

Grummt, Marek; Schöps, Miriam; Veber, Marcel
**Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt –
Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit**

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. 57-69. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Grummt, Marek; Schöps, Miriam; Veber, Marcel: Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit - 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. 57-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201880 - DOI: 10.35468/5773_05

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201880>

http://dx.doi.org/10.35468/5773_05

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 license.

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

Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber

Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit

Zusammenfassung

*In diesem Beitrag werden die Diskurse um Hochschullernwerkstatt und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung unter einer synergetischen Perspektive betrachtet. Es werden strukturierende Grundlagen für eine Zusammenführung von Prinzipien der Lernwerkstattarbeit und kasuistischer Forschungswerkstatt gelegt, indem diese jeweils für sich vorgestellt und Synergiepotentiale der beiden Perspektiven angeführt werden.*

1 Einleitung¹

Die inklusionsorientierte Umgestaltung des Bildungssystems, in kurzer Folge nach den Reaktionen auf den „PISA-Schock“, erforderte zahlreiche Innovationen auch in der Lehrer*innenbildung. Trotz dessen ist der Diskurs darüber, wie eine diversitätssensible, reflexionsorientierte, systemverändernde (sprich: inklusive) Lehrer*innenbildung konkret gestaltet werden kann, nicht abgeschlossen. Eine seminaristische Option wird hier diskutiert – orientiert an einer im Lernwerkstattkontext durchgeführten, kasuistischen Forschungswerkstatt. Es werden die Diskurse um Lernwerkstattarbeit und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung zusammengedacht, da sich in einem ersten Pilotprojekt andeutete, dass die räumlichen Botschaften von Lernwerkstätten, als Träger einer inklusionsorientierten Lernkultur, auch im kasuistischen Arbeiten von Studierenden wahrgenommen werden. Dieses Zusammendenken erfolgt anhand folgender Fragen: Wie können Lernwerkstattarbeit (im Folgenden LWA) und kasuistische Forschungswerkstatt (KFW) theoretisch zusammengeführt werden? Welche Synergien können durch eine Vereinigung entstehen?

¹ Wir danken den Herausgebenden herzlich für die wertvollen Kommentare zur Überarbeitung. Durch diese zum Nachdenken anregenden Hinweise konnten wir den Text weiter glätten und verdichten.

Hierzu werden zunächst Prinzipien der LWA sowie Prinzipien der kasuistischen Lehrer*innenbildung herausgestellt, um in der Zusammenführung Synergiepotenziale zu erörtern.

2 Prinzipien der Lernwerkstattarbeit

Lernwerkstätten sind Räume, die sich durch eine spezifische Gestaltung auszeichnen, auf die Konzeption und Umsetzung offener Lernsituationen zielen (vgl. Müller-Naendrup 2012, 276) und individuelle Zugänge zu Lerninhalten offerieren. Sie tragen eine reformunterstützende Intention und „implizieren [als Orte pädagogischer Werkstattkonzepte] bestimmte Arbeitshaltungen und Handlungsabläufe“ (Müller-Naendrup 1997, 195). Die dort stattfindenden pädagogischen Interaktionen („Lernwerkstattarbeit“) sind unterschiedlich, jedoch stets durch die Wechselbeziehung zwischen räumlichen Faktoren und dem Befinden und Verhalten (vgl. Kasper/Müller-Naendrup 1992, 9) beeinflusst. Gewisse Arbeitsprinzipien sind also untrennbar mit diesen Räumen verbunden und werden durch „räumliche Botschaften“ vermittelt.

2.1 Prinzipien des Gesamtkonzeptes

Die Prinzipien der Lernwerkstatt(arbeit) sind vielfältig. Häufig werden sie aus der Perspektive einzelner Akteur*innen eines Werkstattsettings (Raum, Lernende, Begleitende, Institution) und am Konzept des entdeckenden Lernens orientiert dargestellt (vgl. VeLW 2009, 7-10). Aus Lernbegleitungsperspektive formuliert Hagstedt (vgl. 2014, 226-230) drei Prinzipien; sie beschreiben dabei das Gesamtkonzept betreffende Anforderungen:

1. *Informelle Lernarrangements*: gestaltete angenehme Arbeitsatmosphäre, ohne Auftrag
2. *Dialogisches Mitforschen*: zurückhaltende Unterstützung, Verdichtung von Zweifeln
3. *Lernbiographische Spurenlese*: Installation von „Haltestellen“ zur gemeinsamen Reflexion und Rekonstruktion von Lernwegen (vgl. ebd., 229).

2.2 Prinzipien der Arbeitsweise

Die Arbeitsweise in Lernwerkstätten an Hochschulen erfasst Müller-Naendrup anhand von Spannungsfeldern (vgl. 2012, 278): Modellieren statt Dozieren, Hilfe statt Vereinfachung, Ernst- statt Laborsituation und Miteinander- und Voneinander-Lernen statt Belehrung. Diese könnten als *Prinzip der Begleitung*, *Prinzip einer realen Komplexität* und *Prinzip von Kooperation und Minimalhierarchie* zusammengefasst werden. Damit ergänzt sie die von ihr (Müller-Naendrup 1997,

147-162) abgeleiteten Prinzipien, die die Lernformen in einer Lernwerkstatt kennzeichnen: *Entdecken, Handlungsorientierung, Reflexion, Autonomie, Innovation* und *Kooperation*. Schneider und Schwarzkopf (vgl. 2013, 176) stellen neben dem fundamentalen *Prinzip der Begleitung des Lernens* für Hochschullernwerkstätten die *Teilnehmendenorientierung* und *Partizipation*, die gerade für die Arbeit in inklusionsorientierten Settings von besonderer Relevanz sind, als entscheidende Grundprinzipien sowohl des Lern- als auch des Forschungswerkstattkonzeptes heraus.

2.3 Prinzipien des forschenden/pädagogischen Lernens in Hochschullernwerkstätten

In *Hochschullernwerkstätten* werden Erwachsene als Lernende adressiert. Hier nimmt neben entdeckendem auch forschendes Lernen eine für Professionalisierungsprozesse zentrale Rolle ein. Dafür etablieren sich zunehmend auch Forschungswerkstätten, deren Konzepte ebenfalls vielgestaltig sind (vgl. u.a. Thünemann & Freitag 2017, 18f.). Die Unterscheidung zwischen Lernwerkstatt(arbeit) und Forschungswerkstatt wurde bereits u.a. anhand der Zielorientierungen (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 191f.) sowie der Lerngegenstände und -konzepte (vgl. u.a. Schneider & Schwarzkopf 2013, 176f.) diskutiert. Obgleich einige Differenzen hinterfragbar bleiben, ist festzuhalten, dass Forschungswerkstätten durch (spezifische räumliche) Infrastrukturen unterstützt werden können, aber nicht müssen (vgl. Thünemann & Freitag 2017, 19, 25, Schneider & Schwarzkopf 2013, 179), während diese für Hochschullernwerkstatt essentiell sind. Aus der von Wedekind & Schmude (2017) vorgenommenen Abgrenzung von Lernwerkstattarbeit zu Forschungswerkstatt lassen sich zwei zentrale Prinzipien für Hochschullernwerkstattarbeit ableiten: *erfahrungsbezogenes Verstehen* und *kritische Reflexion und Analyse pädagogischen Handelns*. Sie differenzieren dahingehend, dass das Tun in Hochschullernwerkstätten darauf zielt, „pädagogische Handlungskompetenzen von Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld [...] erfahrungsorientiert zu hinterfragen und zu modifizieren“ (Wedekind & Schmude 2017, 190), also Handlungswissen zu generieren, während Forschungswerkstätten auf forschungsmethodisches Lernen, theoretisierte Erkenntnis u.a. zielen.

Nimmt man neben der auf entdeckendem Lernen basierenden Lernwerkstattarbeit auch forschendes Lernen in Lernwerkstätten in den Blick, gilt es, Arbeitsprinzipien zu extrahieren, die unabhängig von einem handlungsorientierten Lernkonzept Bestand haben und durch die gegebenen Bedingungen bestimmt sind.

2.4 Prinzipien des Raumes

Ein Versuch wird unternommen, indem von den „räumlichen Botschaften“ ausgegangen wird, die Müller-Naendrup (1997, 2013) aus der Analyse der Gestaltung von Lernwerkstätten ableitet und in fünf Strukturierungsmerkmalen zusammenfasst:

Tab. 1: Strukturierungsmerkmale (vgl. Müller-Naendrup 2013, 198)

Merkmal	Damit referiert sie auf:	Abbildung von Prinzip
Dezentralisierung	differenzierte räumliche Strukturiertheit und dargebotenen Dinge eröffnen Möglichkeit des produktbezogenen und druckentlastenden Probierens	<i>Entlastetes Probieren, Dezentralität</i>
Mobilität	Vorläufigkeit und Veränderbarkeit der Raumgestaltung, die Neustrukturierungen durch Lernende zulässt	<i>Partizipation und Gestaltbarkeit</i>
Offenheit	Unterstützung multipler Dimensionen von Öffnung (vgl. 2013: 198), die auch das Prinzip der Perspektivität fördert (1997: 188)	<i>Offenheit und Perspektivität</i>
Kreativität/ Werkstattcharakter	Aufforderung, Lernen als Handeln zu verstehen und im handelnden Umgang konsumierende Lerngewohnheiten in Frage zu stellen	<i>Erfahrung und Anregung, Produktion statt Konsumtion</i>
Atmosphäre	Wahrnehmung einer „pädagogischen Atmosphäre“ (1997, 189). geprägt von Wohlbefinden und Interesse; die Möglichkeit, sich zu vertiefen; die Ästhetik des Raumes	<i>Wohlbefinden, Zeit, Ästhetik</i>

Während die räumliche Dezentralität und Mobilität das Prinzip der *Individualisierung* und des entlasteten Probierens wie der *Kooperation* durch adaptiv gestaltbare „Kommunikationsräume“ sowie der *Partizipation/Minimalhierarchie* abbilden und unterstützen, ermöglicht der Werkstattcharakter die Wahrnehmung von *Komplexität* und einen *Erfahrungsbezug* und regt in Verbindung mit Offenheit *Perspektivübernahme* an. *Reflexivität* u.a. im Hinblick auf biographische Lernspuren sowie das *Begleitungsprinzip* bilden sich eher indirekt räumlich ab (i.S. einer pädagogischen Atmosphäre).

3 Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstätten in der Lehrer*innenbildung

Forschungswerkstätten in kasuistischer Tradition gelten mittlerweile als etabliertes akademisches Bildungsangebot (vgl. Beck et al. 2000). „Generell wird als Forschungswerkstatt seit den frühen 1980er Jahren ein soziales Arrangement bezeich-

net, in welchem sich eigenständiges Lernen mit dem methodisch kontrollierten Vorgehen der interpretativen Sozialforschung verbinden lässt“ (Kraimer & Wypsen-Kaufmann 2012, 291). Hierbei werden methodisch angeleitet Fallprotokolle interpretativ und meist sequenzanalytisch bearbeitet, um über die Deskription oder inhaltliche Analyse des Einzelfalls hinauszugehen. Das Ziel ist die Herausarbeitung von Strukturmustern, die sich aus der Relation von Allgemeinem (z.B. Unterrichtsvorstellungen oder Raumanlagen) und Speziellem (z.B. auffallende Situationen) ergeben. Erfahrene Interpret*innen, im universitären Kontext im Regelfall die Dozierenden, argumentieren mit Interpretationsnoviz*innen orientiert an einer zuvor eingeführten Methodologie. KFW bieten somit die Möglichkeit des handlungsentlasteten Diskurses über wiederkehrende Handlungsprobleme und Vorgehensweisen, zielen dabei aber vor allem auf ein Verständnis von praxisgenerierenden Strukturen wie Antinomien und Paradoxien (Schütze & Breidenstein 2008) und Deutungsmuster des Fallverstehens sowie des Agierens in Arbeitsbündnissen (Oevermann 1996).

3.1 Die Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem

Das dialektische Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem verweist darauf, dass jede individuierte Erscheinung zugleich Verkörperung des Allgemeinen, des Sozialen ist. Daneben gibt es keine allgemeine Struktur oder Regelmäßigkeit, die nicht ihren Ausdruck durch den Einzelfall findet. Das Allgemeine lässt sich nur durch den besonderen Einzelfall erfahren, dieser ist geprägt durch allgemeine Regelmäßigkeiten und Erscheinungen. So ist auch die Verallgemeinerungsfähigkeit rekonstruktiver Forschung zu deuten, denn über den Einzelfall wird das Allgemeine rekonstruierbar (Hummrich 2016, 29). Für die seminaristische Arbeit gilt es also, nicht nur den Einzelfall zu entschlüsseln, sondern stets das Allgemeine, strukturtheoretisch artikuliert latent wirkende Strukturgesetzmäßigkeiten (Oevermann 2002), im Blick zu haben.

3.2 Die Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion

Um durch Kasuistik auf verallgemeinerbare Aussagen zu kommen, sind erkenntnistheoretisch idealtypisch zwei Wege möglich: einerseits durch die Einordnung in vorhandene Theoriekonstrukte als Evidenz bestehender Annahmen (Subsumtion), andererseits als Rekonstruktion allgemeiner Sinnstrukturen aus dem besonderen Einzelfall, durch die auf verallgemeinerbares Theoriewissen geschlossen wird. Diese Wege stehen allerdings dialektisch zueinander. Die KFW-Arbeit zielt also auf ein schlüssiges Herausarbeiten einer verallgemeinerbaren, in sich schlüssigen Sinnstruktur in einer bestimmten Anzahl von Fällen (Rekonstruktion), die sie erst anschließend auf Anschlüsse an bestehende Theorien prüft (Subsumtion) (vgl. Hummrich 2016, 29f.). Die Rekonstruktion ist somit ergebnisoffen und

dialektisch gerahmt, auch wenn ein subsumtiver Anschluss schlussendlich angestrebt wird.

3.3 Handlungsentlastetheit

Während jede Praxis, vor allem jene mit professionellem Anspruch, unter der Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Oevermann 1981) zu deuten ist, sich also gelingende Professionalität auch im Umgang mit Nicht-Wissen und rechtfertigenden Argumentationsfiguren ausdrückt, ist die (gelingende) Praxis der KFW von diesem Druck befreit. Mehr noch: in Forschungswerkstätten kann genau über jene professionalisierungsbedürftige Praxis handlungsentlastet debattiert werden. Das bedeutet auch, studentische Interpretationen zuzulassen und diesen Raum zu geben, dabei dennoch auf Unauflösbarkeiten und professionstypische Widersprüche hinzuweisen und deren Bedeutung zu diskutieren.

3.4 Verlangsamung und Extensivität

Kasustik arbeitet nicht nur mikrosoziologisch und teilweise auf Wortebene, sondern auch entschleunigt. Die Interpretation wird bewusst extensiviert (vgl. Wernet 2009, 32) und somit verlangsamt, um schnelle Subsumtion zu vermeiden und das Allgemeine im Einzelfall herauszuarbeiten. Auch dem Diskurs der Interpretationsgruppe wird Raum gegeben, Aussagen werden nicht gesammelt, sondern abgewogen. Für den seminaristischen Kontext stellt diese Grundlage aufgrund des Zeitdrucks oft eine Schwierigkeit dar, wird sie jedoch nicht beachtet und subsumtionslogisch auf die extensive Feinanalyse verzichtet, besteht die Gefahr, dass die Rekonstruktion anstatt Reflexionsanregung nur noch Pflichterfüllung bleibt, was durch die mit der Allokationsfunktion von Hochschule einhergehenden Leistungsbewertungsstrukturen noch verstärkt wird.

3.5 Offene Haltung, Detektivarbeit gegen Besserwisseri

Konstitutiv für rekonstruktive Verfahren ist der Versuch, nicht über Normativität zu argumentieren, sondern bewusst auf Beurteilungsmaßstäbe (gut/schlecht) zu verzichten. Methodisch sind hier u.a. die Aufzählung und Diskussion von Handlungsalternativen und -anschlüssen gemeint. Das bedeutet nicht, dass auf Normativität komplett verzichtet werden kann. Zwar ist Fallarbeit, wie Rumpf (1991) statuiert, als „Detektivarbeit gegen Besserwisseri“ zu verstehen, doch vor allem für eine pädagogische Praxis können Angemessenheitsbeurteilungen hilfreich sein, müssen aber durch eine offene Haltung bzw. Perspektivoffenheit gerahmt werden. Nur so kann auch die der Praxis inhärente Normativität systematisch aufgedeckt werden (vgl. Rhein 2016, 164). Kasustik hebt sich damit von Best-Practice- und Wirksamkeits-Forschung ab.

3.6 Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis

Einen teilweise umstrittenen Aspekt stellt die Möglichkeit der Vermittlung von Theorie, Praxis und Empirie durch Kasuistik dar, ist doch der Praxisbezug der rekonstruktiv arbeitenden Lehrer*innenbildung strenggenommen, wie Wernet herausarbeitet, nur „Imagerie“ (2016, 300). Nichtsdestotrotz ist es möglich, durch KFW den Blick auf Praxis zu schärfen, ganz im Sinne eines „Habitus der reflexiven Distanz“ (Beck et al. 2000, 45). So sind es also die Akteure selbst, die die Vermittlung zu ihrer Praxis durch Wissen über die Dialektik von Allgemeinem und Speziellem sowie potentiell einem Verständnis über individuelle latente Sinnstrukturen von Kolleg*innen, Schüler*innen usw. vornehmen. Ebenso lässt sich argumentieren, dass Theoriediskussionen ohne empirische Betrachtung möglicherweise inhaltsleer und somit subjektiv unbedeutsam bleiben. Das Ziel einer kasuistischen Forschungswerkstatt müsste also konstant die Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis sein.

3.7 Hierarchientlastetheit

In seminaristischen Forschungswerkstätten kasuistischer Ausrichtung wird ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsprozess durchgeführt oder zumindest simuliert. So werden die Interpretationen von Noviz*innen mit denen Interpretationserfahrener abgeglichen und ausgelotet. Diese Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs wird als erste Professionalisierung gedeutet (Helsper 2001) und bedeutet dementsprechend ein Ernstnehmen aller Interpretationsansätze in der Werkstatt. Nur wenige andere Formate bieten die Möglichkeit, studentische Äußerungen derart ernst zu nehmen und eine empathische Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen.

4 Zusammenführung – Kasuistische Lernwerkstattarbeit

Würde eine kasuistische Forschungswerkstatt (KFW) im Hochschulkontext mit Lernwerkstattarbeit (LWA) verknüpft, ergibt sich die Frage, wie eine wechselseitige Bereicherung realisiert werden kann. In einem ersten Schritt sollen exemplarisch herausgearbeitete Prinzipien zugeordnet und Zusammenhänge herausgestellt werden, bevor überblicksartig auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingegangen wird. Abschließend werden, diskurseröffnend, fünf erste Argumente vorgestellt, die die Idee einer Zusammenführung von LWA und KFW zu einer kasuistischen Lernwerkstattarbeit untermauern.

4.1 Gemeinsamkeiten der Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstattarbeit

Zwei Zusammenführungen der dargestellten Prinzipien von KFW und LWA, die einen gemeinsamen Kern besitzen, seien hier exemplarisch vorgestellt.

- *Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem*
- *Erfahrungsbezogenes Verstehen – Komplexität und Perspektivität*

Lernwerkstatt bearbeitet Prozesse des Lernens nicht deduktiv durch Instruktion, sondern primär durch Eigenerfahrung. Dadurch stehen Lernende stets der Komplexität der Praxis gegenüber. Auch im kasuistischen Forschungsprozess wird mit Komplexität gerungen, da jede, ebenso neu erkundete, spezifische Äußerung allgemeine Diskurse nach sich zieht. Es ist die Erkundung der Komplexität, welche Praxis mit sich bringt, die hier das verbindende Element bildet, auch wenn diese Komplexität sich immer unterschiedlich begründet (z.B. durch unbekanntes Material, unbekannte Medien oder unbekannte Transkriptionen). Die Unterstützung der Bearbeitung dieser findet sowohl in LWA als auch KFW durch Lernbegleitung statt.

Damit lassen sich Gemeinsamkeiten in den Prinzipien „Komplexität & Perspektivität“ und „Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem“ herausstellen.

- *Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion*
- *Kritische Reflexivität*

Wie Wedekind & Schmude (2017) herausstellen, gilt es für Studierende in Lernwerkstätten, pädagogisches Handeln kritisch zu reflektieren. Während sie dieses Prinzip als Kontrast zur Forschungswerkstatt stellen, in der es um normativitätsfreie Analyse eines Forschungsgegenstandes geht, bietet eine kritische Perspektive auf pädagogische Praxis in der Lehramtsausbildung auch in KFW die Chance, Professionalisierungsprozesse anzuregen. Wird eine kritische Analyse eines Falls allerdings nicht an allgemeingültige Argumentationen, also Subsumtionen, rückgekoppelt, steht sie stets in der Gefahr, beliebig zu sein. Ein Prinzip der kritischen Reflexivität operiert damit in einer Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion. Dies wird umso bedeutender, wenn sich die Bedingungen pädagogischer Praxis verändern (Inklusion, Digitalisierung, Globalisierung usw.) und somit Adaptionen der individuellen Professionalität nach sich ziehen (darauf verweist im Kontext inklusiver Praxis schon Reiser 1998). Gerade dann erscheint es als bedeutsam eine kritische Reflexivität, die Subsumtion und Rekonstruktion dialektisch vermittelt, in der Lehramtsausbildung zu bedenken, was sowohl in der LWA wie auch der KFW (vgl. Helsper 2000) gelingen kann. Auch hier ist also eine Gemeinsamkeit der Prinzipien zu sehen.

Weitere Prinzipien der LWA und der KFW, die einen gemeinsamen Kern besitzen, sind in Tabelle 2 zusammenführend aufgelistet. Auf weitere Erläuterungen der Gegenüberstellungen muss an anderer Stelle vertiefend eingegangen werden.

Tab. 2: Prinzipien mit gemeinsamem Kern

Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt	Prinzipien Lernwerkstattarbeit
Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem	Erfahrungsbezogenes Verstehen Komplexität & Perspektivität
Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion	Reflexivität
Handlungsentlastetheit	Dezentralität und entlastetes Probieren, Anregung
Verlangsamung und Extensivität	Informelle Lernarrangements: Wohlbe- finden & Zeit, Irritation, Anregung & Kreativität
Offene Haltung, Detektivarbeit gegen Besser- wisserei	Perspektivität, Offenheit (eingeschränkt) Irritation, Anregung & Kreativität
Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis	(selbst)erfahrungsbezogenes Verstehen Kritische Reflexion und Analyse päd. Handelns
Arbeit auf Augenhöhe / Hierarchieentlastetheit	Autonomie/Partizipation Begleitung
Prinzip der Begleitung i.S. dialogischen Mitforschens	
Lernbiographische Spurenlese	

Jedoch haben sich auf konzeptionell-theoretischer Ebene und der praktischen Umsetzung Differenzen ergeben, die in Tabelle 3 komprimiert-tabellarisch aufgeführt werden.

Tab. 3: Differenzen

Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt	Prinzipien Lernwerkstattarbeit
Vorgegebene Materialien und Wege; nicht offen in allen Dimensionen	Offenheit in Bezug auf alle Dimensionen
Verstehen auf Basis von Subsumtion und Rekonstruktion	Erfahrungsbasiertes Verstehen
Fremder Fall – durch Reflexivität auch der eigene Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem	Eigener Fall – idealerweise durch Reflexivität auf den fremden Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem
Kollektive Verhandlung des Falls	Individuierende Bearbeitung des Falls
Bearbeiten von Sekundärerfahrungen	Erleben von Primärerfahrungen

4.2 Begründung einer Zusammenführung

Forschungswerkstätten sind nicht unüblich im Lernwerkstattkontext, kasuistische Forschungsarbeit ist hier dagegen nur selten beschrieben. Es soll also folgend der Gewinn der Verlagerung einer solchen, oftmals streng methodisch vorgehenden, auf Struktur- oder Musterrekonstruktion ausgelegten Praxis in die Lernwerkstatt argumentativ untermauert werden. Die Lernwerkstatt als Raum ist dabei nicht von den dargestellten Prinzipien getrennt zu betrachten: Kasuistische Forschungsarbeit wird hier Teil der Lernwerkstattarbeit. Synergieeffekte sind u.a.:

- *Hierarchierelativierung*: Die akademisch evozierte Spannung zwischen Interpretationsmeister*in und Noviz*innen, die allen Forschungswerkstätten in universitären Kontexten innewohnen kann, kann durch das ‚Refugium‘ Lernwerkstatt Auflockerung finden.
- *Räumliche Erkenntnisaneignung*: Das Erkenntnisinteresse am Allgemeinen im Besonderen wird durch eine Arbeit in einer differenteren, dezentralisierten und auf Ästhetik ausgerichteten Raumatmosphäre bereichert.
- *Wissenschaftlich orientierte Reflexionsinitiiierung*: Der Fokus aus Hochschulperspektive verschiebt sich von einer Reflexionsaneignung durch Prinzipien der Lernwerkstatt sowie durch ein Erkenntnisinteresse in qualitativer Forschungstradition hin zu einer Initiierung von Bildungs- und Reflexionsprozessen der Studierenden, die dabei ebenso methodischen und wissenschaftlichen Prinzipien folgen und damit nicht nur einen reflexiven, sondern auch wissenschaftlichen Habitus prägen können (vgl. Beck 2000).
- *Kommunikative Handlung*: Kasuistische Forschungsarbeit wird durch eine Zusammenführung mit LWA durch Logiken des kommunikativen Handelns (im Sinne von Habermas 1992) bereichert, da im Kontrast zu einer rein

leistungsbezogenen Seminararbeit ohne Prinzipien der Offenheit oder Autonomie eine anregendere aber auch offenere kasuistische Arbeit denkbar wird.

- *Theorieorientierung*: Forschendes Lernen in der Lernwerkstattarbeit wird durch kasuistische Forschungswerkstattarbeit reflexionsanregender und theoriebildend, da theoretische Bezüge auch hier mehr Orientierung als Paradigmen darstellen.

Man kann nun weiterfragen, wie unterschiedliche Formen von kasuistischer Lernwerkstattarbeit aussehen können. Bilanzierend wird hier die These einer Synergiebildung von kasuistischer Forschungswerkstattarbeit und Hochschullernwerkstatt vertreten, sofern eine kasuistische Bearbeitung dokumentierter eigener oder fremder pädagogischer Erfahrungen derart erfolgt, dass durch das methodisch kontrollierte Vorgehen eine elaboriertere bzw. vertiefte Reflexionsstufe und Inbezugsetzung zu eigenen Erfahrungen erreicht werden kann.

Allerdings sollten bestimmte Bedingungen eingehalten werden: Kasuistische Arbeit darf auch im Lernwerkstattkontext die methodische Kontrolle und methodologischen Grundlagen der forschungslogischen Vorgehensweisen nicht verlieren, führt doch vor allem die Konfrontation mit vorher nicht bedachten Lesarten zu erkenntnisgenerierenden und reflexionsanregenden Irritationen. Prinzipien der Lernwerkstattarbeit sollten durch kasuistisches Arbeiten nicht unterwandert werden, ist es doch leicht vorstellbar, dass informelle Arrangements oder die lernbiografische Spurenlese unter Ergebnisfokussierung eines Forschungsprozesses verloren gehen. Die Inhalte der Protokolle und Transkripte, die Zentrum der kasuistischen Rekonstruktionen sind, müssen für Synergieeffekte kongruent zu den Raumbotschaften und Prinzipien der Lernwerkstatt sein. Eine Analyse von Unterrichtsreflexionen offener Lernsettings kann in der Lernwerkstatt zu zahlreichen Anschluss- und Handlungsalternativen führen, die die Interpretation bereichern können. Die Möglichkeit der Bearbeitung ‚eigener Fälle‘ bleibt weiter zu erörtern.

Aufbauend auf Lehr-Erfahrungen sowie ersten empirischen Analysen können wir als Zwischenfazit Folgendes bilanzieren: Die Verbindung von Hochschullernwerkstatt und kasuistischer Forschungswerkstatt eröffnet eine wechselseitige Bereicherung sowie Synergiepotenzial. Unter anderem da kasuistische Arbeit in hierarchieentlasteter und räumlich anregender Lernwerkstattarbeit weniger Gefahr läuft, in einem Richtig-oder-Falsch-Modus abzulaufen und die Lernwerkstattarbeit mit Reflexionsanregungen durch Kasuistik mit einem weiteren Modus der Bearbeitung pädagogischer Fragen bereichert wird. Die in beiden Konzepten tragenden Orientierungen auf individuelle Zugänge, kooperatives Entwickeln und pädagogische Reflexivität realisieren inklusivere Ansprüche auch in der hochschulischen Lehre. Gerade das Hinterfragen von Normativität, die Arbeit auf Augenhöhe, das Erkennen der Gleichzeitigkeit von Subsumtion und Rekonstruktion liegt nicht nur KFW und LWA zu Grunde, sondern bereichert auch die inklusive Pädagogik.

Literatur

- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Habermas, Jürgen (1992): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 137, Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 220-231.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.
- Kraimer, Klaus; Wyssen-Kaufmann, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 219-233.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler-von Brandt, Hildegard; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas & Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschule. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 193-206.
- Overmann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-140.
- Overmann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Overmann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [letzter Zugriff am 01.12.2019]
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 2, 46-54.
- Rhein, Rüdiger (2016): Pädagogische Kasuistik – Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 1, 149-167.
- Rumpf, Horst (1991): Didaktische Interpretationen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schneider, Ralph & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 171-181.
- Schütze, Fritz & Breidenstein, Georg (2008): Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In: Breidenstein, Georg & Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-23.

- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2017): Forschen lernen und forschen lehren im Werkstattmodus. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- VeLW – Verbund europäische Lernwerkstätten (2009): Positionspapier des VeLW e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere> [letzter Zugriff am 01.12.2019]
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.