
Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule

2

Sabrina Schude

Studienwerkstätten an Hochschulen bieten für Studierende, aber auch für Lehrkräfte in Form von Fortbildungen, eine ideale Plattform um sich mit eigenen Lernprozessen – wie auch mit denen von Schülerinnen und Schülern – auseinanderzusetzen. „Lernwerkstattarbeit als pädagogischer Prozess orientiert sich an der Idee des forschenden, entdeckenden Lernens“ und „findet in einer Lernumgebung statt, die Anlässe zum Staunen bietet und Aufforderungscharakter trägt“, so beschreibt es die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2011, S. 8). Im Positionspapier des Verbund europäischer Lernwerkstätten (2009, S. 9) werden Lernwerkstätten beschrieben als „gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren.“ Herbert Hagstedt leitet eine Darstellung der Kasseler Studienwerkstätten mit der Aussage ein, dass es sich bei Studienwerkstätten um Räume handelt, „die insbesondere Gelegenheiten zur intensiveren Auseinandersetzung mit individuellen Lerninteressen und selbst gewählten Lernwegen eröffnen. Insofern haben die Studienwerkstätten eine eigentlich unverzichtbare komplementäre Funktion im heutigen Wissenschaftsbetrieb. Am eigenen Lernen zu arbeiten bedeutet für die Studierenden, Prozesse aktiver Erfahrungsgewinnung und Wissensaneignung als innere Konstruktionsleistungen verstehen zu können“ und weiter „gerade für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer [...] sind authentische Erfahrungen mit der eigenen Lernerrolle berufsnotwendig, wollen sie nicht das

Risiko einer schleichenden *déformation* professionelle eingehen, immer wieder auf tradierte Vermittlungsmuster und Belehrungskonzepte zurückzufallen“ (2011, S. 5).

Alle drei Beschreibungen verdeutlichen, dass Studien- und Lernwerkstätten mehr sind als materialgefüllte Räume; sie sind Lernumgebungen. Lernumgebungen, die ein bestimmtes Bild von Lernen, den Anforderungen an (angehende) Lernkräfte und nicht zuletzt – wenn auch nicht explizit benannt – von Schule erfordern. Der folgende Beitrag wirft einen Blick auf Lernen als individuellen Prozess und befasst sich im zweiten Abschnitt mit den Aufgaben, die Schulen und Lehrkräften zugeordnet werden. Dabei werden sowohl Aspekte der Evaluation im Hochschulbereich wie der Einordnung von Studienwerkstätten im Kontext der Schule als funktionale Institution betrachtet. Unter Berücksichtigung der zuvor dargelegten Standpunkte wird in Abschnitt 2.3 die These aufgestellt, dass durch Werkstattarbeit zusätzlich Faktoren wie das schulische Selbstkonzept und die Reduktion von Leistungsangst positiv beeinflusst werden können.

2.1 Lernen als individueller und selbstgesteuerter Prozess

Seit der Kognitiven Wende wird Lernen nicht mehr als bloße Adaption von Wissen aufgefasst, sondern als Prozess verstanden. Wissen wird konstruiert, basierend auf Vorwissen, eigenen Erfahrungen und Erkenntnisprozessen. Lernen selbst kann definiert werden als „ein Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrung kommt“ (Hasselhorn und Gold 2009, S. 35). Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht gründet auf mehreren Faktoren. Dazu gehören unter anderem Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnisprozesse, Problemlösefaktoren und Entscheidungsprozesse (Anderson 2013). Kognitionspsychologie und Neurowissenschaft sind bei der Theoriebildung eng verwoben. Das Ordnen und Vernetzen von Informationen – beziehungsweise wie diese Abläufe strukturiert sind – steht dabei im Vordergrund. Einen anderen Schwerpunkt für das Verständnis von Lernen setzt die kognitiv-konstruktivistische Sichtweise. Nicht der Ablauf an sich steht im Vordergrund, sondern das Individuum. Nach dieser Theorie ist nichts als endgültig zu verstehen. Jedes „Wissen“ wird durch den Rezipienten neu konstruiert und interpretiert. Es findet eine individuelle Sinnzuschreibung statt. Das bedeutet nicht, dass es kein lernbares Wissen, oder keine verbindlich ausgehandelten sozialen und gesellschaftlichen Regeln gibt. Die dahinter stehende Aussage ist, dass das Wissen und das Individuum in Beziehung zueinander stehen und Lerninhalte nicht abgekoppelt vom jeweiligen Rezipienten zu betrachten sind (Siebert 2005; Reich 2008). Hattie (2013) verweist darauf, dass

„am wichtigsten ist, dass das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist. Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden und je mehr die Lehrperson zum bzw. zur Lernenden wird, desto ertragreicher sind die Outcomes“ (S. 31). Er versteht den Lernprozess als „eine Reise von den Vorstellungen hin zum Verstehen, zum Konstruieren und darüber hinaus. Es ist eine Reise des Lernens, des Vergessens des Gelernten und des Über-Lernens. Wenn Lernende sich von einer Idee zur nächsten bewegen und dann auf diese aufbauen können, dann haben wir einen Lernprozess. Wenn sie diese Reise selbst steuern und beobachten können, dann sind sie Lehrende für ihr eigenes Lernen. Steuerung oder Meta-Kognition ist das Wissen um die eigenen kognitiven Prozesse (das Wissen) und um die Beobachtung dieser Prozesse (die Befähigung). Das Ziel vieler Lernaufgaben ist die Entwicklung dieser Befähigung, sodass Lernende ein Gefühl der Selbststeuerung erwerben“ (Hattie 2013, S. 36; Moegling und Schude 2015).

Ebenso wie Hagstedt, verweist auch Hattie auf die Bedeutung des Bewusstseins für die eigenen Lernprozesse und die Beziehung zwischen Lehren und Lernen. Betont wird das Selbstwählen und Selbststeuern, das dazu führt, dass kognitive Prozesse verstanden und Wissen konstruiert werden kann. Konrad (2009) analysierte in einer Studie mit 656 Schülerinnen und Schülern die Verknüpfungen von individueller Selbststeuerung des Lernens, der Lernsituation bzw. Lernumwelt und der Lernleistung. Die Selbststeuerung wird dabei unter den Aspekten Motivation, Anwendung kognitiver Strategien, metakognitive Bewusstheit ablaufender Prozesse und Reflexion betrachtet. Als zugehörige Situationsvariablen werden die persönliche Relevanz der Lerninhalte für den Lernenden, der Umgang mit kritischen Stellungnahmen und die Lehrerunterstützung, sowie kooperatives Lernen und die erlebten Handlungsspielräume genannt. Entsprechend werden als fördernde Lernumgebung die Unterrichtselemente angesehen, die sich an gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien orientieren. Als Ergebnis hält dieser fest: „Lernende, die ihre Selbstregulation hoch einschätzen und die zugleich von gemäßigt konstruktivistischen Unterrichtsprinzipien profitieren, sind mit ihren Lernergebnissen und Lernprozessen zufriedener“ (Konrad 2009, S. 72). Wie schon die Operationalisierung des Faktors ‚individueller Lernsteuerung‘ in der Studie von Konrad zeigt, ist bedeutsam, welches Verständnis hinter dem Begriff Selbststeuerung liegt. In der pädagogischen Psychologie wird die Selbststeuerung des Lernprozesses oft als Überprüfungsfunktion gesehen – es werden Strategien zum Lernen geplant, durchgeführt und anschließend wird durch den Lerner überprüft, ob diese Strategie auch eingehalten wurde (Hasselhorn und Gold 2009; Landmann et al. 2015). Die Selbststeuerung in Studienwerkstätten geht über eine reine Kontrollfunktion hinaus, da der gesamte Prozess, im Sinne des forschenden Lernens,

selbstgesteuert werden soll. Unter forschendem Lernen ist eine Haltung zu verstehen, die den Lernenden herausfordert „den Dingen auf den Grund“ gehen zu wollen (Messner 2009). Dazu gehört, eigenständig Interesse für einen Themenbereich zu entwickeln, eigene Fragen zu stellen und durchdachte Wege zu finden diese Fragen fundiert zu beantworten. Auch Reitinger (2013; siehe auch seinen Beitrag in diesem Band) definiert forschendes Lernen als „ein[en] Prozess der selbstbestimmten Suche und der Entdeckung einer für die Lernenden neuen Erkenntnis. Forschendes Lernen läuft dabei in einem autonomen und zugleich strukturierten Prozess ab [...]. Der Prozess des Forschenden Lernens wird von einem generellen Entdeckungsinteresse der Lernenden (Neugierde) und einer affirmativen Haltung der Lernenden zur Methode getragen“ (Reitinger 2013, S. 45). Selbstgesteuertes, forschendes Lernen ist ein aktiver Prozess des Lernalers, der sich Fragen zu einem Themenbereich stellt und den Lernprozess plant, organisiert, durchführt und reflektiert. Der Lerner trägt Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Gefördert wird dieser Prozess durch ein konstruktivistisch geprägtes Lernsetting (wie Studienwerkstätten es oftmals anbieten). Das Setting bedingt jedoch nicht unweigerlich eine Erhöhung der Selbststeuerungskompetenz. Damit durch eine Lernumgebung Prozesse impliziert werden können, muss Lernenden zuerst die Kompetenz vermittelt werden, sich Lerninhalten zu nähern und die eigenen Lern- und Handlungsprozesse zu reflektieren.

2.2 Anforderungen an Schule, Lehrkräfte und Lehrerbildung

Unter Berücksichtigung der zuvor genannten Kriterien für das Lernen drängt die Frage nach der Funktion von Schule und der dortigen Umsetzung entsprechender Maßnahmen in den Vordergrund. Wird nach Terhart (2013) das Verständnis von Schule betrachtet, stehen sich zwei Auffassungen gegenüber. Zum einen der funktionale Aspekt von Schule, in dem Qualifikation und Selektion im Vordergrund stehen. Hierbei geht es um die gesellschaftliche Integration anhand von Werten und Normen, Leistungen und Berufskompetenzen. Dem gegenüber steht die Auffassung der Schule als Ort der Persönlichkeitsentwicklung. Im Fokus liegen dabei der Ausbau eigener Fähigkeiten und das Erlangen von Selbstständigkeit. Dies entspricht einer „Auffassung [der] ein Verständnis von Schule als Lernwerkstatt zugrunde liegt, in der Lehrer günstige Gelegenheiten für selbst organisierte Lernprozesse der Schüler zu schaffen haben“ (Terhart 2013, S. 53). Beide hier genannten Auffassungen haben fraglos ihre Berechtigung und Funktion – sowohl auf schulischer wie auf gesellschaftlicher Ebene. Lehrkräften wird die Verantwortung

zugeordnet, dass beide Aspekte von Schule durch die Unterrichtsgestaltung erfüllt werden. Um dieser Anforderung gerecht zu werden muss bereits in der Ausbildung von Lehrkräften sichergestellt sein, dass ein Verständnis für beide Auffassungen aufgebaut wird und die dafür notwendigen Kompetenzen entwickelt werden.

Bereits 2004 wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) ein Bericht der Arbeitsgruppe veröffentlicht, in welchem Standards für die Lehrerbildung festgelegt wurden. In den allgemeinen Zielvorstellungen wird im Rahmen der Aufgaben des Lehrerberufes folgender Punkt als erster benannt:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation [...]. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern [...]“ (KMK 2004, S. 5).

Bei Betrachtung der hier genannten Zielvorstellung wird in der Formulierung ersichtlich, dass das vorliegende Verständnis der Aufgabe von Schule – definiert durch die Aufgaben, die eine Lehrkraft hat – wie bei Terhart beide Sichtweisen beinhaltet. Es wird einerseits ein Schwerpunkt auf die funktionale Ebene gelegt und andererseits auf die Persönlichkeitsentwicklung (durch Vermittlung grundlegender Kompetenzen für lebenslanges Lernen). Kornmann (2012) verweist darauf, dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, ihr pädagogisches Handeln begründen zu können. Dies erfordert ein hohes Bewusstsein für die eigenen Unterrichtshandlungen, die Unterrichtsplanung, ebenso wie für die anschließende Reflexion. Weiterhin stellt er fest, dass es für viele Lehrkräfte ein Problem darstellt, die eigene Tätigkeit auf allen genannten Ebenen genau zu beschreiben.

Hier zeigt sich ein interessantes Dilemma. Lehrkräfte sollen den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Reflexion (im kognitiv-konstruktivistischem Sinne) vermitteln, während sie sich nach Kornmann selbst schwer damit tun, ihr eigenes Handeln im Einzelnen zu analysieren. Auch Franz (2013) stellt im Rahmen einer Fortbildung fest, dass es Lehrkräften in der Rolle des Lerners zum Teil schwerfällt, „die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln zu übernehmen“ (S. 149). Kompetenzen wie selbstgesteuertes Lernen werden oftmals zu Unrecht vorausgesetzt. Es wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler – und insbesondere Studierende und Lehrkräfte – „wissen“ wie selbstreguliertes Lernen zielführend organisiert werden muss. Dabei wird nicht beachtet, dass auch „das selbstgesteuerte Lernen erst gelernt werden muss“ (Hasselhorn und Gold 2009, S. 328). Der dahinterliegende Prozess, den Lehrkräfte anwenden müssen, um ihren Unterricht zu gestalten, ist jedoch derselbe wie der zuvor beschriebene eigenver-

antwortliche Lernprozess. Der Unterricht bzw. die zielgruppengerechte Umsetzung eines Themenbereiches muss ebenso geplant, organisiert, durchgeführt und reflektiert werden. Nach Hagstedt (2011) sollten „zukünftige Lehrerinnen und Lehrer [...] zunächst Experten des Lernens werden, bevor sie dann Experten des Lehrens sein können“ (S. 7). Umso bedeutender erscheint es, schon in der Lehrerbildung den Studierenden Wege zu eröffnen, ihre eigenen Lernprozesse besser zu verstehen und zu reflektieren – und insbesondere, wie sie diese Kompetenzen im späteren Berufsleben an die Schülerinnen und Schüler vermitteln können.

2.2.1 Studienwerkstätten als theoriebasierte Praxislernorte in der Hochschule

Bezüglich der Debatte um die Kompetenzentwicklung von Pädagogen weist Wedekind (2013, S. 23) darauf hin, dass Lernwerkstätten an Hochschulen „hervorragende Möglichkeiten einer reflexiven theoriegeleiteten und -begleitenden Praxis bieten, die auf einer empirischen Grundlage zu einer nachhaltigen Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung künftiger PädagogInnen leisten können“. Studienwerkstätten bedienen somit zwei Funktionen, die von besonderer Bedeutung für den Ausbildungsprozess sind – den selbstgesteuerten Lernprozess sowie die immer wieder geforderte Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Diese Verbindung kann auf mehreren Ebenen verstanden werden. Zum einen ist damit die universitäre Ausbildung (im Rahmen von Seminaren und Vorlesungen) im Verhältnis zu der späteren Berufspraxis gemeint. In Studienwerkstätten kommt diese Verbindung zum Tragen, durch Angebote mit direktem Bezug zu den Schulpraktischen Studien, anhand phasenübergreifender Workshops und Fortbildungen oder Angeboten, bei denen Studierende direkt mit Schülerinnen und Schülern in einer Werkstatt arbeiten (siehe hierzu Kapitel 10 „Die Studienwerkstätten der Universität Kassel“ in diesem Band). Zum anderen beinhaltet die Verzahnung von Theorie und Praxis jedoch auch das Verständnis der angehenden Lehrkräfte, in welcher Form bestimmte Ausbildungsinhalte bedeutungsvoll für die spätere Berufspraxis sind. Die Studie COACTIV (Baumert et al. 2013) befasste sich bezüglich dem Fach Mathematik unter anderem mit der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Aspekten der Lehrerkompetenz (Professionswissen) und der späteren Unterrichtsgestaltung gibt. Als Ergebnis wird festgehalten, „dass Unterschiede in der Unterrichtsqualität systematisch auf spezifische Aspekte der Kompetenz zurückzuführen sind. Das fachdidaktische Wissen allein sagt das Ausmaß der kognitiven Aktivierung der Schüler im Unterrichtsgeschehen voraus. Je mehr eine Lehrkraft darüber weiß,

wie Fachinhalte verfügbar gemacht werden können, desto herausfordernder erleben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht. Keine der anderen Facetten hatte einen zusätzlichen Erklärungswert für das Niveau der kognitiven Aktivierung“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2015). Baumert und Kunter (2013, S. 307) unterscheiden, bezugnehmend auf COACTIV, drei Dimensionen fachdidaktischen Wissens. Zu der ersten Dimension gehört das Wissen über Aufgaben (z.B. didaktisches Potenzial, diagnostisches Potenzial, kognitive Anforderungen und implizite Wissensvoraussetzung). Die zweite Dimension bezieht sich auf das Wissen über Schülervorstellungen und die dritte Dimension auf das Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.

Studienwerkstätten bieten für alle drei Dimensionen ein hohes Potenzial der Vermittlung von Professionswissen in Form von praktischer Anwendung, wenn sie dazu beitragen, Lernprozesse zu verstehen und zu reflektieren. Hier setzt im Prinzip die zuvor geforderte Vermittlung von Kompetenzen des selbstregulierten, forschenden Lernens ein. Durch die Arbeit in Studienwerkstätten können Studierende zuerst ihre eigenen Lernprozesse kennenlernen. Sie haben die Möglichkeit, sich intensiv mit einem Thema auseinander zu setzen, eigene Wege zu gehen, Material zu entwickeln und aus Fehlern zu lernen, indem sie ihre Vorgehensweise im Laufe des Prozesses stetig analysieren und reflektieren. So können sie, wie von Hagstedt (2011) gefordert, Experten des Lernens werden. Die dementsprechend gewonnenen Einsichten können mit fachdidaktischem Wissen verknüpft werden, was wiederum zu einer wichtigen Verzahnung von Theorie und Praxis führt (Verknüpfung von Selbsterlebtem mit Theoriewissen). Die in dieser Phase erworbenen Kenntnisse und Einsichten können in der späteren Berufspraxis genutzt werden, um für Schülerinnen und Schüler adäquate Lernumgebungen zu schaffen. Dadurch kann schlussendlich auch bei den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz für selbst-reguliertes und forschendes Lernen erhöht werden.

Hervorzuheben ist jedoch, dass für die Erfüllung des hier dargestellten Prozesses zwei elementare Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Bei der Studienwerkstatt muss es sich um eine Lernumgebung handeln, die den Nutzer anregt, eigene Lernprozesse anzustoßen. Ein bloßer Raum mit Material – wie beispielsweise Präsenzbibliotheken oder eine Medienausleihe – wird kaum zu einer Kompetenzerhöhung auf der genannten Ebene führen. Zweitens bedarf es auch für Studierende in einer Studienwerkstatt professionelle Begleitung, die ihnen hilft, die eigenen Lernprozesse anzustoßen und angemessen zu analysieren, zu regulieren und in einen berufsbezogenen Kontext zu setzen. Hasselhorn und Gold (2009, S. 23) verweisen darauf, dass „erst die Distanzierung von der Praxis [...] den notwendigen Raum für ihre theoretische Analyse und ihre mögliche Veränderung [schafft]. Denn praktisches Handeln wird stets subjektiv durchlebt – es kann in diesem Sinne nicht ohne

Weiteres zum Objekt einer notwendigen theoretischen Betrachtung werden. Allerdings muss das theoretische, distanzierte Wissen anschließend wieder praxistauglich gemacht werden.“ Auch für Lehrkräfte bieten Studienwerkstätten somit einen Raum, der das Lehren und Lernen in erweiterter Form erfahrbar macht. Werkstätten an Hochschulen können grundsätzlich wichtige Funktionen in der Lehreraus- und -weiterbildung darstellen, wenn es darum geht, das Verständnis von Lernprozessen zu erweitern. Gleichwohl weist Wedekind (2013, S.22) darauf hin, dass „obwohl gegenwärtig eine sehr positive Entwicklung von Lernwerkstätten an Universitäten und Hochschulen zu beobachten ist, ist es [...] dringend erforderlich, die Bedeutung von Lernwerkstätten für die Professionalisierung der Ausbildung, für die Entwicklung von pädagogischen Kompetenzen der Studierenden nachhaltig deutlich zu machen [...]. In der gegenwärtigen Entwicklung [...] könnten sich durchaus neue Gefahren für Lernwerkstätten auftun, wenn dies nicht überzeugend gelingt.“

2.2.2 Evaluation im Kontext von Studienwerkstätten

In einem Interview 2011 äußert Hagstedt bezüglich der Rolle von Hochschullernwerkstätten: „Vielleicht haben wir nur eine Feigenblatt-Funktion im Wissenschaftsbetrieb für begrenzte hochschuldidaktische Versuche und Alibi-Veranstaltungen“ (Wedekind und Hagstedt 2011). Eine Hürde bei der Etablierung von Studienwerkstätten als elementarer Bestandteil in der Lehrerbildung könnte in der oftmals fehlenden Belegbarkeit des Nutzens anhand von quantifizierbaren Daten liegen. Denn inwieweit der langfristige, generelle Nutzen von Werkstätten auch tatsächlich empirisch belegt werden kann, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch größtenteils offen. Es gibt wenig übergreifende Forschung zu Lern- und Studienwerkstätten. In der Regel werden einzelne Projekte oder Veranstaltungen evaluiert (z.B. Franz 2012 im Rahmen einer Erzieherinnenfortbildung; Wedekind 2015 im Rahmen des Forschungsprojektes NawiLT). Das sind wichtige Bausteine bei der Untersuchung der Wirksamkeit von Werkstätten, sie geben jedoch nur Einblicke in eine Momentaufnahme. Ob langfristig wirklich stabile Veränderungen durch die Arbeit in einer Studienwerkstatt stattfinden, ist trotz der bisher positiven Ergebnisse einzelner Projekte nicht hinreichend nachweisbar. Bei dem Versuch einer übergreifenden Evaluation zu dem generellen Nutzen von Werkstätten kommt hinzu, dass es nicht „die Studienwerkstatt“ gibt. Jede Studienwerkstatt hat ihr Profil und ihren Schwerpunkt. Diese Vielfalt ist wünschenswert und sinnvoll, da jedes Fach und jede Schulstufe andere Fragen in den Fokus nehmen muss. Grundlegend ist zwar für alle Werkstattformen die Idee des selbstregulierten forschenden Ler-

nens, allerdings wurde bereits dargestellt, dass es sich hierbei um eine individuelle Konstruktionsleistung handelt, die nicht zwangsläufig unmittelbar von außen einsehbar ist. Ferner merkt Rumpf (siehe Beitrag in diesem Band) an, dass „gleiche Bezeichnungen [...] oft für unterschiedliche Inhalte wie für Forschendes Lernen und Reflexion [stehen].“ Dazu kommt, dass sich die Idee von Lernwerkstatt auf wenige Publikationen stützt (Franz 2012).

Die Evaluationswelle hat auch im Rahmen der Werkstattarbeit Einzug erhalten, so dass viele Hochschulen und Institutionen sich damit befassen, wie ein Forschungszugang, der der Grundidee von Lernwerkstattarbeit gerecht wird, gefunden werden kann. Die Herausforderung besteht darin, dass eine Studien- oder Lernwerkstatt an sich ein sanktionsfreier Raum sein sollte, in dem Fehler und Irrwege erlaubt sind und eigene Schwerpunkte gesetzt und Lernwege erprobt werden können. Da bei Studienwerkstattarbeit „der Weg das Ziel ist“, würde eine reine Betrachtung der Outputs keine Informationen darüber liefern, ob ein Kompetenzzuwachs durch die Arbeit erfolgt ist. Der Versuch einer übergreifenden Überprüfung führt mehr oder weniger zwangsläufig dazu, dass standardisierte Verpflichtungsaufgaben bearbeitet, Noten erteilt und erhoben oder festgelegte Nutzungsformen erarbeitet werden müssen – dies wiederum widerspricht dem Gedanken des individuellen, selbstgesteuerten, forschenden Lernens (zur Frage von Werkstätten als Forschungsgegenstand siehe auch Hagstedt in diesem Band). Ein Verständnis von Studienwerkstätten an Hochschulen als ein in die Lehrerbildung direkt eingebundener Bestandteil könnte diesen Konflikt möglicherweise in Teilen lösen. Diese kann sowohl dem eigenen selbstgesteuerten und forschenden Lernen dienen, als auch im Rahmen von fortlaufenden Veranstaltungen bzw. Teilelementen davon den Blick für diese Form des Lernens öffnen und entsprechend erforscht werden. Die Frage, warum Werkstätten überhaupt beforscht werden sollten, hängt mit der Sichtbarmachung und Relevanz der darin stattfindenden Arbeitsweise zusammen. Wie bereits von Wedekind (2013) postuliert, ist es notwendig, die Bedeutung von Studien- und Lernwerkstätten deutlich zu machen, um diese in der Lehrerbildung fest zu etablieren. Aus hochschulpolitischer Sicht sind Studienwerkstätten eine Ressourcenfrage. Aus rein finanzieller Sicht stellt sich für eine Institution die Frage, ob Kosten und Nutzen im Einklang stehen. Zur Klärung der Frage sind empirische Studien erforderlich, durch die sich der Nutzen von Studienwerkstätten nachweisen lässt.

2.2.3 Zusammenhang von Studienwerkstätten und dem Verständnis von Schule als funktionale Institution

Eine ähnliche Kosten-Nutzen-Rechnung kann bezüglich Schule und Bildungsweg angesetzt werden. Lernen in einer Lernwerkstatt ist im klassischen Sinne kein ökonomisches Lernen, das zeiteffizient arbeitet und einem immer gleichen Schema folgt, auf das jederzeit zurückgegriffen werden kann, sobald der Ablauf einmal erläutert wurde. Im Gegenteil, es ist eine Lernform, die dem Lerner Zeit gibt, sich mit einem Thema auf seine Art auseinander zu setzen und eigene Wege zu entwickeln, statt auf Universallösungen zurückgreifen zu können. Unter Betrachtung der Schule als funktionale Institution stellt sich die Frage, wie Studien- und Lernwerkstätten in das Bild der heutigen Gesellschaft passen, die sich häufig als Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft versteht. Auf dieser Ebene ist Schule unter anderem darauf ausgelegt, aufgrund von Leistung zu benoten und zu selektieren.¹ Die auferlegte Forderung nach stetiger Leistungssteigerung und Optimierung – immer mehr in immer kürzerer Zeit – zeigt sich zum Teil in Versuchen wie der G8-Schullaufbahn oder der Neustrukturierung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Bildungsstandards sollen dazu beitragen, objektiv messbare Normen festzulegen. Diese „sind Maßstäbe, die angeben, was Schüler erreichen sollen. Sie konkretisieren die Ziele des Lehrplans in Form von Kompetenzen und legen fest, welches Leistungsniveau alle Schüler am Ende einer bestimmten Klassenstufe mindestens („Minimalstandards“) oder durchschnittlich („Regelstandards“) erreichen müssen“ (Stamm 2008, S. 482). Prinzipiell ist hier nichts dagegen einzuwenden, da es gemeinhin sinnvoll erscheint, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig davon wo sie zur Schule gehen – die gleichen Chancen bekommen sollten, Wissen zu erhalten. Auf der anderen Seite zeigen Studien, dass „leistungs-heterogene Lerngruppen an Schulen (nicht nur in Deutschland) eine empirische Tatsache darstellen“ (Heinzel und Prenzel 2012, S. 3). Die Definition von Stamm besagt, dass es um Kompetenzziele geht – wie diese vermittelt werden, ist Sache der jeweiligen Schule. Ziel der Bildungsstandards ist also erstens, eine Orientierung auf verbindliche Ziele für Schulen zu schaffen und diesen dabei Freiraum für die innerschulische Lernplanung lassen. Zweitens bilden sie eine Grundlage, auf der Lernergebnisse erfasst und bewertet werden können (BMBF 2009, S. 9). Anstoß zur Erstellung der Bildungsstandards gaben Ergebnisse aus Studien wie PISA und TIMSS. Bedeutend für die Erfüllung der Bildungsstandards ist der messbare

1 Zur Diskussion über die Selektionsfunktion von Noten und Bewertungen sowie dem in diesem Zusammenhang postuliertem Verständnis einer Leistungsgesellschaft siehe Sacher 2009.

Studienwerkstätten in der Lehrerbildung
Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule
Schude, S.; Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.)
2016, VII, 234 S. 8 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-11696-5