

*Markus Peschel, Hartmut Wedekind, Pascal Kihm und
Mareike Kelkel*

Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen

Hochschullernwerkstätten sind in den letzten Jahrzehnten zu einem Ort „innovative[r] Hochschuldidaktik“ (Baar et al., 2019, S. 11) geworden. Primär adressieren wir in diesem Beitrag die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung angehender Lehrer*innen, wohlwissend, dass für angehende Pädagog*innen im Elementarbereich diese Überlegungen ähnlich sind.¹ Die innovative Hochschuldidaktik begründet sich zum einen in der pädagogisch-didaktischen Ausrichtung von fachlichen Lernarrangements im Sinne eines Lernwerkstattcharakters (Peschel & Kelkel, 2018), zum anderen in der Verankerung von Hochschullernwerkstätten in der Lehrer*innenbildung, mit dem Ziel einer vertieften kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit selbst erlebten und mit beobachteten Lehr- und Lern-Prozessen, im Sinne einer iterativ-reflexiven Professionalisierung (Schude, 2016). Mitadressiert wird parallel der Transfer der Ideen, Konzepte und v. a. der besonderen Pädagogik des Lernwerkstattkonzepts von der Hochschule in die Schule (Wedekind, 2011).

Das skizzierte Zusammenspiel von pädagogischen, didaktischen und fachlichen Aspekten des Lehrens und Lernens in Hochschullernwerkstätten aufgreifend und zugrunde legend, soll mit dem vorliegenden Text der bereits in der AG Begriffsbestimmung NeHle (2020) begonnene Prozess der Definition von Hochschullernwerkstätten fortgesetzt und adressatenbezogen in die aktuelle Diskussion über die weitere Entwicklung von Hochschullernwerkstätten und die notwendige Schärfung von Begrifflichkeiten erweitert bzw. modifiziert werden. Dabei basiert dieser Beitrag auf einer Analyse der spezifischen Funktion von Hochschullernwerkstätten im Kontext der Lehrer*innenbildung an Universitäten (Peschel, 2020) und lädt ein, einen Diskurs über Fragen der didaktischen Verortung vom bisher noch recht unscharf genutzten Begriff der Lernwerkstattarbeit (VeLW, 2009) zu initiieren.

¹ Hauptaufgabe in Hochschullernwerkstätten ist die (Aus-)Bildung von Studierenden (AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020), wobei begleitende Schülerbesuche oder die Arbeit mit Kindern diesen hochschuldidaktischen Fokus ergänzen – entweder als integrativer Aspekt der Lehrer*innenbildung oder als zusätzliches Angebot der Hochschullernwerkstätten.

Gerade im Hinblick auf den zugrunde liegenden Lernbegriff bzw. die der pädagogischen Arbeit in Lernwerkstätten zugrunde gelegten Lerntheorien wird für eine spezifische Verwendung von Begriffen und einen differenzierten Fokus plädiert: Lernwerkstätten im Allgemeinen bzw. an Schulen oder Kindergärten sowie Lernwerkstätten in ihrer Verortung im Hochschulkontext und der sich daraus ergebenden Spezifika – „Hochschullernwerkstätten“.

1 Einführung – Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten

An Grundschulen (und in Kindergärten) haben **Lernwerkstätten** nunmehr eine lange Tradition, die sich, neben der praktischen Realisierung, auch in den theoretischen Konzeptionen, in wissenschaftlichen Forschungen und zunehmend in Ausbildungskontexten widerspiegelt (vgl. für einen Überblick Ernst & Wedekind, 1993; Hagstedt & Krauth, 2014). Über diese Forschungs- und Ausbildungskontexte wurde die jahrzehntelange Lernwerkstatttradition zunehmend in hochschuldidaktische Konzeptionen aufgenommen. Einen wesentlichen Beitrag an dieser Entwicklung haben u. E. die langjährigen praktischen Erfahrungen, die in den o. g. Bildungseinrichtungen gesammelt wurden. Diese Erfahrungen umfassen einerseits die Umsetzung der Konzeption „Lernwerkstatt“ mit ihren vielfältigen konzeptionellen Ausprägungen und Elementen, u. a. Räumen und Raumkonzepten, Materialkonzepten, Ordnungssystemen usw. (Wedekind, 2006; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020). Andererseits liegen inzwischen umfassende Erfahrungen (und Erfahrungsberichte; z. B. Gruhn, 2021, i. V.) hinsichtlich der Ausgestaltung der Lehrenden-Lernenden-Interaktion in Lernwerkstätten vor, die häufig als „Lernwerkstattarbeit“ (Schmude & Wedekind, 2014, 110), „Lernwerkstattbegleitung“ (Peschel, 2020, 97) oder „Lernbegleitung“ (Gruhn, 2021, i. V.) bezeichnet wird.

In verschiedenen Studiengängen (Elementarpädagogik, Grundschulpädagogik u. a.) entwickeln sich Ausbildungsangebote und -inhalte für die Tätigkeiten der „Lernbegleitung“ bzw. „Lernwerkstattarbeit“ sowie die ihnen zugrundeliegenden Konzeptionen innovativen pädagogisch-didaktischen Handelns in Lernwerkstätten (Rumpf, 2016; Baar et al., 2019; Kihm et al., 2021). Um diesen Prozess der Ausbildung zu professionalisieren und dauerhaft zu etablieren, wurden an Hochschulen und Universitäten Lernwerkstätten eingerichtet und zunehmend strukturell und curricular in die Ausbildung implementiert. Diese fungieren u. E. folgerichtig als **Hochschullernwerkstätten**.

Diese Hochschullernwerkstätten, die sich vornehmlich der Professionalisierung pädagogisch-didaktischen Handelns verschreiben, rekurrieren einerseits auf die meist aus der Praxis entwickelten (räumlichen, materiellen, didaktischen usw.) Konzepte, Ideen und Orientierungen in der Lernwerkstatt. Andererseits fundieren

sie diese Praktiken in entsprechenden (lehr-)lerntheoretischen sowie didaktischen Verortungen und ermöglichen Forschungen bzw. nutzen Hochschullernwerkstätten als Forschungsfeld, um Fragen des Lernens (und Lehrens) in diesem besonderen Umfeld zu ermöglichen (Kihm et al., 2021). Die forschungs- und theoriebasierte Fundierung der Konzepte und ihre iterative Weiterentwicklung wirken wiederum in die Lehre und damit in die Schulpraxis der angehenden Pädagog*innen zurück; ferner werden Hochschullernwerkstätten von Schulpraktiker*innen wahrgenommen und genutzt, was ebenso die Praxiswirksamkeit und den Transfer der Konzepte unterstützt (Wedekind, 2011; Kelkel & Peschel, 2019).

Die Zielgruppe von Hochschullernwerkstätten sind demnach Studierende der (Grundschul-)Lehramtsausbildung und Kindheitspädagogik (AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020); Hochschullernwerkstätten tragen daher in hohem Maße zur Anbahnung von didaktischem Handeln mit pädagogischer Professionalität und der damit verbundenen Einstellungen und Haltungen gegenüber Lernenden bei. Sekundär kann die Hochschullernwerkstatt auch direkt Kinder bzw. Schüler*innen adressieren – „entweder als Teil der Ausbildung der Studierenden oder als weiteres, zusätzliches Angebot der HLWS neben dem ‚Hauptgeschäft‘ Studierendenausbildung bzw. Lehrer*innenbildung“ (Peschel & Kihm, 2021, S. 297). Ebenfalls sekundär wären Weiterqualifikationen von Lehrkräften, Erzieher*innen, Eltern u. a. m, um sie für die Spezifika des Lehrens und Lernens in Lernwerkstätten zu sensibilisieren (Kihm & Peschel, 2017; 2020, Franz, 2012; Graf & Kekeritz, 2016). Reine Schulklassenbesuche in einer Hochschullernwerkstatt sind dagegen eher im Bereich von (klassischen) Schülerlaboren oder Lernwerkstätten o. ä. anzusiedeln (vgl. Kelkel & Peschel, 2018).

2 Lern-Werk-Statt

Lernwerkstatt ist als Begriff nicht geschützt, weshalb verschiedenste Derivate diese Bezeichnung nutzen. Demzufolge bedarf es einer sorgsam definierten, Erläuterung und Konkretisierung dieses „Umbrella-Begriff[s]“ (Schmude & Wedekind, 2014, S. 108):²

Viele Verwendungen des Begriffs **LernWERKSTATT** beziehen sich auf Lernangebote, mediale Konzeptionen oder Arbeitsblattsammlungen kommerzieller Verlage. Der Bezug geht hier evtl. auf den Werkstattbegriff (Reichen, 1991) zurück und beinhaltet eine Methodik der Bearbeitung, nicht jedoch das pädagogisch-didaktische Konstrukt im o. g. Sinne mit klarem Personen-, Sach- und Phänomenbezug.

² Die hier vorgeschlagene Konkretisierung und Analyse des Begriffs Lern-Werk-Statt wurde zuerst in Peschel (2020) publiziert und an dieser Stelle weitergeführt und ausdifferenziert.

Der Begriff Lernwerkstatt deutet auf einen klaren Werk-Bezug als ein „als Produkt ausgerichtetes, vollendetes Werk“ (Franz, 2012, S. 22) hin. Allerdings wird das „Werk“ in **LernWERKstatt** selten klar definiert – die Beschäftigung mit Sachen in LernWERKstätten wurde bereits aufgegriffen (Peschel & Kelkel, 2018). Auch Wortspielarten im Sinne einer **LernWIRKstatt** (Klenk, 2016) zeigen eine vielfältige Interpretation und ein „Spiel mit zentralen Begriffen“ von einzelnen Komponenten einer Lern-werk-statt (Franz, 2012).

Der Begriff der Stätte ist in **LernwerkSTATT** ebenso beinhaltet und bezieht sich hier in Interpretationen u. a. auf den Raumbegriff – Raum als Stätte (Schmude & Wedekind, 2014). Diese Ansicht fundiert auf einem materiellen, hochwertig ausgestatteten und physischen Raum (Müller-Naendrup, 1997; AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020), allerdings werden zunehmend auch immaterielle Räume, virtuelle bzw. digitale Angebote (Dörrenbächer et al., 2018) als Lernwerkstatt bezeichnet. Einige Ansätze dekonstruieren den „Raum als dritten Pädagogen“ und fokussieren verstärkt Aspekte der *Raumnutzung* – durch die in dem Raum und mit dem Raum *interagierenden Personen* (Kihm & Peschel, 2017; Stadler-Altman, 2019; Krawczyk, 2022 i. V.).

„Lernwerkstatt“ hat sich als genereller und umfassender Begriff für ein zumeist räumlich definiertes, innovatives pädagogisches Konzept des Lernens herausgebildet, das den Fokus auf *Aneignung* von Lerninhalten und weniger auf die üblichen Formen von *Vermittlung* setzt und somit den zentralen Fokus auf das Lernen legt – im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) oder „Selbstbildungsprozessen“ (Kaiser, 2016, S. 240) – daher **LERNwerkstatt**, oder „am eigenen Lernen werkeln“ (Albert, 2000).

Auch die Interpretation der fachlichen oder didaktischen Ausrichtung ergibt ein Diskursfeld, das auf die Auseinandersetzung mit Lern-Werk-Statt wirkt: Einige aktuelle Diskurse beschäftigen sich mit Aspekten der Lernwerkstatt als Raum und der Lernwerkstatt*arbeit* als Tätigkeit (AG Begriffsbestimmung NeHle, 2020; Diener & Peschel, 2019; Gruhn, 2021, i. V.). Diese geben vertiefte Einblicke in die zugrunde liegenden Theorien und erlauben eine entsprechende Differenzierung: Grundsätzlich wird der Raumbegriff mit einem pädagogisch-didaktischen Konzept sowie materiell ausgerichteten Angeboten besetzt (Müller-Naendrup, 1997, Wedekind, 2006, Kaiser, 2016). Diese Bezüge auf das Lernen und die Stätte (**LERNwerkSTATT**) überwiegen zumeist gegenüber einer fachlichen oder fachdidaktischen Ausrichtung (Peschel & Kelkel, 2018; Peschel & Kihm, 2019), u. E. auch deshalb, weil Lernwerkstätten ursprünglich v. a. aus einer pädagogischen Historie entstanden sind.³

3 Die erste Lernwerkstatt wurde mit dem Ziel aufgebaut, Pädagog*innen zu ermöglichen, wie Kinder zu lernen. Infolgedessen, so die theoretische Grundkonzeption, sollten (zukünftige) Pädagog*innen befähigt werden, das Lernen der Kinder professionell zu begleiten. Es ging immer auch um die

Anders als z. B. Schülerlabore, die als Lehr-Lern-Labore (Schülerlabor¹) ebenfalls in die Lehrer*innenbildung wirken (Priemer & Roth, 2020), agieren (Hochschul-)Lernwerkstätten mit einer pädagogischen oder didaktischen Intention und fokussieren daher *Lern- und Inhaltsbezogene Angebote* sowie Lehr- bzw. Lernmethoden – im Sinne eines innovativen fachdidaktischen (bzw. lernwerkstattdidaktischen) Verständnisses.⁴

Während Schülerlabore oft fachwissenschaftlichen Fakultäten angeschlossen sind und eine Labor-Umgebung bzw. Lerninhalte, zumeist mit MINT-Bezügen, adressieren und fachlich ausgerichtet sind (Engeln, 2004; Brüning et al., 2020), nähern sich Hochschullernwerkstätten der fachlichen Auseinandersetzung mittels pädagogisch-didaktischen Theorien und Methoden. Damit adressieren Hochschullernwerkstätten den „Didaktischen Doppeldecker“ (Wahl, 1991) und berücksichtigen, dass es immer einen Zusammenhang zwischen Inhalt und Form der Aneignung (Methodik, Didaktik) geben muss (Benner, 1995; Ramseger, 1985). Festhalten lässt sich allerdings, dass in der Lernwerkstatt, „szene“ u. E. bislang noch nicht ausreichend über den jeweiligen Erkenntnisgewinn bezüglich eines konkreten (Fach-)Inhalts diskutiert wird (Peschel & Kelkel, 2018) – hier könnte sich ggf. ein Ansatzpunkt für eine besondere bzw. zukünftige Profilierung von Hochschullernwerkstätten ergeben.

Auch Zuordnungen wie „offen gleich Lernwerkstatt“ und „geschlossen gleich Unterricht“ sind problematisch, werden den ausdifferenzierten Ansätzen des Lernens in Lernwerkstätten nicht gerecht und polarisieren Positionen, die sich grundlegend auf alle Lehr-Lern-Betrachtungen unabhängig von Hochschullernwerkstatt oder Lernwerkstatt an Schulen bzw. Kindergärten beziehen. Dabei ist die Dialektik zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion (vgl. u. a. Hildebrandt et al., 2014) eine zentrale lerntheoretische Verortung, um das Lernen grundzulegen. Generell distanzieren sich Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten (s. u.) eher von Instruktionsformaten (Vermittlungsdidaktik, Transmissionsverständnis) des Lehrens und Lernens (Müller-Naendrup, 1997; Franz, 2012; Kaiser, 2016). Aufbauend auf einem konstruktivistischen oder subjektorientierten Lernverständnis wird in Hochschullernwerkstätten eine „innovative Didaktik“ (Rumpf, 2016, S. 76; Baar et al., 2019, S. 11) (als Ermöglichungsdidaktik) grundgelegt.⁵

Gestaltung von geeigneten Lernprozessen und damit auch immer um Methodik oder auch Didaktik auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. Ernst & Wedekind, 1993).

4 Diese Orientierung findet sich in den Begriffen „Lern“, „Werk“ und „Statt“ eher indirekt – aber auch deutlich elaboriert im Sinne der Wirkung (s. o., LernWIRKstatt).

5 Das Verb „ermöglichen“ wurde kontrastierend zu „vermitteln“ gewählt, um auf die Differenz von Vermittlungs- und Ermöglichungsdidaktik zu verweisen. „Vermittlung“ deutet u. E. auf die Passivposition der Lernenden (Transmissionsverständnis: Aussenden einer Botschaft) hin. In unserem Verständnis sollte die Ermöglichung und Unterstützung/Begleitung von Aneignung („Ermöglichungsdidaktik“) zunehmend an die Stelle von Vermittlung („Vermittlungsdidaktik“) treten.

Differenzierungen des Konstruktivismus – jenseits vom radikalen Konstruktivismus, in sog. Formen des „gemäßigten Konstruktivismus“ – erlauben es allerdings, Aspekte der Instruktion als (Pseudo-)Konstruktive Lerntheorien (durch die ‚Hintertür‘) wieder einzubauen. Dabei bleibt u. E. häufig unbestimmt, inwiefern die Instruktionsanteile und die (Eigen-) Konstruktionsanteile bzw. „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) ausgehandelt werden und ob überhaupt noch von „Selbstbildungsprozessen“ (Kaiser, 2016, S. 240) die Rede sein kann.

Als Ausweg und Weiterführung bietet sich der Rekurs auf Subjektorientierte Lerntheorien (vgl. Holzkamp, 1995 oder fachdidaktisch gewendet z. B. Kruse, 2006) an, die es erlauben, Argumentationen entlang der Interessen und Intentionen von Kindern zu entwickeln, ohne die Frage nach Instruktionismus in konstruktiven Handlungszusammenhängen führen zu müssen. Der Begriff „Kindorientierung“ meint in diesem Sinne, das Lernen der Kinder, ihre Interessen und Intentionen in Aneignungsprozessen deutlicher zu berücksichtigen und weniger eine lehr- oder lehrer*innenorientierte Vorgehensweise zu fokussieren. Die Interessen, Vorerfahrungen bzw. Vorstellungen und Fragen der Kinder werden zum Ausgangspunkt, Fokus und Zentrum der Lehr-Lern-Interaktionen (Peschel, 2016).

Mit der Orientierung an subjektorientierten Lerntheorien wird die o. g. Verortung zwischen Instruktion und Konstruktion obsolet, denn Impulse für Lernprozesse – auch ausgehend von dem/r Anleiter*in oder Begleiter*in – sind ebenso „willkommen“ wie Anregungen aus der Sache heraus, *insofern* sie sich auf die Interessen und Intentionen der Kinder beziehen bzw. diese aufgreifen und nicht divergieren (Kihm & Peschel, 2020).

In der in Hochschullernwerkstätten zu professionalisierenden Rolle der „Lernbegleitung“ bzw. in der Lernwerkstattarbeit (Franz, 2012; Peschel, 2016; Kaiser, 2016) geht es u. E. nicht (nur) um eine „bloße“ Reduktion instruktionaler Anteile, sondern um eigen-konstruktive Leistungen (Reich, 2012; Arnold, 2012). Die Aktivitäten, die von Kindern (ihren Interessen, Intentionen und Sichtweisen) ausgehen, stehen hier im Mittelpunkt und weniger die fachimmanente Systematik. Die o. g. „kindorientierte“ bzw. subjektorientierte Sachauseinandersetzung muss aber sach- bzw. fachbezogen sein, um nicht inhaltsleer zu bleiben (Benner, 1995; Ramseger, 1985). Pädagogisch-didaktische Interventionen folgen dann sowohl einer pädagogischen, subjekt- bzw. kindorientierten Grundlage und Grundhaltung als auch einer didaktischen Ausrichtung vom Fach bzw. von der Sache aus (vgl. Kelkel & Peschel 2018, Baar et al. 2019).

Um die bisher vornehmlich pädagogische Haltung und Handlungen in Lernwerkstatt-Kontexten aber eben sach- *und* subjektorientiert ausbilden zu können, benötigt es eine fachbezogene, stufen- oder altersorientierte inhaltliche Klärung, die es erlaubt, an der Sache, kindorientierte Lernwerkstattarbeit zu betreiben. Den Ort für die Vermittlung, Ausbildung und Professionalisierung dieser Lernwerkstattarbeit könnten u. E. Hochschullernwerkstätten darstellen.

3 Hochschullernwerkstätten

Wie oben bereits hergeleitet, verstehen sich **Hochschullernwerkstätten** als Orte der (Aus-)Bildung von (zumeist) Pädagog*innen oder Lehrer*innen an einer Universität oder Hochschule (Schude, 2016). Als Ausbildungsstätten bieten sie i. d. R. einen physischen, materiellen Raum (z. T. als „Studienwerkstätten“ entwickelt, um den Studienbezug zu betonen, Hagstedt, 2016). Diese Stätte ist als Hochschullernwerkstatt curricular in die Ausbildung angehender Pädagog*innen eingebunden (Baar et al., 2019), wobei in Hochschullernwerkstätten neben der Lehrer*innenbildung auch empirische Forschungen stattfinden und Studierende entsprechend in Forschungszusammenhänge eingebunden werden (Kihm et al., 2021).

3.1 Studieren in Hochschullernwerkstätten

In Hochschullernwerkstätten werden somit Studierenden vielfältige Erfahrungen ermöglicht, um die didaktisch-pädagogische Intention von Lernwerkstätten anzubahnen bzw. zu intendieren: Die Studierenden setzen sich grundlegend mit Ideen und Konzepten von Lernwerkstätten auseinander, eignen sich diese Positionen theoretisch und praktisch in einem konsequenten „Didaktischen Labor“ der Hochschule an, professionalisieren sie und reflektieren dabei das Lehren und Lernen. Entsprechend sollen sie das Lehren und Lernen sowie die Begleitung von Lernenden – häufig als „Lernwerkstattarbeit“ (s. o.) bezeichnet...

1. selbst *erfahren* (Studierende in der Rolle ‚Lernende‘; Peschel & Kihm, 2021),
2. die Wirkung *reflektieren*,
3. praktisch *erproben* (Studierende in der Rolle ‚Lehrende‘; ebd.) und
4. theoretisch aus fachdidaktischer als auch pädagogischer und lerntheoretischer Sicht *reflektieren* (und hinterfragen) (vgl. auch Kelkel et al. in diesem Band).

Studierende sollen dazu selbst tätig werden (Hildebrandt et al., 2014) und den pädagogisch-didaktischen Anspruch von Hochschullernwerkstätten (zunächst) in der Rolle ‚Schüler*innen‘ (Peschel & Kihm, 2021) kennenlernen sowie zunächst konstruktiv und selbstbestimmt und eigenaktiv lernen – ggf. unterstützt durch Lern(werkstatt)begleiter*innen (Hildebrandt et al., 2014; Gruhn & Müller-Naendrup, 2017; siehe auch Kelkel et al. in diesem Band). Diese Erfahrungen erlauben es, die in Hochschullernwerkstätten „gelebte“ bzw. umgesetzte subjektorientierte Herangehensweise mittels Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverständnis sowie der selbst gesetzten Lernziele und deren Umsetzung (Hagstedt, 2016; Peschel, 2014) einschätzen zu können.

Hierbei erfahren die Studierenden ‚am eigenen Leib‘ das Lernen mit/an einem Lerngegenstand und können die eigene Auseinandersetzung auf die grundlegende Auseinandersetzung zwischen „Kind und Sache“ transferieren, wobei sie sich in der Rolle als „Lernende“ und zukünftige Pädagog*innen reflektieren. Begriffe, wie

„subjekt-“ bzw. „kindorientiert“, „selbstbestimmt“ oder „eigenaktiv“ erfahren dabei eine lerntheoretische Basierung und werden konstruktiv und reflexiv verinnerlicht. Durch die Berücksichtigung des „Didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl, 1991) sind Hochschullernwerkstätten somit Erprobungsorte der selbst erfahrenen Lehr-Lern-Formate und Lehr-Lern-Theorien. Schmude und Wedekind fassen das wie folgt zusammen:

„In der vorrangig in Lernwerkstätten realisierten Lernwerkstattarbeit in pädagogischen Studiengängen an Hochschulen geht es vor allem darum, das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten“ (Schmude & Wedekind, 2019, S.40f.).

Mittel- und langfristiges Ziel von Hochschullernwerkstätten ist der Transfer des Lernwerkstattkonzepts und der Lernbegleitungskompetenz in die Schule. Wedekind (2011) bezeichnet diesen Transfer „als Brücke zu den Schulen [und] als Kooperationschnittstelle zur Praxis“. Um dieses Ziel zu erreichen, verknüpfen Hochschullernwerkstätten universitäre Lehre und innovative Didaktik (Baar et al., 2019) im Ausbildungsfeld Schule/Kindergarten unmittelbar miteinander. Entsprechend werden Studierende für Theorien und Praktiken von Lern(werkstatt)begleitung sensibilisiert und mittels theoriebasierten und forschungsorientierten Lehr-Lern-Aushandlungen in die Entwicklung und Reflexion der eigenen Rollenverständnisse eingebunden (Rumpf, 2016; Kelkel & Peschel, 2019; Peschel, 2020). Durch das dadurch generierte Potenzial für eine Theorie-Praxis-Verzahnung (Stadler-Altman, 2019; Schöps et al., 2019; auch Franz, 2012) werden bereits während des Studiums Professionalisierungsprozesse und sukzessive Rollentransfers vom Lernenden hin zum zukünftigen Lehrenden vorbereitet bzw. eingeleitet (Wedekind, 2013; Peschel & Kihm, 2021).

3.2 Forschen in Hochschullernwerkstätten

Die Möglichkeiten der Hochschullernwerkstätten, Studierende forschend in einem schulorientierten Lehr-Lern-Setting einzubinden, ist vor allem für die Erkenntnis einer unmittelbaren Forschungsbasierung von Lehre an Hochschulen ein wichtiger Baustein und erlaubt den Studierenden zugleich, Handlungsmuster für ihr Berufsfeld Schule zu beforschen und schulische Praxis theoretisch sowie empirisch mitentwickeln zu können (Rumpf, 2016; Stadler-Altman, 2019; Kihm et al., 2021).

In diesem Rahmen erfolgt in Hochschullernwerkstätten neben Lehre auch Forschung – auch, um Prozesse der Verknüpfung von universitärer Lehre und Forschung unmittelbar anzubahnen. Verschiedene spezifische Aspekte der Arbeit und Aktivitäten in Hochschullernwerkstätten können somit Gegenstand empirischer Forschung sein (zur Angemessenheit der Forschung im Hinblick auf den For-

sungsgegenstand siehe Kihm & Peschel in diesem Band, als Beispiele für Forschung in Qualifikationsarbeiten siehe Kihm et al., 2021):

- das Lernen von Studierenden (in Seminarkontexten),
 - das Lernen von Kindern bzw. Schüler*innen (in einem didaktischen Labor-kontext),
 - Peer-Interaktionen (Studierende untereinander, Kinder untereinander usw.),
 - Lehrenden-Lernenden-Interaktionen (im Sinne von Lernbegleitung usw.),
 - bis hin zur Erforschung (und Reflexion) der eigenen Lehrer*innenausbildung
- Die Erforschung (in der Rolle ‚Forschende‘; Peschel & Kihm, 2021) und die eigene Erprobung (in der Rolle ‚Lehrende‘; Peschel & Kihm, 2021) erlauben es im Professionalisierungsprozess, die Wirkungen einzelner Personengruppen und ihrer Funktionen bzw. Rollen sowie die entsprechenden Wechselwirkungen untereinander (z. B. Lehrenden-Lernenden-Interaktionen, aber eben insbesondere auch Peer-Interaktionen; Diener & Peschel, 2019) zu interpretieren. Dabei finden Kommunikation und Interaktion nicht „im Vakuum“ statt, sodass auch weitere Aspekte in den Forschungsaktivitäten und in der Reflexion der eigenen Lehrerbildung Berücksichtigung finden müssen. Diese schlagen sich z. B. in den o. g. Material- und Raumkonzepten oder in weiteren didaktischen Aspekten (Phänomene, Lehr-/Lerngegenstände, Aufgaben) nieder (vgl. Kihm & Peschel, 2017, 2020).

Maßgeblich für die Erforschung der eigenen pädagogischen Konstrukte sowie die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Rollen – vornehmlich der Studierenden – ist die Verortung der Reflexion in entsprechenden Theorien, Lehr-Lern-Forschungen sowie in den didaktischen Lehr-Lern-Settings von Hochschullernwerkstätten samt Implikationen für einen perspektivischen Schultransfer der Lernwerkstattskonzeptionen. Damit hängen grundlegend auch Fragen nach den konkreten Auswirkungen von beispielsweise Öffnung von Unterricht und den damit einhergehenden Offenen Aufgabenkonstruktionen zusammen. Letztlich zielt dies auf eine veränderte Lehrer*innenrolle hin (Kihm & Peschel, 2017; Diener & Peschel, 2019) – und damit auf eine Habitus- oder Beliefsänderung zukünftiger Pädagog*innen.

4 Fazit

Die Lernwerkstätten„szene“ hat sich ursprünglich durch Bestrebungen und Aktivitäten Einzelner entwickelt und durch die Verbreitung und Realisierung von Konzepten zunehmend verstetigt. Durch theoretische Konzeptionen und wissenschaftliche Forschung erfährt die Lernwerkstätten„szene“ gegenwärtig eine zunehmende Ausdifferenzierung. Aktuelle Entwicklungen beinhalten auch die Ausbildung von angehenden Lehrkräften und Pädagog*innen an Hochschulen – und

damit Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten. Dabei waren zunächst vor allem pädagogische Motive leitend.

Nachdem die Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten sowie v. a. die Implikationen und Mehrdeutigkeiten dieser Begrifflichkeiten grundlegend aufgearbeitet bzw. entwickelt wurden, ist es u. E. an der Zeit, eine inhaltliche Bestimmung und Ausdifferenzierung eines unter hochschuldidaktischer Perspektive entwickelten Begriffes (als Ausbildungsinhalt und -kern der o. g. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte und Pädagog*innen) zu etablieren. Eine Orientierung an den Grundschuldidaktiken oder im kindheitspädagogischen Bereich an der Didaktik der frühen Kindheit bietet sich u. E. an.

Diese Didaktik mit dem Adressaten „Lernwerkstätten“ muss u. E. Folgendes leisten:

1. Sie muss neben der pädagogischen und lerntheoretischen Orientiertheit auch inhaltliche Sachauseinandersetzungen in einem eigenen Verständnis entwickeln und damit fachliche Lernarrangements im Sinne eines Lernwerkstattcharakters pädagogisch-(fach)didaktisch ausrichten.
2. Sie muss eine differenzierte Sicht auf die in Hochschullernwerkstätten realisierten Prozesse und die damit verbundenen Ziele ermöglichen – als Diskursfrage angeregt: Geht es in Hochschullernwerkstätten um das „Lernen des Lehrens“ (im Sinne einer klassischen Didaktik) oder um ein „Lernen lernen“ (im Sinne der Mathetik)? Eine diesbezügliche Verortung muss u. E. vornehmlich die professionelle Begleitung von Aneignungsprozessen der Lernenden zum Ziel haben – im Kontext von Hochschullernwerkstätten im Sinne einer Doppeldeckerfunktion (Franz, 2012).
3. Sie muss sich aus dem Paradigmenstreit zwischen Instruktionismus und Konstruktivismus lösen und dabei gleichzeitig scheinbar einfache Lösungen, wie sie der „gemäßigte Konstruktivismus“ andeutet, kritisch reflektieren und im Hinblick auf die Aushandlung von Selbstlernkonstruktionen und Instruktionsanteilen prüfen. Subjektorientierte Lerntheorien sind hier u. E. passender, da sie den Schwerpunkt auf die Interessen, Intentionen und Aneignungsprozesse der Lernenden legen und dabei Impulse von außen (durch die Aufgaben, die eingesetzten Materialien, den Raum, die Personen) durchaus zulassen, *insofern* sie nicht mit den Interessen, Intentionen und Aneignungsprozessen der Lernenden konfliktieren bzw. divergieren.

Diese drei Aspekte werden u. E. eine Didaktik/Mathetik definieren, die Aspekte von Lernwerkstattpädagogik und Fachdidaktik in einer doppelten Funktionalität kombiniert bzw. verknüpft (im Sinne des Didaktischen Doppeldeckers; Wahl, 1991). Dabei werden die verschiedenen Rollen, die Akteur*innen in Hochschullernwerkstätten einnehmen (können), adressiert und konstruktiv-kritisch reflektiert (Peschel & Kihm, 2021). Hochschulen, konkret: Hochschullernwerkstätten,

die die o. g. theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte mit Studierenden gemeinsam entwickeln und reflektieren, sind hierbei nicht nur der Ort für die Implementation einer solchen Didaktik/Mathematik, sondern dienen auch einer innovativen Forschung in einem besonderen Feld.

Unsere Forderungen an einen neu zu fassenden Begriff, der eine Fortschreibung und Konkretisierung des bisher verwendeten Begriffes der Lernwerkstattarbeit in hochschuldidaktische Diskurse ermöglicht, laden zu einer theoriefundierten (Weiter-) Entwicklung von Konzeptionen einerseits und zu spezifischen (empirischen) Forschungen andererseits ein, insbesondere im Hinblick auf lerntheoretische Grundlegungen. Dies scheint herausfordernd und gleichzeitig vielversprechend, da Lernwerkstätten bereits vielfach bewiesen haben, innovative Pädagogik und Didaktik im Sinne einer Theorie-Praxis-Verschränkung zu etablieren.

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, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (249-261). Klinkhardt.
- Albert, C. (2000). *Lernwerkstatt Kindergarten*. Luchterhand.
- Arnold, R. (2012). *„Ich lerne, also bin ich“*. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl Auer.
- Baar, R., Feindt, A., & Trostmann, S. (2019) (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten - Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Klinkhardt.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Juventa.
- Brüning, A.-K., Käpnick, F., Weusmann, B., Köster, H., & Nordmeier, V. (2020). *Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich – eine konzeptionelle Einordnung und empirischkonstruktive Begriffskennzeichnung*. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.). *Lehr-Lern-Labore* (13-26). Springer.
- Diener, J., & Peschel M. (2019). *Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren*. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.). *Praxisforschung Sachunterricht* (11-34). Schneider.
- Dörrenbächer, L., Hart, I., & Perels, F. (2018). *Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens*. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten* (122-137). Klinkhardt.
- Engeln, K. (2004). *Schülerlabors: authentische, aktivierende Lernumgebungen als Möglichkeit, Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken*. Logos Verlag.
- Ernst, K., & Wedekind, H. (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 91*. Grundschulverband.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Peter Lang.
- Graf, U., & Kekeritz, M. (2016). *Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert*. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.). *Lernwerkstätten an Hochschulen* (147-171). Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2021 i. V.). *doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Klinkhardt.

- Gruhn, A., & Müller-Naendrup, B. (2017). „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip* (100-111). Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (2016). *Lernen im Selbstversuch*. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (29-36). Springer VS.
- Hagstedt, H., & Krauth, I. M. (2014) (Hrsg.). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 137. Grundschulverband e.V.
- Hildebrandt, E., Peschel, M., & Weißhaupt, M. (2014) (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Klinkhardt.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Kaiser, L. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. koopa.
- Kelkel, M., & Peschel, M. (2018). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten*. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten - Kind und Sache in Lernwerkstätten*. (15-34) Klinkhardt.
- Kelkel, M., & Peschel, M. (2019). *Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund*. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (185-189). Klinkhardt.
- 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* (66-88). Grundschulverband e.V.
- Kihm, P., & Peschel, M. (2020). *Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit*. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten* (87-99). Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J., & Peschel, M. (2021). *Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik*. In M. Schöps, D. Rumpf, K. Kramer & S. Winter (Hrsg.). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (321-335) Klinkhardt.
- Klenk, G. (2016). *Die Lernwerkstatt Inklusion. Ein Lernraum zur Unterstützung von Inklusion. Schulverwaltung Bayern*, 39(3), 68-72.
- Krawczyk, A. (2022 i. V.). *Der Raum als dritter Pädagoge?! In: M. Peschel (Hrsg.). Didaktik der Lernkulturen*. Grundschulverband.
- Kruse, N. (2006). *Schreiben und Schreibnormen. Überlegungen zu einer subjektwissenschaftlichen Perspektive beim Textschreiben und Rechtschreiben in der Schule*. In: T. Rihm (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (297-313). Leske und Budrich.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Peter Lang.
- Peschel, M. (2014). *Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX*. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (67-79). Klinkhardt.
- Peschel, M. (2016). *Offenes Experimentieren - Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten*. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.). *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (120-129). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, M. (2020). *Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (96-105).
- Peschel, M., & Kelkel, M. (2018) (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten - Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Klinkhardt.

- Peschel, M., & Kihm, P. (2019). *Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten*. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (84-95). Klinkhardt.
- Peschel, M., & Kihm, P. (2021). *Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen in Hochschullernwerkstätten*. In M. Schöps, D. Rumpf, K. Kramer & S. Winter (Hrsg.). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* (296-310) Klinkhardt.
- Priemer, B., & Roth, J. (2020). *Lehr-Lern-Labore*. Wiesbaden. Springer Spektrum.
- Ramseser, J. (1985). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Juventa.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch*. Beltz.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Sabe.
- Rumpf, D. (2016). *Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten*. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.). *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung* (73-85). Springer VS.
- Schmude, C., & Wedekind, H. (2014). *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik*. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (103-122). Klinkhardt.
- 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 Lernwerkstätte* (40-50). Klinkhardt.
- Schöps, M., Rumpf, D., & Kramer, K. (2019). *Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen*. In S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten* (19-32). Klinkhardt.
- Schude, S. (2016). *Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule*. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.). *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*. Wiesbaden (9-25) Springer VS.
- Stadler-Altman, U. (2019). *EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre*. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten* (201-214). Klinkhardt.
- VeLW – Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien-Verlag.
- Wedekind, H. (2006). *Didaktische Räume – Lernwerkstätten. Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. gruppe & spiel*, 4(9), (9-12).
- Wedekind, H. (2011). *Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt*. *Grundschule* 43(6), (6-10).
- 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.). *Studie in Lernwerkstätten* (21-30). Springer VS.