

Groß, Selina; Trostmann, Sven; Baar, Robert
**Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen. Entwicklungen
zwischen Autonomie und Partizipation**

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-51. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Groß, Selina; Trostmann, Sven; Baar, Robert: Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen. Entwicklungen zwischen Autonomie und Partizipation - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289151 - DOI: 10.25656/01:28915; 10.35468/6070-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289151>

<https://doi.org/10.25656/01:28915>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Selina Groß, Sven Trostmann und Robert Baar

Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Entwicklungen zwischen Autonomie und Partizipation

Abstract

Partizipation und Autonomie sind wesentliche Paradigmen der Arbeit in und von Hochschullernwerkstätten. Sie stehen dabei in einem Spannungsverhältnis, das nicht immer leicht zu moderieren ist. Der vorliegende Beitrag geht mit Blick auf die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen der Frage nach, inwieweit Autonomie und Partizipation in den dort stattfindenden Programmen und Interaktionen ineinandergreifen, parallel stattfinden oder nebeneinander existieren, ohne dass Partizipation das autonome Handeln des Individuums beeinträchtigt bzw. Autonomie partizipativen Strukturen entgegensteht. Der historische Rückblick auf die Entwicklung der Grundschulwerkstatt zeigt, dass die Institution ‚Universität‘ erheblichen Einfluss auf das Verhältnis von Autonomie und Partizipation genommen hat und noch immer nimmt. Mit gezielten Maßnahmen, wie bspw. die Einführung eines im Beitrag beschriebenen konsensorientierten Entscheidungsverfahrens, gelingt es der Grundschulwerkstatt dennoch, beide Prinzipien als konstituierende Elemente in die Hochschullernwerkstättenpraxis zu integrieren und im Konstrukt einer kollektiv-partizipativen Autonomie zu vereinen.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in welchem Verhältnis die Paradigmen Autonomie und Partizipation in der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen stehen. Hierzu werden exemplarisch ausgewählte, an der Hochschullernwerkstatt virulente Strukturen und Handlungspraktiken in den Blick genommen. Zum einen werden entlang der über dreißigjährigen Historie der Werkstatt Entwicklungen von Autonomie zu Partizipation und *vice versa* nachgezeichnet, zum anderen das dort praktizierte und von den Akteur:innen als konstitutives Element erachtete konsensorientierte Entscheiden genauer beschrieben. Dieses Verfahren, das eine wichtige Grundlage für die organisatorische wie inhaltliche Gestaltung der Grundschulwerkstatt darstellt, repräsentiert zum einen das demokratische

Selbstverständnis der Werkstatt in besonderer Weise, zum anderen kann an ihm das Spannungsverhältnis, in dem sich die fokussierten Konstrukte Autonomie und Partizipation befinden, ausgesprochen gut nachvollzogen werden.

Der Aufsatz gliedert sich dabei wie folgt: Nach dieser knappen Einleitung (Kap. 1) und einer theoriebasierten Klärung der Begriffe ‚Partizipation‘ und ‚Autonomie‘ in Kapitel 2, werden zunächst die historische Entwicklung der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen in Bezug auf die beiden vorher erläuterten Prinzipien nachgezeichnet sowie weiterführende Interpretationsfiguren angeboten (Kap. 3). Im vierten Kapitel folgt die Beschreibung des konsensorientierten Entscheidungsverfahrens anhand eines exemplarischen Beispiels aus der täglichen Arbeit in der Bremischen Hochschullernwerkstatt. Mit einem kurzgehaltenen Resümee (Kap. 5) schließt der Beitrag.

2 Theoretischer Hintergrund: Partizipation und Autonomie

Um die an der Grundschulwerkstatt vorherrschenden partizipativen und autonomen Praktiken als solche bestimmen und einordnen zu können, erscheint zunächst eine theoriebasierte Betrachtung der beiden Begriffe notwendig. Während die etymologische Bedeutung von Partizipation (lat. *participium*) auf ein zunächst nicht näher bestimmtes ‚Teilnehmen‘ verweist (vgl. den Beitrag von Baar in diesem Band), enthält der Begriff der Autonomie (griech. *autónomos* (*αὐτόνομος*)) schon wortgeschichtlich eine politische Bedeutung, indem er auf Unabhängigkeit und insbesondere politische Selbständigkeit verweist (vgl. DWDS 2023, o.S.). Mittlerweile scheint auch der Begriff der Partizipation politisch aufgeladen, wird er doch insbesondere dann verwendet, wenn es gilt, als benachteiligt geltenden Gruppen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Autonomie hingegen zeigt sich heutzutage eher als ein Ziel, das ins Private verlagert wird: So hat der Anspruch, autonom zu entscheiden und selbstbestimmt zu leben, zwar durchaus eine gesamtgesellschaftliche Dimension. Meist bezieht sich der Wunsch nach einem Mehr an Autonomie aber nicht auf eine Gruppe von Menschen, die aufgrund bestimmter Strukturkategorien marginalisiert oder benachteiligt wird, sondern auf ein Individuum bzw. ein Kollektiv, das sich nicht aufgrund bestimmter geteilter Merkmale, sondern vielmehr vor dem Hintergrund gemeinschaftlicher Ziele und Interessen zusammenfindet.

2.1 Partizipation

Partizipation kann als Grundprinzip demokratischer Gesellschaften bezeichnet werden und wird auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar: Bürger:innen beteiligen sich freiwillig sowohl auf konventionelle als auch unkonventionelle Weise an Politik und Gesellschaft, indem sie z. B. von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, sich in Parteien, NGOs, ehrenamtlich oder auf andere Weise engagieren,

sich dabei für bestimmte Maßnahmen und Entscheidungen einsetzen oder gegen solche legal oder illegal protestieren (vgl. Woyke 2021, o.S.). Im pädagogischen Kontext kommt dem Konzept der Partizipation spätestens seit der Epoche der Reformpädagogik verstärkt Bedeutung zu. So räumte bspw. Celestin Freinet mit den von ihm initiierten Klassenversammlungen Schüler:innen ein bedeutendes Mitspracherecht bei ganz unterschiedlichen Fragen in Bezug auf den Unterricht und das Schulleben ein (vgl. Freinet 1979). Durch die Etablierung solcher Praktiken im Unterricht sollte Demokratie gelernt, gelebt und als Lebensform mitgestaltet werden – ein Prinzip, das Alice und John Dewey in ihrer *Laboratory School* in Chicago schon zuvor ebenfalls über sog. demokratische Gespräche verfolgten (vgl. Dewey 1993). Obwohl sich mittlerweile (zumindest in vielen westlichen Gesellschaften) verschiedene Formen der Schüler:innenbeteiligung auf institutioneller Ebene und in der Unterrichtskonzeption etabliert haben, hat die Forderung nach einer Demokratisierung von Schule, die wesentlich durch die Partizipation aller am Schulleben Beteiligten geprägt ist, weiterhin Konjunktur. Betrachtet man beispielsweise die Datenbank des FIS Bildungsservers, so ergibt die Recherche insgesamt mehr als 8100 Einträge, davon knapp über 7000 deutschsprachige (Stand: Mai 2023). Die Anzahl der Publikationen, die pro Jahr erscheinen, steigt dabei stetig an und erreichte mit knapp 500 im Jahr 2021 ihren (vorläufigen) Höhepunkt.¹

Um den Partizipationsbegriff als Analysekategorie verwenden zu können, bietet es sich an, ihn noch einmal differenzierter zu betrachten. So unterscheiden bspw. Munsch & Müller (2020) zwei Verständnisse von Partizipation, die auch in diesem Aufsatz zugrunde gelegt werden:

a. Partizipation als Programm: Damit gemeint ist die Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten in Institutionen. Dieses Konzept orientiert sich an einem Demokratieverständnis, das den Austausch von Meinungen zur Entscheidungsfindung und das Erzielen von Ergebnissen, die von möglichst vielen geteilt werden, in den Mittelpunkt stellt. (Bestimmte) Menschen werden (gezielt) in (ausgewählte) Entscheidungsprozesse eingebunden. Es handelt sich um ein ‚Beteiligt-Werden‘, das in der Regel punktuell gewährt wird.

b. Partizipation als alltägliche Praxis in institutionellen Verhältnissen: Unter dieser Prämisse wird, so Munsch & Müller, ein radikal demokratisches sowie konstruktivistisches Verständnis von Partizipation sichtbar. Es stellt Fragen der sozialen Ungleichheit, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Dissens und Konflikt in den Vordergrund und bezieht die Reflexion über den Kontext bzw. die institutionelle Rahmung, innerhalb derer Entscheidungsprozesse vollzogen werden, ein. Einem

1 Eine erste, explorative Sichtung der Publikationstitel legt im Übrigen nahe, dass diese Entwicklung vor allem der verstärkten Bearbeitung der Themenfelder Inklusion sowie Digitalisierung geschuldet ist.

solchen Verständnis von Partizipation folgend *wird* man nicht (passiv) beteiligt, es handelt sich vielmehr um ein (aktives) *Sich-Beteiligen*. Partizipation wird damit umrissen als fortlaufender Aushandlungsprozess, in dem das „Handeln [...] erst im Verlauf und in einem spezifischen Kontext eine Bedeutung als Partizipationshandeln [bekommt], die sich den Beteiligten reflexiv erschließen kann“ (Munch & Müller 2020).

2.2 Autonomie

Der Begriff der Autonomie kann ebenfalls nicht losgelöst von hierarchischen Verhältnissen betrachtet werden: Autonomie wird gewährt (oder aber verweigert), sie kann aber auch grundsätzlich beansprucht und – wenn nötig, gegen Widerstände – durchgesetzt werden. Zunächst bedeutet Autonomie ‚Selbstbestimmung‘ und zielt darauf, das eigene Leben in all seinen Facetten möglichst autark und von anderen unabhängig zu gestalten. Die damit einhergehende Eigenständigkeit bleibt dennoch an Andere gebunden, da das Individuum i.d.R. weder unabhängig von den es umgebenden Strukturen agiert, noch davon frei ist, sich immer auch ‚mit den Augen der Anderen‘ zu sehen, wie es bspw. Mead (1968) in der von ihm entwickelten Theorie des symbolischen Interaktionismus oder Goffman (1968) in seiner Theorie der *Performance* beschreiben (vgl. ausführlicher hierzu Baar 2023, 142ff.). Autonomie bedeutet dennoch, dass weder Strukturen noch andere Personen einen ungewollten, direkten Einfluss auf die eigenen Handlungen bzw. Handlungsentscheidungen ausüben. Khurana et al. greifen bei der Beschreibung von Autonomie auf das Rousseau'sche Prinzip der Selbstgesetzgebung zurück, das ausschließlich das eigene Gewissen als Bezugsnorm für das Handeln anlegt „und besagt, dass ein Gesetz nur dann verbindlich ist, sofern wir es uns selbst gegeben haben, so dass sich unsere Freiheit in dessen Wirksamkeit verwirklicht (vgl. Khurana et al 2019). Dabei prägt die Ethik und Pädagogik Kants (1983) die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Autonomiebegriff bis heute, genauso wie Klafkis Bildungsbegriff, der neben Solidarität mit (so von ihm bezeichneten) ‚Schwächeren‘ und Mitbestimmung in öffentlichen Angelegenheiten (Partizipation) auch Selbstbestimmung in privaten Angelegenheiten (Autonomie) umfasst (vgl. Klafki 2007). Schließlich entwickelt Paolo Freire eine eigene „Pädagogik der Autonomie“ (2013), mit der er sich – auf der Grundlage von Ethik sowie Respekt vor der Würde und des Selbstbestimmungsrechts der Schüler:innen – gegen die „Diktatur der Vernunft“ (ebd., 131) und die Vorherrschaft eines neoliberalen Denkens wendet, unter dessen Vorzeichen, so seine These, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zementiert werden.

Betrachtet man den FIS-Bildungsserver auch zum Begriff der Autonomie, so erscheint die Anzahl der Treffer mit rund 14.600 (Stand: Mai 2023) beinahe doppelt so hoch wie die Eintragungen zum Begriff ‚Partizipation‘. Zählt man allerdings ausschließlich die deutschsprachigen Publikationen, fallen diese mit einer Anzahl

von ca. 5.100 deutlich geringer aus als jene zu Partizipation. Autonomie scheint im deutschsprachigen Bildungsdiskurs eine deutlich geringere Rolle zu spielen als er es in anderen Ländern tut, auch wenn die Anzahl der Publikationen insgesamt zu steigen scheint.

3 Die Grundschulwerkstatt: Historische Entwicklungen und begriffliche Einordnungen

Vor dem Hintergrund der im vorausgegangenen Kapitel erfolgten Begriffsklärung werden in einem nächsten Schritt spezifische Entwicklungsphasen der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen aufgezeigt und entsprechend eingeordnet.² Dabei werden vor allem solche Entwicklungen fokussiert, bei denen sich eindruckliche Verbindungen zu den in Kap. 2 aufgezeigten Verständnissen von Partizipation und Autonomie knüpfen lassen. Zudem werden in den Beschreibungen die Intentionen und Handlungen der Studierenden als Akteur:innen, ausgewählte Leitgedanken der Hochschullernwerkstättenbewegung (u.a. VeLW e.V. 2009; NeHle 2023) sowie formelle Ansprüche einer Institution (vgl. Baar & Feindt 2019, 19ff.) apostrophiert. Abschließend werden weiterführende Interpretationsfolien für einen Diskurs bzgl. Autonomie und Partizipation im Feld der Hochschullernwerkstätten expliziert.

3.1 Gründung (1992)

Gegründet wurde die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen im Jahr 1992 im Rahmen einer Raumbesetzung durch Lehramtsstudierende. Diese selbstinitiierte, gemeinschaftliche Handlung stand in einem diametralen Verhältnis zum Hausrecht der Universitätsleitung. Die damaligen Studierenden wollten

„gemeinsam mit anderen Interessierten die Differenzen zwischen der Theorie des Hochschulstudiums und der Praxis des schulischen Lehrens und Lernens bearbeiten und das möglichst in einem eigenen Raum, einer Lernwerkstatt.“ (Trostmann et al. 2016, 55)

In der eigenmächtigen Aneignung des Raumes, die der Intention zugrunde lag, für sich und andere Studierende alternative Strukturen für die eigene Professionalisierung zu schaffen, zeigt sich eine Nähe zur in Kap. 2.2 beschriebenen Selbstgesetzgebung, da sich die Studierenden eigene Bedingungen geschaffen und sich diesen damit auch (freiwillig) unterworfen haben. Die Studierenden übernehmen die Selbstverantwortung für das eigene Lernen, welche Arnold (2018) als einen

2 Grundlage hierfür sind zum einen der 2016 veröffentlichte Beitrag von Trostmann et al., der u. a. die Historie der Bremischen Werkstatt nachzeichnet, sowie die im Jahr 2021 veröffentlichte Chronik der Grundschulwerkstatt auf dem Instagram-Account der Grundschulwerkstatt gsw_uni_bremen (<https://www.instagram.com/p/CXdvj8CsOy4/>).

wichtigen Baustein innerhalb des Professionalisierungsprozesses versteht und zusätzlich um eine „kollegiale Selbstverantwortung“ (ebd., 125) erweitert. Damit wird schon zu Beginn der Geschichte der Grundschriftwerkstatt deutlich, dass die Gemeinschaft eine zentrale Rolle spielt. Die Studierenden erhielten während der Gründungsphase im Übrigen Unterstützung und Zuspruch aus dem Kreis der Hochschullehrenden, was für die spätere Konsolidierung der Werkstatt durchaus hilfreich war.

3.2 Modellversuch (ab 1993)

Die Überführung des besetzten Raums in einen offiziellen Modellversuch als Lehr- und Lernort mit darin formulierten Erwartungen durch die Universitätsleitung bedeutete eine Einflussnahme der Institution auf die methodische Ausgestaltung und die strukturelle Organisation der bis dahin autonom agierenden Werkstatt. Der Anspruch, dass in den Räumlichkeiten der Universität zielorientierte und produktive Arbeit stattfindet, wurde seitens der Universitätsleitung reklamiert und von den in der Werkstatt aktiven Studierenden angenommen sowie realisiert. Bestimmte Lehrformate, wie z. B. Workshops und Tutorien, wurden im Zuge dessen im Konzept der Werkstatt benannt und über Programme sichtbar gemacht. Durch die Entscheidung der Studierenden, sowohl Lehrende der eigenen Universität als auch Dozierende anderer Hochschulen einzuladen, um bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Projekts mitzuwirken, stand der Gedanke der Partizipation in Form eines ‚Sich-Beteiligen‘, wie es Munsch & Müller (2020) beschreiben, trotz des Einflusses durch die Institution im Mittelpunkt des Konzeptes: Man war nun zwar nicht mehr vollkommen autonom, erklärte stattdessen aber Partizipation zum Leitmotiv der Hochschullernwerkstättenpraxis. Als Studierende *wurde* man nicht beteiligt, sondern lud selbst andere Personen zur Beteiligung ein. Elemente von Autonomie blieben, wenn auch im Rahmen institutioneller Vorgaben, erhalten: Die mit der Transformation in einen Modellversuch einhergehende Zuteilung eines festen Budgets ohne Zweckbindung kann als eine verbesserte Möglichkeit der autonomen Entscheidungen der Studierenden als verantwortliche Gruppe für die Werkstatt verstanden werden. Durch die finanzielle Zuwendung konnten die Studierenden einerseits stärker eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen, sahen sich andererseits aber deutlicher in die formalen Partizipationsstrukturen eines ‚Sich-Beteiligen-Dürfens‘ der Institution einbezogen.

3.3 Konsolidierung (ab 1997)

Zu einer Konsolidierung der Werkstatt kam es im Jahr 1997 durch die Zuweisung einer festen, wenn auch befristeten Stelle aus dem Bereich des akademischen Mittelbaus. Die aktiven Studierenden der Werkstatt waren in das Bewerbungs- und Auswahlverfahren stark involviert und hatten großen Einfluss auf den Ausschreibungstext, das Verfahren und schließlich auf die Entscheidung hinsichtlich der

Stellenbesetzung. Zwar werden an dieser Stelle Elemente eines ‚Sich-Beteiligens‘ sichtbar, dennoch handelt es sich letztlich eher um ein ‚Beteiligt-Werden‘, da bspw. über das Stellenformat und die Vertragslaufzeit auf einer hierarchisch höheren Ebene entschieden wurde.

Durch die mit der Stellenbesetzung neuentstandene Kontinuität konnten im Laufe der Zeit mehr Studierende angesprochen und mehr Tutorien angeboten werden, die von Studierenden für Studierende konzipiert und durchgeführt wurden. Dies passte wiederum zur ursprünglichen Intention aus der Gründungszeit: Bei diesen Tutorien sollte u. a. die Möglichkeit gegeben werden, die Vorstellungen des Lernens und Lehrens im Sinne Deweys (1993), Freinets (1980) oder Reichens (1991) in einer Lernwerkstatt zu erproben und „eigene Schwerpunkte im Studium und für ihre eigene Professionalisierung [zu] setzen“ (Troostmann et. al 2016, 56). Während die strukturelle Einflussnahme die Autonomie der Studierenden augenscheinlich zurückdrängte, verbesserten sich die partizipativen Möglichkeiten der Akteur:innen dennoch. Auch kann im Verständnis des Rousseau’schen Prinzips der Selbstgesetzgebung (s. Kap. 2.2) in Bezug auf die Themensetzung der Tutorien durchaus weiterhin von (zumindest punktueller) Autonomie gesprochen werden.

Die neu eingestellten Mitarbeiter:innen hatten die Herausforderung zu bewältigen, sich in ein bestehendes Studierendenteam zu integrieren bzw. sich auf die virulente Konstruktion der Gleichwertigkeit in der Zusammenarbeit einzulassen, genauso wie die Studierenden nun Angehörige einer anderen Statusgruppe in ihr Team integrieren mussten. Die Differenzen bezüglich institutionell verankerter Rechte und Funktionen sowie struktureller Hierarchien sollten und durften im Werkstatt-Team aber keine Auswirkungen auf die Entscheidungs- und Arbeitsprozesse haben. Somit blieben Entscheidungsverfahren weiterhin unter Gleichen bzw. Gleichberechtigten erlebbar, obwohl im Zusammenhang mit dem Prinzip *primus inter pares* durchaus eine Unterschiedlichkeit in Erfahrung, im Alter und im Status bestand. Darüber hinaus wurde durch die Stellenzuweisung der Anspruch einer kontinuierlichen personellen Ausstattung, wie ihn bspw. der Verbund europäischer Lernwerkstätten formuliert (vgl. VeLW 2009, 10), erfüllt.

3.4 Verstetigung (ab 2000)

Mit der Einbettung der Werkstatt in den Arbeitsbereich Elementar- und Grundschulpädagogik im Jahr 2000 und der hierzu parallellaufenden Zuordnung der Werkstatt in die Verantwortlichkeit der gerade neubesetzten Professur, fand einerseits eine Verstetigung des Modellversuchs statt, andererseits wurde damit eine nächste Stufe der Ein- und Unterordnung in institutionelle Strukturen fundiert. Die Entscheidung hierüber verlief ohne Beteiligungsmöglichkeit der Studierenden. Erst im Berufungsverfahren für die neu zu besetzende Professur wurde die spezielle Konzeption der Werkstatt bzw. das dort aktive Team von der Universitäts-

bzw. Fachbereichsleitung berücksichtigt: Die eingeladenen Bewerber:innen mussten innerhalb des Verfahrens dem Team Rede und Antwort stehen. Damit wurde den Studierenden Partizipation in Form eines gewissen Mitsprachrechts innerhalb des Verfahrens eingeräumt, was das Prinzip des ‚Sich-Beteiligen-Dürfens‘, so wie es Munsch & Müller (2020) ausbuchstabieren, *par excellence* repräsentiert.

Gleichzeitig fanden durch die im Laufe der 2000er Jahre weiter fortschreitende institutionelle Verankerung der Werkstatt in die universitären Verwaltungsstrukturen und die stärkere Einbettung in den Lehramtsstudiengang Grundschulpädagogik immer mehr reguläre Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern in der Werkstatt statt. Die Studierenden, die sich aktiv in der Lernwerkstatt engagierten, reklamierten dabei studentische Einflussmöglichkeiten auf inhaltliche Ausgestaltungen, transparente Bewertungsverfahren und passende Prüfungsformate sowie die Erfüllung von Prinzipien wie Freiwilligkeit, damit der Raum für die Veranstaltung genutzt werden durfte. Sie beanspruchten dabei ein hohes Maß an Partizipation im Sinne eines aktiven Sich-Beteiligen, auch wenn es sich nicht um ‚autonome‘, von ihnen selbst geplante und durchgeführte Veranstaltungen handelte.

3.5 Zusammenfassung (1992-2023)

Betrachtet man die mehr als dreißigjährige Geschichte der Grundschulwerkstatt, so zeigt sich in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen ein Spannungsverhältnis zwischen der zu Beginn der Historie der Grundschulwerkstatt stark wirkenden Autonomie (aus sich selbst heraus) sowie der Partizipation (im Sinne eines Sich-Beteiligen) auf der einen Seite und der immer deutlicher werdenden Verankerungen in den universitären Strukturen auf der anderen Seite. Dies führte letztlich zu einem Verständnis von Autonomie, das als ‚Eigenständigkeit unter dem Einfluss anderer‘ (gemeint sind damit sowohl Strukturen als auch Personen) bezeichnet werden kann, genauso wie der Topos ‚Partizipation‘ sich zumindest in Teilen von einem ‚Sich-Beteiligen‘ zu einem ‚Beteiligt-Werden‘ bzw. zu einem ‚Sich-Beteiligen-Dürfen‘ entwickelte.

Um das aufgezeigte Spannungsverhältnis noch besser einordnen zu können, lohnt ein Blick auf die beiden aufgedeckten Partizipationsverständnisse unter der Perspektive der Partizipationspyramide, wie sie Straßburger & Rieger (2019) vorlegen. Im Modell zeigt sich eine Unterteilung zwischen der Ermöglichung von Partizipation ausgehend von einer Institution – hier der Grundschulwerkstatt – und den partizipativen Handlungen der:des Einzelnen – in diesem Fall des:der aktiven Studierenden. Dabei hält die Pyramide für die Werkstatt als strukturgebende Institution sechs Stufen der Partizipation bereit und für die Studierenden als Akteur:innen sieben Stufen (vgl. Straßburger & Rieger 2019, 15ff.). Es lässt sich konstatieren, dass die Werkstatt der Stufe 6, die von den Autorinnen als „Entscheidungsmacht übertragen“ (ebd., 23) definiert wird, zugeordnet werden

kann, und die aktiven Studierenden sich auf Stufe 7, die als „zivilgesellschaftliche Eigentätigkeit“ (ebd., 28) überschrieben wird, bewegen. Konkret heißt es für diese Stufe: „Bürgerinnen und Bürger organisieren sich selbst und setzen ihr Vorhaben selbstständig um“ (ebd., 33). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei grundlegende Aspekte ableiten: Zum einen die Notwendigkeit, dass Institutionen strukturell die Ermöglichung von Partizipation schaffen, und zum anderen, dass neben jedem einzelnen Individuum die Gruppe eine zentrale Rolle spielt.

Diese Überlegungen münden in eine zweite gedankliche Weiterführung, diesmal in Bezug auf das oben beschriebenen Autonomieverständnis ‚Eigenständigkeit unter dem Einfluss anderer‘. So kann konstatiert werden, dass die Gruppe der aktiven Studierenden – egal, ob als Team, Gemeinschaft oder als Kollektiv verstanden – ein wichtiges Element in der Ermöglichung von Autonomieerfahrung in einer Werkstatt darstellt. Auch Rousseau greift, so Chun, in seiner Theorie zur Autonomie den Aspekt der Gemeinschaft auf und beschreibt dabei die Notwendigkeit, dass die

„Selbstgesetzgebung an alle Vertragsschließenden und Gemeinschaftsmitglieder adressiert, denen abverlangt wird, sich den Gesetzen [hier: der Konzeption der Werkstatt] zu unterwerfen, die durch sie selbst gegeben werden.“ (Chun 2020, 215f.)

Damit rückt der Begriff einer *kollektiven Autonomie* in Bezug auf die Handlungspraxis innerhalb eines Werkstatt-Teams in den Fokus. Ohne den Diskurs an dieser Stelle vollumfänglich ausbuchstabieren zu können, bieten dennoch Arbeiten von Bookchin (1990) oder Hardt & Negri (2003) hierzu erste Interpretationsfolien. So beschäftigen sich bspw. Hardt & Negri (2003) mit den Möglichkeiten und Stärken von kollektiven Subjekten bzgl. ihrer Autonomiebestrebungen innerhalb von Systemen. Dabei beschreiben sie die Fähigkeiten von Gemeinschaften und sozialen Bewegungen, eigene Ziele autonom zu bestimmen, Entscheidungen selbstverantwortet zu treffen und sich damit gegen Unterdrückung und Ausbeutung zu organisieren (vgl. ebd., 392).³ Bookchin hingegen spricht im Zusammenhang mit Autonomieerfahrungen in Gemeinschaften von „Arbeitskollektiven, die eine ausgezeichnete Schule sein können, wo Menschen lernen, wie selbstverwaltete Unternehmungen organisiert werden können“ (Bookchin 1990, 183). Einschränkend beschreibt er diese als „für gewöhnlich marginale, oft sehr kurzlebige Projekte und eher als Lehrbeispiel denn als funktionierende Institutionen brauchbar“ (ebd.). Gerade diese Zuspitzung auf Selbstverantwortung für Entscheidungen und Zielbestimmungen illustriert zum einen sehr passend die Handlungsweisen der Studierenden in der Grundschulwerkstatt und zeigt zum anderen, dass die Institution die entsprechenden Strukturen schaffen kann bzw. muss, damit ein autonomes Handeln im Kollektiv denkbar wird.

3 Hier lassen sich im Übrigen auch Verbindungen zu Paulo Freires ‚Pädagogik der Autonomie‘ (s. Kap. 2.2) ableiten.

Wie die aktuelle Teamstruktur der Grundschulwerkstatt Autonomieerfahrung ermöglicht sowie neue Partizipationswege schafft und dabei auch ein aktives ‚Sich-Beteiligen‘ stärkt, wird im folgenden Kapitel anhand eines konkreten Beispiels beschrieben. Gegenstand ist das seit 2019 im Team der Grundschulwerkstatt praktizierte Abstimmungsverfahren, welches das bis dahin vorherrschende Mehrheitsprinzip im Werkstatt-Team ablöste.

4 Das konsensorientierte Entscheidungsverfahren als partizipative Handlungspraxis, die Autonomie erlaubt

Beim bis zum Jahr 2019 praktizierten Entscheidungsverfahren handelte es sich um eine Mischform der absoluten und einfachen Mehrheitsentscheidung. Die absolute Mehrheit besteht „aus 50 % plus einer der möglichen Stimmen“ (bpb 2019, o.S.). Die einfache Mehrheit bedeutet hingegen, „dass mehr Ja- als Neinstimmen abgegeben werden“ (ebd.). Im Normalfall, so auch in den früheren Entscheidungsprozessen in der Grundschulwerkstatt, stehen dabei die Optionen der Zustimmung, Ablehnung und Enthaltung zur Auswahl. Das Besondere bei der Umsetzung in Bremen war, dass zwar nicht 50 Prozent der Teilnehmenden – wie bei Entscheidungen nach dem Prinzip der absoluten Mehrheit üblich – ihre Zustimmung erteilen mussten, es aber auch nicht toleriert wurde, dass es mehr Enthaltungen als Zustimmungen gab, um einen Antrag anzunehmen, wie es beim einfachen Mehrheitsprinzip der Fall ist (vgl. Trostmann et al. 2016, 60). Besemer kritisiert am einfachen Mehrheitssystem, dass

„eine grundsätzliche Ablehnung [...] mit einer eher schwachen Ablehnung auf die gleiche Stufe gestellt [wird]. Dasselbe gilt für die Zustimmung. So kann es kommen, dass ein Abstimmungsergebnis mit 6 lauen Befürwortungen und 5 vehementen Ablehnungen zu einem Mehrheitsbeschluss für die ‚laue‘ Lösung führt.“ (Besemer 2010, 5; Herv. i.O.)

Das aktuelle Entscheidungsverfahren der Grundschulwerkstatt ist seit 2019 ein anderes – nämlich das sog. Konsensverfahren. Madden (2017, 2) beschreibt einen konsensbasierten Entscheidungsprozess als Vorgehen, im Rahmen dessen alle betroffenen Parteien versuchen, eine Einigung für einen Lösungsweg zur Bearbeitung eines Problems zu finden. Diese Umsetzung muss für alle Beteiligten eine akzeptable Lösung darstellen. Erfolgreiche Konsensprozesse folgen diversen Leitideen. Als Basis können eine Einigung über Grundwerte, aktives Zuhören, ausreichend Zeit, Geduld und Vertrauen gelten. Aber auch ein förderliches Umfeld, welches durch kompetente Moderation, die Bereitschaft aller Teilnehmer:innen, eine wie auch immer geartete Haltung einzunehmen, das Wissen über den Wert einer Konsensbildung und das Bemühen darum, dass sich die Bereitschaft, den Prozess anzustoßen, entwickelt, sind bedeutsame Faktoren, damit das Prin-

zip erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. ebd., 3). Die US-amerikanische Bürger:inneninitiative *The Consensus Council* (2018, 2f.) ergänzt in ihren Ausführungen, dass kein relevantes Thema ausgeschlossen werden darf, dass alle Prozessbeteiligten gleich sind und keine Stimme mehr Wert hat als eine andere. Früher getroffene Entscheidungen, sofern sie noch nicht umgesetzt wurden, können jederzeit einer weiteren Prüfung unterzogen werden.

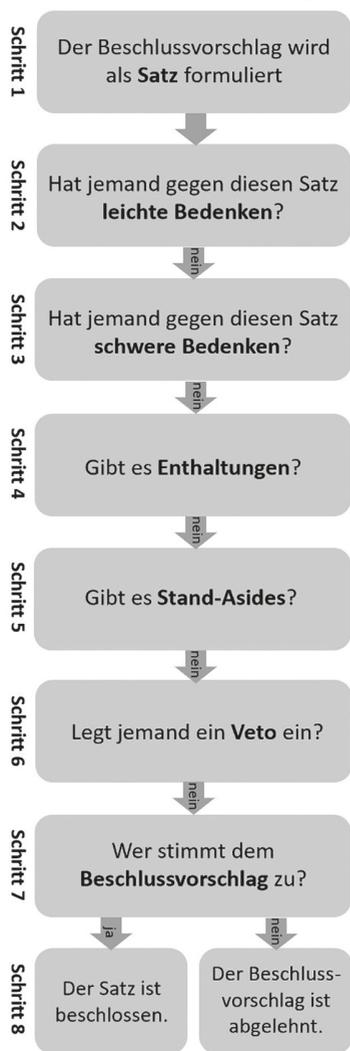


Abb. 1: Konsensorientierter Entscheidungsprozess (Quelle: Eigene Darstellung)

Konkret gestaltet sich das konsensorientierte Entscheiden in der Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen wie folgt (s. Abb.1). Zur Abstimmung werden von den Studierenden, die Teil des Teams sind, verschiedenste Themen eingebracht, wie zum Beispiel die Raumbelagung durch Seminare, offene Werkstattzeiten, sog. ‚Mit-Mach-Aktionen‘, die An- oder Abschaffung von Materialien, die Organisation von Veranstaltungen etc. Anhand des Beispiels für einen Antrag ‚Alle Mitglieder hängen ein Foto von sich an der Pinnwand vor der Grundschulwerkstatt auf‘, der im Sommersemester 2023 gestellt wurde, wird im Folgenden exemplarisch das Vorgehen genauer erklärt. Besemer (2010, 5f.) unterscheidet bei einer Konsensfindung verschiedene Stufen: Zustimmung, leichte Bedenken, schwere Bedenken, Enthaltung, *Stand-Aside* sowie Veto. Die *Zustimmung* ist der höchste Grad der Akzeptanz. Sie sagt aus, dass der Vorschlag unverändert umgesetzt werden soll. *Leichte Bedenken* können und sollten zuallererst durch Diskussionen über den Beschlussvorschlag aus dem Weg geräumt werden. In diesem Fall waren dies beispielsweise Bedenken, dass die Bilder anderer Studierende mit dem Wunsch, selbst Teil des Teams zu werden, abschrecken könnten, da das Team auf diese Weise nicht flexibel und offen für neue Mitglieder wirkt. Auch wenn diese Bedenken in der gegenseitigen Aussprache nicht gänzlich beseitigt werden, kann eine Zustimmung erfolgen. Bei *schweren Bedenken* wird eine ablehnende

Haltung deutlicher kommuniziert. Die anschließende umfassende Diskussion, aber auch eine Änderung des Antrags können die Folge sein. So fühlte sich eine: Student:in in seinen:ihren Persönlichkeitsrechten durch die öffentliche Darstellung verletzt. Als Konsens konnte vereinbart werden, dass das Aufhängen der Bilder freiwillig ist und nur eine Option darstellt, sich im Team vorzustellen.

Eine *Enthaltung* drückt aus, dass man an der Entscheidung nicht beteiligt sein möchte, jedoch der Umsetzungsweg – egal, wie dieser ausfällt – unterstützt wird. In diesem Fall würde der:die Student:in dennoch sein:ihr Bild aufhängen, wenn die Gruppe letztlich so entscheidet. Das *Stand-Aside* drückt aus, dass man den Vorschlag selbst nicht vertreten kann, jedoch dem Entschluss nicht im Weg stehen möchte, wenn man sich selbst der Umsetzung entziehen kann. Dieses Beiseite-Stehen wurde dann auch von der:dem genannten Student:in genutzt. Ein *Veto* schließlich drückt aus, dass der Beschlussvorschlag abgelehnt wird. Der Vorschlag darf in dieser Form zwar nicht ausgeführt, aber in überarbeiteter Form wieder zur Abstimmung gestellt werden.⁴ Jede:r kann somit eine autonome Entscheidung innerhalb des Abstimmungsprozesses treffen und diese durch die Nutzung verschiedener Optionen bei der Stimmabgabe deutlich zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig stellt das Verfahren ein partizipatives Handeln dar, da zwar jede:r seine individuelle, autonome Position vertritt, gleichzeitig aber daran beteiligt ist, als Teil eines Kollektiv eine gemeinsame, für alle tragbare Lösung zu entwickeln.

5 Resümee

Es erscheint nicht einfach, die in der Einleitung aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Partizipation und Autonomie, wie es an der Grundschulwerkstatt der Universität Bremen existiert, eindeutig zu beantworten. Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung, so ist sie aus einem in der Landschaft der Hochschullernwerkstätten vermutlich einzigartigen Akt entstanden, nämlich indem Studierende einen Raum der Universität besetzten, um in ihm ihre Lernprozesse autonom, also selbstbestimmt und unabhängig von institutioneller Einflussnahme, zu gestalten. Vollkommen unabhängig war die Werkstatt dabei dennoch nie – auch als besetzter Raum war sie eingebunden in organisatorische Zusammenhänge und immer auch Teil einer Institution. Ob die Besetzer:innen damals überhaupt eine vollkommene Autonomie anstrebten, ist heute unbekannt, darf aber durchaus bezweifelt werden. Selbst dann, wenn autonome Lernprozesse in einem autonomen Raum stattfanden, stand als Ziel dieser dennoch ein von einer Institution ausgestelltes Zertifikat (damals: das Staatsexamen). Vollkommen autark konnte

⁴ Das Veto-Recht wurde in der Grundschulwerkstatt Bremen im Übrigen noch nie genutzt, da bis jetzt immer ein Konsens gefunden wurde und jedem Mitglied die Tragweite einer solchen Positionierung bewusst ist.

die Werkstatt ebenfalls nicht sein – letztlich war sie angewiesen auf Sach-, später auch auf Personalmittel, um Ideen und Vorhaben umzusetzen. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass die Institution selbst immer wieder versuchte, die Werkstatt zu ‚zähmen‘ und ihren autonomen Charakter zu brechen. Die stattdessen angebotenen Partizipationsmöglichkeiten können als kompensatorischer Kompromiss angesehen werden, mit dem aber auch hierarchische Strukturen und strukturelle Hierarchien geschaffen wurden: An manchen Stellen wurde Partizipation gewährt, an manchen Stellen nicht. Es zeigt sich aber auch, dass sich die in der Werkstatt Aktiven nicht mit einem bloßen Beteiligt-Werden zufriedengaben. Auf ganz unterschiedlichen Ebenen brachten sie ihre Wünsche und Vorstellungen nicht nur in Anschlag, sondern setzen sie auch durch und wandelten das Beteiligt-Werden zu einem aktiven Sich-Beteiligen. In diesem Rahmen werden bestehende, Autonomie einschränkende Hierarchien immer wieder in Frage gestellt und es wird gegen sie angekämpft. Zumindest im Mikrokosmos der Werkstatt, also innerhalb des zugestandenen Raumes, wurden und werden auch weiterhin Versuche unternommen, autonome Elemente aufrechtzuerhalten bzw. neu zu etablieren. Wie dies ganz praktisch gelingt, wurde anhand des Beispiels der konsensorientierten Entscheidungsfindung aufgezeigt. Gerade bei der Betrachtung dieses Vorgehens wird deutlich, wie stark Autonomie und Partizipation aufeinander bezogen und miteinander verwoben sind: Erst die Autonomie des Subjekts ermöglicht eine zufriedenstellende Partizipation innerhalb eines Kollektivs, das als solches in der Folge wiederum autonom handeln kann.

Heute ist die Grundschulwerkstatt ein inspirierendes Beispiel für das Erleben und für die Förderung einer partizipativen und autonomen Bildungskultur an der Universität Bremen. Die Nutzer:innen, unabhängig davon, ob es sich um Studierende oder Lehrende handelt, können auf vielfältige Art und Weise Einfluss auf Strukturen und Inhalte nehmen und gewährleisten damit letztlich die *kollektiv-partizipative Autonomie* des Raumes und dessen, was in diesem stattfindet.

Literatur

- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen*. Wiesbaden: Springer.
- Baar, R. (2023). Mediale Inszenierungen von Hochschullernwerkstätten – Anspruchsvoll ansprechend den eigenen Ansprüchen genügen? In: P. Kihm, M. Kelkel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baar, R. & Feindt, A. (2019). Struktur und Handlung in Lernwerkstätten – eine theoretische Einordnung. In: R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 19-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besemer, C. (2010). Konsens als zukunftsweisendes Prinzip. *Zeitschrift für Konfliktmanagement* 10(13), S. 4-7.

- Bookchin, M. (1992). *Die Neugestaltung der Gesellschaft. Pfade in eine ökologische Zukunft*. Grafenau: Trotzdem.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2019). *Mehrheit, absolute, einfache und relative*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/recht-a-z/323725/mehrheit-absolute-einfache-und-relative/> (zuletzt geprüft am 07.06.2023).
- Chun, S. (2020). Rousseaus Gespenster: Die Tugend der Republik, der Gemeinwille und das politische Undarstellbare. *LiteraturstraÙe* 21(2), 207-225.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) (2023). *Autonomie bzw. Partizipation*. Abgerufen von <https://www.dwds.de/wb/Autonomie> bzw. <https://www.dwds.de/wb/Partizipation> (zuletzt geprüft am 21.05.2023).
- Freinet, C. (1980). *Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Freire, P. (2013). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster u. a.: Waxmann.
- Goffman, E. (1968). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Hardt, M. & Negri, A. (2003). *Empire: Die neue Weltordnung*. Campus Verlag.
- Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V (NeHle). (11.05.2023). Flyer. Abgerufen von https://lernwerkstatt.info/sites/default/files/NeHleFlyer_Stand11052023.pdf (zuletzt geprüft am 03.07.2023).
- Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In W. Weischdel (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Werke in sechs Bänden, Band VI, S. 693 – 761). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Khurana, T., Menke, C., Brandom, R., Butler, J., Rödl, S. & Pinkard, T. (2019). *Paradoxien der Autonomie. Freiheit und Gesetz*. Berlin: August.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Madden, J. (2017). *A practical guide for consensus-based decision making*. Abgerufen von <https://www.tamarackcommunity.ca/hubfs/Resources/Tools/Practical%20Guide%20for%20Consensus-Based%20Decision%20Making.pdf> (zuletzt geprüft am 09.06.2023).
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Munsch, C. & Müller, F. (2021). Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: F. Müller & C. Munsch (Hrsg.), *Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation* (S. 10-36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Mensch und Umwelt“*. Zürich: Sabe AG.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019). Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In dies. (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 12-41). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- The Consensus Council (Juli 2018). *Consensus-Based Decision-Making Processes*. csh.de. Abgerufen von <http://www.csh.org/wp-content/uploads/2018/07/38-National-Partner-Recommendation-Consensus-Decision-Making-Process-incl-Modified-Consensus.pdf> (zuletzt geprüft am 09.06.2023).
- Trostmann, S., Binder, K. A., Schäfer, E., Gramberg, N. & Zekaj, D. (2016). Die Grundschulwerkstatt an der Universität Bremen: Demokratisches (Ver-)Handeln und kooperatives Gestalten in einem studentischen Werkstattteam. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz, & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 53-67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009). Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Abgerufen von https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207 (zuletzt geprüft am 12.07.2023).

Woyke, W. (2021). Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. (8., aktual. Aufl.) Heidelberg: Springer VS. Abgerufen von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202091/politische-partizipation/> (zuletzt geprüft am 20.07.2023).

Autor:innenangaben

Selina Groß

Universität Bremen

Studentin M.Ed. Grundschule

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulwerkstatt

selina@uni-bremen.de

Sven Trostmann

ORCID: 0009-0007-2779-3361

Universität Bremen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lektor

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik,

Professionalisierung, Lernwerkstattarbeit und Praktikumskoordination

svetro@uni-bremen.de

Robert Baar, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von

Lehrkräften, Geschlecht und Schule, Lernen an außerschulischen

Lernorten, Diversitätssensibler Unterricht

baar@uni-bremen.de