

Gruhn, Annika; Müller-Naendrup, Barbara

## "Theoretische Kreativität" in Hochschullernwerkstätten - ein Plädoyer

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 100-111. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Gruhn, Annika; Müller-Naendrup, Barbara: "Theoretische Kreativität" in Hochschullernwerkstätten - ein Plädoyer - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 100-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264189 - DOI: 10.25656/01:26418; 10.35468/5547-07*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264189>

<https://doi.org/10.25656/01:26418>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup*

## **„Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer**

### **Abstract**

*Mit diesem Beitrag stellen sich die Autorinnen der Frage, wie Hochschullernwerkstätten dazu beitragen können, Raum- und Seminarkonzepte so zu entwickeln, dass sie zu einer anspruchsvollen und auch kreativen Auseinandersetzung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie anregen.*

*Basierend auf Überlegungen zum Theorie-Praxis-Dilemma der Lehrerbildung werden Verbindungsmöglichkeiten zwischen der aktuellen Kreativitätsforschung und den konzeptionellen Leitlinien der Arbeit in Hochschullernwerkstätten diskutiert. Dabei wird der Begriff der „theoretischen Kreativität“ entwickelt. Während Kreativität häufig mit praktischem Tun, Entwerfen, Planen und Herstellen künstlerischer Produkte assoziiert wird, zeigt der Artikel auf, dass sich dieser Begriff auch auf den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien übertragen lässt. Mit Hinweis auf Beispiele aus der Praxis der OASE Werkstatt werden Merkmale „theoretischer Kreativität“ herausgearbeitet und Wallas' Phasenmodell kreativen Denkens entsprechend adaptiert. Der Artikel schließt mit einem Plädoyer für eine mutige und intensive Beschäftigung mit Theorien auch und gerade im Rahmen von Hochschullernwerkstätten.*

### **1 Einleitung**

Schon vor mehr als 100 Jahren kritisiert die schwedische Reformpädagogin Ellen Key die gängige Art der Wissensvermittlung in Bildungseinrichtungen, die sich durch Probleme wie Methodenmonotonie, Theorieüberfrachtung, mangelnde Erfahrung-, Anschauungs- und Reflexionsmöglichkeiten sowie die fehlende eigenaktive Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten auszeichnet:

„Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Eßlöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat. Und nach der Schule

kommt oft eine weitere Studienzeit, in der der einzige Unterschied in der ‚Methode‘ darin besteht, dass die Mixtur jetzt mit dem Schöpfföfchel zugemessen wird. Wenn die Jugend diesem Regime entrinnt, ist die geistige Eßlust und Verdauungsfähigkeit bei einigen so zerstört worden, dass ihnen für immer die Fähigkeit fehlt, wirkliche Nahrung aufzunehmen; andere wiederum retten sich von all diesen Unwirklichkeiten auf das Gebiet der Wirklichkeit, indem sie die Bücher in die Ecke werfen und sich irgendeiner Aufgabe des praktischen Lebens widmen; in beiden Fällen sind die Studienjahre so ziemlich vergeudet. Bei denen, die weiter gehen, sind die Kenntnisse gewöhnlich auf Kosten des Persönlichen erworben: der Aneignung des Vermögens der Reflexion, der Beobachtung und Phantasie.“ (Key 1992, 144f.)

Dabei geht es ihr nicht darum, das spannungsreiche Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu thematisieren, sondern vielmehr um die fehlende Bedeutsamkeit und Nachhaltigkeit traditioneller Lernsituationen für das Individuum, die sich besonders auch in den Studienzeiten der Betroffenen niederschlagen. Ein ähnlich düsteres Bild skizziert Hagstedt für heutige schulische und hochschulische Lehr-Lernsituationen, indem er u. a. auf das „latent didaktokratische Umfeld“ der Lehrerbildung verweist: „Lehramtsstudierende haben [...] keinen grundsätzlichen Anspruch auf belehrungsfreie Lernzeiten. Sie haben kein Recht auf einen Ort an der Hochschule, an denen [sic] für sie leibhaftig erfahrbar werden kann, wie sie selbst lernen.“ (Hagstedt 2014a, 124) Die Folgen, die solche negativen Schlüsselerfahrungen in der Bildungsbiografie angehender Lehrpersonen haben können, v. a. mit Blick auf deren spätere Tätigkeit in der Schulpraxis, werden vielfach diskutiert (vgl. Hascher 2014).

Lernwerkstätten verstehen sich als innovative Lernorte der Lehrerbildung, welche die hier angedeuteten Fehlentwicklungen unterbrechen und durch veränderte Lernsettings andere Perspektiven aufzeigen. Als Alternative zur traditionellen Lehr-Lernkultur an Hochschulen „bieten sie vor allem teilnehmerorientierte Lernarrangements an, die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten lassen“ (Müller-Naendrup 1997, 132).

Mit diesem Anspruch haben sich Hochschullernwerkstätten in jüngster Zeit nicht nur im Bereich der Lehrerbildung, sondern auch in vielen Studiengängen der Kindheitspädagogik zunehmend etabliert. Dabei wurde in den Fachdiskussionen um mögliche Potenziale von Lernwerkstätten in den letzten Jahren häufig der Bereich des reflektierten praktischen Tuns betont (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Hildebrandt u. a. 2014). Damit kommt man der Forderung nach „mehr Praxis“ in der Lehrerbildung nach. Sie gilt als „eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ (Terhart 2013, 5). In deutlicher Abhebung von reinen „Spiel- und Bastelorten“ (Wedekind 2013, 21) bieten Lernwerkstätten vielfältige praxis- und problemorientierte Lern- und Forschungssituationen an, die sich durch ein ausgewogenes Verhältnis von theoretischem Anspruch und

reflektiertem Tun kennzeichnen sollen. Allerdings wird trotz dieser Erwartung häufig die fundierte Auseinandersetzung mit Theorie eher verkürzt diskutiert und auch von den Studierenden als kaum relevant erlebt. Diese geringe Nachhaltigkeit von angeblich vermittelten theoretischen Inhalten im erziehungswissenschaftlichen Studium ist kein spezifisches Problem von Lernwerkstätten, sondern gilt als generelles Problem in Lehramtsstudiengängen (vgl. Lipowsky 2003, 50f.). Mit diesem Beitrag wollen wir uns im Folgenden der Frage stellen, wie Hochschullernwerkstätten dazu beitragen können, Raum- und Seminarkonzepte so zu entwickeln, dass sie zu einer anspruchsvolleren und auch kreativen Auseinandersetzung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie anregen. Dazu wird zunächst kurz das Theorie-Praxis-Dilemma in der Lehrerbildung skizziert. Im Anschluss wird mit Blick auf das konzeptionelle Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten auf die Möglichkeiten dieser Einrichtungen hingewiesen, diesen Defiziten entgegenzuwirken. Dabei entwickeln wir den Begriff der „theoretischen Kreativität“ und arbeiten dessen Merkmale heraus, die sich gut in den Raum- und Seminarkonzepten von Lernwerkstätten realisieren lassen.

## 2 Ausgangslage: Das Theorie-Praxis-Dilemma

Eine der ältesten Klagen in Bezug auf das Lehramtsstudium lautet, es sei schlichtweg zu praxisfern. Dieses Narrativ findet sich nicht nur in populären Abhandlungen<sup>1</sup>, sondern wird auch im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder aufgegriffen. So zeigen Studien der letzten Jahrzehnte auf, dass „sowohl Lehramtsstudierende wie auch erfahrene Lehrer weder in der Vorbereitung noch in der Unterrichtssituation auf Theorien zurückgreifen, die ihnen während der Ausbildung vermittelt wurden“ (Gerbig 1995, 51). Die Wirksamkeit des Lehramtsstudiums bezweifelte bereits Lortie (vgl. 1975) und Altman (1983, 20) konstatierte: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“

Auch Lernwerkstätten haben sich wiederholt auf diese Ergebnisse berufen, um ihre besonderen Potenziale für die Lehrerbildung zu unterstreichen, die insbesondere in der Möglichkeit zur praktischen Erprobung offener Lernsituationen liegen (vgl. Lehmann 2013). Eine (weitere) Erhöhung der theoretischen Anteile im Studium scheint also zunächst widersinnig zu sein. *Wie kommt es dazu, dass wir dennoch für eine intensive Beschäftigung mit Theorien, auch und gerade im Rahmen von Lernwerkstattarbeit, plädieren?*

Insbesondere im Rückgriff auf Schöns „reflective practitioner“ (vgl. 1983) und die Debatte um Professionalisierung sollte nicht vergessen werden,

---

1 Zuletzt beispielsweise in der Reihe „Lehrergeständnisse – wie Schule wirklich ist“ der Onlineausgabe des SPIEGELs (vgl. Sarand 2015).

„dass im Studium auf eine wissenschaftsorientierte Haltung hingearbeitet werden sollte, d.h. die Studierenden sollten den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für ihr späteres berufliches und zugleich professionelles, nicht rein praktisches Lehrerhandeln erkennen. Denn professionelles Handeln schließt immer auch den Bezug auf akademisches Regelwissen ein, d.h. auf einen wissenschaftlichen Begründungs- und Reflexionsrahmen.“ (Weyland 2014, 10)

Reflektiertes Handeln ist folglich ohne eine entsprechende fundierte Auseinandersetzung mit Theorie überhaupt nicht möglich. Daher ist es unabdingbar, Lehramtsstudierenden von Beginn ihres Studiums an bis zum Ende grundlegende und weiterführende Theorien ihrer Fächer zu vermitteln und sie damit arbeiten zu lassen. Die vielen verschiedenen hochschuldidaktischen Varianten, wie z.B. Seminare, Kolloquien, Exkursionen, Projektseminare und auch Vorlesungen, haben dabei durchaus ihre Berechtigung. Damit die hier gemeinte „Nahrungsaufnahme“ nicht so verläuft, wie von Ellen Key (s.o.) angemahnt, ist es allerdings wichtig, dass in diesem Vermittlungsprozess Lernsituationen geschaffen werden, die einen Rahmen für eine eigenständige, konstruktive und kreative Auseinandersetzung mit Theorien bilden können.

### 3 „Theoretische Kreativität“

„Gute‘ Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen.“ (HRK 2008, 3) Mit Berufung auf Ergebnisse der Hochschul- und Unterrichtsforschung verweist die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hier auf die o.g. Grenzen traditioneller Lehrverfahren und die Bedeutung einer studierendenzentrierten Lehre (ebd., 3). Hier können Lernwerkstätten mit ihren vielseitigen und mittlerweile an manchen Hochschulstandorten schon fest etablierten hochschuldidaktischen Angeboten sehr gut anknüpfen. An der Alice-Salomon Hochschule in Berlin werden „komplette Lehrveranstaltungen [...] als didaktische Miniaturen“ durchgeführt (Wedekind 2013, 25), in Siegen haben Studierende Gelegenheit, im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums eine „Werkstatt für Kinder“ (vgl. Müller-Naendrup 2015) zu betreuen, an der Pädagogischen Hochschule in St. Gallen können Studierende an einer interdisziplinären Studienwoche zum entdeckenden Lernen teilnehmen und damit für sie sehr bedeutende Erfahrungen bei der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses sammeln (vgl. Hangartner 2014, 171). Bei den hier genannten Lernsituationen hat das reflektierte Tun, wenn auch durchaus mit theoretischem Anspruch, seinen berechtigten Schwerpunkt. Praxis und Theorie werden in diesen Settings in einen gleichgewichtigen Einklang gebracht. Im Folgenden wird das Gewicht deutlich auf eine aktive Auseinandersetzung mit Theorien verlagert. Die von uns bewusst

in Anführungszeichen gesetzte Begriffskombination der sogenannten „theoretischen Kreativität“ soll auf das mögliche Potenzial von Hochschullernwerkstätten im Rahmen der Theorievermittlung verweisen.

Während Kreativität häufig mit praktischem Tun, Entwerfen, Planen und Herstellen künstlerischer Produkte assoziiert wird, wollen wir aufzeigen, dass sich dieser Begriff auch auf den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien übertragen lässt. Mit diesem Hinweis lässt sich die explizite, vielleicht auch pointierte, Kennzeichnung des o.g. Kreativitätsbegriffs erklären. An dieser Stelle kann keine ausführliche Einordnung und Definition unseres Kreativitäts-Verständnisses erfolgen. Selbst neuere Studien zum Thema weisen auf die Grenzen solcher Klärungsbemühungen hin. „Eine allgemein akzeptierte theoretische Grundlage oder gar eine umfassende Kreativitätstheorie innerhalb der involvierten Wissenschaften fehlt [...] bis heute und wird kaum zu leisten sein.“ (Sonnenburg 2007, 11) Obwohl in der Kreativitätsforschung seit den 1980er Jahren „vielversprechende und richtungweisende komplexe Ansätze“ (ebd.) entwickelt worden sind, wird durch die Vermischung von Alltagssprachlichem und wissenschaftlichem Gebrauch des Begriffs seine Aussagekraft möglicherweise gemindert.

Trotz dieser Einschränkungen möchten wir im Folgenden mit unserem Begriffspaar der „theoretischen Kreativität“ auf ein bislang noch zu wenig beachtetes Arbeitsfeld von Hochschullernwerkstätten im Rahmen der Theorievermittlung und Berührungspunkte mit der aktuellen Kreativitätsforschung aufzeigen. Dabei schließen wir uns in unserem Begriffsverständnis der Arbeitsdefinition von Kreativität nach Sonnenburg an, da es hier Anknüpfungspunkte zum konzeptionellen Selbstverständnis von Lernwerkstätten gibt: „Kreativität ist das kontextgebundene Potenzial für sinnvolle Neuartigkeit, das sich in Aktion entfaltet.“ (ebd., 72)

#### **4 „Theoretische Kreativität“ im Kontext Lernwerkstatt**

Wie in der obigen Arbeitsdefinition von „Kreativität“ angedeutet, gilt es bei der Entfaltung kreativer Prozesse nicht nur das Individuum im Blick zu haben bzw. zu unterstützen, sondern auch die Bedeutung des jeweiligen Kontextes wahrzunehmen und diesen zu optimieren. Die hier genannten Komponenten lassen sich in den konzeptionellen Leitlinien von Lernwerkstätten wiederfinden (vgl. Müller-Naendrup 1997, 113ff.). So weist u.a. die Nähe zu anderen pädagogischen Werkstattkonzepten, wie die von Robert Jungk entwickelte Zukunftswerkstatt (vgl. Burow 1999), auf die Annahme einer eigenständigen kreativen Leistungsfähigkeit eines jeden Individuums hin. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin eines Lernwerkstattangebots wird als selbstverantwortliches und reflexives Subjekt gesehen und kann im Sinne der Teilnehmerorientierung das eigene Interesse an den je-

weiligen theoretischen Sachverhalten artikulieren und für sich verarbeiten. Dabei geht es auf der Grundlage des Partizipationsprinzips in Lernwerkstätten nur selten um Einzelleistungen, sondern viel mehr um einen Austausch über Theorien und Generierungsprozesse im Team im Sinne einer „kooperativen Kreativität“ (Sonnenburg 2007). Weiter wird das kreative Potenzial für „sinnvolle Neuartigkeit“ in Lernwerkstätten durch die zugrundeliegenden Prinzipien der dortigen Lernaktivitäten unterstützt (vgl. Müller-Naendrup 1997, 148ff.):

- das Prinzip des Entdeckens und der Handlungsorientierung
- das Prinzip der Reflexion
- das Prinzip der Autonomie und Kooperation
- das Prinzip der Innovation

Phasen und Abläufe von Lern- und Arbeitsprozessen in Lernwerkstätten erinnern zudem an das Vier-Phasenmodell kreativen Denkens, wie es der englische Sozialpsychologe Graham Wallas schon 1926 entworfen hat (vgl. Sonnenburg 2007, 25ff.). Hier wird unterschieden zwischen:

- Präparation: Das vorformulierte oder besonders im Kontext „Lernwerkstatt“ selbstentdeckte Problem hat sich herauskristallisiert und die entsprechende Informationsbasis wird geschaffen.
- Inkubation: Die schöpferische Pause ermöglicht die Distanz zum (Lern-)Gegenstand und sanktioniert diese nicht.
- Illumination: Der „Aha“-Effekt ist die bedeutendste Phase des kreativen Problemlöseprozesses.
- Verifikation: Bewertung in Hinsicht auf den Neuartigkeitsgehalt und die Anwendbarkeit.

Alle vier Phasen lassen sich anhand eines praktischen Beispiels aus der Lernwerkstatt OASE erläutern: Dort findet regelmäßig das sogenannte OASE-Forum statt, das sowohl für eine feste Seminargruppe als auch für interessierte LehrerInnen, Studierende und andere Personen geöffnet ist. Ziel des Seminars ist ein interdisziplinärer Austausch zu spezifischen grundschulpädagogischen Themen, die jeweils durch einen Expertenvortrag eingeleitet werden. Die Studierenden übernehmen in Kleingruppen die Moderation einer Sitzung zu einem bestimmten Thema und beschäftigen sich in diesem Rahmen intensiv und kontrovers damit (Präparation). Im weiteren Verlauf des Seminars gewinnen die Studierenden durch die Beschäftigung mit anderen Themen und Anforderungen Distanz zu ihrer Fragestellung – und dennoch wird die unterbewusste Auseinandersetzung mit jener fortgeführt (Inkubation). Am Ende des Semesters trifft sich die Seminargruppe zu einem Workshop, in dessen Rahmen die Studierenden sich erneut mit ihrem Thema auseinandersetzen und ihre Überlegungen dazu gebündelt allen anderen präsentieren. In der Vorbereitung dieses Treffens kommt es innerhalb der Kleingruppen

häufig zum „Aha-Effekt“ (Illumination), der zum Beispiel im Themenbereich der „Rechtschreibkaterstrophe“<sup>2</sup> dazu führte, dass Studierende sich entschlossen, freiwillig einen über das Seminar hinausgehenden Workshop für ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen anzubieten (Verifikation).

Schon an diesem Beispiel lässt sich erahnen, dass die beschriebenen Phasen nicht unbedingt linear verlaufen, sondern auch durch sogenannte „Frustrationsphasen“ oder regelmäßige „Feedback-Schleifen“ in kritisch-konstruktiver Weise ergänzt werden können (vgl. Sonnenburg 2007, 26ff.).

Das Konzept „theoretische Kreativität“ lässt sich mit Blick auf Lernwerkstätten mit mehreren Einflussvariablen in Verbindung bringen: So sind es zum einen die Forderungen der inneren Schulreform, welche die theoretischen Auseinandersetzungen inhaltlich prägen. Beispielhaft sei hier das sowohl bildungspolitisch und schulpädagogisch sehr aktuelle Thema der „Inklusion“ genannt (vgl. Schmude & Wedekind 2015), welches die gegenwärtige Schul- und Hochschulpraxis stark herausfordert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Studierende neben praxisorientierten Impulsen mit den zugrundeliegenden Theorien und unterschiedlichen einschlägigen Positionen konfrontiert werden. Allerdings nicht in Form reiner Rezipier-Methoden, sondern vielmehr durch eine eigenständige, kritische und kreative Auseinandersetzung mit den jeweiligen Thesen. In diesem Zusammenhang sei auf die Forderung nach „unangepasstem Denken“ des Zukunftsforschers Sir Ken Robinson verwiesen: „Unangepasstes Denken ist nicht dasselbe wie Kreativität. Aber es ist eine wichtige Voraussetzung für Kreativität. Es ist die Fähigkeit, viele mögliche Antworten auf eine Frage zu sehen. Viele Arten, eine Frage zu interpretieren – die Fähigkeit, nicht nur linear oder eindimensional zu denken.“ (Wagenhöfer 2013, 23) Ähnlich wie bei den o.g. Zukunftswerkstätten, wo die „üblichen kausal-linearen, eindimensionalen, in sich logisch aufgebauten Denkprozesse [...] durch divergentes und vor allem assoziativ-kreatives Denken in synergetischer Weise ergänzt werden“ (Müller-Naendrup 1997, 129), bieten Lernwerkstätten die pädagogische Atmosphäre und den pädagogischen Raum für ein Denken und Diskutieren über den eigenen Tellerrand hinaus. So initiierten zum Beispiel Studierende der Universität Siegen in der OASE Werkstatt im Rahmen eines Workshops einen sogenannten „Battle of Theories“ (vgl. Brinker & Schumacher 2014) zum Thema Inklusion (siehe Abb.1), um sich eingehender mit der fachlichen Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Schulentwicklung auseinanderzusetzen.

---

2 Die Debatte um die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden des Lesen- und Schreiben-Lernens wurde zuletzt medial wirksam unter anderem mit Bezug auf Hans Brügelmann und Wolfgang Steinig diskutiert (vgl. von Bredow & Hackenbroich 2013). Beide genannten Autoren hielten im Wintersemester 2014/15 im Rahmen des OASE-Forums Impulsvorträge. Zu diesem Themenkomplex entstand im Folgesemester ein Workshop von Studierenden für Studierende zur Frage „Wie lernt man richtig schreiben?“.



Abb. 1: Studierende beim „Battle of Theories“ zum Thema Inklusion

Der „Battle of Theories“ ist insbesondere durch die intensive Beschäftigung mit *einer* theoretischen Perspektive unter mehreren gekennzeichnet, die dann im Rahmen einer Podiumsdiskussion, dem *Battle*, möglichst überzeugend vertreten werden muss. Diese Anforderung erlaubt den Studierenden einen inhaltlich fundierten Austausch zum Thema sowie die Möglichkeit, ihre eigene Position und Haltung diesbezüglich zu hinterfragen und zu festigen bzw. auch weiterzuentwickeln. Notwendige Bücher und weitere Medien, wie z.B. ausgewählte Fördermaterialien oder DVDs, dienen zur Vorbereitung dieses Settings (siehe Abb. 2). Der Kontext „Lernwerkstatt“ impliziert somit neben den reformorientierten Themen, teilnehmerorientierten Arbeitshaltungen, Handlungsabläufen und vielfältigen Lernsituationen bewusst gesetzte „räumliche Botschaften“ (vgl. Müller-Naendrup 2013), die im Sinne eines „Szenariums für Erfahrungen“ auch theoretische Auseinandersetzungen unterstützen. Die Akteure werden inspiriert durch die Räume, Gegenstände und vielseitigen Begegnungen und haben Gelegenheit, in Muße mit ihren eigenen theoretischen Gedanken und Positionen allein oder im Dialog mit Anderen in kreativer Weise umzugehen. Hagstedt spricht hier von „disponiblen Lernarrangements“ (Hagstedt 2014b, 132), die sich nicht aufdrängen, dennoch aber Denkanstöße geben, und über die sich Fragen mit deutlich subjektivem Bezug generieren lassen.



**Abb. 2:** Studierende bei der Vorbereitung des „Battle of Theories“

Unser Verständnis „theoretischer Kreativität“ lässt sich wie folgt zusammenfassen: Sie bezeichnet die persönlich bedeutsame Beschäftigung mit (erziehungswissenschaftlicher) Theorie, die sich unkonventioneller und teilnehmerorientierter Methoden bedient und somit individuelle Lernwege und -prozesse ermöglicht und unterstützt. Studierende werden in diesem Verständnis nicht als passive Rezipierende, sondern als aktiv Handelnde im Umgang mit Theorien gedacht, die in der Lage sind, alleine oder in Auseinandersetzung mit Anderen neue Gedanken zu entwickeln oder bestehende Theoreme weiterzuentwickeln. Um sich entfalten zu können, benötigt „theoretische Kreativität“ sowohl einen inspirierenden Raum und freie Zeit als auch hierarchiefreie Strukturen – und dennoch kompetente Begleitung der Akteure, die zu neuen Denkwegen ermutigt. Theoretische Kreativität bringt dabei in der Regel ein Produkt hervor, das die schöpferische Vielfalt der Zugänge der Beteiligten abzubilden vermag: eine Ausstellung, eine Streitschrift, einen Workshop oder einen Film, welche wiederum zu Diskussionen und Weiterentwicklung der Gedanken oder auch neuen Ideen führen können. Damit trägt „theoretische Kreativität“ ganz entscheidend dazu bei, (hoch-)schulische Lernprozesse freier, persönlicher und somit vielleicht auch für alle Beteiligten gewinnbringender und bedeutsamer zu gestalten.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Bedeutung des Kontextes für kreative Prozesse veranschaulicht Mihály Csíkszentmihályi sehr schön an einem Beispiel aus der Natur:

„To study creativity by focusing on the individual alone is like trying to understand how an apple tree produces fruit by looking only at the tree and ignoring the sun and the soil that support its life.“(1999, 202)

Eine eingehende, fundierte und kritische Auseinandersetzung mit Theorien im Lehramtsstudium braucht neben der individuellen Motivation auch immer eine entsprechende Umgebung. Die oben gemeinte „Sonne“ steht für eine positive Arbeitsatmosphäre in solchen Prozessen. Dazu gehören beispielsweise genügend Zeit und Muße (vgl. Müller-Naendrup 2015) oder auch sanktionsfreie Räume und Angebote. Mit dem „Dünger“ sind unterstützende Hilfsmittel und Maßnahmen gemeint. Das Verständnis von Lernbegleitung in Lernwerkstätten (Gruhn & Müller-Naendrup 2014) oder konkret die gestaltete Lernumgebung in Form von „Neugierzonen“ (Hagstedt 2014b, 228) könnten in diesem Zusammenhang genannt werden.

Durch das hier angedeutete konstruktive Zusammenspiel von pädagogischer Konzeption und bewusst gestalteter Lernlandschaft sowie den oben skizzierten konzeptionellen Leitlinien bieten Lernwerkstätten an Hochschulen günstige Bedingungen für ein „kreatives Feld“ (Burow 1999, 27; ders. 2000, 42ff.):

- anregende, offene Orte
- eine möglichst geringe Anzahl von hilfreichen Verhaltensregeln
- die Einigung auf ein faszinierendes gemeinsam geteiltes Thema
- eine vielfältig zusammengesetzte Diskursgruppe
- ein offener Zeitrahmen
- eine vorurteilsfreie, offene, nicht bewertende, dialogische Denk- und Kommunikationskultur
- die Lust am Improvisieren
- geeignete UnterstützerInnen im Hintergrund
- eine Struktur, die Selbstorganisation und Begegnung ermöglicht.

Lernwerkstätten an Hochschulen können unserer Meinung nach als „ver-räumlichte“ Felder theoretischer Kreativität bezeichnet werden, da sie all diese Kennzeichen örtlich bündeln. Es geht dabei nicht um ein „Mehr“ an Theorie im Lehramtsstudium, sondern um eine veränderte Art der Auseinandersetzung damit. Die inspirierende Lernumgebung, die verschiedenen hochschuldidaktischen Varianten und Angebote bieten im Bereich der Theorievermittlung Lernmöglichkeiten für einen originellen Umgang mit theoretischen Konstrukten durch interdisziplinäre Zugänge und das Verlassen ausgetretener Argumentationspfade. Damit

können wichtige Impulse für die spätere berufliche Tätigkeit von Lehramtsstudierenden gegeben werden, wie sie Robinson in seiner jüngsten Veröffentlichung für „creative schools“ formuliert:

„Creativity is about fresh thinking. It doesn't have to be new to the whole of humanity – though that's always a bonus – but certainly to the person whose work it is. Creativity also involves making critical judgements about whether what you're working on is any good, be it a theorem, a design or a poem.“ (Robinson & Aronica 2015, 119)

Um bei dem Vergleich mit natürlichen Wachstumsprozessen zu bleiben, wollen wir uns dafür aussprechen, dass dieser „fruchtbare Boden“ für eine nachhaltige und individuell bedeutsame Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien von Hochschullernwerkstätten zukünftig bewusst bestellt und in seiner Vielfalt weiterentwickelt werden sollte. Dies könnte auch über die räumlichen Grenzen der Lernwerkstätten hinaus wirken.

## Literatur

- Altman, Howard B. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction: Deep structures, surface structures, and transformation. In: James E. Alatis; Peter Strevens; Rafaela von Bredow & Veronika Hackenbroich (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Spiegel 25/2013. Online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Brinker, Tobina & Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep Verlag.
- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett Verlag.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Csikszentmihályi, Mihály (1999): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: Sternberg, Robert J. (Hrsg.): Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 313-335.
- Gerbig, Christian (1995): Neue Perspektiven und Konzepte in der Lehrerbildung. Zum Fragebogen über Lehreraus- und Lehrerfortbildung (19. Teil). In: Grundschule 7-8, 51-52.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschul-lernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 146-159.
- Hagstedt, Herbert (2014a): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 123-136.
- Hagstedt, Herbert (2014b): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Herbert Hagstedt & Ilse Marie Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten: Potenziale für Schulen von morgen, Frankfurt am Main: Grundschulverband, 220-231.
- Hangartner, Werner (2014): Interdisziplinäre Studienwoche als Praxiserfahrung. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 161-171.

- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, 679-697.
- Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Entschließung der 3. HRK Mitgliederversammlung vom 20.04.2008. Online unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/> (Abrufdatum: 09.10.2015).
- Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz Juventa Verlag. 1. Auflage 1900.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 55-65.
- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Lortie, Dan C. (1975): Schoolteacher. A Sociological Study. London: University of Chicago Press.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufelehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 193-206.
- Müller-Naendrup, Barbara (2015): Wenn Grundschulkind und Studierende mit Muße lernen. In: Pädagogik, 67. Jg. 10/2015, 30-33.
- Robinson, Ken & Aronica, Lou (2015): Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up. Allen Lane: Penguin Press.
- Sarand, Larissa (2015): Bekenntnisse einer Lehramtsstudentin: Wir lernen: nichts. In: Spiegel Online Schulspiegel. Online unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehramtsstudium-studentin-erzaehlt-wie-wenig-sie-lernte-a-1033194.html> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2015): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Sonnenburg, Stephan (2007): Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Terhart, Ewald (2013): Vorwort. In: Esther Offenbergl & Jutta Walke (Hrsg.): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 4-6.
- Wagenhöfer, Erwin (2013): Filmheft zum Film „Alphabet“. Aschaffenburg: Pandora Film GmbH & Co. Verleih KG. Online unter: <http://alphabet-film.com/assets/content/images/media/alphabetschulmaterial-de.pdf> (Abrufdatum: 13.10.2015).
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 21-39.
- Weyland, Ulrike (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? Online unter: [http://www.bwpat.de/profil3/weyland\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf) (Abrufdatum: 28.07.2015).