

*Franziska Herrmann und Pascal Kihm*

# **Rollen, Materialien und Lernen in Hochschullernwerkstätten – zum Stand der Diskussion im Rahmen der AG Begriffsbestimmung**

## **Abstract**

Die AG Begriffsbestimmung des NeHle e.V. widmet sich seit deren Gründung (2018) dem Auftrag, eine Definition des Begriffs Hochschullernwerkstatt zu erarbeiten, die der Vielfalt von Hochschullernwerkstätten entspricht und gleichzeitig deren spezifische Merkmale herausstellt (vgl. Rumpf & Schmude 2020; 2021). Nachdem ein erster Entwurf der Arbeitsdefinition veröffentlicht wurde, ging es im weiteren Prozess um die begriffliche Schärfung einzelner Textpassagen. Es zeigte sich, dass es Kernthemen gibt, die der fokussierten theoretischen Auseinandersetzung und expliziten Diskussion bedürfen (vgl. Herrmann & Kihm demn.). Der Beitrag stellt drei dieser Themen in den Mittelpunkt: die Frage nach den Rollen von Akteur:innen, das Thema Materialien und die lerntheoretische Grundlegung von bzw. in Hochschullernwerkstätten. Daran anschließend erfolgt ein Ausblick auf die weiterführende Arbeit im Rahmen der AG Begriffsbestimmung.

## **1 Einleitung**

Die Verständigung über die Begriffsbestimmung bzw. -verwendung – und damit auch über das eigene Selbstverständnis – bildet seit Beginn der Lernwerkstättenbewegung im deutschsprachigen Raum in den frühen 1990er-Jahren einen festen Bestandteil des Diskurses, der vor dem Hintergrund des stetigen gesellschaftlichen Wandels und wechselnder bildungspolitischer Anforderungen letztendlich immer unabschließbar bleiben muss. In diesem Prozess der immer wiederkehrenden Verständigung, der u. a. in den Publikationen im Rahmen der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ dokumentiert ist, zeigen sich (konstante) Ansprüche, die implizit den Verständigungsprozess leiten. Diese lassen sich in drei Richtungen ausmachen:

- (1) die wiederkehrende Selbstvergewisserung über das eigene Selbstverständnis, die eigenen Positionen und das eigene Tun,

- (2) die Darstellung wesentlicher Grundgedanken und Merkmale von Hochschullernwerkstätten und
- (3) die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Fragen, um sich einerseits an der eigenen Historie zu orientieren, andererseits aber auch verantwortungsvoll im Hinblick auf zukünftige Generationen und Probleme zu agieren.

Diesen Ansprüchen folgend wurde von der AG Begriffsbestimmung unter der Leitung von Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude in den Jahren 2018-2021 in einem „kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess“ (Rumpf & Schmude 2020, 92) eine Arbeitsdefinition zum Begriff Hochschullernwerkstatt entwickelt (vgl. Rumpf & Schmude 2021). Diese Arbeitsdefinition wurde im Rahmen der 15. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Goethe-Universität Frankfurt im Jahr 2022 vorgestellt und von der Mitgliederversammlung des NeHLe e. V. angenommen (vgl. Herrmann & Kihm demn.). Diese ‚Annahme‘ erfolgte in dem Wissen, dass es sich um das Ergebnis eines unabschließbaren Erarbeitungsprozesses handelt, der mit dem Aufwerfen von Fragen begann (z. B.: „Brauchen Hochschullernwerkstätten einen festen Raum in der Hochschule?“, Rumpf & Schmude 2021, 55f.), in dem vieles geklärt werden konnte (z. B. „Hochschullernwerkstätten sind an der Institution Hochschule strukturell und räumlich verankert.“, AG Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt 2022, zit. nach Herrmann & Kihm demn.), der jedoch auch zu neuen Fragen führte. Von Beginn an erfolgte die kollaborative Erarbeitung der Definition unter dem Leitgedanken der Partizipation: „An diesem Prozess waren in den einzelnen Arbeitsphasen unterschiedliche Akteur\*innen beteiligt: Vereinsmitglieder, an Hochschullernwerkstatt Interessierte, Kolleg\*innen mit und ohne Hochschullernwerkstatterfahrung und Studierende“ (Rumpf & Schmude 2021, 54). Sie, die Mitglieder des Vereins, aber auch weitere Interessierte, wurden adressiert, Fragen aufzuwerfen, Kritik anzubringen und Formulierungen einzubringen (vgl. Rumpf & Schmude 2020, 85).

Drei wesentliche Fragen, die im Zuge der Erarbeitung der Arbeitsdefinition offengeblieben sind, wurden nach dem Vorstandswechsel des NeHLe e. V. im Jahr 2021 von uns – in der Funktion als neue Leitung der AG Begriffsbestimmung – aufgegriffen und in unterschiedlichen Formaten bearbeitet und diskutiert (vgl. folgend Herrmann, Kihm demn.):

- Beschreibt die Definition präzise und eindeutig die Rollen und Rollenwechsel aller in der Arbeitsdefinition benannten Akteur:innen?
- Welche Aspekte zum Thema „Materialien“ (z. B. Umfang, Zugänglichkeit) sollten in die Arbeitsdefinition aufgenommen werden?
- Welchen lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen fühlen sich Hochschullernwerkstätten (in ihren Konzeptionen) bzw. Lernbegleiter:innen (in ihren Praktiken und Interaktionen) verpflichtet?

Diese Fragen sind in ihren Formulierungen auf den Text der Arbeitsdefinition gerichtet. Sie entspringen der Unzufriedenheit mit der Darstellung dieser Aspekte im Rahmen des Textes und der Schwierigkeit, diese zum damaligen Zeitpunkt eindeutig zu bestimmen. Im Beitrag werden wesentliche Ergebnisse der im Rahmen der AG Begriffsbestimmung im Jahr 2022 geführten Diskussionen um die Begriffe Rollen von Akteur:innen, Materialien und Lernen formuliert. Um den Prozess der Begriffsklärung und -entwicklung nachvollziehbar zu beschreiben, ist die folgende Darstellung chronologisch und narrativ gestaltet.

## 2 Rollen von Akteur:innen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Rollen von Akteur:innen“ erfolgte im Rahmen eines Online-Forums. Durch zwei Impulsvorträge, „Rollenverständnisse in Hochschullernwerkstätten“ (Markus Peschel und Pascal Kihm, angelehnt an Peschel & Kihm 2020) und „Anmerkungen zum Begriff Lernbegleitung“ (Annika Gruhn, angelehnt an Gruhn 2021) wurden Diskussionen dazu angeregt, welche Rollen in Hochschullernwerkstätten von welchen Personen eingenommen werden, welche Bedeutung Rollenwechsel für das Lernen in Hochschullernwerkstätten haben und welche Spannungsfelder sich zwischen pädagogischer Programmatik und erforschter Praxis von Lernbegleitung, als einer wesentlichen Rolle in Hochschullernwerkstätten, zeigen.

Folgende Gedanken kristallisierten sich heraus: In Hochschullernwerkstätten kommt es (anders als z. B. bei Wedekind 2007 vereinfachend als Gegenüberstellung der Rollen „Lernende“ und „Lernbegleiter:innen“ dargestellt) zur Einnahme multipler Rollen und Funktionen, die ausgehandelt, beeinflusst und verändert sowie den jeweiligen Interaktionspartner:innen zugeschrieben werden (vgl. Tabellen 1 und 2).

**Tab. 1:** Rollen und Funktionen der Personengruppe „Studierende“ (nach Peschel & Kihm 2020, 303f.)

Personengruppe	Rolle	Funktion
Studierende	Schüler:in (sach-orientiert)	Sach-Erfahrungen in der Lernwerkstattarbeit sammeln
	Student:in (meta-orientiert)	Rolle(n) und Rollenwechsel auf Metaebene reflektieren; Funktion und Wirkung von Hochschullernwerkstätten erlernen und reflektieren
	Lernbegleitung (lernend)	(Lehr-)Lernprozess-Erfahrungen in der Lernwerkstatt- arbeit sammeln
	Lernbegleitung (lehrend)	Lernwerkstattarbeit in der Hochschullernwerkstätten (als „Lehrende“) betreiben
	Forscher:in	z. B. handlungsnah pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselformen in Hochschul- lernwerkstätten erforschen

Demnach tritt die Personengruppe der Studierenden in Hochschullernwerkstätten u. a. in der Rolle „*Lernbegleitung (lehrend)*“ (vgl. Tabelle 1, zweite Zeile von unten) auf und begleitet dabei das Lernen anderer nach den Prinzipien der Lernwerkstattarbeit. In der Rolle „*Lernbegleitung (lernend)*“ dagegen agieren die Studierenden als Lernende im Rahmen der Lernwerkstattarbeit. Es geht dabei um ihr eigenes Lernen, das von anderen begleitet wird (die dann wiederum in der Rolle „*Lernbegleitung (lehrend)*“ agieren, s. o.). In der Rolle „*Student:in*“ werden das eigene Lernen, das Lernen anderer und das Begleiten des Lernens anderer im Zusammenspiel mit anderen Rollen und Funktionen auf einer Metaebene reflektiert. In der Rolle „*Forscher:in*“ nutzen die Studierenden die Hochschullernwerkstatt als Feldzugang, um die dort vollzogenen handlungsnahen pädagogischen Realsituationen unter verschiedenen Schwerpunkten (z. B. der Kommunikationsgestaltung oder der Rolleneinnahmen) methodisch fundiert zu beforschen (vgl. dazu auch Rumpf 2016). Die Rolle „*Schüler:in*“ wurde integriert, um zu beschreiben, dass Studierende in der Lernwerkstattarbeit selbst (auch) Sach-Erfahrungen sammeln, wobei hierbei weniger die Metaebene des eigenen Lernprozesses (wie in der Rolle „*Student:in*“), sondern die Erkenntnisgewinnung selbst im Mittelpunkt steht (bzw. ggf. der Vergleich zwischen eher tradierten, seminaristischen Formen des Lehrens und Lernens und der Lernwerkstattarbeit im Hinblick auf den eigenen Sachlernprozess). Diskutiert wurde im Anschluss an den Vortrag, inwiefern Studierende überhaupt „in der Schüler:innenrolle“ agieren können: Die Rolle „*Schüler:in*“ in der Personengruppe Studierende drückt vielmehr den Versuch einer Annäherung aus, bei bestehender Perspektivdifferenz als erwachsene Person.

Tabelle 2 zeigt die Personengruppe der Dozierenden in ihren unterschiedlichen Rollen in der Hochschullernwerkstatt. Dozierende können z. B. Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Erzieher:innen, Sozialarbeiter:innen, studentische Hilfskräfte oder Studierende in Seminaren sein. Neben der Rolle als „*Lernbegleitung*“, die in der Ausbildung der Studierenden Lernwerkstattarbeit betreibt, sind die Dozierenden „*Fachexpert:innen*“ für Lerninhalte. Die Rolle „*Student:in*“ wurde integriert, um zu betonen, dass auch Dozierende fortwährend selbst Reflektions- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen. Es geht hier also, etymologisch auf das lateinische *studere* (sich ernstlich um etwas bemühen) zurückgehend, um das Streben nach Erkenntnis, das sich Bemühen um Professionalisierung, Dozierende sind in Hochschullernwerkstätten darüber hinaus häufig auch als „*Forscher:innen*“ aktiv.

**Tab. 2:** Rollen und Funktionen der Personengruppe „Dozierende“ (nach Peschel & Kihm 2020, 303f.)

Personengruppe	Rolle	Funktion
Dozierende	Lernbegleitung	Lernwerkstattarbeit in der Hochschullernwerkstatt (als „Lehrende“) in der Ausbildung von Studierenden betreiben: Anregung zu Lernprozessen und Selbstreflexion
	Fachexpert:in	Verortung der Fachlichkeit für Lerninhalte/für die (fachlichen) Sachen (Fachexpertise)
	Student:in	selbst Reflexions- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen (hinsichtlich der Initiierung konstruktiver Lernprozesse, eigener Zurückhaltung usw.)
	Forscher:in	z. B. handlungsnah pädagogische Realsituationen, Rollen oder Rollenwechselproblematik in Hochschullernwerkstätten erforschen

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, mit Rollenwechseln und mit Rollenkonflikten ist für die persönliche Weiterentwicklung und Klärung möglicher einzunehmender Rollen und damit verbundener Funktionen in der Hochschullernwerkstatt besonders für Studierende wichtig. Es gibt Situationen, in denen verschiedene Rollen und Funktionen erfüllt werden (müssen, sollen) und diese Rolleneinnahmen bzw. Rollenwechsel auch zu Konflikten führen können: Wenn Studierende z. B. im Rahmen einer Qualifikationsarbeit Lernwerkstattarbeit mit Kindern unter einer spezifischen Fragestellung beobachten und später auswerten, agieren sie in der Rolle „Forscher:in“. Diese Rolle stellt andere Ansprüche und kollidiert ggf. mit den Erwartungen an die Rolle „Lernbegleitung“ (Gebe ich den Kindern Impulse? Greife ich ein, wenn ich gefährliche Situationen beobachte? Wie reagiere ich, wenn die Kinder mich ansprechen?). Hier müssen die Studierenden sorgsam abwägen, ob und wie sie in der Rolle „Forscher:in“ oder „Lernbegleitung“ agieren.

Solche Rollenabwägungen, -wechsel und -konflikte sollten situationsbezogen thematisiert werden, um ein Bewusstsein für die Vielfalt eigener Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der genannten Rollen zu gewinnen. Die Übernahme und Zuweisung von Rollen erfolgt nicht immer transparent, auch nicht konsequent oder zielorientiert, sondern wird in einer Situation in der Interaktion zwischen den Beteiligten ausgehandelt.

Die Auseinandersetzung mit Rollen sollte daher wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung im Kontext von Hochschullernwerkstätten sein (vgl. Peschel & Kihm 2020, 306f.). Zu dieser gehören die Rekonstruktion eigener Rollenverständnisse, die Reflexion von erlernten Rollenmustern sowie die Bearbeitung der o. g. Rollenwechsel und -konflikte.

Anders als die Rolle „*Student:in*“ ist die Rolle „*Lernbegleitung*“ für die Studierenden eine neue Rolle, für die sie im Rahmen der Hochschullernwerkstatt qualifiziert werden. Zur Qualifikation in dieser Rolle bedarf es der besonders intensiven Reflexion, da diese im theoretischen Diskurs häufig als „Norm, nicht einzugreifen“ (vgl. Gruhn 2021, 93; Kihm 2023, 32) definiert wird, ohne dieses „Nicht-Eingreifen“ zu konkretisieren. Diese normative Programmatik („Lernbegleitung = Nicht-Eingreifen“) wird in verschiedenen Generationen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit immer wieder unreflektiert reproduziert (vgl. Gruhn 2022). Hintergrund dafür bilden stark normativ aufgeladene Beschreibungen zur Rolle *Lernbegleitung* in Publikationen der Hochschullernwerkstatt-Community, die hohe qualitative Ansprüche an die pädagogischen Interaktionen der Akteur:innen transportieren:

„Die Rolle der Lehrenden besteht darin, dem Lernenden Zeit und Raum zu geben, sich einem Lerngegenstand in der für ihn geeigneten Weise zu nähern. Sie begleiten sein Lernen fördernd und tragen anschließend Sorge dafür, dass Lernwege und -ergebnisse reflektiert werden. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich spezifische Anforderungen an das Handeln und die pädagogische Haltung der Lehrpersonen. Die Lehrenden handeln als Lernbegleiter.“ (VeLW 2009, 6ff.)

Dies zeigt sich auch in der aktuellen Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“:

„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 [...]. 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“ (AG Begriffsbestimmung 2022, zitiert nach Herrmann & Kihm, demn.).

Die Studie von Gruhn (2021) zeigt auf, dass zwischen Programmatik von Hochschullernwerkstätten und gelebter Praxis vielfach Brüche bestehen – insbesondere in Bezug auf die Rolle *Lernbegleitung*. Diese Brüche sollten reflektiert werden, um sich Grenzen der Programmatik bewusst zu machen und diese weiterzuentwickeln.

In der Diskussion der AG Begriffsbestimmung zu Rollen von Akteur:innen wurden folgende Fragen für die Weiterarbeit festgehalten:

- Wer agiert in Hochschullernwerkstätten in welchen Rollen und Funktionen?
- Wer bestimmt, wer in welchem Moment in welcher Rolle ist?

- Inwiefern lassen sich Grenzen zwischen den Rollen definieren?
- Inwiefern sind die Rollen (und Funktionen) für Hochschullernwerkstätten spezifisch?
- Wie nehmen Praktiker:innen selbst diese Rollen wahr, wie beschreiben sie sie?
- Wie kommt es zu Rollenwechseln bzw. zum Einnehmen bestimmter Rollen?
- Welche Formate der Begleitung und Supervision sind denkbar, um mit Ambivalenzen zwischen pädagogischer Praxis und normativer Programmatik bzw. mit den hohen Qualitätsansprüchen angemessen umgehen zu können?
- Wie spezifisch ist der Lernbegleitungs-begriff von Hochschullernwerkstätten? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es ggf. zum Lernbegleitungs-begriff anderer Bereiche (vgl. z. B. Hesse & Lütgert 2020)?

Insgesamt zeigte sich in der Diskussion, dass sich die vielfältigen Rollen der Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten schwerlich auf „Lernende“ und „Lernbegleiter:innen“ reduzieren lassen. Vielmehr gibt es hier zahlreiche Ausdifferenzierungen und Nuancierungen (z. B. „Forscher:in“, „Fachexpert:in“ oder auch „Lernbegleitung“ lernend bzw. lehrend, vgl. Tabellen 1 und 2). Empirische Forschung zur Praxis in Hochschullernwerkstätten scheint notwendig, um die Herausforderungen im Umgang mit diesen Rollen sichtbar und damit reflektierbar zu machen. Diese Forschung sollte dabei über die Beschreibung der Rollen hinaus auch die Einnahme bestimmter Rollen, die Aushandlung von Rollenverständnissen bzw. Rollenwechseln und die Ambivalenzen zwischen pädagogischer Praxis und normativer Programmatik in den Blick nehmen.

### 3 Materialien

Die Auseinandersetzung mit Materialaspekten erfolgte im Rahmen eines Online-Forums: An konkreten Beispielen von Hochschullernwerkstätten sollte sichtbar werden, was der Hochschullernwerkstatt-Community in Bezug auf die materielle Ausstattung besonders wichtig ist. Dabei wurde die Frage an den Anfang gestellt, wie mit den folgenden Aspekten in verschiedenen Hochschullernwerkstätten umgegangen wird:

- Auswahl der Materialien,
- Zugänglichkeit der Materialien und
- Nutzungs- und Verwendungskontexte der Materialien.

Im Rahmen des Online-Forums wurden Einblicke in vier Hochschullernwerkstätten gegeben, die von den an diesen Standorten aktiven Teilnehmer:innen mit dem Fokus auf Materialaspekten moderiert wurden:

- die Hochschullernwerkstatt Mathematik der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Daniela Longhino),

- die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Dietlinde Rumpf),
- das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) der Universität des Saarlandes (Markus Peschel, Pascal Kihm) und
- die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der Technischen Universität Dresden (Franziska Herrmann).

An den konkreten Beispielen wurde die Vielfalt der Formen von Materialien deutlich, die für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ausgewählt und zur Verfügung gestellt werden: verwendungsoffene Materialien (z. B. Sammlungen von Naturmaterialien), Alltags- und Verbrauchsmaterialien (z. B. Papier, Stifte), didaktisch vorstrukturierte Materialien (z. B. Lernspiele), Fach- und Kinderliteratur, digitale Medien, Werkzeuge (z. B. Buchbindemaschine) sowie ‚Spuren‘, die Lernende hinterlassen (z. B. Kindertexte oder Werke von Studierenden). In der Diskussion wurde ebenfalls deutlich, dass die Auswahl und Zurverfügungstellung von Materialien je nach Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt variiert und sich auch innerhalb einer Hochschullernwerkstatt in stetiger Entwicklung befindet.

Als wesentlich trat hervor, dass neben der Auswahl von Materialien die Frage bedeutsam ist, wie diese Materialien in einen Handlungszusammenhang gestellt werden: Dies geschieht in Form der Anordnung und Präsentation der Materialien, der Zugänglichkeit und durch Möglichkeiten ihrer Verwendung. Auch hier zeigten sich bereits beim Betrachten von Beispielen aus vier Hochschullernwerkstätten mehrere Varianten: Im GOFEX der Universität des Saarlandes sind Alltagsmaterialien kindorientiert sortiert (im GOFEX-Haus mit verschiedenen Zimmern: Küche, Wohnzimmer, Bad usw.), in der Hochschullernwerkstatt Mathematik der Pädagogischen Hochschule Steiermark gibt es eine themen- und schulstufenübergreifende Ordnung, in der LuFo der Technischen Universität Dresden sind die Materialien nach Fächern strukturiert und die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verfügt, neben Räumen mit Materialien, über einen ‚leeren Raum‘.

Auch in Bezug auf die Zugänglichkeit zu den Materialien (wie auch zum Raum der Hochschullernwerkstatt) zeigten sich unterschiedliche Varianten: Es gibt Hochschullernwerkstätten, deren Türen rund um die Uhr offenstehen, andere haben Öffnungszeiten oder können auf Anfrage genutzt werden. Es gibt (a) sichtbar in offenen Regalen präsentierte Materialien, (b) frei zugängliche, jedoch in geschlossenen (aber nicht verschlossenen) Kisten aufbewahrte Materialien, (c) ausleihbare Materialien und (d) Materialien in verschlossenen Schränken, die nur auf Anfrage und nur für bestimmte Zwecke oder von bestimmten Personen nutzbar sind.

Einigkeit bestand in der Diskussion dahingehend, dass eine Anordnung bzw. Sortierung der Materialien sinnvoll ist, jedoch veränderbar bleiben sollte und dass die Frage der Zugänglichkeit zu verhandeln ist.

In allen vier Hochschullernwerkstätten findet eine reflexive Auseinandersetzung über die Fragen der Auswahl, Anordnung, Sortierung, Zugänglichkeit und Verwendung von Materialien statt. Daran zeigt sich, dass es im Sinne einer Begriffsbestimmung keine Aussage dazu braucht, wieviel oder welche Materialien in einer Hochschullernwerkstatt zu finden sein sollten. Vielmehr steht im Vordergrund, welcher Sinn und welche konzeptuelle Begründung sich mit der jeweiligen Auswahl, Anordnung, Sortierung und Regelung der Zugänglichkeit verbinden (im Sinne eines Materialkonzepts). Als wesentliches Merkmal von Hochschullernwerkstätten wurde daher in der Diskussion festgehalten, dass es eine wissenschaftlich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Materialien und deren reflektierte Einbeziehung in Lehr-Lernkontexte gibt. Die adressierten Fragen der Auswahl, Anordnung, Sortierung, Zugänglichkeit und Verwendung von Materialien in Lehr-Lernkontexten stellen außerdem ein vielversprechendes Forschungsfeld dar (vgl. Kihm, Diener & Peschel 2020; Kihm 2023).

Über die einzelne Hochschullernwerkstatt hinaus wurden im Rahmen des Online-Forums Fragen formuliert, die aktuell besonders bedeutsam erscheinen und übergreifend diskutiert werden sollten. Sie beziehen sich auf Formate partizipativer Konzeptentwicklung, auf hochschulpolitische Fragen der dauerhaften Finanzierung von Hochschullernwerkstätten sowie auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen im Kontext von Digitalisierung und Konsumorientierung:

- Wie können Prozesse der Konzeptentwicklung als immer wieder offene Prozesse gestaltet werden? Wer wird einbezogen und in welcher Form (Kinder, Studierende, Dozierende, ...)?
- Welche Personalressourcen sind notwendig, um Ordnungen aufrecht zu erhalten?
- Welche Bedeutung kommt der Wertschätzung analoger Materialien zu?
- Wie gehen wir mit dem Service-Charakter von Hochschullernwerkstätten um?
- Was brauchen wir wirklich? (Konsumaktivismus vs. Nachhaltigkeit und Sehnsucht nach dem ‚leeren Raum‘)

In Bezug auf die Ausgangsfrage, was uns als Hochschullernwerkstatt-Community wichtig ist, zeigt sich durch die Darstellung der Diskussion, dass es neben dem sichtbaren Material in seiner Vorauswahl, Anordnung, Sortierung und Zugänglichkeit in der Hochschullernwerkstatt vor allem die reflexiven Prozesse der Beteiligten sind, die eine Hochschullernwerkstatt als solche kennzeichnen. Wichtig ist demnach einerseits die wissenschaftlich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Materialien und deren reflektierte Einbeziehung in Lehr-Lernkontexte und andererseits auch die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Veränderungen, auf die Hochschullernwerkstätten als Orte des Lehrens und Lernens auch im Hinblick auf Materialfragen Antworten finden müssen.

## 4 Lernen

Die Auseinandersetzung zum Thema „Lernen“ fand im Rahmen des Forums „Zum Begriff Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten – zwischen Prämissen, Praxis und Vollzug“ auf der 16. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten an der Universität Trier im Jahr 2023 statt. Im Impulsvortrag von Franziska Herrmann erfolgte zunächst eine Orientierung zum Stand der Diskussion. Aktuell zeigt sich demnach sowohl bei Zugängen zum Lernen, die stärker auf die Praxis des Lernens (und Lehrens) in Hochschullernwerkstätten bezogen sind, als auch bei jenen Zugängen, die im Kontext der Erforschung des Lernens in Hochschullernwerkstätten gewählt werden, eine Vielfalt an theoretischen Bezügen:

Neben dem *Entdeckenden Lernen*, das bisher als zentraler gemeinsamer Bezugspunkt im Bereich der Praxis des Lernens und Lehrens in Hochschullernwerkstätten gilt (vgl. VeLW 2009, 5ff.; vgl. Wedekind & Schmude 2017, 186), wurden und werden im Zuge der Konzeptentwicklung von Hochschullernwerkstätten an unterschiedlichen Standorten weitere theoretische Bezüge hergestellt, um Besonderheiten des Lernens in Hochschullernwerkstätten zu kennzeichnen. Ein aktuelles Beispiel dafür stellt das vierdimensionale Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt dar (*Erfahrung, Situierung, Materialität und Ästhetik*; vgl. Tänzer 2021). Auch im Bereich der Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten zeigt sich diese Vielfalt an Zugängen (Überblick bei Herrmann 2023, 31ff.). Die bisher fokussierte lerntheoretischen Verortung im *moderaten Konstruktivismus* (vgl. VeLW 2009, 6; AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 254) stellt mit Blick auf die Praxis des Lehrens, Lernens und Forschens in Hochschullernwerkstätten nur *einen* Zugang neben anderen dar (neben konstruktivistischen Verortungen z. B. auch die *pädagogische Phänomenologie*, vgl. Herrmann 2023 oder die *Subjektwissenschaftliche Lerntheorie*, vgl. Peschel, Wedekind, Kihm et al. 2021). In der Diskussion im Forum wurde daher, unabhängig von bestimmten theoretischen Bezügen, die offene Frage in den Mittelpunkt gestellt: Was ist uns wichtig in Bezug auf Lernen in Hochschullernwerkstätten?

Um die Diskussion anzuregen, wurden drei Beispiele von Lernsituationen aus Forschungsbeiträgen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten gewählt:

(1) Gruhn (2021, 93-96): zu einer Beobachtung, in der Studierende Kindern ein ‚indirektes Angebot‘ offerieren; (2) Herrmann (2023, 243-245): zum Gespräch mit einem Studenten, der sagt, dass er ‚nichts gelernt‘ habe, und (3) Hoffmann (2020, 44-51): zu schriftlichen Reflexionen von Studierenden über von ihnen beobachtete Bilderbuchrezeptionsprozesse von Kindern. Die Beispiele wurden in drei Gruppen unter folgenden Fragen näher betrachtet:

1. Wie stellen wir uns Lernen in Hochschullernwerkstätten idealerweise vor?
2. Wie kann dieses initiiert werden? Was können wir dafür tun?

3. Wo liegen Grenzen? Was haben wir nicht in der Hand?
4. Welche Bedeutung kommt der Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten zu?

Die anschließende Diskussion anhand der Beispiele ging in drei Richtungen: Zum ersten wurden *weitere grundsätzliche Fragen* in Bezug auf das Lernen aufgeworfen, z. B.: Ist es möglich, jemanden ‚neugierig zu machen‘? Welche Bedeutung kommt Lernarrangements zu; was befördern sie oder verhindern sie? Was ist Lernen? Wie findet Lernen statt? Welche Rolle spielen aktuelle Kinderkulturen für deren Lernen? Inwiefern ist eine doppelte Beobachtung des Lernens möglich, sowohl von Kindern als auch von sich selbst als Lernbegleitung?

Zum zweiten zeigten sich in der Diskussion zwei Aspekte, die in Bezug auf das *Lernen von Studierenden* besonders wichtig erscheinen:

- Studierenden sollten Räume für unbewertetes Probieren eröffnet werden und
- Studierende sollten Gelegenheiten zur biografischen Reflexion eigener Lernprozesse erhalten.

Zum dritten wurde durch die Beispiele ein Nachdenken über die *Rolle der Lernbegleitung* angeregt, die die Formulierung in der aktuellen Arbeitsdefinition (s. o.) bereichern könnte:

- als *Gestalter:in* von Lernarrangements, die eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und einen pädagogisch und fachdidaktisch fundierten Orientierungsrahmen bieten,
- als *aktive* Lernbegleitung, die nicht nur Gegenstände platziert, sondern auch Fragen stellt bzw. Impulse setzt und
- als *Reflexionspartner:in* zur Unterstützung im Prozess und zur Unterstützung der Prozessbetrachtung, sowohl retrospektiv als auch prospektiv.

Insgesamt erwies sich die Diskussion anhand deskriptiver Beispiele als fruchtbar: Die methodisch fundiert beschriebenen Lernsituationen ermöglichten, eine Vorstellung davon zu bekommen, was den beteiligten Akteur:innen auf den Wegen ihres Lernens widerfährt. Daran anknüpfend konnten weiterführende Gedanken der Diskutant:innen in Bezug auf das entfaltet werden, was ihnen in Bezug auf Lernen in Hochschullernwerkstätten wichtig ist.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Diskussionen im Rahmen der drei Foren zu den Themen *Rollen*, *Materialien* und *Lernen* zeigen zum einen die Relevanz der wiederkehrenden Selbstvergewisserung über das eigene Selbstverständnis und das eigene Tun im Rahmen von Hochschullernwerkstätten: Es geht darum, tradierte Verständnisse und Positionen (z. B. den moderaten Konstruktivismus als einzige lerntheoretische Grundlage) kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies schließt ein, Brüche zwischen Programmatik von Hochschullernwerkstätten und gelebter Praxis aufzuspüren und im Hinblick auf die Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen fruchtbar zu machen.

In diesem Zusammenhang wird zum anderen deutlich, dass empirische Forschung notwendig ist, um ‚blinde Flecken‘ unseres Selbstverständnisses (z. B. das Einnehmen bestimmter Rollen in Hochschullernwerkstätten) zu bearbeiten. Dabei deutet sich für die Weiterarbeit an der Begriffsbestimmung an, dass es nicht nur darum geht, *Beschreibungen* zu geben, welche Rollen und Funktionen in der Hochschullernwerkstatt von welchen Personen übernommen werden, welche oder wie viele Materialien in einer Hochschullernwerkstatt zu finden sein sollten oder welchen lerntheoretischen und didaktischen Grundlagen sich Hochschullernwerkstätten bzw. Lernbegleiter:innen verpflichtet fühlen. Vielmehr geht es darum, die *Aushandlung* von Rollen, das *Entstehen* von Rollenkonflikten, die *konkrete Nutzung und Verwendung* von Materialien sowie *Lernprozesse* in ihrer *Entstehung* durch Forschung sichtbar zu machen, um auf dieser (empirischen) Grundlage weiterführende Überlegungen zu treffen.

Mit Blick auf die Arbeitsdefinition zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* zeichnet sich ab, dass diese neben den hier adressierten Begriffen noch einige weitere Begriffe enthält, die einer eigenen tieferen Klärung bedürfen. Dies scheint im Text der Arbeitsdefinition nicht leistbar, da dieser eher auf die Darstellung des Zusammenspiels der Aspekte (Raum, Material, Rollen, Lernen ...) zielt, als auf die Klärung einzelner Begriffe. Daher entstand die Idee, ein Glossar zu entwickeln, das in der Arbeitsdefinition verwendete Begriffe ergänzend klärt. Das Glossar wird durch die AG Begriffsbestimmung in den Jahren 2023 und 2024 erarbeitet, um einen weiteren Meilenstein im Rahmen des unabschließbaren Verständigungsprozesses zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt zu schaffen. Wie die Begriffsbestimmung insgesamt, sehen wir, die Autor:innen, auch die Glossarentwicklung als „kollaborativ-partizipativ geführten Diskussionsprozess“ (Rumpf & Schmude 2020, 92) (s. Einleitung). Wir danken allen Beteiligten der AG Begriffsbestimmung für ihre Mitwirkung an den Diskussionen in den Foren, die diesen Beitrag ermöglicht haben, und für die weitere Zusammenarbeit in diesem Prozess. Gleichzeitig laden wir Vereinsmitglieder des NeHle e.V. und alle an Hochschullernwerkstätten Interessierte ein, sich aktiv an dem weiteren Diskussions- und Entwicklungsprozess zu beteiligen.

## 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.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2022). *Anmerkungen zum BegriffKonzept der Lernbegleitung*. Vortrag im Rahmen des Online-Forums der AG Begriffsbestimmung – Rollen von Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten, 2. September 2022.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Klinkhardt.
- Herrmann, F. (2023). *Zum Begriff LERNEN – zwischen Prämisse, Praxis und Vollzug*. Vortrag im Rahmen des Forums der AG Begriffsbestimmung, 27. Februar 2023, Universität Trier.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (denn.). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.)
- Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.) (2020), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. (2023). Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 24-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P., Diener, J. & Peschel, M. (2020). Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer innovativen Didaktik. 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. 321-334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2020). Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen in Hochschullernwerkstätten. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (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. Himpl-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.
- Peschel, M. & Kihm, P. (2022). *Akteur:innen und Rollen in Hochschullernwerkstätten – Entwurf eines Modells*. Vortrag im Rahmen des Online-Forums der AG Begriffsbestimmung – Rollen von Akteur:innen in Hochschullernwerkstätten, 2. September 2022.
- 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. Himpf-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.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23-39). 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. (2007). Lernwerkstätten. Übungsräume für demokratisches Handeln. *Grundschulunterricht*, 54/3, 12-14.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 185-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Autor:innenangaben

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

Freie Universität Berlin

Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Schriftspracherwerb, Literarisches

Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, phänomenologisch orientierte

Schreibforschung, Kindertextforschung

franziska.herrmann@fu-berlin.de

### **Pascal Kihm**

ORCID: 0009-0004-3859-0373

Universität des Saarlandes

Didaktik des Sachunterrichts

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Lernwerkstätten & Hochschullernwerk-

stätten, Sachunterricht (Schwerpunkt Naturwissenschaften), Interaktions- und

Kommunikationsprozesse beim (Offenen) Experimentieren

pascal.kihm@uni-saarland.de