

Rangosch-Schneck, Elisabeth

Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit?

Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und

Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende

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. 201-211. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Rangosch-Schneck, Elisabeth: Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit? Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende - 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. 201-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264260 - DOI: 10.25656/01:26426; 10.35468/5547-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264260>

<https://doi.org/10.25656/01:26426>

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-License: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Elisabeth Rangosch-Schneck

Nachgefragt: Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit?

Anmerkungen zu spezifischen Herausforderungen für Lernende und Lehrende in Seminarangeboten für (Lehramts-)Studierende

Abstract

Lernwerkstattarbeit versteht sich als Gelegenheit zu selbstständigem, eigenverantwortlichem Lernen entlang eigener Fragen, zur Kooperation der Lernenden, zur Reflexion des eigenen Lernprozesses. Es geht um die Bereitstellung einer anregenden Lernumgebung und die unterstützende Begleitung durch die Lehrenden. Gleichzeitig ruft eben dieses Angebot auch Irritationen, Verunsicherungen hervor, bewirkt so Distanz oder Ablehnung. Was hindert Studierende daran, diese Gelegenheiten zu nutzen? Auf der Grundlage von qualitativen Rückmeldebögen sowie Lern- und Forschungstagebüchern werden exemplarisch an einem universitären Seminarangebot Lernhindernisse und -widerstände in der Lernwerkstattarbeit dargestellt und mit Blick auf mögliche Konsequenzen für die Lehrenden diskutiert.

1 Das Seminarangebot als Lern-Gelegenheit

Das Seminarangebot richtet sich vorrangig an Studierende für das gymnasiale Lehramt im Fach Deutsch. Neben der Verankerung im Fach (Deutsch) ist es dem *Ethischen Grundlagenstudium (EPG)*¹, konkret dem Modul *Fach- bzw. berufsethische Fragen (EPG 2)* zugeordnet. Als Qualifikationsziele und Kompetenzen nennt die Modulbeschreibung „Argumentations- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf exemplarische ethische Aspekte in den Fächern“ und „Kompetenz zur Bearbeitung berufsethischer Fragestellungen“². Das Seminar findet als Blockseminar an zwei

1 Mit der Umstellung des Lehramts Gymnasium auf ein BA/ MA-Studium stehen auch hier Veränderungen an.

2 Eberhard Karls Universität Tübingen [<http://www.izew.uni-tuebingen.de/forschung/ethik-und-bildung/epg-koordinationsstelle-tuebingen/informationen-fuer-dozentinnen.html>] (Zugriff 01.08.2015)].

Wochenenden statt. In Block 1 werden unter Einbeziehung einer dafür auf Zeit eingerichteten „Lernwerkstatt“ (s. 2.4) die späteren studentischen Forschungsprojekte entwickelt und geplant, in Block 2 werden die Ergebnisse präsentiert und wird in gemeinsamen Arbeitsphasen das Seminarthema mit dem Fokus auf berufsethische Fragen bearbeitet. Zwischen beiden Blöcken werden im Sinne einer „Lernbegleitung“ (VeLW 2009, 8) die Studierenden entsprechend ihrem Bedarf intensiv individuell beraten bzw. findet ein gemeinsamer Zwischentermin statt. Gegenstand der Seminararbeit sind jeweils die Pflichtlektüren für das Deutsch-Abitur in Baden-Württemberg. Das Potenzial der Lernwerkstattarbeit wird dazu genutzt, einen mehrperspektivischen, mit Blick auf die migrationsbedingte Heterogenität an den Schulen insbesondere „interkulturellen“ Zugang zu deutschsprachigen literarischen Texten zu unterstützen (Rangosch-Schneck 2016). Explizit wird dazu aufgefordert, bislang als selbstverständlich angenommene Deutungen infrage zu stellen und nach möglichen anderen Perspektiven und Deutungen zu suchen. Mit Blick auf die Rezeptionssituation Unterricht wird die Aufforderung zur Suche nach *anderen* Deutungen für Lehramtsstudierende zu einer fach- und berufsethischen Fragestellung mit vielen Facetten: Gibt es eine „richtige“ Deutung eines literarischen Textes? Was macht ein Thema „wichtig“? Wer legt das (nach welchen Kriterien) fest? Sind Lehrpersonen (mit-)verantwortlich für die Bewertungen als richtig/falsch, wichtig/unwichtig?

Zu lernen sind demnach weniger ein-deutig bestimmbare Wissensbestände, vielmehr geht es um *Reflexionskompetenz*. Ungeachtet der Diskussion um den Begriff der Lehrerkompetenzen besteht über die Notwendigkeit des Aufbaus *reflektierten Expertenwissens* (s. u.a. Villiger & Trautwein 2015; Roters 2012; Neuweg 2011) weitgehend Konsens:

„Eine zentrale Aufgabe wissenschaftlich fundierter Lehrerbildung ist es, für die Komplexität der Praxis zu sensibilisieren, problematische Deutungs- und Handlungsmuster durch theoretische Reflexion zu irritieren und so einer unreflektierten Nachahmung von Unterrichtskonzepten oder pädagogischen Vorbildern vorzubeugen. Zur Expertise von Lehrkräften gehört deshalb die Fähigkeit, sich nicht vorschnell auf letztlich unzutreffende Einschätzungen und Lösungen festzulegen.“ (Expertenkommission 2013,43)

Die Gestaltung des Seminars muss folglich eine aktive und eigen-sinnige Auseinandersetzung der Studierenden mit dem „Lerngegenstand“ nicht nur ermöglichen und unterstützen, sondern auch begründen. Dies gilt umso mehr, wenn es um die Auseinandersetzung mit tradierten, un-bewussten, oft tabuisierten Vorurteilen und Diskriminierungsstrukturen geht, die auch in unterrichtlichem Handeln Ausdruck finden (Rangosch-Schneck 2016). Für eine solche Begründung wird Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht (vgl. Faulstich & Ludwig 2008) als Handlung gedacht, die dazu dient, die eigenen Möglichkeiten, ein Problem zu lösen oder Umwelt und Beziehungen zu gestalten, zu erweitern.

„Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es [...] nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann.“ (Holzkamp [1996] 2008, 29)

Der Begriff des *expansiven Lernens* (vgl. Holzkamp 1993) bringt diese Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zum Ausdruck. Expansives Lernen kann demnach dann stattfinden, wenn die Problem- und Aufgabenwahrnehmungen der Lernenden den Ausgangspunkt bilden. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wo kein solches „Hindernis“, also kein eigener Grund für eine „Lernschleife“ gesehen wird, gerät *Lernen* leicht zur bloßen Aneignung der zu einer formalen Bestätigung notwendigen *Qualifikation*.

Ein weiterer Leitgedanke für das Studienangebot ist das *forschende Lernen* (vgl. Fichten 2014; Kottmann 2013; Schneider & Schwarzkopf 2013). Huber zufolge geht es dabei „nicht so sehr um die Rezeption geprüften Wissens, sondern vor allem um irgendeine Art von aktiver Teilhabe am Prozess seiner Gewinnung [...] eine grundsätzliche Fragehaltung, das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Prüfung“ (Huber 2014,23).

2 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

In seinem „Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ unterscheidet der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) gleich zu Beginn zwischen Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstatt als Raum:

„Lernwerkstattarbeit ist die durch konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit. Lernwerkstatt ist ein in seiner Funktion als ‚Lernwerkstatt‘ längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (VeLW 2009,4).

Lernwerkstatt als Arbeitsprinzip (vgl. Rangosch-Schneck 2014) wird als ein von fixierten räumlich-organisatorischen Voraussetzungen unabhängiges Konzept der Gestaltung von Lerngelegenheiten verstanden. Werden Lernwerkstätten in der *Lehrerbildung* i.d.R. als Gelegenheit des Lernens bezogen auf pädagogisches und/oder didaktisches Handeln verstanden (vgl. Coelen & Müller-Naendrup 2013), wird im hier beschriebenen Studienangebot auch dafür Raum gegeben, fachliche und/oder fachübergreifende Fragestellungen unabhängig von einem späteren schulischen Verwendungszusammenhang zum Ausgangspunkt der *eigenen Frage* zu machen.

Verbindende Bezugspunkte sind ein selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen entlang *eigener Fragen*, die Kooperation der Lernenden, die Reflexion des eigenen Lernprozesses und nicht zuletzt eine anregende Lernumgebung und unterstützende Begleitung durch die Lehrenden. Zur Umsetzung im Seminar kurze Anmerkungen:

2.1 Fragen lernen und selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten

Das „Fragen lernen“ (VeLW 2009, 7) steht am Anfang auch des Seminarangebots, das Angebot der „Lernwerkstatt“ (s.u.) erweist sich dafür als wirkmächtiger Impuls. Gemeinsame Arbeitsphasen unterstützen diese Suche nach der *eigenen Frage*, ermöglichen persönliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Zugängen zum Text, indem beispielweise eigene Titelbilder zum Werk entworfen, Begriffe aus der Perspektive von Zweit- oder Drittsprachen interpretiert, Foto- und Interviewaufträge umgesetzt werden. So entstehen Themen wie am Beispiel von *Homo faber* (Frisch): Die (inter-)kulturelle Bedeutung von Bartracht – Formen, Ursprung und (implizite) Bedeutung; von *Dantons Tod* (Büchner): Virtuelle (Gem-) Einsamkeit: Wertewelten in sozialen Medien; von *Agnes* (Stamm): Hipster – die totale Selbstbestimmung?

2.2 Kooperation der Lernenden: Learning Community

Neben der Möglichkeit, das Forschungsprojekt alleine oder als Gruppe zu realisieren, sind in beiden Blöcken Phasen vorgesehen, in denen nicht nur diskutiert, sondern an gemeinsamen Fragestellungen gearbeitet wird und sichtbare Produkte, z.B. Mindmaps oder Wikis entstehen.

2.3 Reflexion des eigenen Lernprozesses: das Lern- und Forschungstagebuch

Teil der zu erbringenden Studienleistung ist das Lern- und Forschungstagebuch (LuF). Die Reflexion des eigenen Lernprozesses wird dabei selbst zum Thema: „Rückblickend bewerte ich das (LuF) als eine sehr hilfreiche Aufgabenstellung, da man als Student dazu aufgefordert ist, nicht nur Beobachtungen, Ergebnisse, etc. zu reproduzieren, sondern vor allem zu reflektieren.“ (LuF 1.Th.17)

2.4 Lernwerkstatt als Raum

Die Lernwerkstatt im Kontext des Seminarangebots (vgl. Rangosch-Schneck 2014) befindet sich in einem gesonderten Seminarraum und enthält vielfältige Materialien: Bücher, die primär durch ihre Titel „sprechen“, Materialmappen, Zeitschriften, symbolhafte Gegenstände (z.B. Lebensmittel, Spielzeuge, Haushaltsgegenstände). Die Arbeit in der Lernwerkstatt beginnt nach einer Einführungsphase mit ersten Aufgabenstellungen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Werk (s.o.) und findet im Wechsel mit weiteren gemeinsamen Arbeitsphasen statt.

„Die Lernwerkstatt hält Gegenstände bereit, die die Lernenden ‚irritieren‘, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen“ (VeLW 2009, 9). Die Re-Konstruktion der Funktion der Lernwerkstatt durch die Studierenden reicht von Aussagen wie der Erwartung, „passende Literatur“ für ein schon feststehendes Thema zu finden (LuF 5.Rj.4), bis zur Wahrnehmung, „man [konnte] seine Gedanken schweifen lassen und ließ sich, völlig unvoreingenommen, durch vorhandene Materialien inspirieren“ (LuF 5.Yh.10).

3 Lernhindernisse und Lernwiderstände: ein qualitativ-empirischer Zugang

Die Begriffe *Lernhindernisse* und *Lernwiderstände* sind einerseits alltäglich-klar, andererseits macht sowohl der bildungspolitische und -praktische als auch der wissenschaftliche Diskurs deutlich, dass die Begriffe mit höchst unterschiedlichen theoretischen Konzepten, unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen der Akteure verbunden sind (vgl. Faulstich 2013; Hocke 2012). An dieser Stelle daher eine Anmerkung zur Verwendung der Begriffe in diesem Beitrag: Thematisiert wird das intentionale Lernen in der Institution Universität, Fokus ist der Aufbau von Reflexionskompetenz am Beispiel interkultureller Zugänge zu literarischen Texten im Unterricht. Die Lernenden stehen damit vor einer sehr spezifischen Lernaufgabe, die sich von anderen, z.B. dem Fremdspracherwerb, unterscheidet. Als *Lernhindernisse* werden all jene Bedingungen gesehen, die den Lernenden für die Bewältigung dieser Aufgabe im Wege stehen. Lernende interpretieren diese Bedingungen, daher ist ihre Sichtweise für die Wirksamkeit hinderlicher Bedingungen zentral. Lernhindernisse können sich aber auch aus dem Lernangebot selbst ergeben, die daraus resultierenden Hürden und damit verbundenen Lernwiderstände sind Gegenstand des Beitrags.

Datengrundlage sind die zum Seminarende ausgegebenen anonymen Rückmeldebögen (Rm) aus sechs Semestern (N=80) sowie die Lern- und Forschungstagebücher (LuF) der Studierenden aus diesem Zeitraum. Die Rm enthalten Impulse zu qualitativen Aussagen: „Für mich war ... der zentrale Ertrag/die größte Herausforderung/das Unerfreulichste/die größte Hürde/das Beste.“ Für den vorliegenden Beitrag wurden die Angaben zu den Impulsen *Herausforderungen*, *Hürden*, ergänzt durch das *Unerfreulichste*, codiert und vier Perspektiven zugeordnet, die als Leitfaden für die Analyse der LuF dienten. Die ausgewählten Ankerbeispiele sollen einige der unmittelbar auf die Lernwerkstattarbeit bezogenen Lernhindernisse und Lernwiderstände anschaulich machen und den Blick auf damit verbundene Fragen lenken.

3.1 (Un-)Gewohntes und institutioneller Kontext

In rund 40% der Rückmeldebögen geht es um Zeit- und Arbeitsaufwand, (Selbst-) Organisation, Leistungsanforderungen und um das Fehlen von gewohnten Vorgaben. In einer Rückmeldung gilt als das Unerfreulichste: „Die erste Sitzung hat mich etwas verwirrt & Fragen aufgeworfen → es gab keine klaren Vorgaben → ungewohnt“ (Rm.A73) und in einem der LuF-Einträge heißt es: „Ich war es nicht gewohnt, mir ein Thema selber auszusuchen und in meiner Wahl kaum eingeschränkt zu sein. Das machte die Sache am Anfang sehr schwierig“ (LuF 3.Fk.2).

„Zu Beginn des ersten Blocks war ich noch etwas überfordert von dem ganzen Seminarkonzept [...] es gab [...] keinen klaren Seminarplan wie sonst bei anderen Seminaren. Lernziele und Lernetappen wurden nicht festgesteckt – das ist für den Lernenden natürlich nicht ganz einfach. [...] Eigentlich ist diese, hier im Seminar ermöglichte, offene Art zu lernen viel förderlicher, da der Schüler weiter schweifen und den eigenen Interessen folgen kann. Auf der anderen Seite kann dadurch aber das einheitliche Lernziel nicht mehr erreicht und der Bildungsplan somit nicht mehr erfüllt werden. Zählen aber Noten, so wie bei uns [...], ist diese offene Aufgabenstellung für den Studenten eher verunsichernd und stressig, da er nicht genau weiß, was von ihm erwartet wird.“ (LuF 1Hs.3)

Dieser LuF-Eintrag macht sichtbar, wie institutionelle Bedingungen als „externe Faktoren“ für Lernende als Lernhindernis wirksam werden können, „sozusagen beim Durchgang durch die Individuen“ (Faulstich 2013, 134). Wirksam werden dabei nicht nur aktuelle Bedingungen des Studiums, sondern auch Schul-Erfahrungen, vor Augen sind „einheitliche Lernziele“ und Noten, während gleichzeitig „eigentlich“ offene Konzepte präferiert werden.

Ähnlich widersprüchlich wahrgenommen wird die Kooperation: Die Arbeit am Forschungsprojekt in einer Gruppe erscheint einerseits als Ausweg, denn „[w]ir [...] gingen zwar nicht mit Euphorie, aber dennoch mit einem Gefühl von Sicherheit aus dem Seminar [Block 1], weil wir uns [...] gefunden hatten.“ (LuF 5.As.4). Gleichzeitig ist die produktive Realisierung des Projekts an ungewohnt hohe Anforderungen an die Kooperation gebunden:

„Das Ergebnis des Desinteresses meiner Partnerin [am Thema] und [an] meinem Unverständnis führte bei uns beiden zu einem Motivationsschwund. [...] Das Konzept des kooperativen Lernens [...] zeigt mir, dass in der Theorie alles sehr logisch und plausibel klingen kann, in der Praxis auch an seine Grenzen stößt. Ohne die nötige Motivation können Gruppenmitglieder keinen Ehrgeiz entwickeln und keine Verantwortung für das Projekt übernehmen.“ (LuF 6.Mr.6f)

Die Diskrepanz zwischen vertrauten institutionellen Regeln und Praxen und dem Un-Gewohnten des Seminars verunsichert, macht auch „wütend“ und begründet Lernwiderstand: „Mein Ärger blockierte jede Aktivität und ließ meine Motivation sinken“ (LuF 3.Ts.3).

3.2 (Un-)Kenntnis und Lernschleife

75% der Rückmeldungen thematisieren das Nicht-Kennen oder Nicht-Können als Herausforderung oder Hürde, in ca. einem Drittel aller Rückmeldungen geht es um fehlende forschungsmethodische Kenntnisse und Erfahrungen. (Un-)Kenntnis bezieht sich jedoch ebenso auf Methode und Seminarinhalt und besonders in den LuF werden zwei mit Blick auf Lernwerkstattarbeit besonders relevante Lernhindernisse sichtbar.

Zum einen die *eigene Frage als Lernanlass*:

„Dieses ‚sich selbst Fragen stellen‘ war mir bis dato unbekannt. [...] Minimaler Aufwand – maximaler Erfolg. Nachdem ich im ersten Block erfahren hatte, dass dieses Prinzip wohl hier nicht funktionieren würde, spielte ich wirklich ein paar Mal mit dem Gedanken einfach das Seminar aufzuhören. [...] Da die Fragen und Gedanken in meinem Kopf nicht aufgehört hatten, gewann letztendlich doch die Neugier gegen die Faulheit. – Ein Ergebnis, mit dem ich nicht gerechnet hätte.“ (LuF 6.Nk.2f)

Die eigene Frage kann demnach Anstoß für die Auseinandersetzung mit dem Thema, für eine Lernschleife sein. Umgekehrt zeigt sich, dass dort, wo die „eigene“ Frage sich als Übernahme der Fragen von Anderen erweist, eine wesentliche Begründung für das Lernen entfällt:

„Für mich war es wirklich schwierig, mich in das Thema [der Gruppe] hineinzuarbeiten und überhaupt einen Zugang zu finden, da ich mich vorher nicht mit dem Thema befasst hatte und eigentlich auch kein Interesse [da]für [...] empfunden hatte.“ (LuF 6.Lmx.4)

Zum anderen geht es um das *In-Frage-Stellen* selbst, gerade im universitären Kontext (vgl. Machold & Mecheril 2013).

„Vermeintlich eindeutige Fragestellungen bezüglich der Neutralität zu hinterfragen, ist etwas, was ich in unserem Seminar in der ganzen Breite erlebt habe.“ (LuF 2.Mr.10) Eine solche „schwierige Auseinandersetzung mit konträren Standpunkten“ (LuF 4.Ss.14) wird zwar überwiegend positiv und als Lernanlass wahrgenommen, aber eben auch, am Beispiel der Thematisierung von Rassismus, als „höchste Hürde“ (Rm.B19) oder als „das Unerfreulichste“ verbunden mit „Angst“ (Rm.A14). Lernende haben folglich auch Gründe, sich dieser Auseinandersetzung zu entziehen und *nicht* zu lernen.

3.3 (Un-)Ordnung und Mehrdeutigkeit

Zwei Drittel der Rückmeldebögen thematisieren Strukturen und Strukturierungen, Ordnungen und Maßstäbe bzw. eher ihr Fehlen. So gilt z.B. als größte Hürde: „Die Offenheit & Unsicherheit am Anfang. Zu sehen, dass viele das Seminar verlassen haben & zu entscheiden, trotzdem dabei zu bleiben“ (Rm.B4). Deutlich

wird hier die Tragweite nicht nur der Wahrnehmung von Freiraum als Verunsicherung, sondern auch die implizite Herausforderung der Lernenden, nach Gründen für ihr *Dabei-Bleiben* zu suchen.

Die *Lernwerkstatt* ist Ausdruck dieser Offenheit, Un-Ordnung und Mehrdeutigkeit und wird eben darum auch zum Lernhindernis:

„Die Lern-Werkstatt verwirrte und überforderte mich anfangs auch mehr, als dass sie mir geholfen hätte. So weit über des ‚Tellerrand des Buches‘ hinauszuschauen, dass man zu Themen wie Musik, Architektur oder deutschem Essen kommt, war mir befremdlich.“ (LuF 3.Akx.3)

Überfordernd ist danach nicht nur die Quantität, sondern auch die inhaltliche Grenzüberschreitung, die unübersehbare *Viel-Deutigkeit* bezogen auf den Zugang zum literarischen Werk, aber auch bezogen auf die im Seminar thematisierten (berufs-)ethischen Fragestellungen. Deutlich wird dies in einem weiteren LuF-Eintrag, der sich auf die erst am Seminarende platzierte Arbeitsphase bezieht, in der die Studierenden gemeinsam den „Sinn“ der Auseinandersetzung mit Wertewelten für die Lehrerbildung herausarbeiten:

„Ich denke, es muss am Anfang [des Seminars] stehen, warum die Auseinandersetzung [mit dem Seminarthema] sinnvoll ist [...] damit dann auch klar wird, wo die ethische Verantwortung [der Lehrperson] in ihrem Fall liegt.“ (LuF 5.Rj.8)

Das Aushandeln von Bedeutungen verunsichert insbesondere dann, wenn es im institutionellen Kontext um die „richtige“ Deutung geht:

„Bereits die erste Aufgabe, eine Textstelle zu lesen und einfach nur ‚Bilder im Kopf dazu zu notieren empfand ich seltsamerweise als relativ schwer. [...] Einerseits fühlte ich mich so ein wenig freier und musste keine Angst haben, etwas komplett Falsches zu notieren, andererseits wollte ich aber auch nichts allzu Abwegiges aufschreiben. [...] Bei der Besprechung aber bemerkte ich, dass es tatsächlich keine richtigen oder falschen Antworten gab. Alle Antworten wurden aufgenommen und akzeptiert – auch von den MitstudentInnen, worüber ich sehr erleichtert war.“ (LuF 2.Ss.5)

Angesprochen ist hier nicht nur die Dimension der Leistungsbewertung, sondern wiederum die Bewertung durch die anderen Studierenden, möglicherweise ein bislang unterschätzter Faktor.

3.4 (Un-)Sicherheit und Person

In der Hälfte aller Rückmeldungen geht es um die Wahrnehmung von Offenheit und Freiräumen als Verunsicherung, die zum Lernhindernis werden kann. Gleichzeitig geht es hier aber auch um die einzelne Person. So gilt z.B. als größte Herausforderung: „allein gelassen werden“ → freie Arbeit trifft es eher“ (Rm.

A27). Dem individuellen Gefühl steht das methodische Wissen der künftigen Lehrperson gegenüber.

Wie stark die emotionale Beteiligung der Studierenden ist, zeigt sich in einem LuF-Eintrag zur Lernwerkstatt: „[Ich] bekam ein leichtes Gefühl der Panik und meine Kreativität schien völlig blockiert.“ (LuF 1.Ee.5) Sichtbar wird auch, wie weitreichend die Erfahrung der Lernwerkstattarbeit auf das (berufliche) Selbstbild der Studierenden einwirkt:

„Nie zuvor habe ich im Studium oder in der Schule erlebt, dass es meine Aufgabe gewesen wäre, ein frei gewähltes Thema mittels einer frei ausgewählten Methode zu erforschen und darüber eine Präsentation (fast) ohne Formvorgaben zu halten. Mit dieser Aufgabe konfrontiert war ich zunächst überfordert, frustriert und sogar wütend; ich wollte das Seminar abbrechen und es gegen eines eintauschen, in dem ich mich wie sonst an klare Vorgaben zum benötigten Schein ‚hangeln könnte‘ [...]. Zeitweise litt sogar mein Selbstbewusstsein unter dem Gefühl, mit einer einfachen Aufgabe überfordert zu sein.“ (LuF 3.Ts.19)

Maßstab ist hier nicht zuletzt der Anspruch, als künftige Lehrperson zu handeln, Konzepte des kooperativen Lernens (s.o.), der „freien Arbeit“ selbst ertragen zu können, sich, wie es in mehreren Rückmeldungen ähnlich als Hürde formuliert wird, „auf etwas total Unbekanntes einzulassen“ (Rm.B43). An dieser Stelle Lernprozesse, eine „Lernschleife“ zu ermöglichen, erscheint als zentrale Aufgabe der Lehrenden.

4 Lernwerkstattarbeit und die Aufgabe der Lehrenden

„Die Lehrenden handeln als Lernbegleiter“ (VeLW 2009, 8). Zu hinterfragen sind hier nicht nur der Begriff des *Lernbegleiters*, sondern auch die Rollen von Lehrenden im spezifischen Kontext Universität (vgl. Tremp 2015; Rahm 2015). Zu Recht erwarten Studierende von Lehrenden mehr als „zurückhaltende Impulse“ (VeLW 2009, 8). Für Faulstich (2013, 203) geht es „nicht nur darum, Lernen zu ermöglichen, sondern darüber hinaus ist es notwendig, sich mit Themen und Problemen auseinanderzusetzen, die über individuelle Erfahrungsmöglichkeiten hinausgehen.“ Es geht um *Wissen*, um *wissenschaftliches Wissen*. Damit stellt sich die Frage nach der „Vorrangigkeit universitären Wissens“ (Machold & Mecheril 2013, 32) und die Frage nach der Aushandelbarkeit von „richtig und falsch“, eingangs als Seminargegenstand skizziert.

„[Die Lehrenden] gehen mit den Lernenden auf gemeinsame Fehlersuche.“ (VeLW 2009, 8) Dies kann für Lernwerkstattarbeit im hier beschriebenen Kontext nur bedingt Maßstab sein, denn es unterstellt ein *geklärtes Richtig*. Machold/Mecheril (2013, 46) nennen Lehre „strukturell bodenlos“ – wenn sie „wissenschaftliches

Wissen selbst *unter die Lupe nimmt* [...] nichts außer Frage lässt und den sicheren Boden des eigenen wissenschaftlichen Wissens sich selber immer wieder entziehen muss.“ Einer der LuF-Einträge thematisiert dieses ständige Fragen „nach den Voraussetzungen, Grundlagen unserer Behauptungen [...] als anstrengende, ja bisweilen überfordernde Fragetechnik“ (LuF 1.Mmx.3), das *In-Frage-Stellen* ist auch Lernhindernis. Lehrende haben die Aufgabe, diese Verunsicherungen in Lernanlässe zu überführen und Studierende in ihren „Lernschleifen“ zu unterstützen. Das aber setzt voraus, dass auch Lehrende selbst gute Gründe für ihr Lernen sehen, eigene Lernwiderstände reflektieren – der Eintrag in einem der Lern- und Forschungstagebücher regt dazu an: „Sowohl Dozenten als auch Studenten scheinen sich mehr vor möglichen Misserfolgen zu fürchten, als die Chance ergreifen zu wollen, Neues für sich zu entdecken.“ (LuF 2.Mr.2)

Literatur

- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (Hrsg.) (2013): Empfehlungen. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2008): Expansives Lernen. 2.Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fichten, Wolfgang (2014): Forschendes Lernen und Interkulturelle Lehrerbildung. In: Elisabeth Rangosch-Schneck (Hrsg.): Methoden – Strukturen – Gestalten: Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93-110.
- Hocke, Simone (2012): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden: Springer VS Research.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1996/2008): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 62 (2014) 1+2. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Kottmann, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-191.
- Machold, Claudia & Mecheril, Paul (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Paul Mecheril; Susanne Arens; Susann Fegter; Britta Hoffarth; Birte Klingler; Claudia Machold; Margarete Menz; Melanie Plößler & Nadine Rose (Hrsg.): Differenz unter den Bedingungen von Differenz. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, 33-45.

- Rahm, Sibylle (2015): ‚Wie lerne ich mein Handwerkszeug?‘ Kritische Anfragen an die Lehrer(innen)bildung. In: Caroline Villiger & Ulrich Trautwein (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag, 35–47.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2014): Arbeitsprinzip „Lernwerkstatt“. Vom Fragen-Lernen in der Lehrerbildung. In: Elisabeth Rangosch-Schneck (Hrsg.): Methoden – Strukturen – Gestalten: Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 173–188.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2016): Interkulturelle Zugänge zu Homo faber? Thematisierung von Wertewelten und Alltagsnormen im Literaturunterricht: Ein Studienangebot. In: Holger Zimmermann & Ann Peyer (Hrsg.) Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 107–124.
- Roters, Bianca (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schneider, Ralf & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 171–181.
- Tremp, Peter (2015): Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In: Caroline Villiger & Ulrich Trautwein (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag, 19–34.
- VeLW [Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V.] (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum 15.09.2016).
- Villiger, Caroline & Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2015): Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, New York: Waxmann Verlag.