

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna

Werkstätten an Hochschulen. Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 185-200. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna: Werkstätten an Hochschulen. Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 185-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264253 - DOI: 10.25656/01:26425; 10.35468/5547-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264253>

<https://doi.org/10.25656/01:26425>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens

Abstract

*An Hochschulen finden sich neben Räumen mit der Bezeichnung Lernwerkstatt zunehmend weitere dem Werkstattgedanken folgende Formate innovativer Lernorte. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, ob diese hochschulischen Lernräume Orte sind, die zum entdeckenden Lernen in der Tradition der Lernwerkstattarbeit einladen, oder Orte, in denen sich Studierende befähigen, eigene Forschungsprojekte zu initiieren und sich als Forscher*innen in der Anwendung von Forschungsmethoden zu üben. Einführend wird im Rahmen einer Begriffsbestimmung auf die Genese der Begriffe entdeckendes Lernen und forschendes Lernen eingegangen und deren Abgrenzung voneinander herausgearbeitet. Das Begriffsverständnis von Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt wird am Beispiel von zwei Lehrveranstaltungsformaten an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin diskutiert. Vom Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) ausgehend wird entwickelt, dass die beiden betrachteten Formate an unterschiedlichen Punkten der Kompetenzentwicklung ansetzen und sich daraus unterschiedliche Rollen der Akteur*innen sowie unterschiedliche Zielstellungen ergeben. Für die Beschreibung der Rollen wird auf das Positionspapier des VeLW (2008) zurückgegriffen. Der Beitrag mündet in einem Plädoyer für die trennscharfe Verwendung des Werkstattbegriffes.*

Einleitung

Aktuell ist zu beobachten, dass an Hochschulen zunehmend Werkstatt-Formate zu finden sind, die sich einerseits auf den inzwischen mehr oder weniger etablierten Begriff Lernwerkstatt beziehen, sich andererseits aber in wesentlichen Bereichen von diesem im eigentlichem Sinne unterscheiden. Der vorliegende Artikel möchte am Beispiel des Vergleichs zweier Lehr-Lern-Formate – der Lernwerkstattarbeit und einer Praxisforschungswerkstatt – zu einer Diskussion anregen, die zu einer weiteren begrifflichen Klärung dieser unterschiedlichen Formate beiträgt. Dabei werden die spezifischen didaktischen Herangehensweisen und die sich daraus ergebenden Einbindungen der jeweiligen Interaktionspartner*innen

in diese beiden Lehr-Lern-Formate betrachtet. Spezielle Räume oder Raumkonzepte werden nicht beleuchtet. Die Autor*innen gehen dabei davon aus, dass mit dem Begriff Lernwerkstatt kein Lehr-Lern-Format, sondern in Anlehnung an das Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten [VeLW] (2008), ein real existierender Raum gemeint ist.

2 Entdeckendes und forschendes Lernen – eine kurze Begriffsbestimmung

2.1 Entdeckendes Lernen

Die erste Lernwerkstatt in Deutschland an der TU Berlin wurde als ein real existierender, speziell eingerichteter Lernraum für Lehrer*innen aufgebaut mit dem Ziel, ihnen zu ermöglichen, ähnlich wie Kinder zu lernen, um auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen Kinder besser beim Lernen begleiten zu können (vgl. Ernst 1993, 18). Von zentraler Bedeutung für den Aufbau dieser ersten Lernwerkstatt und dann folgender war dabei ein Lernverständnis, das sich am Begriff des entdeckenden Lernens orientierte. Mit der Gründung von Lernwerkstätten wurde der Versuch unternommen, entdeckendem Lernen eine materialisierte, personalisierte und lerntheoretisch fundierte ‚Behausung‘ zu geben. In dieser fanden Pädagog*innen einen mehr oder minder geschützten Raum, um Prozesse des entdeckenden Lernens selber zu gestalten, zu reflektieren und in ihre Arbeit mit ihren Schüler*innen zu transferieren. Wichtige Impulse für den neuen Ansatz eines Lehr- und Lernverständnisses, welches sich in vielerlei Hinsicht radikal gegen traditionelles Unterrichten richtete, kamen einerseits aus der von Bruner (1981) entwickelten Idee und der von ihm darin beschriebenen Merkmale des entdeckenden Lernens wie Transferförderung, Problemlösefähigkeiten, intuitives Lernen und Förderung der intrinsischen Motivation. Andererseits wurde bereits in den 1980er Jahren in Deutschland die anglo-amerikanische Diskussion über „enquiry“ oder „inquiry“, „open education“ und „informal learning“ in den Diskurs über Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen aufgenommen.

In der Zwischenzeit entstanden eine Vielzahl von Lernwerkstätten in Hochschulen, Schulen und Kitas mit sehr unterschiedlichen Profilen. Diese beziehen sich alle mehr oder weniger auf die Ursprünge der Lernwerkstattentwicklung in Deutschland und die damit verbundene lerntheoretische Rahmung. Dabei wurde und wird oftmals nicht explizit zwischen der Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern-Format unterschieden. Diese begriffliche Unklarheit zwischen Raum und Lehr-Lern-Format führt heute noch zu Missverständnis-

sen, denen mit dem Versuch einer klaren Begriffsbestimmung in 2008¹ entgegengetreten werden sollte.

Zocher (2001) formulierte den lerntheoretischen Rahmen für Lernwerkstattarbeit folgendermaßen:

„Vielmehr steckt hinter diesem traditionsreichen Ansatz eine dezidierte Haltung der Welt und dem Menschen gegenüber. Sie kommt in der Betrachtung von Lernprozessen in folgenden Prinzipien und Annahmen zum Ausdruck:

Lernen ist ein Prozess, der von der Suche nach Sinn und Verstehen seitens des Lernenden geprägt ist:

- Lernen geht von eigenen Interessen und Fragen aus und wird als persönlich bedeutsames Tun verstanden; dabei spielen Irritationen durch die Umwelt eine Rolle;
- Lernende sind Lenker, Richtungsgeber ihrer Lernprozesse und entwickeln ihre eigenen Arbeits- und Erkenntniswege;
- Lernen stellt eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit der Welt dar und braucht den direkten Dialog mit der „Sache“ (Lerngegenstand);
- Lernen basiert auf Vorerfahrungen und bereits vorhandenen Denkkonzepten;
- Lernen ist ein komplexer Prozess, der sich nicht in kognitive, affektive, soziale etc. Elemente aufspalten lässt;
- Lernen stellt einen individuellen Prozess dar: Es gibt keine zwei gleichen Lernwege.

Lernen im schulischen Zusammenhang wird daher als persönlich bedeutsamer Aneignungsprozess in einem sozialen Kontext verstanden, der durch eine anregende Lernumgebung, die vielfältige Zugänge zur Welt ermöglicht und eine dialogische Lernbegleitung unterstützt wird.“ (o.S.)

2008 unternahm der VeLW den Versuch, die inzwischen inflationär gebrauchten Begrifflichkeiten zu ordnen und die Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit sowie die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit zu beschreiben. Sehr klar wurde im Positionspapier des inzwischen nicht mehr aktiven Verbundes die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit in Anlehnung an Reich (2008) definiert; im Sinne des moderaten Konstruktivismus, der Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt versteht.

Weiterhin wurden im Positionspapier die Rollenbeschreibungen der Lernenden und der das Lernen Begleitenden vorgenommen. Auch wird in diesem Positionspapier dem entdeckenden Lernen ein großer Raum eingeräumt. Insbesondere für die folgende Gegenüberstellung der zwei oben benannten Formate der Werkstattarbeit stellt die Rollenbeschreibung in Bezug auf die Lernenden für die

¹ Siehe Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) zu „Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ (vgl. VeLW 2008).

Autor*innen eine gute Grundlage für die differenzierte Betrachtung beider Ansätze dar:

„1. Fragen lernen

- Die Lernenden werden ermutigt, sich selbst Fragen zum Gegenstand/Thema zu stellen und ihre eigenen Fragen ernst zu nehmen.
- Die Lernenden sind in ihren Fragen nicht an die Grenzen von Unterrichtsfächern oder wissenschaftlichen Disziplinen gebunden.
- Den Lernenden wird kein verpflichtender Fragenkatalog vorgegeben.

2. Selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten

- Die Lernenden suchen selbst nach Antworten/Lösungen auf ihre Fragen.
- Es gibt keinen vorgegebenen Lernweg (entdeckendes Lernen).
- Es gibt nicht immer nur ein „richtiges“ Ergebnis.
- Unterschiedliche Lernwege und verschiedenartige Ergebnisse werden gewertschätzt.
- Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln.

3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten

- Die Lernenden gestalten selbst das jeweilige Maß an individuellem und gemeinsamem Arbeiten.
- Sie beraten sich gegenseitig.
- Jeder einzelne Lernende wird als Subjekt wahrgenommen und respektiert.

4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses

- Die Lernenden nehmen den eigenen Lernweg bewusst wahr.
- Die Lernenden rekonstruieren den eigenen Lernprozess.
- Der individuelle und/oder gemeinsame Lernprozess wird reflektiert.
- Die Ergebnisse der Lernarbeit und der Reflexion des Lernprozesses werden dokumentiert.“ (VeLW 2008, 8)

Für Zocher (2001) bedeutet entdeckendes Lernen „sich auf den Weg machen, um die Dinge und Menschen um sich herum besser begreifen zu lernen.“ (o.S.) Diese Aussage verdeutlicht eine Grundintention von Lernwerkstattarbeit – auch in den Hochschulen. Im Folgenden werden wir darauf noch einmal eingehen, wenn es um mögliche, von uns identifizierte unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Verortung von Forschungswerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Kontext der Ausbildung künftiger Pädagog*innen gehen wird.

2.2 Forschendes Lernen

Der Begriff forschendes Lernen wurde u.E. am Beginn der Lernwerkstattentwicklung in Deutschland nicht verwendet, auch wenn später beide Begrifflichkeiten gemeinsam oft sogar synonym genutzt wurden.

Der Begriff ‚forschendes Lernen‘ wurde 1970 auf der Bundesassistentenkonferenz² in Anlehnung an das humboldtsche Ideal der Universität entwickelt, in dem Forschung und Lehre eine Einheit bilden sollen, und als ein maßgebliches hochschuldidaktisches Prinzip für eine moderne, demokratische Hochschule konzipiert. In vielen Veröffentlichungen wurde es beschworen und in verschiedenen Kontexten, in den letzten Jahren wieder zunehmend, ansatzweise umgesetzt (vgl. auch Wildt 2002, Huber et al. 2009).

Während noch im Jahr 1986 der Wissenschaftsrat in seinem Konsekutivmodell des Studienaufbaus dafür eintrat, das Studium auf die Vermittlung von Kenntnissen auszurichten, kann die in 2000 und 2001 vorgelegten „Empfehlung zur Einführung neuer Studienstrukturen“ und „Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerausbildung“ des Wissenschaftsrates als Kehrtwende hin zu einer Hochschuldidaktik gesehen werden, bei der das ‚forschende Lernen‘ „langsam hoffähig“ und in den Fokus von akademischer Qualität von Lehre gerückt wurde (vgl. Hildebrandt et al. 2014, 81).

Huber definierte 2009 forschendes Lernen wie folgt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

Hellermann (2015) veröffentlicht auf dem Online-Portal der Ruhr-Universität folgende Thesen zum forschenden Lernen:

- „Forschendes Lernen ermöglicht Studierenden Lernprozesse im Format der Forschung.
- Lernende werden befähigt, subjektiv Neues zu erforschen und so gleichzeitig sowohl mit wissenschaftlichen Arbeitsprozessen vertraut zu werden, als auch nachhaltig Wissen und Erkenntnisse zu gewinnen. (...)
- Das Prinzip Forschendes Lernen zielt auf wissenschaftliche Handlungskompetenz ab und betont und verknüpft theoretische und praktische Seiten des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses.
- Beim Forschenden Lernen geht es darum, in der Begegnung mit wissenschaftlich forschenden Arbeitsprozessen die Bedeutung von Theoriewissen zu erfahren, den Um-

² Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) wurde als hochschulpolitische Interessenvertretung des „akademischen Mittelbaus“ am 29. März 1968 in Marburg gegründet. In der Zeit ihres Wirkens hat sie viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt und in die öffentliche Diskussion gebracht. 1974 löste sie sich selbst auf.

gang damit zu erlernen und sich an der Entstehung und Weiterentwicklung dieses Wissens zu beteiligen.

- Als Resultat Forschenden Lernens steht kein „träges Wissen“, das relativ schnell in Vergessenheit zu geraten droht, sondern „Können“, das in neuen Situationen eingesetzt werden kann. Man könnte das „Tiefes Lernen“ nennen.“ (o.S.)

Wildt/Schneider gehen davon aus, dass es eine Analogie zwischen Forschungs- und Lernprozessen gibt, und betonen zugleich, dass aus ihrer Sicht eine grundlegende Differenz zwischen den Bezugssystemen ‚Forschen‘ und ‚Lernen‘ besteht. Während Forschen auf einen originären Erkenntnisgewinn innerhalb eines Wissenschaftssystems abzielt, ist ihrer Meinung nach Lernen auf subjektiv neuen bzw. bedeutsamen Erkenntnisgewinn angelegt (Schneider & Wildt 2009, 53-68).

3 Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt – eine kurze Begriffsbestimmung

In der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen geht es vor allem darum, pädagogische Handlungskompetenzen von Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über Prozesse erfahrungsorientiert zu hinterfragen und zu modifizieren. Die Methode, mit der dies ermöglicht wird, wird Lernwerkstattarbeit genannt (vgl. VeLW 2008, 5). In der Regel handelt es sich dabei um begleitete, theoriegeleitete und -begleitende sowie reflexive Lernprozesse. Im Rahmen von Lernwerkstattarbeit nähern sich Studierende interessanten Phänomenen/Fragestellungen an. Selbstständig versuchen sie individuell oder auch in Gruppen diese zu ergünden oder erste eigene Antworten zu finden. Ihre Lernwege sind weder methodisch vorbestimmt noch durch die Lehrenden determiniert. Ein wesentliches Ziel des Lernens und Studierens in Lernwerkstätten besteht darin, dass sich die Studierenden selbst als Lernende erfahren und ihr Lernen auch reflektieren. Ihr Lernen findet in einem Raum statt, der mehr oder weniger Anregungen zum Explorieren und Erkunden gibt und in dem vielfältige Materialien dieses Handeln provozieren. Speziell in der (Aus-)Bildung von zukünftigen Pädagog*innen kommt den Lernwerkstätten eine Art Doppeldeckerfunktion zu (Franz et al. 2016, 56). Zum einen bieten sie den Studierenden die Gelegenheit, sich interessanten Phänomenen zu nähern, eigene Ideen und Fragestellungen zu entwickeln und diese individuell zu beantworten. Dabei erleben sie sich als aktiv Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflusst. Zum anderen bietet die Reflexion dieser Erfahrungen vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. In dem beschriebenen Setting sind die Subjekte des Lernens zugleich auch Objekte eines Lernens

über das Lernen und Lernbegleitens. Die Beobachtenden sind zugleich auch diejenigen, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren. Die Anbahnung neuer Erkenntnisse erfolgt über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht in erster Linie nicht darum, Erkenntnisse zu generieren, die auch für Dritte interessant sind, sondern darum, sich selbst als Lernende*r zu verstehen, sich neue Kenntnisse in Bezug auf den Lerngegenstand, der sich um ein entsprechendes Phänomen rankt, anzueignen und didaktische sowie pädagogische Erkenntnisse in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln herzustellen. Das Studieren in Hochschullernwerkstätten kann – so verstanden, wie oben beschrieben – damit ein großes Potenzial entwickeln, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenz anzubahnen bzw. auszubilden.

In mehreren Artikeln setzen sich Schneider und Schwarzkopf, Hildebrandt et al. (2013, 2014) damit auseinander, neuere Formate von Werkstätten mit dem inzwischen etablierten Begriff Lernwerkstatt in Verbindung zu bringen. So versuchten Schneider und Schwarzkopf (2013), Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt aufzuzeigen. Folgende Kategorien setzten sie als Vergleichshorizonte an:

- „Grundlegendes Lernkonzept,
- Lern- und Forschungsgegenstand,
- Bedeutung von Raum und Material,
- Bedeutung des Gegenstandes sowie
- Rolle des Lehrenden “

(Schneider & Schwarzkopf 2013, 176).

Auch wenn an dieser Stelle nicht näher auf eine kritische Reflexion dieser Position eingegangen werden kann, ist das weitere Ringen um eine klare Begriffsbestimmung innerhalb der ‚Werkstattcommunity‘ anzuregen.

In Lernwerkstätten geht es vor allem um die Generierung von Handlungswissen, welches in der Regel im handelnden Umgang und Interaktion mit Dingen, Sachverhalten und Kommiliton*innen individuell angeeignet wird. Wie in den drei folgenden, zufällig ausgewählten Selbstbeschreibungen von Forschungswerkstätten dreier Universitäten herausgestellt wird, geht es in Forschungswerkstätten eher darum, Forschungsmethoden kennenzulernen und diese dann auf Problemfelder anzuwenden, um entsprechende Erkenntnisse zu gewinnen, die in der Regel auch für Dritte interessant sein könnten:

- „Ziel ist die Qualifizierung der Teilnehmenden im Hinblick auf Inhalte und Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung.“³
- „Methodologische und methodische Fragen werden auf der Basis konkreter Forschungsanliegen/konkreten Datenmaterials erörtert mit dem Ziel, dass die aktiv Teilnehmenden für ihr weiteres Forschungsvorgehen profitieren und in ihrem Arbeitsprozess Fortschritte verzeichnen können.“⁴
- „In der Forschungswerkstatt werden Studierende und LehrerInnen bei ihren Forschungsvorhaben umfassend (d.h. hinsichtlich Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsmodalitäten) beraten.“⁵

An Hand dieser Zitate wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt relativ groß sind. Während eine Lernwerkstatt einen real existierenden Raum darstellt und keine Methode beschreibt, wird eine Forschungswerkstatt eher als ein Lehr- bzw. Lernformat an Hochschulen verstanden, das unabhängig von einem dafür eingerichteten Raum realisiert werden kann. Wenn überhaupt, ist der Vergleich der Lernwerkstattarbeit mit der Forschungswerkstatt möglich, wobei auch hier die Unterschiede in der Zielsetzung sehr genau beachtet werden müssten. Im Interesse einer akademischen Aufwertung der beiden Lehr-Lern-Formate sollte es nicht um eine Gegenüberstellung derselben gehen, sondern eher um die Präzisierung der Begriffe, um ihre jeweilige Bedeutsamkeit im Kontext von Hochschullehre herauszustellen.

4 Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Werkstätten

Die Bedeutung des Handelns als eine notwendige Facette von Kompetenz dokumentiert sich anschaulich im nachfolgenden Kompetenzmodell. Dem von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014b) entwickelten Modell für die Beschreibung der (Handlungs-)Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Abb. 1) folgend, kann diese differenziert werden in dispositionelle Handlungsgrundlagen und den performativen Handlungsvollzug (vgl. Schmude & Pioch 2015). Eine kompetenzorientierte (Aus-)Bildung sollte somit sowohl die Aneignung von theoretischem Wissen als handlungsleitendem Wissen als auch das bewusste Reflektieren von implizitem Erfahrungswissen in konkreten Situationen umfassen. Lernwerkstat-

3 Forschungswerkstatt Universität Leipzig (o.J.): Forschungswerkstatt. URL: <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/forschung/forschungswerkstatt> (Abrufdatum: 05.01.2016).

4 Mruck, Katja/Mey, Günter (o.J.): Berliner Methodentreffen – Arbeitsformen: Forschungswerkstätten. URL: <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/fw/> (Abrufdatum: 05.01.2016).

5 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2016): Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung. URL: <https://www.uni-oldenburg.de/forschungswerkstatt> (Abrufdatum: 05.01.2016).

arbeit bietet in besonderer Weise Lern- und Erfahrungsräume, in der Handeln zum Ausgangspunkt der Wissensaneignung wird (vgl. Wedekind 2013, 23f.).

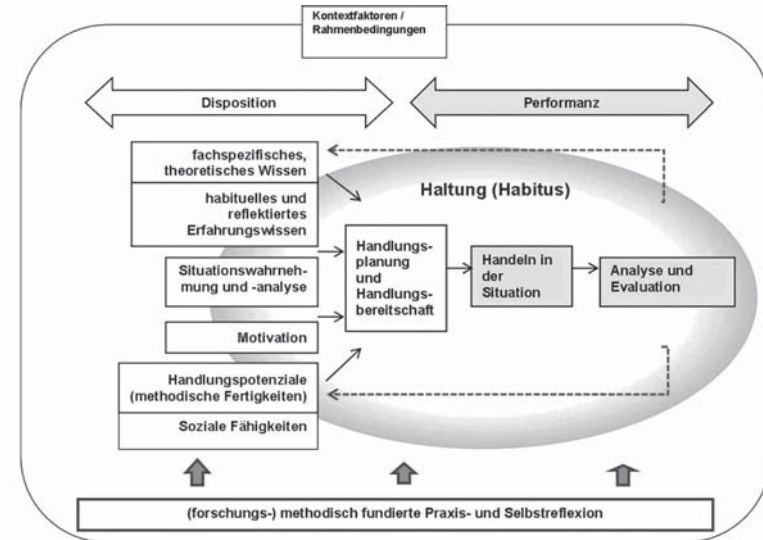


Abb. 1: Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011, überarb. Fassung 2014a; aus: Fröhlich-Gildhoff et al. 2014a, 22).

Unter Rückgriff auf dieses Modell soll im Folgenden die Bedeutung der Unterscheidung zwischen dispositioneller und performativer Kompetenzorientierung für eine differenzierte Bestimmung des Potenzials der Formate Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt für die Anbahnung und Ausbildung von Kompetenzen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen an der Alice-Salomon Hochschule Berlin beschrieben werden.

5 Lern- und Forschungswerkstatt an der Alice-Salomon-Hochschule

5.1 Die naturwissenschaftliche Lernwerkstatt im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“

Die naturwissenschaftliche Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule ist ein Raum, in dem Studierende die Gelegenheit erhalten, in einer vorbereiteten Lernumgebung handelnd Phänomene entdeckend zu hinterfragen und sie

im Kontext von determinierenden naturwissenschaftlichen Wirkmechanismen/ Sachverhalte zu verstehen. Im Seminar „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“ bereiten Studierende für ihr Kommiliton*innen und später auch Kinder in der Lernwerkstatt Lernarrangements vor, in denen entdeckend Phänomene naturwissenschaftlich erkundet werden können. In der Regel beginnen diese Entdeckungen nach einer kurzen Orientierung im Raum und der Wahrnehmung von bereitgestellten Dingen und Sachverhalten explorierend. Nach anfänglichen ersten tastenden Versuchen entwickeln die Studierenden Ideen und erste Vermutungen, denen dann die Planung eines Versuchs oder Experiments folgt, mit dem dem Phänomen auf den Grund gegangen werden kann. In intensiven Gesprächen – meist in kleinen Gruppen – werden erste vorläufige Erkenntnisse ausgetauscht, die in folgenden Handlungen konkretisiert werden. In zwei unterschiedlichen Rollen begegnen sich die Studierenden. Einmal in der Rolle des/der Lernbegleitenden, der/die eine Lernumgebung vorbereitet, in der ihre/seine Kommiliton*innen während des Seminars sich mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen können. Ein anderes Mal agieren sie als Lernende*r selbst. In beiden Rollen dringen die Studierenden tief in die jeweiligen Themen ein und erschließen sich über ihr konkretes Handeln fachspezifisches Wissen. In der Rolle der Lernbegleitung setzen sie sich mit didaktischen Fragestellung auseinander, planen pädagogisches Handeln und reflektieren dieses gemeinsam mit ihren Kommiliton*innen. In der Rolle der Lernenden erfahren sie, wie Lernumgebungen und Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflussen. Diese Erfahrungen fließen dann in ihre Arbeit als Lernbegleiter*innen wieder ein. Sowohl fachwissenschaftliches als auch pädagogisches und didaktisches Wissen werden über Selbstreflexionsprozesse generiert und fließen zugleich wieder in den Bereich der Performanz zurück. In der Lernwerkstattarbeit im Rahmen des Seminars ist das ‚Handeln in der Situation‘ (s. Abb. 1) der Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, die zum Ziel die Ausbildung von pädagogischer Handlungskompetenz der Studierenden haben. Die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz setzt damit an den performativen Kompetenzaspekten an, die im Zuge der von Dozent*innen begleiteten fundierten Praxis- und Selbstreflexionsprozesse zu einer Ausdifferenzierung der dispositionellen Handlungsgrundlagen führen (vgl. ausführlich dazu Wedekind 2013, 25ff.).

Die Fokussierung der performativen Kompetenzaspekte in der Lernwerkstattarbeit bedingt spezifische Rollenzuschreibungen der Interaktionspartner*innen in der Lernwerkstattarbeit, die wie folgt unter Rückgriff auf das Positionspapier des VeLW (2008) beschrieben werden können (vgl. Wedekind 2006). Dieses didaktische Konzept erfordert, dass die Studierenden

- selbstbestimmt, eigenverantwortlich und individuell entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen lernen,

- eigenen Ideen nachgehen und Alltagswissen/-erfahrungen einbringen,
- von- und miteinander in wechselnden Gruppen und in forschenden Dialogen lernen,
- kreativ und angstfrei an die Bewältigung von Aufgaben herangehen,
- sich mit der eigenen Expertise einbringen,
- lernen, ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren und dass “Fehler“ und Umwege von allen Interaktionspartner*innen als zum Lernen dazugehörig betrachtet werden.

Die Aufgabe der Dozent*innen ist es Lernbegleiter*innen zu sein, d.h. sie

- konzipieren, organisieren, arrangieren, strukturieren die Lernumgebung,
- begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege,
- beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im Kontext gemeinsam geteilten Denkens (Forscherdialog),
- geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lösungswege bieten,
- ermöglichen das Lernen in Gruppen und den Dialog der Studierenden untereinander,
- ermöglichen, verschiedene Lösungswege zu finden, und motivieren, diese auch zu gehen,
- wertschätzen die Eigeninitiative und ermutigen zum Einbringen der vorhandenen Expertise,
- entwickeln eine systematische Rückmeldekultur.

5.2 Die Praxisforschungswerkstatt im Master-Studiengang „Praxisforschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik“

Die Praxisforschungswerkstatt im Master-Studiengang „Praxisforschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik“ umfasst drei Semester und untergliedert sich in zwei Abschnitte. Ziel der Praxisforschungswerkstatt ist es, Methoden für die empirische Forschung, Evaluationsforschung und Praxisforschung systematisch zu vermitteln und zu vertiefen (Rätz et al. 2015). Die Studierenden sollen befähigt werden, eigenständig empirische Forschungsvorhaben zu planen und durchzuführen. Die Praxisforschungswerkstatt bietet Raum, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kritisch auseinanderzusetzen und sich in der Präsentation von Forschungsbefunden und ihrer Diskussion zu üben. Die systematische Vorbereitung auf die Masterarbeit erhält im zweiten Teil der Werkstatt besondere Bedeutung, (vgl. Rätz et al. 2015, 14ff.). Mit diesen im Modulhandbuch präzise beschriebenen Zielsetzungen setzt dieses Lehrveranstaltungsformat explizit an dispositionellen Kompetenzaspekten an. Die performativen Kompetenzaspekte der Forschungswerkstatt konzentrieren sich darauf, Kenntnisse und gegenstandsangemessene forschungsmethodische Zugänge anzuwenden und so Wissensbestände zu den Standards

und Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung zu vertiefen. Diese Zielstellung korrespondiert mit der Definition des forschenden Lernens nach Huber (2009, 11) und dessen Untersetzung durch Hellermann (2015). So könnte beispielsweise eine explizite Zielstellung einer Praxisforschungswerkstatt darin bestehen, die einzelnen Etappen des Zyklus der Praxisforschung nach van der Donk et al. (2014) kennen zu lernen, sich als dispositionelle Handlungsgrundlage zu eigen zu machen und diese im performativen Handlungsvollzug während des Forschungsprozesses adäquat anzuwenden.

Die Fokussierung der dispositionellen Kompetenzaspekte und die Begleitung der praktischen Umsetzung dieser in einem vorab mit den Dozent*innen abgestimmten Forschungsvorhaben bedingen, dass in der Forschungswerkstatt die primäre Aufgabe der Dozent*innen darin besteht, die Praxisforschungswerkstatt zu leiten, d.h., sie

- konzipieren, organisierten, arrangierten und strukturierten Lernumgebung entsprechend eines gemeinsamen Forschungsthemas u./o. Forschungsmethode,
- begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Forschungsprozesse,
- beraten durch themen- u./o. methodenbezogene Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im Forschungsprozess,
- geben Impulse/Anregungen für die Umsetzung im Rahmen der Standards empirischer Sozialforschung,
- ermöglichen das Forschen in Gruppen und den Dialog der Studierenden untereinander,
- ermutigen und ermöglichen, verschiedene Lösungswege zu finden und diese auch zu gehen, soweit sie den Standards empirischer Sozialforschung entsprechen,
- wertschätzen die Eigeninitiative und ermutigen zum Einbringen der vorhandenen Expertise,
- entwickeln eine systematische Rückmeldekultur bzgl. der Forschungsprozesse der Teilnehmenden.

Die Studierenden sind aktive Teilnehmer*innen an der Forschungswerkstatt und bringen sich, ihre bereits im Studium erworbene Expertise und ihr Interesse an empirischer Forschung mit ein. Dabei richtet sich ihre Aktivität auf die Vertiefung ihrer Kenntnisse zum Aufbau und Ablauf empirischer Forschungsvorhaben, d.h., sie

- lernen, selbstbestimmt und eigenverantwortlich eine Forschungsfrage zu entwickeln und umzusetzen,
- lernen entsprechend ihrer Forschungsvorerfahrungen (BA-Abschluss),
- „dürfen“ ethisch verantwortbare Fehler und Umwege im Zyklus der Praxisforschung machen,

- gehen eigenen themen- und/oder methodenbezogenen Ideen nach und bringen Forschungserfahrungen ein,
- lernen von- und miteinander in einer Gruppe, die ein gemeinsames Thema/ eine gemeinsame Methode verbindet, zu forschen,
- gehen kreativ und angstfrei an die Bewältigung von Aufgaben heran,
- bringen sich entsprechend der Forschungsvorerfahrung mit der eigenen Expertise ein,
- lernen ihr Forschen und das Forschen anderer zu beobachten und zu reflektieren.

5.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

An dieser Stelle möchten wir noch einmal den Gedanken von Wildt und Schneider (2009, 53-68) aufgreifen, die zum einen auf die Analogie zwischen Forschungs- und Lernprozessen verweisen, gleichzeitig aber zum anderen die grundlegende Differenz der Bezugssysteme des Forschens und Lernens hervorheben. Diese Überlegung spiegelt sich deutlich in den beiden vorgestellten Formaten wider: In beiden Formaten sind die Studierenden herausgefordert, aktiv an der Gestaltung der Inhalte teilzuhaben, sich mit ihren Vorerfahrungen bzw. ihrer Expertise einzubringen und das eigene Handeln zu reflektieren. In beiden Formaten begleiten die Dozent*innen die Studierenden in ihrem Tun. Legt man jedoch für die Rollenbeschreibungen das Positionspapier des VeLW (2008) (vgl. Wedekind 2006) zu Grunde, wird deutlich, dass für die Beschreibung der Aktivitäten der Akteur*innen in den Praxisforschungswerkstätten eine Ergänzung der allgemeinen Rollenbeschreibungen zwingend erforderlich ist. Das Handeln der Akteur*innen in einer Praxisforschungswerkstatt kann nicht losgelöst von den formalen Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens betrachtet werden, die mit Blick auf das oben dargestellte Kompetenzmodell sowohl die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft als auch das Handeln in der Situation sowie die Analyse und Evaluation des Handlungsvollzugs determinieren. Souverän mit eben diesen Standards umgehen zu können ist neben der Generierung neuer Erkenntnisse letztlich die Zielstellung des Formats. Frei wählbar ist in diesem Kontext zwar der Gegenstand des Erkenntnisinteresses, der forschungsmethodische Zugang jedoch nur innerhalb der methodologischen und methodischen Standards. D.h., die Vermittlung dieser Standards (dispositioneller Kompetenzaspekt: fachspezifisches theoretisches Wissen und reflektiertes Erfahrungswissen, vgl. Abb. 1) sowie ihrer adäquaten Umsetzung (dispositioneller Kompetenzaspekt: Handlungspotenziale i.S. von methodischen Fertigkeiten, vgl. Abb. 1) sind sowohl Ausgangspunkt als auch Zielstellung der hier beschriebenen **Praxisforschungswerkstatt** und fokussieren damit deutlich den Aspekt der dispositionellen Kompetenzorientierung. Dies erfordert auch, dass die Dozent*innen die Studierenden nicht nur begleiten, sondern auch anleiten bzw. die Praxisforschungswerkstatt leitend steuern.

Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit in der o.g. **naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt** wird konsequent von der Begegnung mit einem Phänomen/Gegenstand ausgegangen, weder die Orientierung in der Lernumgebung, das explorierende Erkunden noch das vertiefte Explorieren (vgl. Wedekind 2016) wird vorab an bestimmten Standards ausgerichtet, d.h., die Begegnung mit dem Phänomen/Gegenstand kommt in der Regel ohne Vorbedingungen (spezifische Kenntnisse zum Sachverhalt, ein bestimmtes Methodenrepertoire u.ä.) aus. Im performativen Handlungsvollzug kristallisieren sich dann phänomen- oder gegenstandsbezogene Vermutungen heraus, die dann die weitere Handlungsplanung und -bereitschaft aktivieren und zu neuen Handlungen, deren Analyse und Evaluation in der Situation führen. Erst in der Reflexion des Prozesses rücken dispositionelle Kompetenzaspekte in den Fokus. Dabei geht es jedoch nicht um den Erkenntnisgewinn für Dritte oder die adäquate Umsetzung forschungsmethodischer Standards, sondern um den eigenen Erkenntnisgewinn in Bezug auf das eigene Lernen und in Bezug auf die Befähigung zur Selbstreflexion desselben. Zum anderen trägt der Erkenntnisgewinn dazu bei, sowohl sachbezogene theoretische als auch lernmethodische Kenntnisse zum jeweiligen Sachverhalt (Phänomen/Thema) im Prozess des Handelns auszubilden. Insbesondere aber trägt er dazu bei, dass die Studierenden ausgehend von ihren konkreten, reflektierten Erfahrungen habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen generieren. Dies befähigt sie, selber wieder performativ zu werden und Handlungen zu planen sowie diese auf der Grundlage eigener, empirisch reflektierter Theorien zu realisieren. Eigene reflektierte Lernerfahrungen stellen somit die Grundlage für den Transfer ins pädagogische Handeln dar und schließen den Kreis der Kompetenzentwicklung, der mit Performanz begann, über die Evaluation und Selbstreflexion zur Erweiterung der Dispositionen führte und als qualifiziertes Handlungswissen zurück in den Bereich der Performanz führt.

6 Fazit

Um zu entscheiden, ob Werkstätten an Hochschulen Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens sind, muss zunächst differenziert betrachtet werden, ob mit dem Begriff Werkstatt ein spezifischer Raum oder ein spezifisches Lehr-Lern-Format gemeint ist. Die Lernwerkstatt als Raum stellt ein ganz spezielles Lernsetting bereit, in dem Lernwerkstattarbeit als ein über ihre lerntheoretische Rahmung definiertes Lehr-Lern-Format realisiert wird. Zocher (2001) beschreibt akzentuiert Lernen i.S. der Lernwerkstattarbeit als einen Prozess, „der von der Suche nach Sinn und Verstehen seitens des Lernenden geprägt ist“ (o.S.). Bei anderen an Hochschulen verorteten Werkstätten (z.B. Forschungswerkstätten) geht es vor allem um ein Lehr-Lern-Format. Dies trifft auch für die hier vorgestellte Praxisforschungswerkstatt zu. Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden

Artikel nicht die Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt einander gegenübergestellt, sondern die Lernwerkstattarbeit und die Forschungswerkstatt als spezifische Lehr-Lern-Formate. Hierbei erwies sich für eine Analyse der Spezifik der beiden Lehr-Lern-Formate das Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014b) als hilfreiche Folie für eine differenzierte Beschreibung der Ausgangspunkte der in den Formaten angezielten Kompetenzentwicklung. Für eine weitere differenzierende Betrachtung der Formate wurde auf die Rollenbeschreibung der in den beiden Formaten aktiven Akteur*innen an Hand des Positionspapier des VeLW (2008) zurückgegriffen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass sich die beiden Lehr-Lern-Formate Lernwerkstattarbeit und Forschungswerkstatt grundsätzlich unterscheiden:

In Lernwerkstätten und der in Lernwerkstätten vorrangig realisierten Lernwerkstattarbeit 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. In Forschungswerkstätten geht es vor allem darum, das Forschen zu lernen und sich zu befähigen, das angeeignete Wissen dem Forschungsgegenstand entsprechend adäquat anzuwenden und neue Erkenntnisse zu generieren. Beide Werkstattformate gehören in eine zeitgemäße akademische Ausbildung von zukünftigen Pädagog*innen, da sie sich gegenseitig ergänzen und zugleich auf unterschiedlichen Wegen zur Ausbildung von pädagogischer Handlungskompetenz beitragen.

Literatur

- Bruner, Jerome (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Heinz Neber (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Donk van der, Cyrilla; Lanen van, Bas & Wright, Michael T. (Hrsg.) (2014): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ernst, Karin (1993): Lernwerkstätten – eine Übersicht. In: Karin Ernst & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 91. Frankfurt: Der Grundschohverband.
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alle(s)drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Corinna Schmude & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 56-64.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung. Göttingen: Hogrefe Verlag, 22-30.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Maraïke (2014a): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: Verlag FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie & Rauh, Katharina (2014b): Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“ erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ.

- Hellermann, Klaus (2015): „Thesen zum Thema „Forschendes Lernen“. Online unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/> (Abrufdatum: 20.09.2015).
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in Hochschulbildung (2014). In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Markus Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 80-99.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Frederik (2009) (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Frederik Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 9-36.
- Rätz, Regina; Theiler, Astrid & Jelitzi, Jana (2015). Modulhandbuch Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik. Online unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Master/Praxisforschung_in_Sozialer_Arbeit_und_P%C3%A4dagogik/Modulhandbuch_MA_PSP__September_2015.pdf (Abrufdatum: 05.01.2016).
- Reich, Kersten (2008): Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schmude, Corinna & Pioch, Deborah (2015): Normative Orientierungen und deren Reflexion als Grundlage inklusiver (Handlungs-)Kompetenz – der Beitrag der kritischen Diskursanalyse zu einer reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme. In: Iris Nentwig-Gesemann; Klaus Fröhlich-Gildhoff; Fabienne Becker-Stoll & Peter Cloos (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik. Bd. 18. Freiburg: Verlag FEL, 59-87.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer & Frederica Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 9-36.
- Schneider, Ralf & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 171-181.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten) (Hrsg.) (2008): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin. Online unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/_Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum: 05.09.2016).
- Wedekind, Hartmut (2016): Das Kinderforscherzentrum HELLEUM – eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In: Sabrina Schude; Dorit Bosse & Jens Klumeyer (Hrsg.): Studienwerkstätten Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer-Verlag, 205-218.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-31.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: Gruppe & Spiel, H 4/2006.
- Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen. Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrates zur Hochschuldidaktik. In: Jupp Asdonk & Ludwig Huber (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft..., Festschrift zur Erinnerung von Ludwig Huber. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd.109. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zocher, Ute (2001): Lernen entdecken – vom Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage. Online unter: <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/subjektsein.htm> (Abrufdatum: 05.01.2016).