



# Lernwerkstätten

Brigitte Kottmann

Lernwerkstätten an Schulen, Bildungseinrichtungen und Hochschulen blicken auf eine mittlerweile fast 40-jährige Geschichte zurück. Sie sind verortet in unterschiedlichen Diskursen über (schulisches, vor- und außerschulisches sowie universitäres) Lehren und Lernen bzw. entsprechende Bildungs- und Erziehungsprozesse und richten sich je nach Institution an unterschiedliche Akteur\_innen bzw. Adressat\_innen. Im folgenden Beitrag werden die Geschichte der Lernwerkstättenbewegung, ihre theoretischen Begründungszusammenhänge, Ziele und Inhalte, Implikationen sowie aktuelle Entwicklungen skizziert. Zentral dabei ist, dass sich in dem Begriff vielfältige Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten vereinen. Nicht alles, was als Lernwerkstatt bezeichnet wird, weist einen Werkstattcharakter auf, nicht alle Einrichtungen, die der Idee verpflichtet sind, bezeichnen sich explizit als Lernwerkstatt (Ernst & Wedekind, 1993, S. 10). Dabei ist zunächst zwischen Lernwerkstatt (als Raum) und Lernwerkstattarbeit (als pädagogisches Prinzip) zu differenzieren, weiterhin ist zu unterscheiden zwischen Lernwerkstätten im Rahmen der Erwachsenen-, primär Lehrer\_innen- oder Pädagog\_innenbildung, sowie Lernwerkstätten an Schulen. Konkret verschreiben sie sich dem Ziel einer „Qualitätsverbesserung der Lernkultur von Bildungsinstitutionen“ (Hiebl, 2017, S. 137). Gerade für den Bereich der Ganztagsbildung können Lernwerkstätten eine zentrale Bedeutung einnehmen, sie können zum einen eine Brücke zwischen formellem und informellem Lernen darstellen und zum anderen eine Möglichkeit der Vernetzung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik bzw. der professionell Tätigen und ihrer Disziplinen bieten.

## 1 Die Entstehung der Lernwerkstättenbewegung und theoretische Grundprinzipien

Die ersten Lernwerkstätten entstanden im deutschsprachigen Raum an Hochschulen, nach der Dokumentation von Ernst und Wedekind (1993, S. 13) wurden in Berlin und Reutlingen bereits 1981 die ältesten Einrichtungen gegründet, die sich am Vorbild der englischen und amerikanischen Teachers' oder Workshop Centres orientier-

ten (Müller-Naendrup, 1997, S. 67f.). Daneben existieren seit 1987 Lernwerkstätten an Einrichtungen der Lehrerfortbildung (Ernst & Wedekind, 1993, S. 13). So formulierte Karin Ernst, die die Berliner Lernwerkstatt aufbaute, gemeinsam mit Hartmut Wedekind:

„Eine Lernwerkstatt ist die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. Dieses andere Lernen gründet sich in der Überzeugung, dass es die Lernenden selbst sind, die ihr Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen, und nicht Lehrende, Rahmenpläne oder Unterrichtsmaterialien. Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfestellung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen – möglicherweise auch durch Lehrende und Lernmaterialien“ (ebd., S. 31–32).

Somit wird deutlich, dass Prinzipien des entdeckenden Lernens (ebd.), das Erfahrungslernen nach Dewey (1963) und ein konstruktivistisches Lernverständnis von Beginn an als theoretische Bezugspunkte dienten und dass der Wunsch nach Reform sowie nach kooperativem, demokratischem Lernen von Beginn an prägend war.

Die Idee von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit kann aus drei theoretischen Begründungszusammenhängen hergeleitet werden: Erstens ist sie aus der reformpädagogischen Betrachtung zum einen bei John Dewey im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens entstanden. Die erfahrungsorientierte Reflexion von Handlung, Interaktion, Wissen und Umwelt kann so zu einem Kreislauf führen und nachhaltiges Lernen ermöglichen (Dewey, 1963; Oelkers, 2011). Zum anderen ist hier der Reformpädagoge Celestin Freinet zu nennen, der durch die Prinzipien der Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Lernenden und sein Verständnis von Arbeit als aktives Handeln Bezugspunkte bietet. Zugleich können manche Lernwerkstätten auch hinsichtlich ihrer Gestaltung den Prinzipien von Ateliers bzw. Arbeitsecken nachempfunden werden (Freinet, 1981, S. 111). Beiden gemein sind Grundideen des forschenden Lernens, bei Dewey als „Verständnis von Forschung als erfahrungsorientierter Denk- und Reflexionsleistung“ (Bolland, 2011, S. 41). Freinet sieht in dem menschlichen Bedürfnis nach Arbeit und dem Weg von Lernprozessen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen die Chance, dass „die wissenschaftliche und experimentelle Methode unseren ganzen Unterricht beleben“ (Freinet, 1945, zit. n. Freinet, 1981, S. 155) wird. Somit beruhen Konzeptionen von forschendem Lernen in und durch Lernwerkstätten (vgl. hierzu auch Bolland, 2011; Kottmann, 2013; Müller-Naendrup, 1997, S. 239) auf einer breiten theoretischen Grundlage. Deutlich werden zudem Überschneidungen von Lernwerkstattarbeit zum Projektunterricht bzw. der Projektmethode (Hänsel, 1997), wobei die letztgenannte ebenfalls auf Dewey zurückgeführt werden kann (ebd., S. 62).

Der zweite Begründungszusammenhang liegt in einem konstruktivistischen Lernverständnis bzw. der Notwendigkeit einer konstruktivistischen Didaktik, die Lernen als einen individualisierten Prozess der Selbstorganisation des Wissens be-

trachtet (Reich, 2014). Lernen ist somit immer ein individueller Prozess, bei dem Lernende als Akteur\_innen durch Handlungen und Interaktionen zu eigenen (Sinn-) Konstruktionen gelangen bzw. dem Dreischritt von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion Raum geben, dabei kann der Raum als ‚dritter Pädagoge‘ fungieren (Müller-Naendrup, 2013, S. 197). In Lernwerkstätten findet somit keine starre Trennung zwischen formellem und informellem Lernen statt, was für Bildungsprozesse im Ganzttag von besonderer Bedeutung sein kann. Ebenfalls in diesen Kontext gehören Bezüge zu kindheitstheoretischen Diskursen, die dem Kind als Akteur eine aktive Rolle zuschreiben.

Drittens können Lernwerkstätten als konkrete Orte von (innerer) Schulreform betrachtet werden (Müller-Naendrup, 1997), an denen sich der Wunsch nach einer Öffnung von Unterricht und Schule materialisiert. Dabei geht es im Kontext von Lehrer\_innenbildung auch um eine Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Gelegenheit der beständigen Reflexion und Notwendigkeit der Vernetzung, z. B. der Phasen von Lehrer\_innenbildung, von Universitäten mit Fachhochschulen, mit Schulen oder Kindertagesstätten sowie Studienseminaren oder Weiterbildungseinrichtungen oder auch von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (Wedekind, 2011; Wedekind & Hagstedt, 2011). So können Lernwerkstätten als Raum bzw. Ort ein interdisziplinäres Kommunikations- und Kooperationszentrum darstellen, in dem unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure zusammenkommen. Gerade für den Bereich der Ganztagsbildung, in dem unter teilweise disparaten Anforderungen multiprofessionell kooperiert wird bzw. werden soll, ist der letztgenannte Aspekt von besonderer Bedeutung, da hier „Kooperation der Professionellen [...], das Verhältnis der Organisation zur Umwelt auszuhandeln und die interne Selbstbeschreibung der pädagogisch-programmatischen Ausrichtung hervorzubringen [ist]“ (Kolbe & Reh, 2008, S. 806), was „eine entsprechende Ausdifferenzierung der Reflexion der Organisation“ (ebd.) darstellt.

Grundsätzlich ist dabei zu trennen zwischen Lernwerkstatt als Ort bzw. „anregungsreicher Lernraum“ (Wedekind, 2011, S. 7) sowie „Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion“ (ebd.). Gleichwohl birgt der Begriff der Lernwerkstatt jedoch auch die Gefahr einer Worthülse, da damit in unterschiedlichen Zusammenhängen argumentiert wird und die grundlegenden Prinzipien sich teilweise nicht durchgängig erkennen lassen. So werden auch käufliche Materialien (wie z. B. die Lernwerkstatt CD als digitales Lernprogramm für den Computer) oder Karteien und Arbeitsblattsammlungen, z. B. mit Titeln wie „Lernwerkstatt Wald und Feld“, „Lernwerkstatt Französische Revolution“, „Lernwerkstatt Gesundheit“ etc. verbreitet. Der Begriff ist zu einem ‚Umbrella-Begriff‘ geworden, der synonym „für alles genutzt [wird], was mit einer innovativen pädagogischen Idee wahrgenommen werden soll und deswegen ungeprüft einen Markt findet“ (ebd.).

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. hat zur Orientierung folgende Qualitätsmerkmale von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit formuliert:

„Die Lernwerkstatt hält Gegenstände bereit, die die Lernenden ‚irritieren‘, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen. Sie ermöglicht den unterschiedlich Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten. Sie bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse. Sie bietet Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an. Im Raum kann je nach Themenwahl eine Lernumgebung aufgebaut sein (Lernbuffet, Lerngarten, Stationen etc.). Beim Aufbau der Lernumgebung wird die Instruktion auf ein Minimum reduziert. Der Raum ist multifunktional. Er bietet ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen. Der Raum dient als Ideenbörse. Er fungiert als ‚Materialbörse‘ und hält ein fächer-/disziplinübergreifendes und für unterschiedliche Zielgruppen gestaltetes Material zum Themenfeld bereit“ (VeLW, 2009, S. 9).

Ebenso gibt es bspw. Auflistungen, welche konkreten Gegenstände zur Grundausstattung einer Lernwerkstatt gehören (Meyer, 2011), die jedoch auch unter normativen Gesichtspunkten betrachtet werden sollten.

Dementsprechend wird deutlich, dass Lernwerkstätten an unterschiedlichen Orten konzeptionell eingebunden sein können: im Elementarbereich, an Grundschulen (Hagstedt & Krauth, 2014a; Hiebl, 2017) und weiterführenden Schulen sowie an Universitäten und Hochschulen (vgl. Coelen & Müller-Naendrup, 2013; Franz, 2012; Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt, 2014; Kekeritz, Graf, Brenne, Fiegert, Gläser & Kunze, 2017; Müller-Naendrup, 1997; Schmude & Wedekind, 2016; Wedekind, Peschel, Franz, Grunzenreiner & Müller-Naendrup, 2014). Insbesondere die Lernwerkstätten an Hochschulen bzw. deren Rollen und Chancen im Rahmen der Lehrer\_innenbildung rücken in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus, was auch an der 2017 in Bremen erfolgten Gründung des „Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten NeHle e. V.“ abzulesen ist. Auf der entsprechenden Homepage (Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten NeHle e. V., 2018) finden sich bspw. Informationen zu unterschiedlichen Lernwerkstätten, ihren konzeptionellen Grundsätzen, inhaltlichen Schwerpunkten, Zielgruppen sowie den entsprechenden Institutionen.

Als Konsequenz daraus unterscheiden sich die Lernwerkstätten vor allem hinsichtlich ihrer institutionellen Einbindung und ihrer Akteur\_innen: Wer wird als Zielgruppe angesehen, sind es Kinder, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrkräfte, Eltern, d. h. wer ist in der Rolle der Lernenden sowie der Lehrenden bzw. der Lernbegleiter? Gleichwohl werden für die Rolle der Lernenden übereinstimmend die Aufgaben bzw. Rollen des Fragen Lernens, des selbständigen und selbstverantwortlichen Arbeitens, des individuellen und gemeinsamen Arbeitens sowie der Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses formuliert (VeLW, 2009, S. 7). Für die Rolle der Lehrenden bzw. Lernbegleiter\_innen sind die Verantwortung für die Lernräume und Lernumgebungen, die kontinuierliche, dialogische aber zurückhaltende Lernbegleitung sowie die Zuständigkeit für eine Reflexion der

Lernergebnisse zentral (ebd., S. 8). Ebenso divergent sind mögliche Ausgestaltungen der jeweiligen Räume, der fachlichen Inhalte und Ziele sowie der gesamten konkreten Lernwerkstattarbeit, eine gesicherte institutionelle Anbindung der professionell Tätigen sowie des Raumes und Materials werden als zwingend notwendig erachtet (ebd.).

---

## 2 Zentrale Ziele sowie empirische Zugänge

Hagstedt und Krauth (2014b) beschreiben drei Schwerpunkte, in denen Potentiale der Lernwerkstattsidee verortet werden können, vornehmlich für Grundschulen, vorschulische Einrichtungen sowie Institutionen der Lehrer\_innen(fort)bildung:

- 1) „Chancen einer Schulentwicklung über unterrichtsimmanente Veränderungen hinaus: Lernwerkstätten als Orte zum freien Forschen für Kinder,
- 2) Chancen eines stufenlosen und altersgemischten Übergangs aus dem Elementarbereich: Lernwerkstätten als Kooperationstreffpunkte und Brücken zwischen Kita und Grundschule,
- 3) Chancen einer am forschenden Verstehen ausgerichteten Lehrerbildung: Lernwerkstätten als disponible Studiumgebungen“ (ebd., S. 8).

Grundsätzlich geht es somit für die Akteur\_innen um Möglichkeiten bzw. Prinzipien des Entdeckens und der Handlungsorientierung, der Reflexion, der Autonomie und Kooperation sowie der Innovation (Müller-Naendrup, 1997, S. 148 f.), was jeweils für unterschiedliche Zielgruppen entsprechend modifiziert werden kann. Die etwa 200 Jahre alte Forderung von Pestalozzi nach einem ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ kann so konkretisiert und materialisiert werden und auch unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten des freien, selbstbestimmten Lernens auch in schulischen Kontexten bieten. Dabei gilt: „Lernwerkstätten sind Orte der Selbstbildung, der Selbstverantwortung und Selbstreflexion. Die in der Lernwerkstatt Agierenden, die Lernenden wie auch ihre Lernbegleiter, müssen sich dieser Rechte bewusst sein:

- dem Recht auf ein persönlich bedeutsames Lernen, das authentische Erfahrungen ermöglicht und subjektiv empfundene Lernversäumnisse aufgreifen kann;
- dem Recht auf ein intensives, zeitlich und fachlich unbegrenztes Lernen, das Tiefenbohrungen und Disziplinüberschreitungen einschließt;
- dem Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Tun auf schulischem Boden, das experimentelle Spielräume eröffnet und unvergleichbare Handlungsoptionen schafft;
- dem Recht auf ein Lernen aus Versuch und Irrtum, das keine ‚falschen‘ Fragen der Lernenden kennt, nur ihre eigenen Fragen zur eigenen Zeit;

- dem Recht auf ein begleitetes Lernen, das ohne ständige Intervention auskommt“ (Hagstedt & Krauth, 2014b, S. 16).

In empirischer Hinsicht liegen mehrere Studien vor, die mögliche Wirkungen und Effekte von Lernwerkstattarbeit untersuchen. Petra Hiebl hat bspw. kindliche Lernerfahrungen in der Lernwerkstatt durch Leitfadeninterviews mit 20 Kindern der 2. bis 4. Jahrgangsstufe untersucht und konnte aufzeigen, dass aus der Perspektive der Kinder das Lernen in einer Lernwerkstatt „tendenziell sehr geschätzt und aktiv angenommen wird“ (Hiebl, 2017, S. 139) und dass vor allem die lernförderliche Lernumgebung sowie das „kindliche Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung im sozialen Kontext“ (ebd.) im Mittelpunkt der kindlichen Wertschätzung stehen. Eva-Kristina Franz (2012; 2013) konnte in einem vierstufigen Erhebungsverfahren durch Einzelfallstudien verdeutlichen, dass sich die berufliche Handlungskompetenz von an einer Lernwerkstattreihe teilnehmenden Erzieher\_innen und Grundschullehrkräften durch die theoretische und praktische Auseinandersetzung erweitert. Aufgrund der Komplexität kann hier weniger von direkten Korrelationen ausgegangen werden, als vielmehr von vielschichtigen Zusammenhängen, die sowohl von persönlichen Voraussetzungen (wie Motivation, private Lebensumstände, Persönlichkeit) der Teilnehmenden, aber auch institutionellen Aspekten und Ressourcen abhängen. Die Möglichkeit der Materialausleihe ist dabei häufig ein erster Zugang, erst eine regelmäßige Teilnahme ermöglicht jedoch auch Autonomieerfahrungen, Transferprozesse sowie Teamreflexionen:

„Das im Projektzeitraum beobachtete Lernen war dann am wirksamsten, wenn die Teilnehmerinnen sich in ein Thema langfristig vertiefen konnten. [...] Zunächst fiel es einigen Teilnehmerinnen schwer, die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln zu übernehmen. Mit zunehmender Fortdauer der Veranstaltungsreihe wurde dies immer häufiger beobachtbar. [...] Scheinbar muss selbstgesteuertes Lernen, bei aller positiven Bedeutung für die Akzeptanz von Fortbildung, erst erworben werden. Wird über einen längeren Zeitraum in einer festen Gruppe in einer Lernwerkstatt gearbeitet, so zeigt sich zudem, dass die Lernwerkstatt tatsächlich als Kommunikationsforum dienen und es zu echten Kooperationen unter den Teilnehmenden kommen kann“ (Franz, 2013, S. 148–149).

Darüber hinaus wurde in der Studie deutlich, dass Teilnehmende anschließend eigene Lernwerkstätten in ihren Institutionen einrichteten oder zumindest Prinzipien der Lernwerkstattarbeit in ihr tägliches Handeln übernahmen. Als Ergebnis der Evaluationen kann somit festgehalten werden, dass sowohl Lernwerkstätten als Raum, als auch Lernwerkstattarbeit als pädagogisches Prinzip vielfältige Lernchancen bieten, jedoch nicht verallgemeinert werden und hinsichtlich der Wirksamkeit keinen Garant darstellen können. Möglicherweise sind diese Ergebnisse der Wirkungen und Kooperationen von Erzieher\_innen und Lehrer\_innen auf multiprofessionelle Kooperationen in der Ganztagsbildung übertragbar.

Ebenfalls in diesem Kontext ist die Diskussion um eine mögliche oder notwendige Abgrenzung von Forschungswerkstätten zu erwähnen. Angela Bolland beschreibt das Modellprojekt „Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung“, das vornehmlich auf forschendes und biografisches Lernen von Studierenden ausgerichtet ist: „Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt steigert die studentische Reflexionskompetenz [...], ermöglicht (als biografisches Lernen, BK) neue Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen, [...] bewirkt Strukturierungs- und Analysekompetenz“ (Bolland, 2011, S. 357–358) etc. Allerdings werden deutliche Unterschiede zwischen Lernwerkstatt und Forschungswerkstatt konstatiert (Wedekind & Schmude, 2017, S. 192), es geht dabei jedoch weniger um eine Gegenüberstellung der Konzepte, sondern vielmehr um eine notwendige Präzisierung der Begriffe bzw. um ein Aufzeigen von Analogien und Differenzen (ebd.), bzw. eine Systematisierung von Lernwerkstätten in der Lehrer\_innenbildung, -fortbildung und Lernwerkstätten an Schulen.

---

### 3 Potentiale für die Ganztagsbildung

Lernwerkstätten können in vielerlei Hinsicht erhebliche Potentiale für die Ganztagsbildung aufweisen, diese standen bereits relativ früh im Fokus: „In Berlin gab es bereits Ende der 1990er Jahre erste Grundschulen, die sich Lernwerkstätten im Ganztagsrahmen einrichteten“ (Hagstedt & Krauth, 2014b, S. 10). So können Lernwerkstätten als Räume für Kinder und Jugendliche Anlaufstellen sein, informell in altersgemischten Settings zu lernen, Interessen zu entwickeln und eigenen Fragestellungen nachzugehen. Dabei bieten sie die Chance, durch die zentralen Prinzipien der Autonomie und der Kooperation sowie des entdeckenden und handlungsorientierten Lernens vor allem bildungsbenachteiligten Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, sodass diese in ihren Interessen und auch hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit gefördert werden können. In Analogie zu den Qualitätskriterien für das Arbeiten in Lernwerkstätten (VeLW, 2009) ergeben sich dementsprechend in folgenden Bereichen konkrete Möglichkeiten der Umsetzung: Die Möglichkeit, individuell auf einzelne Kinder und Jugendliche bzw. Gruppen, aber auch auf Gegebenheiten der Schule und des Schulalltags einzugehen, die Möglichkeit, Potentiale und Interessen sowohl der professionell tätigen Akteur\_innen als auch der Adressat\_innen, d.h. vor allem Kinder und Jugendliche, gebündelt und zusammenführend zu nutzen. Auch im Alltag von Ganztageseinrichtungen können bspw. mehrstündige oder -wöchige Workshopangebote initiiert werden. Zudem birgt die Möglichkeit, auch im Zeitplan des Ganztagsunterrichts weitere Lernräume außerhalb des Klassenzimmers zu schaffen, die Chance der Variation von Rollen und Handlungsoptionen. Einzelne (Arbeits-)Phasen können ausgelagert werden, eine Lernwerkstatt kann somit auch einen Rückzugsort darstellen, der genauso aber auch die Möglichkeit der Kommunikation und Kooperation bietet oder für die Präsentation von Arbeitsergebnissen und Produkten genutzt werden kann. Zudem kann die Lernwerkstatt eine Schnittstelle der Ar-

beitsbereiche der verschiedenen Professionen in der (inkluisiven) Ganztagsinstitution sein, in der bspw. Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Sonderpädagog\_innen, Sozialpädagog\_innen, Erzieher\_innen, Eltern sowie Kinder und Jugendliche gemeinsam, aber auch individualisiert tätig sein können und die Möglichkeit von selbstbestimmtem Lernen, aber auch von sozialer Eingebundenheit wahrnehmen (vgl. hierzu auch Kaske, 2011).

Konkret wurde dieses bspw. eingerichtet an der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin (2017). Hier arbeiten und experimentieren Klassen jeweils eine Woche an einem selbstgewählten Thema, die Lehrer\_innen nehmen in dieser Zeit eher eine beobachtende Rolle ein. An dieser Schule konnte durch das Bonusprogramm des Berliner Senats eine eigene Stelle für die Lernwerkstatt eingerichtet werden. Mit dieser Expertin „arbeitete jeweils eine Lehrkraft mit ihrer Schulklasse eine Woche lang zu Themen wie ‚Kugelbahnen‘, ‚Kreisel‘, ‚Muster‘, ‚Brücken‘ und ‚Strom‘ in der Lernwerkstatt“ (ebd.). Die beteiligten Lehrkräfte berichten vor allem von der Neugierde der Kinder, dem Nutzen des Freiraums, der Entwicklung der Sprachkompetenz sowie dem sozialen Lernen, was auf die übergeordneten Ziele von Lernwerkstattarbeit hinweist.

Eher an Lehrkräfte richtet sich die Lernwerkstatt der Wartburgschule in Münster (2018). Weitere Beispiele finden sich auf der Homepage der Serviceagentur ganztägig lernen, Berlin (2018). Neben der Möglichkeit eine eigene Lernwerkstatt an der Ganztagschule bzw. -institution einzurichten, kann evtl. auch mit bereits bestehenden eine Kooperation eingegangen bzw. können die pädagogischen Prinzipien von Lernwerkstattarbeit entsprechend in die jeweilige Institution übertragen werden.

---

## 4 Aktuelle Anforderungen und Entwicklungen

Zu verschiedenen aktuellen Anforderungen an das Bildungssystem wie bspw. Inklusion oder Digitalisierung können Lernwerkstätten wertvolle Impulse geben. Dabei bleibt Schule verschiedenen Antinomien verhaftet, so z. B. auch der Forderung nach freiem, selbstbestimmtem Lernen in den häufig starren Rahmenbedingungen von Schule, die zudem einer steten Erfolgsorientierung und Evaluation unterworfen sind – sowohl schulisch als auch universitär, sei es durch Lehrpläne und Vergleichsarbeiten oder durch Module und Credit-Points. Hier können Lernwerkstätten in der Ganztagsbildung möglicherweise Nischen bieten. Gleichwohl bleibt das Lernen in Lernwerkstätten in einem Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion (Franz, 2013, S. 149), da zudem eine Vielzahl von Begriffen und Konzepten

„wie Lernumgebung, Lernmotivierung, Lernbegleitung oder Lernbeobachtung [...] keineswegs eindeutig geklärt [sind]:

- Setzen wir [d. h. die Professionell in Lernwerkstätten Tätigen, Anm. d. A.] primär auf das Potential gestalteter Räume, auf didaktisch arrangierte Umgebungen, auf ‚Themen-



räume‘ und ‚Lerngärten‘, auf den Erziehungsfaktor des besonders hergerichteten und ausgestatteten Raumes? Oder vertrauen wir eher auf das Potential der umgebenden Natur, auf ‚Draußentage‘ und ‚Forscherwochen‘ im Feld, auf den Impulscharakter einer ‚Lernwerkstatt Natur‘?

- Setzen wir auf anspruchsvolle Kernideen und wechselnde Aktionsangebote, um die Interessenbildung der Kinder ständig hoch zu halten, auf ‚Staunanlässe‘ und ‚Entdeckerische‘, auf ‚Forscherkonferenzen‘ und ‚Erfinderrunden‘? Oder vertrauen wir einer sich spontan entwickelnden Fragekultur der Kinder, können wir warten auf den Zeitpunkt eigener Aufgabenfindung und Selbstwirksamkeit?
- Setzen wir primär auf Erfolgsgarantien eines kontinuierlich begleiteten Lernens, auf dialogisches Mitforschen und Resonanzgeben auf allen Lernwegen, auf unsere ‚lernprozessbegleitenden Wahrnehmungen‘ einschließlich ihrer ‚fördernden Bewertungskultur‘? Oder vertrauen wir auf zeitweise wirklich freies, selbstkontrolliertes Arbeiten, auf ‚Kinderfeedbacks‘ und die Wirkkraft jedes ganz eigenen ‚Forscherklimas‘, also auf eine verlässlich tragende Arbeitskultur der Ateliers und Werkstätten?
- Und schließlich müssen wir aus der Perspektive der pädagogischen Forschung fragen: Setzen wir auf eigenes Erfahren von Praxis im Erprobungsfeld Lernwerkstatt mit dem Ziel einer Selbstreflexion oder setzen wir auf ein phänomenographisches Verstehen von Lernvorgängen durch Observationen im Pädagogischen Labor?

Vielleicht ist es diese vielfach empfundene Mehrdeutigkeit des Konzeptes ‚Lernwerkstatt‘, die den Preis seiner Erprobung ausmacht“ (Hagstedt & Krauth, 2014b, S. 18).

In der beschriebenen Mehrdeutigkeit liegt eben auch die bereits benannte Gefahr des ‚Umbrella-Begriffs‘, der ungeprüft und teilweise unreflektiert verwendet werden kann, sodass eine stetige Reflexion der Konzepte und Kriterien nach wie vor erforderlich erscheint. Ebenso gibt es jedoch kein Konzept bzw. Rezept, das auf alle Initiativen und Einrichtungen verbindlich und normativ angewendet werden kann, für jede Lernwerkstatt ergibt sich regelmäßig die Notwendigkeit, die individuellen Möglichkeiten je nach Zielgruppe neu zu konzipieren und adaptiv umzugestalten: „Sie vertragen keine Blaupause“ (ebd., S. 16). Dabei gilt jedoch auch, dass diese Freiräume Potentiale bieten: Jede (Ganztags-)Schule kann – je nach individuellen Gegebenheiten, Ressourcen, Bedarfen, Profilen ihre eigene Lernwerkstatt entwickeln, die sich einerseits an den allgemeinen Qualitätskriterien des VeLW orientiert und der allgemeinen Idee der Lernwerkstättenbewegung verpflichtet sieht, andererseits aber je nach Institution und individueller Situation ausgestaltet werden kann. Fragen von Spezialisierung vs. Verallgemeinerung sollte jede Institution je nach den individuellen bzw. konkreten Gegebenheiten klären.

## 5 Fazit

In einer Lernwerkstatt liegen somit Chancen, aber auch Grenzen, denn sie ist auch kein Garant für gelingende Lernprozesse und Reflexionen und eine automatische Nutzung gemäß ihrer Ideengeschichte. Entdeckendes, forschendes, selbstbestimmtes Lernen findet nicht zwangsläufig statt – es lebt von Rahmenbedingungen (wie Raum, Ausstattung, Zeit und Engagement) unter denen alle Akteur\_innen agieren (können) sowie konkreten Impulsen und Ideen. Vor dem Hintergrund der Chancen von Lernwerkstattarbeit und den Potentialen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, der Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens der Adressat\_innen sollte in diese Rahmenbedingungen jedoch investiert werden, gleichwohl unter einer beständigen Reflexion der damit verbundenen antinomischen Anforderungen. Hinzu kommen aktuelle Anforderungen an das Bildungssystem, wie Digitalisierung etc. Gerade die Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention, im Hinblick auf eine inklusive Didaktik und Fragen von Heterogenität und Differenz, bieten jedoch aktuelle Anknüpfungspunkte und deren Ziele sind in weiten Teilen auf das Lernen und Arbeiten in Lernwerkstätten sowie deren Potentiale auch bzw. gerade für die Ganztagsbildung anwendbar.

---

## Literatur

- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2013). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1963). Erfahrung und Erziehung (1938). In J. Dewey, O. Handlin & W. Corell (Hrsg.), *Reform des Erziehungsdenkens* (S. 27–99). Weinheim: Beltz.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). Lernwerkstätten – eine Übersicht. In K. Ernst & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (S. 9–32). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Franz, E.-K. (2013). Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Freinet, E. (1981). *Erziehung ohne Zwang: Der Weg Célestin Freinets*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hänsel, D. (1997). Projektmethode und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 54–92). Weinheim, Basel: Beltz.

- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.) (2014a). *Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (2014b). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 8–18). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin (2017). *Unsere Lernwerkstatt in der „kleinen Zille“*. Verfügbar unter <http://www.heinrich-zille-grundschule.de/unterricht/lernwerkstatt> [22. 07. 2018].
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (Hrsg.) (2014). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (Reihe: Lehren und Studieren in Hochschullernwerkstätten. Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiebl, P. (2017). Potenziale von Lernwerkstätten für individuelle Lernerfahrungen. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 137–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten NeHle e. V. (2018). *Lernwerkstätten*. Verfügbar unter <http://www.lernwerkstatt.info/lernwerkstätten> [22. 07. 2018].
- Kaske, S. (2011). Wenn das Hirn Funken schlägt. Lernwerkstätten – Orte professionsübergreifender Zusammenarbeit in Ganztagschulen. *Grundschule*, (6), 22.
- Kekeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M., Gläser, E. & Kunze, I. (Hrsg.) (2017). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 183–191). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, W. (2011). Keine Werkstatt ist perfekt. Tipps für eine geeignete Grundausrüstung. *Grundschule*, (6), 20–21.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 193–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. (Hrsg.) (2011). *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Serviceagentur ganztägig lernen, Berlin (2018). *Ergebnis zur Suche nach dem Begriff „Lernwerkstatt“*. Verfügbar unter <http://www.berlin.ganztaegig-lernen.de/search/node/Lernwerkstatt> [22. 07. 2018].
- Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schubert, E. (2003). *Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person*. Bochum, Freiburg: Projektverlag.
- Schude, S., Bosse, D. & Klusmeyer, J. (Hrsg.) (2016). *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- VeLW (Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V.) (Hrsg.) (2009). *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Verfügbar unter <http://forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [22. 07. 2018].
- Wartburgschule in Münster (2018). *Internetauftritt*. Verfügbar unter <https://www.wartburg-grundschule.de> [22. 07. 2018].
- Wedekind, H., Peschel, M., Franz, E.-K., Grunzenreiner, J. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2014). *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, 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.