

Plattform Zukunft Inklusion – ZInk



WERKSTÄTTEN

Ein Lehr-Lernkonzept für die inklusionssensible Hochschule

– Ein Leitfaden –

Andreas Oehme, Anna Moldenhauer

Inhalt

I Vorbemerkung	3
Warum Lernwerkstätten? Die Bedeutung im Kontext einer Inklusionssensiblen Hochschule.....	3
Kontext dieses Leitfadens.....	4
II Theoretischer Ansatz	4
Inklusion, Partizipation, Diversität	4
Hochschulen als Orte beruflicher Sozialisation.....	5
Werkstätten als Lehrkonzepte, die Diversität und Partizipation Raum geben	5
Werkstätten als Teil der Organisation.....	6
Lernen in Werkstätten.....	7
Lernen durch Erfahrung.....	7
Lernen als Aneignung	8
III Praktische Umsetzung	9
Raum.....	9
Zeit/Dauer	10
Organisationale Bezüge und Projektorientierung.....	10
Werkstätten als (organisationaler) Bestandteil von Hochschule	10
Werkstätten als Bestandteil der regionalen Infrastruktur	11
Projekte als zeitlich begrenzter Rahmen für Werkstätten	11
Akteur_innen.....	11
Peerlernen und Generationenwechsel	12
Rahmungen für selbstorganisierte Lernprozesse.....	13
Zugänge	14
Der Platz von Werkstätten im Gesamtcurriculum	14
Literatur	15

I VORBEMERKUNG

Warum Lernwerkstätten? Die Bedeutung im Kontext einer Inklusionssensiblen Hochschule

Inklusion als politische Leitidee stellt eine Herausforderung für Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme, Soziale Dienste, Verwaltungen, Arbeitsförderung und Arbeitsmarktpolitik, für die lokale Kultur- und Freizeitangeboten, für Verkehr und Wohnen, für (einfache) sprachliche sowie mediale Kommunikation u.v.m. dar. An fast allen Stellen des öffentlichen Lebens muss die Frage neu gestellt werden, wie Menschen gleichberechtigt Teilhabe eröffnet werden kann, die in einer irgendwie gearbeteten Konstruktion des „Normalen“ bisher nicht bedacht waren. Die Verschiedenheit der Menschen wird damit zur gesellschaftlichen Normalität erklärt.

Auch Hochschulen als Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen sind damit gefordert, einen eigenen Prozess zur Entwicklung zu mehr Inklusion zu durchlaufen. Der Begriff der „inklusionssensiblen Hochschule“ scheint uns dabei die Zielperspektive am passendsten zu bezeichnen. Hochschulen sind zumindest ihrer derzeitigen Verfassung nach nicht im gleichen Sinne Bildungseinrichtungen „für alle“ wie dies für die Regelschule eingefordert wird. Es geht deshalb vor allem darum, als Organisation sensibel für die Heterogenität der hier Lernenden, Lehrenden und Forschenden sowie für die Gestaltung der Teilhabebedingungen an Hochschulbildung und -forschung zu sein und Ausschlüsse zu reflektieren bzw. zu bearbeiten.

Auf die Hochschule als Bildungseinrichtung bezogen geht es zum ersten darum, zu hinterfragen, wo Menschen Hochschulbildung erschwert oder verwehrt wird, weil aufgrund von Normalitätsmustern Barrieren bestehen, die bestimmten Menschen die Teilhabe an den hier verorteten Bildungsprozessen verwehren. Um Missverständnisse auszuschließen: Es geht dabei nicht um eine Veränderung oder Absenkung des Niveaus dieser Bildung, sondern um

den Abbau der Hürden, die verhindern, an ihr teilzuhaben. Dies kann und sollte bis hin zur Hinterfragung der „Exklusionsmacht des universitären Habitus“ (Alheit 2014: 195) gehen, da dieser Habitus nicht unbedingt etwas mit der professionellen Handlungsfähigkeit der Menschen in ihren beruflichen Feldern zu tun hat.

Als Ausbildungseinrichtung stehen Hochschulen zudem in der Verantwortung Professionelle auszubilden, die später in ihrem Berufsfeld Inklusion umsetzen können. Es ist offensichtlich, dass Lehrer_innen und alle weiteren an Schule tätigen Berufsgruppen für eine Berufstätigkeit an inklusiven Schulen qualifiziert werden müssen. Dabei wird auch die Strukturierung der Qualifikationen, die mit Studiengängen und Abschlusszertifikaten verbunden ist, hinterfragt (etwa das Verhältnis Sonderpädagogik – Allgemeine Pädagogik). Aber das Thema Inklusion berührt viel weiter reichende Felder. Die verschiedenen Sozialen Dienste im Bereich der Behindertenhilfen und der Sozialen Arbeit unterliegen bislang ebenfalls einer Trennung der Zielgruppen in Behinderte und sozial Benachteiligte und eröffnen oder verschließen in ganz unterschiedlichen Maße Zugänge zu Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Die Psychologie thematisiert in diesen Kontexten die Grenzen zwischen Gesundheit, Krankheit und Behinderung und die damit verbundenen Normalitätskonstruktionen neu, nicht zuletzt weil die Umwelt der Person viel stärker als Faktor der Behinderung einbezogen wird als bislang (so z.B. mit der ICF, vgl. WHO 2005). Architektur und Bauwesen befassen sich mit dem Abbau von baulichen Barrieren, Informatik und technische Ingenieurwissenschaften mit der Entwicklung von geeigneten Tools, die Teilhabe erleichtern können, Sprachwissenschaftler_innen entwickeln „leichte Sprache“, und an vielen Stellen kommen hier – zum Teil ganz neue – rechtliche Regelungen ins Spiel.

Dabei geht es natürlich um die Entwicklung entsprechender Inhalte und von Studienplänen, die diese Inhalte in die Curricula aufnehmen. Aber darüber hinaus hat eine Bildungseinrichtung auch

eine sozialisatorische Wirkung, die das (spätere) berufliche Handeln ebenfalls prägt. Auch unter diesem Aspekt ist die Entwicklung von Hochschulen hin zu Organisationen, die sensibel für die Heterogenität von Studierenden (und Lehrenden) sind und die dieser Heterogenität bewusst Raum geben, wichtig. Es wird einen erheblichen Unterschied darstellen, ob Studierende ihre Hochschule als eine „inklusionssensible“ Einrichtung erleben – etwa durch das Bereitstellen von Support, durch die Repräsentanz verschiedener Zielgruppen, durch flexible Lehr- und Prüfungsformen, die Kultur der Beteiligung unterschiedlicher (Status)gruppen etc. –, oder ob sie all dies nur als theoretischen Stoff wahrnehmen können, der ihnen im „Frontalunterricht“ beigebracht wird.

Kontext dieses Leitfadens

Der vorliegende Leitfaden entstand im Kontext der ersten Arbeitsphase der „Plattform Zukunft Inklusion (ZINK)“ an der Universität Hildesheim zwischen 2014 und 2016. Die Plattform hat generell die Aufgabe, Strukturen für eine inklusionssensible Hochschule zu entwickeln und die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen zu initiieren. Da-

bei spielte und spielt die Weiterentwicklung und Etablierung von Lehrformen eine wichtige Rolle, die Inklusion aufgreifen und erlebbar machen und die als Muster dienen können, auf das sich insbesondere zukünftige Lehrer_innen in ihrem späteren Berufsalltag wieder beziehen können.

Als besonders anschlussfähig erschien dabei das Konzept der „Lernwerkstätten“. Lernwerkstätten existieren seit langem an vielen Universitäten, so auch in Hildesheim. Uns ging es darum, ein Konzept für Werkstätten zu erarbeiten, das sich systematisch und theoretisch fundiert auf Inklusion bezieht. Der vorliegende Leitfaden basiert auf den Erfahrungen mit einigen Werkstätten der Uni Hildesheim sowie der Auseinandersetzung mit Konzepten anderer Universitäten und insbesondere der entsprechenden Literatur. Er ist bewusst als kurzer, pragmatischer Handlungsleitfaden formuliert, der von einigen sehr knapp skizzierten theoretischen Annahmen ausgehend Anregungen zur Gestaltung von Lernwerkstätten geben soll. Neben dem Leitfaden entstand auf Initiative der Plattform ZINK ein Sammelband, der das Thema „inklusionssensible Hochschule“ insgesamt breiter auffächert (vgl. Dannenbeck u.a. 2016).

II THEORETISCHER ANSATZ

Inklusion, Partizipation, Diversität

Mit dem Zusammenhang von Inklusion, Partizipation (Teilhabe) und Diversität lässt sich der Inklusionsbegriff für die Hochschule als Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungseinrichtung zuspitzen:

Der Inklusionsdiskurs bzw. der Diskurs um die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen formuliert sehr klar den Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe insbesondere von Menschen, die bisher in besonderen Systemen und Einrichtungen gesondert von den Normalsystemen gesellschaftlich integriert wurden. Teilhabe wird hier meist synonym mit Partizipation genutzt und meint nicht nur ein passives Teil-Sein von etwas (etwa über den Zugang zu Schule oder einen Arbeitsplatz), sondern betont wird gerade auch der aktive Part der Betei-

ligung. Selbstbestimmung ist in diesem Diskurs ein zentraler Begriff und verweist gerade auf die subjektiven Handlungsmöglichkeiten der Menschen, nicht nur auf die Möglichkeit, „dabei zu sein“. Es geht darum, über die Ermöglichung von Teilhabe und aktiver Beteiligung im Sinne von Mitbestimmung die unterschiedlichen Bedürfnisse der Beteiligten in (Bildungs-)Prozesse und die Ausgestaltung von Organisationen einfließen zu lassen.

Dieser Gedanke bezieht sich nicht auf besondere Gruppen, sondern im Sinne von Menschenrechten, die immer universell sind, auf alle. Die Teilhabe aller ist daher untrennbar mit dem Grundsatz von Verschiedenheit (auch Vielfalt, Diversität, Heterogenität) als Normalität verbunden. Dies wendet sich gegen die (fremdbestimmte) Konstruktion von Gruppen, denen pauschal ungleiche Teilhabebehan-

cen bzw. jenseits gesellschaftlicher Normalität liegender Lebensweisen (etwa Wohnen in stationären Großeinrichtungen) zugewiesen werden. Mit Inklusion ist daher der Anspruch verbunden, die Verhältnisse von Gleichheit und Differenz sowie damit zusammenhängende Formen der Kategorisierung neu zu reflektieren und institutionell zu bearbeiten.

Wenn gesellschaftliche Normalität nicht gruppenspezifisch geteilt sein, sondern für alle gleichermaßen gelten soll, dann müssen die „Regelsysteme“ auch auf alle Menschen eingehen können. Entsprechend wird mit Inklusion die Gestaltung dieser Regelsysteme verbunden, so dass die Menschen in ihrer Vielfalt teilhaben können. Da Teilhabe nicht nur als Zugang zu diesen Regeleinrichtungen, sondern eben auch als aktive Beteiligung verstanden wird, müssten sich nun auch die Einrichtungen als Organisation stärker über die Handlungen der Menschen konstituieren. Diese bestimmen mehr als bisher die Ausgestaltung der Organisation mit, sie bringen ihre Bedürfnisse, Ideen, Interessen und Handlungsweisen ein. Die Organisation setzt sich damit auseinander, vermittelt sie, trägt Konflikte aus etc. Ihre Aufgabe besteht entsprechend darin, den unterschiedlichen Handlungsweisen Raum zu geben, aber sie eben auch miteinander in Bezug zu setzen.

Hochschulen als Orte beruflicher Sozialisation

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass an Hochschulen nicht nur explizites Wissen vermittelt wird, sondern sich auch vielfältige implizit wirkende Handlungsmuster und Orientierungen ausbilden. Unterschiedliche professionelle Fachkulturen entwickeln sich nicht nur in der Praxis, sondern gerade auch an Hochschulen (vgl. Alheit 2014). Es ist davon auszugehen, dass diese Fachkulturen – nicht nur ein Habitus, sondern auch professionelle Selbstverständnisse, Techniken und Methoden für den professionellen Alltag etc. – unter anderem durch die Hochschulbildung reproduziert werden. Bei Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen geht man heute selbstverständlich davon aus, dass die gelebte Praxis einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellungen der heranwachsenden Generationen (etwa in Bezug auf den Umgang mit Behinderungen) hat.

Damit Studierende später in ihrer alltäglichen Praxis inklusiv arbeiten können, ist es daher entscheidend, dass sie sich im Studium nicht nur das notwendige Wissen aneignen, sondern auch die Universität als inklusive Bildungseinrichtung erleben. Es geht folglich „keineswegs nur um die Vermittlung wissenschaftlicher Wissensbestände und Techniken“, sondern „auch um die Befähigung zu umfassender gesellschaftlicher Partizipation“ (Tippelt/Schmidt-Hertha 2013, 219). Letztere könnte vor allem in inklusiven Lehr-Lern-Umgebungen erlernt werden (vgl. ebd.). Um solche Lehr-Lern-Umgebungen zu schaffen, erscheint es wiederum wichtig, innerhalb der Hochschule sowie institutionenübergreifend vielfältige Formen der Kooperation anzulegen und umzusetzen sowie Aktivitäten permanent abzustimmen (vgl. ebd., 220).

Werkstätten als Lehrkonzepte, die Diversität und Partizipation Raum geben

Für die Ermöglichung von Partizipation tragen Hochschulen eine zentrale Verantwortung. Sie sind gefordert, gesellschaftliche Herausforderungen zu analysieren sowie u.E. die Handlungsfähigkeit Studierender, Lehrender und zivilgesellschaftlicher Akteur_innen anzubahnen. Es ist davon auszugehen, dass die Bearbeitung eines derartigen Anspruches nur über einen kontinuierlichen Austausch innerhalb der Hochschule und mit der außeruniversitären Praxis sowie mittels einer Verknüpfung von individuellem Lernen und Prozessen der Organisationsentwicklung gelingen kann. Der Leitfaden geht insofern davon aus, dass Hochschulen sich auf eine inklusionssensible Gestaltung der eigenen Strukturen sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse der hier Lernenden und Lehrenden einlassen, indem sie diesen Menschen eine Plattform bieten, über die sie sich artikulieren können, die es somit ermöglicht, die eigenen Belange mitzugestalten, eigene Interessen zur Sprache zu bringen und zu bearbeiten.

Lernwerkstätten bieten insbesondere für Studierende, aber natürlich auch für alle anderen Beteiligten (etwa Praktiker etc.) Möglichkeiten, sich derart zu involvieren, um ihrerseits involviert und dadurch sozialisiert zu werden (vgl. Huber 1998: 427). „Seit mehr als 30 Jahren gibt es [sie] an Hochschulen, teils versteckt in Nischen, mehr als ‚Refu-

gien', zunehmend werden sie aber auch bewusst als innovative Lernorte in der Hochschullandschaft wahrgenommen" (Coelen/Müller-Naendrup 2013: 9; vgl. Wedekind 2013: 21). Vor allem im Rahmen der Lehrer_innenbildung kommt Lernwerkstätten an Hochschulen eine bedeutsame Funktion zu (vgl. Franz 2013: 141). Wedekind führt die Bedeutung von Lernwerkstätten an Hochschulen darauf zurück, dass es wenig zielführend sei, künftige Pädagog_innen „auf Basis konservativer Interaktionsmodelle und Instruktionsinstrumentarien in traditionellen hochschuldidaktischen Formaten“ von einer offenen, individualisierten pädagogischen Arbeit in heterogenen Lerngruppen zu überzeugen und zu qualifizieren (Wedekind 2013: 21; vgl. auch Ernst/Wedekind 1993; Bolland 2011). Hier seien „alternative Lernorte“ (Hagstedt in Franz 2012: 22) notwendig.

Müller-Naendrup unterscheidet zwischen „LernWERKSTÄTTEN“ und „LERN-Werkstätten“, wobei in der ersten Variante von Einrichtungen der Werkstattcharakter im Fokus steht und damit vielfach ein spezifisch gestalteter Raum, während in der zweiten Variante vor allem Gelegenheiten für vielfältige Lernsituationen geschaffen werden (vgl. Müller-Naendrup 1997: 117). Die theoretischen Rahmungen der an den Hochschulen und außerhalb in zunehmender Vielfalt etablierten Lernwerkstätten differieren dabei leicht und auch „mögliche Wirkungsfelder von Lernwerkstätten sind je nach Situation sehr unterschiedlich“ (Coelen/Müller-Naendrup 2013: 9). Von Studium und Lehre über Forschung und Schulpraxis werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. In den meisten Fällen wird über die Einrichtung hochschulischer Lernwerkstätten versucht, Theorie und Praxis einander anzunähern. Überwiegend werden Forschung und Lehre zu einer Einheit verknüpft (vgl. Coelen/Müller-Naendrup 2013: 14). Wedekind beschreibt Lernwerkstätten deshalb als „Orte gelebter Empirie“ (Wedekind 2009: 4).

Die Inklusionsdebatte betont in verschiedenen Handlungskontexten (nicht nur, aber besonders in Schule) die Bedeutung von multiprofessioneller Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte. Werkstätten könnten vor diesem Hintergrund ein Format sein, die Grenzen der Fachdisziplinen zu überschreiten, indem unterschiedliche Lehrende und Studierende aus unterschiedlichen Institu-

ten/Fachbereichen zusammenkommen, gemeinsam an einem Projekt oder einer Aufgabe arbeiten und ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen, Handlungsansätze und Lösungsmöglichkeiten reflektieren. Sie könnten damit unterschiedliche disziplinäre Zugänge sichtbar machen, ein wechselseitiges Verständnis dafür fördern, Konflikte ausdiskutieren und den Nutzen von multiprofessioneller Zusammenarbeit erfahrbar machen.

Werkstätten als Teil der Organisation

Im oben skizzierten Verständnis sind Lernwerkstätten vor allem Lernorte, wenn auch alternative Lernorte. Um das Werkstattkonzept für eine inklusionssensible Hochschule zuzuspitzen, erscheint es sinnvoll, Werkstätten auch als Teil der Organisation Hochschule zu konzipieren. So können sie z.B. die Erarbeitung partizipativer Lehr- und Forschungsmethoden selbst zum Gegenstand machen, sie könnten Bedarfe und Probleme studentischer Mitbestimmung analysieren, Lösungen erarbeiten und etablieren. Werkstätten können ein Rahmen sein, in dem Studierende selbst zu Lehrenden werden, etwa indem sie Bedarfe analysieren, Angebote konzipieren und selbst durchführen. Auch der Support von Studierenden mit Behinderungen (etwa in Sachen Kommunikation) könnte über eine Werkstatt organisiert werden, die breite Möglichkeiten bietet, sich mit verschiedenen Techniken einer unterstützenden Kommunikation auseinanderzusetzen, flexibel Lösungen für auftretende Probleme zu erarbeiten etc.

Werkstätten werden in solchen Fällen zu einem Teil der Organisation Universität, d.h. sie bilden selbst einen Teil von deren Strukturen, sie überdauern die Frist von einzelnen Veranstaltungen und sind vor allem in der Lage, über die Mitarbeit einzelner Studierender und Lehrender hinaus Bestand zu haben. Die Ausgestaltung als Organisationseinheit ermöglicht es, langfristig und personenübergreifend an Prozessen und Strukturen zu arbeiten: Die „Entkopplung von Person und Handlung und die Bildung arbeitsteiliger Handlungsmuster, an denen eine Vielzahl von Akteuren mit ihren unterschiedlichen Aktionen beteiligt ist, stellt den evolutionären Gewinn der Organisationsbildung dar. Es können hochkomplexe Prozesse realisiert und Funktionen

erfüllt werden, die das Handlungsvermögen von Individuen übersteigen“ (Simon 2015, S. 14).

Der entscheidende Vorteil liegt darin, dass auf diese Weise Werkstätten eine Kopplung zwischen den Handlungsweisen, den Ideen, Interessen und Bedürfnissen unterschiedlicher Studierender und der Organisation herstellen können. Sie transformieren das Handeln der Lernenden (und Lehrenden) von der Ebene der alltäglichen Lernprozesse in die Strukturen der Organisation Hochschule, ggf. auch in ihr Umfeld hinein (wenn dieses beteiligt wird). Umgekehrt wird mit dieser Kopplung durch die Werkstätten Teilhabe nicht nur an Lernprozessen, sondern auch an organisationalen Prozessen vermittelt. Studierende gestalten durch ihre Arbeit auch einen Ausschnitt der organisationalen Realität mit.

Lernen in Werkstätten

Müller-Naendrup (1997, 148ff.) zufolge sind die Lern- und Arbeitsprozesse in Lernwerkstätten gekennzeichnet durch die Prinzipien der Handlungsorientierung, der Autonomie, des forschenden Entdeckens und der Reflexivität, der Kooperation und der Innovation (vgl. Ernst/Wedekind 1993; Coelen/Müller-Naendrup 2013; Franz 2012). „Das Lernen in Werkstätten ist handlungs- und produktorientiert, es steht vor komplexen Aufgaben, lebt von ihrer Praxisnähe, versteht jede Aufgabe als einzigartig, ist auf breite Kompetenz angewiesen und entwickelt sich aus ersten Versuchen durch zunehmende Differenzierung persönlicher Erfahrung“ (Brügelmann 2013: 53).

Über Anregungen zum projektorientierten Arbeiten können verschiedene Wissens- und Kompetenz-Bereiche angesprochen und den Akteur_innen ermöglicht werden, weitgehend selbstbestimmt prägende Erfahrungen zu machen (vgl. Franz 2013: 142). Kooperative und dialogorientierte Formen des gemeinsamen Arbeitens von Akteur_innen aus unterschiedlichen Bereichen tragen dazu bei, dass die Beteiligten die gesellschaftliche Vermitteltheit individuellen Handelns erfassen und tendenziell reflexiv begreifen können. Beim Lernen in der Lernwerkstatt agieren die Lernenden aktiv und konstruktiv. Die Lernwerkstattarbeit basiert lerntheoretisch auf einem moderaten Konstruktivismus (vgl. VeLW 2009: 6; Reich 2008; Franz 2012: 24). Lehrende halten sich in Lernwerkstätten eher zurück.

Lernen durch Erfahrung

Die Lernwerkstätten zugrundeliegenden Ideen davon, wie Menschen lernen, werden vielfach auf Reformpädagoginnen wie Freinet oder Dewey zurückgeführt (vgl. Ernst/Wedekind 1993; Bolland 2011). Während in der sogenannten Freinet-Pädagogik dem Raum und den Lernmaterialien eine zentrale Bedeutung für das Lernen beigemessen wird (wie es teilweise auch in Lernwerkstätten der Fall ist), schuf auch Dewey mit seiner Arbeit zum Projektlernen und zum Lernen durch Erfahrung viele Grundlagen für ein solches Lernen in Werkstätten. Dewey zufolge gewinnt der Mensch Erkenntnis, indem er sich handelnd mit der Welt auseinandersetzt, Erfahrungen macht und diese reflektiert (vgl. Speth 1997: 21). „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 2010/1916, 187). Da es sich um die zentrale Referenz für forschendes Lernen in Lernwerkstätten handelt, wird Deweys Idee eines Lernens durch Erfahrung im Folgenden genauer vorgestellt.

Dewey zieht aus seiner Analyse eines „durch-Erfahrung-Lernens“ und der dafür notwendigen Verknüpfung einer aktiven (tun) und einer passiven (erleiden) Seite zum Zwecke des Erkennens zwei Schlussfolgerungen: Zum einen schließt er, dass Erziehung in erster Linie eine Sache des Handelns und Erleidens sei (vgl. ebd.: 188). Zum anderen verweist er auf die Bedeutung der Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der Erfahrungen führen könnten, was sie so wertvoll mache. Er plädiert infolgedessen für die Berücksichtigung des Zusammenhanges von Handeln und Erleiden in Lernprozessen durch Denkprozesse. Dewey kritisiert, dass Worte, als Bezeichnungen von Begriffen, allzu leicht als die Begriffe selbst genommen werden. Dabei gehe allerdings Bedeutung verloren. „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in

der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“ (ebd.: 193). Gleichzeitig stellt Dewey fest, dass es keinerlei sinnvolle Erfahrung gebe, die nicht ein Element des Denkens enthalte, weil das Denken die Beziehungen auseinanderlege zwischen dem, was wir tun und dem, was sich aus diesem Versuch ergibt, d.h. den Folgen. „Denken heißt erwägen, welchen Einfluß [sic!] die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden“ (ebd., 196). Dabei ist es zentral, dass „das Denken in noch unabgeschlossenen, noch in der Entwicklung befindlichen Sachlagen entsteht, dass es dann eintritt, wenn etwas noch zweifelhaft, unsicher, problematisch ist“ (ebd.: 198). Diese Zweifelhaftheit und Unvollkommenheit bedarf der Fragen bzw. einer forschenden Herangehensweise. Dewey bringt diesen Zusammenhang auf die Formel: „Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (ebd.).

Wie zuvor ausgeführt, zielt die Einrichtung von Lernwerkstätten auf ein solches forschendes Lernen durch Erfahrung. Lernwerkstätten, so die Annahme, ermöglichen es den Lernenden (z.B. Studierenden an Hochschulen), sich handelnd mit in Entwicklung befindlichen Sachlagen zu befassen, dabei Erfahrungen zu sammeln und sich reflexiv und dialogisch mit den Ergebnissen ihres Handelns auseinanderzusetzen. „Voraussetzung ist, dass sie [die Studierenden] Gelegenheit bekommen, den Zusammenhang des Projekts, an dem sie mitwirken, zu begreifen und auch den gesellschaftlichen Kontext und die Verantwortung der Wissenschaft mit zu diskutieren“ (Huber 2009: 11f.).

In Bezug auf Inklusion an Hochschulen geht es darum, allen Mitgliedern der Hochschule Raum zu eröffnen für die Auseinandersetzung mit inklusiver Theorie und Praxis und ein darauf basierendes Lernen durch Erfahrung. Lernwerkstätten heben sich zugleich konzeptionell deutlich von anderen hochschulischen Lehr-Lern-Formaten ab. Sie „bieten als ‚Keimzellen‘ einer partizipativen wertschätzenden Lernkultur vielfältige Angebote dafür, den aktuellen und künftigen Herausforderungen konstruktiv zu begegnen“ (Wedekind 2009b: 2).

Lernen als Aneignung

Eine weitere Lerntheorie, die hier gut anschließt, ist der tätigkeitsorientierte Ansatz aus der sog. kulturhistorischen Schule in der damaligen Sowjetunion (vgl. Leontjew 1973; 1979) bzw. in ihrer Adaption in der kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp 1976; 1993).

Leontjew geht von der Aneignung der Bedeutung aus, die in Gegenständen liegen. Gegenstände sind für ihn generell gesellschaftlich hergestellt – ob Werkzeuge oder mathematische Theorien, sie alle sind aus gesellschaftlichen Erfahrungen und durch die Tätigkeit von Generationen entwickelt. In diese Produkte menschlicher Tätigkeit fließen die Erfahrungen ein, das heißt sie werden in gesellschaftlichen Produkten (wie Werkzeuge oder mathematische Theorien) vergegenständlicht, womit gemeint ist, dass sie objektiviert werden und damit dem Subjekt gegenüber stehen. Auch Sprache und Logik sind in diesem Sinne Produkte, genauso wie ein Löffel (den Leontjew zur Verdeutlichung als Beispiel wählte) oder andere Werkzeuge. Im Prinzip ist die gesamte menschliche Umwelt eine „Welt gesellschaftlicher Gegenstände“ (1973: 281), die durch menschliche Tätigkeit geformt wurde. Diese Welt muss umgekehrt durch einen Lernenden in ihrer menschlichen Qualität, d.h. von ihrer gesellschaftlichen Bedeutung her erschlossen werden. Diesen Prozess bezeichnet Leontjew als Aneignung.

Der Gegenstand der Aneignung ist also die Erfahrung, die sich im Prozess menschlicher Arbeit in den Produkten verkörperte und die nun in Form von Bedeutungen dem Einzelnen gegenübersteht. Der Löffel kann natürlich zum Klopfen auf einem Tisch verwendet werden, aber von seiner Bedeutung her ist er ein Esswerkzeug. Um diese spezifisch menschliche Qualität eines Gegenstandes – hier des Löffels – zu begreifen, muss jeder Mensch an ihm „eine praktische oder kognitive Tätigkeit vollziehen“, die bspw. der im Löffel „verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat (obwohl natürlich mit ihr nicht identisch) ist“ (Leontjew 1973: 281). Die Bedeutung des Löffels eignet man sich nur an, indem man ihn als Löffel, d.h. als das menschliche Werkzeug benutzt und nicht etwa als „Klopfer“, wie es kleine Kinder gerne tun.

Durch den Aneignungsprozess werden demnach gesellschaftliche Erfahrungen über den Umgang mit der gegenständlichen Welt an die Individuen vermittelt und damit auch gesellschaftlich reproduziert. Gegenstände verkörpern daher Handlungsmöglichkeiten, die man sich durch die Aneignung der Gegenstandsbedeutung als die eigenen Handlungsmöglichkeiten erschließt (vgl. Holzkamp 1993).

Für Lernwerkstätten ist dieses Verständnis von Lernen sehr passend, weil hier Studierende lernen sollen, indem sie sich nicht einfach abstrakt mit einem Thema, sondern mit der „Welt“, in der dieses Thema verkörpert ist, auseinandersetzen. Einerseits kann hier z.B. die Unterrichtspraxis einer Schule als gegenständliche Welt genutzt werden, mit der man sich auseinandersetzt und an der man sich seine eigenen Handlungsweisen beim Unterrichten erschließt. Mit der Aneignung geht aber eben auch eine Reproduktion von Unterrichtspraxis

als solcher einher, wobei immer auch etwas eigenes, neues mit eingebracht wird, so dass sich „Unterrichten“ in diesem Prozess auch verändert.

Andererseits sind Werkstätten, wenn sie als Teil der Organisation Universität bestehen, Einrichtungen, die länger bestehen als der individuelle Lernprozess eines einzelnen Studierenden. Entsprechend gibt es hier Generationenwechsel. Studierende finden also bereits eine Werkstatt vor, in der schon andere tätig waren, in der schon etwas erarbeitet wurde (z.B. Projekte, Praktiken, Kooperationen etc.) und Erfahrungen gemacht wurden, die in diese Werkstatt eingeflossen ist. Neue Generationen haben sich also immer auch diese Werkstatt wieder anzueignen, sie einerseits in ihrer Beschaffenheit und Bedeutung zu erschließen, um adäquat handeln zu können, andererseits sie aber auch zu verändern, um sich selbst in diesen Herstellungsprozess einzubringen, um als Individuum mit eigenen Ideen und Bedürfnissen zu handeln.

III PRAKTISCHE UMSETZUNG

Raum

Mit einer Werkstatt assoziiert man in der Regel einen entsprechenden Raum, in dem Dinge hergestellt werden. Für Lernwerkstätten nach dem hier verfolgten Ansatz trifft dies vor allem im metaphorischen Sinne zu. Entsprechend geht es darum, einen „produktiven“ Raum zu erzeugen, in dem die Studierenden sowie andere beteiligte Akteure zusammenkommen, um gemeinsam Erfahrungen zu machen, zu reflektieren, Probleme zu lösen etc. Hierzu eignen sich natürlich Kommunikationsplattformen, indem Inhalte geteilt und gleichzeitig kommuniziert werden kann.

Ein Werkstatt-Raum im physischen Sinne ist dennoch ein wichtiger Faktor, insbesondere wenn die Werkstatt als „ständige Einrichtung“ und als organisationaler Bestandteil konzipiert ist. Ein Raum fördert bspw. durch eine eigene Einrichtung die Identifikation der Studierenden mit der jeweiligen Werkstatt, bietet Möglichkeiten sich zu treffen, bietet Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen

und verbindet. Verwendete Materialien können hier aufbewahrt werden. Durch diese „Dinge“ repräsentiert sich die Werkstatt noch einmal anders, und ihre Aneignung durch neue Generationen von Studierenden kann sich auch physisch Ausdruck verleihen (Wände anstreichen, Möbel umrücken, eigene Gebrauchsgegenstände anschaffen etc.). Ein derartiger Raum ermöglicht zudem eine zeitliche Flexibilisierung der Zusammenarbeit von Projektteams, wenn er nicht extra gebucht werden muss.

Ein Raum stellt jedoch weder eine Garantie für bessere Lernprozesse dar, noch ist er unverzichtbar für die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand. Existieren viele Werkstätten gleichzeitig, so entsteht außerdem das typische „Raumproblem“ durch Raummangel, weil Werkstatträume weniger gut ausgelastet werden können als neutrale Seminarräume. Ein Kompromiss könnte hierbei die Einrichtung eines Raumes von und für mehrere Werkstätten sein.

Zeit/Dauer

Gerade hinsichtlich der notwendigen Zeitfenster zeigt sich, dass das Lernen in Werkstätten sich von der gewöhnlichen Arbeit in Seminaren unterscheidet. Es bedarf zum einen größerer Zeitfenster; die üblichen 90 Minuten reichen häufig nicht aus, um vertieft an einem Problem zu arbeiten. Bewährt haben sich zumindest Doppelstunden von 2 mal 90 Minuten in größeren Zeitintervallen, zwischen denen komplexere Arbeitsaufträge in kleinen Untergruppen oder einzeln zu bearbeiten sind. Solche Zeitfenster kollidieren jedoch oft mit den üblichen Wochentakten a 90 Minuten – bzgl. der Studienpläne ebenso wie der Raumbuchungen.

Zum anderen ist es nur bedingt möglich, forschendes und erfahrungsorientiertes Lernen in Werkstätten und die damit zusammenhängende Arbeit an Projekten in einem Semester zu bewältigen – besser ist oft die verbindliche Anlage von Veranstaltungen über zwei Semester, wobei nicht immer in einem wöchentlichen Turnus getagt werden muss. Unserer Erfahrung nach sollte dann über diesen Zeitraum ein Gesamtkonzept bestehen, das auf ein „Endprodukt“ hinausläuft. Dieses kann als Voraussetzung für den Abschluss der Teilnahme gesetzt werden und bindet somit Studierende über diese Zeitdauer an die Werkstatt. Dazu eignen sich bspw. Projektabschlüsse, Projektdokumentationen und –präsentationen etc.

Fest etablierte Werkstätten werden jedoch auch für manche Studierende zur „Heimat“ bzw. zu einem „Quasi-Job“. Sie haben die Tendenz, über mehrere Jahre sehr engagiert Mitglied des Teams zu bleiben. Dabei sammeln sie oft ein Insiderwissen an, das ihnen eine Sonderstellung gegenüber neuen Generationen gibt und den Wechsel erschwert. Bewährt haben sich daher Obergrenzen der Beteiligung, bspw. bei 2 oder 3 Semestern.

Organisationale Bezüge und Projektorientierung

Werkstätten in dem hier verfolgten Profil funktionieren über eine Projektorientierung bzw. über organisationale Bezüge, die der Arbeit in der Werkstatt Nachhaltigkeit verleihen und dem Lernen die Erfahrungen im professionellen Feld vermitteln können. Dem oben skizzierten Ansatz entspre-

chend geht es darum, direkte Bezüge zur „gegenständlichen Welt“ zu schaffen, d.h. zu Organisationen wie Universität, Schulen, sozialen Trägern, Betrieben etc. Diese Bezüge vermitteln außerdem eine Orientierung an „Produkten“ oder Aufgaben, die die Werkstatt er- oder bearbeitet. Die Möglichkeiten dazu könnte man unter den folgenden drei Aspekten zusammenfassen:

Werkstätten als (organisationaler) Bestandteil von Hochschule

Um Werkstätten als organisationalen Bestandteil der Hochschule zu verankern, bietet sich die Übernahme organisationaler Aufgaben an, z.B.

- Beratung von Studierenden durch Studierende (Peerberatung; so z.B. im Projekt „Anker-Peers“ der Universität Hildesheim).
- Bereitstellung von Kommunikationshilfen für Studierende, die diese benötigen (bspw. blinde oder hörgeschädigte Studierende)
- Erarbeiten und durchführen von eigenen Lehrveranstaltungen für Studierende durch Studierende (z.B. in selbstorganisierten Seminaren, Moderationswerkstatt an der Uni Hildesheim).

Diese Prozesse werden in der Werkstatt begleitet, die Studierenden entsprechend qualifiziert und beraten. In einigen Beispielen werden Studierende zusätzlich über studentische Hilfskraftverträge entlohnt, um ein Gleichgewicht zwischen Arbeitsaufgaben und Anrechnung der Leistung herzustellen und um das Kommittent der Studierenden zu erhöhen.

Als Bestandteil der Hochschule sind solche Werkstätten i.d.R. auf Dauer angelegt, d.h. sie bestehen organisational kontinuierlich fort. Für diese Kontinuität ist meist ein Übergang von Generation zu Generation der Beteiligten nötig, um das Wissen und die Praxis im Peerverfahren weiterzugeben. Denkbar wäre aber auch, diese Kontinuität nur über die Lehrenden herzustellen, der/die dann jede Generation neu in die Arbeit einführen muss, oder über entsprechende Konzepte, die die Werkstatt rahmen.

Werkstätten als Bestandteil der regionalen Infrastruktur

Das gleiche Modell lässt sich auch jenseits der Hochschule mit Kooperationspartnern verwirklichen. Werkstätten können so zu einem Bestandteil der entsprechenden regionalen Infrastruktur werden. (Denkbar sind auch überregionale Kooperationen, wenn sich hier die Kommunikation organisieren lässt). Die Werkstatt wäre dann z.B. in Prozesse von Kooperationspartnern eingebunden. Denkbar wären hier

- Beratungen in Zusammenarbeit mit Beratungsstellen in der Region, in denen Studierende nach entsprechender Qualifizierung unter Begleitung und Supervision selbst beraten (ähnliche Modelle werden derzeit eher als Praktikum angerechnet),
- Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen von Schulen in der Region

Projekte als zeitlich begrenzter Rahmen für Werkstätten

Eine ähnliche Einbindung ermöglicht eine Einbindung in zeitlich begrenzte Projekte, an denen sich Werkstätten beteiligen oder die in ihnen bearbeitet werden. Die Werkstatt ist dann weniger Bestandteil einer Organisations- als einer Projektstruktur. Wenn man nicht den Anspruch auf diesen engen organisationalen Bezug verfolgen will, bieten sich auch Projekte an, die von Studierenden entwickelt und durchgeführt werden, ohne sich in größere Projektstrukturen einzubinden. Der Vorteil dabei ist die größere Freiheit bei der Projektgestaltung.

Die Plattform ZINK an der Uni Hildesheim hat vor allem mit dieser Form von Werkstätten experimentiert:

- In einer „Werkstatt Mitbestimmung an der Universität“ ging es darum, konkrete Punkte zu identifizieren, an denen Studierende die Universität stärker mitgestalten möchten und im Anschluss Ideen für Projekte zu entwickeln, mit denen dieser Bedarf verwirklicht werden kann. Hier entstand z.B. eine Publikation zu studentischen Räumen, eine Bedarfserhebung zum Interesse und den Bedingungen von mehr Partizipation Studierender in der Lehre sowie Semi-

narkonzeptionen, die anschließend von Studierenden selbst durchgeführt wurden.

- In einer Werkstatt haben Studierendengruppen gemeinsam mit verschiedenen regionalen Partner_innen aus dem Bereich Kultur und Soziales Projektideen entwickelt, die dann umgesetzt wurden. So haben Studierende Bedürfnisse von verschiedenen Gruppen (Menschen mit Behinderungen, Kinder ebenso wie Senior_innen, die in Heimen leben) „erhoben“, indem sie mit ihnen in ihren Einrichtungen zu bestimmten Fragestellungen gearbeitet (z.B. basteln, filmen, fotografieren, erzählen) und die Ergebnisse in einer Ausstellung präsentiert haben. Eine weitere Gruppe Studierender hat eine Kampagne für mehr Rücksicht auf Menschen mit Einschränkungen im öffentlichen Nahverkehr entwickelt. Eine andere Gruppe drehte einen Film, indem Menschen auf der Straße nach ihrem Verständnis von Inklusion befragt wurden; der Film wurde bei der Auftaktveranstaltung des Landkreises Hildesheims zur Umsetzung der UN-BRK in der Kommune vorgeführt.
- Ein Pilotprojekt des Landkreises Hildesheims zur Poolbildung von Schulbegleitungen wurde durch eine Werkstatt wissenschaftlich begleitet. Studierende besuchten die drei beteiligten Schulen, nahmen an Besprechungen teil, erhoben Daten mit den beteiligten Akteur_innen und werteten diese aus, um hieraus Empfehlungen abzuleiten.

Eine Projektplanung ähnlich einem (Forschungs-)Antrag war hier fester Bestandteil der Werkstatt-Arbeit. Zum Teil ist es den Studierenden gelungen, für solche Projekte kleinere Finanzierungen bei lokalen Partnern einzuwerben. Materialien etc. konnten so gegenfinanziert werden.

Akteur_innen

Durch die Einbindung verschiedener Akteur_innen können gemeinsame Erfahrungen initiiert werden, die zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema zu nutzen sind.

Studierende: Mit der Arbeit in Werkstätten verbindet sich das Ziel, Studierende im Rahmen von Forschungsprojekten/Fallstudien zur Analyse, Planung,

Durchführung und Reflexion von Entwicklungsprozesse sowie kleineren Forschungsvorhaben zu befähigen. Studierende erwerben Fachwissen und sie entwickeln Reflexionsfähigkeit sowie eine forschende Haltung. Darüber hinaus erlangen sie forschungsmethodische Grundkenntnisse und erhalten Gelegenheit zur Partizipation an Wissenschaft. Da die Arbeit in Werkstätten oft Teamarbeit ist, stellt sich die Ebene der Zusammenarbeit mit anderen als weitere Lernebene dar.

Lehrende und wissenschaftliche Community: Für die beteiligten Lehrenden geht es darum, gemeinsam mit den Studierenden zu einem übergreifenden Thema zu arbeiten (z.B. Inklusion in der Region) und die Arbeitsergebnisse der Projekte so zu systematisieren, aufzubereiten (z.B. als Fallbeispiele für das Fallarchiv HILDE) und zu dokumentieren (z.B. in Publikationen oder als Vorstudien für größere Forschungsanträge), dass sie die wissenschaftliche Diskussion voranbringen. Lehrende erhalten in Lernwerkstätten weniger eine dozierende als eine begleitende, beratende Funktion. Sie müssen außerdem oft die Gruppen moderieren, und zwar nicht nur fachlich, sondern gerade auch in sozialer Hinsicht.

Wir haben Werkstätten vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte, die multiprofessioneller Zusammenarbeit viel Bedeutung einräumt, auch als multiprofessionellen Erfahrungsraum konzipiert: Sie könnten jenseits des üblichen Lehrformats „Seminar“ Studierende und evt. Dozierende unterschiedlicher Fachrichtungen, die in ein Thema involviert sind, zusammenbringen. Gerade bei Werkstätten, die ein fester organisationaler Bestandteil der Universität sind oder sich zeitweilig (projektförmig) einem Thema widmen, könnten interessierte Lehrende ohne eine besondere Rolle beteiligt sein, so dass Lehrende wie Studierende auf gleicher Ebene gemeinsam an einem Projekt arbeiten.

Kooperationspartner_innen: Akteure in der Region können einen guten Einblick in die regionale Fachpraxis vermitteln und haben oft viele Ideen für Projekte, die sich im normalen Alltag nicht ohne zusätzliche Ressourcen verwirklichen lassen. Sie beraten und begleiten Studierende dabei und binden sie z.T. in ihren Alltag oder in Veranstaltungen etc. ein. Umgekehrt können die Kooperations-

partner_innen Impulse aus der Wissenschaft aufnehmen und in das Feld transformieren. Werkstätten können so einen Beitrag zur Verbindung von Theorie und Praxis leisten.

Auch die Einbindung von Akteur_innen aus Verwaltung und Management innerhalb der eigenen Universität (z.B. bei der Werkstatt Mitbestimmung) haben (hoffentlich für beide Seiten) interessante, zuweilen irritierende Erfahrungen ermöglicht und vor allem Kommunikationsprozesse in Gang gesetzt, die vorher nicht stattgefunden hatten.

Peer Learning und Generationenwechsel

Für Werkstätten nach dem hier skizzierten Muster kommt der Gruppe eine relativ große Bedeutung zu: „Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden“ (Huber 2009: 11). Partizipative Prozesse erfordern in der Regel vielfältige Formen der Aushandlung. Es stellt sich damit die Frage, wie sich die Interessen und Bedürfnisse der Gruppe bzw. der Einzelnen in der Gruppe zu der entsprechenden Konzeption ins Verhältnis setzen. Dabei ist ein recht hohes Maß an Offenheit und Flexibilität nötig. Gleichzeitig braucht es gerade im Studium einen klaren inhaltlichen Bezugspunkt und eine methodische Rahmensetzung. Dabei ist die Zusammensetzung der Gruppe durchaus von Bedeutung, beispielsweise wenn hier die Heterogenität nicht repräsentiert ist, die zur Bearbeitung einer Fragestellung durch Erfahrungslernen grundlegend wäre. In Bezug auf Deweys Grundlegung eines Lernens durch Erfahrung ist in einem solchen Fall davon auszugehen, dass es zu einer Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Seiten der Erfahrung (Handeln und Erleiden) kommen kann.

Für ein Lernen aus Erfahrung und Organisationsentwicklung gilt es in diesem Fall, Wege zu ergründen, wie bis dato unterrepräsentierte Gruppen erreicht werden können, bspw. um partizipativ zu thematisieren, wo Benachteiligungen entstehen und wie diese bearbeitet werden können, um Irritationen auszulösen, professionelle Gewissheiten zu hinterfragen, Konflikte zu thematisieren etc. Wenn Werkstätten auf die Verknüpfung von Professionen angelegt sind (bspw. um multiprofessionelle Erfahrungen im Kontext der Schule, etwa

unter angehenden Lehrer_innen, Kulturwissenschaftler_innen und Sozialpädagog_innen zu ermöglichen), ist es nötig diese Gruppen einzubeziehen. Entsprechend müssen unterschiedliche Anrechnungsmöglichkeiten in verschiedenen Studiengängen und Modulen möglich sein, unterschiedliche Studienkulturen berücksichtigt werden etc.

Ein Potenzial dauerhaft angelegter Werkstätten ist ein fließender „Generationenwechsel“ der beteiligten Studierenden. Dieser stellt einerseits eine Herausforderung dar, weil in der Regel „alte“ Gruppen mit „neuen“ verzahnt werden, wobei verschiedene Perspektiven der Aneignung zusammenstoßen. Andererseits gewinnen die Studierenden mehr Gestaltungshoheit, es entsteht ein eigenes Profil, „neue“ Studierende orientieren sich an dem Vorgefundenen und setzen sich damit gleichzeitig auf einer Peerebene auseinander. Über einen längeren Zeitraum – so zeigt die Erfahrung – können Selbstverständlichkeiten entstehen, welche die Zumutung der Offenheit forschenden Lernens teilweise kompensieren. Gleichzeitig entsteht die Gefahr einer Selbstreferenzialität der Werkstatt, mit der sich niemand mehr wirklich auseinandersetzt, die nur noch ausgefüllt und nicht mehr lebendig verändert wird. Entsprechend gilt es in diesen Werkstätten, eine Aneignungskultur bewusst zu schaffen. Hierzu können Zukunftstage zur Entwicklung neuer Ideen, Variationen der Konzeption oder „Entrümpelungsaktionen“ der Räume dienen.

Rahmungen für selbstorganisierte Lernprozesse

Die derzeit bestehenden Werkstätten zeichnen sich durch eine hohe inhaltliche Offenheit aus. Die Teilnehmer_innen entwickeln ihre Projektideen und Fragen überwiegend sehr selbstbestimmt. Je nach Bedarf sind die Projekte mehr oder minder handlungsorientiert. Die hohe Selbstbestimmung des Lernens in den Werkstätten stellt allerdings – darauf verweisen die Gespräche mit den Studierenden und Beobachtungen von Seiten der Lehrenden – zunächst je nach Fachsozialisation für die Studierenden mehr oder minder eine Zumutung dar. Hier hat sich gezeigt, dass die große inhaltliche Offenheit sehr klar gerahmt werden sollte.

Unserer Erfahrung nach sind hier klare Zeitvorgaben wichtig, die bestimmte Meilensteine markieren und somit die Arbeit insgesamt in überschaubare Abschnitte gliedern. Es hat sich bewährt, mit so einem Meilenstein auch ein „Zwischenprodukt“ einzufordern. Eine zentrale Rolle kann dabei ein Projektplan spielen, mit dem die Studierenden nach dem Muster eines Projektantrags sämtliche Überlegungen zu theoretischem Ansatz über Projektidee und Arbeitsschritte samt Zeit- und Finanzplan schriftlich ausarbeiten. Auf dieser Grundlage kann dann das Projekt der Gruppe vorgestellt und über die praktische Umsetzung beraten werden.

Eine weitere Rahmung kann durch Lernkontrakte hergestellt werden. Auf Basis der Projektpläne schlagen die Studierenden den Lehrenden vor, was sie aus ihrem Projekt als Leistung angerechnet und was sie (wenn laut Studienordnung nötig) bewertet bekommen möchten. Diese Vorschläge werden in gemeinsamen Gesprächen mit den Lehrenden verhandelt und in einer gemeinsamen Vereinbarung (Kontrakt) schriftlich festgehalten.

Den Abschluss der Werkstattarbeit kann gut durch eine Projektpräsentation der Ergebnisse gesetzt werden. Dem Ansatz der organisationalen Koppung entspricht es gut, diese Präsentationen nicht einfach im Seminarraum vor der aktuellen Studiengruppe durchzuführen, sondern soweit möglich in Öffentlichkeit an einem Ort, der mit dem Projekt verbunden ist und zu dem nicht nur Studierende der Werkstatt, sondern auch andere Beteiligte und Interessierte eingeladen werden.

Bewährt hat sich außerdem eine abschließende schriftliche Reflexion des Prozesses durch jede/n einzelne/n Studierende/n, um die Erfahrungen – auch die in der Gruppe gemachten – für sich selbst aufzubereiten.

Unserer Erfahrung nach können diese Meilensteine besser und oft kreativer bewältigt werden, wenn hierfür klare Eckvorgaben schriftlich gemacht werden. Detaillierte Dateivorlagen für Projektpläne, Lernkontrakte und Selbstreflexion sind meist nötig, um den Studierenden einen klaren Orientierungsrahmen zu geben.

Zugänge

Angesichts der derzeitigen Strukturen ist die Gestaltung des Zugangs zu Lernwerkstätten eine Herausforderung. Wenn Personen in unterschiedlichen Lebenslagen und Studiengängen adressiert werden sollen, bedeutet dies, die Lernwerkstatt für diese wahrnehmbar zu bewerben und inhaltlich, zeitlich und räumlich ansprechend zu gestalten. Die Herausforderung, für Vertreter_innen verschiedener Studiengänge und Personen in unterschiedlichen Lebenslagen gleichermaßen Zugänge zu interdisziplinären Lehr-Lern-Formaten zu schaffen, besteht nicht zuletzt darin, einen Lernort bereitzustellen, der weitgehend unabhängig von habituellen Orientierungen zugänglich ist und Interesse weckt. In diesem Punkt liegt eine große Schwierigkeit, schließlich ist auf Basis von Studien zur Hochschulsozialisation und zu Fachkulturen (vgl. Huber 1998) davon auszugehen, dass Studiengänge sich in Bezug auf die tradierten Interaktionsstrukturen bzw. damit verbundenen Kommunikations- und Partizipationsmuster sowie Formen der Lehr-Lern-Kultur gravierend unterscheiden. In diesen Unterschieden liegen Potenziale zur gegenwärtigen Bereicherung und Irritation. Um die tradierten Muster bzw. Fachkulturen – um der Verständigung Willen – einander näher zu bringen, bedarf es eines umfassenden Entwicklungsprozesses, der auch durch entsprechende Studienstrukturen gerahmt werden sollte, beispielweise durch eine Aufnahme von Werkstätten in die Studienordnungen.

Der Platz von Werkstätten im Gesamtcurriculum

Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, welchen Platz Werkstätten im Gesamtcurriculum einnehmen sollten. Zum einen ist die Frage, wie viele und welche Themen man in Werkstattformaten studieren sollte. Zum anderen wird eine curriculare Verankerung als verpflichtendes Angebot für alle Studierende diskutiert.

Für Werkstätten als ein freiwilliges Angebot unter anderen, die frei wählbar sind, spricht, dass sich Studierende auf diese Weise ihren eigenen Lernzugängen entsprechend Lehrformate aussuchen können und entsprechende Motivation mitbringen: „Das gewichtigste Argument gegen eine curriculare

Verankerung der Lernwerkstattarbeit in der Lehramtsausbildung liegt in der ihr zugrundeliegenden ‚Philosophie‘ begründet: Lernwerkstätten sollen Orte sein, die man freiwillig besucht, die offen für alle Interessierten sind. Die Einladung, das offene Angebot [...] verlor mit einer Verpflichtung der Studierenden, diese wahrzunehmen, ihre Glaubwürdigkeit. Lernen soll – auch und gerade im Rahmen der Lernwerkstattarbeit – Spaß machen und auf eigenem Interesse am Lerngegenstand beruhen. Lernwerkstätten möchten ihre Besucher, egal ob dies Kinder, Studierende, Lehrer, Dozenten, Eltern oder andere interessierte Personen sind, zu selbstgesteuertem Lernen anregen – dies steht in einem deutlichen Widerspruch zu ‚zwangsweiser‘ Beschäftigung mit und in einer Lernwerkstatt“ (Lehmann 2013: 56).

Andererseits lassen sich aber gerade hochschuldidaktische Erwägungen ins Feld führen, um zu begründen, dass jede und jeder Studierende gewisse Erfahrungen durchlaufen muss, die am besten in Werkstätten zu erzeugen sind. Wenn z.B. multiprofessionelle Zusammenarbeit ein zentraler Bestandteil zukünftiger beruflicher Tätigkeit ist, sollte diese auch auf irgendeine Weise Gegenstand des Studiums sein. Wenn Werkstätten in einem Studiengang die wichtigste, evt. sogar einzige Form sind, multiprofessionelle Erfahrungen (insbesondere die damit verbundenen Irritationen) zu eröffnen, hätte ein freiwilliger Besuch auch eine gewisse Positivselektion zur Folge: Studierende, die ohnehin offen für dieses Thema sind, studieren verstärkt in Werkstattformaten, diejenigen, die gerade eine Irritation bräuchten, umgehen diese.

Es spricht also auch einiges dafür, Werkstätten genauso wie andere Lernformate gezielt curricular zu verankern. Durch ihr partizipative Grundausrichtung bieten sie – etwa im Gegensatz von Vorlesungen, die ja in der Regel auch fester, unumgehbarer Bestandteil von Studiengängen sind – die Möglichkeit, Themen und Formen des Lernens im Detail offen zu halten, damit Studierende sich ihre eigenen Zugänge und thematischen Schwerpunkte erarbeiten können – und sie auch dazu gezwungen sind. Je nach Studiengang könnte dies eine zentrale Erfahrung sein.

LITERATUR

- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer. S. 195-208.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden.
- Brügelmann, Hans (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 41-54.
- Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht – Einsicht – Aus-sicht. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 9-17.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.; im Erscheinen): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.) (2006): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen.
- Dewey, John (2010/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dvorschak, W. (2012): Schulbegleitung. Zum Status Quo aus theoretischer und empirischer Sicht. Vortrag vom 12.10.2012, zuletzt geprüft am 28.08.2014.
- Ernst, Karin/Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten – eine Übersicht. In: Ernst, Karin/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V.. S. 9-32.
- Fabel-Lamla, Melanie/ Thielen, Marc (2011): Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-69
- Ferdigg, Rosa Anna (2010): Eine Schule für alle, wirklich alle? Traumvorstellung oder Wirklichkeit? Das Schulsystem in Südtirol. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, S. 76–86.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschul-didaktischen Rahmung. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 141-150.
- Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.
- Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christoff/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Holzcamp, Klaus (1976): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg: Athenäum Verlag.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Huber, Ludwig (1998): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 417-442.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 9-35.
- Lehmann, Annika: Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 55-65
- Leontjew, Alexej (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Leontjew, Alexej (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag. MüllerNaendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Markowetz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hrsg.) (2012): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

- Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam (2013). Hochschul-lernwerkstätten als Raum für Ko-operation. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 30-39.
- Simon, Fritz B. (2015): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Speth, Martin (1997): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Stolz, H.-J./Schalkhaußer, S./Täubig, V. (2011): "Vernetzte Bildung – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, S. 99–111.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann. S. 203-229.
- VeLW - Verein europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: <http://forschendeslernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, Zugriff: 09.02.2016.
- Wedekind, Hartmut (2009): Lehre und Studium als eigenes Praxisfeld begreifen. Die Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität zu Berlin. In: kontexis, Heft 30. S. 4-5. Verfügbar unter: http://www.tjfbg.de/fileadmin/tjfbg/user_upload/service/zeitschriften/kontexis30.pdf Zugriff: 14.08.2014.
- Wedekind, Hartmut (2009b): Lernwerkstätten als „Keimzellen“ einer partizipativen Lernkultur begreifen und nutzen. In: kontexis, Heft 30, S. 2. Verfügbar unter: http://www.tjfbg.de/fileadmin/tjfbg/user_upload/service/zeitschriften/kontexis30.pdf Zugriff: 14.08.2014.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und die Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.). Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer. S. 21-29.
- WHO (2005): ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Stand 2005. Online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endafassung-2005-10-01.pdf, zuletzt geprüft am 14.05.2013.