

Hagstedt, Herbert

## Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen

*Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 123-136. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hagstedt, Herbert: Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 123-136 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-193425 - DOI: 10.35468/5375\_08

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193425>

[http://dx.doi.org/10.35468/5375\\_08](http://dx.doi.org/10.35468/5375_08)

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Herbert Hagstedt*

## Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen

### 1 Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Lehr-Lernumgebungen in Schule und Hochschule auf isomorphe Strukturen untersucht. Zunächst werden Denkmusterwechsel in der Unterrichtsentwicklung der letzten drei Jahrzehnte am Beispiel der Didaktik-Reformen identifiziert: Von der Angebotsdidaktik über die Dialogische Didaktik bis hin zur aktuellen Didaktik der Lernwerkstätten. Aus dieser Analyse leitet sich dann die zentrale Frage nach dem Sinn einer Verkürzung von Unterrichtsentwicklung auf Curriculumentwicklung ab, die sich in analoger Weise auch für die Lehrerbildung stellt: Wo und wie lernen Lehramtsstudierende, nicht nur Klassenunterricht zu planen, sondern Kinder auch auf individuellen Lernwegen zu begleiten? Plädiert wird für eine rechtliche Stärkung mathetischer Lernumgebungen in der Lehrerbildung.

### 2 Einleitende Gedanken über die Zumutung, Lernen und Forschen freizugeben

Hinter der Zumutung, schulische Lern-Orte zum eigenen Forschen und Entdecken freizugeben, und sei es nur in besonderen Werkstattzeiten und Werkstattumgebungen, steckt ja ein ungeheuerlicher Vorwurf. Er lautet: Kinder wollen lernen und sich selbst beweisen, aber sie haben kein Recht zu lernen, was sie wollen und zu untersuchen, was ihnen fragwürdig ist.

Mit großen Erwartungen, vor allem aber mit vielen ihnen wichtigen Fragen und Themen blicken sie dem Schulstart entgegen. Sie freuen sich darauf, Schulkinder zu werden und haben schon imposante Ideen, was sie machen wollen, wenn es endlich losgeht. Doch die „Vorfreude auf die Schule“ so hat es Paul Michael Meyer in seinem Buch „Die biografische Schule“ formuliert, „verdanken die Kinder ihrer Ahnungslosigkeit“ (Meyer 1994, 14). Was sie noch nicht wissen können und ihre Eltern bewusst verschweigen: Schulen haben einen Bildungs- und Lehrauftrag, der sich nicht an kindlichen Lernwünschen und Lebensthemen, an alt- und neuklugen Fragen von Schülern orientiert: „Dass wir Lehrer viele Kinder vom

Lernen abbringen, ist leider Tatsache und als solche ein Aspekt der strukturellen Gewalt der Schule“ (ebd.).

Die Machtstrukturen schulischen Lernens, so wissen wir aber auch aus soziologischen Studien, haben sich in einer langen Erfolgsgeschichte der Didaktik herausgebildet und stetig verfestigt (vgl. Negt 1999).

Lernen in seiner staatlich verordneten Form wird organisiert über eine kunstvolle Choreographie der Belehrung, der sich Schülerinnen und Schüler kaum entziehen können. Dabei ist der obligatorische Charakter des Unterrichts allein noch kein hinreichender Erfolgsgarant. Als entscheidender wird angesehen, dass dieser Unterricht so verplant ist, systematisch geordnet nach Fächern, aufgeteilt in Zeitblöcken, heruntergebrochen in Themenfeldern und Aufgabenformaten, dass sein eigentlicher Sinn von den Akteuren gar nicht mehr infrage gestellt wird.

Zwischen festgeschriebener Form der Unterrichtserteilung, zugewiesenem Stoffkanon, empfohlenen Lehrgangsstufen und differenzierten Kompetenzrastern entziehen die Lehrbeauftragten den Kindern wie selbstverständlich Chance für Chance, ihre Angelegenheiten in Sachen Lernen selbst zu regeln. Für die Kinder ist es nicht nur eine Enttäuschung, sondern auch eine Entwürdigung, an jedem Schulvormittag wieder neu zu erfahren, dass ihre eigenen Fragen für die Schule gerade nicht so wichtig sind wie für einen selbst, dass die Welt mit ihren vielen Geheimnissen ohnehin schon weitgehend entdeckt ist von den Erwachsenen, von Lehrplankommissionen und Lehrgangsentwicklern, von Schulbuchredakteuren und eben auch von ihren Lehrerinnen und Lehrern (die sich darauf berufen können).

Sieht es soviel anders aus, wenn wir uns jetzt gedanklich mit einer ähnlichen Zustimmung auf die Ebene der Lehrerbildung begeben?

Unsere verschulte Gesellschaft hat die Hochschulen längst erreicht. Das Recht auf „Freiheit von Lehre und Forschung“ wird zwar weiterhin beschworen und einseitig in Anspruch genommen, aber doch nicht weitergegeben an die Studierenden im Sinne eines erweiterten Rechts auf Freiheit von Lernen und eigenem Explorieren. Die Lehrerbildung hat sich eingerichtet in einem latent didaktokratischen Umfeld, in dem Lernwerkstätten als weitgehend instruktionsfrei gedachte Orte für ein alternatives Studieren keinen festen Platz beanspruchen können. Sie sind mancherorts allenfalls geduldet als Versuchsabteilungen für Materialentwicklung und Konzepterprobung. Lehramtsstudierende haben jedenfalls keinen grundsätzlichen Anspruch auf belehrungsfreie Lernzeiten. Sie haben kein Recht auf einen Ort an der Hochschule, an denen für sie leibhaftig erfahrbar werden kann, wie sie selbst lernen. Dabei wären gerade für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, die im Schulalltag gefordert sein werden, eigenwillige Lernstrategien und auch inzidentelle Lernprozesse von Kindern kompetent zu begleiten, dabei geduldig Umwege und Irrwege auszuhalten, authentische Erfahrungen mit der eigenen Rolle als Lerner berufsnotwendig. Wollen wir nicht das Risiko einer schleichenden deforma-

tion professionelle eingehen, trotz medialer Nachrüstung immer wieder auf tradierte Vermittlungsmuster und Belehrungskonzepte zurückzufallen, müssen die Hochschulen ihrer Verantwortung für verstehendes, forschendes Lernen gerecht werden. Und eben darin manifestiert sich das besondere Angebot der Studienwerkstätten: Mitten in dem von Vorlesungsskripten und Klausuranforderungen dominierten Hochschulalltag bewusst innehalten zu können und die Lernwerkstatt als Ort der Selbstorganisation und Selbstreflexion der eigenen Lernprozesse zu erleben.

In den letzten 30 Jahren hat es kontroverse Auseinandersetzungen um die Prinzipien eines forschenden und entdeckenden Lernens im Kontext von Schule und um weitergehende Lernwerkstatt-Philosophien im Schatten von Schule gegeben. Dabei haben sich die Diskussionen immer auch mit Vorstellungen zur Öffnung von Unterricht und zur Integration informeller Lernformen vermischt. Die Geschichte der Lernwerkstätten lässt sich deshalb ein Stück weit auch als Geschichte der Unterrichtsentwicklung und Didaktikreform beschreiben. Exemplarisch möchte ich einige Beispiele für Unterrichtsentwicklung skizzieren, an denen Denkmusterwechsel erkennbar werden. Bei der Auswahl habe ich mich auf drei didaktische Konzepte konzentriert, die in der Schweiz entwickelt wurden, um Unterricht strukturell so zu verändern, dass den Lernenden ein freieres Tätigsein ermöglicht wird.

### **3 Die Angebotsdidaktik der 80er Jahre – Lernen im Werkstatt-Unterricht**

Diesen Ansatz habe ich gewählt, weil er nicht nur die Reformdiskussion in der Grundschulpädagogik allgemein beeinflusst, sondern auch schon den Werkstattbegriff zu einem frühen Zeitpunkt vereinnahmt hat.

Einige Lehrerstimmen aus dieser Zeit:

Fritz Steinmann-Lutz: „An der Wandtafel ist ein Angebot von ungefähr 30 Arbeitsmöglichkeiten angeschlagen, die zur Auswahl freistehen. Die entsprechenden Arbeitsblätter liegen hinten im Zimmer auf, und die Lösungsschlüssel zur Selbstkontrolle finden die Kinder auf einem seitlichen Arbeitssims. Diese Unterrichtsform nennen wir Werkstattunterricht“ (Steinmann-Lutz 1984, 60).

Käthi Zürcher: „Ich erdenke Situationen, Experimente, Beobachtungsaufgaben und Spiele, in welchen sich die Schüler unweigerlich (!, HH) mit dem Vervielfachen bzw. dem Multiplizieren auseinandersetzen. So vermittele ich ihnen anhand gezielter WS-Aufträge neue Erfahrungen und subjektive Erlebnisse“ (Zürcher 1987, 3).

Sandra Beriger: „Wie wird in der Werkstatt gearbeitet? Auf dem Arbeitspass sind alle Arbeitsaufträge der Werkstatt aufgelistet. Der Schüler entscheidet sich für einen Arbeitsauftrag und holt sich das entsprechende Auftragsblatt. Falls das Blatt frei ist, findet er darauf die Anleitung zum Auftrag. Er arbeitet selbständig an

seiner (!, HH) Aufgabe“ (1992, 1). Und schließlich Jürgen Reichen: „Ein Sonderfall ist die ‚programmierte Lernwerkstatt‘. Sie besteht aus einem Überangebot an strukturell zusammenhängenden Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu einem bestimmten Lernbereich, die in einer bestimmten Abfolge zu bearbeiten sind. In diesem Fall hat eine Arbeitskarte die Funktion einer Art Lern-Organigramm, das dem Schüler ein Netz möglicher Lernwege vorstellt, auf denen er nach eigener Wahl vorankommen kann“ (1991, 64).

Halten wir fest: Bei dieser Form der Unterrichtsentwicklung ist der Planungsaufwand der Lehrpersonen offenbar erheblich. Er manifestiert sich vor allem in einer hochstrukturierten Materialentwicklung bzw. -bereitstellung. Dennoch betonen alle Protagonisten der Angebotsdidaktik das eigentliche Ziel des Werkstatt-Unterrichts: die Förderung selbständigen, teilweise lehrerunabhängigen Lernens und die freien Wahlmöglichkeiten für die Kinder.

#### **4 Die Dialogische Didaktik der 1990er Jahre – Lernen nach Aushandlung**

In den 1990er Jahren, bei Reichen deutete sich das schon an, waren zunehmend lernwegeorientierte Didaktiken in der Diskussion. Ein dialogischer Ansatz für ein „Lernen auf eigenen Wegen“ wurde von den Züricher Gymnasiallehrern Peter Gallin und Urs Ruf entworfen und im eigenen Unterricht erprobt. Ihr Konzept versucht, möglichst allen Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich individuell mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, dabei über entdeckte Zusammenhänge in Dialoge mit Mitschülern und Lernbegleitern einzutreten.

Sie verzichten dabei gänzlich auf die Fiktion eines gleichen Unterrichtszieles und eines gleichen Lernweges für alle Schüler. Stattdessen wird Unterricht als Aushandlungsprozess für alle Beteiligten begriffen, der vier Stadien umfasst, die bruchlos ineinander übergehen.

Das erste Stadium wird beschrieben als Suche nach einer Kernidee. Der Lehrkraft kommt ständig die Aufgabe zu, Kernideen zu generieren, die den Schülern eine fachlich gehaltvolle Auseinandersetzung mit der Sache ermöglichen. Bei Einführung eines neuen Stoffgebietes ist es in der Regel die Lehrperson, die eine ausgewählte Kernidee so vorstellt und attraktiv macht, dass bei den Schülern ein tragfähiges Einstiegsinteresse erzeugt wird. Deshalb sollte die Kernidee für die Lernenden im Idealfall eine Bedeutung haben, sie provozieren, herausfordern oder überraschen. Die Schüler haben auch die Möglichkeit, vorgetragene Kernideen zu erweitern oder individuell abzuändern.

Auf diese erste Aushandlungsphase, die bei Identifizierung mit der Lehreridee ihr Ziel schon erreicht, folgt eine Arbeitsvereinbarung zwischen allen Beteiligten. Zunächst ist es wieder primär die Lehrperson, die einen klaren Arbeitsauftrag formuliert, der sich aus der Kernidee ergibt. Doch auch in diesem Stadium, so wird versichert, müssen sich die Schülerinnen und Schüler nicht einfach mit einer

vorgegebenen Lernumgebung abfinden, sondern können das Arrangement auch durch eigene Ideen abwandeln. „Ob es ... zu einer fruchtbaren und anhaltenden Auseinandersetzung mit dem Stoff kommt, steht und fällt mit den Perspektiven, die der Auftrag eröffnet“ (Gallin & Ruf 2003).

Entscheidend ist nur, dass es im nächsten Stadium zu einer authentischen Begegnung mit der Sache in einem jetzt selbständig organisierten Lernprozess kommen kann. Denn der eigentliche Höhepunkt der Auseinandersetzung ist die „ICH – Phase“, in der jeder und jede Lernende persönlich Stellung bezieht in einer Art Lernjournal, einem „Reisetagebuch“, in dem alle beschriebenen Lernwege und Lernfelder dokumentiert und Lernspuren detailliert festgehalten werden.

Die schriftlichen Aufzeichnungen im Lernjournal ermöglichen dem Lernbegleiter im anschließenden 4. Stadium der Auseinandersetzung, jedem Lernenden eine persönliche Rückmeldung zu geben.

Die Rückmeldungen verbinden singuläre Entwürfe und reguläre Anforderungen. Im Idealfall enthält das Lerntagebuch Ansätze, die auch für die Mitschüler spannend sind und so den Dialog wieder weiterführen können.

Halten wir wiederum fest: Auch bei dieser Form der Unterrichtsentwicklung ist der Planungs- und Beratungsaufwand der Lehrperson erheblich. Die Idee der Initiatoren, den Aufwand durch die Entwicklung neuer Schulbücher<sup>1</sup> zu minimieren, die Kernideen, Arbeitsaufträge und Rückmeldemöglichkeiten exemplarisch für Deutsch und Mathematik vorgeben, halte ich allerdings für kontraproduktiv (und entmündigend).

Dennoch betonen auch Gallin und Ruf immer wieder das Ziel ihres Dialogmodells, das eigentlich keine Schulbuchvermittlung verträgt: die Förderung des selbständigen Lernens und die verbesserten Mitplanungs- und Aushandlungsmöglichkeiten für die Lernenden.

## 5 Die Werkstatt-Didaktik der letzten 10 Jahre – Lernen in Themengärten

Im Kanton St. Gallen wurde 2003 die erste offizielle Lernwerkstatt der Schweiz an der PH Rorschach eröffnet. Für Stella Maris wurde ein großzügiges Raumkonzept entwickelt, das nicht nur für die Schweiz Vorbild sein kann. Flankiert wurde die Hochschulkonzeption durch fünf Didaktische Zentren, in denen ebenfalls Lernwerkstätten aufgebaut wurden. Im Konzept zu den Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) wurde ein Leistungsauftrag formuliert: „Jedes RDZ führt für interessierte Studierende und Lehrkräfte eine Lernwerkstatt mit einem Angebot von didaktischen Workshops“. Diese frühe, noch relativ interpretations-

---

1 Gallin und Ruf haben im Zusammenhang mit ihrem Ansatz des dialogischen Lernens mehrere Schulbücher unter dem Titel „Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab!“ (u.a. 1995) herausgegeben.

offene Funktionszuschreibung aus dem Jahre 2002 sorgt bis heute für lebhaftes Auseinandersetzen um die inhaltliche Ausrichtung der verschiedenen Werkstätten. Entsprechend spannend ist es zu beobachten, welche standortspezifischen Werkstattvarianten gefunden wurden. Anders als in Rorschach haben die Regionalen Didaktischen Zentren eine andere Hauptklientel und keinen expliziten Ausbildungsauftrag. Sie konnten sich deshalb eine Vorlaufphase leisten, in der verschiedene Modelle ausprobiert wurden. Von den ersten Themengärten der Anfangsjahre bis zu den aktuellen Workshopvarianten wurde viel versucht und evaluiert. Irgendwann wurde klar, dass die Lernwerkstätten früher oder später in ihren eigenen Materialsammlungen versinken könnten. So entstand die Idee der mobilen Wanderlerngärten. Das nun arbeitsteilig entwickelte Material, in professionellen Lernkisten verpackt, war aber ohne einen zusätzlichen Instruktioninput nicht ausleihbar.

In einer kritischen Zwischenbilanz nach fünf Jahren Lernwerkstattarbeit an der PH Rorschach zieht Werner Hangartner ein bedenkenswertes, aber durchaus nachvollziehbares Fazit der bisherigen Versuche: „Die Zukunft für die Arbeit in Lernwerkstätten kann also nicht in der jetzigen Form der Lerngärten liegen“ (Hangartner 2009, 13).

Hangartner mahnt an, entdeckendes, auf mehr konstruktives Vorgehen abzielendes Lernen setze voraus, dass sich die Lernenden in eine Sache vertiefen können. Dazu braucht es viel Zeit, die bei kurzfristigen Klassenbesuchen meist gar nicht vorhanden ist. Ungeklärt sind auch Raumfragen. Manche Lerngärten waren so platzeinnehmend, dass Lerngruppen, die gekommen waren, um sich mit eigenen Fragen auseinander zu setzen, zuerst einmal einiges wegräumen mussten. Doch jenseits solcher leicht behebbaren Anlaufschwierigkeiten kann Werner Hangartner auf eine Vielzahl erfolgreicher Projekte und Lerngartenentwicklungen zurückblicken. Besonders hebt er die Möglichkeiten hervor, mit Studierenden modellartige Lernarrangements zu konzipieren und zu erproben, was in einem eigens eingerichteten Modul mit dem Titel „Lernumgebungen entwickeln“ schon realisiert wurde. Diese Idee könnte seiner Meinung nach verknüpft werden mit einem Projekt für Schulen aus der Region, die mehr Zeit zur Verfügung hätten, die von den Studierenden entwickelten Lernumgebungen exemplarisch zu erproben und ihre Lernprozesse zu reflektieren:

„Studierende erfahren meist nur kurze Sequenzen in der Lernwerkstatt, sodass für sie das Wesentliche der Lernwerkstattarbeit gar nicht erfahrbar wird. Es ist anzustreben, dass Studierende echte Erfahrungen zum Entdeckenden Lernen in der Lernwerkstatt machen können. Denkbar wäre ein ganzes Modul zum entdeckenden Lernen“ (Hangartner 2009).

Fassen wir wieder zusammen: Auch bei dieser Form der Einrichtung von Lernwerkstätten ist der Planungsaufwand für die Beratungspersonen der jeweiligen Lernwerkstatt erheblich. Durch Wanderlerngärten, ihre arbeitsteilige Entwick-

lung und den Austausch von Lernkisten kann er nicht wirklich reduziert werden. Dennoch betonen auch hier die Verantwortlichen das eigentliche Ziel ihrer aufwendigen Vorarbeiten: die Förderung des selbständigen Lernens und die Ermöglichung konstruktiven Tätigseins durch die Lernenden.

Vergleicht man die beschriebenen drei Didaktikansätze, so sind über die Jahrzehnte Denkmusterwechsel erkennbar, die stark an die anglo-amerikanischen Diskussionen um „guided discovery“ erinnern:

Der Werkstatt-Unterricht in seiner Variante der Arbeitsblatt-Didaktik setzte auf eine „guided activity“ mit einem relativ hohen Instruktions- und Steuerungsanteil.

Der Dialogische Unterricht bleibt zwar auch noch stark auftragsgebunden, unterstützt aber vor allem das persönliche Herangehen an die Sache, eine „challenge activity“, die den Lerner herausfordert, sich mit eigenen Ideen und Lernwegvorschlägen einzubringen.

Die Lernwerkstatt in ihrer Themengarten –Variante ist zwar noch eine weitgehend ohne die Lernenden gestaltete Lernumgebung, bietet aber potentiell durchaus Lerngelegenheiten im Sinne einer „inquiry activity“, vor allem im Stadium der Fragenfindung und Fragendefinition (vgl. hierzu auch Zocher 2000).

## 6 Kann Unterrichtsentwicklung auf der Ebene der Curriculumentwicklung stehenbleiben?

Alle drei Ansätze sind, so wie ich sie verstanden habe, weiterhin aus der Sicht der Lehrverantwortlichen konzipiert. Arbeitsblätter, Ideensammlungen, Lernkisten: ein gut gemeinter Service, abgestimmt auf einen antizipierten Bedarf von Lehrenden, die sich selbst umstellen müssen auf indirekte Steuerung, auf gelenkte Entdeckung, auf minimale Intervention, auf personbezogene Lernbegleitung.

Unterrichtsentwicklung aus der Lehrerperspektive bleibt hier weiterhin konzentriert auf den Kernbereich der didaktischen Vorsortierung: Gute Aufgabenformate, interessante Kernideen, abwechslungsreiche Lernlandschaften werden erst nachträglich für ko-konstruktive Prozesse geöffnet. Partizipation wird so durchaus möglich, aber – in bereits abgesteckten curricularen Feldern.

Mit anderen Worten: Unterrichtsentwicklung aus dieser Perspektive wird weiterhin betrieben als Curriculumentwicklung. Freilich: Dies ist nun kein besonders überraschendes Ergebnis. Das skizzierte Verständnis von Unterrichtsentwicklung hat vielmehr große Traditionslinien:

- Die ersten Teacher-Centers in Großbritannien waren von ihrer Aufgabenbeschreibung reine Curriculum- Werkstätten.
- Auch die selbstorganisierten linken Lehrerzentren in Deutschland waren Materialentwicklungs- und Austauschbörsen.
- Die Bielefelder Laborschulprojekte waren von Anfang an als Curriculumwerkstätten geplant.



- Selbst die reformpädagogischen Vordenker der Freien Arbeit von Maria Montessori bis Celestin Freinet waren immer auch Curriculumentwickler.

Sie alle definierten ihre Lehrerrolle über Materialerfindungen und curriculare Vorschläge zur Veränderung des Unterrichts, also über ein lehrseitiges Verständnis von Lernorganisation.

Erst mit der konsequenten Fokussierung auf autodidaktische Prozesse, auf eigene Fragensuche und persönliche Aufgabenfindung, auf verstehendes Erleben und Bewusstmachen biografischer Linien, erst mit der lernseitigen Veränderung des Unterrichts also konnte das didaktische Paradigma wirklich wechseln: von der Meisterlehre zur Lernentwicklung, von den empfohlenen didaktischen Königswegen zu den vielen kleinen Umwegen, Irrwegen, Nebenwegen. Dieser große Denkmusterwechsel in Richtung auf eine „biographische Mathetik“ (Hentig 1985, 85) erst rechtfertigt die Einrichtung von „Lernorten erweiterten Rechts“ jenseits der Ebene verbindlichen Klassenunterrichts und verbindlicher Hochschulseminare.

Lernwerkstätten, so würde ich heute formulieren, wollen und können nicht Unterricht oder Vorlesungen ersetzen, sie sollten bescheidener ansetzen und nur versuchen, ein Potential für individuelle, auch wilde Lerngelegenheiten zu entfalten. In diesem Sinne definieren sie sich als Ergänzungsprogramm, das Anspruch auf einen ergänzenden Rechtsrahmen erheben kann:

Lernwerkstätten sind Orte der Selbstbildung, der Selbstverantwortung und Selbstreflexion. Das erfordert für schulische Verhältnisse noch ungewohnte, gleichsam autodidaktische Rechte für die Lernenden, die jederzeit im Rahmen der Werkstattarbeit eingeklagt werden können:

- Ein Recht auf persönlich bedeutsames Lernen, das Erfahrungen im Selbstversuch ermöglicht: Im schnell vorbeirauschenden Schulleben oder Studienalltag können kleine lernbiographische Haltestellen eingerichtet werden, Orte der Wahrnehmung authentischer Lerngelegenheiten oder subjektiv empfundener Lernversäumnisse.
- Ein Recht auf gründliches, zeitlich und fachlich unbegrenztes Lernen, das Tiefenbohrungen und Disziplinüberschreitungen zulässt, ja fördert: Immer neue Schleifen des Verstehens können so der Portionierung des Wissens in Häppchenkulturen entgegen gesetzt werden.
- Ein Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Lernen: Schulen und Hochschulen sind heute tendenziell gefährdet, zu permanenten Prüfanstalten und Rankingplatzhaltern zu degenerieren. Umso wichtiger werden experimentelle Spielräume und nicht standardisierbare Handlungsoptionen, die eine Selbstevaluation erfordern.
- Ein Recht auf Lernen aus Versuch und Irrtum: In einer Lernwerkstatt gibt es keine „falschen Fragen“ und eben auch keine „falschen Herangehensweisen“ der Lernenden. Jeder Umweg, jede Fehleinschätzung, jede merkwürdige Ne-

benfrage, jeder Zeit“verlust“ kann zum Lerngewinn werden. Dem eigenen Fragegerecht der Lernenden entspricht die Neugierpflicht der Lernbegleiter.

- Ein Recht auf Lernen ohne ständige Intervention: Die Verführung für die Lernbegleitung, unpassende Kinderfragen nicht einfach so zu nehmen, wie sie sind, sondern sie etwas umzuformulieren, zu entschärfen, anders zu interpretieren, das Ganze so besser bearbeitbar zu machen, ist immer gegenwärtig. Pädagogen denken schnell in ihren didaktischen Kategorien und haben oft Mühe, sich inhaltlich nicht einzumischen.

## 7 Aufgabenfelder der Lernbegleitung

Für eine kompetente Begleitung der Lernenden sind drei Aufgabenbereiche maßgeblich, die in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen:

- eine prä-konstruktive Tätigkeit: als Designer und Arrangeur
- eine ko-konstruktive Tätigkeit: als persönlicher Coach und Mitforscher
- eine re-konstruktive Tätigkeit: als Moderator und Lernbiograf

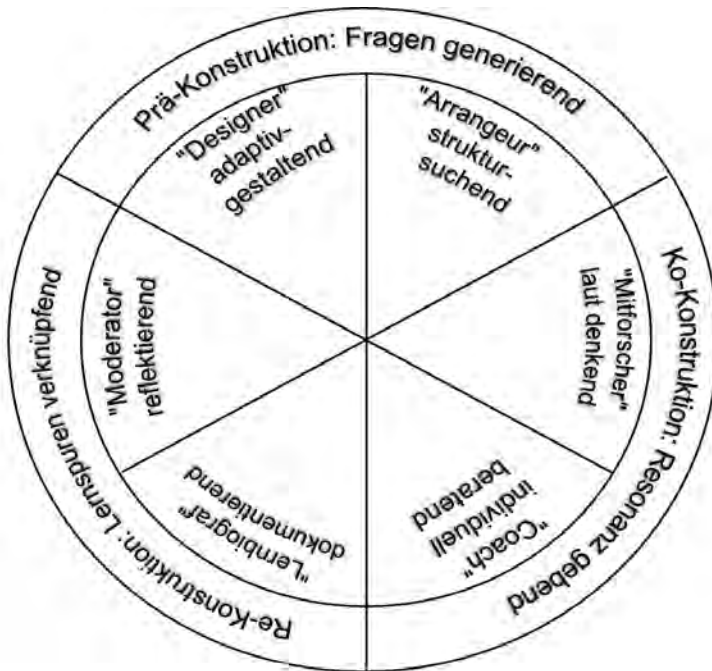


Abb. 1: Drehscheibe der Lernbegleitung

## 8 Die adaptive Gestaltung einer Lernlandschaft

Konstruktive Tätigkeiten entwickeln sich nicht ganz voraussetzungslos. Sie setzen die „Ordnung des Erfahrungsraums“ (von Hentig 1985, 85) voraus, woraus sich vielfältige Einstiegsmöglichkeiten für die Lernenden in „ihre“ sachliche Auseinandersetzung bieten. Die präkonstruktive Tätigkeit der Lernbegleiter besteht darin, eine komplexe Lernlandschaft durch diverse thematische Reizpunkte so zu gestalten, dass sie von ihrem Potential her verschiedenste Lernertypen ansprechen kann. Die Lernumgebung soll inspirieren, die Lernenden zum Staunen veranlassen und vor allem das gewählte Rahmenthema so aspektreich entfalten, dass es für die Lernenden viele mögliche Andockgelegenheiten gibt. Man könnte von einem „Disponiblen Lernarrangement“ sprechen, das sich nicht aufdrängt, aber dennoch Denkanstöße gibt und Fragen generieren kann, die ihren subjektiven Bezug behalten (vgl. Hagstedt 1976).

Dieses Lernarrangement ist trotz Komplexität nicht beliebig zusammengestellt, sondern im Design auf den Bedarf einer Lerngruppe zugeschnitten.

Die adaptive und zugleich dispoible Grundstruktur ist für die Lernenden deshalb so anspruchsvoll, weil sie herausgefordert werden, bei aller Attraktivität und Reichhaltigkeit des Materialarrangements x-mal innerlich „Nein“ zu sagen und schließlich nur einen einzigen, vielleicht ganz unspektakulären Aspekt des weiten Themas zum eigenen zu machen.

## 9 Die Einrichtung lernbiografischer Haltestellen

Ko-konstruktive Prozesse können sich auf verschiedenste Weise ergeben: im Dialog mit einzelnen Mitlernenden, im Dialog mit der persönlichen Lernbegleitung oder im Dialog mit allen Beteiligten. Jeder und jede Lernende hat ein Recht auf eine individuelle Beratung, auf ein persönliches Gespräch mit einem Coach, der das besondere Potential seines Mandanten kennt und entfalten kann. Zeitweilig kann sich der Coach auch als laut mitdenkender Forschungsassistent einbringen, indem er Perspektiven teilt, Spuren mitverfolgt, Umwege mitgeht, Hypothesen abwägt, Lösungsansätze mitsucht, Untersuchungsbefunde hinterfragt oder mitverantwortet. Das aber verlangt vom Mitforscher viel Sensibilität für den Resonanzbedarf jedes einzelnen Lernenden. Wenn Lernen sich mit persönlicher Bedeutsamkeit begründet, wird es aber ohnehin keine genau gleichen Lernwege geben und damit auch keine Formen einer unpersönlichen Lernwegbegleitung. Wie aber kann die Lernbegleitung den Überblick über die Verzweigungen und Überkreuzungen, Distanzen und Annäherungen der Lernwege behalten? Unsere Kasseler Erfahrungen zeigen: Wir sollten versuchen, wo immer es geht, kleine biografische Haltestellen einzurichten, an denen sich die Lernenden ihre eigenen Verstehensprozesse vergegenwärtigen können. Dies kann im lauten Denken geschehen, aber auch in Schreibgesprächen oder durch Recording-Methoden wie

sie etwa „Entdecker-Mikrophone“ bieten (vgl. Bause 2005). Entscheidend ist, dass die Lernprozesse auf diese Weise in Intervallen für kurze Zeit unterbrochen werden, um wieder neu Sinn auszuhandeln und sich zu verständigen darüber, wo man sich gerade befindet. Einer guten Moderation kommt hier eine große Bedeutung zu. Denn es geht dabei ja nicht nur um besseres eigenes Verstehen, um Selbstnavigation, es geht auch darum, zu verstehen, was die Anderen meinen, wo sie sich gerade befinden, und sei ihr Denken auch noch so „ab-wegig“.

## 10 Die Verknüpfung disparater Denkwege in der Moderation

Diese höchst anspruchsvolle Aufgabe der Lernbegleitung ergibt sich schon aus dem Gemenge individuell gespürter Lernwege und kollektiv erweiterter Wissensnetze. Wie können neue Lernspuren im Reflektions-Team „gelesen“ werden? Wie lassen sich analoge Erklärungsversuche „mit-teilen“? Wie können subjektive Befunde kritisch und zugleich anerkennend rekonstruiert werden?

Wie lässt sich gemeinsames Wissen schaffen, hinter dem das ganze Team steht? „Um die Sache zu verstehen, muss mit den Anderen um Sinn gerungen werden“, sagt Rehm (2012, 13). Er vergleicht dieses gemeinsame Ringen beim Entdecken-Lernen mit der Suche nach Verstehen beim genetischen Lehren: „durch die Synopse der Verstehensprozesse aller DiskussionsteilnehmerInnen wird mit anderen *gemeinsam* Sinn ausgehandelt“ (ebd., 13). Doch das Aushandeln von Sinn, da würde ich Rehm zustimmen, ist ohne das Aushalten von Mehrdeutigkeiten nicht zu haben: „*Aushandeln von Sinn und Mehrdeutigkeiten aushalten können* sind Anforderungen, die die Welt (die scheinbar objektiv gegebene, die subjektive und die soziale Welt) uns abverlangt. Diese Fähigkeiten unterstützen die Genese unserer Identität und unserer Art und Weise der Weltaneignung“ (ebd., 13).

## 11 Mathetische Lernumgebungen in der Lehrerbildung?

Historisch gesehen hat sich die Lehrerbildung an den Hochschulen entgegen aller Rhetorik in einem weitgehend reformresistenten Umfeld eingerichtet.

Vor allem die Universitäten sehen sich als Bewahrer der Traditionen akademischer Lehre. Sie halten fest am Prinzip der Vorlesbarkeit der Welt, die in Form eingeordneter Wissensstoffe präsentiert wird. Die Vor-Lesung, ein Relikt aus der Gründerzeit der Akademien, wird bis heute als Herzstück professoraler Vermittlungskünste geradezu kultiviert, bis in die aktuellen Online-Angebote hinein. Um die Vorlesungskulturen erhalten zu können, werden die Studierenden des neuen Jahrtausends in Lern-Vorbereitungskursen geschult. An der Universität Heidelberg haben diese Kurse der Zentralen Studienberatung, die jeweils in den beiden Wochen vor Vorlesungsbeginn angeboten werden, einen prominenten Namen bekommen. Sie laufen, wir ahnen es schon, unter der Bezeichnung „Lernwerkstatt“. Darunter fällt jetzt alles, was die Studienberater für geboten halten: Effizienteres

Lernen, Intelligentes Zeitmanagement, Wissenschaftssprache, Effiziente Strukturierung der Stofffülle usw.

Das Beispiel dieser „Effizienz-Werkstatt“ für Studienanfänger zeigt einmal mehr, wie ausgefranst der Lernwerkstatt-Begriff inzwischen ist und wie skrupellos er im Wissenschaftsbetrieb funktionalisiert werden kann, wenn es darum geht, den Monopolanspruch des schnellen Einordnens von Wissensstoffen zu bewahren. Horst Rumpf hat jüngst diese Art der systematischen Verabreichung von Wissen im Effizienzinteresse in Anlehnung an Wagenschein erneut als „Schaupackung“ bezeichnet, die ein erfahrungsorientiertes Lernen keineswegs ersetzen kann: „Beherrschungslernen, Erledigungslernen, zweckrationale Bewältigungen von Wissensmengen sind nicht zu bestreitende Ansprüche an die Schule (und Hochschule, H.H.) in der Wissensgesellschaft. Aber wenn sie mit Monopolanspruch dominieren und nicht konterkariert oder angefrischt werden durch Lernformen ganz anderen Kalibers, verödet jede Lernkultur in Kontroll- und Erledigungszwängen“ (Rumpf 2012, 79 f.). Das gilt in besonderem Maße für die Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen.

Wenn es um Nachhaltigkeit des Lernens geht, um Prozesse wirklichen Verstehens, dann brauchen wir anspruchsvolle Lernumgebungen, einen weiteren Lerntyp, „in dem die Prozesse der Entstehung, Differenzierung, Verwurzelung des Lernens in primären Erfahrungen des Staunens und Zweifels zum Zuge kommen, sonst hängt das ganze angelernte Wissen, wie Rumpf sagt „buchstäblich in der Luft“ (Rumpf 2012, 81). Denn Verstehen lässt sich nicht ex cathedra vermitteln. Genuines, nachdenkendes Verstehen, so hat Peter Buck ebenfalls mit Bezug auf Wagenschein angemahnt, „Verstehen kann jeder nur für sich selbst“ (Buck 2012).

Peter Buck spricht in diesem Zusammenhang von einem „er-lebenden Verstehen“, einem „anspruchsvollen Verstehen“, einem eigenen „selbst geleisteten Verstehen“. Dieses Verstehen wirkt aber nicht nur Ansprüche setzend, sondern auch Ansprüche belohnend: Das eigene Such-Erleben, die Möglichkeit, einzuwurzeln, „sich in ein Phänomen und seinen Fragehorizont hinein zu leben“, wie Buck formuliert, wird mit einem Evidenzerlebnis belohnt. Eine wichtige Aufgabe kommt bei der Phänomenbetrachtung freilich der Lernbegleitung zu, die das Kommunizieren des je eigenen Verstehens in der Lerngruppe moderieren muss.

Mit dem Bologna-Prozess haben sich die Spielräume für mathetische Lernumgebungen weiter verengt. Das Denken in Modulen passt sich zunehmend gymnasialen Lehr-Lernkulturen an. Modularisierte Lehrpläne unterliegen einer weitreichenden Obligation und Intentionalität.

Fakultatives Denken, inzidentelles Lernen in Möglichkeitsräumen wie den Studienwerkstätten, verliert seine Anerkennung, das Selbst-Verständliche, die persönliche Bedeutsamkeit mit der gewonnenen Scheinfreiheit.

Aber es gibt auch Lichtblicke: An der Universität Erfurt hat die Lernwerkstatt-Philosophie es im laufenden Wintersemester mit Unterstützung der Hochschul-

spitze bis ins „Studium Fundamentale“ geschafft. In einem interdisziplinären Partizipationsprojekt sollen „Lernwerkstätten als Orte universitärer Lehrerbildung in Theorie und Praxis erforscht werden“. Ein mutiges Seminarprojekt, auf dessen Ausgang wir gespannt sein dürfen (vgl. Tänzer et al., vrs. 2014). Denn das Studium Fundamentale ist wie auch das fachspezifische Studium Speciale für alle Studentinnen und Studenten der Universität auf Wahlpflichtbasis verbindlich und soll methodisch-theoretisches Vermittlungs- und Grundlagenwissen in den Mittelpunkt stellen.

Und doch: Wenn es darum geht, Lernwerkstätten nicht nur kurzzeitig auf einer theoretischen Meta-Ebene zu untersuchen, als Objekt merkwürdiger Lernorganisation, als Orchidee im Studienalltag, sondern vor Ort solche Werkstätten als konstitutive Freiräume zum eigenen Lernen zu erfinden und bei Erfolg gar auf Dauer zu betreiben, steht der vorgegebene Rahmen einer Grundlagenveranstaltung möglicherweise im Widerspruch zum fakultativen Anspruch der Lernwerkstattarbeit. Aus meiner weiterhin vorläufigen Einschätzung sind Pflichtstudienanteile und selbstgesuchte Lernformate per se inkompatibel. Mathetische Werkstattarbeit im Hochschulkontext versteht sich in ihrem Kern und in meinem derzeitigen Verständnis als Studium Individuale, das ein uneingegrenztes Aushandeln der eigenen Verstehensprozesse im sozialen Raum der Lerngruppe ermöglicht und auch erfordert.

Als wir vor nun 30 Jahren in Kassel anfangen, über neue Lernumgebungen für die Lehramtsstudierenden nachzudenken, mussten wir uns noch nicht an vorgegebenen curricularen Standards und Akkreditierungsvoraussetzungen ausrichten. Die Lehrerbildung sollte reformiert werden, freilich, aber doch nicht im Sinne eines möglichst effektiven Studienmanagements und professionell definierter Qualitätsstandards für exzellente Lehre.

Das Studium gerade angehender Lehrkräfte, die zunehmend in pädagogischen Überforderungssituationen zu reagieren haben, sollte als Chance für ihre Persönlichkeitsentwicklung begriffen werden (vgl. Leuzinger-Bohleber 2000).

Welche Rolle die Lernwerkstatt-Philosophie dabei zukünftig spielen wird, bleibt abzuwarten.

## 12 Literatur

- Bause, Irena (2005): Ateliers zum freien und angeleiteten Experimentieren. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten. University Press: Kassel.
- Beriger, Sandra (1992): Was versteht man unter Werkstatt – Unterricht? In: Wasserwerkstatt, Zytglogge: Bern.
- Buck, Peter (2012): Verstehen kann jeder nur für sich selbst (Wagenschein). Wie wird aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir? In: Kruse et al. (2012): Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen. Verlag Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 83-99.
- Gallin, Peter & Ruf, Urs (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab: Sprache und Mathematik. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich: Zürich.

- Gallin, Peter & Ruf, Urs (2003): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Verlag Friedrich: Seelze.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von Morgen*. Grundsschulverband: Frankfurt a.M.
- Hangartner, Werner (2009): *5 Jahre Lernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen in Rorschach*, Werkschrift (i.Ms.), Rorschach.
- Hentig, Hartmut von (1985): *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Kruse, Norbert et al. (Hrsg.) (2012): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*. Verlag Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2000): *Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung*. In: Ariane Garlichs: *Schüler verstehen lernen*. Auer: Donauwörth.
- Meyer, Paul Michael (1994): *Die biografische Schule*. Zytglogge: Bern.
- Negt, Oskar (1999): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Steidl: Göttingen.
- Rehm, Markus (2012): *Lernwerkstatt meets Wagenschein (i.Ms.)*.
- Reichen, Jürgen (1991): *Hinweise zum Werkstattunterricht*. In: *Sachunterricht und Sachbegegnung*. saba: Zürich.
- Rumpf, Horst (2012): *Gegenwart gewinnen – Fremdheiten aushalten. Über Wagenscheins Idee von Unterricht*. In: Kruse et al. (Hrsg.) (2012), 71-82.
- Steinmann-Lutz, Fritz (1984): *Werkstattunterricht auf der Unterstufe (1.Klasse): Angebot zur freien Auswahl*. In: *Magazin Primarschule*, Heft 1.
- Tänzer, Sandra; Mannhaupt, Gerd (2014): *An Ideen der Studierenden ist kein Mangel – Werkstattbericht aus einem interdisziplinären Partizipationsprojekt*. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von Morgen*. Grundsschulverband: Frankfurt a.M., Bd. 137, 251-263.
- Zocher, Ute (2000): *Lernen entdecken- vom Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage*, <http://www.entdeckendes-lernen.de> (letzter Zugriff am 12.08.2013), *Entdeckendes Lernen e.V.: Digitale Bibliothek*.
- Zürcher, Käthi (1987): *Werkstatt-Unterricht- was ist das?* In: *Werkstatt-Unterricht 1x1*. Zytglogge: Bern.