

Weißhaupt, Mark; Panitz, Kathleen; Hildebrandt, Elke Die Inszenierung von "Theorie und Praxis" sowie "Neugier und Desinteresse" bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]:
Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 289-295. - (Lernen
und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Weißhaupt, Mark; Panitz, Kathleen; Hildebrandt, Elke: Die Inszenierung von "Theorie und Praxis"
sowie "Neugier und Desinteresse" bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in
Hochschullernwerkstätten - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam
[Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?
Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag
Julius Klinkhardt 2020, S. 289-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212210 - DOI: 10.25656/01:21221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212210>

<https://doi.org/10.25656/01:21221>

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-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

<i>Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter</i> Einführung in den Band	11
--	----

Teil 1: Historische Entwicklung

<i>Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf</i> Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung – Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik	23
--	----

<i>Hartmut Wenzel</i> Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen – Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle	45
---	----

<i>Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili, Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre</i> Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen	55
---	----

<i>Hartmut Wedekind und Corinna Schmude</i> Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin	68
---	----

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i> NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten – Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses	85
--	----

<i>Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese</i> Hochschullernwerkstatt goes digital!	100
--	-----

<i>Alexandra und Michael Ritter</i> Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft – Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende	113
--	-----

<i>Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter</i> Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum	129
--	-----

<i>John Marcus Sommer</i> Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt – Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen	145
--	-----

<i>Lena Kliebe</i> Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption – „Mein eigener Lernprozess“	157
---	-----

<i>Jerome Kampe</i> Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!?	167
--	-----

Teil 3: Partizipation und Inklusion

<i>Melanie Schlag</i> Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager	179
--	-----

<i>Kathrin Kramer</i> Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität am Beispiel des Budgets für Arbeit	182
---	-----

<i>Johanna Ingenerf und Pascal Kurz</i> Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch	197
--	-----

<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse	205
---	-----

<i>Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)</i> Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen	216
---	-----

<i>Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning</i> Die <i>LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung</i> (L ² D ²) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover	226
---	-----

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –
Reflexion eines Lernprozesses 241

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren
von Lehramtsstudierenden 247

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisier ich die Räume meiner Kindheit.“
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 259

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt 275

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten 289

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und
Rollenaushandlungen 296

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der
Hochschullernwerkstattarbeit 310

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer
innovativen Didaktik 321

Teil 5: Kooperation

Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps

Zur Materialität des Lernens –

Anregungen aus einem interdisziplinären Forum

in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip

Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?

Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf

kooperative und individuelle Lernprozesse in der

Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –

Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten¹

Zusammenfassung

*Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ wird in der Lehrer*innenbildung in konkreten Lernsituationen oft mit einer hochschuldidaktisch unproduktiven Rollenverteilung inszeniert. Im Beitrag werden idealtypische Fallstricke dieser Inszenierung und neue mögliche Denkwege aufgezeigt. Insbesondere die in Hochschullernwerkstätten oft gepflegte Scheinlösung, sich als „Schnittstelle“ zwischen „Theorie“ und „Praxis“ zu inszenieren, wird problematisiert. Unlust und Desinteresse von Kindern sowie auch Studierenden an Lernumgebungen werden als häufig verdrängte, aber für die Entwicklung von intrinsischer Lernmotivation zentrale Kategorien herausgearbeitet. Hochschullernwerkstätten könnten auch und gerade als Orte der Unterbrechung von eingeschliffenen Inszenierungsfallen zur Erweiterung des Habitus angehender Lehrpersonen beitragen – Orte, wo Unlust und Unsicherheit formuliert und verarbeitet sowie neue Rollen erprobt werden können.*

1 Einleitung

Der Begriff der Inszenierung wird im Folgenden nicht ideologiekritisch, im Sinne der Bemäntelung verwendet, sondern im Sinne der Angewiesenheit von Interaktion auf Inszenierung bei der konkreten Aushandlung von Bedeutungen im Alltag und in institutionellen Kontexten (vgl. GOFFMAN 2003).

Die Bedeutungen von Handlungen im Kontext von Lehrer*innenbildung stehen im Spannungsfeld von zwei ausdifferenzierten Systemen, da sie einerseits im Bezugssystem Wissenschaft verortet sind und sich zugleich auf die Schulpraxis be-

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine um wesentliche Aspekte erweiterte Fassung unserer Argumentation aus SCHNEIDER, PFRANG, SCHULZE, TÄNZER, WEIßHAUPT, PANITZ & HILDEBRANDT: „Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis“ (2020).

ziehen und beziehen müssen (vgl. LEONHARD 2018, HERZMANN & KÖNIG 2016, 147ff). Für die Frage der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen ist nun entscheidend, wie die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ im institutionellen Kontext und vor Ort inszeniert wird – in welchen Lernarrangements und mit welchen Rollen der beteiligten Akteure.

Es ist zunächst zu bedenken, dass sich statt „Theorie“ und „Praxis“ im Kontext von Lehrer*innenbildung eher eine Praxis der Wissenschaft und eine berufliche Praxis an Schulen gegenüberstehen – genauer gesagt handelt es sich bei beidem um Wissens- und um Praxisformen, sowohl in der Wissenschaft als auch im Schulumfeld (vgl. LEONHARD 2018, 14f). Im alltäglichen Diskurs von Hochschulmitarbeitenden und vor allem von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hat sich dennoch vielfach die schlichtere Figuration von „Theorie“ und „Praxis“ als Oppositionsverhältnis etabliert. Zugleich betrachten nicht wenige angehende Lehrpersonen ihr Studium an der Hochschule als eine übertheoretisierte und der „eigentlich“ angezielten „Praxis“ abgewandte Durchgangsstation.

2 Rollenmodelle und Fallstricke der Inszenierung

Die reduktionistische Figuration von „Theorie“ vs. „Praxis“ schwebt im Alltag der Lehrer*innenbildung an Hochschulen im diskursiven Hintergrund vieler Lernsituationen, was zu zwei im Folgenden kurz zu skizzierenden idealtypischen Fallstricken bei der Inszenierung der Rolle der Lehrenden (und damit zugleich zu einer unglücklichen Rollenbestimmung für die Studierenden) führt. Diese Rollen drücken sich interaktiv in Lehr-Lernsituationen aus und begründen sich teilweise aus dem berufsbiographischen Habitus der Dozierenden. Sie sind damit oft auch unbewusst wirksame, verführerische „Lösungen“.

Modell 1: „Ich bin Wissenschaftler*in und vermittele euch die Wissenschaft so (simplifiziert, praxisgerecht, ...), dass ihr es als Wissenschaftsferne, die ihr seid, gerade noch ‚verdauen‘ könnt.“ Das „verdauliche“ Präsentieren ‚der‘ Wissenschaft kann dabei in bester Absicht erfolgen, dennoch wird die Dichotomie von Theorie und Praxis dadurch nicht unterlaufen, sondern affirmiert.

Modell 2: „Ich bin ehemalige/r Lehrer*in, d. h. ich bin eine/r ‚von euch‘ (und kann eure Abwehr gegen Theorie und Wissenschaft gut verstehen). Ich nehme euch das notwendige Mindestmaß an Arbeit zur Relationierung von Theorie und Praxis weitgehend ab, bzw. ich vermeide die verstärkte Auseinandersetzung damit in unserem Seminar. Wir beschäftigen uns v.a. mit der wirklichen (=Schul-)Praxis.“ Auch in diesem Modell wird durch den angewandten Modus der Relationierung von Wissenschaft und Schule deren Entgegensetzung eher bestätigt als relativiert. Die beiden Modelle können auch als Grad der Simplifizierung wissenschaftlicher

Praxis (Modell 1) und Grad der quantitativen Einschränkung wissenschaftlicher Praxis (Modell 2) in der Lehrer*innenbildung verstanden werden.

3 Denkwege und Habituserweiterung

Den zwei genannten problematischen interaktiven „Lösungen“ des „Problems“ der Grundspannung in der Lehrer*innenbildung sei zunächst die Perspektive zweier unterschiedlicher „Denkwege“ zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen entgegengestellt (vgl. FORNECK 2015, 351f). In ausgewählten Seminaren des Studiums an Hochschulen sollte demnach eine Nutzung der „Theorie“ durch die Schulpraxis zur Anwendung kommen: Zum praktischen Nutzen eines Falles aus der Praxis wird wissenschaftliche Rationalität und Theorie zum „Verstehen“ und bestenfalls zur „Lösung“ genutzt (z. B. in Reflexionsseminaren zu Berufspraktischen Studien). In anderen Seminaren sollte – genau umgekehrt gedacht – eine Nutzung der Schulpraxis zur wissenschaftlichen Theoriebildung und -entwicklung stattfinden: empirisch informiert, auf analytische Verallgemeinerungen abzielend und in der Folge auch allgemeine Handlungsanweisungen gebend. Diese zwei schematisch strikt entgegengesetzten „Denkwege“, die durchgehend beide Pole der Grundspannung relationieren, sind vom individuellen Habitus Dozierender abstrahiert und stehen somit den zwei obigen Fallstricken der Inszenierung von Rollen entgegen. Sie bieten aber auch andere Rollenvorgaben an, für Lehrende und Studierende zugleich, die in Lernsituationen spielerisch, probeweise und zugleich sozialisierend und identitätsbildend ausprobiert werden können (u. a.: Was kann man in der im Seminar eingenommenen Rolle als Forscher*in aus vorliegendem Material methodisch ableiten? Was kann man in der dort eingenommenen Rolle als Lehrperson aus vorliegenden Forschungstexten für Unterrichtsanwendungen schlussfolgern?). Damit ist nun dezidiert nicht eine gesamthafte Lösung des Problems aufgezeigt, sondern eher dessen Bandbreite: Mit unterschiedlich hohem Abstraktions- bzw. Konkretionsgrad können ganze Seminare, Einzelsitzungen, Phasen in Einzelsitzungen, aber auch ganze Modulgruppen oder Verläufe in Studienplänen (student life cycle) bezogen auf die aufgezeigte Grundproblematik der unterschiedlichen Denkrichtungen und der damit einhergehenden bzw. jeweils neu zu entwickelnden Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden reflektiert werden.

4 Scheinlösung „Schnittstelle“

An dieser Stelle ist zu bedenken, ob Lernwerkstätten an Hochschulen die verführerische und vielfach genutzte, aber unterkomplexe Figur der „Vermittlung“ oder „Schnittstelle“ von Theorie und Praxis für die Inszenierung der eigenen Lernarrangements nutzen sollten.

Es mag zunächst verlockend erscheinen, Lernwerkstätten an Hochschulen als „Lösung“ dieses Problems anzupreisen, und man hätte auch gute theoretische Gründe, um, ganz im Sinne Deweys, die Verbindung von scheinbaren Gegensätzen zu suchen. Aber gerade durch diese attraktiv erscheinende Funktion der „Vermittlung“ von Theorie und Praxis als „Schnittstelle“, die sich Hochschullernwerkstätten gerne selbst zuschreiben, wird wiederum das Grundproblem zunächst rhetorisch eher verstärkt, und man gerät leicht in Inszenierungsfallen wie die oben skizzierten.

Im schlechten Falle wird die Funktion der Materialien und ggf. auch die Rolle der Mitarbeitenden der Hochschullernwerkstatt durch eine solche Selbstzuschreibung interaktiv so ausgedeutet, dass sie den Studierenden letztlich die Relationierung von Theorie und Praxis abnehmen anstatt, dass diese sie selbst vollziehen. Das hat einerseits mit einer Art Service-Idee zu tun, die in der Hochschulkultur Platz gegriffen hat. Es hat u.E. nicht zuletzt auch mit der Delegation von Unlust und Desinteresse zu tun.

5 Delegation von Unlust und Desinteresse

Denn hier zeigt sich eine weitere, speziell Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten betreffende Inszenierungsfalle: die oft implizierte universelle Unterstellung von forschender Neugier, allzeit aktivem oder aktivierbarem Interesse bei Kindern und entsprechender Lust am Lernen, manifestiert u. a. in der durchgehenden Präferenz für offene Lernmaterialien (vgl. VeLW 2009).

Diese teilweise produktive Unterstellung ist zum einen durch aktuelle konstruktivistische Lernmodelle wohl begründet, zum anderen rührt sie von der reformpädagogischen Wurzel der Lernwerkstätten-Didaktik her. Sie führt allerdings tendenziell zu einer inszenatorischen Einseitigkeit im operativen Betrieb, die didaktisch, aber auch hochschuldidaktisch ungute Folgen zeitigen kann.

Dass Kinder nicht immer und jederzeit schon von vornherein Interesse an (offenen oder geschlossenen) Lernumgebungen haben, sollte eigentlich gerade an Orten der Reflexion von Mathematik, Motivation und Lernprozessen selbstverständlich erkannt sein, ist jedoch mit einer im alltäglichen Betrieb abgeschliffenen bzw. verkürzten Lernwerkstatt-Rhetorik des „Appellhaften“, „Anregenden“ etc. oft schlecht vereinbar. Dabei wäre es dringlich, anfängliche oder früh eintretende kindliche Unlust und Desinteresse an Lerngegenständen und -umgebungen zen-

tral zum Thema zu machen und die Ursache dafür nicht grosso modo an „traditionelle Schulformen“, „geschlossene“ Materialien und die Konsumkultur als solche zu delegieren.

Seien Lernumgebungen und -materialien „geschlossen“ oder „offen“, so zeigt sich in jedem Fall die Eintrittsphase in die Exploration von Lernumgebungen als entscheidend. Diese anfängliche Phase ist mit Unsicherheit bezüglich der anderen Mitspielenden, bezüglich unbekannter Objekte, Beziehungen sowie Regeln verbunden. Unlust, Angst und Anstrengung begleiten also zunächst die aktive Exploration und können sie im schlechtesten Falle gänzlich verhindern (vgl. VLIETSTRA 1978; PANITZ 2018, 10ff; WEIßHAUPT & HILDEBRANDT 2020, 32f).

Um diese für nachhaltige Spiel- und Lernerfahrungen entscheidende Phase des unsicheren Interesses und der manifesten Unlust bei der anfänglichen Exploration gut begleiten zu können, darf man sie aber nicht nur beim „konsumgeschädigten“ Kind als dem „lernkulturell Anderen“ der Lernwerkstatt identifizieren, sondern muss sie *in jedem Fall* antizipieren und so interaktiv bzw. vorausschauend aufnehmen können, damit sie sich nicht in einem dauerhaften, ggf. habituell verfestigten Desinteresse auf Seiten des Kindes auswirken.

6 Unlust und Unsicherheit in der Lernwerkstatt

In der übergeneralisierten Erwartung an stets interessierte Kinder spiegelt sich die ebenso kontrafaktische Erwartung an Studierende wider, die sich stets und immer schon intrinsisch für Lernumgebungen interessieren sollen, auch und gerade in der Hochschullernwerkstatt. Die praktische Arbeit in der Hochschullernwerkstatt steht dieser – wiederum nur teilweise produktiven – Fiktion jedoch entgegen und besteht gerade vielfach darin, Studierende, die im bolognisierten Studiengang instrumentell möglichst effiziente Wege planen, um das Studium „hinter sich“ zu bringen, auf irgendeine Weise aus diesem Effizienz-Modus herauszulösen.

Auch dieser Übergang, vom Modus des sequentiellen Abhakens von Seminaren hin zum Modus einer angestrebten Erweiterung des eigenen Habitus, ist zunächst mit Unsicherheit und Unlust auf Seiten der Studierenden (und ggf. auch auf Seiten der Lehrenden) verbunden. Dies unsichtbar zu machen oder zu verdrängen, in Texten oder Seminaren, rhetorisch oder inszenatorisch, wird wahrscheinlich nicht zielführend sein.

Im Gegenteil: Die (Hochschul)Lernwerkstatt kann sich als ein Ort der Unterbrechung des sequenziellen Abhakens gerade dann erfolgreich inszenieren, wenn sie ein Ort ist, an dem man Unlust nicht verstecken, sondern ausdrücken und teilen darf. Dies muss dann auch momentane Unlust an der Anstrengung einschließen, sich nun einer weiteren „anregenden“ Lernumgebung zuwenden zu sollen.

Hier liegt auch eine der zentralen Lerngelegenheiten der doppelten Adressierung (vgl. SCHNEIDER et al. 2019) von Lernwerkstätten an Hochschulen. Wie können Lernumgebungen, im Material und in ihrer interaktiven Begleitung, Unlust in Lust transformieren, um sich einzulassen, ggf. extrinsische Motivation zugunsten identifizierter oder gar integrierter Regulation bis hin zu aufkommender intrinsischer Motivation (vgl. DECI & RYAN 1993) hinter sich zu lassen? Diese Frage ist zentral, da bei Kindern ebenfalls teilweise unvermeidliche, teilweise angeeignete Ausweichreaktionen vor dem Zugang zur Lernumgebung stehen. Auch bei ihnen sind eigensinnige oder interaktiv etablierte, bedeutsame Zugänge zur Lernumgebung die Schlüssel zu nachhaltigem Lernen, wenngleich auch auf einer anderen Abstraktionsebene und anhand anderer Lernumgebungen als bei Studierenden. Gerade solche für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen wichtigen Fragen könnten in Lernwerkstätten an Hochschulen gestellt bzw. solche Erfahrungen ermöglicht und verarbeitet werden. Das Verhältnis der Theorie zur Praxis wird von Studierenden im schlechten Fall als umständlicher Weg zur Praxis bzw. als Abhalten von „der eigentlichen Arbeit“ übersetzt. Im besten Fall gelingt es ihnen, dieses Verhältnis mit erfahrungsgesättigter Reflexion und Relationierung der Felder zu verbinden. Dies kann insbesondere in Hochschullernwerkstatt-Settings in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Materialien, in verschiedenen Rollen, im Dialog, im Ausdruck von Frustration, beim gemeinsamen Lachen über die Relativität von widersprüchlichen Ansprüchen und Kriterien und damit auf persönliche Bezüge hin relevierte (vgl. NOWOTNY 1975) wissenschaftliche und zugleich praktische Auseinandersetzung mit Unterricht unterstützt werden.

Im Studium kann eine Erweiterung des eigenen Habitus erfolgen, der später im Beruf situativ reagieren muss (vgl. SCHNEIDER & WILDT 2010, 67ff): Lehrpersonen sollten nicht zuletzt mit dessen Hilfe alternative Deutungen der Unterrichtssituationen schnell abwägen können sowie kurz-, mittel- und langfristig planend ihre jeweilig eigene Unterrichtskultur für entwicklungsfähig und also umsteuerbar halten, anstatt dauerhaft in die „Illusion unmittelbaren Verstehens“ (BOURDIEU 1979, 153, zit. nach FORNECK 2015) zu fallen.

Folgt man diesen Überlegungen, kann eine solche Erweiterung bzw. Transformation des Habitus im Studium, und insbesondere in Hochschullernwerkstätten, durch vielgestaltige und durchgehende Relationierung von wissenschaftlichem und berufsbezogenem Reflexionsvermögen, Können und Wissen herausgefordert werden, und zwar ohne dass die jeweilige Dignität der Bereiche geschmälert wird – ganz im Gegenteil. Hierfür müssen zum einen die Rollen der Inszenierung dieses Verhältnisses immer wieder neu ins Bewusstsein gehoben und gestaltet werden. So können Hochschullernwerkstätten gerade als Orte der Unterbrechung genannter Inszenierungsroutinen und -fallen, mit Sinn für Unlust und Widerstand ebenso wie für Neugier und individuelle Zugänge einen bedeutsamen Beitrag zu dieser Professionalisierung leisten.

Literatur

- BOURDIEU, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1993, Vol. 39, 223-238.
- FORNECK, Hermann (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3/2015, 345-355.
- GOFFMAN, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München Berlin Zürich: Piper.
- HERZMANN, Petra & KÖNIG, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LEONHARD, Tobias (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: FRIDRICH, Christian; MAYER-FRÜHWIRTH, Gabriele; POTZMANN, Renate; GRELLER, Wolfgang & PETZ, Ruth (Hrsg.): *Forschungsperspektiven* 10. Münster: LIT, 11-26.
- NOWOTNY, Helga (1975). Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. *KZfSS, Sonderheft* 18, 445-456.
- PANITZ, Kathleen (2018): Frühkindliche Bildung – Partizipatives Lernen von Kindern und Erwachsenen. und *Kinder* 101, Bd. Ko-Konstruktion: Im Dialog Welten schaffen. 7-20.
- SCHNEIDER, Ralf; PFRANG, Agnes; SCHULZE, Hendrikje; TÄNZER, Sandra; WEIßHAUPT, Mark; PANITZ, Kathleen & HILDEBRANDT, Elke (2020): „Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis“ In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; ANGELO, Enrico & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-222.
- SCHNEIDER, Ralf; WEIßHAUPT, Mark; BRUMM, Leonie; GRISEL, Clemens & KLAUENBERG, Lisa (2019): Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In: BAAR, Robert; Trostmann, Sven & FEINDT, Andreas (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHNEIDER, Ralf & WILDT, Johannes (2010): Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung. In: KÖKER, Anke; ROHMAN, Sonja & TEXTOR, Annette (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-81.
- VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach.
- VLIESTRA, ALICE G. (1978): Exploration and Play in Preschool Children and Young Adults. *Child Development* 49/1 (März). 235. doi:10.2307/1128616.
- WEIßHAUPT, Mark & HILDEBRANDT, Elke (2020): Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen. In: STADLER-ALTMANN, Ulrike; SCHUMACHER, Susanne; ANGELO, Enrico & DALLA TORRE, Elisabeth (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-39.