

Wedekind, Hartmut

Hochschullernwerkstätten - Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 305-325. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Wedekind, Hartmut: Hochschullernwerkstätten - Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 305-325 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269624 - DOI: 10.25656/01:26962; 10.35468/6009-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269624>

<https://doi.org/10.25656/01:26962>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Hartmut Wedekind

Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen

1 Vorwort

Nach drei Jahrzehnten, in denen ich mich in der Community der Lernwerkstätten*innen zu Hause gefühlt habe, schaue ich in Demut, Dankbarkeit und Stolz zurück auf eine hoch spannende Zeit von Erfolgen – aber auch Rückschlägen. Immer noch treiben mich Ungeduld und Fragen um, wie sich die Lernwerkstattszene in Hochschulen aber auch in anderen pädagogischen Einrichtungen weiter entwickeln könnte. In die Zukunft schauen, ohne sich an die Vergangenheit zu erinnern, verführt oft zur Selbstüberschätzung und möglicherweise auch zur Ignoranz gegenüber des bisher Erreichten. Daher werde ich im folgenden Artikel – entlang der Folien meines Vortrages auf der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Saarbrücken 2021 – versuchen, meine Gedanken zu ordnen und Sie/Euch in meine Auseinandersetzungen, theoretischen Überlegungen und auch bei meinen Zweifeln mitzunehmen. Es wird ein sehr persönlicher – und weniger wissenschaftsbasierter – Text werden, da er aus der Ich-Position eines sich sehr mit der Idee der Lernwerkstattarbeit identifizierenden, aber trotz alledem kritisch hinterfragenden Menschen geschrieben ist.

2 Eine erste Reminiszenz

Mit Blick auf die Arbeit der AG Begriffsbestimmung im „Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten“ (NeHle e. V.) an einer Definition des Begriffes „Hochschullernwerkstatt“ schreiben Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude folgenden bemerkenswerten Satz und verweisen damit auf einen Beitrag von Barbara Müller-Naendrup (2020) im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

„In der nunmehr 40jährigen nationalen und internationalen Entwicklungsgeschichte von Hochschullernwerkstätten ist aktuell ein Grad der strukturellen und inhaltlichen Verankerung dieses Lehr-Lern-Formats an Hochschulen erreicht (Müller-Naendrup 2020), der es erforderlich macht, sich [...] fachlich und forschungsmethodisch fundiert mit den ‚Mythen, Gewissheiten und Widersprüchen‘ der Arbeit in Hochschullernwerkstätten auseinanderzusetzen“ (Rumpf & Schmude 2021: 53).

Ja, es ist wieder einmal an der Zeit, sich fachlich und forschungsmethodisch mit der Rolle der Lernwerkstätten an Hochschulen auseinanderzusetzen. Spannend ist es in diesem Zusammenhang, einmal in die Geschichte zu schauen. Im März 2011 führte ich ein Interview mit Herbert Hagstedt. In diesem Interview stellte ich u. a. die Frage nach den Transparenzansprüchen von Hochschullernwerkstätten, da Herbert oft von der „Refugiumsfunktion“¹ von Werkstätten sprach. Meine Vermutung damals ging in die gleiche von Barbara Müller-Naendrup aufgemachte Denkrichtung, dass es offensichtlich zu wenige wissenschaftliche Begleitungen von (Hochschul-)Lernwerkstätten und ebenso wenig praxiswirksame Rückmeldungen der Ergebnisse gab. Herberts Antwort, hier komplett zitiert, hatte mich damals nachdenklich gemacht und zugleich für ein Blick in die Geschichte sensibilisiert:

„In den Anfangsjahren war es schon so, dass wir froh waren, überhaupt ein besonderes Raumangebot vorhalten zu können und dass wir auch darum kämpfen mussten, uns diese Nischen zu erhalten. Aber bevor dann das zarte Pflänzchen ‚Lernwerkstatt‘ Wurzeln schlagen, stärker werden oder sich gar ausbreiten konnte, wurde es überall wissenschaftlich erforscht. Es gab bald mehr Studien über Lernwerkstätten als es Lernwerkstätten gab“ (Wedekind & Hagstedt 2011: 13).²

Viele Hochschulleute sorgten sich früh darum, das Potential des Werkstattlerns empirisch zu untersuchen. An wissenschaftlichen Begleituntersuchungen hat es also gar nicht gefehlt, wohl aber „ist versäumt worden, die Lernwerkstätten qualitativ weiter zu entwickeln. Viele Lernwerkstätten der ersten Generation mussten deshalb aufgeben. Was möglich gewesen wäre, [in Richtung Weiterentwicklung] sieht man heute im Schweizer Kanton St. Gallen“ (ebd.: 13; Anm. d. V.).

In den meisten Fällen existieren in den Hochschulen inzwischen Räumlichkeiten, in denen – wenn auch sehr unterschiedlich – gearbeitet werden kann. Es wurden auch weitere Forschungen von Lernwerkstätt*innen durchgeführt. Eine sehr aktuelle Forschungsarbeit wurde 2021 in der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ veröffentlicht. Das besonders beeindruckende dieser Arbeit besteht darin, dass eine junge Forscherin, die selbst von der Idee der Lernwerkstätten begeistert ist, sich mit einem neuralgischen Bereich kritisch und autobiografisch reflektierend auseinandergesetzt und wesentliche kritische Punkte im Bereich der Lernbegleitung identifiziert hat (vgl. Gruhn 2021). Eine gute Grundlage dafür, an der qualitativen Weiterentwicklung der Idee der Lernwerkstattarbeit weiterzuarbeiten.

1 Hagstedt, Herbert (o.J.). Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten. URL: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf [Zugriff 08.07.2022].

2 Häufig waren dies Selbstevaluationen und Qualifikationsarbeiten: Karin Ernst und Barbara Puhan-Schulz, Waldemar Pallasch und Heino Reimers, Barbara Müller-Naendrup und Hildegard Kasper, Gudrun Schönknecht und Werner Wiater, Ute Zocher und Angela Bolland.

Mit der Gründung des Vereins NeHle e. V. scheint dafür eine gute Basis gefunden zu sein. Auch der Versuch einer gemeinsam getragenen Definition von Hochschullernwerkstätten³ gibt aus meiner Sicht eine Richtung vor, die dazu führen kann, neben der weiteren qualitativen Verbesserung der Arbeit der Hochschullernwerkstätten, auch gemeinsame Evaluationskriterien zu finden, die bei aller Unterschiedlichkeit der Hochschullernwerkstätten eine Orientierung geben können.

3 Bestätigung finden in internationalen Bildungsdiskursen

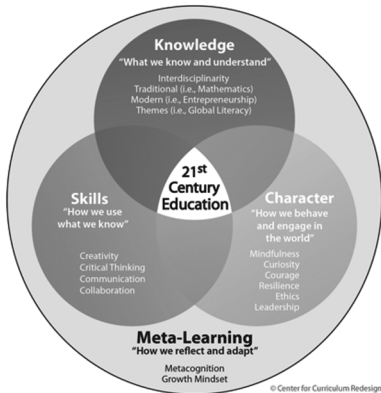
Bei aller optimistischer Sicht auf die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten bleibt nach wie vor die von Hagstedt (2011) festgestellte Warnung, dass viele Universitäten „...an den eingespielten und offenbar unhinterfragbaren akademischen Belehrungskulturen, am klassischen Gedanken einer „Vorlesbarkeit der Welt“ (vgl. Wedekind & Hagstedt 2011) festhalten, bestehen. Umso erfreulicher kann in internationalen Bildungsdiskursen festgestellt werden, dass viele schon seit Jahren in Publikationen (s. u.) beschriebenen Ziele von Lernwerkstattarbeit⁴ inzwischen – wenn auch nicht explizit im Kontext von Lernwerkstätten, sondern eher im Kontext von Schulentwicklung – aufgegriffen und publiziert werden.

Als ich das 2017 von Fadel, Bialik und Trilling veröffentlichte Buch „Die vier Dimensionen der Bildung, Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen“ in die Hand bekam, löste es in mir eine Begeisterung und zugleich eine tiefe Bestätigung der Lernwerkstattidee aus. Endlich wurde aus internationaler bildungstheoretischer Perspektive und unter Berücksichtigung der sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen ergebenden Herausforderungen genau das bestätigt, was in meinen Augen seit Jahren das Anliegen von Lernwerkstattarbeit generell war und immer noch ist. Es geht um eine holistische lebenslange Bildung und nicht nur um die Weitergabe von Wissen, sondern darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die es ermöglichen, ständig das eigene Wissen zu erweitern und es auf neuartige Situationen anwenden zu können. „Die Welt belohnt Menschen nicht mehr für ihr Wissen – Suchmaschinen wissen alles – sondern für das, was sie mit ihrem Wissen anfangen können; dafür, wie sie sich in der Welt verhalten und wie sie sich wandeln können“ (Schleicher 2017: 2). Kreativität, Neugier, kritisches und mündiges Denken, Kommunikation, Kollaboration und Wertevorstellungen, die dazu beitragen, mit anderen Menschen nachhaltig zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, werden entscheidende Voraussetzungen für gesellschaftliche Entwicklungen sein.

3 AG Begriffsbestimmung – NeHle (2019). In U. Stadler-Altmann et. Al (Hrsg.): Spielen, Lernen Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 255).

4 Im Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) wurden für ein besseres Verständnis von Lernwerkstatt und der Methode, die in Lernwerkstätten realisiert umgesetzt wird, zusätzlich der Begriff der Lernwerkstattarbeit eingeführt.

Als drei Dimensionen werden 1) Wissen (was wir wissen und verstehen), 2) Skills (Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration) und 3) Charakter (Achtsamkeit, Mut, Neugier, Empathie, Resilienz, Ethik/Moral, Führung) genannt.



Lernende müssen Wissen im Sinne von Kenntnissen und Verstehen mit Fähigkeiten zur Anwendung des Wissens auf die reale Welt verbinden.

Sie brauchen Charaktereigenschaften, wie Motive, Resilienz, sowie auch soziale und emotionale Intelligenz.

Strategien im Bereich Meta-lernen helfen dabei, zu reflektierten, selbstgesteuerten und versierten Lernenden zu werden. (S.55)

Ch. Fadel, M. Bialik, B. Trilling (2017): **Die vier Dimensionen der Bildung, Was für Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen.**
Verlag ZLL21.e.V., Hamburg

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN
Making Education More Relevant

ASH
Berlin

Stefan Lohmann

Abb. 1: Zweite Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Abbildung © Center for Curriculum Redesign; Fadel et al. 2017)

Insbesondere die Kriterien für die Auswahl der Wissensbereiche unter dem Aspekt des Nutzens für die Lernenden fand ich aus Lernwerkstattperspektive sehr passend. Für alle Lernangebote sollten die folgenden drei Kriterien Beachtung finden.



Abb. 2: Dritte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (bzgl. Abbildung vgl. Fadel et al. 2017: 97)

Vor allem das Kriterium „emotionaler Nutzen“, das mit Sinn, Freude und Schönheit operationalisiert wurde, trifft m.E. genau das Anliegen von (Hochschul-) Lernwerkstätten. Es geht darum, dass Lernende in dem zu Erlernenden einen Sinn und eine Bedeutung für sich sehen und Freude daran haben, es zu erlernen/erlernt zu haben. Auch sollte das Gelernte einen kognitiven Nutzen für die Lernenden bringen, indem es sie herausfordert, kreativ zu sein, logisch zu denken und eigene Lernwege gehen zu können. Beim praktischen Nutzen geht es um Methoden und Verfahren, die im Alltag angewendet werden und – was für Lernwerkstattarbeit besonders wichtig ist – um das Meta-Lernen, das Lernen und das Reflektieren des eigenen Lernens. Dies schließt ein, sich seines Lernens bewusst zu werden. Obwohl in unserem Sprachgebrauch eher von Werten gesprochen wird, sind die Ausführungen von Fadel, Bialik und Trilling zur Dimension Charakter bemerkenswert. Auch hier werden die Bildungsziele von Lernwerkstattarbeit im umfassenden Maße beschrieben. Es geht um Persönlichkeitsentwicklung in einem Kontext von Selbstbestimmung, Freiheit und Eigenverantwortung.

Wesentliche Eigenschaften, die im 21. Jahrhundert gebraucht werden	
Eigenschaften	ausgewählte Eigenschaften und Konzepte
Achtsamkeit 覺察力 (Mindfulness)	Selbstbewusstsein, Mitgefühl, Dankbarkeit, Einsicht, Gelassenheit, Interpendenz, Sensibilität, Geduld, Einfühlungsvermögen,...
Neugier 好奇心 (Curiosity)	Aufgeschlossenheit, Forschergeist, Leidenschaft, Initiative, Begeisterung, Staunen können, Motivation,.....
Mut 勇氣 (Courage)	Entschlossenheit, Stärke, Zuversicht, Risikobereitschaft, Ausdauer, Schwung, Elan, Optimismus, Humor,..
Resilienz 復原力 (Resilience)	Durchhaltevermögen, Hartnäckigkeit, Selbstdisziplin, Stabilität, Flexibilität, Selbstwertgefühl, Anstrengungsbereitschaft,...
Ethik 道德力 (Ethics)	Wohlfühlen, Menschlichkeit,, Integrität, Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Mitgefühl, Inklusion, Anstand, Loyalität,...
Führung 領導力 (Leadership)	Verantwortung, Verpflichtung, Verlässlichkeit, Demut, Charisma, Effizienz, Engagement....

Vgl. Die vier Dimensionen der Bildung, S.150



Abb. 3: Vierte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (vgl. Fadel et al. 2017: 150)

Gegenwärtig wird in Deutschland das sogenannte 4 K-Modell (Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration) in vielen Schulen zur Erstellung eigener Schulprofile genutzt. Es wird inzwischen bildungspolitisch als das Non-plusultra für Schulentwicklung propagiert. Erstmals wahrgenommen wurde es in Deutschland 2013 durch einen Vortrag von Andreas Schleicher auf der Re: publica. Wir Lernwerkstätter*innen haben bereits Jahre vorher mit unserer Arbeit darauf abgezielt, Kreativität, kritisches Denken, Zusammenarbeit und Kommunikation der Lernenden als Merkmale von guter Lernwerkstattarbeit zu verstehen. Es wäre gut, wenn speziell in dem gegenwärtig von der Schulpolitik fokussierten Bereich in den kommenden Jahren – auch oder gerade wegen der zunehmenden Diskussion um Digitalisierung in Hochschullernwerkstätten – geforscht werden könnte. Mit den zu erwartenden Ergebnissen könnten zusätzliche Legitimationsstränge aufgemacht werden, um Lernwerkstätten im Hochschulkontexten fest zu etablieren. Darüber hinaus könnten Lernwerkstätten auch an (anderen) pädagogischen Einrichtungen eine Aufwertung erfahren und als Inspirations- und Innovationsorte für Schulentwicklung klarer identifiziert und sichtbar gemacht werden.

4 Ein kurzer, recht unvollständiger Blick zurück

In der ersten Lernwerkstatt⁵ in Deutschland, die 1981 an der Technischen Universität Berlin (TU-Berlin) eröffnet wurde, sollten im Beruf stehende Pädagog*innen Lernprozesse selbst gestalten, erleben und reflektieren können, die kindlichen Lernprozessen des entdeckenden Lernens ähneln. Sie sollten damit Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen besser in der Lage sein, diese zu verstehen und damit auch besser verstehend begleiten zu können (vgl. Ernst & Wedekind 1993: 18). Die Eröffnung der Lernwerkstatt an der FU-Berlin und weiterer in den folgenden Jahren in anderen Universitäten, Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen, freien Trägern und Schulen ordnete sich in eine Reihe von sehr kontrovers geführten Diskussionen um eine verstärkte *Öffnung des Unterrichts* ein. In Bezug auf den Aufbau von Lernwerkstätten im Kontext von Hochschulen und Universitäten stellte Hagstedt im Interview 2011 fest:

„Wir waren auch nicht die ersten, die den Reformhebel an der Hochschule ansetzten. Für Großbritannien hatte schon Lilian Weber den ‚English Teacher’s Way‘ beschrieben, und wir hatten nicht nur die informellen ‚Infant Schools‘ besucht, sondern auch Universitätseinrichtungen und regionale ‚Teacher Centers‘. Die North Dakota ‚Learning Centers‘ und das New Yorker ‚Workshop Center‘ waren ebenfalls Hochschuleinrichtungen“ (Wedekind & Hagstedt 2011: 12).

1993 haben Karin Ernst und ich den Band 91 der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ des Grundschulverbandes herausgegeben. In diesem Band haben wir mit Unterstützung von Kolleg*innen aus den einzelnen Bundesländern den Versuch gestartet, eine Übersicht der damals existierenden Lernwerkstätten in Deutschland und Österreich zu erstellen und einzelne Werkstätten näher vorzustellen. Es wäre meiner Meinung nach wieder an der Zeit, in einem länderübergreifenden Forschungsvorhaben eine solche Übersicht zu erstellen und die sehr differenten Arbeitsweisen der Lernwerkstätten zu analysieren und vorzustellen. In einem gesonderten Abschnitt stellten wir die unterschiedlichen Entwicklungen und Entstehungsgeschichten der Lernwerkstätten in der alten Bundesrepublik und in den damals neuen Bundesländern vor. Zu der Zeit (1993) konnte folgende Übersicht von existierenden Lernwerkstätten erstellt werden:

5 Karin Ernst brachte die Idee des entdeckenden Lernens vom New Yorker Workshop Center mit nach Europa. Der Name Lernwerkstatt wurde von ihr in diesem Zusammenhang geprägt. Eine Rückübersetzung des Namens ins Englische ist kaum möglich, wobei dies in andere Sprachen gut gelingt.

Tab. 1: Übersicht der im Jahr 1993 existierenden Lernwerkstätten (Ernst & Wedekind 1993)

• an Universitäten	35
• an bestehenden Fortbildungseinrichtungen	47
• an Seminaren für die 2. Phase allein	3
• an sozialpädagogischen Einrichtungen	5
• an freien Trägern bzw. Schulen	49

Insgesamt konnten somit 139 Lernwerkstätten erfasst werden.⁶

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und Anfang des 21. Jahrhunderts gab es eine inflationäre Nutzung des Begriffes Lernwerkstatt, die m. E. zu einer Verwässerung der damit verbundenen pädagogischen Ideen führte. Angela Bolland schrieb damals, dass Lernwerkstatt zu einem „Umbrellabegriff“⁷ geworden ist. 2007 gründete sich der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) mit dem Ziel, die Lernwerkstatt-Idee zu schützen und begriffliche Klarheit in die Diskussion zu bringen. Mit dem Positionspapier gelang dies. Obwohl bis heute in wissenschaftlichen Veröffentlichungen immer wieder Bezug auf das Positionspapier genommen wird, sollte an einer ständigen Fortschreibung der Qualitätsmerkmale von (Hochschul-)Lernwerkstätten gearbeitet werden⁸. Mit der Gründung des Vereins wollten wir – ähnlich wie es der Grundschulverband erfolgreich seit Jahren praktiziert – einen Dachverband entstehen lassen, der die Interessen der vielen Lernwerkstätten bündelt und bildungspolitisch vertritt. Gleichzeitig sollten über ein modularisiertes Fortbildungsangebot zukünftige Lernwerkstätten*innen qualifiziert werden und sich intensiv mit Fragen der Bedeutung des Raums, der Lernbegleitung und der Gestaltung von Interaktionsprozessen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit auseinandersetzen können. Dieses Fortbildungsangebot wurde in Anlehnung an das von Werner Hangartner und Kolleg*innen in der Schweiz entwickelte Fortbildungsangebot zur Qualifizierung von Lernbegleiter*innen von

6 Im Wesentlichen fußen die Angaben auf den Aussagen der Kolleg*innen aus den einzelnen Ländern, die jeweils eine Übersicht zum Zeitpunkt der Erstellung des Buches „Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich“ erstellt hatten. Es erreichten uns bereits während der Fertigstellung des Buches weitere Hinweise auf weitere existierende Lernwerkstätten, die leider nicht mehr aufgenommen werden konnten. Insofern sind die damals erhobenen und veröffentlichten Daten nur bedingt valide.

7 Dieser Begriff wurde von Angela Bolland geprägt und in einigen Veröffentlichungen wiederholt. In einer aktuellen Veröffentlichung von Kaiser & Pech (2021: 177) Basiswissen Sachunterricht wiederholt sie ihre Aussagen im Text „Lernwerkstatt und Sachunterricht“.

8 Mit der Arbeit an einer Definition von Hochschulwerkstätten ist gegenwärtig eine AG im Rahmen der Aktivitäten des Vereins NeHle dabei, eine Fortschreibung für Hochschullernwerkstätten vorzunehmen.

mir modifiziert und nur einmal noch im Rahmen des Verbundes umgesetzt. Leider hatte die Idee, ein modularisierten Fortbildungsangebotes im Rahmen der Arbeit und in Verantwortung des Verbundes anzubieten, zu großen Verwerfungen im Vorstand geführt, die zum kompletten Rücktritt des Gründungsvorstandes und letztlich auch zur Auflösung des Verbundes führten. Nach Auflösung des Verbundes europäischer Lernwerkstätten wurde es von mir weiterentwickelt und mehrfach national und international⁹ umgesetzt. Es ist inzwischen auch ein neues Modul zur Digitalität aufgenommen worden, das in der Fortbildung der Kolleg*innen, die das BONNEUM¹⁰ in Bonn aufbauen, erstmals erprobt wurde.



Abb. 4: VeLW (2009) Positionspapier



Abb. 5: DKJS (2009) Audit.

Parallel zur Erarbeitung des Positionspapiers wurde in Berlin in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) an einem Audit zum Aufbau von Lernwerkstätten gearbeitet. Auch hier war es Anliegen, unterschiedliche Berufsgruppen an dem Aufbau von Lernwerkstätten in Schulen und Kitas

9 Das Fortbildungsprogramm wurde in verschiedenen Bundesländern zur Qualifizierung von zukünftigen Lernwerkstätten*innen eingesetzt. In Berlin läuft es in 2022 im Rahmen der Arbeit der Servicestelle Ganztage der DKJS bereits das zehnte Mal.

10 BONNEUM ist ein Projekt der Stadt Bonn, in dem an 8 Standorten in der Stadt mit insgesamt 66 Kolleg*innen entlang der Bildungskette Lernwerkstätten aufgebaut werden, die gemeinsam von Kitas, Grundschulen, weiterführenden Schulen und Gymnasien genutzt werden. Die Eröffnung fand im September 2022 statt.

zu beteiligen und ihnen ein methodisches Instrument in die Hand zu geben, dies gemeinsam tun zu können.

Auf der Grundlage dieser beiden Veröffentlichungen (VeLW 2009; DKJS 2009) hat eine Arbeitsgruppe 2017 – im Rahmen der Fortbildungsangebote für Lernbegleiter*innen in Berlin – eine erste Fortschreibung des Positionspapiers vorgenommen (DKJS 2017). Diese Fortschreibung wurde auf Karteikarten als Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten veröffentlicht. In dieser Orientierungshilfe wurde der Versuch unternommen, eine weitere Operationalisierung der Merkmale von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen.

Orientierungshilfen für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten



2018

Lernwerkstattarbeit ermöglicht es uns allen, unsere Welt auf verschiedenen Wegen zu erkunden und unterschiedliche Perspektiven einfließen zu lassen. Im Vordergrund steht der individuelle Lernprozess und seine Reflexion in einer Gruppe.

Mit der vorliegenden Orientierungshilfe LERNEN BEGLEITEN haben wir Qualitätsmerkmale kompakt zusammengefasst, die helfen können, sich mit Kindern und Jugendlichen auf die abenteuerliche Reise des Entdeckens zu begeben.



LERNEN BEGLEITEN. Eine Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten. Hrsg.: DKJS 2017
E. Gabriel, K. Schreiber, A. Temp, R. Todt, M. Enzinger, H. Wedekind

ASH
Berlin

H. Wedekind

Abb. 6: Neunte Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (links: eigene Aufnahme; rechts: DKJS 2017)

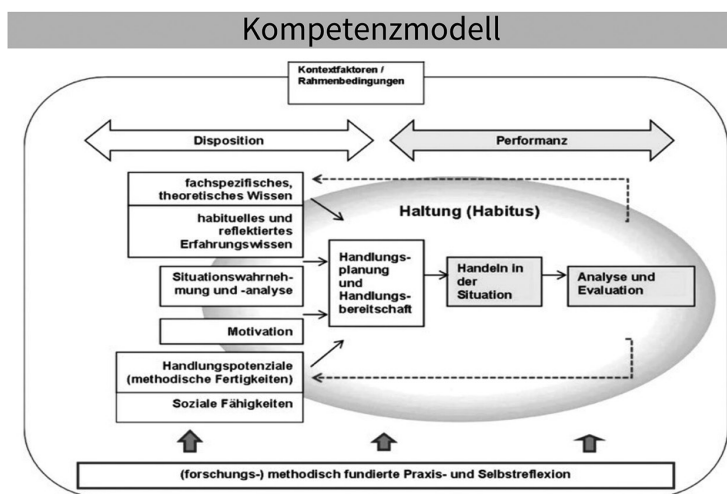
5 Herausforderungen an Hochschullernwerkstätten und ihre mögliche Verortung

Im Vortrag in Saarbrücken bin ich u. a. auf Mythen und Gewissheiten von (Hochschul-) Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit eingegangen. Aus Platzgründen und um mögliche Redundanzen zu bereits bestehenden Texten zu vermeiden, gehe ich nachfolgend nur auf einige der m. E. bestehenden Herausforderungen ein.

5.1 Hochschullernwerkstätten zwischen Didaktik und Mathetik

Die Diskussion um eine „Didaktik der Lernwerkstatt“, die in einigen Artikeln (vgl. Peschel et al. 2021; Wedekind et al. 2021) bereits eröffnet wurde, verdeutlicht die Suche nach einer Verortung der Lernwerkstätten im Hochschulbetrieb. Eine Verortung, die zum einen im Bereich der Forschung und zum anderen im Bereich der Lehre vorgenommen werden muss. Ziel der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen in Hochschullernwerkstätten ist es, sich auf der Grundlage eigener reflektierter Lernprozesse zu qualifizieren, die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen, um diese aus der Perspektive der Lernenden zu planen und zu begleiten. Das setzt voraus, dass zukünftige Pädagog*innen verstehen, wie sie selbst (in der Schule und in der Hochschule) gelernt haben bzw. aktuell lernen und damit immer wieder das eigene Lernen hinterfragen bzw. sich intensiv damit auseinandersetzen. Diese eigenen und subjektiven Erfahrungen dienen als wichtige Grundlagen dafür, Lernprozesse anderer verstehend zu begleiten. Hier spiegelt sich die Doppeldeckerfunktion von Hochschullernwerkstätten (vgl. Franz et al. 2016: 56; vgl. auch Wedekind & Schmude 2017) sehr deutlich wider.

Mit dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch könnte hier ein forschungsmethodischer Zugang gefunden werden.



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



Abb. 7: 24. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Abbildung aus Fröhlich-Gildhoff et al. 2014: 22)

In traditionellen Lehrformaten konzentrieren sich Lehrende auf die Dispositionen der Studierenden, auf die Vermittlung von fachspezifischem theoretischem Wissen, in der Hoffnung, dass damit ein theoretisch abgesichertes pädagogisches Handeln ermöglicht wird. Hochschullernwerkstätten evozieren dagegen – aufgrund ihrer Doppeldeckerfunktion – die Möglichkeit, sich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über das direkte Erleben, Erfahren und Reflektieren in konkreten Handlungen aneignen zu können und die Bedeutung dieses Wissens, dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten für die pädagogische Begleitung von Lernprozessen zu erfahren sowie deren Sinnhaftigkeit zu erschließen. Es geht also um das Ausbilden von pädagogischer Kompetenz durch eigenes Lernen im Handeln, um daraus habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen zu generieren. Aus meiner Sicht geht es vordergründig um Mathetik, um darauf aufbauend Lernprozesse verstehend zu begleiten. Und hier tut sich für mich die Frage auf, in welchem Verhältnis sich didaktische Qualifizierung und mathetisches Lernen vereinbaren lassen, und wie dies in Hochschullernwerkstätten erfolgt.

Mit der Beantwortung dieser Frage kann m.E. zugleich eine klarere Verortung der Hochschullernwerkstätten in den Hochschulbetrieb vorgenommen und deren Spezifik anderen (Aus-)Bildungsformaten gegenüber deutlich gemacht werden. Aussagen dazu gab es bereits vor Jahren. So verweist Jansa (2013: 105) darauf, dass Lernwerkstätten an Hochschulen (als) besondere Lernorte im Sinne einer als ‚Hochschulmathetik‘ auf die Erforschung des Lernens ausgerichtete Disziplin verstanden werden. Hagstedt (2014: 135f.) versteht „mathetische Werkstätten im Hochschulkontext [...] als *Studium Individuale*, das ein uneingegrenztes Aushandeln der eigenen Verstehensprozesse im sozialen Raum der Lerngruppe ermöglicht und auch erfordert“. Bereits 1998 stellte Chott fest, dass sich Lernwerkstätten mit Fokus auf die Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens entwickelt und etabliert haben (vgl. Chott 1998).

In der folgenden, sicherlich unvollständigen Übersicht haben Pascal Kihm, Markus Peschel und ich einmal den Versuch unternommen, im Spannungsfeld zwischen Didaktik und Mathetik eine Didaktik der Lernwerkstätten zu verordnen.

Didaktik der Lernwerkstatt /Lernwerkstattdidaktik – ein lückenhafter Draufblick auf unterschiedlichste Didaktiken

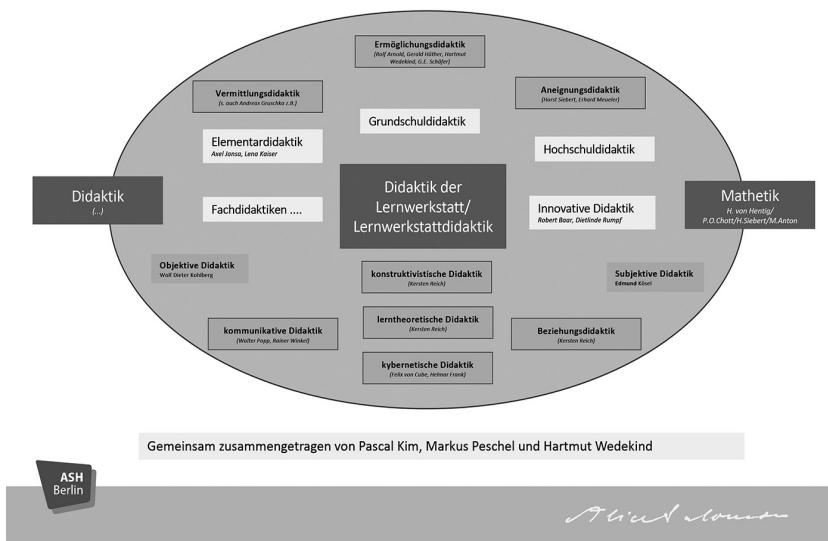


Abb. 8: 27. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschulernwerkstätten (Abbildung © Kihm, Peschel, Wedekind)

Aus den doch recht umfangreich und in verschiedenen Nuancierungen und Fokussierungen aufgeführten Didaktiken wird deutlich, dass sich der Begriff der Mathetik in der wissenschaftlichen Diskussion nicht durchgesetzt hat, obwohl einige der hier dargestellten Didaktiken sich der Mathetik annähern. So stellte Winkel (1993) zum Beispiel Mathetik in seinen Überlegungen im Zusammenhang mit einer „Kommunikativen Didaktik“, der es darum geht, die Schüler*innen mit ihren Interessen und Bedürfnissen in die Planung und Gestaltung von Lernprozessen ausdrücklich und intensiv mit einzubeziehen (vgl. Winkel 1993; 1997). Ähnliches findet sich auch bei der Beschreibung anderer hier aufgeführter Didaktiken. All diese Bezüge bleiben aber verbunden mit dem Begriff Didaktik und unterstreichen damit die Perspektive des Lehrens, der 'Kunst des Lehrens'. Bei der Mathetik geht es jedoch um das Lernen, also um den Wechsel der Perspektiven zwischen Lehren und Lernen auf Lernen lernen. „Mathetik ist die Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens – und zwar aus der Sicht des Schülers“ (Chott 1998: 392). Anton (2003) schreibt: Die Mathetik „[...] nimmt den Lernenden in die Hohlpflicht, verlangt Anstrengung und Leistung“ und „[...] ist gekennzeichnet durch eine nachhaltige Konsolidierung des konditionalen und

metakognitiven Wissens und dient der Erprobung von Lernstrategien“ (Anton 2003: 76). Diese Aussage könnte als eine Detailbeschreibung von Lernwerkstattarbeit/vom Lernen im Kontext von Lernwerkstätten durchaus angenommen werden. In den folgenden Übersichten wird deutlich, wie nahe Mathetik der Idee von Lernwerkstattarbeit ist und wie sehr ein mathetischer Blick die Rollenzuschreibungen in den Interaktionen in Lernwerkstätten schärfen kann.

Gegenüberstellung der objektiven Didaktik und Mathetik	
in Anlehnung an Kohlberg und Siebert 1999	
Objektive Didaktik	Mathetik
Erkenntnis als Abbildung	Erkenntnis als Konstruktion
Technologischer Machbarkeitsoptimismus	Unterstützung von Selbstorganisation
Wissensvermittlung/Steuerung	Selbstgesteuertes Lernen
Verbindliche Wahrheiten	Pluralität der Wirklichkeitskonstruktion
Reduktionistisches Weltbild	Holistisches Weltbild
Konsens-Einheit	Differenz-Vielfalt
Perfekte Lösung	Irrtumswahrscheinlichkeit
Kognition	Emotionen als Operatoren neuronaler Vernetzungen
Vermittlung vom Antworten	Anregung von Fragen



Abb. 9: 30. Folie aus meiner Keynote¹¹ im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten

Im Vergleich zu dieser Folie hier nun die Folie, auf der die Rollenzuschreibungen der Akteur*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit umrissen werden:

11 Ich habe mich bewusst für diese etwas kontrastierende Darstellung in Anlehnung an Kohlberg und Siebert entschieden, weil sie sehr abstrakt Unterschiede aufzeigt, die zugleich mir auch aus lerntheoretischer Sicht interessant erscheinen. Der Begriff „Objektive Didaktik“ ist m.M.n. von Kohlberg geprägt worden in seinem Artikel „Neorodidaktik – Von der Didaktik zur Mathetik“

Rollenzuschreibungen im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Lernende	Lernleiter_innen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich • lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen • Dürfen "Fehler" und Umwege machen • gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein • lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen • gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran • bringen sich als Expert_innen ein • lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • konzipieren, organisieren, arrangieren strukturieren Lernumgebungen • begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege • beraten durch Hilfestellung und gemeinsame „Fehlerrückmeldung“ im gemeinsam geteilten Denken • geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lernwege eröffnen • ermöglichen das Lernen in Gruppen und fördert den Dialog der Lernenden untereinander • ermutigen und ermöglichen verschiedene Lösungsweg zu suchen und zu gehen • wertschätzen die Eigeninitiative und motivieren zum Einbringen der vorhandenen Expertisen • entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur



Wedekind, H.: „Didaktische Räume – Lernwerkstätten -Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation“. In: Gruppe&Spiel, H.4/2006

Florian Altmann

Abb. 10: 16. Folie aus meiner Keynote im Rahmen der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten

Insbesondere im Kontext der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen kommt eine Klärung und Hinführung zu dem oben beschriebenen Rollenverständnis große Bedeutung zu, da die meisten Studierenden ihre schulische Sozialisation nicht im Kontext von Lernwerkstätten und deren mathetischer Sicht auf Lernen erlebt haben. Insofern geht es in Hochschullernwerkstätten darum, einen *Entschulungsprozess* einzuleiten, der letztlich zukünftige Pädagog*innen, so wie damals mit der Gründung der ersten Lernwerkstatt von Karin Ernst beabsichtigt¹², ermöglicht, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben, Reflektieren und theoretische Hinterfragen besser zu verstehen und damit auch besser Lernende verstehend begleiten zu können. Bisher gibt es aus meiner Sicht zu wenige Forschungen, die die Wirkungen des Studierens in Hochschulwerkstätten auf die pädagogische Kompetenzentwicklung zukünftiger Pädagog*innen untersuchen. Auch wären Langzeitstudien interessant, die Kolleg*innen nach einigen Jahren Berufspraxis begleiten, um eventuell Langzeitwirkungen/-einflüsse/-prozesse von Hochschullernwerkstätten auf schulische Veränderungen zu untersuchen.

¹² In „Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich“ (Ernst & Wedekind 1993) unterstreicht Karin Ernst diese Idee u. a. auf Seite 18ff.

In der Hoffnung, dass die begonnene Diskussion über eine „Didaktik der Lernwerkstatt“ in dem Spannungsfeld Didaktik oder/und Mathematik weitere Klarheit schafft, werde ich diesen Prozess gespannt verfolgen und den Protagonist*innen, die meine volle Anerkennung und Achtung haben, soweit es mir möglich ist zur Seite stehen.

Aber nicht nur im Bereich lerntheoretischer, didaktischer oder mathetischer Perspektiven werden aus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Sicht auf Hochschullernwerkstätten zukünftig weitere wichtige Forschungsfelder zukommen. Ich möchte in diesem Zusammenhang drei Themen nur kurz anschnitten, die meiner Meinung nach aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten sehr gut beforscht und deren Ergebnisse in Lernwerkstattarbeit und deren Qualifizierung übertragen werden sollten.

5.2 Hochschullernwerkstätten als Orte demokratischer Bildung

Wo, wenn nicht in (Hochschul-)Lernwerkstätten, kann der folgende Satz von Hartmut von Hentig besser mit Leben gefüllt werden: „An Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie möglich ist“ (von Hentig 1994: 224f.).

Gerade in Hochschullernwerkstätten, in denen zukünftige Pädagog*innen ausgebildet werden, die später dann Kinder und Jugendliche dabei begleiten, selbstbewusste, entscheidungsfreudige, engagierte und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten zu werden, die eine demokratische Gesellschaft weiter erhalten, aufbauen und auch verteidigen, gilt es, Lernwerkstattarbeit als demokratischen Handlungsraum erlebbar zu machen und demokratische Prozesse zu erfahren und zu reflektieren (vgl. Wedekind 2007: 13). Hochschullernwerkstätten fordern und provozieren dazu, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und dabei Zutrauen zur eigenen Stärke zu gewinnen. Die Studierenden, die in Hochschullernwerkstätten gelernt haben, sollten gelernt, erlebt und an sich selbst wahrgenommen haben, wie ein wirkliches und ernsthaftes Beteiligtsein zur eigenen Ich-Stärkung und Selbstvergewisserung beiträgt und zugleich eigenes Lernen und das Lernen in der Gruppe befördert. In Hochschullernwerkstätten ausgebildete Studierende könnten damit als Vorbilder ihrer zukünftigen Schüler*innen authentisch als selbstbestimmte, souveräne, selbstbewusste und engagierte Persönlichkeiten auftreten und damit nicht nur den Präambeln der Schulgesetze genügen, sondern tatsächlich zur Stärkung einer demokratisch verfassten Gesellschaft beitragen.

Die folgende Folie macht die Potenzen von Lernwerkstätten im Bereich der Demokratiebildung deutlich. Die Übersicht wurde im Band 116 in der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ des Grundschulverbandes veröffentlicht (ebd.).

Lernwerkstätten - Lernorte der Demokratie

	für Kinder	für Lehrer/innen / Erzieher/innen
Verantwortung	übernehmen	übergeben
Selbständigkeit	erlernen	ermöglichen
„Ich-Stärkung“	erfahren	befördern
Toleranz	entwickeln	vorleben
Zivilcourage	aufbauen und zeigen	zeigen und würdigen
Sich einmischen	lernen und praktizieren	fordern und akzeptieren
Mitdenken	praktizieren	verlangen
Mitreden	können	lassen
Mitentscheiden	ergreifen	ermöglichen
Demokratie	leben, erleben	vorleben, leben, erlebbar machen



Burk, K.-H.; Speck Hamdan, A.; Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Reform in der Grundschule, Frankfurt a. Main., S.10.

Stefan Albrecht

Abb. 11: Folie aus meinem Vortrag anlässlich der Internationalen Lernwerkstattentagung in Rorschach (Schweiz) 2022

In dieser Übersicht werden die Interaktionspartner*innen unter dem Aspekt der Demokratiebildung gegenübergestellt. Sie ähnelt der Übersicht zum Rollenverständnis im Rahmen der Lernwerkstattarbeit (Abb. 10) und belegt damit zugleich, welche besondere Rolle (Hochschul-)Lernwerkstätten für die Demokratiebildung haben können. Auch hier wären Forschungen denkbar, die zugleich auch dafür sensibilisieren, Hochschullernwerkstätten nicht nur unter lerntheoretischer, didaktischer, mathetischer, sondern auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive im Kontext hochschulpolitischer Verantwortung zu verorten.¹³

5.3 Hochschullernwerkstätten – inklusive Räume in Hochschulen und Orte inklusiver Bildung

Ich sehe weiter einen dringenden Handlungsbedarf im Bereich der Inklusion. Hierzu wurde bereits ein Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ von Corinna Schmude und mir herausgegeben; deshalb schneide ich das Thema hier nur kurz an. Wie kaum ein anderer Lernort in pädagogischen Einrichtungen

¹³ Eine interessante Arbeit zu dieser Thematik wurde von Pascal Kihm und Markus Peschel im Artikel „Demokratielernen durch Experimentieren?! – Aushandlung eines selbstbestimmten Vorgehens beim Offenen Experimentieren im Sachunterricht“ veröffentlicht; zu finden unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-33555-7_15

sind (Hochschul-)Lernwerkstätten prädestiniert dafür, das Thema Inklusion nicht nur im Bereich der Lehre, sondern auch im Bereich der Forschung auf die Agenda zu setzen. Inklusion verlangt einen grundlegenden Perspektivwechsel..., Inklusion verlangt, gesellschaftliche Systeme so zu gestalten, dass Menschen in ihrer ganzen Vielfalt daran teilhaben können und gemäß ihrer Individualität akzeptiert, wertgeschätzt und unterstützt werden. Inklusion schaut also auf die Angemessenheit des Systems nicht die der Menschen für das System (vgl. Rabe-Kleberg 2014: These 8). Diese Angemessenheit haben (Hochschul-)Lernwerkstätten längst erreicht, da sie jedem Lerner/jeder Lernerin – je nach persönlichen Voraussetzungen, Motiven, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sozialen Kontexten – allein oder in Gruppen einen barrierefreien Zugang zu Inhalten ermöglichen (vgl. Wedekind 2011: 10).

5.4 Hochschullernwerkstätten – Orte der digitalen Herausforderung

(Hochschul-)Lernwerkstätten – wie generell auch Schulen – stehen vor der Herausforderung, Digitalität „[...] für die Innovation der Lernkulturen im Dienste aktiver Erschließungs- und Teilhabeprozesse zu nutzen“ (Irion 2021: 123) und deren spezifische Möglichkeiten für die Qualifizierung von Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse zu nutzen. Aus meiner Sicht geht es dabei nicht vordergründig um Ergebnisdarstellungen (Padlet und andere Dokumentationsmöglichkeiten), sondern viel mehr um die sinnvolle Nutzung der Möglichkeiten digitaler Medien beim Entdecken und Forschen und bei der bewussten Wahrnehmung der eigenen Lernprozesse. Insbesondere iPads oder auch andere mobile Tablets eröffnen für die Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten, insbesondere wenn es um die Qualität der Reflexion, des Bewusstwerdens eigener Lernprozesse und der sehr genauen Beobachtung von Versuchen, aber auch wenn es um Interaktionen in Lerngruppen geht, ungeahnte Möglichkeiten: Slowmotionaufnahmen von schnell ablaufenden Versuchen, die immer wieder angesehen werden können, Reflexionen von Lernwegen mit dem Bookcreator in E-Books, in Numbers oder anderen Formaten. Audio- und kommentierte Videoaufnahmen bieten weitere, vielfältige Möglichkeiten, lernwerkstattspezifisches Lernen zu qualifizieren. Sie können dazu beitragen, Prozesse zu verlangsamen, sie zu wiederholen und sich in Ruhe mit dem Erlebten und auch digital Festgehaltenen zu beschäftigen. Aus meiner Sicht eröffnen sich in diesem Bereich gerade aus (Hochschul-)Lernwerkstattssicht große Forschungsräume.

6 Fazit

Nach 33 Jahren aktiv in der Lernwerkstattarbeit zu Hause und tief durchdrungen von dieser humanistischen Idee von Bildung schaue ich auf eine wunderbare Zeit zurück. Auf eine Zeit in der in mir ein großer Optimismus in Bezug auf die Bildungsbereitschaft und das Sich-Bilden-Wollen von Kindern, Jugendlichen und Studierenden gewachsen ist. Eine Zeit, in der ich gespürt habe, welche große Kraft und Zuversicht und welche ungemein glücklichen Momente ich in den vielen (Hochschul-)Lernwerkstätten, die ich mit aufgebaut oder beim Aufbau begleitet habe, und in den Begegnungen mit vielen Lernwerkstatter*innen genießen durfte. Inzwischen haben sich einige Glaubensbekenntnisse bewahrheitet und Mythen entzaubert. Ich bin mir inzwischen bei allen noch offenen Herausforderungen sehr sicher, dass die Idee der (Hochschul-)Lernwerkstatt bzw. der Lernwerkstattarbeit dazu beitragen wird, Schulen und Hochschulen zu verändern, und dabei Lernenden sowie Lehrenden ermöglicht wird, ihre Einrichtungen als Orte der Muse, der Besinnung und des wirklichen sinnvollen Lernens umbauen zu können. Noch sind einige Herausforderungen offen, die speziell auch vor Hochschullernwerkstätten und deren Verortung in Forschung und Lehre stehen. Auf einige bin ich eingegangen, andere werden sich ergeben.

Ich wünsche allen Kolleg*innen für diese Aufgaben den gleichen Optimismus wie ich ihn immer noch habe und viel Erfolg. Herzlichen Dank für die wunderbaren Jahre und die wunderbaren Begegnungen mit Gleichgesinnten.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2019): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. - NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Stadler-Altmann U.(Hrsg.) (2019): Spielen, Lernen Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 249-25).
- Anton, Michael A. (2003): Erziehen und sich bilden. Lehren und Lernen – Didaktik und Mathetik. Lernwelten 5(2), 73-76.
- Müller-Naendrup, Barbara (2020): Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer C. Cramer; (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 721-726.
- Burk, Karlheinz.; Speck-Hamdan, Angelika & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Frankfurt: Grundschulverband e. V.
- Chott, Peter O(1998): Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule. PÄDForum.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017): Gute Bildung – den ganzen Tag- Herausforderungen, Lösungsansätze, Empfehlungen. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Bd. 91 Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V..
- Fadel, Charles; Bialik, Maya & Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung – Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Verlag ZLL.21
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alles(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Corinna S. et al. (Hrsg.) (2016) : Lernwerkstätten an Hochschulen, Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt , 51-64.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen, Orte der gemeinsamen Qualifizierung von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereiches und Lehrkräften der Primarstufe. Berlin: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.). Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.
- Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationsvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrand E. et al. (Hrsg.) (2014) : Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt , 123 - 136.
- von Hentig, Hartmut (1994): Die Schule neu Denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, 4. Auflage. München: Hanser Verlag.
- von Hentig, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Irion, Thomas & Knoblauch, Verena (2021): Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert . In: Markus P. (Hrsg.) (2021): Kinder lernen Zukunft, Didaktik der Lernkulturen. Bd. 153 Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V., 122-145.
- Jansa, Alex (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Hendrik C. et al. (Hrsg.) (2013): : Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Verlag , 93- 107.
- Kohlberg Wolf Dieter (2004): Neurodidaktik Von der Didaktik zu Mathetik. Verfügbar unter: (<https://schulpaed.de/wp-content/uploads/2019/02/2004-Kohlberg-V.d.-Didaktik-zur-Mathetik.pdf>, [letzter Zugriff: 10.07.2022].
- Peschel, Markus; Wedekind, Hartmut; Kihm, Pascal & Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: Barbara H. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-52.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2014): Warum Inklusion? Und mit welchem Ziel? 17 Thesen. Verfügbar unter: (https://rabe.kleberg.de/wp-content/uploads/2014/07/Inklusion_Vortrag_THesen_25022014.pdf, [letzter Zugriff: 10.07.2022].
- Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2021): Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Barbara H. et al. (Hrsg.) (2021): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, 53-69.
- Schleicher, Andreas (2013): "21 Century Skills". Unveröffentlichter Vortrag auf der Re:publica 2013. Berlin.
- Schleicher, Andreas (2017): Vorwort – Warum es so wichtig ist, das WAS in der Bildung neu zu denken. In: Charles F. et al. (Hrsg.) (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Hamburg: Verlag ZLL.21.,1-5.

- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin: VeLW e.V..
- Wedekind, Hartmut (2007): Lernwerkstätten Übungsraume für demokratisches Handeln. Grundschulunterricht H.3/2007. Oldenbourg Schulverlag GmbH
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. Grundschule H.6/2011. Westermann Verlag
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Mirja K. et al. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wedekind, Hartmut & Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule, 43Jg. H.6, 12-13 .
- Wedekind, Hartmut (2021): „Hochschullernwerkstätten – Ein kurzer Blick zurück und neue Herausforderungen“. Unveröffentlichter Vortrag auf der 14. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten. Saarbrücken.
- Winkel, Rainer (1993): Von der Didaktik zur Mathetik?. Pädagogisches Forum 6, H. 3, 146-151.
- Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule: Oder: Schulreform korrekt – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.