Arbeit differenziert werden müsste (jemand, der jemand anderen in seinen Lernprozessen begleitet *versus* jemand, der eine Lehrtätigkeit ausübt), soll an anderer Stelle weiter thematisiert werden (vgl. auch DIENER & PESCHEL 2019).

zurück zur Rolle „Student*in“ wechseln, um abstrahieren bzw. reflektieren zu können. Die Rolle „Lernbegleitung“ ist dabei gleichzeitig Ausbildungsziel und übernommene Rolle sowie die zu reflektierende Rolle, einerseits auf die Studierenden persönlich bezogen, gleichzeitig aber als zentrales didaktisches Vermittlungsprinzip der Lernwerkstatt.

Genau hier erfolgt der wichtigste *Rollenwechsel* bzw. die wichtigste Rollenreflexion, denn die Studierenden nehmen in der Rolle „Lernbegleitung“ letztlich wechselnd und bewusst mehrfache Rollen ein. Zudem sind sie Lernende in der „gespielten“ Rolle Schüler*in, Lernende in ihrer Funktion von Lernbegleitung sowie generell lernende Studierende in einer HLWS bzw. einem entsprechenden Seminar. Als Studierende, die diese Rollen und den Wechsel auf einer Metaebene diskutieren, um die Funktion und Wirkung von HLWS zu diskutieren, sind sie zudem „Lernende zweiter Ebene“ (Metaebene).⁵

Die Studierenden in ihrer Rolle „Student*in“ werden also in Theorie und Praxis von LWS, Lernwerkstattarbeit, HLWS und Hochschullernwerkstattarbeit ausgebildet. Durch Metaprozesse und Reflexionen auf schulische LWS – bezogen auf die übernommenen Rollen – beinhaltet dies parallel aber immer auch das eigene Lernverhalten (erfahren in der Rolle „Schüler*in“) und das spätere Wirken als Lehrkraft (erfahren in der Rolle „Lernbegleitung“) (vgl. JANSKA & KAISER 2019). Dabei muss sowohl das Lernsetting in der HSLW als auch die übernommene Rolle als Lernbegleitung thematisiert werden und die Konzepte, die Stimmigkeit und das Wirken der Rolle auf die Kinder und die eigene Person diskutiert und analysiert werden.

Anschließend können die Studierenden (Personengruppe) ihr Verständnis für Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstattprinzipien noch weiter schärfen, indem sie die Rolle „Forscher*in“ in der HLWS einnehmen und nicht nur sich selbst bei der Arbeit beobachten, sondern Prozesse in der HLWS erforschen:

- Studierende in der Rolle „Forscher*in“ wird im Sinne eines forschenden Lernens sowie als Basis von Qualifikationsarbeiten ermöglicht, „handlungsnah pädagogische Realsituationen“ (PESCHEL & KELKEL 2018b: 32) in HLWS und in der Arbeit von und mit Schüler*innen und Lehrer*innen zu beobachten und zu erforschen.

Dabei kann ein besonderes Augenmerk der Forschung auf den skizzierten Rollenwechseln bzw. eventuellen Rollenwechselproblematiken oder Rollenverständ-

5 „Studierende befinden sich also in verschiedenen Rollen [...]. Einerseits erleben sie den entdeckend-forschenden Lernprozess und dessen Reflexion an sich selbst, andererseits planen sie (Werkstatt)Angebote für Schülerinnen und Schüler, begleiten sie in deren entdeckend-forschendem Lernprozess [...]. Natürlich werden sie auch ihre eigene lernbegleitende Rolle kritischer Reflexion hinsichtlich der verschiedenen didaktischen und pädagogischen Zielstellungen im Verhältnis zum konkreten Verlauf unterziehen“ (RUMPF 2016: 78).

nisproblematiken liegen. Die benannten Rollen, die die Studierenden einnehmen (sollen), konfigurieren ggf. mit den anderen Personen bzw. deren Rollen, die im Folgenden beschrieben werden.

Zudem sind die Studierenden mit den o.g. Reflexionen und Metareflexionen in einer lernproblematischen Situation, da sie einerseits direkt und unmittelbar in der Rolle tätig sein müssen (z. B. als Anleiter*in beim Experimentieren), andererseits parallel diese Rolle und die Agitationen in der Rolle diskutieren, reflektieren und verändern müssen. Dies ist durchaus ein hoher Anspruch an die Studierenden!

3 Personengruppe Kinder

Kinder, die zum Lernen eine HLWS im Sinne einer (evtl. nicht vorhandenen) schulischen Lernwerkstatt besuchen und hier ggf. im Sinne des ko-konstruktiven Lernens mit anderen Schüler*innen tätig werden, nehmen zumeist die Rolle „Schüler*in“ ein. Sie sind dort als Lernende in Auseinandersetzung mit bestimmten „Sachen“ – basierend auf den Lernwerkstattprinzipien.

Eine nähere Beschreibung von verschiedenen Rollen ist daher u.E. zunächst obsolet. Wichtig sind hier vielmehr die Interaktionen der Kinder (in der Rolle Schüler*in), die mit den Dozierenden, den Studierenden oder den Lehrkräften erfolgen (vgl. KIHM, DIENER & PESCHEL 2020 in diesem Band).

4 Personengruppe Lehrkräfte

Lehrkräfte besuchen HLWS zumeist entweder, weil sie an den Themen interessiert sind, die eine HLWS umsetzt – im Rahmen der Fortbildung oder für die Schulklasse – oder sie möchten die besonderen (didaktischen) Möglichkeiten, die die HLWS bietet, nutzen (z. B. hinsichtlich der medialen Ausstattung oder bestimmter Verbrauchsmaterialien) (vgl. HIEBL 2014). Folglich besucht die (interessierte) Lehrperson die LWS an der Hochschule entweder mit ihrer Schulklasse oder sie setzt sich innerhalb einer Fortbildung mit den Ideen, Konzepten und Prinzipien von HLWS auseinander:

„Viele Lernwerkstätten verstehen sich als Orte des Forschens über das Lernen, insbesondere über das selbstbestimmte Lernen, das entdeckende Lernen, das forschende Lernen... Sie versuchen diesen Prozess anzuregen, indem sie auch Pädagogen den Raum und die Gelegenheit bieten, durch Lernen im Selbstexperiment mehr über diese Art des Lernens herauszufinden und gleichzeitig im Dialog mit anderen an der eigenen Haltung zu arbeiten. Ziel von Workshops für Erwachsene ist es eigene Erfahrungen im entdeckenden Lernen zu machen, um selber besser andere Lernende in ihrem Lernen begleiten können.“ (WIENEKE 2011).

Dabei übernehmen Lehrkräfte folgende Rollen bzw. könn(t)en sie einnehmen:

- Lehrkräfte besuchen die HLWS mit einer Schulklasse und nehmen dabei die Rolle „Lehrer*in“ ein bzw. sind weiterhin in dieser Rolle, die sie im Schulalltag innehaben, rätig. Nun kommen sie aber an einen außerschulischen Lernort und müssen sich dort mit den (neuen) didaktischen Prinzipien und damit mit den Dozierenden und ggf. Studierenden der HLWS auseinandersetzen. Sie fühlen sich zumeist weiterhin verantwortlich für den Ablauf des Tages zu sorgen oder bringen sich in die didaktische Vermittlung ein.
- Lehrkräfte, die sich in HLWS auf fachlicher, didaktischer oder pädagogischer Ebene fortbilden, nehmen eine Rolle als „Lernende“ ein. Dabei kann es sich um eine übernommene Rolle „Schüler*in“ handeln, wenn Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit Inhalt der Fortbildung sind. Lehrkräfte, die mit anderen Lehrkräften eine HLWS im Sinne einer Fortbildung besuchen, nehmen damit eine ähnliche Rolle, wie die der Studierenden ein, da sie die didaktischen Wirkungsprinzipien der HLWS „am eigenen Leib“ erfahren und gleichsam reflektieren. Der Unterschied zu der o.g. Rolle der Studierenden liegt insbesondere an der zusätzlichen praktischen Erfahrung in der Schulpraxis und an der möglichen Nähe zur (eigenen) LWS an der Schule bzw. der möglichen Einrichtung einer solchen.
- Lehrkräfte in der Rolle „Lernbegleitung“ sind versierte Lehrkräfte im Sinne der Didaktik der HLWS, die entweder die o.g. Fortbildungen besucht haben oder im Rahmen des Studiums Lernwerkstattarbeit bzw. Lernbegleitung erfahren haben. Sie agieren sicher im Sinne der Sachen oder/und der Pädagogik bzw. Didaktik in HLWS und leiten konstruktive Lernprozesse bei Kindern und Studierenden an bzw. ein.

Die letzte Rolle sollte nach über 30 Jahren LWS an Hochschulen und Schulen deutlich zugenommen haben (vgl. ERNST & WEDEKIND 1993; HAGSTEDT & KRAUTH 2014). So sind etliche Studierende in HLWS qualifiziert worden und kommen teilweise (ggf. mit ihrer Schulklasse) in die HLWS zurück, um dort besondere Themen oder Experimente durchführen zu können oder um den außerschulischen Lernort HLWS mit den Kindern zu besuchen. Kooperationen zwischen den Phasen der Lehrer*innenbildung können solche Prozesse verdauern und die Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrkräften jeweils in den Ideen von HLWS intensivieren und stärken (vgl. KELKEL & PESCHEL 2019, 2020 i.V.).

5 Personengruppe Dozierende

Dozierende in HSLW können Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeitende, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen oder studentische Hilfskräfte u. a. m. sein.⁶ Die Rolle von Dozierenden sind im Einzelnen:

- Als Anleiter*innen in der Ausbildung von Studierenden nehmen Dozierende die Rolle „Fachkraft für die innovative Pädagogik & Didaktik“ ein. Da der besondere Fokus der HLWS auf der Selbstreflexion des Lernverhaltens sowie auf den Wirkungen der innovativen Didaktik auf das eigene Lernen liegen sollte, werden die Studierenden hier zu einem eigenkonstruktiven Lernprozess angeregt (vgl. PESCHEL 2016). Sollte dieser erfolgreich verlaufen, kann das Konstrukt HLWS von den Studierenden als erfolgreich verstanden werden und die Wahrscheinlichkeit, dass das didaktische Potenzial der HLWS erkannt und transferiert wird, erhöht sich.
- Besonders in naturwissenschaftlich orientierten HLWS kann – hier am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (vgl. DIENER & PESCHEL 2019) – beobachtet werden, dass die Fachlichkeit für Lerninhalte besonders bei den Dozierenden verortet wird. Somit treten Dozierende in einer weiteren Rolle als „Fachkraft für die (fachlichen) Sachen“ auf und agieren als „Fachexpert*innen“ mit allen übrigen Personengruppen: Kindern, Lehrkräften usw.
- Es sollte nicht unbeschrieben bleiben, dass im Sinne der HLWS auch die anleitenden Dozierenden einen Reflexionsprozess durchlaufen, um sowohl die eigene Arbeit, aber u.E. vor allem das eigene Zurückhalten bei der Vermittlung von Sachverhalten oder der Initiierung konstruktiver Lernprozesse zu verbessern. HLWS erfordern stetige Qualifizierungsprozesse, um sowohl die eigene HLWS als auch die eigene Rolle und Funktion an die jeweiligen Zielgruppen adressatengerecht auszurichten. Dabei nehmen die Dozierenden wiederum eine Lernendenrolle ein, die der Rolle „Student*in“ ähneln kann (vgl. RUMPF & SCHÖPS 2017).

Bemerkenswert sind u.E. nun v.a. die Rollenkonflikte zwischen den Lehrkräften und den Dozierenden der Hochschule, die DIENER (2018) für das GOFEX spezifisch in Interviews ermittelt hat. Lehrpersonen vermeiden z. B. fachinhaltliche Auseinandersetzungen beim Experimentieren, weil sie die Dozierenden der

⁶ Auch Studierende in Seminaren können die Rolle von Dozierenden übernehmen, wenn es um die Anleitung und Ausbildung anderer Lernender geht. Dies verkompliziert die Rollenaushandlung und Rollenwechsel u.E. deutlich, sodass diese Möglichkeit hier nur aufgeführt wird. Zumal es vielfältige Überschneidungen von Studierenden in der Rolle „Lernbegleitung“ gibt, die aktiv im Sinne der Prinzipien der HLWS werden und z. B. Schüler*innen in ihrer Sachauseinandersetzung in der HLWS begleiten.

HLWS in der Verantwortung dafür sehen. Stattdessen intervenieren sie in organisatorischen (z. B. bzgl. der Sozialform) oder sozialen (z. B. bzgl. der Arbeitsweise der Gruppe) Bereichen, in denen die Dozierenden die Entscheidungsverfügung und Verantwortung eigentlich bei den Lernenden selbst sehen (vgl. DIENER & PESCHEL 2019; KIHM, DIENER & PESCHEL in diesem Band).

6 Fazit und Ausblick

In HLWS müssen den hochkomplexen Rollenverständnissen und dem Wechsel in den Rollen – insbesondere bei der Personengruppe Studierende – besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, v.a. im Hinblick auf die Wirkung der Personengruppen und ihren Rollen untereinander (z. B. Interaktion zwischen Dozierenden und Lehrkräften; vgl. DIENER & PESCHEL 2019). Bei der Entwicklung der besonderen Rolle „Lern(werkstatt)begleitung“ ist ein sensibler, sensitiver Umgang mit den handelnden Studierenden, also der Zielgruppe der innovativen Didaktik von HLWS, besonders relevant. Auch die eigene Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle – und v.a. mit möglichen Rollenkonflikten – ist für die persönliche Weiterentwicklung und Klärung der Rolle bzw. Funktion in der HLWS besonders für Studierende notwendig.

Im Sinne einer „funktionierenden“ Lernwerkstattarbeit ist eben diese Aushandlung von Rollen und die Einnahme bzw. Annahme dieser Rolle für alle Akteur*innen von besonderer Wichtigkeit, kann sich doch so erst die innovative Didaktik im gemeinsamen Verständnis aller Handelnder im Sinne der zu vermittelnden Sache erschließen.

Dazu kommt, dass Dozierende in der HLWS zumeist als „Anleiter*in“ tätig sind; sie sollen aber in der Rolle „Fachkraft für die innovative Pädagogik & Didaktik“ oder als „Fachkraft für die (fachlichen) Sachen“ zur Selbsttätigkeit anregen und die konstruktive Näherung an die Sachen bei den Lernenden unterstützen – insofern u.E. eine Instruktion zur Konstruktion. Die Selbstreflexion dieser Funktion ist u.E. ein wichtiges Merkmal bei der Ausbildung einer Professionalität in der HLWS und in der Lernwerkstattarbeit.

Die lernende Auseinandersetzung mit einer Sache bzw. einem Sachgegenstand in der HLWS – methodisch und didaktisch im Sinne einer sensiblen Lernwerkstattarbeit von Lernbegleiter*innen unterstützt – erlaubt es, die besondere Konzeption zu erfahren und die Potenziale von HLWS zu begreifen. Dafür müssen aber Rollenübernahmen und Rollenkonflikte spezifisch thematisiert werden, um den Lernprozess durch die Aushandlung und Reflexion der Rollen zu erreichen. Eine klare Rolle erlaubt es den Schüler*innen sich auf die Sache und das Lernen konzentrieren zu können – um den Studierenden ganz im Sinne der Wirksamkeit der

jeweiligen Konzeption der HLWS zu demonstrieren, dass LWS wirkt – auch oder gerade im Sinne eines fachlichen Lernens.

Die Übernahme oder Zuweisung von Rollen erfolgt nicht immer transparent, konsequent oder zielorientiert, sondern wird in der Situation von den Beteiligten ausgehandelt – z. B. zwischen Dozierenden und Lehrkräften in der HLWS (vgl. DIENER & PESCHEL 2019). Diese Aushandlung erfolgt immanent in der Situation, ergibt aber Konflikte, wenn die Rollen und die Rollenverständnisse der Akteur*innen differieren – insbesondere in Bezug auf die didaktischen oder fachlichen Lernprinzipien bzw. -inhalte. Die Aushandlung zwischen den Dozierenden als „*professionelle* Lernbegleitung“, den beteiligten Studierenden, die gleichzeitig als Lernbegleitung und als Auszubildende den Betrieb der LWS (an der Hochschule) kennenlernen, unterstützen und reflektieren, den Schülerinnen und Schülern sowie den (verantwortlichen) Lehrkräften erfordert dabei jedes Mal eine Neuaushandlung von Interessen und Aktivitäten.

Diese Rekonstruktion des (eigenen) Rollenverständnisses sollte Ausgangspunkt für eine (Selbst-)Reflexion von „erlernten Mustern“ werden, die es zudem zu erforschen, zu analysieren und zu reflektieren gilt. Es ist also nicht damit getan, Prinzipien der LWS auf HLWS zu übertragen, ohne die differentiellen und teilweise parallelen Rollen, Rollenwechsel und Rollenzuschreibungen der Akteur*innen der HLWS sowie die daraus resultierenden Aushandlungen, Kommunikationen und Konflikte zu berücksichtigen. „Arbeit“ in der HLWS sollte also als Ziel die Ausbildung des eigenen Rollenverständnisses innerhalb der differierenden Rollen und Funktionen haben. Zudem sollte diese Rekonstruktion von Rollenverständnissen durch die Lernenden in HLWS als Ausgangspunkt für eine (Selbst-)Reflexion von „erlernten Mustern“ dienen, die es zudem zu erforschen, zu analysieren und zu reflektieren gilt – im Sinne eines forschenden Lernens von Studierenden in HLWS.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. STADLER-ALTMANN, S. SCHUMACHER, EMILI, E. A. & E. DALLA TORRE (Hrsg.), Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 249-261.
- BAAR, R.; FEINDT, A. & TROSTMANN, S. (2018) (Hrsg.): „Struktur und Handlung in Lernwerkstätten - Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung“. In Reihe: H. WEDEKIND, M. PESCHEL, E. FRANZ, J. GUNZENREINER & B. MÜLLER-NAENDRUP: Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DIENER, J. (2018): Lehrenden im Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen des Studiums Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I. Universität des Saarlandes.

- DIENER, J. & PESCHEL, M. (2019): Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex). In: M. PESCHEL (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht – Beispiele für gute sachunterrichtliche Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-34.
- ERNST, K. & WEDEKIND, H. (Hrsg.) (1993): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- FRANZ, E. (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- GRAF, U. & KEKERITZ, M. (2016): Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie in Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert. In: C. SCHMUDE & H. WEDEKIND (Hrsg.): *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik, Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung“*, Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 147-171.
- HAGSTEDT, H. & KRAUTH, I.M. (Hrsg.) (2014): *Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Hiebl, P. (2014): *Lernwerkstätten an Schulen, aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Berlin: LIT-Verlag.
- JANSA, A. & KAISER, L.S. (2019): Hochschulwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen - Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 145-156.
- KEKERITZ, M. (2019): „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten. In: R. BAAR, S. TROSTMANN & A. FEINDT (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 74-83.
- KELKEL, M. & PESCHEL, M. (2019): *Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektspraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen*. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201-214.
- KIHM, P. & PESCHEL, M. (2017): *Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate*. In: M. PESCHEL & U. CARLE (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 143. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. S. 68-80.
- KIHM, P. & PESCHEL, M. (2020): *Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit*. In: U. STADLER-ALTMANN, S. SCHUMACHER, E. A. EMLI & E. DALLA TORRE (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 87-99.
- KIHM, P.; PESCHEL, M. & DIENER, J. (2019): *Kinderfragen in der Lernwerkstatt*. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 109-120.
- PESCHEL, M. & DIENER, J. (2019): *Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren*. In: M. PESCHEL & CARLE, U. (Hrsg.), *Praxisforschung Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-34.
- PESCHEL, M. & KELKEL, M. (2018a) (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- PESCHEL, M. & KELKEL, M. (2018b): Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. *GDSU Journal*, 8. Jg., Heft 8, 31-46.
- PESCHEL, M. & KIHM, P. (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN, (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 84-95.
- RUMPF, D. (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: S. SCHUDE, D. BOSSE, & J. KLUSMEYER (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 73-85.
- RUMPF, D. & SCHÖPS, M. (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften. In: M. KEKERITZ & U. GRAF et al. (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 85-99.
- SCHMUDE, C. & WEDEKIND, H. (Hrsg.) (2016): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHÖPS, M., KRAMER, K. & RUMPF, D. (2019): „Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?!“ Überlegungen zu einer Gegenstandbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In: S. TÄNZER, G. MANNHAUPT, M. BERGER & M. GODAU (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Reihe: *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19-31.
- STADLER-ALTMANN, U. (2019): EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre. In: R. BAAR, A. FEINDT & S. TROSTMANN (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201-214.
- STADLER-ALTMANN, U.; SCHUMACHER, S., EMILI, E. A. & DALLA TORRE E. (Hrsg.) (2020): *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Berlin, Bad Urach.
- WEDEKIND, H. (2011): Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: *Grundschule* 43/6, S. 12-13.
- WEDEKIND, H. (2013): *Lehrwerkstätten in Hochschulen- Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen*. In: H. COELEN & B. MÜLLER-NAENDRUPP (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen* (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS. S. 21-29.