

Boban, Ines; Hinz, Andreas

Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung

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. 70-80. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Boban, Ines; Hinz, Andreas: Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung - 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. 70-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201899 - DOI: 10.25656/01:20189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201899>

<https://doi.org/10.25656/01:20189>

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-License: <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
Leibniz-Gemeinschaft

Ines Boban und Andreas Hinz

Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung

Zusammenfassung

*Der folgende Beitrag nimmt Werkstattlernen aus einer Außenperspektive in den Blick, indem zunächst skizziert wird, wofür Demokratische Bildung stehen kann, worin deren wesentliche Grundlagen bestehen, um dann zu eruieren, welche Impulse eine solche Perspektive für das Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten und in der Lehrer*innenbildung bringen kann.*

1 Einleitung

Seit 2008, als die European Democratic Education Conference (EUDEC) in Leipzig stattfand, verdanken wir Demokratischer Bildung die stärkste produktive Irritation unseres professionellen Lebens. Vieles, was in mitteleuropäischen Verhältnissen als selbstverständlich und notwendig angesehen wird, gibt es in der Demokratischen Bildung nicht, und trotzdem – oder gerade deshalb – scheint sie in vielen Beispielen gut zu funktionieren. Insbesondere die Kooperation unserer Fakultät in der Universität Halle mit dem Institute for Democratic Education des Kibbutzim College for Education Tel Aviv, in deren Rahmen regelmäßiger Austausch mit Studierenden und Dozierenden stattfand, hat uns massiv produktiv irritiert und bereichert (vgl. Boban & Kruschel 2015) und Impulse für inklusive Schulentwicklung ermöglicht (vgl. u.a. Boban & Hinz 2017). Im Verlauf dieser zehn Jahre standen verschiedene Aspekte im Vordergrund: die Funktionsweisen demokratischer Schulen, ihre Kommunikationskultur, der Bezug zu den Menschen- und insbesondere den Kinderrechten (vgl. Kruschel 2017) und die Frage, ob solche Schulen auch als staatliche Schulen denkbar sind (vgl. Boban & Hinz 2019). Es sind Lernorte,

- an denen sich kontinuierlich Lernende zwischen 3 und 18 Jahren befinden, die von Lernbegleiter*innen unterstützt werden,
- an denen Lernende entscheiden, was, wie, wann, wie lange und mit wem sie wo lernen,

- an denen die Schulversammlung – von verschiedenen Komitees beraten – über alle wesentlichen Dinge entscheidet, wobei die Lernenden die deutliche Mehrheit haben, und
- an denen jede und jeder Lernende sich eine Mentorin oder einen Mentor wählt und ein Gespräch pro Woche hat.

Die erste dieser israelischen Demokratischen Schulen in Hadera existiert mittlerweile seit 30 Jahren. Ihr Gründer, Yaacoov Hecht sah sich immer schon als ein kompetent empfindender Mensch, dessen Fähigkeiten seine damalige staatliche Schule allerdings sehr wenig in den Blick bekam und ihn eher als zu sanktionierenden ‚disziplin-schwierigen‘ Schüler sah. Auf einer internationalen Konferenz fasste er seine Schulzeit wie folgt zusammen: „Ich verließ die Schule mit 15, weil ich endlich lernen wollte.“ Er kann als inspirierende Leitfigur der Entwicklung Demokratischer Bildung in Israel bezeichnet werden, und von ihm stammen auch viele der hier verwendeten Gedanken (vgl. Hecht 2002, 2011, 2017). Die demokratische Bewegung wendet sich in Israel inzwischen auch nicht mehr nur Schulen zu, die als demokratische gegründet oder als staatliche Schulen auf dem Weg zur Demokratie unterstützt werden, sondern ist weit darüber hinaus in kommunalen Strukturen tätig, um so eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft auf städtischer und kommunaler Ebene voranzubringen (vgl. z.B. Ram 2008, Dvir u.a. 2014) – und das ist in Israel so bitter nötig wie anderswo. Dort besteht aber eine deutlich andere Situation als in Deutschland, wo es eine starke Polarisierung gibt: einerseits wenige Demokratische Schulen in freier Trägerschaft, die von anderen häufig als verstörende pädagogische Reservate im Abseits wahrgenommen werden, und andererseits bundesweite Programme mit befristeten Demokratieprojekten, die von ersteren als wenig glaubwürdig angesehen werden. Denn was folgt nach dem Ende des Demokratieprojekts – schlimmstenfalls die Wiederherstellung von – durch Adultismus und im Sinne alter Autorität geprägten –, quasi diktatorischen Kulturen, Strukturen und Praktiken?

2 Grundgedanken Demokratischer Bildung

Wenngleich logischerweise jede Demokratische Schule ihr individuelles, jeweils miteinander ausgehandeltes Profil hat, so finden sich vier grundlegende Elemente Demokratischer Bildung in jeder Schule (vgl. Hecht 2017, Folie 9):

- Ort aller Prozesse ist die „democratic community“, in der alle Fragen besprochen und entschieden werden. Zur Schulversammlung gehören zumindest Lernende und Lernbegleiter*innen, in manchen Schulen auch die Eltern der Lernenden, die sich ja nicht tagtäglich dort aufhalten.

- Die Qualität aller Prozesse orientiert sich an den „dialog relations“, nach denen alle Anliegen gemeinsam überlegt werden, ohne dass bestimmte Akteur*innen adultistisch diskriminierend von vornherein besser wüssten, was sinnvoll oder richtig ist.
- Die Grundlage aller Prozesse bilden die „content based human rights“, die auch nicht nur in Statements, sondern auch für das Alltagsleben eine allseits akzeptierte Basis sind, um die gleichwohl immer wieder gerungen wird.
- Lernprozesse werden als „personalized learning“ aufgefasst, d.h. es gibt kein verordnetes Curriculum, dem jemand defensiv folgen müsste; vielmehr sind die individuellen Fragen und Interessen für das persönliche, im Sinne Holzkamps expansiv orientierte Lernen (vgl. Boban & Hinz 2012) maßgeblich und dabei gilt es, die Bereiche individueller Stärken gemeinsam zu entdecken und zu stärken.

Auch wenn die individuelle Autonomie, was wer wann in welchem Ausmaß wie wo und mit wem lernen will, eine Basis Demokratischer Bildung darstellt, so ist es doch gleichzeitig nicht beliebig, womit sich Lernende die Jahre hindurch beschäftigen. Demokratische Bildung bedeutet auch den Anspruch, gesellschaftliche Schlüsselthemen und zentrale Themen der Welt gemeinsam zu bearbeiten und mit kritischem Blick Veränderungsperspektiven zu entwickeln. Aktuell können Bildungseinrichtungen an den massiven Problemen der Migration und vor allem den Versuchen, sie zu stoppen, nicht vorbeischaun. Zentrale Themen sind quasi gegeben und es wäre wenig demokratisch, sich an ihnen ‚vorbeizumogeln‘. So gibt es auch immer wieder in Demokratischen Schulen Israels (selbst-)kritische Rückfragen, ob etwa Lernende neben aller Freude beim Lederpunzieren, Seidenmalen oder, um dieses Klischee gleich zu bedienen, beim Fußballspielen sich darüber klar sind, was es bedeutet, dass andere Lernende wenige Kilometer weiter im Osten noch nie die Chance hatten, das Meer zu sehen und darin zu schwimmen. Sinngemäß sagte Yaacov Hecht einmal, es ginge bei Demokratischer Bildung nicht primär um die größtmögliche individuelle Freiheit, wie in früher entstandenen, anderen Formen freier Schulen, sondern um die basisdemokratische Gestaltung eines sozialen Raums mit gemeinsamer Verantwortung. Und somit ergibt sich für die u.U. informierteren Personen die Aufgabe, Wissen und Fragen mit den Menschen ihres Umfelds zu teilen (vgl. Boban & Hinz 2018).

2.1 Grundgedanken zum Demokratischen Lernen

Hecht unterwirft traditionelle Bildung einer grundlegenden Kritik, da er bei ihr das Grundprinzip des „linearen Lernens“ realisiert sieht: Alle Lernenden einer Gruppe sollen in gleichen Schritten vom Punkt A zum Punkt B gebracht werden. Und wer zu viele falsche Antworten gibt, muss damit rechnen, dass sein künftiger Lernweg abbiegt – in eine andere Lerngruppe, Klassenstufe, Schulform oder schlimmstenfalls in die Psychiatrie. Das erzeugt nicht nur bei den Lernenden mas-

sive Formen von Stress und Frust, sondern auch bei den Lehrenden, die Lernende gleichzeitig bremsen und anschieben müssen (vgl. Hecht 2002) – und dies hat hohe Passung mit Klaus Holzkamps defensiv begründetem Lernen (vgl. Boban & Hinz 2012).

Dem stellt Hecht das Grundprinzip des „Pluralistischen Lernens“ gegenüber, das idealtypisch in Form einer Spirale erfolgt: Beginnend im Feld des Nicht-Wissens beginnt ein Prozess, der ins Entdecken und weiter ins Feld des Wissens führt, bevor im Feld des Zweifels neue Fragen aufkommen und wieder das Feld des Nicht-Wissens erreicht wird – und die vier Felder wiederum durchlaufen werden oder auch der Lernprozess an diesem Gegenstand gestoppt werden kann (vgl. Abb. 1). Dieser individuelle Prozess, der in der Regel im sozialen Kontext stattfindet, erinnert stark an den hermeneutischen Zirkel, wie er aus der Forschung bekannt ist. Hecht betont, dass nur in zwei der vier Felder Lernbegleiter*innen eine sinnvolle Funktion haben: im Feld des Nicht-Wissens und im Feld des Zweifels; in den Feldern des Entdeckens und des Wissens dürften sie eher störend wirken (vgl. Hecht 2002). Hier gibt es eine hohe Passung zu Holzkamps expansiv begründetem Lernen, bei dem Lernen erst dadurch zustande kommt, dass die individuellen Fragen und Interessen Raum gewinnen (vgl. Boban & Hinz 2012).

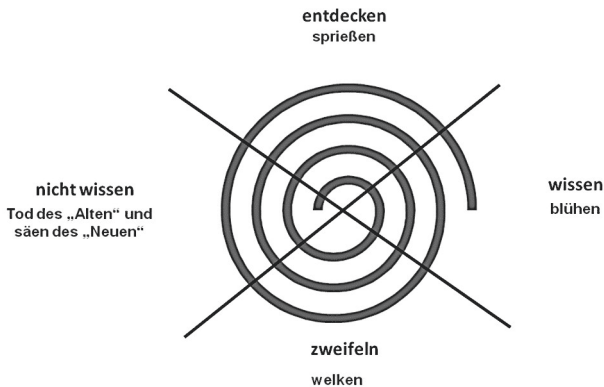


Abb. 1: Pluralistisches Lernen als Spiralprozess (Quelle: Boban & Hinz 2012, 79, nach Hecht 2002, 14)

2.2 Grundgedanken zum Demokratischen Lernen in der (Hoch-)Schule

Zu einem ersten Aspekt des (ir-)relevanten Wissens entwickelt Hecht das Bild (2017, Folie 10-12), dass das Weltwissen wie eine amorphe, sich ständig massiv verändernde und ausbreitende Wolke zunimmt und jeder Mensch innerhalb dieses Weltwissens durch sein individuelles Profil die eigene Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit mit Stärken und Potenzialen entwickelt. Das traditionelle Bildungssystem lässt dieses umfassende Wissen jedoch für die (Hoch-)Schule nicht zu, sondern lässt durch Expert*innen festlegen, was denn von ihm in die für alle

verbindliche Box, das Curriculum, aufgenommen wird und so zu bedeutsamem Wissen gemacht wird (2017, Folie 13 - 18). So wird ermöglicht, zwischen (mit dem Curriculum) sinnvoll verbrachter und (mit dem Weltwissen) verschwendeter Zeit zu unterscheiden (vgl. Hecht 2002, 4f.). In diese Box, die er zunächst als „Square“ bezeichnet (ebd., 4), werden alle Lernenden gedrängt, so dass es dort recht eng wird und die Einmaligkeit jedes Individuums nur noch schwer zu erkennen ist, und sie wird weiter entwertet durch zahlreiche Prüfungen, etwa nationale und internationale Tests, die sich ja exklusiv auf ‚bedeutsames Wissen‘ beziehen. Die so eingepferchten Individuen werden zu „suaracists“; das System verwandelt sie „into people who are categorized according to the degree of their success within the world of the square“ (ebd., 6). Passend ‚zur Quadratur des Kreises‘ wird alles, was einmal rund war, in Häppchen zerteilt und didaktisch so reduziert, dass es in Schulbücher und in 45 Minuten passt. Deshalb sind Schulbücher und didaktische Materialien in Demokratischen Schulen selten zu finden – dort werden vielmehr Originale genutzt; Bibliotheken sind oft das auch über die Schule hinausreichende Herz und Ausgangspunkt jeglicher Lernaktivität. Und deshalb wird in der Lehrer*innenbildung am Kibbutzim-College nicht von ‚Lektionen‘ ausgegangen, sondern stets bei den je eigenen Erfahrungen angesetzt.

Hecht stellt zudem fest, dass Lernende nicht nur in einer Box zusammengedrängt werden, sondern sich zudem innerhalb der Box eine Pyramide befindet (2017, Folie 19f.): Die Lernenden werden nicht nur zum Verinnerlichen des als ‚bedeutsam‘ erklärten Wissens gezwungen, sondern auch noch unter diesem Maßstab in eine Hierarchie gebracht, indem wenige ‚begabte‘, viele ‚durchschnittliche‘ und diverse ‚schwache‘ Lernende *mittels darauf bezogener Leistungsüberprüfungen* konstruiert werden – etwas, was Demokratische Bildung als strukturelle Gewalt sieht und beenden will. Und das vermeintlich selbstverständliche pyramidische Denken in Leveln, Ebenen, A- & B-Kursen, Stufen, Modulen, ein- und weiterführenden Seminaren, Bachelor- & Master-Niveau etc. geht sogar so weit, dass Personen gedanklich mit einem pyramidal geprägten Kopf versehen und auch in komplex zusammenwirkenden Systemen Hierarchien gebildet werden, als wäre es ein naturwüchsiges Grundphänomen. Diese hierarchisierenden und segmentierenden Prozesse sind trotz ihres Spannungsverhältnisses zu den Kinder- und Menschenrechten seit Entwicklung von Schulsystemen so verfestigt, dass Hecht konstatiert, es käme dem Bemühen gleich, die eigentlich bekanntermaßen runden Planeten des Planetensystems als Pyramiden hinsichtlich ihrer Masse, Größe etc. darzustellen – einfach um konsequent zu bleiben im eigenen, auf Abstufungen und Vergleich hin geprägten Denken.

Diese Differenz zwischen ‚pyramidisch-curricularem‘ und ‚universell-wolkigem‘ Denken hat massive Auswirkungen auf das Lernen im Raum (vgl. Abb. 2): Demokratische Bildung setzt darauf, dass zum einen alle Lernenden auch Lehrende (und umgekehrt) sind und im Unterricht ein gemeinsam definiertes Ziel vorhan-

den ist (vgl. Hecht 2017, Folie 32f.) War es in der traditionellen (Hoch-)Schule Ziel, quasi linear Wissen von Wissenden zu vielen Nicht-Wissenden weiterzugeben, ist es ein erster Schritt, nun nicht mehr zu erwarten, dass alle zum gleichen Wissen gelangen, sondern individuelle Interessen zuzulassen.



Abb. 2: Demokratische Bildung als komplexer ökologischer Prozess (Hecht 2017, Folie 54)

Ein weiterer Schritt besteht darin, sich von der traditionellen Sitzordnung in Reihen zugunsten einer Kreisform zu verabschieden, bei der sich alle sehen können und die Kommunikation innerhalb der Gruppe erleichtert wird. Statt einer Tafel braucht es mehrere Visualisierungsmöglichkeiten in einem Raum rundum, denen sich dann Kleingruppen, ggf. auch mit unterschiedlichen Inhalten, zuwenden können. Die Vielfalt kann in ihrer Wirksamkeit weiter gesteigert werden, indem einzelne Lernende, einzelne Kleingruppen und eine größere Gruppe gleichzeitig im gleichen Raum an gleichen oder unterschiedlichen Inhalten arbeiten, die sie z.B. im hochschulischen Institute for Democratic Education beim für alle offenen ‚Black Market of Learning‘ einander präsentieren – was mit Lernwerkstätten besetzten Menschen vertraut klingen dürfte. So mag eine Studierende das Angebot machen, Interessierten in einer Stunde das Jonglieren mit vier Bällen nahe zu bringen – seit neuestem ihre größte Leidenschaft –, während ein Leseteam von

vier Studierenden anbietet, ihre jüngsten, der Literatur abgerungenen Erkenntnisse zur ‚kritischen Psychologie‘ an einen Kreis entsprechend neugierig gemachter Kommiliton*innen zu vermitteln, und ein Kreis Interessierter sich die Erfahrungen eines Neuimmatrikulierten schildern lässt, der vor Studienantritt in einer NGO zur Unterstützung von Kinderparlamenten in Indien als Freiwilliger tätig war. Aber auch die Anteilnahme an der aktuellen Erkenntnisgewinnung über gesellschaftliche Realitäten durch die Darstellungen einer Dozentin, die das Sterben der Mutter in einer Einrichtung der Altenhilfe begleitet, oder das Engagement einer Gruppe in einem Kinderhospiz sind je gleichwürdige Aspekte des zu teilenden ‚universellen Weltwissens‘.

Mit der Veränderung des Lernens im Raum, der hier oft als ‚Atelier‘ benannt wird, ändert sich auch die Rolle der Lehrenden: Waren sie traditionell Übermittler*innen bestimmten wichtigen Wissens ‚von vorn‘ über alle hinweg, sind sie nun ein moderierender Teil dieses Netzwerks von Beziehungen im Lernen und bleiben mit zentraler Verantwortung für die je individuellen Lernprozesse je spezifisch eingebunden in soziale Kontexte – zumal als Mentor*innen (vgl. Abb. 2, innerer Ring). Dabei kann das Postulat von Freire (1981) in den Sinn kommen: „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“ und berufen zu „befreiender Bildungsarbeit“ (vgl. Boban 2018) – zumal im jüdisch geprägten Bildungssystem wie in Israel in einem Arabisch-Atelier.

Ein dritter Aspekt erweitert den Rahmen des Lernens beträchtlich: Hecht betont, dass Lernen nicht nur in einem – u.U. in obiger Weise veränderten – (Hoch-)Schulraum stattfindet, denn das wäre doch eine massive Beschränkung. Vielmehr kommen weitere Sphären hinzu: Gerade in Bildungssystemen mit stark segregativen Tendenzen ist es hilfreich und enthält großes Potenzial, das Umfeld und die Stadt zu einer (Hoch-)Schule zu machen und ihre Orte als Lernorte zu nutzen (vgl. Abb. 2, mittlerer Ring) – sei es, dass Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen sich in der Regel nur außerhalb von (Hoch-)Schulen treffen und so gemeinsame Interessen entsprechend lernen können, oder sei es, dass Lernende mit unterschiedlichem sozialen Status unterschiedliches Anregungspotenzial in verschiedenen Schulformen vorfinden und sich so nur außerhalb der Schule gemeinsamen Interessen widmen können. So wird in Israel in und an vielen „Democratic Education Cities“ gearbeitet, die sich nicht nur mit vielfältigen Lernorten anbieten, sondern auch in ihrer eigenen Entwicklung, etwa über „Future Centers“, mit einem Prozess „from ideas to action“ zu kommen, der viele Gemeinsamkeiten mit Zukunftsplanungsprozessen aufweist (vgl. Kruschel & Hinz 2015). Hier geht es darum, für eine verbesserte Grundsituation einer „personalisierten Bildung“ zu sorgen, die etwa in sozialen Brennpunkten zu einer nachweisbaren Reduzierung von Gewalt, einem deutlich gewachsenen Wohlbefinden von Lernenden und Lehrenden und überdies zu besseren Lernergebnissen beiträgt (vgl. Dvir u.a. 2014). Und eine weitere massive Erweiterung des Lernens im Raum stellt zweifellos die

ganze Welt mit ihrem Wissen dar, das über elektronische Wege erreichbar ist (vgl. Abb. 2, äußerer Ring).

Demokratische Bildung ist also ein komplexer ökologischer Prozess und systemisch wirksam – weniger als ‚Befreiung von etwas‘ als ‚Befreiung zu etwas‘. Letztlich sind es zwei zentrale Veränderungen, die sie verfolgt und fordert. Sie führen von Versuchen, die Komplexität möglichen Wissens und möglicher Interessenslagen zu reduzieren, zu Ansätzen, die deren Vielfalt entsprechen: Zum einen die Ablösung der strukturell gewaltvollen Pyramide, quasi von ‚schwer-mehrfachbegabten‘ bis zu ‚hochbehinderten‘ Lernenden, durch Lern-Netzwerke auf gleicher Ebene, und zum anderen die Öffnung der curricularen Box hin zum komplexen Weltwissen, die Hecht als Education 2.0 bezeichnet (vgl. Abb. 3).

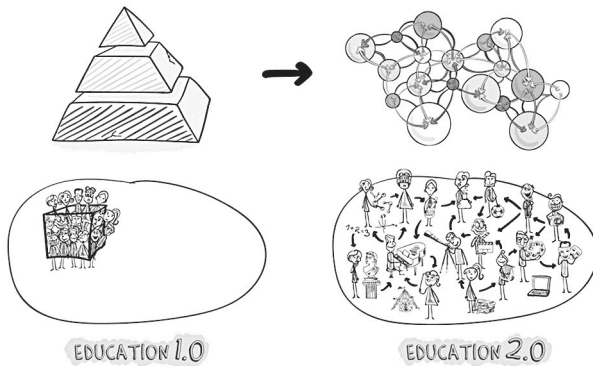


Abb. 3: Democratic Education 2.0 (Hecht 2017, Folie 31)

2.3 Grundgedanken für eine Demokratische Lehrer*innenbildung

Demokratische Bildung ist auch auf eine entsprechende Lehrer*innenbildung angewiesen – auch (oder gerade?) in Zeiten von Bologna. Auch hier kann das Institute for Democratic Education (IDE) am Kibbutzim College for Education in Tel Aviv aufgrund seiner langjährigen Entwicklung Anregungen bieten. Das IDE bietet einen BA in Democratic Education sowie seit 2010 in Kooperation mit der University of Tel Aviv einen MA in Educational Policy mit der Spezialisierung in Democratic Education an, bei dem je ausdrücklich neben Education ‚Social Activism‘ eine zentral ausgewiesene Rolle spielt. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich so im so benannten „Greenhouse for social and educational initiatives“ (Ram 2008, Folie 63) eine Grundstruktur aus 50% Studium in Bildungswissenschaften und 50% Studium in den Fachdisziplinen. Zu den Bildungswissenschaften gehören ein vierjähriges Studienprogramm im Greenhouse, Austauschtage in der „Community of Learners“, Kurse des IDE, Unterrichtsmethoden und Pädagogik sowie Psychologie und Forschungsmethoden. Zu den wählbaren Fachdisziplinen gehören in den

Humanwissenschaften die Fächer Geschichte, Literatur, Bibel und israelische Kulturwissenschaft sowie in den Naturwissenschaften Biologie und Chemie.

Zentral ist dabei das vierjährige Studienprogramm im Greenhouse, das in jedem Jahr bei einer Kombination von Studium und durchgängigen Praktika unterschiedliche Schwerpunkte aufweist (vgl. Ram 2008, Folien 64-68):

- Im ersten Jahr mit dem Schwerpunkt „the search“ steht im Mittelpunkt, ein Feld zu finden, an dem Studierende interessiert sind, in dem sie weiterlernen möchten und die eigenen Bereiche von Stärken und Wachstumspotenzialen erkennen möchten. Hierfür wenden die Studierenden einen Tag in der Woche auf und erfahren durch Mentoring und Workshops dabei Unterstützung.
- In zweiten Jahr mit dem Schwerpunkt „the dive“ geht es darum, ein gewähltes Thema tiefgründig zu bearbeiten und zu erforschen; dies findet auf der Basis eines Lernvertrags statt, in dem die Studierenden innerhalb einer Kleingruppe verhandeln, was sie wann wo wie und mit wem tun wollen.
- Im dritten Jahr mit dem Schwerpunkt „the production“ schließt sich an das Thema des vorigen Jahres ein Projekt an, in dessen Rahmen Exposés geschrieben, Kooperationspartner*innen gesucht, Sponsor*innen aufgetan und Aktionen gestartet werden.
- Im vierten Jahr mit dem Schwerpunkt „the implementation“ geht das Projekt in eine reguläre, bezahlte Arbeit an mehreren Tagen in der Woche über und wird durch Beratung und Unterstützung über das IDE begleitet.

Solche Initiativen können sich z.B. auf Tanzen mit an Krebs erkrankten Kindern, das Geschichte-Lernen durch Musik, ein Zentrum für Unterstützung bei Lernproblemen oder auf religiöse oder säkulare Pfadfindergruppen beziehen. Ein geschildertes Beispiel für solchen ‚social activism‘: Eine Studentin bearbeitete das in Israel weithin unbekannte Thema Gebärdensprache, produzierte einen TV-Spot mit bekannten Showgrößen und startete damit ein System von Kursen, an denen Menschen kostenlos teilnehmen konnten, sofern sie sich verpflichteten, selbst anschließend einen Kurs anzubieten – einige Jahre später war Gebärdensprache eine bekannte und anerkannte Sprache in Israel.

Zentral sind bei der Lehrer*innenbildung mit solcher Ausrichtung – neben zwischenzeitlich auch dort eingeführten demokratischen Strukturen – eine andere Balance zwischen Pädagogik und Psychologie einerseits und den Fächern andererseits sowie eine intensive Verschränkung von Theorie und Praxis mit Reflexion in Kleingruppen; auch in der Hochschule ist Mentoring und das reflexive Lernen über Mentoring ein wichtiger Bestandteil (vgl. Boban & Hinz 2018). Und es ist sicher kein Zufall, dass bei sozial motivierten Protesten in Israel in der Regel Studierende des IDE nicht nur beteiligt, sondern auch häufig zentral koordinierend aktiv sind, nachdem sie intensive Diskussionen bei der „Community of Learners“ über die entsprechenden Themen geführt haben – als studierte Sozialaktivist*innen eben.

3 Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen?

Im Folgenden gehen wir das Risiko ein, Impulse aufzuzeigen, die wir als Externe für das Werkstattlernen für möglich halten. Zum einen beziehen wir sie auf die Lernwerkstätten selbst, zum anderen auf die Lehrer*innenbildung insgesamt. Dabei sind wir uns dessen bewusst, dass manche unserer Impulse vielerorts verwirklicht sind, andere visionär sein werden.

Für (Hochschul-)Lernwerkstätten erscheint es als anregender Impuls,

- (Hoch-)Schule als Atelier zu verstehen, in denen individuell und in selbst gewählten Gruppen geforscht und Prozesse kreativ gestaltet werden,
- konsequent zu durchdenken, was eine Gestalt von Lernorten ist, die sich an den Rechten des Kindes – zum Beispiel dem auf Spiel und Rekreation – ausrichtet,
- das Lernen mit Hilfe ‚echter‘ Materialien zu favorisieren gegenüber ‚didaktischen‘ Materialien, die logischerweise eine gewisse Künstlichkeit im Blick auf eine definierte Zielgruppe aufweisen,
- die Stadt als Lernraum zu nutzen, gerade in strukturell segregierten Grundsituationen und z.B. Projekte in „future centers“ zu planen,
- das Spektrum von Lerninhalten im Sinne des amorphen Weltwissens möglichst breit und vor allem offen zu halten und schließlich
- ein Lernen ohne Adultismus zu ermöglichen, wo Menschen in höherem Lebensalter und anderem Erfahrungshintergrund nicht von vornherein zu wissen meinen, was richtig ist und in welche Richtung das Lernen gehen sollte.

Und für die Lehrer*innenbildung scheint es ein hilfreicher Impuls zu sein,

- das Gleichgewicht von Bildungswissenschaften und Fächern neu auszutarieren – wobei uns bewusst ist, was das für eine Herausforderung in einer Hochschule ist –,
- eine Priorität im Studium auf die Verbindung von Erfahrung und Reflexion zu legen, also etwa in der Hochschule Mentor*innen zu haben und über Mentor-schaft zu lernen,
- stärker als auf aktuelle, häufig auf Standardisierung (und ewige Wiederholung in der Lehre) setzende Strukturen Räume für ‚mein Ding‘ als individuelles Lernvorhaben und ‚unser Ding‘ als gemeinsames Lernvorhaben zu ermöglichen und
- Lehrer*innen nicht nur stärker als Lernbegleitende und als Verknüpfende zwischen Lernenden denn als Lehrende, sondern auch als soziale Aktivist*innen und ‚Change agents‘ zu denken und hierfür die Menschenrechte als grundlegende Orientierung zu studieren.

Eine übergreifende Vision für die Lehrer*innenbildung wäre es, von Lernwerkstätten als wohltuenden und befriedigenden Refugien in einem neoliberalen Umfeld der ECTS-Punktejagd zu einer Veränderung des Ganzen, also einer Neuaus-

richtung der Lehrer*innenbildung insgesamt zu kommen und als Künstler*innen in verschiedensten Lernateliers Verantwortung für demokratische, den Menschenrechten entsprechende Prozesse zu tragen – das wäre radikal im besten Sinne.

Literatur

- Boban, Ines (2018): Zur Politik und Kunst der Inklusion als Akte befreiender Bildungsarbeit – die Perspektive Paulo Freires auf aktuelle Handlungsoptionen. In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried; Prammer-Semmler, Eva; Kladnik, Christine; Leibetseder, Margit & Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-135.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2018): Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Hierarchie. In: Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer, 89-104.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-113.
- Boban, Ines & Kruschel, Robert (2015): „Thinking outside the box“ – produktive Irritationen durch ein internationales Kooperationsprojekt. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 313-321.
- Dvir, Ron; Arbel, Yael; Gilboa-Ater, Michal & Schwartzberg, Yael (Eds.) (2014): Democratic City. An Education City in the 21st Century. A Roadmap to Social – Educational – Communal Change. Tel Aviv: Institute for Democratic Education. Online bestellbar unter: <http://www.democratic.co.il/en/book/>.
- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hecht, Yaacov (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc [letzter Zugriff am: 12.01.2018].
- Hecht, Yaacov (2011): Democratic Education: The Beginning of a Story. Roslyn Heights, NY: AERO.
- Hecht, Yaacov (2017): Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Hadera (Israel): Selbstverlag.
- Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruschel, Robert & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ram, Eyal (2008): From Democratic School to Democratic City and Academy – The Israeli Experience. Powerpoint von der EUDEC in Leipzig. Tel Aviv: Institute for Democratic Education.