

Schöps, Miriam; Rumpf, Dietlinde; Kramer, Kathrin Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis

Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 19-31. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schöps, Miriam; Rumpf, Dietlinde; Kramer, Kathrin: Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis - In: Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 19-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201852 - DOI: 10.25656/01:20185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201852>

<https://doi.org/10.25656/01:20185>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable licence.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Miriam Schöps, Dietlinde Rumpf und Kathrin Kramer

Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis

Zusammenfassung

*Die Frage nach der zukünftigen Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stellt den Ausgangspunkt für Überlegungen zum grundlegenden Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten dar. Im Artikel wird die qualitative Analyse der Befragung von Studierenden, Bildungswissenschaftler*innen sowie Fachdidaktiker*innen zu ihrem Verständnis von „Lernwerkstatt“ an der MLU mit den Argumenten und Begründungen anderer Hochschullernwerkstätten zusammengeführt. So soll ein Beitrag zur Findung eines gemeinsamen Verständnisses von Hochschullernwerkstatt geleistet werden.*

1 Einleitung

Aktuelle bildungspolitische Programme spiegeln ein anwachsendes Interesse an (Hochschul-)Lernwerkstätten im Allgemeinen und im Besonderen deren weiterer Etablierung im Hochschulbereich wider. Allein im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) werden an den 49 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Hochschulstandorten ca. 10 Projekte mit Lern-/Studienwerkstatt-Bezug i.w.S. unterstützt (Schöps 2018, 1). Dies könnte, wenn man so will, als eine zweite Lernwerkstatt-Welle bezeichnet werden (vgl. auch Hagstedt & Krauth 2014, 8), nachdem in einer ersten Phase in den 1980er und 90er Jahren insbesondere die Einrichtung von zahlreichen Lernwerkstätten an Schulen und Fortbildungsinstituten für Lehrer*innen mit dem Anspruch der Schulreform vorgenommen wurde (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Einschlägige Definitionen von „Lernwerkstatt“ sind bekannt und können schlagwortartig aufgelistet werden als „experimenteller Freiraum“ (Pallasch & Reimers 1990, 227), „Orte der Selbstbildung“ (Hagstedt & Krauth 2014, 16) materialreiche Räume, die Lernanregungen und eine spezifische Atmosphäre bieten (vgl. Wedekind & Schmude 2016, 89) sowie Lernwerkstattarbeit als Prinzip, welches u.a. Selbsttätigkeit und entdeckendes Lernen umfasst (vgl. u.a. Müller-Naendrup

1997, 148ff.). Somit wird ein breites, jedoch meist unspezifisches Verständnis formuliert, welches kaum Verbindlichkeiten insbesondere für Hochschullernwerkstätten benennt.

Die einzelnen Institutionen werden unterschiedlich beispielsweise als Fach-, Probi- oder Forschungswerkstatt organisiert, sodass es nicht ein für alle passendes Konzept gibt (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16). Diese individuelle und adaptive Gestaltung ist nötig und kennzeichnet (Hochschul-)Lernwerkstätten. Die Formulierung des möglicherweise gemeinsamen Kernes erscheint jedoch erforderlich, um den genuinen Beitrag einer Hochschullernwerkstatt im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen zu benennen und im kollegialen Austausch begründen zu können. Eine konsensuelle, klar umrissene und umfassende Bestimmung des ‚Phänomens Hochschullernwerkstatt‘, die eine Abgrenzung zu anderen pädagogischen Herangehensweisen ähnlicher Orientierung ermöglichen könnte, liegt noch nicht vor.

Die Analyse von Aussagen hallescher Hochschulangehöriger zu „Hochschullernwerkstatt“, verbunden mit einem ersten Ordnungsversuch, bildete den Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer empirischen Annäherung an eine Definierung (3.). Diese wurde durch die Perspektiven von Expert*innen erweitert, die im Rahmen der Tagung „Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum“ am wissenschaftlichen Diskurs über „Die Hochschullernwerkstatt im Aushandlungsprozess über Raumgestaltung und inhaltliche Schwerpunkte – Versuch einer Definierung“ teilnahmen. Auch die Ergebnisse wurden anschließend analysiert und interpretiert (4.), um sie schlussendlich in einer Gegenstandsbestimmung von „Hochschullernwerkstatt“ zusammenzuführen (5.). Indem Einzelaspekte von „Hochschullernwerkstatt“ systematisiert wurden, werden Kriterien sichtbar, die für das Arbeiten in Hochschullernwerkstätten unabdingbar sind.

2 Die Hochschullernwerkstatt am Standort Halle im Selbstverständnis

Die in der aktuellen Form seit 2005 existierende, auf Fakultätsebene institutionell angebundene, Hochschullernwerkstatt der Universität Halle ging aus fach- und schulformspezifischen Vorläuferinstitutionen hervor. Heute ist sie insbesondere durch eine fächerübergreifende Orientierung gekennzeichnet und strebt eine Nutzung primär durch Studierende, Lehrende, aber auch Schüler*innen sowie Pädagog*innen außeruniversitärer Bereiche an. Sie versteht sich als ein hochschuldidaktischer Raum für selbstbestimmtes Lernen an der Universität, welcher durch eine materialreiche Umgebung Anlässe für kooperatives, forschend-erprobendes

Handeln und Selbsterfahrung innerhalb einer inklusionsadäquaten Lernkultur bieten will.¹ Damit verbunden ist die Reflexion von pädagogischen Erfahrungen in der Lernprozessbegleitung als Grundlage der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz für eine veränderte Lernkultur.² Neben zahlreichen außer-curricularen Angeboten und freien Nutzungsmöglichkeiten für studentische Arbeit finden einige curricular wahlobligatorische Lehrveranstaltungen auf Anfrage der Lehrenden oder Studierenden in der Hochschullernwerkstatt statt.

In (Lehr-)Kooperationen und Entwicklungsgesprächen im Team der Hochschullernwerkstatt wurde deutlich, dass unter den Dozierenden und Studierenden, die die Werkstatt bereits nutzen, unterschiedliche Vorstellungen über diese bestehen. Mit dem Ziel, ein gemeinsames und geschärftes Leitbild zu formulieren, welches als Orientierungsrahmen für die zukünftige Gestaltung der Hochschullernwerkstatt und dort stattfindender Lehr- und Lernangebote fungieren kann, wurden Akteur*innen der Lehrer*innenbildung in Halle zu ihrem Verständnis von „Hochschullernwerkstatt“ befragt (vgl. zum Vorgehen in Anlehnung Köhler 1992, 319).

3 Verständnisse von Hochschullernwerkstatt aus der Perspektive universitärer Akteur*innen in Halle

3.1 Fragestellung und Erhebung

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse, einen ‚gemeinsamen Kern‘ in Verständnissen von Hochschullernwerkstatt auszumachen, wurde die untersuchungsleitende Frage formuliert: Wie kennzeichnen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung „Lernwerkstatt“ und welche Bedeutungszuschreibung nehmen sie vor? Die Erhebung an der halleischen Universität erfolgte über eine schriftliche Befragung. An alle Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen (D) sowie zehn Studierende³ (S) wurden drei Schreibimpulse mit offenen Antwortmöglichkeiten in Form eines online verbreiteten Fragebogens gerichtet. Die fachlich geprägten Begriffe (Hochschul-)Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit (VeLW 2009 u.a.) wurden in den Schreibimpulsen bewusst ohne Unterscheidungszwang angeboten:

1 vgl. www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/ [letzter Zugriff am 28.08.2018]

2 vgl. www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/dielernwerkstatt/2640678_2885615/ [letzter Zugriff am 28.08.2018]

3 Als Vertreter*innen der Studierendenschaft wurden Studierende befragt, die durch Hilfskraft- oder Projektstätigkeit derzeit mit der Lernwerkstatt vertraut waren. Die Beteiligung weiterer Studierender wurde zum „Tag der Lehre“ gesichert.

1. Bitte erklären Sie Ihr eigenes Verständnis von Lernwerkstatt oder Lernwerkstattarbeit. (LW/LWA ist/bedeutet für mich ...)
2. Potentiale liegen für die LW Erziehungswissenschaften meiner Ansicht nach insbesondere darin ... und auch ...
3. Sonstige Anmerkungen

3.2 Datenauswertung

Aus den elf Rückläufen (4S, 7D) wurden die Antworten zum ersten Schreibimpuls durch ein mehrstufiges Vorgehen in einer Forschungsgruppe analysiert. Die Auswertung der Daten erfolgte in einem ersten Schritt nach dem ethnographischen Verfahren des offenen Codierens (vgl. Breidenstein et.al 2015, 127, 135f.). Im vergleichenden Einbezug aller Rückmeldungen wurden die Codes erweitert und zu Kategorien zusammengefasst. Unter Orientierung darauf, welche Aspekte von Lernwerkstatt/-arbeit die Personen benennen, wurden diese anschließend zu einem Kategoriensystem mit drei Hauptkategorien verdichtet, wie hier an einzelnen Sequenzen kontrastierender Aussagen verkürzt dargestellt:

Tab. 1: Codebeispiele und Hauptkategorien

	Impuls 1: LW/LWA ist/bedeutet für mich ...	Code	Hauptkategorie
D6	In meiner Arbeit hat die LW vor allem eine topologische/räumliche Komponente: Hier kann „anders“ gearbeitet werden, weil Platz ist, keine festen (oder andere) Funktionszwänge vorherrschen [...]	<i>topologische Komponente/ Ort, Raum anders/alternativ</i>	Ort/Raum/ Material
D2	Aus meiner Sicht gewinnt die LW ihr eigenes, besonderes Potenzial aus der fehlenden Fixierung in die reguläre universitäre Lehre und in obligatorische Angebote. Diese Freiheit [...] in Abgrenzung und Alternative zu den Modulveranstaltungen zu kreieren.	<i>besonders studienorganisatorisch Freiheit anders/alternativ</i>	Organisation
S9	Lernwerkstatt begann für mich als Möglichkeit des Engagements, des Tuns, des den Kopf anders als im Studium beanspruchen. Die Begegnung mit dem entdeckenden Lernen/Lernwerkstattarbeit waren und sind bewusstseinsbildend und haben mich darin bestärkt im Studium eigene Fragen zu verfolgen [...]	<i>aktiv sein können anders Arbeitsweise LWA Refl./Erfahrungspotenzial selbstbestimmt/orientiert</i>	Struktur/ Organisation Arbeitsprinzip

Impuls 1: LW/LWA ist/bedeutet für mich ...	Code	Hauptkategorie
D4 ... handlungsorientiertes Arbeiten, bei dem die Wirksamkeit des eigenen Tuns erfahrbar wird	<i>Arbeitsweise handl.or. Erfahrungspotenzial</i>	Arbeitsprinzip
D1 ... konzeptionelle und rekonstruktive Lernwerkstätten zu unterscheiden [...]	<i>method.-did. Vorgehen Diskurs</i>	Arbeitsprinzip
S8 LW ist für mich ein Ort, der durch seine vielen verschiedenen Materialien Anregungen zum selbstentdeckenden Lernen [...]	<i>Material Arbeitsweise entd. L.</i>	Ort/Material
D3 Ein Ort [...], der Raum für Vernetzung innerhalb und außerhalb der Hochschule statusgruppenübergreifend [...]	<i>Ort, Raum Vernetzung, Dozierende, Studierende</i>	Ort/Raum Struktur

Die Hauptkategorien *Raum/Ort mit Material*, *Methode/Arbeitsprinzip*, *Organisationsweise/Struktur* wurden aus allen Antworten zum 1. Impuls gefolgert. Sie sollen vorläufig als Strukturelemente oder Aspekte, mit denen sich die Grundstruktur von Hochschullernwerkstatt aus Perspektive universitärer Akteur*innen beschreiben lässt, gefasst werden. Durch je spezifische Eigenschaften und Bedeutungen bestimmt, sind sie in einem Bedingungsgefüge miteinander verwoben (Abb. 1). Diskrepanzen wurden beispielsweise zwischen einer zweckbezogenen Arbeitsweise und einer wenig didaktisierten Ausrichtung auf ein freies Sich-Bilden hin deutlich (vgl. D1/D2 u.a.).

3.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung: Erster Ordnungsversuch – Ein Dreieck

In den Aussagen bildeten sich Verständnisse von (Hochschul-)Lernwerkstatt unterschiedlicher Orientierung ab. Auf Grundlage der drei Hauptkategorien lassen sich die Einzelverständnisse der befragten Akteur*innen innerhalb eines Dreiecks verorten (vgl. Abb. 1).

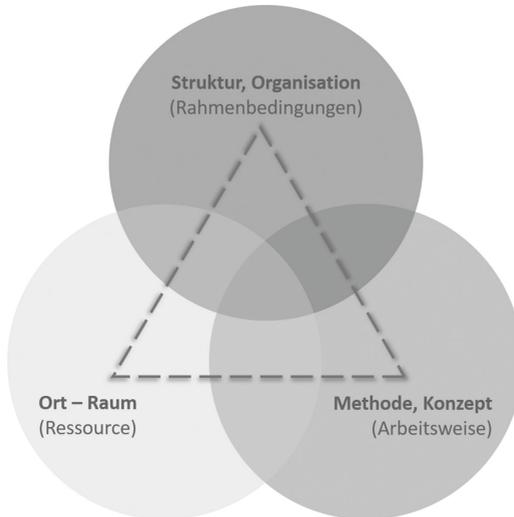


Abb. 1: Hauptaspekte und deren Beziehungsgefüge in Verständnissen von Hochschullernwerkstatt

Unterschiede bestehen mit Blick auf die Fokussierung: (I) auf den ‚anders‘ gestalteten Raum, spezifisch gekennzeichnet durch Material, (II) auf eine methodisch-konzeptionelle Arbeitsweise und (III) auf Hochschullernwerkstatt als Struktur und alternative Organisationsweise, welche spezifische Ideen in der Hochschule verankert und Vernetzung/Kooperation ermöglicht (Abb. 1). Diese (Eck-)Positionen werden in den meisten Fällen nicht in ihrer Ausschließlichkeit eingenommen, sondern es wird eine gegenseitige Bedingtheit beispielsweise des methodischen Aspektes und der räumlich-materialen Gegebenheiten thematisiert: „Lernwerkstatt bedeutet für mich offenes Arbeiten, unterstützt durch Material, das die LW bietet. [...]“ (D5) oder „...die Möglichkeit einen Raum voller Anregungen vorzufinden und darin ein selbst gewähltes Thema zu bearbeiten“. (S7). Diese bildet sich in den Überschneidungsflächen ab.

Die Auswertung der halleischen Rückmeldungen führt zur Einsicht, dass die Ideen von Hochschullernwerkstatt divergent sind. Sie spannen sich zwischen drei Orientierungspunkten auf, wobei sehr unterschiedlich starke Wichtungen der je spezifischen Ressourcen, Rahmenbedingungen oder Arbeitsweise vorgenommen werden. Obgleich zahlreiche Überschneidungen vorliegen, kann als Minimalkonsens nur konstatiert werden: Als Adressat*innen sind Studierende in allen Rückmeldungen benannt und eine Andersartigkeit wird thematisiert (in Bezug auf Raum, Struktur, Methode und Konzept), die mit Offenheit assoziiert, jedoch nicht klar gefasst werden kann. Die in der Interpretation entstandenen Hauptkategorien liefern Reflexionsanker, die zur Explikation je eigener Verständnisse von Hochschullernwerkstatt herangezogen werden können.

4 Perspektiven von Tagungsteilnehmenden auf Hochschullernwerkstatt

4.1 Weiteres methodisches Vorgehen

Zur Erörterung und weiteren Ausdifferenzierung wurde dieser Arbeitsstand im o.g. Forum zur Diskussion gestellt. Die aus der Befragung an der Universität Halle hervorgegangenen und als bedeutsam ermittelten Aspekte wurden als Begriffs-paare *örtlich-räumlich*, *organisatorisch-strukturell* und *methodisch-konzeptionell* der Hochschullernwerkstatt-Community vorgestellt, nachdem sich die Teilnehmenden im Tandem über ihr Verständnis von Hochschullernwerkstatt verständigt hatten. Bei dem Versuch, diese Vorstellungen im Rahmen einer Gruppendiskussion auf die Eckpunkte des Dreiecks zu beziehen, wurde wiederum deutlich, dass Klassifizierungen nicht eindeutig möglich waren und weitere Aspekte ergänzt werden müssen. Eine Erweiterung der Dreiecksanordnung durch die Ausweisung dreier Aspekte: *dialogisch-kommunikativ*, *Material* sowie *Personen* erwies sich als nötig. Diese Gruppendiskussion wurde audiografisch aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA durch offenes Codieren ausgewertet. Die folgend kursiv gedruckten Stichworte wurden so als bedeutsam ermittelt.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Die intensivsten Auseinandersetzungen bezogen sich auf die Überlegungen zu *Raum bzw. Ort* und *Material*. Diese physischen Gegebenheiten wurden von konzeptionellen, methodischen, die Lernprozesse betreffenden Entscheidungen getrennt benannt, aber in engem Zusammenhang insbesondere mit dem *Raum* diskutiert.

Die Einschätzungen zur Bedeutung des Raumes reichten von obligatorischer Notwendigkeit bis zur Feststellung, dass kein konkreter Raum, sondern jeder *Ort* für Lernwerkstattarbeit möglich sein könne, wie die Aussage zeigt, „man kann auch auf die Wiese gehen [...] irgendwie mit ’nem Koffer, hab da meine Materialien drin und dann packe ich es wieder aus und dann kann ich ja so’n Ort des entdeckenden Lernens freieren auf der freien Wiese, da brauch ich gar keinen Raum“. Dagegen standen Feststellungen wie: die Lernwerkstatt sei ein „anregender Raum, der Lernprozesse [...] auslöst“, ein „Raum, wo man in Dialog tritt“, ein „interdisziplinäre[r] Raum“. Es wurden auch weitergehende Beschreibungen wie „metaphorischer Raum“ und „sozialer Raum“ geäußert. Die meisten Aussagen zum Raum werden im Zusammenhang mit den konkreten Geschehnissen in diesem getroffen: „Offenheit, Freiwilligkeit, Teamarbeit, in Dialog gehen miteinander und sich auseinandersetzen – miteinander und im Raum“ oder auch „ein thematisch offener Raum für Fragen, auch für Fragen, die außerhalb des Curriculums gestanden haben“.

Allgemeiner Konsens bestand in Bezug auf das „Lernen am Ding“ mit didaktischen oder nicht weiter spezifizierten *Materialien*: „Material muss es geben, das ist klar“. Zwei Aussagen eröffneten aber eine Diskussion über die Notwendigkeit und Beschaffenheit von Material, indem das Vorhandensein von Material gänzlich in Frage gestellt bzw. rückgefragt wurde, wie Material dann definiert wird: „Wir beispielsweise haben Bücher als Material, und zwar nur Bücher.“ Konkrete Themen wie die Auseinandersetzung mit „Ecken und Kanten“ wurden nur beispielhaft angeführt – jedes Thema kann somit in einer Hochschullernwerkstatt bearbeitet werden, wobei „eigene Thematiken der Studierenden“ und die „Lebensweltorientierung“ hervorgehoben wurden.

Häufig wurde die Hochschullernwerkstatt als „Knoten- oder Ausgangspunkt für Veranstaltungen zu verschiedenen pädagogisch-didaktischen Themen [...], aber auch als Ort der Begegnung“ beschrieben. In diesem Zusammenhang sei es ausschlaggebend, „dass es so stark an *Personen* hängt, die dann diese Lernwerkstatt ausmachen“. Erst durch ihre Entscheidungen und ihr Handeln entstünde ein „Raum, der unterschiedlichste Kooperationen zulässt und in dem auch die Kooperationen [...] intendiert sind, [...] das können thematische Kooperationen sein, das können personelle Kooperationen sein.“ Als bedeutsam im Vergleich zu anderen Veranstaltungsformaten wird der Austausch von verschiedenen Adressat*innengruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule beschrieben. Die Hochschullernwerkstatt sei ein „Ort der Begegnung unter, ja, allen Lehramtsstudierenden, aller Stufen von der Primar- bis zur Sekundarstufe zwei“. Auch Kinder und Jugendliche, meist im Rahmen von studentischen Praktika, können eine Hochschullernwerkstatt besuchen. „Den Blick auf Kinder und pädagogische Konzepte anhand eigener Erfahrungen entwickeln in Reflexion: Was tut es mit mir und was mit den Kindern? Das kann ich nicht erst ‚in der Praxis‘, das ist unethisch! Dafür bietet die Hochschullernwerkstatt Raum.“ Ebenso wurde „Denken lernen und [...] Loskommen von der eigenen schulischen Sozialisation“ als charakteristisch für (Hochschul-)Lernwerkstatt herausgestellt. Um die beschriebenen Aspekte zu ermöglichen, bekommt die mehrfach genannte Forderung nach „geringen Hierarchien“ und dem Schaffen eines „angstfreien Raumes“, in dem „andere Regeln gelten“, eine stärkere Wichtung.

Kritisch wurde in der Diskussion angemerkt, dass Hochschullernwerkstatt „die großen Massen nicht so adressieren“ könne: „Wir haben es das Elfenbeinsyndrom genannt, dass die Werkstatt halt Gefahr läuft, dass sie z.B. nur mit wenigen Leuten funktioniert und dass man dann irgendwann aus dem geschützten Rahmen rauskommt, wieder in die normale Vorlesung und doch wieder das wiederkäuende, ganz Normale, wie man's halt kennt [...].“ Die Offenheit, die vielfältiges Lernen ermöglichen soll, bringe zudem Unverständnis der Hochschulkolleg*innen mit sich und erfordere die „Auseinandersetzung mit der entsprechenden Kritik [...] in Bezug auf diese offenen Lehr- und Lernkonzepte“. Die Erklärungen seien offen-

sichtlich zu allgemein; die Besonderheit einer Lernwerkstatt an einer Hochschule wird Kolleg*innen nicht deutlich, so die befragten Expert*innen. Gegen Ende der Diskussion wurde vorgeschlagen, nach einer grundsätzlichen Definition zu suchen. Dabei ginge es jedoch nicht darum, „Definitionen zu finden, die überall passend sind, [...] es braucht ein Vorhaben, was einfach grundsätzlich definiert, was Lernwerkstatt sein kann“. Das sollten Merkmale sein, auf die sich alle, die in Hochschullernwerkstatt arbeiten, verständigen könnten.

5 Hochschullernwerkstatt – Versuch einer Gegenstandsbestimmung

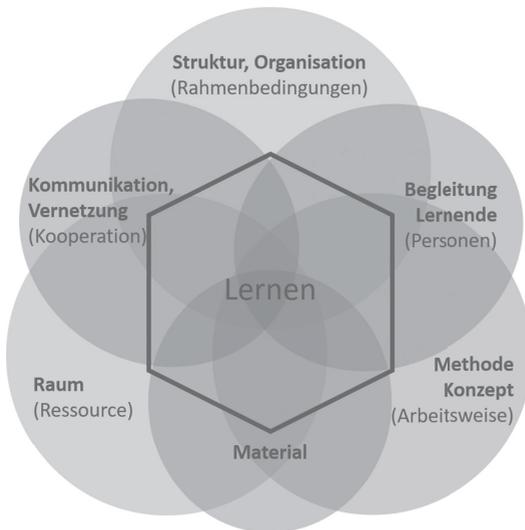


Abb. 2: Sechs Aspekte in ihrer Verbindung kennzeichnen Hochschullernwerkstatt

Aus den Erhebungen an der Universität Halle und der Expert*innendiskussion resultieren sechs kennzeichnende Elemente von Hochschullernwerkstatt, welche auf den Raum, das Material, die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, die dort agierenden Personen, die Kommunikation sowie die Arbeitsweise verweisen (Abb. 2). Die häufig beschriebene „Andersartigkeit“ im Vergleich zu regulären universitären Veranstaltungen, Angeboten und Räumen soll im Folgenden entlang dieser sechs Aspekte genauer in den Blick genommen werden. Bereits 2009 wird in dem VeLW-Papier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lernwerkstatt als „längerfristig festgeschriebener real vorhandener *gestalteter Raum*“ (2009, 4) existiert. Dessen Ausgestaltung unterscheidet sich von

Seminar- und Vorlesungsräumen, aber auch von Labor- und Bibliotheksräumen durch flexibles Mobiliar und Inventar. Diese Räume sind „anders gestaltet“ und „kreieren eine anregende und freundliche Atmosphäre“ (Lehmann 2013, 57). Die empirischen Untersuchungen konnten zeigen, dass dies ebenso für Hochschullernwerkstätten gilt. So steht ein „künstlicher Raum versus Lebensraum“, es gibt „einen anregenden Raum, der Lernprozesse ... auslöst“. „Außerdem muss Platz/Raum da sein, dass sich verschiedene Gruppen und Einzelpersonen in Ruhe mit den Themen auseinandersetzen können“ (vgl. 4.2), wo „keine festen (oder andere) Funktionszwänge vorherrschen“ (vgl. 3.2). Die Vielfalt der Raumgestaltung und der zu bearbeitenden Themen eröffnet eine große Breite, die die Lernenden verfolgen können – das engagiert und emphatisch, allerdings sehr vage formulierte Bekenntnis zur Lernwerkstatt bietet nur unzureichende, u.U. irritierende Erklärungen für Außenstehende. Um diese Nachfragen und Irritationen aufzugreifen und sachlich zu diskutieren, muss der Austausch aller Hochschulangehörigen kontinuierlich initiiert werden.

Der weitestgehende Konsens der Expert*innendiskussion bestand in der Überzeugung, dass *Material* zu einer Hochschullernwerkstatt gehört. Neben dreidimensionalen Objekten wurden auch Bücher als Material genannt. Werden letztere als zweidimensionale Objekte verstanden und wären sie das einzige Material, so wäre der Unterschied zur Bibliothek und die Umgangsweise mit dem „Wissen aus zweiter Hand“ zu klären. Von „Alltagsdingen“ bis hin zu didaktisierten Materialien und Literatur, alles ist in einer Hochschullernwerkstatt möglich. Verbindlichkeiten für das Inventar zu nennen, würde die Offenheit für die Akteur*innen einschränken sowie die Vielfalt und den Innovationsgehalt von existenten Hochschullernwerkstätten ignorieren.

Die *organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen* von Hochschullernwerkstätten sind ebenso höchst unterschiedlich. Professoral vertreten, curricular eingebunden, der Umfang der finanziellen Unterstützung, die personelle Ausgestaltung, all diese Faktoren bestimmen die Nutzung und Ausgestaltung von Hochschullernwerkstätten an den jeweiligen Standorten maßgeblich und sollten in die Beschreibung der jeweiligen Konzeption aufgenommen werden.

Doch wozu wird diese spezifische Infrastruktur innerhalb des Professionalisierungsprozesses von Pädagog*innen gebraucht, was macht die methodisch-konzeptionelle und somit „andere“ Arbeitsweise in diesen Räumen aus?

Die Vermittlung offener Unterrichtskonzepte ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrer*innenbildung geworden. Die Möglichkeit der Selbsterfahrung ist jedoch häufig nicht gegeben. So hat noch immer der größte Teil der Studierenden eine ‚klassische‘ Schulsozialisation durchlaufen, welche nur selten durch das Erleben von Offenheit und Partizipation gekennzeichnet ist. Lernwerkstätten an Hochschulen fungieren in diesem Zusammenhang als ‚Experimentalraum‘. Durch das Sichtbarmachen, Reflektieren und bewusste Aushebeln

von Rahmenbedingungen und *Arbeitsweisen*, welche bislang ‚klassische‘ (Hoch-) Schule prägen (vgl. 3.2 - D2, S9), bekommen die Nutzer*innen der Hochschullernwerkstatt die Möglichkeit, in einem weitgehend druckentlasteten (Lern-) Raum ein „selbst gewähltes Thema vielseitig zu bearbeiten“ (S7) und diesen Prozess immer wieder begleitet zu reflektieren. Wenn die Studierenden die sie interessierende Thematik selbst wählen und nicht aus den Lehrplanvorgaben ihrer künftigen Schüler*innen ableiten, kommt den Dozierenden in diesem Prozess eine besondere Verantwortung, verbunden mit neuen Herausforderungen, zu. Sie agieren dann nicht als Expert*innen auf dem spezifischen Fachgebiet, sondern als Expert*innen des Lernens und der Lernbegleitung. Sie bekommen die Möglichkeit, sich als Lernbegleitende gemeinsam mit den Studierenden auf den Weg zu begeben, sich selbst als Lernende zu verstehen und alternative Lehr- und Lernkonzepte zu erproben und zu reflektieren. Aktion und Reflexion sind somit aufs Engste durch die identifizierende und distanzierende Perspektive miteinander verknüpft (vgl. Fichten 2003, 85ff.). Zentral ist die Bedeutung und Notwendigkeit der Hochschullernwerkstatt als Erfahrungs- und Reflexionsraum, der durch *Kommunikation* weitgehend auf Augenhöhe, Reflexion und möglicherweise den Abbau von bestehenden Hierarchien und die Arbeit in multiprofessionellen Teams gekennzeichnet ist. Wenn die Studierenden und Dozierenden die in der Theorie gelehrt Prinzipien alternativer Lernformate oder offener Unterrichtskonzepte selbst erleben und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen am ‚eigene Leib‘ erfahren sowie reflektiert haben, können sie sich auf diese beziehen und eine Idee von Lernwerkstattarbeit, übertragbar auf unterschiedliche fachliche Themen, entwickeln.

Die Möglichkeit der Begegnung und Kooperation mit *Personen* verschiedenster Fachrichtungen und Statusgruppen kann ebenfalls als zentral für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten erachtet werden. Ein gewichtiges Potenzial sieht auch Hänsel darin, „Lernwerkstätten konsequent für die Vernetzung der Lehrerbildung zu nutzen, d.h. sie zu Querstrukturen zwischen den Phasen, Institutionen und Lehrämtern und zu Brücken zwischen der Selbstbildung der Lehrerinnen und [...] formeller Lehrerbildung auszubauen. Dazu eignen sich besonders Lernwerkstätten an der Universität“ (Hänsel 1997, 346). Die Hochschullernwerkstatt wird so zu einem *Sozialraum* und *kommunikativen Raum*, in welchem sich Menschen unterschiedlicher Professionen in dialogischer Weise treffen, verständigen, austauschen und gemeinsam reflektiert Erfahrungen machen. Nicht zuletzt soll die Hochschullernwerkstatt als ein *Freiraum* verstanden werden, in dem nach dem Prinzip der Freiwilligkeit agiert wird und in welchem Studierende und Dozierende somit die Möglichkeit bekommen, ihren individuellen Interessen nachzugehen.

6 Fazit

In Zusammenführung der Ergebnisse der halleschen Befragung und der Expert*innendiskussion lassen sich Kriterien einer Begriffsfassung formulieren, die in die konzeptionelle Weiterentwicklung der universitären Lernwerkstatt in Halle einfließen werden. Hochschullernwerkstätten sind Räume an oder von Hochschulen, die durch das Zusammenwirken von materialen und personalen Gegebenheiten, organisatorischen und methodisch-konzeptionellen Entscheidungen sowie Kooperationen geprägt sind. Die oben genannten sechs Aspekte, welche gleichzeitig realisiert und notwendig miteinander verwoben sind, scheinen diese Konzepte zu kennzeichnen. Das am Individuum orientierte, begleitete, offene und reflexive Lernen Erwachsener wird in diesen Räumen ermöglicht, befördert und zum Gegenstand von Forschungsanliegen. Somit ist die Hochschullernwerkstatt in Abgrenzung zu anderen Lernwerkstätten dadurch gekennzeichnet, dass der Fokus auf den Lernprozessen Erwachsener (Studierender und Dozierender) liegt und durch deren kritische Analyse Bedingungen für die Motivation und Organisation selbstbestimmten Lernens erfahren werden. Diese Lernprozesse gilt es als spezifischen Beitrag im Professionalisierungsprozess künftiger Pädagog*innen konkret und sachlich in Diskussion mit dem Kollegium zu bestimmen. Hochschulspezifische Strukturen und Rahmenbedingungen beeinflussen die Arbeit in Lernwerkstätten. Diese kritisch zu hinterfragen, an gegebener Stelle bewusst auszuhebeln, die damit einhergehenden Veränderungen begleitet zu reflektieren und forschend aufzuarbeiten, ist ebenso Aufgabe von Hochschullernwerkstatt und macht sie zu einem unverzichtbaren Teil der Hochschullandschaft.

Literatur

- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule – Bd. 91, Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Fichten, Wolfgang (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, Alexandra & Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-98.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (2014) (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137, Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Hänsel, Dagmar (1997): Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred; Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 339-361.
- Köhler, Gabriele (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 318-332.

- Lehmann, Annika (2013): Potenziale von Lernwerkstätten aus der Sicht von Studierenden. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 55-65.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schöps, Miriam (2018): Überblick: Hochschullernwerkstätten in der Qualitätsoffensive. https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/ [letzter Zugriff: 20.02.2019]
- Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Weinheim: Juventa.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff: 6.1.2019]
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.