

Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten

„Werkstätten sind Orte, an denen ... in subjektbezogenen Zeitrhythmen gearbeitet und Erfahrung nicht nur simuliert ... wird. Werkstätten sind ... zufällige oder inszenierte Zusammenkünfte von Lebenszeit, Ort und Subjekt in produktiven Situationen und Prozessen, wobei Werkstatt ein vieldeutiger, individuell interpretabler Begriff zwischen Realität und Fiktion, sinnlicher Präsenz eines Raumes und imaginativer Utopie eines Gedankens sein kann.“

(Gert Selle 1992, S. 40)

Eine Vorbemerkung zur fortschreitenden Erosion des Begriffs „Lernwerkstatt“ sei vorangestellt, weil auch in diesem Beitrag mit dem Werkstattbegriff mehrdeutig operiert wird.

Lernwerkstätten sind eigentlich per Definition Arbeitsumgebungen, die nach dem Prinzip der anregenden Lernlandschaft gestaltet sind und so alternative Lernorte darstellen – in Schule, Lehreraus- und –fortbildung. Es sind „Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien lernend auseinander zu setzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in diesen Räumen vorhanden ist ...“ (Ernst 1990, S. 6). Sie leben von ihrer differenzierenden Raumstruktur. Gleichwohl hat es im Zuge der Diversifizierung der Lernwerkstatt–Profile auch Ansätze gegeben, auf die „räumlichen Botschaften“ (Müller-Naendrup 1997) zu verzichten. In Ermangelung geeigneter Lernumgebungen gab es vielerorts Versuche, das Lernwerkstattkonzept ohne seinen stationären Rahmen zu realisieren.

Ursprünglich wurde die Werkstatt begriffen als ein Ort ganzheitlicher Erfahrung, ganz im Sinne Selles, dessen Definition ebenfalls diesen lokalen, räumlichen Charakter betont. Erst später dann wurde die Werkstatt „verpackt“ in Kisten und Wägelchen – reduziert auf abgesteckte Lernfelder – mobile Lernwerkstätten entstanden. Der ganzheitliche Charakter ging zu dem Zeitpunkt verloren, als die Fachdidaktiker ihre eigenen, disziplinar zugeschnittenen Fach-Lernwerkstätten einforderten. Über die Fächer wiederum wurde die Differenzierung weiter getrieben und es entstanden ab-

grenzbare, inhaltlich überschaubare Themen-Werkstätten, z.B. bei den Mathematikdidaktikern eine 1x1-Werkstatt, eine Geometrie-Werkstatt, eine Falt-Werkstatt usw., bei den Biologen wurden Igel-Werkstatt oder Kartoffel-Werkstatt erfunden. Erst später wurde mir klar, dass auch die LW-Bundestreffen mit ihrem Planungsschwerpunkt auf Themen-Workshops zum Entdeckenden Lernen (z.B. „Spiegel“, „Zeit“, „Brücken“) zu dieser Entwicklung beigetragen haben könnte.

An der Universität Kassel gibt es schon seit einigen Jahren eine blühende Landschaft von Lernwerkstätten in der Lehramtsausbildung. Elf verschiedene „Studienwerkstätten“ (so die hochschulinterne Bezeichnung) in sechs Fachbereichen sind durch eine Arbeitsgruppe des neuen „Zentrums für Lehrerbildung“ verbunden und auch durch Neue Medien vernetzt worden. Nach Etablierung dieser Einrichtungen steht nunmehr eine Auseinandersetzung um den künftigen Kurs hochschuleigener Werkstätten an. Die hochschuldidaktisch bedeutsamen Fragen lauten:

- Können die Studienwerkstätten sich damit zufrieden geben, ihre Ressourcen und Lernangebote primär den Lehramts-Studierenden zur Verfügung zu stellen?
- Welchen Beitrag sollten die Werkstätten zur Unterstützung der regionalen Schulentwicklung leisten?
- Wie kann die Hochschule mit ihren Reformkonzepten in der Schulpraxis Präsenz zeigen?
- Lässt sich die Idee „Lernwerkstatt“ von außen, gleichsam subversiv, in die Schulen hineinragen?
- Können von neu aufzubauenden „Uni-Werkstätten an Schulen“ innovative Impulse für Schulreform und –entwicklung ausgehen?
- Sollten die Lernwerkstätten auch spezielle Angebote für Referendare machen?

Werkstatt als kritische Instanz für Schulentwicklung

Für Schulen mit Reformanspruch war das Lernwerkstatt-Konzept schon immer ein attraktiver, durchaus kompatibler Baustein für die konsequente Fortschreibung ihres Schulprogramms. Diese Schulen sahen die Werkstatt als konstruktive, selbstkritische Instanz, eine Art Versuchsfeld für Innovationen im eigenen Unterricht und für die

Weiterentwicklung der Schule. Die Lernwerkstatt wurde geschätzt als Kreativabteilung, die auch Gelegenheiten zur Selbstfortbildung bietet, also nicht nur eine didaktische Ideenbörse, sondern zugleich Auslöser für entdeckendes, inzidentelles Lernen sein konnte.

Die ersten Grundschulen, die sich eine eigene Lernwerkstatt zulegten, waren allesamt profilierte Institutionen mit Stützfunktion für die innere Schulreform und die regionale Lehrerfortbildung. Das gilt für die Schule und Lernwerkstatt am Wegenkamp in Hamburg, für den Modellversuch zum offenen Unterricht in Münster-Gievenbeck, für die früh entwickelte Grundschule Bonbaden in Hessen (Kirschner 1993) wie für das freie Lehrerfortbildungsangebot der Grundschule Bonfeld in Baden-Württemberg (Braun 1999). Für diese bereits weit geöffneten Schulen konnte das Lernwerkstatt-Konzept allenfalls ein zusätzlicher Stützpfiler im Reformprogramm sein. *„Unsere ganze Schule ist längst eine Lernwerkstatt“*, so sagte Karin Braun, aber sie fragte auch konsequent: *„Wo steht etwas über die Bedeutung der Lernwerkstätten im Prozess der Schulentwicklung?“* (Braun 1999). In der Tat: In ihrer Aufbaueuphorie hat die Lernwerkstatt-Bewegung das Bedarfsgefälle zwischen den Schulen weitgehend ignoriert. Reform- und Modelleinrichtungen, Versuchs- und Experimentierschulen haben schon bald eigene Bereiche für pädagogische Werkstattarbeit ausgewiesen. Hier konnte man schnell mit zusätzlichen Entwicklungsschüben rechnen. Dort aber, wo die Lernwerkstätten extern an zufällig gewählten, profil-losen Schulen eingerichtet wurden, sah die Akzeptanz ganz anders aus. Hier wurde manche Lernwerkstatt zur misstrauisch verfolgten „Was-wolln-die-hier“ – Einrichtung, die mit ihrer „Edeldidaktik“ die bisherigen Schul- und Unterrichtskonzepte infrage stellte und zur Verunsicherung der traditionellen Lernkultur beitrug.

Unsere Ausgangsfragen lauteten also: Lässt sich dem Werkstattkonzept auch inmitten einer selbstzufriedenen Schulumgebung Raum und Bestand geben? Kann eine Hochschulinitiative dazu beitragen, Vorbehalte gegenüber dem Reformanspruch der Lernwerkstatt abzubauen? Lassen sich autonome Werkstätten an den Schulen aufbauen, die das Fernziel „Selbstgewollte Schulentwicklung“ mit größtmöglicher Diskretion verfolgen?

Bei den Schulleitungen wurde dementsprechend zunächst angefragt, ob sie freie Räume für die Arbeit einer Uni-Werkstatt zur Verfügung stellen können. Die Gestaltungsautonomie lag primär bei der Hochschule, vor allem bei den beteiligten Studierenden, mithin bei jenen, die den Aufbau der Werkstatt planen und später auch

die Betreuung übernehmen. Die Entwicklung der Raumkonzeption erfolgt natürlich dennoch in enger Absprache mit dem jeweiligen Kollegium. Angezielt wird dabei ein eher unkonventioneller Lernort, der sich kontrastreich aus der Schultradition heraushebt und eine kreative Raumwahrnehmung ermöglicht. *„Lernwerkstätten sind natürlich auch diskrete Orte, Orte des intimen Probierens, Orte der Entwicklung, der Realisierung der Zwecke ‚von unten‘, am Flöz mit der kleinen Lampe. Hier entstehen Mut und Kraft aus Kollegialität und in der Kooperation. Das braucht Raum und Zeit und Störungsfreiheit“* (Henschen 1999, S. 166).

Doch diese Störungsfreiheit, die sich die Lernwerkstätten ausbedingen, muss auch den gastgebenden Schulen garantiert sein. Uni-Werkstätten brauchen auch deshalb ihren eigenen Raum an den Schulen, damit die vorhandenen Klassenräume ihre Identität behalten können.

Wir nehmen Abstand von der Vorstellung, man könne über Jahre gewachsene individuelle Unterrichtskonzepte durch radikale Neuentwürfe verändern. Es kann KlassenlehrerInnen geben, die sich von der Werkstatt-Initiative nicht direkt betroffen fühlen. Es wird auch nicht erwartet, dass sich alle Klassen sofort mit Reformversuchen beteiligen. Veränderungen der bisherigen Lehr-Lernkultur müssen in Eigeninitiative vorgenommen werden, sie können nicht Folge externer Interventionen sein.

Werkstatt als pädagogisches Refugium

„Schule versteht sich ... auch als Ort gemeinsam verbrachten Lebens, für das Räume vorhanden sind, die zum Verweilen einladen, in die sich Einzelne zurückziehen können...“ (Messner 2000, S. 14 f). Lernwerkstätten können solche Räume des Rückzugs und des Innehaltens sein, pädagogische Refugien für Schüler wie Lehrer, für Referendare und Praktikanten:

- Refugium für alle, die Schule häufig nur noch als Ort der effizient zu durchlaufenden „Lernschnellwege“ (vgl. Rumpf 1986, bes. S. 42 ff.) erleben,
- Refugium für einzelne Lehrer, die in ihrem Kollegium wenig Rückenstärkung für Reforminitiativen bekommen,
- Refugium für Teilnehmer an schulpraktischen Studien, die aus der Hektik des Schulbetriebs herauskommen wollen,
- Refugium für einzelne Schüler, die in ihren Klassenräumen nicht solche individuellen Lernmöglichkeiten und nicht die Zeit für intensives Innehalten finden,

- Refugium auch für Referendare, die auf der Suche nach neuen Ideen sind, um alternative Konzepte in die Praxis umzusetzen.

Institutionelle Weiterentwicklung

Von der einladenden zur „vor Ort“ präsenten Hochschule

Schulbegleitforschung ist ein Schwerpunktprogramm der Universität Kassel. Mit der Lernwerkstatt-Idee hat sich die Universität ein Stück Schulpraxis ins Haus geholt. „Studienwerkstätten“ gibt es inzwischen in den verschiedensten an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereichen. Sie sind gleichsam nebenbei Anlaufstellen und Treffpunkte für die Schulen in der Region. Die Universität hat seit vielen Jahren das „Prinzip der einladenden Hochschule“ vertreten (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik 1997).

Chancen und Varianten, die eine Öffnung der Hochschule zur Schulpraxis ermöglichen, konnten exemplarisch am Lernort Grundschulwerkstatt erprobt werden.

Von wenigen Projekten abgesehen, z.B. Schülerhilfe-Projekt (Garlichs 2000) war ein durchgehendes Merkmal für viele Veranstaltungsreihen die ständig wechselnde Klientel. Das gilt vor allem für die Arbeit mit Kindergruppen und Schulklassen. Das Forschungsobjekt Kind aber, das wurde immer wieder deutlich, verträgt keine punktuellen, auf wenige Stunden befristete Untersuchungsepisoden. Für Langzeitbeobachtungen, für das Studium von Entwicklungsverläufen, für die didaktische Erprobung mit stabilen Lerngruppen sind die Möglichkeiten einer hochschulinternen Lernwerkstatt begrenzt. Der Standortvorteil einer schuleigenen Werkstatt ergibt sich deshalb schon allein aus der wesentlich höheren Nutzerkontinuität. Hinzu kommt aber noch ein zweiter Gesichtspunkt, der Anlass gibt, das Prinzip der einladenden Hochschule zu überdenken.

In den vergangenen Jahren hat es eine Vielzahl von Ansätzen gegeben, neue Formen von schulpraktischen Studien zu erproben oder wenigstens zu entwerfen: von den Sonderformen des Blockpraktikums („Alternativpraktika“ und „Intensivpraktika“) bis hin zu den „Praxissemestern“. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Hochschule vor Ort in den Schulen eine andere Präsenz bekommt. Diese neue Präsenz würde noch einmal erheblich gestärkt, wenn die Hochschule an ausgewählten Schulen Lernwerkstätten als „Außenstationen“ einrichten und betreuen würde. Die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, die auch die Kasseler Grundschulwerkstatt trägt, wird in einem Pilotprojekt den Aufbau solcher Lernwerkstätten initiie-

ren und wissenschaftlich begleiten. Erste Recherchen bei Kasseler Grundschulen ergaben, dass ein solches hochschulgestütztes Projekt eine große Nachfrage bedienen würde und dass sich die Schulleitungen davon vor allem Anstöße für die eigene Schulentwicklung erhoffen.

Schulentwicklung diskret - durch Lernwerkstätten vor Ort

Das neue Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik trägt den Arbeitstitel „Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten“.

Das Vorhaben schließt sich vom Forschungsdesign her an die bereits bewährte Kooperation mit Grundschulen aus der Region Nordhessen an.

Waren bisher nur Kooperationsschulen einbezogen, die im hessischen Schulversuch „Neue Schuleingangsstufe“ beteiligt sind, so bietet sich das neue Forschungsvorhaben auch für andere Grundschulen an, die bisher keine altersgemischten Lerngruppen eingerichtet haben. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt im Bereich der „konstruktiven Schulentwicklung“ und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. Vorgestellt wurde das Projekt den potentiellen Kooperationspartnern inzwischen auf zwei Schulleiterkonferenzen.

Konstruktive Schulentwicklung im eigentlichen Sinn hat keinen Anfang, aber auch kein Ende, weil sie sich ständig erneuert und immer weiter verbessern kann. Wenn Schule sich als lernende Organisation verstehen soll, setzt dies ein Konzept von unterrichtsnaher Schulentwicklung voraus, das im Schulalltag so integriert ist, dass es darin kaum noch bemerkbar ist – eigentlich ein subversives Konzept. Extern ansetzende, konstruktive Schulentwicklung kann nur diskret erfolgen.

Das Dilemma der Schulentwicklung besteht darin, dass sie vor einer häufig schmerzhaften Unterrichtsanalyse und Unterrichtskritik nicht halt machen kann. Es ist doch erstaunlich, wie es manchen Autoren von Schulprogrammen gelingt, Fragen der Unterrichtsqualität auszublenden und stattdessen ein *Aktionsprofil* von ihrer Schule zu entwerfen. Bezeichnend für die Entwicklung eines Aktionsprofils ist es, dass die aufgelisteten Tätigkeiten und Schulereignisse primär nicht profanes Schulleben und Unterrichtsalltäglichkeiten beschreiben, sondern eher ein gewisses „Schul-Surplus“ jenseits der Stundentafel.

Einerseits gilt: Je unterrichtsnäher Entwicklungsmaßnahmen erfolgen, umso wirksamer erweisen sie sich. Andererseits zeigt sich schnell: Wer Schulentwicklung von

außen beeinflussen will, kann auf heftigen Widerstand im Kollegium stoßen. Interventionen im Unterricht selbst verletzen den geschützten Raum des Lehrerhandelns und können ablehnende Reaktionen bewirken. Um solchen Reaktionen vorzubeugen, haben wir uns entschieden, unsere innovativen Unterrichtskonzepte nicht mehr in die Klassenzimmer direkt hineinzutragen.

Die Idee „Lernwerkstatt“ braucht am Schulstandort eigene Räume um wachsen zu können. Diese Räume müssen nicht Klassenzimmergröße haben. In unserer Pilot-Studie wurden uns auch kleinere Nebenräume und Gruppenarbeitsräume angeboten, die sich hervorragend als Schreibateliers nutzen ließen. Die KlassenlehrerInnen behalten weiterhin ihre eigenen unangetasteten Klassenräume als autonome „Revierre“.

Das war eigentlich in dem New Yorker Versuch, den ich weiter unten beschreibe, auch so: Die Hochschulinitiative bezog sich auf einen zusätzlichen Lernort jenseits der Klassenzimmergrenzen, auf eine räumliche Erweiterung und Anreicherung der Lernumgebung.

Eigene Vorarbeiten und bisheriger Forschungsstand

Erfahrungen aus unserer Pilot-Studie zeigen, dass gerade KlassenlehrerInnen, die gewohnt sind, hinter geschlossenen Klassenzimmertüren zu arbeiten, unserem Projekt mit größtem Wohlwollen gegenüber standen. Schon bald nach Einrichtung der Arbeitsecken für die Schreibateliers wurden die ersten KlassenlehrerInnen neugierig: Sie ließen sich verschiedenste didaktische Materialangebote erläutern, probierten aus und fragten nach Möglichkeiten der Kooperation für Schüler ihrer Klasse. Die beiden Pilot-Schreibateliers wurden fast gleichzeitig in Obervorschütz und kurz danach in Arolsen eingerichtet.

In Obervorschütz wurde uns zunächst ein relativ kleiner, mit Lehr- und Lernmitteln vollgestellter Raum angeboten, der erst einmal für den Atelierbetrieb umgestaltet werden musste. Im Raum wurde eine historische Schreibbecke mit alten Schreibwerkzeugen eingerichtet. Geschrieben werden konnte mit Kohlestift und Kreide, mit Griffel und Schiefertafel, mit Gänsefederkiel, Bambusrohr und selbstgemachter Tinte. Außerdem gab es Stempelkästen und eine Handsatz-Druckerei. Daneben sollte das Schreibatelier aber auch modernste Bürotechnik anbieten.

Schon bald wurde klar, dass der kleine Raum nicht alle unsere Ideen für eine Schreibwerkstatt fassen konnte. Ein zweiter Hinterraum mit direkter Verbindung zum

Schreibatelier wurde entrümpelt und steht jetzt für die Arbeit mit einer neuen Spezial-Tastatur für Schreibanfänger zur Verfügung. Das Schreibatelier wurde von einer Studentin über mehrere Monate aufgebaut und betreut. Aus dieser Aufbauarbeit entstand schließlich eine erste Studie: *Eva Valach: „Altersheterogene Lernsituationen – Untersuchungen in einem Schreibatelier“*.

Von seinem inhaltlichen Angebot war das Schreibatelier auf Schreibangebote für die Schulanfänger und speziell für die Kinder der Eingangsstufen zugeschnitten. Dadurch fühlten sich die älteren Kinder offenbar etwas benachteiligt. Da die Idee „Schreibatelier“ als alternativer Lernort zum Klassenzimmer so durchschlagenden Erfolg hatte, wurde inzwischen ein weiterer Arbeitsraum für die Dritt- und Viertklässler eingerichtet, der speziell auf ihre Schreibmotive Rücksicht nehmen sollte. Dieser Raum ist jetzt in der 1. Etage, direkt neben den Klassenräumen der Dritt- und Viertklässler als „Geschichten-Werkstatt“ eingerichtet worden.

In Arolsen stand ein halb leerstehender Gruppenarbeitsraum zur Verfügung, dessen Regale und Tische leicht in das Atelierkonzept eingepasst werden konnten. Untersucht werden sollte, inwieweit die Atelierarbeit in schuleigenen Lernwerkstätten für die Schulentwicklung eine Rolle spielt. Auch hier entstand eine Examensarbeit.

In unserer Untersuchung wurde natürlich auch gefragt, ob sich die Kinder in veränderter Umgebung anders verhalten. Werden die Kinder anders wahrgenommen? Was bringt der „zweite Blick“ auf das Kind, der jetzt im überschaubaren Kontext des Schreibateliers möglich wird? (Vgl. auch Zocher 2000, S. 204 ff.).

Das Open-Corridor-Programm als Vorläufer

Die Idee, das Konzept Lernwerkstatt in die Schule hineinzutragen, ist nicht ganz neu (vgl. auch Möhle-Buschmeyer 1996).

Auf Initiative der New Yorker Hochschullehrerin Lillian Weber wurde Ende der 60iger Jahre ein ambitioniertes Projekt zur Schulentwicklung gestartet, das weder von oben, von der Schulaufsicht und –verwaltung, noch von unten, über kollegiumsinterne Beratungs- und Fortbildungsprozesse in Gang gebracht wurde. Was Lillian Weber sich vorstellte, hatte in gewisser Weise eine subversive Komponente, weil es diskret – gleichsam durch abständiges Betrachten – die Vision von einer anderen Schule vermittelte, ohne dass die bisherigen Strukturen zunächst unmittelbar verändert wurden. Insbesondere der Klassenraum, die Sicherheit und Schutz gebende „home base“ wurde zur Tabuzone für pädagogische und didaktisch-methodische Interventionen

erklärt. Allen KlassenlehrerInnen sollte ihr Entscheidungsmonopol für diesen „ihren“ Bereich in vollem Umfang erhalten bleiben.

Als Lillian Weber im Winter 1968 von einem längeren Forschungsaufenthalt in England zurück nach New York City kommt, nimmt sie sich vor, die Ausbildungssituation ihrer Studierenden in einem Punkt entscheidend zu ändern: Die Absolventen ihrer Seminare sollen ihr Praxisjahr nicht mehr als „Jahr der Anpassung“ in konventionellen Klassenräumen „verbringen“. Alles, was ihre student-teachers über die Natur kindlicher Entwicklung oder über die Psychologie des Lernens gehört haben, wird – so erkannte sie – gleichsam konterkariert durch die folgende Ausbildungsphase. Das Student-Teaching-Jahr ist für sie nicht nur sinnlos, sondern geradezu kontraproduktiv, weil häufig der Lehrstil der Mentorin und die Atmosphäre im Klassenzimmer ganz entscheidend das spätere Lehrverhalten der JunglehrerInnen mitprägt.

Lillian Webers geniale Idee war es deshalb, ihre Studenten in einem Praxisbereich arbeiten zu lassen, der vom Lehrstil der Klassenlehrerin weitgehend unberührt war. Sie musste also einen Arbeitsbereich außerhalb des Klassenraums finden, ja „erfinden“, einen Raum, der noch nicht definiert war. Zwei Bereiche boten sich an: die „hall“, die in englischen Infant schools eine herausragende Rolle spielt, aber multifunktional ausgelastet ist – und die Korridore vor den Klassenräumen. Anders als in England, wo die Infant schools architektonisch so gestaltet sind, dass Teilbereiche der Flure als disponible Flächen in einem hochgradig differenzierten Unterricht mit genutzt werden können, haben die Schulflure in amerikanischen public schools häufig etwas kasernenartiges: Hier müssen die Klassen mehrmals am Tag antreten, um in geordneter Reihe den Fachraum zu wechseln, das Mittagessen einzunehmen oder auch nur um auf den Pausenhof zum Spielen zu gehen. Die amerikanischen Korridore, das erkannte Lillian Weber sofort, sind anders als die englischen Flure, eigentlich ein Niemandsland. Hier gibt es einen noch unverbrauchten Gestaltungs- und Entwicklungsspielraum, wenn man vorher die Sicherheitsbestimmungen (Fluchtwege u.a.) ernst nimmt und damit ausschaltet. Für Lillian Weber war es wichtig, ihre Reformvorstellungen in die öffentlichen staatlichen Schulen hineinzutragen und nicht den leichteren Weg über Privatschulen und Experimentierschulen zu gehen. Die Student-Teachers sollten in ihrem Praxisjahr gerade mitbekommen, welche Mühe es macht, kleinste Veränderungen durchzusetzen: *“If they were to be able to exert any influence for change, she reasoned, the students would have to learn how to deal*

with schools as they are, and how to handle all the obstacles, frustrations and petty irritations that change usually evokes” (Tobier 1969).

Das open-corridor-program wird zunächst für einen begrenzten Zeitraum eingerichtet: An drei Tagen der Woche wird für jeweils eine Stunde ein “workshop” im Flurbereich – direkt vor den Klassenräumen – arrangiert: Experimentiertische, Bauteppiche, Wasser- und Modelliertische, Konstruktionsmaterial usw. Es wird den KlassenlehrerInnen freigestellt, ob sie in dieser Zeit ihre Türen zum Korridor hin öffnen oder nicht. *Freiwilligkeit der Teilnahme am Flurangebot ist oberstes Prinzip!* Die Aktivitäten auf den Fluren werden beaufsichtigt von den student teachers, die ihrerseits von den Kindern als corridor-teachers angesprochen werden. Für die KlassenlehrerInnen ermöglicht das open-corridor-program einen zweiten Blick auf das Kind. Kinder, die im Klassenverbund kaum wahrgenommen worden sind, stehen hier im Zentrum ihrer Beobachtungen: Wofür interessiert sich dieses Kind? Welche Aktivitätsangebote wählt es aus? Wie selbständig arbeitet das Kind? Braucht es einen zusätzlichen, genau formulierten Arbeitsauftrag usw. Der zweite Blick auf das individuell arbeitende Kind ist auch deshalb möglich, weil mehrere student-teachers gleichzeitig im Flurbereich tätig sind. Lillian Weber selbst berät die Studierenden, bildet aber nach und nach auch SchulberaterInnen speziell für das Korridor-Programm aus, die am Workshop-Center des City College geschult werden. Schon bald werden mehr als 10 public schools in New York City in dieses open-corridor-program einbezogen. Für das Schulberatungs-Programm werden ihr eigene Fördermittel zur Verfügung gestellt.

Probleme in der Aufbauphase

In unserem Kasseler Projekt haben wir zunächst ein Pilotprogramm an zwei Grundschulen in Arolsen und Obervorschütz gestartet, die schon seit vielen Jahren mit der Grundschulwerkstatt der Universität zusammen arbeiten. Beide Kooperationsschulen haben die Idee schuleigener Lernwerkstätten von Anfang an unterstützt und uns dafür freie Räume angeboten. In Arolsen war das ein etwa 40 Quadratmeter großer Multifunktionsraum, der bisher für Computer-Arbeitsplätze genutzt wurde. In Obervorschütz wurden insgesamt drei kleine 15-20 Quadratmeter große Räume für die Werkstattarbeit zur Verfügung gestellt. In beiden Pilotschulen sollten die Angebote eng mit den umliegenden Klassen abgestimmt werden. Da diese beiden Schulen am hessischen Modellversuch zur Neukonzeption des Schulanfangs beteiligt sind und „Eingangsstufen“ eingerichtet haben, war auch von vornherein klar, dass wir ein

Konzept für altersgemischte Lerngruppen entwickeln mussten. Dieses Konzept sah vor, zunächst die älteren Kinder der Eingangsstufe mit der neuen Lernumgebung vertraut zu machen und ihnen die Ressourcen und Nutzungsmöglichkeiten vorzustellen. Sowohl in Arolsen wie in Obervorschütz waren in der Startphase „Schreibateliers“ eingerichtet worden, in denen die älteren Kinder von Anfang an Verantwortung übernehmen konnten: als Experten für das Schreiben mit alten Federn, für Indianerschrift oder Hieroglyphen, als Experten für die Handdruckerei oder für Computerschreibprogramme. Die jüngeren Kinder, vor allem die Schulneulinge, sollten nach und nach von den Schreibexperten in die Geheimnisse der Schriftsprache eingeführt werden. Durch dieses Experten-Modell und die enge Anbindung der Lernwerkstätten an die Klassengruppen identifizierten sich viele Kinder sehr schnell mit dem neuen Lernort.

*Heute Habe ich im SreibAtelje Getrukt
und das Schönzte war das ich exPerte bin.*

Sie nutzten ihn schon bald als Nische zum ungestörten Schreiben (Federführen, Stempeln, Tippen, Drucken...), als Schreibrefugium, auf dem sie sich ihre Arbeits-ecke, ihr Schreibwerkzeug suchen konnten, wo sie ihre Tagebücher führten, aber auch als Ort der Erfindung und Präsentation, an dem eigene Geschichten entstehen konnten und Texte ausgestellt wurden.

In Obervorschütz hatten wir das Glück, dass die Studentin, die in monatelanger Arbeit das Schreibatelier aufgebaut und über ihre Beobachtungen und Untersuchungen im Rahmen ihrer „Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung“ berichtet hatte, auch nach Beendigung ihres Studiums an der Schule bleiben konnte. Die Schulleitung beantragte eine Referendarstelle, um die junge Kollegin an ihrer Schule halten zu können.

Anders war es an der Grundschule in Arolsen, wo zwei Studentinnen die Schreibwerkstatt aufgebaut und betreut hatten. Nachdem sie ihre Examensarbeit abgeschlossen hatten, blieb die Werkstatt zunächst verwaist und wurde auch später kaum noch vom Kollegium der Schule genutzt. So kam es, dass die Werkstatt inzwischen wieder abgebaut werden musste. Schuldruckerei und Stempelmaschinen, historisches Schreibwerkzeug und Computerzubehör wanderten wieder zurück an die Uni-

versität. Inzwischen sind die Arbeitsmittel an einer anderen Grundschule im Einsatz. Das Problem der langfristigen Betreuungskontinuität ist bis heute noch nicht zufriedenstellend gelöst worden. Diskutiert wird es derzeit im größeren Rahmen der Umstrukturierung unserer Lehrerbildung in Kassel. Verschiedene Modelle für alternative Schulpraktische Studien wurden vorgestellt: Blockpraktika und fachdidaktische Studien könnten zusammengelegt, halbjährige Praxissemester eingeführt werden. An einigen Schulen werden Jahrespraktika gewünscht und der Universität zur Erprobung angeboten. In diesem Diskussionszusammenhang gibt es möglicherweise auch neue Lösungsansätze für das Problem der Betreuungskontinuität an schuleigenen Lernwerkstätten.

Ein anderes Problem, mit dem wir an einer unserer Nachbarschulen zu kämpfen hatten, wurde quasi von uns selbst dadurch produziert, dass wir mit den Öffnungszeiten der Lernwerkstatt in den Nachmittagsbereich wechselten. Dadurch kamen auf die Lernwerkstatt unkalkulierbar große Nutzergruppen zu, die die Angebote und Lernmöglichkeiten der neuen Einrichtung für ihre Zwecke umfunktionierten und teilweise missbrauchten. Von Seiten der Kolleginnen, die im Nachmittagsbereich arbeiteten, wurden sehr heterogene Erwartungen auf die Lernwerkstatt-Arbeit übertragen (Förderunterricht – Nachhilfe – Spielangebote - Neigungs-AG's u.a.). Auch die Kinder nutzten die Unverbindlichkeit des Angebots aus und überforderten die beiden betreuenden Studenten mit ihren sehr heterogenen Wünschen und ständigen Ansprüchen, „bespaßt“ zu werden.

Ausblick

Welche Konsequenzen ziehen wir aus diesen ersten Erfahrungen? Welche Perspektiven für eine Fortführung des Projektes zeichnen sich ab?

Auf der Seite der Schulen haben wir ein Stadium wohlwollender Akzeptanz erreicht. Die Initiativen werden zumindest von Teilen der Kollegien aktiv unterstützt. Auch die Schulleiter stehen hinter dem Projekt, ja erhoffen sich sogar dadurch eine weitere Profilierung ihrer Schule. Das spiegelt sich auch in den aktuellen Schulprogrammen wieder, in denen die Lernwerkstätten als Impulsgeber für die Schulentwicklung dargestellt werden.

Auf der Seite der beteiligten Studenten gibt es nach wie vor ungelöste Organisationsprobleme, die damit zusammen hängen, dass es schwierig ist, die zeitintensive, kontinuierliche Betreuungsarbeit in der Werkstatt mit den sonstigen Verpflichtungen

im Studienplan zu vereinbaren. An einer Schule haben wir jetzt versucht, die wöchentlichen schulpraktischen Studien in die Lernwerkstatt zu verlegen. Hier wird man die Erfahrungen – insbesondere unter der Frage der wechselnden Betreuungspersonen – noch kritisch auswerten müssen.

Auf der Seite der Hochschule stellt sich vor allem langfristig natürlich auch ein Finanzierungsproblem. Die Anschubfinanzierung lässt sich über die Zentrale Forschungsförderung realisieren. Aber wie geht es weiter? Eine Möglichkeit, die sich aktuell bietet ist ein neues Aktionsprogramm des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. *„Ziel des Aktionsprogramms ist es, besonders gelungene Gesamtkonzepte der aktiven Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule zu identifizieren, zu fördern und zu vernetzen und daraus Leitfäden zur Optimierung dieser Zusammenarbeit zu entwickeln“* (Ausschreibungstext).

Der Stifterverband fördert vor allem auch nachhaltige Projektkooperationen Schule – Hochschule. Deshalb erhoffen wir uns von dieser Seite eine Unterstützung durch Drittmittel für die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung des Projekts.

Auf der Seite der Schule ist die Anerkennung und Unterstützung der Lernwerkstatt-Initiative keine Frage mehr. Die Kinder schätzen die neuen Arbeitsmöglichkeiten und kommen hochmotiviert in die Ateliers. An mehreren Schulen mussten wir schon Wartelisten anlegen, weil der Ansturm gar nicht von den Studierenden bewältigt werden konnte. Die Kinder identifizieren sich mit „ihrer“ neuen Lernwerkstatt, übernehmen Verantwortung als Experten und sind traurig, wenn sie mal an ihrem Vorhaben nicht weitermachen können:

„Ich konnte heute nichts machen,
weil ich Pascal, Enis, Carina helfen musste.“

Sinje notiert stolz in ihrem Lernwerkstatt-Tagebuch:

„ich bn Heute ekspärtin gewoden.“

Literatur

Braun, Karin: Instrumentalisierte Lernwerkstätten - geprägt durch seriöse Entwicklungsideen oder durch öffentlichkeitswirksame Strategien? In: Looking Back and Thinking Forward (Dokumentation der 12. bundesweiten Fachtagung der Lernwerkstätten, Calw 1999)

Ernst, Karin: Lernwerkstätten – Regionale Zentren für die innere Schulreform. In: päd extra und demokratische Erziehung 5/1990, S. 6 ff.

Garlichs, Ariane: Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung, Donauwörth 2000

Henschen, Walter: Verlässliche Autonomie. In: Ingrid Kemnade (Hrsg.): Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten. Oldenburger Vor-Drucke 409, Universität Oldenburg 1999

Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik: Tätigkeitsbericht für die Zeit vom 1.10.1995 – 30.9.1997, Kassel 1997 (i.Ms.)

Kirschner, Gerhild: Zeit für Entwicklung. Dokumentation modernen Grundschulunterrichts. Baltmannsweiler 1993

Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Michael Maas (Hrsg.): Jugend und Schule. Hohengehren 2000

Möhle-Buschmeyer, Rosemarie: Lernwerkstätten als Mittel der Schulentwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schule auf neuen Wegen – Anstöße und Konzepte, Beispiele, Soest 1996, S. 139 ff.

Müller-Naendrup, Barbara: Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt 1997

Rumpf, Horst: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen, München 1986

Schönknecht, Gudrun: Die Lernwerkstatt. Ein neuer Lernort für Lehrerinnen und Lehrer. In: Universität Augsburg (Hrsg.): Forschungen und Berichte zur Lernwerkstatt, Heft 1, Augsburg 1994

Schulze, Hermann: Lernwerkstätten in Niedersachsen. Länderbericht. In: Karin Ernst/Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. (Arbeitskreis Grundschule) Frankfurt 1993

Schneir, Walter und Miriam Schneir: The Joy of Learning – In the Open Corridor. In: The New York Times Magazine, April 1971

Selle, Gert: Werkstatt des Subjekts. In: Ders.: Das ästhetische Projekt, Unna 1992, S. 35-47

Silberman, Charles E.: The Open Classroom Reader. Learning in the open corridor, New York 1973, S. 36 ff.

Tobier, Arthur J.: The Open Classroom: Humanizing the Coldness of Public Places, The Center Forum, May 1969

Weber, Lillian: The English Infant School and Informal Education, Englewood Cliffs 1971

Weber, Lillian: Dealing with Reality: The Open Corridor Approach. In: Charles E. Silberman 1973, S. 467 ff.

Weber, Lillian: Development in Open Corridor Organization: Intent and reality. In: The National Elementary Principal, Vol. LII, No. 3, Nov. 1972

Zocher, Ute: Entdeckendes Lernen lernen. Donauwörth 2000