

Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut

Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 40-50. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut: Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 40-50* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264703 - DOI: 10.25656/01:26470; 10.35468/5742-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264703>

<https://doi.org/10.25656/01:26470>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen

Abstract

Der Beitrag diskutiert, ob sich aus dem pädagogischen Anspruch von Lernwerkstatt(arbeit) an Hochschulen und den strukturellen Rahmenbedingungen in der Hochschule Spannungsfelder ergeben. Bezüglich des möglichen Spannungsfeldes von pädagogischem Anspruch der Lernwerkstattarbeit und der Bewertung von in diesem Rahmen erbrachten Studienleistungen wird die Frage diskutiert, ob die Vergabe von Noten und die per se mit Lernwerkstatt(arbeit) verbundene Idee, dass Lehrende zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden, in der Hochschule gelebt werden kann. Die Ausführungen basieren auf Beschreibungen der curricularen Verankerung der Lernwerkstattarbeit im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und den Erfahrungen im Umgang mit in diesem Rahmen entwickelten kompetenzorientierten Leistungsbeurteilungen. Möglichkeiten der strukturellen Verankerung der Lernwerkstattarbeit an Hochschulen werden herausgearbeitet, die Grenzen der Benotung curricular geforderter Leistungsbeurteilungen im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Anlehnung an die von Ingenkamp (1971) formulierte „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ diskutiert und dokumentiert, wie sich diese Position im reformierten Studienkonzept des Studiengangs widerspiegelt.

1 Lernwerkstatt(arbeit) – Begriffsbestimmung und pädagogischer Anspruch

In der vorrangig in Lernwerkstätten realisierten Lernwerkstattarbeit in pädagogischen Studiengängen an Hochschulen geht es vor allem darum, das Lernen zu lernen, entdeckend Dingen auf den Grund zu gehen und auf der Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen didaktische Implikationen für die eigene pädagogische Arbeit abzuleiten (vgl. Wedekind & Schmude: 2017, 199). In der (Aus-) Bildung von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen kommt damit den Lernwerkstätten eine Art Doppeldeckerfunktion zu (Franz u.a. 2016, 56; vgl. auch Wedekind & Schmude 2017). Dabei ist Lernwerkstattarbeit u.a. gekennzeichnet durch eine spezifische pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lern-

begleitung (vgl. Wedekind & Schmude 2014, 98). Im Kontext von Lernwerkstattarbeit erleben Studierende sich aktiv als Lernende und erfahren zugleich, wie das in der Lernwerkstatt arrangierte Lernsetting sowie die Art und Weise der Lernbegleitung das eigene Lernen beeinflusst. Die Reflexion dieser Erfahrungen bietet vielfältige Möglichkeiten eines individuellen Transfers in Bezug auf die Anbahnung eigener pädagogischer Handlungskompetenzen. Studierende sind hier zugleich Subjekte des Lernens und Objekte eines Lernens über das Lernen und Lernbegleitens. Und sie sind Beobachtende, die sich selbst oder diejenigen beobachten, mit denen sie interagieren. Lernwerkstattarbeit kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden (vgl. Wedekind & Schmude 2014, 98).

Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte der Anbahnung pädagogischer Handlungskompetenz

Die Anbahnung neuer Erkenntnisse erfolgt im Rahmen von Lernwerkstattarbeit über die empirische Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung mit didaktischen, lernpsychologischen und pädagogischen Theorien. Es geht vor allem darum, sich selbst als Lernende bzw. als Lernenden zu verstehen (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 191). Dies erfolgt mit dem Ziel, bereits während des Studiums pädagogische Handlungskompetenzen der Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld über reflektierte Selbsterfahrung zu unterstützen. Lernwerkstattarbeit ermöglicht, dass über das Handeln und Reflektieren des Handelns (Performanz) das Handlungswissen angereichert und die sich entwickelnde Lehr- und Lernkompetenz der Studierenden zunehmend in den Dispositionsbereich eingebunden werden (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 197; Schmude & Wedekind 2018, 47). Brée verweist darauf, dass die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster, gespiegelt an der eigenen Lernbiografie und forschungsmethodisch begleitet, wissenschaftliches Wissen, episodisch-biografisches Wissen und berufsfeldbezogenes Wissen verknüpft und somit die Differenz zwischen Alltagswissen, Fachwissen und Selbstwahrnehmung bearbeitbar wird (vgl. Brée 2017, 78).

„Lernwerkstätten sind Orte der Selbstbildung, Selbstverantwortung und Selbstreflexion.“ (Hagstedt 2014, 130) Um diese Aussage zu stützen, fordert Hagstedt für Lernende Rechte ein, die von ihnen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit jederzeit eingeklagt werden können. Er zählt folgende Rechte auf (ebd.):

- „Ein Recht auf persönlich bedeutsames Lernen, das Erfahrung im Selbstversuch ermöglicht und im Studienalltag kleine lernbiografische Haltestellen zu errichten, die zu Orten der Wahrnehmung authentischer Lern Gelegenheiten oder auch subjektiv empfundener Lernversäumnisse werden [...]“
- „Ein Recht auf gründliches, zeitlich und fachlich unbegrenztes Lernen, das Tiefenbohrung und Disziplinüberschreitungen zulässt, [...]“

- „Ein Recht auf vermessungs- und bewertungsfreies Lernen“ (ebd), das es Lernwerkstätten ermöglicht, zu Lernspielräumen mit nicht standardisierbaren Handlungsoptionen für Studierende zu werden, in denen sie sich und ihre erworbenen Kompetenzen selbst evaluieren
- „Ein Recht auf Lernen aus Versuch und Irrtum [...]. Dem eigenen Fragenrecht der Lernenden entspricht die Neugierpflicht der Lernbegleiter.“ (ebd.)
- „Ein Recht auf Lernen ohne ständige Intervention.“ (ebd.)

Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte gelebter inklusiver Pädagogik

Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse kann Lernwerkstattarbeit inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung thematisieren, sondern sie als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen verankern. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem positive Diversitätskultur erfahrbar wird, individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt (vgl. Wedekind & Schmude 2014; 2016). Im Sinne der Leitlinien der Bildungspolitik der deutschen UNESCO (2014) ermöglicht Lernwerkstattarbeit flexible Lernformen und unterstützt informelle Lernprozesse. Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip ermöglicht in Orientierung an der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, Lernenden entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem barrierefreie Zugänge zu (Selbst-)Bildungsprozessen. Zentrale Momente dabei sind, die Eigeninitiative der Lernenden wertzuschätzen, sie zum Einbringen ihrer Expertise zu motivieren, die gelebte Offenheit für das Lernen auf eigenen Wegen und die Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen der Lernenden. Es wird nicht nur selbstbestimmt und eigenverantwortlich gelernt, sondern auch von- und miteinander in wechselnden Gruppen, in der alle Akteurinnen und Akteure das Lernen gestalten.

2 Lernwerkstätten an Hochschulen – strukturelle Rahmenbedingungen und Spannungsfelder

Im Folgenden wird erörtert, ob aus dem vorangehend dargestellten pädagogischen Anspruch von Lernwerkstattarbeit an Hochschulen und den Hochschulen konstituierenden strukturellen Rahmenbedingungen wie institutionelle und curriculare Rahmung der Lernwerkstattarbeit, Vergabe von Creditpoints für curricular eingebundene lernwerkstattspezifische Lehr-Lern-Angebote sowie der Bewertung von Studienleistungen im Rahmen dieser Angebote Spannungsfelder resultieren.

2.1 Lernwerkstattarbeit und ihre institutionelle und curriculare Einbindung

Schmidt, Riegler und Dupke verweisen auf ein fundamentales Problem einiger Universitäten und Hochschulen, denen es noch nicht gelungen ist, lernwerkstattafine Formate in ihr Curriculum aufzunehmen: „Vor allem die im regulären Lehrbetrieb zur Verfügung stehende Lernzeit – in der Regel ein „Zeitfenster“ von 90 Minuten – reicht nicht aus, um neben der eigenständigen und möglichst intensiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen auch Raum für Austausch und die Reflexion des Gelernten zu bieten.“ (Schmidt u.a. 2017, 131)

Am Beispiel des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ (bisher „im Kindesalter“) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) kann veranschaulicht werden, dass die institutionelle und curriculare Einbindung von Lernwerkstätten und das Format Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule möglich ist und zu einem ganz besonderen Profil der Ausbildungsstätte beiträgt. In der etwa dreijährigen grundlegenden Reformierung des Studiengangskonzepts an der ASH wurde das didaktische Konzept der Werkstattarbeit nachhaltig im überarbeiteten Modulhandbuch¹ in den verschiedensten Modulen und Lehrveranstaltungen verankert, ebenso wie ein zentrales Lehr-Lern- und Prüfungsformat der Werkstattarbeit, die Didaktischen Miniaturen: „Sie umfassen das selbstständige Konzipieren, Durchführen und schriftliche Auswerten einer Seminareinheit bzw. eines didaktischen Angebotes.“ (vgl. Modulhandbuch). Aber es werden nicht nur auf der inhaltlichen Ebene „Lehr- und Lernräume für die Entwicklung von Fragen, für Selbstbildungs- und ko-konstruktive Lernprozesse sowie für das eigenständige, entdeckende und forschende Lernen eröffnet“ (ebd.). Das Konzept Werkstattarbeit spiegelt sich auch sichtbar auf der räumlichen Ebene² wieder: „Die Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik, die Werkstatt Freier Ausdruck, die Werkstatt für ästhetische Praxis und der Bewegungsraum [...] sind zentrale Ausbildungsorte im Studiengang“ und stehen den Studierenden zu ihrer seminarvertiefenden und -erweiternden Arbeit auch außerhalb der Seminare zur Verfügung (vgl. ebd.).

Das im Studiengang gelebte Werkstattprinzip spiegelt sich darüber hinaus in anderen Lehr-Lern-Formaten wider: so in der Biografiearbeit, der rekonstruktiven Fallarbeit, in der (Praxis-)Forschung sowie in der neukonzipierten Bildungswerkstatt. Ab Sommersemester 2019 wird es die Möglichkeit geben, sich in einem interdisziplinär angelegten Rahmen über einen längeren Zeitraum selbst in erfahrungsbasierte Bildungsprozesse zu begeben.

1 In Kürze: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Präsenzstudium/ASH_Berlin_05.10.2011_Modulhandbuch_Praesenz_Gesamt.pdf.

2 Ausführliche Informationen zu den Räumen unter: <https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstatt-raeume/>

2.2 Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern-Format und Creditpoints

Der Studiengang orientiert sich dabei am Prinzip der Kompetenzorientierung: „Lehr-Lern- und Prüfungsformate beziehen konsequent nicht nur die Ebene des fachlich-theoretischen Wissens ein (Disposition), sondern auch die Ebene des gekonnten Einsatzes dieses Wissens und Könnens in handlungspraktisch zu bewältigenden Situationen (Performanz)“ (vgl. Modulhandbuch). Die feste Verankerung der Lernwerkstattarbeit als Lehr-Lern- und Prüfungsformat bildet sich auch darin ab, dass für die Absolvierung der Lehrveranstaltungen und die dort erbrachten Studienleistungen Creditpoints vergeben werden (vgl. ebd.) und somit die praktische Umsetzung der Idee von Lernwerkstattarbeit mit den strukturellen Anforderungen prinzipiell vereinbar ist. Ein Spannungsfeld ergibt sich jedoch zweifellos bei der Vergabe von Noten für die erbrachten Studienleistungen.

2.3 Lernwerkstattarbeit und die Bewertung von Studienleistungen

Die didaktischen Miniaturen als Prüfungsformat³ verlangen den Studierenden eine ausführliche schriftliche Reflexion (fachlich und persönlich) sowie eine theoretische Fundierung ab. Letztere umfasst eine fachliche und didaktische Rahmung, bestehend aus einer gründlichen Sachanalyse, der Definition von Zielen, der Begründung der eingesetzten Methoden und der Beschreibung der Durchführung der Miniatur (vgl. Modulhandbuch, ausführlich beschrieben in Wedekind & Schmude 2014, 112ff. und als Prüfungsformat vorgestellt in Wedekind & Schmude 2016, 93ff.).

Auch wenn im Rahmen didaktischer Miniaturen die „Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit“ (Haude & Volk 2015, 8) gewählt werden, kann sich das Konzept nicht vollständig den Wirkmechanismen institutionalisierter Bildung entziehen (ebd.). Die bei Wedekind & Schmude (2014) dargestellte Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit, die Lernziele im Dialog als „selbst gesetzt“ (Haude & Volk 2015, 8) und als „gemeinsame“ (ebd.) Lernziele zu konkretisieren. Die ausführlichen Beschreibungen der einzelnen Kriterien für die Bewertung unterstützt die transparente Bewertung der von den Studierenden erbrachten Leistungen bei der didaktischen Miniatur. Die Leistungen der Studierenden, die sie als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bei der Durchführung der didaktischen Miniatur vollbringen, werden im Rahmen der noch gültigen Studienordnung im Seminar Naturwissenschaften und ihre Didaktik bisher formal mit der Note 1 bewertet. Die differenzierende Gesamtbewertung basiert jedoch auf insgesamt sechs weiteren Noten, die für die Verschriftlichung der di-

3 Neben diesem speziellen Prüfungsformat sind weitere Formate denkbar, die das Spektrum von möglichen Bewertungsformaten im Rahmen von Lernwerkstattarbeit bereichern können. So beschreibt beispielsweise Jochums (2017, 168) ein Projekt, in dem sie E-Portfolios im Rahmen von Lernwerkstattarbeit einsetzt.

daktischen Miniatur vergeben werden (vgl. Wedekind & Schmude 2016, 93ff.). Auch bei gemeinsam entwickelten und noch so transparenten Kriterien müssen Noten hinsichtlich ihrer grundlegenden Problematik kritisch hinterfragt werden, da unstrittig ist, dass Lernen als individueller Prozess nicht mit einer Note gefasst und rückgemeldet werden kann (vgl. zusammenfassend Brinkmann u.a. 2018, 4). D.h., die Diskussion der Frage der Gestaltung von Leistungsrückmeldungen ist nicht nur in Verbindung mit der Idee der Lernwerkstattarbeit und im Kontext einer damit verbundenen pädagogischen Leistungskultur, sondern auch im Kontext von Kompetenzorientierung und der erforderlichen Entwicklung einer inklusiven Hochschullandschaft zwingend erforderlich (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

Inwieweit die allgemein akzeptierte und praktizierte Leistungsbewertung an Hochschulen in Form von Noten generell hinterfragt wird, diskutiert Tsarouha (2017) basierend auf Gruppendiskussionen mit Hochschulprüferinnen und -prüfern sowie ministerial berufenen Prüfungsvorsitzenden des Ersten Staatsexamens. Sie arbeitet dabei eindrücklich heraus, dass, obwohl eine Vielzahl an potentiellen Einflussgrößen die Aussagekraft und die Vergleichbarkeit von Noten in Frage stellt, dennoch die befragten Prüferinnen und Prüfer – aller Kritik an der Notensorientierung und ihrer mangelnden Evidenz zum Trotz – sich nur zum Teil gegen eine weiterhin andauernde Benotung von Leistungen im Hochschulkontext positionieren. „Gegen die Aufhebung der Leistungsbewertung in Form der gegebenen Notenskalen“, so fasst Tsarouha (2017, 166) zusammen, „spricht, dass Noten gegenüber Dritten eine Signalwirkung haben, die für die Bestenauslese unangefochten grundlegend ist.“ Und dies, obwohl, „zusätzlich [...] eine Vielzahl an komplexen nicht-leistungskonformen Einflüssen [wirken], die selbst bei geringer Stärke zu Notenverzerrungen und Abweichungen zumindest im Zehntelnotenbereich führen können. Diese Verzerrungen, die vermeintlich geringe Abweichungen vom tatsächlichen Leistungsniveau darstellen, können an anderer Stelle wie z.B. der Stipendienvergabe oder bei der Fortführung eines Masterstudiums zum Ausschluss führen.“ (ebd., 166). Für eine langfristige Kompetenzentwicklungsberatung und -begleitung sind Noten wenig geeignet (vgl. Tsarouha 2017), wie bereits seit langem im Kontext von Schule belegt worden ist (vgl. Brinkmann u.a. 2018). Es fehlen jedoch empirisch fundierte Erkenntnisse, um den hochschulpolitischen und hochschulpraktischen Herausforderungen der „Kompetenzorientierung“ in der Lehr- und Prüfungspraxis zu begegnen⁴ (Zlatkin-Troitschnakaia u.a. 2012; Maaz u.a. 2014). Auch im Bereich der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädago-

4 Die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ beschäftigt sich mit der Frage der Definition, modellgestützten Beschreibung und Erfassung der in der Hochschulbildung erworbenen Kompetenzen als zentrale Zielgröße akademischer Ausbildungsprozesse.

ginnen und Pädagogen sind kompetenzorientierte Prüfungsformate immer noch rar (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009, 9).

Lernwerkstattarbeit und Formate wie die didaktischen Miniaturen eröffnen theoretisch begründbar und erfahrungsbasiert einen innovativen Ansatz kompetenzorientierter Lehre innerhalb einer inklusiv gestalteten Hochschule. Zweifellos besteht hier aktuell ein bedeutender Forschungsbedarf, um die in der nachfolgenden Diskussion verfolgten vier Argumentationslinien empirisch zu verifizieren.

3 Diskussion – vier Argumentationslinien, warum Notengebung und Lernwerkstattarbeit unvereinbar ist

Im Folgenden werden vier Argumentationslinien für die Unvereinbarkeit von Notengebung und Lernwerkstattarbeit skizziert und es wird dazu eingeladen, diese weiterführend in der Community zu diskutieren und empirisch zu verifizieren:

Argumentation 1: Gelebte Inklusive Pädagogik und positive Diversitätskultur

Heterogenität wird als ein konstituierendes Merkmal der in Lernwerkstattarbeit stattfindenden Lernprozesse betrachtet. Dies bedingt ein reflektiertes Verständnis von Normalität jenseits der Konstruktion (binärer) Differenzkategorien. Lernwerkstattarbeit lebt von der Diversität der Lernenden, ihrer Fragen, Interessen, ihrer Zugänge zu Themen. Die Lernenden bringen ihre Ideen, Erfahrungen und ihrer Expertise in die lernende Gruppe ein. In den gemeinsamen Reflexionen werden die Kompetenzen der Studierenden dann nicht gemessen, sondern individuell wertgeschätzt. Eine pädagogische Leistungskultur erfordert die Entwicklung und befördernde Begleitung von Lernenden und zwingend Mehrperspektivität und Dialog, um die Rückmeldung von der subjektiven Wahrnehmung einzelner Personen zu lösen (Brinkmann u.a. 2018, 5) und die individuelle Bezugsnormorientierung zu stärken. Die ausführliche Reflexion der didaktischen Miniaturen, die unmittelbar nach der Durchführung mit allen Studierenden erfolgt, kann im Sinne eines mehrperspektivischen Dialogs als „sachliche gemeinsame Evaluation“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) in einem professionellen Rahmen verstanden werden.

Argumentation 2: Leistung ist gleich Arbeit durch Zeit ($P=W / t$)

Für die Bestimmung der Leistung gibt es im Bereich der Naturwissenschaften eine ganz einfache Definition: Leistung ist Arbeit geteilt durch Zeit ($P=W / t$) und Arbeit ist das Produkt aus Kraft und Weg ($W=F \times s$). D.h., die Leistung spiegelt die aufgewendete Kraft, den zurückgelegten Weg und die dafür benötigte Zeit wider. Folgt man nun der pädagogischen Philosophie der Lernwerkstatt, so steht

der Faktor *Zeit* für Zeitgeben und Nehmen von zeitlichem Druck im Interesse einer vertieften individuellen Auseinandersetzung (vgl. den Begriff der „Tiefenbohrung“, Hagstedt 2014, 130). Hier entsteht ein erstes Dilemma in Hinblick auf Leistungsmessung an Hand standardisierter, formalisierter Rückmeldungen z.B. in Form von Noten. Ein zweites Dilemma ergibt sich aus der Individualisierung der Lernwege als ein wichtiges Kennzeichen von Lernwerkstattarbeit. Insbesondere die oft verwendete Aussage, dass, im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Umwege erlaubt sind, da sie die Ortskenntnis erhöhen (vgl. Wedekind 2006, 6), stellt Leistungsmessung in der Lernwerkstatt(arbeit) in Form einer Note komplett in Frage. Vor allem in Bezug auf den entsprechenden Kraftaufwand, der aufgebracht werden muss, um Aufgaben zu lösen und unterschiedlich lange Wege dabei zurückzulegen, muss aus der Perspektive inklusiver Pädagogik differenzsensibel diskutiert werden, dass er Kraftaufwand und die dabei zurückgelegten Wege in Abhängigkeit vielfältiger Faktoren sehr, sehr unterschiedlich ausfallen und keinesfalls normiert, klassifiziert und in Noten umgerechnet werden können. Auch unabhängig von dieser differenzierenden Betrachtung des Leistungsbegriffs wurde hinlänglich belegt, dass Noten weder vergleichbar noch objektiv sind (Brinkmann u.a. 2018, 5).

Argumentation 3: Gelebte Partizipation und Wertschätzung

Die Arbeit in der Lernwerkstatt ist in hohem Maße mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen verbunden. Die klar definierten Teilanforderungen der Prüfungsleistung ermöglichen den Studierenden die Präsentation ihres Wissens auf unterschiedlichen Repräsentations- und Abstraktionsebenen jenseits des Wiedergebens von kurzfristig gelernten Informationen. Der Fokus der Bewertung liegt nicht auf der Leistungsmessung/-beurteilung, sondern auf der inhaltlichen Rekonstruktion und Reflexion verschiedener Aspekte der didaktischen Miniatur. In einem Prozess des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) und deren Wirkungen bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen werden – auf Augenhöhe zwischen Dozentinnen bzw. Dozenten, den studentischen Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern sowie den Lernenden (Kommilitoninnen/Kommilitonen) – fachliche Inhalte und Gelingensbedingungen pädagogischer Bildungsprozesse gemeinsam in der Gruppe erarbeitet und zusammengefasst. Die Dozentinnen und Dozenten sind dabei nicht primär als Prüferinnen bzw. Prüfer und Expertinnen bzw. Experten präsent, sondern als beratende, Erfahrungen teilende und gemeinsam Suchende und später bei der Durchführung der didaktischen Miniaturen als beobachtende bzw. selbst(mit)lernende Akteurinnen und Akteure. Die Aufgabe der Dozentinnen bzw. der Dozenten besteht im „Begleiten und Anregen“, im „Resonanz geben“ und im aktiv in „Resonanz gehen“ im Prozess des Lernens, in dem „voneinander gelernt“ und gemeinsam reflektiert wird (vgl. ebd.). In einem

intensiven Selbstreflexionsprozess wird Theorie kritisch hinterfragt, an eigenen Erfahrungen als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter gemessen, werden pädagogische Handlungen theoretisch begründet und die Lernbegleitung selbst evaluiert.

Argumentation 4: Gelebte Feedbackkultur

In Anlehnung an Diskussionen zur Bedeutung von Feedback und Feedback-Formaten (vgl. Fengler 2009, 16f.; Strahm 2008, 52f., Hattie & Timperley 2007, 88ff.; Marschner 2011, 62f. und Krause 2007, 47f.) stellen Lernwerkstätten und vor allem Lernwerkstattarbeit hervorragende Interaktionsräume für kompetenzfördernde Feedbackgespräche dar. So schlagen Hattie und Timperley (2007) vor, idealerweise das Feedback von der Aufgabenebene auf die Ebene der Verstehensprozesse (Art und Weise, wie die Aufgabe bearbeitet wurde) und schließlich auf die metakognitive Ebene der Selbstregulation zu führen (vgl. Hattie & Timperley 2007, 90ff.). Auch Krause (2007) verweist auf die Potenzen von Feedbacks in Bezug auf Kompetenzentwicklung. Krause bündelt die Feedbackfunktionen in Lehr- und Lernkontexten in kognitive, metakognitive und motivationale Funktionen. Während die kognitive Funktion von Feedbacks eher Fehler und Fehlkompetenzen sowie Wissenslücken und damit Möglichkeiten des Wissenserwerbs verdeutlichen, ermöglicht die Metakognition die Reflexion von erbrachten Leistungen im Vergleich zu einem fachwissenschaftlichen Standard. Die motivationale Funktion von Feedbacks zielt auf die Ausbildung von Überzeugungen und erkennt auf der Beziehungsebene die Ressourcen und Bemühungen der Lernenden an. So werden Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert und ein ressourcenorientierter Blick auf die Kompetenzen gelenkt (vgl. Krause 2007, 47f.). Die Einbeziehung der Lernenden unterstützt wesentlich die Entwicklung ihrer Fähigkeit zu Selbsteinschätzungen (Brinkmann u.a. 2018, 5).

4 Fazit

Nach intensiver Diskussionen im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ zu Prinzipien inklusiver Pädagogik und den pädagogischen Grundideen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit ist inzwischen die Entscheidung gefallen, dass die zentralen Lernwerkstattseminare im reformierten Studiengangskonzept nicht mehr benotet, aber in Form von Feedbackgesprächen innerhalb der Seminargruppe und anschließend gemeinsam mit dem bzw. der Dozenten/Dozentin bewertet werden. Nicht „Not“ oder „Urteil“ als Wortstämme von „Benotung“ und „Beurteilung“, sondern das Wort „Wert“ stehen damit im Zentrum der pädagogischen Bewertungspraxis im Kontext von Lernwerkstattarbeit. Wert und Wertschätzung schließen dabei nicht kritisches Hinterfragen und kritische Anmerkungen aus. Im Gegenteil – sie zwingen im Gegensatz zur Notengebung

zu einer begründeten und sehr individuellen Rückmeldung und tragen über intensive Selbstreflexionsprozesse zu einer begründeten und in der Regel auch für jede Einzelne und jeden Einzelnen nachvollziehbaren Veränderung der eigenen Dispositionen bei. Lernwerkstattseminare bleiben weiterhin obligatorische und damit verpflichtende Seminare – mit hohem pädagogischem Anspruch, aber ohne BeNOTung.

Literatur

- Brée, Stephan (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-82.
- Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi; Ramseger, Jörg; Carle, Ursula; Irion, Thomas; Merz-Atalik, Kerstin & Peschel, Markus (2018): Faktencheck Grundschule. Beilage in: Grundschule aktuell, 43. Jg., H. 142.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2011): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Auflage. Online unter: <http://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/inklusion-leitlinien-fuer-die-bildungspolitik-2014.html> (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Fengler, Jörg (2009): Feedback geben: Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz.
- Franz, Eva-Kristina & Sansour, Teresa (2016): Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Schmude Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-64.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.
- Hagstedt, Herbert (2014): Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-136.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77. Jg., 81-112.
- Haude, Christin & Volk, Sabrina (2015): Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von Ausbildungseinrichtungen. Stiftung Universität Hildesheim: Eigendruck.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2., aktualisierte Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim: Beltz.
- Jochums, Anna-Sohia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolio. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 158-168.
- Klauer, Karl Josef & Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster und New York: Waxmann.

- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Neumann, Marko (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg in der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Marschner, Jessica (2011): Adaptive Feedback zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens durch Experimentieren. Online unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-27679> & Diss_Marschner.pdf (Abrufdatum: 16.02.2018).
- Schmidt, Romina; Riegler, Susanne & Dupke, Antje (2017): „Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 123-132.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2018): Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. Theoretische Rahmung des dialektischen Verhältnisses von performativer und dispositioneller Kompetenzentwicklung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Peschel, Markus/Kelke, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-50.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-119.
- Strahm, Peter (2008). Qualität durch systematisches Feedback: Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge. Bern: Schulverlag-Plus.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, Hans/Weißhaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 203-229.
- Tsarouha, Elena (2017): Typologie der Einflussgrößen auf die Notengebung. In: Müller-Benedict, Volker/Grözinger, Gerd (Hrsg.): Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS, 117-169.
- Wedekind, Hartmut (2006): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: *gruppe & spiel*, 6. Jg., 5-9.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des Entdeckenden und/oder Forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip – Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Förster, Manuel & Happ, Roland (2012): Bologna-Reform – Ergebnisse aus einer vergleichenden empirischen Studie zwischen den auslaufenden Diplom- und den neuen Bachelor- & Masterstudiengängen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108. Jg., 420-437.