

*Franziska Herrmann und Pascal Kihm*

## **Zur Begriffsbestimmung *Hochschullernwerkstatt***

### **1 Einführung**

Das Bestreben, den Begriff *Hochschullernwerkstatt* zu definieren, ist durch ein schwer auflösbares Spannungsfeld gekennzeichnet: Einerseits wird die Vielfalt an unterschiedlichen Hochschullernwerkstätten als „entscheidendes Merkmal der zugrundeliegenden Idee“ (Müller-Naendrup 1997, 309) ausgewiesen, d. h. eine Begriffsbestimmung würde die Heterogenität konterkarieren oder sie geriete vollkommen trivial. Andererseits wird schon seit den späten 1990er- und den 2000er-Jahren auf die inflationäre Nutzung des Begriffes *Lernwerkstatt*<sup>1</sup> als „Umbrellabegriff“ (Bolland 2004, 176) hingewiesen. An Grundschulen und in Kindergärten haben Lernwerkstätten eine lange Tradition, die sich in der praktischen Realisierung, in theoretischen Konzeptionen und zunehmend auch in Forschungen widerspiegelt (vgl. Müller-Naendrup 2020). Das Unterlassen einer Begriffsbestimmung und damit einhergehenden theoretischen Fundierung führt angesichts dieser Vielfalt zu einer Verwässerung der pädagogischen Ideen von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit (vgl. Schmude & Wedekind 2014).

Mit dem Ziel, begriffliche Klarheit in die Diskussion um Lernwerkstätten zu bringen, gründete sich 2007 der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. und legte ein Positionspapier zur Bestimmung der Begriffe *Lernwerkstatt* und *Lernwerkstattarbeit* vor (VeLW 2009). Über Forschungs- und Ausbildungskontexte wurden die Ideen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit zunehmend in hochschuldidaktische Konzeptionen überführt (vgl. Peschel et al. 2021, 41). In verschiedenen Studiengängen entwickelten (und entwickeln) sich „Ausbildungsangebote und -inhalte für die Tätigkeiten der ‚Lernbegleitung‘ bzw. ‚Lernwerkstattarbeit‘ sowie die ihnen zugrundeliegenden Konzeptionen [...] pädagogisch-didaktischen Handelns in Lernwerkstätten“ (ebd., 41). Um diese Aspekte der Ausbildung dauerhaft zu etablieren, wurden Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten eingerichtet, als *Hochschullernwerkstatt* bezeichnet und strukturell implementiert (vgl.

1 Hier deutet sich auch die Frage nach einer Differenzierung der Begriffe *Lernwerkstatt* und *Hochschullernwerkstatt* an (vgl. Wedekind et al. 2021). Die Begriffsverwendung bei Bolland umfasst vorschulische, schulische und hochschulische Kontexte.

Müller-Naendrup 2020). Bald zeigten sich auch hier die Probleme der fehlenden Begriffsbestimmung: Gegenwärtig finden sich Fortbildungsveranstaltungen, Internetumgebungen, Räume oder „mobile Boxen“, die den (Umbrella-)Begriff *Hochschullernwerkstatt* tragen. Dies zieht Unklarheiten im Hinblick auf die zugrundeliegende Konzeption sowie auf die Erwartungen an beteiligte Akteur\*innen und deren Rollen nach sich, wie auch hinsichtlich der räumlichen Verortung (vgl. Kelkel & Peschel 2019). Trotz des aufgezeigten Spannungsfeldes zwischen Vielfalt und Beliebigkeit bleibt es also sowohl für Forschungs- und Ausbildungskontexte als auch für die wissenschaftliche Weiterentwicklung unabdingbar, den Begriff *Hochschullernwerkstatt* zu definieren.

Der Beitrag fasst die aktuellen<sup>2</sup> Bemühungen um eine Begriffsbestimmung zusammen und fokussiert jene Arbeitsdefinition, die auf der 5. Mitgliederversammlung des *Internationalen Netzwerkes der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.)* vorgestellt und abgestimmt wurde. Die Diskussion dieser Arbeitsdefinition anlässlich eines Forums auf der 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Goethe-Universität Frankfurt) wird sodann nachgezeichnet. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der offenen Fragen.

## 2 Zur aktuellen Geschichte der Begriffsbestimmung *Hochschullernwerkstatt*

Mit der Gründung des Vereins *Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.)* im Jahr 2017 wurde eine Interessenvertretung geschaffen, die, anknüpfend an bereits etablierte Strukturen (jährliche Fachtagungen seit 2008, Publikationsreihe des Klinkhardt-Verlags *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung* seit 2014, gemeinsame Homepage [www.lernwerkstatt.info](http://www.lernwerkstatt.info) seit 2015), einen Rahmen für die wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten bildet.<sup>3</sup> Ein Arbeitsschwerpunkt des NeHle e.V. ist die Erarbeitung einer Definition des Begriffes *Hochschullernwerkstatt*, die „die grundlegenden, verbindenden Kennzeichen und Begründungen für Hochschullernwerkstätten und ihre Ziele sichtbar“ (Rumpf, Schmude 2020, 91) macht. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2018 zur 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (Universität Erfurt) im Rahmen der 1. Mitgliederversammlung die Arbeitsgemeinschaft (AG) *Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt* ins Leben gerufen. Deren Auftrag besteht darin, eine Definition des Begriffes *Hochschullernwerkstatt* in Textform zu erarbeiten,

2 „Aktuell“ bezieht sich an dieser Stelle auf den Zeitraum 2021/2022.

3 Zur historischen Entwicklung der Lernwerkstättenbewegung seit den 1980er Jahren verweisen wir weiterführend auf Müller-Naendrup (2020; 1997). Entwicklungslinien des NeHle e.V. sowie dessen Auftrag, Ziele und Strukturen werden von Rumpf und Schmude (2020) zusammenfassend dargestellt.

die der Vielfalt an Hochschullernwerkstätten entspricht und gleichzeitig deren spezifische Merkmale herausstellt, d.h. das einleitend skizzierte Spannungsfeld berücksichtigt. Zum einen geht es dabei um Selbstvergewisserung, was Hochschullernwerkstätten und die damit verbundene Praxis auszeichnet, zum anderen besteht das Bedürfnis der begrifflichen Klarheit, um sich im wissenschaftlichen Diskurs gegenüber ähnlichen Institutionen (z.B. Lehr-Lern-Laboren) abgrenzen zu können. Zur Diskussion standen anfänglich folgende Fragen (vgl. Rumpf, Schmude 2021, 55f.):

- Wo (und wie) sind Hochschullernwerkstätten an der Institution eingebunden?
- Brauchen Hochschullernwerkstätten einen festen Raum in der Hochschule?
- Wer nutzt den Raum?
- Welche Inhalte werden bearbeitet?
- Was ist das Besondere an Lernwerkstattarbeit im Kontext von Hochschule im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen bzw. zu anderen Kontexten?
- Wie definieren wir Lernwerkstattarbeit an Hochschulen?
- Wie kann diese Praxis erforscht werden?
- Welche Ziele verfolgen wir mit Hochschullernwerkstätten?
- Welche Theorie liegt der Praxis in Hochschullernwerkstätten zugrunde?

Unter der Leitung von Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude wurde ein kollaborativ und partizipativ geführter Diskurs<sup>4</sup> angeregt, der zur Veröffentlichung einer ersten Textfassung führte (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020). Diese wurde Ausgangspunkt für weitere Diskussionen zum Begriff, die einerseits innerhalb der Fachcommunity erfolgten (vgl. Peschel et al. 2021; vgl. Wedekind et al. 2021), aber auch unter Einbeziehung von Personen aus der Hochschullandschaft stattfanden, die ausdrücklich weniger Berührungspunkte mit Hochschullernwerkstätten haben (vgl. Rumpf & Schmude 2020, 94ff.). Durch den externen Blick wurde der Bedarf an der Ausdifferenzierung von Begrifflichkeiten (wie z. B. „Offenheit“) deutlich, die in der internen Auseinandersetzung selbstverständlich verwendet werden (vgl. Rumpf & Schmude 2021, 61).<sup>5</sup>

Die Außenperspektive auf die erste Textfassung führte jedoch auch zu der Erkenntnis, dass „ganz offensichtlich die Gleichzeitigkeit der Orientierung an der Materialität und der Orientierung an der Person bzw. den Interaktionen zwischen den Personen als das ‚Kernverständnis‘ des Lehrens, Lernens und Studierens in Hochschullernwerkstätten herausgestellt werden könnte, da Lehrveranstaltungen

4 Der Prozess der Erarbeitung der Begriffsdefinition wurde von Rumpf und Schmude (2021) dokumentiert und hinsichtlich der damit verbundenen Herausforderungen beschrieben.

5 Allerdings lässt sich mit Kihm und Peschel (2021, 70f.) bezweifeln, ob Begrifflichkeiten wie „Offenheit“ oder „Selbstbestimmung“ nicht erst extern, sondern bereits intern einheitlich verstanden werden.

ansonsten eher diskursorientiert angelegt seien“ (ebd., 62).<sup>6</sup> Ausgehend von den unterschiedlichen Impulsen arbeitete die AG Begriffsbestimmung weiter an der „Arbeitsdefinition“ (Abb. 1), um diese der Mitgliederversammlung des NeHle e. V. vorzustellen. Dieser Schritt wurde nach dem Vorstandswechsel im Jahr 2021 nun im Jahr 2022 zur 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten im Rahmen der 5. Mitgliederversammlung vollzogen.

Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V.

AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“

**Vorschlag einer Arbeitsdefinition HOCHSCHULLERNWERKSTATT**

Redaktionelle Zusammenstellung: Dietlinde Rumpf & Corinna Schmude



Hochschullernwerkstätten sind an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert. Charakteristisch sind in der Regel eine konzeptionell begründete materielle Ausstattung und ein flexibel gestaltbares Raumkonzept.

Hochschullernwerkstätten tragen im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags von Hochschulen spezifisch zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog\*innen bei, indem das (eigene) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer Gegenstand des Studierens, Lehrens und Forschens sind. Kennzeichnend für die Lernbegleitung ist dabei die auf Beobachtungen des Lernprozesses beruhende, kognitiv aktivierende und die Eigeninitiative herausfordernde impulsgebende Unterstützung der Lernenden durch Lernbegleiter\*innen, die dabei weitgehend auf Instruktionen verzichten. Die so gewonnenen Erkenntnisse erweitern das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten der zukünftigen Pädagog\*innen in Bezug auf die Unterstützung und Begleitung von selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und selbstverantwortetem Lernen. Die Sachthemen, anhand derer Lernprozesse mit entsprechender Begleitung verdeutlicht werden, können curricular in das Studienprogramm eingebunden sein oder aus individuell persönlichem Interesse gewählt werden. Voraussetzung für die Initiierung von solcherart Lernerfahrungen sind u. a. eine materialreiche Umgebung, die die Eigeninitiative der Studierenden herausfordert. In Auseinandersetzung mit den vielfältigen Materialien (multifunktionellen, analogen wie digitalen, auch didaktisch aufbereiteten) können Lernprozesse expliziert und dadurch deren Beobachtung und Dokumentation einer theoriegeleiteten Reflexion zugeführt werden.

Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten in der oben beschriebenen Rolle als Lernbegleiter\*innen und als Fachexpert\*innen in offenen Lernsettings. Sie unterstützen dabei Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden. Die Studierenden erfahren sich als Lernende, üben sich in der Rolle als Lernbegleiter\*innen und reflektieren insbesondere diesen Rollenwechsel.

Die Akteur\*innen aus pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld nutzen Hochschullernwerkstätten als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume, gegebenenfalls mit Kindern und Jugendlichen, was im Rahmen der Theorie-Praxis-Reflexion maßgeblich zu ihrer Professionalisierung beiträgt.

Die empirische Analyse des Lernens, Studierens und Lehrens steht im Zentrum des Forschungsinteresses, indem Interaktionen und Praktiken in Hochschullernwerkstätten in den Blick genommen werden, um nach deren Wirksamkeit und Relevanz zu fragen oder um Angebote und Lernsituationen zu evaluieren und weiter zu entwickeln.

Hochschullernwerkstätten sind auf eine statusgruppen- und studiengangübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation.

**Abb. 1:** Vorschlag einer Arbeitsdefinition

6 Darin zeigt sich das Potenzial der Einbeziehung von „Außenperspektiven“, um dem Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten näher zu kommen, indem der fremde Blick etwas sieht, was dem vertrauten Blick entgeht.

Die Bezeichnung „Arbeitsdefinition“ verdeutlicht, dass es sich bei diesem Dokument (wie auch bei der publizierten ersten Textfassung der AG Begriffsbestimmung 2020) um eine vorläufige Definition handelt, die trotz offener Fragen und Diskussionspunkte von den Mitgliedern des NeHle e. V. akzeptiert wird. Sie dient der Selbstvergewisserung für an Hochschullernwerkstätten Beteiligte und der ersten Orientierung für an Hochschullernwerkstätten Interessierte. Durch Übersetzungen in andere Sprachen soll sie zukünftig auch im internationalen Kontext einen ersten Anhaltspunkt bieten. Als „Arbeitsdefinition“ gekennzeichnet, ist transparent, dass es sich um einen Text zur Anregung weiterführender Erläuterung und Diskussion handelt. Dieser ist als Reibungsfläche zur Entstehung neuer Fragen zu verstehen und damit Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Lernens, Lehrens und Forschens in Hochschullernwerkstätten.

### 3 Diskussion der Arbeitsdefinition

Im Vorfeld der 5. Mitgliederversammlung fand im Rahmen der 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten ein Forum zur Begriffsbestimmung *Hochschullernwerkstatt* statt, um jene Fragen zu erkunden, die weiterführend vorordentlich zu diskutieren sind. Dabei wurde das Gesamtdokument (Abb. 1) Abschnitt für Abschnitt betrachtet, wie folgend nachgezeichnet wird.

#### 1. Verankerung an der Hochschule<sup>[7]</sup>

Hochschullernwerkstätten sind an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert. Charakteristisch sind in der Regel eine konzeptionell begründete materielle Ausstattung und ein flexibel gestaltbares Raumkonzept.

In die Diskussion wurde der Vorschlag eingebracht, neben der strukturellen und räumlichen Verankerung an der Institution Hochschule auch eine personelle Verankerung in die Begriffsbestimmung aufzunehmen (Zeile 1). Weiterhin regten die Diskutant\*innen an, den Zusatz „in der Regel“ (Zeile 2) zu überdenken. Diese Anmerkung adressiert das eingangs angesprochene Spannungsfeld zwischen prinzipieller Vielfalt und möglicher Beliebigkeit einer Definition. Konkretisiert wurde ferner das Verständnis, das Attribut „flexibel gestaltbar“ (Zeile 3) eher auf das Konzept und die Raumnutzung als auf den Raum selbst und seine Architektur und Einrichtung zu beziehen, wobei sowohl dieses Raum(nutzungs)konzept als auch die materielle Ausstattung per definitionem einer konzeptionellen Begründung bedürfen. Dazu gehören auch Fragen der Materialnutzung im Sinne der

7 Die nachfolgenden Zwischenüberschriften, die jeden Abschnitt der Arbeitsdefinition zusammenfassen und pointieren sollen, wurden von Franziska Herrmann und Pascal Kihm, die die AG Begriffsbestimmung seit dem Vorstandswahlwechsel 2021 leiten, vorgeschlagen. Anlässlich des Forums vereinfachten die Zwischenüberschriften den Austausch über die jeweiligen Abschnitte.

(theoretisch begründeten) (Vor-)Auswahl und Zugänglichkeit von Materialien (vgl. Peschel 2014).

## 2. Spezifisches Professionalisierungsziel

Hochschulernwerkstätten tragen im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags von Hochschulen spezifisch zur Professionalisierung zukünftiger Pädagog\*innen bei, indem das (eigene) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer Gegenstand des Studierens, Lehrens und Forschens sind.

In Bezug auf diesen Abschnitt wurde überlegt, inwiefern weitere Berufsgruppen (z. B. quereinsteigende Fachwissenschaftler\*innen oder Meisterberufe) – neben „Pädagog\*innen“ (Zeile 3) – von den spezifischen Professionalisierungsangeboten der Hochschulernwerkstätten adressiert werden.

## 3. Gestaltung und Sinn der Lernbegleitung

Kennzeichnend für die Lernbegleitung ist dabei die auf Beobachtungen des Lernprozesses beruhende, kognitiv aktivierende und die Eigeninitiative herausfordernde impulsgebende Unterstützung der Lernenden durch Lernbegleiter\*innen, die dabei weitgehend auf Instruktionen verzichten. Die so gewonnenen Erkenntnisse erweitern das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten der zukünftigen Pädagog\*innen in Bezug auf die Unterstützung und Begleitung von selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und selbstverantwortetem Lernen.

Die Diskutant\*innen des Forums verwiesen hier – ebenso wie die externen Rückmeldungen zur ersten Textfassung (vgl. Kap. 2) – auf einen Bedarf der Ausdifferenzierung und Charakterisierung von Begrifflichkeiten. Dies betrifft hier den zentralen Begriff „Lernbegleitung“ (Zeilen 1 und 4) und die nähere Bestimmung von „Lernen“ durch die attributive Aufzählung von „selbstbestimmt, selbstorganisiert und selbstverantwortet“ (Zeilen 7 und 8). Diese Aufzählung verweist darüber hinaus auf die grundsätzlich offen gebliebene Frage der lerntheoretischen Verortung (s. auch Kap. 4). Bisher wird dazu vielfach auf den Moderaten Konstruktivismus sensu Reich verwiesen (z. B. Müller-Naendrup 1997, VeLW 2009, Schmude & Wedekind 2014). Die Diskutant\*innen bemerkten, dass mit der „kognitiven Aktivierung“ (Zeile 2) eine Formulierung in die Arbeitsdefinition einfließt, die jedoch eher zu kognitivistischen bzw. instruktionalistischen Lerntheorien passt. Dies verweist auf den Bedarf weiterer Diskussion.

In Bezug auf das Verständnis von „Lernbegleitung“ kam es zur Diskussion, was es für die Akteur\*innen bedeutet, sich in diese Rolle zu begeben und wie sich diese Rolle im Wechsel (oder Konflikt) zwischen dozierender Funktion und Lernbegleitung verändert (vgl. Peschel & Kihm 2020).

#### 4. Lerninhalte: Gewählte/gesetzte Themen und das Lernen selbst

Die Sachthemen, anhand derer Lernprozesse mit entsprechender Begleitung verdeutlicht werden, können curricular in das Studienprogramm eingebunden sein oder aus individuell persönlichem Interesse gewählt werden.

Der Begriff *Sachthemen* ist vielschichtig und muss präzisiert werden. Die Diskutant\*innen hinterfragten die Wahl der exkludierenden Konjunktion „oder“ (Zeile 3), die so verstanden werden könnte, dass „*curricular in das Studienprogramm eingebundene*“ (Zeile 2) und „*aus individuell persönlichem Interesse gewählte*“ (Zeile 3) Lerninhalte sich gegenseitig ausschließen. Ein inkludierend gesetztes „*und*“ impliziere dagegen die Lesart, dass die Lerninhalte im Idealfall curricular eingebunden *und* (gleichermaßen) von individuell persönlichem Interesse sind. Dabei wurde hinterfragt, inwiefern die Berücksichtigung persönlicher Interessen im Kontext der Lehrer\*innenbildung an Hochschulen überhaupt erfolgen kann. So werden die angebotenen Inhalte von den Diskutant\*innen nicht als beliebig erachtet, sondern unter die Prämisse der Betrachtung von „Lehr-Lern-Prozessen“ gestellt.

#### 5. Funktion von Materialien: Initiierung und Gegenstand von Lernprozessen, die dadurch der Beobachtung und Reflexion zugänglich werden

Voraussetzung für die Initiierung von solcherart Lernerfahrungen sind u. a. eine materialreiche Umgebung, die die Eigeninitiative der Studierenden herausfordert. In Auseinandersetzung mit den vielfältigen Materialien (multifunktionalen, analogen wie digitalen, auch didaktisch aufbereiteten) können Lernprozesse expliziert und dadurch deren Beobachtung und Dokumentation einer theoriegeleiteten Reflexion zugeführt werden.

Die Diskussion hinsichtlich des fünften Abschnittes der Arbeitsdefinition fokussierte das Adjektiv „*materialreich*“ (Zeile 2) und adressierte damit erneut die bereits aufgeworfene Frage der *Materialnutzung* bzw. der (Vor-)Auswahl und Zugänglichkeit der ausgewählten und zur Verfügung stehenden Materialien (s. Abschnitt 1). Zwei Überlegungen wurden deutlich:

- *Materialumfang, Materialkonzept*: Eine Überfüllung des Raumes mit Materialien sollte vermieden werden, indem eine bewusste, anregende Auswahl fokussiert wird. Die Frage ist, nach welchen Kriterien und von wem diese Auswahl getroffen wird und inwiefern sie eine Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Studierenden darstellt.
- *Materialzugänglichkeit*: Offen bleibt, wie die Studierenden während institutionalisierter Lernprozesse (z. B. in Seminaren) an die Materialien kommen: Findet sich eine Teilauswahl vorbereitet auf den Tischen? Oder ermöglicht es ein Ordnungssystem, dass die Studierenden sich eigenständig an dem Gesamtsortiment

bedienen? Beide Wege der Zugänglichkeit wirken sich unterschiedlich auf die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden aus (vgl. Peschel 2014, 74f.).

Grundsätzlich zeigte sich das Bedürfnis, die Aspekte „Materialien“ und „räumliches Setting“ ausdifferenzierend aufzugreifen.

### **6. Spezifische Rollen von Dozierenden und Studierenden**

Dozierende fungieren in Hochschullernwerkstätten in der oben beschriebenen Rolle als Lernbegleiter\*innen und als Fachexpert\*innen in offenen Lernsettings. Sie unterstützen dabei Lernprozesse nach den Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens, indem Zielstellung und Planung gemeinsam mit den Studierenden ausgehandelt und entwickelt werden. Die Studierenden erfahren sich als Lernende, üben sich in der Rolle als Lernbegleiter\*innen und reflektieren insbesondere diesen Rollenwechsel.

Mit Blick auf den sechsten Abschnitt wiederholte sich der Hinweis, Begriffe oder Prinzipien wie die „*des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens*“ (Zeilen 3 und 4) zu präzisieren und ausdifferenzieren, damit sie in ihrer Bedeutung an Klarheit gewinnen. Der Teilabschnitt unterscheidet verschiedene Rollen (z. B. Lernbegleiter\*innen, Fachexpert\*innen usw.) und greift Rollenwechsel als Kernelement der Ausbildungsprozesse und Reflexionen in Hochschullernwerkstätten auf (s. Abschnitt 2). Dabei wird festgehalten, dass Ziele und Organisation von Lernprozessen gemeinsam ausgehandelt und entwickelt, und nicht direktiv vorgegeben werden (Zeilen 4 und 5). Auch diese Aushandlungsprozesse sollten auf einer Metaebene Gegenstand der Reflexion sein. Ergänzend wird angemerkt, in der Arbeitsdefinition zu berücksichtigen, dass Studierende auch in administrativen Bereichen der Hochschullernwerkstätten aktiv mitarbeiten.

Mit einer einfachen Gegenüberstellung von „Dozierende“ vs. „Studierende“, die vielleicht traditionelle Lehrformate der Universität (z. B. Vorlesungen) adäquat abbildet, wird man der Struktur von Hochschullernwerkstätten durch die Rollenvielfalt auf Seiten der Studierenden nicht gerecht, die als Teammitglieder, studentische Hilfskräfte oder in anderen Positionen ihren Kommiliton\*innen gegenüber als Dozierende, Beratende oder Koordinierende gegenüberreten können. Schließlich lässt sich in Publikationen auch ein anderes Selbstverständnis der Dozierenden ablesen, das auf symmetrische Beziehungen und Umgangsformen abzielt (vgl. z. B. Schmude & Wedekind 2014, 115f.).

### **7. Weitere Akteur\*innen in Hochschullernwerkstätten**

Die Akteur\*innen aus pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie aus dem pädagogischen Berufsfeld nutzen Hochschullernwerkstätten als Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume, gegebenenfalls mit Kindern und Jugendlichen, was im Rahmen der Theorie-Praxis-Reflexion maßgeblich zu ihrer Professionalisierung beiträgt.

Die Adressierung weiterer Akteur\*innen außerhalb des „*pädagogischen Berufsfeldes*“ (Zeile 2) ließe sich hier abermals aufgreifen (s. Abschnitt 2). Positiv hervorgehoben wurden die Fokussierung der „*Theorie-Praxis-Reflexion*“ (Zeile 4) im Sinne der Verzahnung und die besondere Betonung, die der Professionalisierungsgedanke in der Arbeitsdefinition erfährt. Die Strukturen der jeweiligen „*pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengänge*“ (Zeilen 1 und 2) sollten in der weiteren Auseinandersetzung betrachtet werden, um die Arbeitsdefinition an dieser Stelle eventuell zu erweitern.

### **8. Forschungsfokus: Lernen und Lehren**

Die empirische Analyse des Lernens, Studierens und Lehrens steht im Zentrum des Forschungsinteresses, indem Interaktionen und Praktiken in Hochschullernwerkstätten in den Blick genommen werden, um nach deren Wirksamkeit und Relevanz zu fragen oder um Angebote und Lernsituationen zu evaluieren und weiter zu entwickeln.

Der Forschungsfokus greift auf, dass die „Orientierung an der Person bzw. den Interaktionen zwischen den Personen als das ‚Kernverständnis‘ des Lehrens, Lernens“ (Rumpf & Schmude 2021, 62) und *v. a. des Forschens* in Hochschullernwerkstätten herausgestellt werden könnte. Nach Ansicht der Diskutant\*innen sollte die Auflistung der Forschungsschwerpunkte um den Begriff „*Wirkungen*“ ergänzt werden, mit dem Ziel, eine einseitig quantifizierende Wirksamkeitsforschung zugunsten der Frage nach Prozessen, Wirkungen und Relevanzen auszuweiten. Der Abschnitt lässt offen, mit welchem Verständnis von Empirie die hier benannte „*empirische Analyse*“ (Zeile 1) konnotiert ist. Eine Analyse der Forschungsarbeiten zu „Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten“ zeigt, dass inhaltsanalytische, rekonstruktive und hermeneutische Methodologien gegenüber Mixed-Methods- oder quantitativen Designs derzeit deutlich überwiegen (vgl. Kihm & Peschel 2021, 71f.).

### **9. Hochschullernwerkstätten als Schnittstelle**

Hochschullernwerkstätten sind auf eine statusgruppen- und studiengangübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation.

Ergänzend wurde vorgeschlagen, *standortübergreifende* Kooperationen und Vernetzungen in die Arbeitsdefinition mit aufzunehmen.

## 4 Offene Fragen und Ausblick

Der zweite Programmpunkt des Forums diente der Sammlung offener Fragen, die in weiteren Diskussionsforen erörtert werden sollen. Hinsichtlich folgender Punkte wird Diskussionsbedarf gesehen, der sich teilweise auch aus der Dokumentation des bisherigen Begriffsbestimmungsdiskurses speist (vgl. u. a. Rumpf & Schmude 2021):

**Tab. 1:** Sammlung offener Fragen zur weiteren Diskussion

<b>Begriffe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sind die Begriffe „<i>Hochschullernwerkstatt</i>“ und „<i>Lernwerkstatt an Hochschule</i>“ synonym? Wenn nicht: wie werden sie different beschrieben?</li> <li>– Was wird unter „Sachthemen“ (Abschnitt 4) verstanden?</li> </ul>
<b>Akteur*innen und Rollen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beschreibt die Definition präzise und eindeutig die Rollen und Rollenwechsel aller benannten Akteur*innen?</li> <li>– Welche Berufsgruppen sollten benannt werden?</li> </ul>
<b>Materialien und Raum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche Aspekte zum Thema „Materialien“ (z. B. Umfang, Zugänglichkeit) sollten in die Arbeitsdefinition aufgenommen werden?</li> <li>– Inwiefern braucht eine Hochschullernwerkstatt einen begehbaren Raum?</li> </ul>
<b>Lerntheoretische Grundlegung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welchen lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen fühlen sich Hochschullernwerkstätten (in ihren Konzeptionen) bzw. Lernbegleiter*innen (in ihren Praktiken und Interaktionen) verpflichtet?</li> <li>– Wie ist die Qualität von „Offenheit“ in Bezug auf Lehrformate zu beschreiben?</li> </ul>
<b>Alleinstellungsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Was sind Alleinstellungsmerkmale des Studierens in Hochschullernwerkstätten?</li> <li>– Inwiefern vermitteln Hochschullernwerkstätten zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Pädagog*innen?</li> </ul>

Die Arbeitsdefinition zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* wurde im Laufe der letzten vier Jahre entworfen, weiterentwickelt, von der Mitgliederversammlung des NeHle e. V. angenommen und schließlich auf der Vereinswebsite (<https://www.NeHle.info>) veröffentlicht. Sie steht nicht für sich allein, sondern ist durch die Publikationen zum Arbeitsprozess (AG Begriffsbestimmung 2020; Rumpf & Schmude 2020; 2021) gerahmt. Diese Beiträge verdeutlichen sowohl wichtige leitende Gedanken zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* als auch Herausforderungen der Begriffsbestimmung, wodurch die Arbeitsdefinition verständlicher wird. Ein zentrales Ergebnis des vierjährigen Prozesses ist die Entwicklung und Erprobung

unterschiedlicher Strategien, um zu einer Begriffsbestimmung zu finden: Einerseits wurde an den laufenden internen Diskurs der letzten 40 Jahre angeknüpft, andererseits wurden externe Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten einbezogen. Diese Doppelstrategie hat sich bewährt und soll auch im weiteren Prozess der Begriffsbestimmung verfolgt werden.

## Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 249-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolland, A. (2004). Lernwerkstätten und Sachunterricht. In: A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht, Band 5. Unterrichtsplanung und Methoden* (S. 177-186). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kelkel, M. & Peschel, M. (2019). Lernwerkstätten und Schülerlabore – Unterschiedliche Konzepte, ein Verbund. Kooperation zwischen GOFEX und NanoBioLab im Rahmen des GOFEX-Projektpraktikums als Beispiel für kooperatives Lernen. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 185-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2021). „Komplexität wagen!“ – Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 70-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, B. (2020). Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 721-726). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2014). Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 67-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 296-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M., Wedekind, H., Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2020). NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, D. & Schmude, C. (2021). Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M.

- Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 53-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Abgerufen von <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (zuletzt geprüft am 01.09.2022)
- Wedekind, H., Kihm, P. & Peschel, M. (2021). Lernwerkstattarbeit und Lernkulturen. Herausforderungen und Chancen einer Veränderung der Lernkultur durch Hochschullernwerkstätten. In: M. Peschel (Hrsg.), *Didaktik der Lernkulturen* (S. 104-121). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.

## Autor\*innen

### **Herrmann, Franziska, Dr.**

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/ Didaktik Deutsch

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Schriftspracherwerb, Literarische Bildung, Hochschullernwerkstätten, Professionsforschung, Phänomenologische Schreibforschung

[franziska.herrmann@fu-berlin.de](mailto:franziska.herrmann@fu-berlin.de)

### **Kihm, Pascal**

Universität des Saarlandes

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Didaktik des Sachunterrichts, Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX)

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Interaktions-, Aushandlungs- und Kommunikationsprozesse beim Experimentieren

[pascal.kihm@uni-saarland.de](mailto:pascal.kihm@uni-saarland.de)