

Gruhn, Annika; Müller-Naendrup, Barbara  
**"We don't need no education!". Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage**

Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 146-159. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gruhn, Annika; Müller-Naendrup, Barbara: "We don't need no education!".

Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage - In: Hildebrandt, Elke [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Weißhaupt, Mark [Hrsg.]: *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2014, S. 146-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-193442 - DOI: 10.35468/5375\_10

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193442>

[http://dx.doi.org/10.35468/5375\\_10](http://dx.doi.org/10.35468/5375_10)

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

*Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup*

## „We don't need no education!“<sup>1</sup> – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage

### 1 Einleitung

„We don't need no education!“ Roger Waters, Mitglied der britischen Popgruppe Pink Floyd, hat das rhetorische Stilmittel der doppelten Verneinung ganz bewusst für den Titel eines der Songs auf dem Album „The Wall“ gewählt. Dahinter steht die Geschichte des jugendlichen Schülers Pink, der mit seinen Mitschülern zusammen gegen das strenge und starre englische Schulsystem aufbegehrt, das jegliche Individualisierung unterdrückt.<sup>2</sup> Damit soll die hier ausgedrückte Verneinung bzw. Ablehnung bekräftigt werden, obwohl sie bei wörtlicher Übersetzung im Grunde aufgehoben wird und sogar das Gegenteil meinen könnte. Es kommt auf die Betrachtungsweise und Auslegung an.

Ähnlich verhält es sich mit dem Wechselspiel von Angebot und Nachfrage bei Hochschullernwerkstätten. Hochschullernwerkstätten bieten Studierenden Handlungs- und Erfahrungsräume, die im Rahmen von unterschiedlichen offenen Lernsituationen zum selbstgesteuerten Lernen anregen und herausfordern sollen. Die Angebote werden in der Regel von studentischen oder wissenschaftlichen Mitarbeitern entwickelt und durchgeführt bzw. begleitet, über die Lernumgebung sollen die Nutzer zur konstruktiven Arbeit inspiriert werden, vielfach haben die Werkstatt-Veranstaltungen Angebotscharakter. Allerdings sehen sich Lernwerkstattteams immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob in diesem Zusammenhang die Antizipation der tatsächlichen Bedürfnisse der Studierenden gelingt und welche Impulse bzw. konzeptionellen Botschaften von den Nutzern überhaupt wahrgenommen werden.

Die zentralen konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee (Müller-Naendrup 1997, 113ff.; Franz 2012, 22ff.) deuten das konstruktive Potential von Lernwerkstattarbeit an. Es geht darum, im Sinne des „pädagogischen Werkstattkonzepts“

1 Waters, Roger (1979): Another brick in the wall. Album „The wall“ von Pink Floyd.

2 [http://de.wikipedia.org/wiki/Another\\_Brick\\_in\\_the\\_Wall](http://de.wikipedia.org/wiki/Another_Brick_in_the_Wall), letzter Zugriff am 29.06.2013.

(Müller-Naendrup 1997, 117/133) vielfältige Lern- und Arbeitssituationen zu schaffen, in denen sich die Lernenden allein oder im Team mit für sie bedeutsamen Fragestellungen und Themen auseinandersetzen. Dabei orientiert man sich konsequent an schulreform-bezogenen Forderungen, wie z.B. den Ansprüchen einer „neuen Lernkultur“ (Winter 2004, 4ff.)<sup>3</sup> und macht sich die „räumlichen Botschaften“ von Lernwerkstätten zunutze (Müller-Naendrup 2012, 275ff.).

Im Rahmen dieses Beitrags werden wir zuerst kurz die unterschiedlichen Profile der Hochschullernwerkstätten der Universität Siegen vorstellen und uns danach aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Frage beschäftigen, was Studierende von der Arbeit in Lernwerkstätten und den darin arbeitenden Personen erwarten: Kommt es ihnen entgegen, Angebote und Orte wahrnehmen zu können, die freie und selbstbestimmte Tätigkeiten zulassen – oder entspricht es mehr ihren Erwartungen, über Instruktionen und konkrete Empfehlungen beim Studium begleitet zu werden?

Die erste Perspektive bezieht sich auf die Kennzeichnung der Lern- und Arbeitsprozesse in Hochschullernwerkstätten. Der zweite Blickwinkel konzentriert sich auf die Rolle der Lernbegleitung in den verschiedenen Lernarrangements. Im Anschluss wird die Wahrnehmung der „räumlichen Botschaften“ von Lernwerkstätten und die Nutzung des räumlichen Angebots thematisiert.

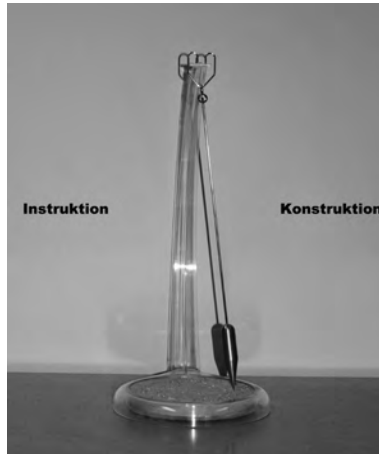


Abb. 1: Pendel zwischen Instruktion und Konstruktion

Abschließend soll die Bedeutung und Nachhaltigkeit des Studiums in Lernwerkstätten hinterfragt und perspektivisch diskutiert werden. Unsere Überlegungen

<sup>3</sup> Winter benennt folgende zentrale Merkmale einer neuen Lernkultur: höhere Selbständigkeit, stärkere Orientierung auf die Lernprozesse, verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben; Demokratisierung (ebd. 6).

bewegen sich dabei wie ein Pendel zwischen den beiden Polen Instruktion und Konstruktion (s. Abb. 1), um das Spektrum der Chancen und Grenzen von Hochschullernwerkstätten aufzuzeigen.<sup>4</sup>

## 2 Kurzportraits der Siegener Hochschullernwerkstätten

Schon durch die Entstehungsgeschichte der beiden Siegener Hochschullernwerkstätten (Lernwerkstatt Lehrerbildung „LWL“ & OASE Werkstatt „OASE“) lassen sich die hier erkennbaren unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkte gut begründen, wenngleich es auch zunehmend über gemeinsame Aktionen beider Lernwerkstätten Übereinstimmungen im Konzept gibt. Die OASE ist im Rahmen des Projekts „Offene Arbeits- und Sozialformen“ gegründet worden, und allein der Name deutet an, dass der Schwerpunkt des Konzepts auf konstruktiven Lern- und Arbeitssituationen liegt. Die LWL hat sich aus der früheren „Sekundarwerkstatt“ der Universität Siegen entwickelt und ist organisatorisch am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) angesiedelt. Damit verbunden ist u.a. der Anspruch, bestimmte Dienst- und Serviceleistungen im Studienbetrieb für alle Lehramter zu übernehmen. Viele der hier angesiedelten Angebote bewegen sich daher mehr im Feld der Instruktionen. In der OASE sollen offene Formen des Arbeitens und Lernens praktiziert, erforscht und dokumentiert werden, um deren Verbreitung sowohl in der Hochschule als auch in der Grundschulpraxis zu fördern. Die LWL versteht sich zentral als ein Ort für Studierende, an dem Austausch und Kommunikation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern, zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung stattfindet. Beide Konzeptionen ermöglichen Angebote, die einerseits als „Service- und Beratungsangebote“ im Sinne von Instruktionen zu verstehen sind, andererseits auch eindeutig den Schwerpunkt auf freie, konstruktive Arbeits- und Handlungssituationen legen. Bei den meisten Aktivitäten wird allerdings das Spektrum des „Pendels“ (s. Abb. 1) bzw. das Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion deutlich und in der Ausgestaltung genutzt. Folgende Übersicht bildet dies ab (s. Abb. 2):

---

<sup>4</sup> Sie fußen unter anderem auf den Ergebnissen des Workshops auf der Tagung „Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein“ vom 17.-19.02.2013 in Brugg/Solothurn.

Instruktion	Mischformen	Konstruktion
Orientierungstutorium (LWL) Infoveranstaltungen (z.B. wie plane ich mein Hauptstudium) (LWL) Studienberatung (LWL)	Workshops (z.B. zum wiss. Arbeiten, Theaterpädagogik, LWL & OASE) Kaminabende (LWL) OASE FORUM (OASE) Exkursionen (OASE) Studienzeiten (OASE) Seminare (OASE) Pädagogisches Kino (LWL & OASE) LaNa (LWL & OASE) Portfoliowerkstatt (LWL & OASE)	Öffnungszeiten (Nutzung der offenen Lernumgebungen; LWL & OASE) Werkstatt für Kinder (OASE)

Abb. 2: Übersicht – Lernwerkstattangebote der Uni Siegen im Pendel zwischen Instruktion & Konstruktion

### 3 Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage

#### 3.1 Lernen zwischen Instruktion & Selbststeuerung – „Do students need education?“

Die Gegenfrage zum Titel dieses Beitrags könnte lauten: „Do students need education?“ Schon als Schüler, aber auch als Student oder Studentin, bewegen sich die Studierenden mehr im Setting traditioneller Lernkulturen, die durch frontale Lernsituationen mit vielen instruierenden Elementen und festen Strukturen gekennzeichnet sind. Viele der Studienangebote werden im Zuge der modularisierten Studiengänge verpflichtend oder höchstens mit geringer Auswahlmöglichkeit angeboten. Inhalte des Studiums orientieren sich straff an den Studien- und Prüfungsordnungen (Lehmann 2013, 55; Rumpf & Schöps 2013, 37). Demgegenüber steht das Angebot der Hochschullernwerkstätten, die sich vielfach eher noch als „Refugien“ im Hochschulalltag (Coelen & Müller-Naendrup 2013, 9) verstehen und trotzdem zunehmend als innovative Lernorte in der Lehrerbildung wahrgenommen werden. Konzeptionell orientiert man sich, wie schon angedeutet, an den Kriterien sogenannter „Neuer Lernkulturen“. In diesem Zusammenhang sind Lernwerkstattangebote eher additive Studienelemente, die die Lehramtsstudierenden häufig auf freiwilliger Basis wahrnehmen, wie z.B. die Öffnungszeiten, Workshops, Exkursionen, Diskussions-Foren etc.

Lernen zwischen Instruktion & Selbststeuerung	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traditionelle Lernkultur</li> <li>• Pflicht, Inhalte vorgegeben (gemäß Studien- und Prüfungsordnung)</li> <li>• feste Strukturen</li> <li>• Hören und Sprechen über Praxis</li> <li>• Übernahme von Theorien und „Rezepten“</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Neue Lernkultur“</li> <li>• Wahlangebot</li> <li>• eigene Fragen finden lassen und inhaltliche Schwerpunkte selbst bestimmen</li> <li>• „kreatives Chaos“</li> <li>• Praxisorientierte Angebote, Praxis erfahren und analysieren</li> <li>• Produktive Verwirrung</li> <li>• ...</li> </ul>

Abb. 3: Kennzeichen unterschiedlicher Lernkulturen an Hochschulen

In diesem Zusammenhang wird in der Fachcommunity der Hochschullernwerkstätten auch zunehmend die Möglichkeit einer curricularen Verankerung der Studienangebote diskutiert. Einerseits möchten Lernwerkstätten ihre Besucher zu selbstgesteuertem Lernen auf freiwilliger Basis anregen – andererseits könnte eine Verankerung in den Studien- und Prüfungsordnungen gerade für Studienanfänger wichtige Möglichkeiten zur praktischen, konkreten Auseinandersetzung mit offenen Lernsituationen bieten (Lehmann 2013, 55ff.). Angebote wie z.B. die „Werkstatt für Kinder“ der OASE Werkstatt bieten eine Möglichkeit, beide Aspekte zu verbinden (Lehmann 2013, 59f.).

Die Siegener Hochschullernwerkstätten bieten neben offenen Angeboten, wie zum Beispiel den Öffnungs- und Studienzeiten, einige vorstrukturierte Aktivitäten im Sinne von Workshops oder Exkursionen (s. Abb. 2). In diesem Semester werden unter anderem Kooperationsprojekte wie die „Portfoliowerkstatt“, die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ sowie das „Pädagogische Kino“ durchgeführt (s. Abb. 2). Alle drei Angebote haben gemeinsam, dass sie Impulse der Lernwerkstattmitarbeiter enthalten, die als Instruktionen gewertet werden können. So waren die Mitarbeiter maßgeblich an der Auswahl der zu bearbeitenden Inhalte und der Bereitstellung von Materialien oder Unterstützung im Sinne von Schreibberatung beteiligt.

Diesen Planungsüberlegungen beider Teams liegt der Eindruck zugrunde, dass viele ihrer Kommilitonen nicht mit offeneren Lernformen vertraut sind. Dies liegt vermutlich in der schulischen Sozialisation, aber auch im zunehmend verschult anmutenden Konstrukt des Bachelor-Studiums begründet (s.o.). Viele Studierende berichten darüber hinaus, dass auch die Dozenten selbst mit offenen Arbeitsformen überfordert zu sein scheinen, bzw. den Anspruch, den sie den angehenden Lehrkräften für ihr späteres pädagogisches Handeln vermitteln, selbst nicht adäquat umsetzen und somit vorleben können (Rumpf & Schöps 2013, 37). Der

sichere und vertraute Umgang mit selbstbestimmtem Lernen kann also bei einem Großteil der Studierenden kaum vorausgesetzt werden.

Die oben genannten Veranstaltungen der LWL und der OASE wurden sowohl von Studierenden, die diese Lernwerkstätten gerne und oft besuchen, als auch von solchen, die diese bislang noch nicht kannten, genutzt. Diese niedrigschwelligen Angebote ermöglichen den Studierenden einen ersten Kontakt mit den Räumlichkeiten, aber auch mit der Mentalität von Lernwerkstätten. So stellten sich zum Beispiel bei der diesjährigen „Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ alle 50 Teilnehmenden vor und gaben Auskunft über ihr aktuelles Projekt. Alleine durch dieses kleine kommunikative Element ergaben sich Kooperationen zwischen Teilnehmern und Teammitgliedern, interessante Diskussionen zu unterschiedlichsten wissenschaftlichen Fragestellungen und großes Interesse an den in den Lernwerkstätten vorhandenen Materialien und Medien.

Im Sommersemester 2013 wurde erstmals eine gemeinsam von beiden Lernwerkstätten vorbereitete „Portfoliowerkstatt“ durchgeführt. In Nordrhein-Westfalen ist das Führen eines Portfolios während des Lehramtsstudiums und Vorbereitungsdienstes mittlerweile obligatorisch<sup>1</sup>. Es kann neben einer eher praktischen Funktion der Dokumentation abgeleiteter Praxisphasen vor allem die Reflexionskompetenz der Studierenden vertiefen (Häcker & Winter 2006). Über die eigenen anzubahrenden Lehrkompetenzen und das individuelle pädagogische Handeln nachzudenken und dies schriftlich zu fixieren, fällt vielen Studierenden nicht leicht, da sie bislang keine Erfahrungen mit Portfolioarbeit gemacht haben. Häcker und Winter betonen: „Portfolioarbeit verspricht, diese Reflexivität zu fördern [...]“, aber sie „[...] läuft nicht von allein. Sie muss von allen Beteiligten erlernt werden und bedarf vor allem in der Anfangsphase einer intensiven direkten Anleitung und Begleitung“ (dies., 228). Einen Teil dieser Begleitung übernehmen die Teams der LWL und der OASE, indem sie themenbezogene Nachmittage für Studierende anbieten, unter anderem zu den Themen „Wie finde ich ein Thema für meinen Praktikumsbericht?“<sup>2</sup> und „Wofür brauche ich überhaupt ein Portfolio?“. Neben kleinen Input-Einheiten, die von den studentischen Mitarbeitern der Lernwerkstätten vorbereitet werden, sollen vor allem die Studierenden selbst im Mittelpunkt stehen und sich im Austausch mit anderen darüber klar werden, welche Themen sie besonders interessieren und welchen Fragen sie nach ihren ersten Semestern an der Universität in der Schule nachgehen wollen. Das Angebot der Lernwerkstätten fördert also die häufig geforderte Verzahnung von Theorie und Praxis und begleitet die Studierenden auf ihrem Weg zu selbstgesteuertem Lernen sowie dem Befassen mit echten, eigenen Fragen. Im Portfolio sollen Vor-

1 <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio/index.html>, letzter Zugriff am 05.07.2013.

2 Der Praktikumsbericht wird nach dem Orientierungspraktikum geschrieben und soll sich auch auf einen der Standards des Portfolios beziehen.

lesungsinhalte und Schulpraxis gezielt zueinander in Beziehung gesetzt werden. Erste eigene Unterrichtsversuche sollen dokumentiert und reflektiert werden, um daraus möglichst konkrete Perspektiven für die weitere Entwicklung als Lehrkraft zu gewinnen.

Für das kommende Semester ist ein weiterer Termin geplant, dessen Schwerpunkt eine Ausstellung der individuellen Projekte und Fragestellungen aus Orientierungs- und Berufsfeldpraktika<sup>3</sup> der Studierenden sein soll. Da die Portfolios lediglich auf Vollständigkeit kontrolliert, aber seitens der Universität nicht kommentiert werden, geht ein wichtiges Element der Portfolioarbeit, der Dialog mit Anderen über das Geschriebene, verloren. Genau diesen Dialog wollen die Teams der beiden Lernwerkstätten anbieten und fördern, um die Lernprozesse ihrer Kommilitonen sichtbar und erfahrbar werden zu lassen. Dadurch entwickelt sich eine wertschätzende Haltung gegenüber den Fragen und Zielen, die Studierende in der ersten Phase ihrer Lehramtsausbildung beschäftigen.

Diese beiden oben skizzierten Angebote bieten den Studierenden eine Anregung, mit deren Hilfe sie sich mit individuell wichtigen Themen näher befassen können. Instruktive Elemente können Studierende vor Überforderung bewahren, die mit dem Konstruktions-Anspruch der Lernwerkstätten einhergehen könnte. Da vielen Studierenden, wie bereits weiter oben ausgeführt, die Erfahrungen mit offenen Lernsituationen fehlen, müssen sie erst (wieder) die Freude am selbsttätigen Lernen erfahren, bevor sie diese an Kinder und Jugendliche weitergeben und authentisch verkörpern können.

Holt betont bereits in den 1970er Jahren, dass Wissen aus Büchern alleine keine tragfähige Vorstellung der „neuen Pädagogik“ ermöglicht, sondern es vor allem auf die in reformpädagogisch orientierten Bildungseinrichtungen erlebten Erfahrungen ankommt (vgl. Holt 1999, 298).

Umso wichtiger erscheint es, dass sich Hochschullernwerkstätten an den tatsächlichen Bedürfnissen der Studierenden orientieren. „Je mehr wir über neue Arten des Lehrens und Lernens wissen, umso sicherer werden wir in dem sein, was wir selbst möchten, und umso besser werden wir begründen können, warum wir es möchten; umso eher werden wir auch in der Lage sein, mit anderen über unsere Vorstellungen zu sprechen, Fragen zu beantworten, Einwänden zu begegnen, Alternativen und Konsequenzen zu bedenken“ (ebd.).

---

3 Das Berufsfeldpraktikum ist die dritte verbindliche Praxisphase im Bachelor-Studium. Es kann sowohl schulisch, als auch außerschulisch absolviert werden und bietet den Studierenden daher größtmögliche Freiheit beim Planen ihres Vorhabens. Vor Beginn des Praktikums müssen die Studierenden ein Gespräch mit einem Academic Advisor führen und mit ihm ihr Entwicklungsziel oder ihre Fragestellung besprechen.



### 3.2 Die Rolle der Lernbegleitung – Was erwarten die Studierenden von Lehrenden in den Lernwerkstätten?

Lern- und Arbeitsprozesse, die in Lernwerkstätten stattfinden, zeichnen sich grundsätzlich durch eine Abkehr von den traditionellen „lehrerzentrierten Lernsituationen“ innerhalb der Hochschulausbildung aus, wie sie z.B. von Rieck und Ritter klassifiziert werden (Rieck & Ritter 1983, 372). In den üblichen Seminaren, Vorlesungen und Übungen werden die didaktischen Elemente vom Hochschullehrer festgelegt. Es geht meist um eine kompakte Vermittlung wissenschaftlicher Fachinformationen, die aus zeit- und raumökonomischen Gründen häufig in Massenveranstaltungen bzw. überfüllten Seminarformen angeboten werden.

Schon vor dreißig Jahren fordern die hier genannten Autoren, die „defizitäre Lernwirklichkeit“ an Hochschulen zu überwinden, indem man sie durch eine Vielfalt von Lernsituationen anreichert. In ihrer hier ausführlich zitierten Forderung benennen sie wesentliche Elemente einer innovativen Lehr- und Lernkultur, die den Konzepten von Hochschullernwerkstätten entspricht: „Für die Zukunft wäre es wichtig unter Lehren auch offenere wenig determinierende, mehr an Lernanregungen, Beratung und Feedback für die Studenten orientierte Aktivitäten der Hochschullehrer zu verstehen. Didaktische Variabilität in der Gestaltung einzelner Lernsituationen, der Verbund von Lernsituationen zu einer abwechslungsreichen lebendigen „Lernlandschaft“ in Semesterkursen und Studiengängen, Lehren als Moderieren des Lernens könnten ein Weg sein, den Studenten wieder mehr Selbstverantwortlichkeit für ihren Lernprozeß einzuräumen, ohne in den alten Fehler des Mangels an Strukturen und Rückmeldungen zurückzufallen“ (ebd., 396).

Hochschullernwerkstätten unterscheiden sich auf mehreren Ebenen (z B. räumliche Gestaltung, Begegnungen auf Augenhöhe statt Hierarchien, individuelle Auswahl des Lerngegenstands) von herkömmlichen universitären Lernorten (Lehmann 2013, 57). Deutlich werden diese Unterschiede zu traditionellen Lehrkulturen vor allem im Rollenverständnis und dem Verhältnis von Lernendem und Lehrenden. Im Sinne der zugrundeliegenden „pädagogischen Werkstattkonzeption“ werden die Arbeits- und Lernsituationen in Lernwerkstätten durch folgende vier Prinzipien getragen (Müller-Naendrup 2012, 278):

- Modellieren statt Dozieren
- Ernst statt Laborsituation
- Hilfe statt Vereinfachung
- Miteinander und voneinander lernen, statt belehrt zu werden

Damit erfolgt eine konsequente Umsetzung schulreform-bezogener Forderungen in Lehrerbildungskonzepten, und die Analogien zu schulischen Konzepten einer neuen Lernkultur werden deutlich. Es geht um einen um grundlegende Ansprüche an eine „gute“ Lernbegleitung in offenen Lernsituationen, wie *Respekt*, *Authentizität* und *pädagogische, fachliche* und *methodische* Kompetenz, zum anderen

liegt das Potenzial von typischen Lernwerkstatt-Situationen insbesondere darin, dass die Beteiligten die „dynamischen“ Merkmale einer „guten“ Lernbegleitung in ganz unterschiedlichen Situationen erleben, diese artikulieren und ihre eigene Rolle reflektieren können (s. Abb. 4).<sup>4</sup>

Dynamische Merkmale einer „guten“ Lernbegleitung: Respekt, Authentizität, pädagogische, fachliche und methodische Kompetenz	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion</li> <li>• Augenhöhe</li> <li>• Fordern</li> <li>• Offenheit</li> <li>• Geduld</li> <li>• Teamarbeit</li> <li>• Struktur</li> <li>• Freude</li> <li>• ....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktion</li> <li>• „Meister“</li> <li>• Machen lassen</li> <li>• Geschlossenheit</li> <li>• Eingreifen</li> <li>• Einzelarbeit</li> <li>• Chaos</li> <li>• Ernst</li> <li>• ...</li> </ul>

Abb. 4: Dynamische Merkmale einer „guten“ Lernbegleitung

Das hier skizzierte Verständnis einer „Lernbegleitung“ können Lehramtsstudierende in Hochschullernwerkstätten in ganz unterschiedlichen Lern- und Arbeitssituationen erfahren. Folgende Abbildung verdeutlicht beispielsweise die unterschiedlichen Formen der Lernbegleitung in der OASE-Werkstatt (s. Abb. 5):



Abb. 5: Formen der Lernbegleitung in der OASE

<sup>4</sup> Diese Kriterien für eine „gute“ Lernbegleitung wurden im Rahmen eines Teamtages des OASE-Teams festgelegt.

Diese Dynamik der Rollenzuschreibungen und Erwartungen verweist allerdings auch auf ein Dilemma, in dem sich viele Lernwerkstattmitarbeiter, aber auch die Nutzer und Besucher befinden. So sehen sich z.B. studentische Hilfskräfte während der Öffnungszeiten immer wieder mit einer gewissen Anspruchshaltung seitens der Studierenden konfrontiert, da einige von ihnen Lernwerkstätten mehr als Service- und Dienstleistungseinrichtung wahrnehmen. In diesen Situationen geht es dann oft darum, die Botschaft „Studieren statt kopieren“ in adäquater Weise zu vermitteln oder den Mehrwert des selbst Herausfindens und Entdeckens zu verdeutlichen. Dennoch ist der Wunsch nach schnellen „Rezepten“ oder fertigen Konzepten und Materialien seitens der Studierenden für die Mitarbeiter durchaus nachvollziehbar, da sie selbst die Probleme der Studienbedingungen kennen. Zu wenig erscheint hier die „modulare Verankerung offener Lernformen“ (Rumpf & Schöps 2013, 37) und damit auch das Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden in den Studienordnungen und tatsächlich anrechenbaren Veranstaltungen realisiert.

An dieser Stelle stellt sich außerdem die Frage, inwiefern es Lernwerkstätten gelingt, sich auf die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Nutzer einzulassen, ohne die konzeptionelle Grundlegung dabei zu schwächen. Hier gilt es ausreichend Gelegenheiten und Platz für eigene und neue Ideen der Studierenden zu schaffen, die der reinen Konsumhaltung entgegenwirken, aber auch zu starre konzeptionelle Vorgaben seitens der Lernwerkstattteams aufzubrechen.

### **3.3 Bedeutung der Lernumgebung – Nehmen die Studierenden die „räumlichen Botschaften“ überhaupt wahr?**

Wie schon in der Einleitung dieses Beitrags angedeutet, sind es insbesondere die räumlichen Botschaften von Lernwerkstätten, die das konstruktive Potential dieser Hochschuleinrichtungen unterstützen und weiterentwickeln sollen. Innerhalb der Hochschul-Lernlandschaft handelt es sich hier um besondere Lernorte, die sich von den sonst üblichen Hörsaalszenarien unterscheiden (s. Abb. 6). Vielfach sind dies auf Dauer angelegte räumliche Strukturen im Audimax oder Seminarraum, die die darin stattfindenden, meist eher instruierenden Lehr- und Lernprozesse bestimmen. Hagstedt kritisiert in diesem Zusammenhang die Rückschritte einer vielleicht ursprünglich gedachten teilnehmerorientierten Seminarkultur in Richtung einer „Belehrenskultur“, die auch durch räumliche Rahmenbedingungen zu erklären sind, wenn z.B. „...alte Seminarräume, in denen man früher noch Gruppentische finden konnte [...] inzwischen klammheimlich umfunktioniert worden (sind) zu Mini-Hör- und Schauräumen mit fest installierten Beamern und neuen Projektionsflächen“ (Wedekind & Hagstedt 2011, 13).

Lernwerkstatt-Umgebungen zeichnen sich dagegen durch ihre „Organisation offener Systeme“ mit räumlich flexiblen Strukturen und Rahmenbedingungen aus. Die konkrete Einbindung von vielfältigen Materialien und Medien in die

Raumgestaltung unterscheidet sie deutlich von den eher nüchtern gehaltenen und funktionell eingerichteten Seminarräumen. Auch von den anderen spezifischen Lernorten einer Hochschule, wie z.B. der Bibliothek oder verschiedenen Laboren, heben sich Hochschullernwerkstätten bewusst ab. Hier geht es weniger um Service- oder sogar Dienstleistungsfunktionen und auch nicht um künstlich geschaffene Laborsituationen (Brügelmann 2013, 52), sondern Lernwerkstätten verstehen sich als „Szenarien für Erfahrungen“ (Müller-Naendrup 1997, 183ff.), in denen die Akteure sowohl ausreichend Spielraum als auch stützende Rahmenbedingungen und Strukturen für ihre eigenen Initiativen vorfinden. Allerdings reicht es nicht, nur einen Raum zur Verfügung zu stellen, ihn mit Material auszustatten und dabei die zentralen Prinzipien von Lernwerkstatt-Umgebungen umzusetzen (Müller-Naendrup 2012, 280ff.). Entscheidend ist die „pädagogische Atmosphäre“ (Müller-Naendrup 2013, 202), die zwar auf der einen Seite von den räumlichen und medialen Rahmenbedingungen beeinflusst wird, auf der anderen Seite maßgeblich von der Umsetzung der zugrundeliegenden konzeptionellen Überlegungen und den in den Lernwerkstätten tätigen Personen abhängig ist. Sehr gut lässt sich dieser Anspruch mit den Prinzipien einer „Pädagogischen Architektur“ vereinbaren (Müller-Naendrup 2012, 282)<sup>5</sup>:

- eine Architektur, die ihre Organisation und gestalterische Kraft aus einer pädagogischen Konzeption heraus entwickelt
- eine Pädagogik, die sich die Räume, in und mit denen sie arbeitet, zu Eigen macht und einbezieht
- einen Prozess, der die am Lernen und Lehren Beteiligten befähigt, die Formen des Lernens und Lehrens mitzugestalten

<b>Bedeutung der Lernumgebung: Nehmen die Studierenden die „räumlichen Botschaften“ überhaupt wahr?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Dauer angelegte räumliche Strukturen</li> <li>• nüchtern gestaltete, aber funktionell eingerichtete Seminarräume</li> <li>• Magazine &amp; Labore</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation offener Systeme mit flexiblen räumlichen Strukturen &amp; Rahmenbedingungen</li> <li>• mit Material und Medien gestaltete Lernumgebung</li> <li>• „Szenarien für Erfahrungen“</li> <li>• ...</li> </ul>

Abb. 6: Räumliche Botschaften an Hochschulen: Traditionelle Lernorte & Lernwerkstätten

Mehr und mehr entdecken und nutzen Studierende das räumliche Angebot von Lernwerkstätten, vor allem um sich in den Räumen zunächst einfach aufzuhalten, Referate, auch fachfremde, vorzubereiten und die medialen Ressourcen, wie z.B.

5 Müller-Naendrup bezieht sich hier auf ein Begleitheft zur Ausstellung: Pädagogische Architektur, herausgegeben von Imhäuser & Burgdorff (2010).

PC-Arbeitsplätze, zu nutzen. Häufig reduziert sich allerdings die Materialnutzung auf eine mögliche Materialausleihe, seltener wird mit den Materialien in der Lernwerkstatt gearbeitet (Franz 2013, 48). Diese Wahrnehmung und Nutzung der räumlichen Botschaften von Lernwerkstätten stellt viele Lernwerkstatt-Teams nicht zufrieden, da hier zu sehr der Dienstleistungscharakter oder instruktive Elemente in den Vordergrund gestellt werden. Das konstruktive Potential von Lernwerkstatt-Umgebungen wird dadurch seltener genutzt.

#### **4 Fazit: Bedeutung und Nachhaltigkeit des Studiums in Lernwerkstätten**

Die drei unterschiedlichen Blickwinkel auf „Angebot und Nachfrage“ von Hochschullernwerkstätten zeigen, dass sich sowohl die Lern- und Arbeitsprozesse in Lernwerkstätten als auch die Rolle der Lernbegleitung und die Wahrnehmung der räumlichen Botschaften wie ein Pendel zwischen den beiden Polen der „Instruktion“ und „Konstruktion“ bewegen. Zwar tendieren Hochschullernwerkstätten in ihren Konzeptvorstellungen und Angeboten deutlich mehr zum freien und konstruktiven Tätigsein, doch auch instruktive Elemente haben ihren Platz und ihre Berechtigung in der Arbeit der Hochschullernwerkstätten. Häufig ermöglichen ebensolche Angebote eine sichere Umgebung für erste Schritte auf dem Weg zur Selbsttätigkeit. Instruktive Elemente können im Umfeld der Hochschullernwerkstätten als Interessen erzeugende Impulse verstanden werden, die produktiv aufgenommen werden und eine Hinführung zum selbsttätigen Lernen darstellen können. Analog dazu unterstreicht Gudjons (2007, 6) die Rolle instruktiver Elemente für schulische Lernprozesse folgendermaßen: „Auch und gerade in einem Konzept von Unterricht, welches das Lehren des Lehrers als Zurverfügungstellen und Arrangieren von Lernsituationen begreift, ist das Element der Instruktion unverzichtbar. Aber Instruktion eben nur als Element, als untergeordnetes Merkmal der Lehrerrolle. So wird aus dem Horrorbegriff der Instruktion mit seinem leicht autoritären Beigeschmack ein sinnvoller, zu kultivierender Bestandteil des Unterrichts.“

Die wissenschaftliche Evaluation hinsichtlich der Bedeutung und Nachhaltigkeit des Studiums in Lernwerkstätten bietet bislang mit Ausnahme der Studien von Müller-Naendrup (1997), Schubert (2003) und Franz (2012) nur wenige empirische Daten. Häufig beziehen sich Aussagen über mögliche Lernentwicklungen von Studierenden in Lernwerkstätten mehr auf eigene Erfahrungen und – provozierend formuliert – vielfach werden eher Wunschvorstellungen formuliert. Bislang wurden weder die Innovationsprozesse noch die Nachhaltigkeit der Hochschullernwerkstätten in Bezug auf Studierende systematisch erforscht. An der Universität Siegen ist daher ein Forschungsprojekt geplant, das sich mit der Frage beschäftigen wird, wie Studierende ihr Handeln in ausgewählten Projekten der Hochschullernwerkstätten erleben:

- Verändert sich ihre Vorstellung vom (kindlichen) Lernen? Wie werden unterschiedliche Zugangsweisen und Lernwege zu einer Frage wahrgenommen?
- Wie prägend sind die Erfahrungen, die gemacht werden?
- Wie erleben sich die Studierenden selbst in ihrer Rolle als Lernende und Lernbegleiter?
- Gibt es Unterschiede zu Praxisphasen in herkömmlichen Schulen oder Bildungsinstitutionen?
- Können die gemachten Erfahrungen auf die Arbeit als Lehrer übertragen werden?

## 5 Literatur

- Brügelmann, Hans (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013) (Hrsg.), 41-54.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (2006) (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Kallmeyer: Seelze.
- Burgdorff, Frauke & Imhäuser, Karl-Heinz (2010) (Hrsg.): Begleitheft zur Ausstellung: Pädagogische Architektur. Bonn.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013) (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. VS: Wiesbaden.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Peter Lang: Frankfurt.
- Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013) (Hrsg.), 141-150.
- Gudjons, Herbert (2007): Lehren durch Instruktion. In: Pädagogik, 59. Jg., 11/2007, 6-11.
- Häcker, Thomas & Winter, Felix (2006): Portfolio – nicht um jeden Preis! In: Brunner; Häcker & Winter (2013) (Hrsg.), 227-233.
- Holt, John (1999): Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Beltz: Weinheim/Basel.
- Huber, Ludwig (1983) (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013) (Hrsg.), 55-65.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010) (Hrsg.): Portfolio, <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio/> (letzter Zugriff am 05.07.2013).
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler von Brandt et al. (2012) (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. transcript: Bielefeld, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als Dritte Pädagogen. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013), 193-206.
- Rieck, Wolf & Ritter, Ulrich-Peter (1983): Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: Huber (1983) (Hrsg.), 367-400.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen & Müller-Naendrup (2013), 31-40.

- Schubert, Elke (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Projekt: Bochum.
- Schröteler von Brandt, Hildegard et al. (2012) (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. transcript: Bielefeld.
- Wedekind, Hartmut & Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: Grundschule, 2011, Heft 6, 12-13.
- Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider: Hohengehren.