

Werkstattunterricht

Wie der Name andeutet, handelt es sich bei Lernwerkstätten um Orte, in denen Unfertiges behandelt wird. Lernwerkstätten sind eine Art „pädagogisches Labor“ (Hagstedt 1995), in dem unterschiedlichste Aktivitäten durchgeführt werden. Sie verstehen sich insofern auch als „Orte der Reform von Lehren und Lernen“ (Bolland 1993), als der experimentelle Charakter der dort von SchülerInnen und LehrerInnen durchgeführten Arbeit immer auch einen Forschungscharakter hat. Sie sind vor allem dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen die üblichen Vorgaben der Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer (klare Abfolge der Interaktionen, geschlossener Ablauf, Lehrersteuerung, Fremdbewertung, Einzelarbeit, Arbeit am zugewiesenen Platz u.a.m.) nicht gegeben sind.

pädagogisches Labor

Für Gudrun Schönknecht (1997, 109) stehen in der Lernwerkstatt die lernenden Kinder im Zentrum: „Sie können in der Lernwerkstatt anders lernen als in der Schule: unsystematisch, ohne enge zeitliche Vorgaben; sie können in eine Sache eintauchen, sich ganzheitlich oder von verschiedenen Seiten mit einem Thema auseinandersetzen, persönliche Lernmotive und eigene Lernwege verfolgen statt vorgegebenen nachzugehen und miteinander in einer kommunikativen Atmosphäre arbeiten.“ Damit erfordern sie die „bewußte Übertretung unterrichtsorganisatorischer Gesetze, die Aussetzung herkömmlicher didaktischer Prinzipien“ (Hagstedt 1995). Schönknecht unterscheidet die Arbeit in Lernwerkstätten vom gelenkten schulischen Unterricht in folgender Gegenüberstellung:

	offen	gelenkt
Lernatmosphäre	- entspannt, frei - kommunikativ und kooperativ	- gezwungen
Freiraum/ Lenkung	- relative Selbständigkeit - Lenkung durch Lernangebote - freie Wahl von Partnern - Thema, Arbeitsform „auswählen können“	- starke Lenkung - Lenkung durch LehrerIn - gemeinsames Voranschreiten - Vergleich, Wettbewerbssituation - „dasselbe tun müssen“
Lernzeit	- individuelle Festlegung - Durchlaufen von „ganzen“ Arbeits- und Lernprozessen	- gemeinsames Fortschreiten - Steuerung von außen - häufiger Abbruch mitten im Prozeß nach Kriterien, die nicht in der Sache liegen
Bewertung der Ergebnisse	- durch die „Sache“ - Kriterien sind durchschaubar, „offensichtlich“ - mehrere Lösungen sind möglich und zulässig	- durch Lehrende, von außen - nach Kriterien, die nicht immer durchschaubar sind - Eindeutigkeit von richtig/falsch
Individualität, Interessen	- eigene Gedanken und Ideen einbringen können - Unterricht über Kritik und Reflexion beeinflussen können	- eigene Gedanken stören den Unterrichtsablauf - keine Mitbestimmungsmöglichkeiten

Peter Gasser (1992, 137) differenziert den Werkstattunterricht in Erfahrungs- und Übungswerkstätten:

Erfahrungswerkstatt: Schwerpunkt Erleben, Erfahren, Problemlösen, Entdecken, Erkunden, Aufbauen von Einsichten, Wahrnehmen und Verstehen von Phänomenen, Erkennen von Prinzipien und Gesetzen ...

Übungswerkstatt: Einüben, Vertiefen, Durcharbeiten, Anwenden, Übertragen, Lernkontrollen ...

Erfahrungs- und Übungswerkstätten

Change does not come easily ...

Neuerungen sind immer auch Herausforderungen. Sie bringen Unsicherheiten mit sich, die das Bisherige in Frage stellen können. Daher ist die Einführung neuer Unterrichtsformen immer auch eine Auseinandersetzung zwischen bisheriger Arbeit und künftiger Arbeit. Je mehr das bisher Erlebte als Ressource für Neues angesehen wird, umso eher hat das Ungewohnte eine Chance, in die bisherigen Erfahrungen integriert zu werden (vgl. Abb. 14).

Know-how als
Ressource für Neues

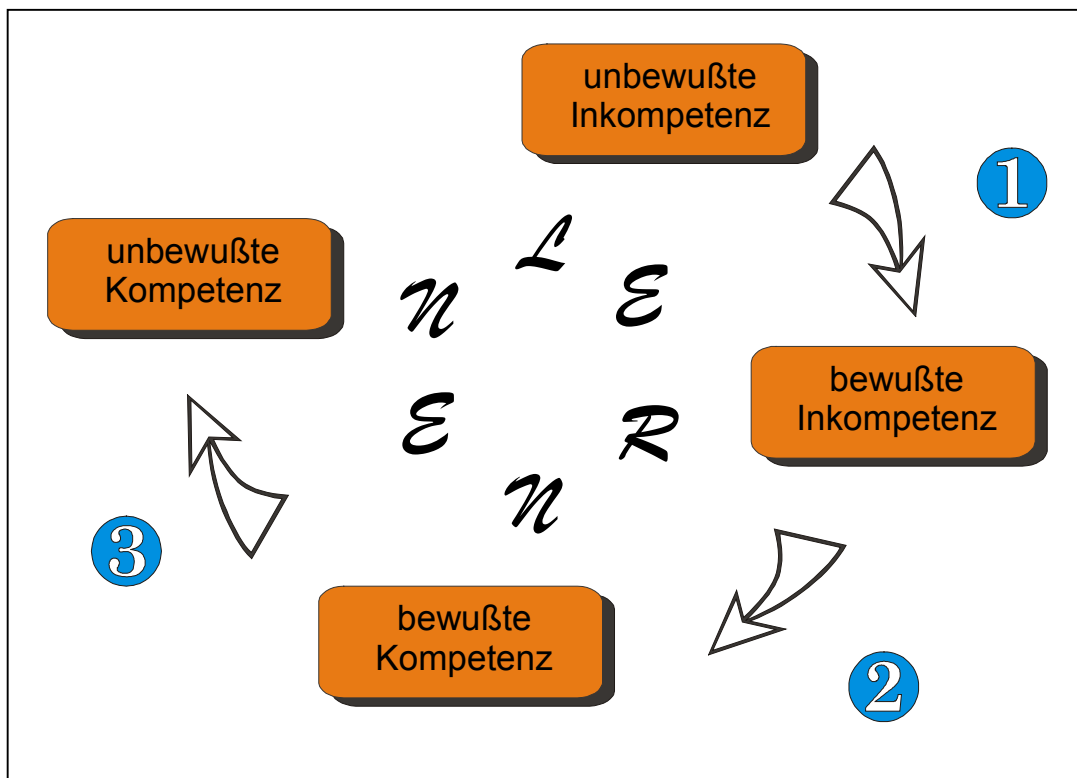


Abbildung 14: Von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz

Der Ablauf in Abbildung 14 geht davon aus, daß wir uns zunächst des Neuen noch gar nicht bewußt sind. Es benötigen einen Anlaß, der uns erst bewußt macht, daß es etwas Lernenswertes gibt (1). Dieser Schritte von der „unbewussten Inkompetenz“ zur „bewussten Inkompetenz“ kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Im Bereich der offenen Unterrichtsformen erlebe ich in den letzten Jahren beispielsweise sehr oft die Situation, daß mir Gymnasiallehrerinnen erzählten, daß sie erst über ihre Karenzierung aufgrund der Mutterschaft dazu gekommen seien. Als ihre Kinder in die Grundschule gingen, erlebten sie über diese eine völlige neue Form von Lernen. Als sie nach der Karenzierung wieder in ihre Unterrichtsarbeit zurückkehrten, wollten sie aufgrund dieser Erfahrungen mit den eigenen Kindern nicht mehr unterrichten wie früher. Sie besuchten bzw. organisierten Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Damit erfolgte in Abb. 14 der Schritt von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz (2).

Eine andere Initiationserfahrung schildert Wallrabenstein (1994, 234):

„Bei mir ging's ganz klassisch zu. Ich war auf einer Fortbildungsveranstaltung und habe mich über die Ansprüche und Aussagen zum Offenen Unterricht richtig geärgert. Weil ich davon überzeugt war, guten Unterricht zu machen, fand ich die

von der unbewussten
Inkompetenz zur be-
wussten Inkompetenz

von der bewussten In-
kompetenz zur bewus-
sten Kompetenz

ganze Sache ziemlich übertrieben. Aber es hat mich irgendwie doch gewurmt, so daß ich dann in die Lernwerkstatt gefahren bin. Ich merkte dort, daß ein Bereich in meinem Unterricht absolut zu kurz kam: Selbständiges Forschen der Kinder, Entdecken, Experimentieren. So habe ich für den Sachkundebereich eine Forscherecke gebaut, den guten alten Sandtisch vom Schulboden wieder runtergeholt und ganz viele Kisten mit Materialien zusammengestellt. Das schlug ein wie eine Bombe, die Kinder brachten immer mehr mit, und ich mußte einfach eine Freie Arbeitszeit einrichten, damit die Kinder auch gründlich etwas untersuchen konnten. Ja, so fing es an ...“

Daher warnt Gasser, daß der Einstieg in die „neue“ Lernkultur nicht „handstreich- und schlagartig“ realisiert oder eingeführt werden soll, denn „mit der Innovation sind derart viele rollenspezifische, didaktische, methodische, materielle, organisatorische, einstellungs- und haltungsmässige Aspekte verbunden, daß man auch rasch an eigene Bereitschafts- und Belastungsgrenzen stösst.“ Daher empfiehlt er „ein schrittweises Vorgehen, eine ‚dosierte‘ Erweiterung der Lehr- und Lernformen, eine Einbettung eigener Versuche in die Lehrerfortbildungsgruppe, in die schulhausinterne Zusammenarbeit, in die Team- und Fachgruppenarbeit. Unterrichtsinnovation muss in die Schulentwicklung eingelagert bleiben.“ (Gasser 1992, 77)

Für ihn läuft der Einstieg in eine erneuerte Lernkultur optimal, wenn man

- „in erfolgreiche Praxis Einblick nimmt
- selber einige Formen als Lernender erlebt
- unter Anleitung und mit Beratung einzelne Formen vorbereitet und realisiert
- die Lehr- und Lernformen studiert und kritisch reflektiert
- Erprobtes evaluiert und optimiert“ (Gasser 1995, 311)

Eine Einbettung der Erfahrungen mit einer „neuen“ Lernkultur in die alltägliche Unterrichtspraxis ergibt sich allerdings erst dann, wenn diese Teil des „herkömmlichen“ Unterrichts werden (vgl. 3 in Abbildung 14). Dazu benötigt es allerdings einer weiterführenden Auseinandersetzung im Kollegium, über die „neue“ Lernformen zum Grundstock einer lernenden Schule werden. Weiterer Hilfestellungen dazu gibt Wulf Wallrabenstein (1994) in seinem Ratgeber für Eltern und Lehrer unter dem Kapitel „Wie fängt man an?“

Und diesen Anfang gilt es zu setzen, denn ...

Wo käme man hin, wenn alle sagten:
Wo käme man hin? und niemand ginge,
um einmal zu schauen,
wohin man käme, wenn man ginge.
(K. Marti/H. Pestalozzi)