

Steinführer, Hannah; Kramer, Kathrin
**Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt
zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung**

Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 173-185. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Steinführer, Hannah; Kramer, Kathrin: Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 173-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269528 - DOI: 10.25656/01:26952; 10.35468/6009-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269528>

<https://doi.org/10.25656/01:26952>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hannah Steinführer und Kathrin Kramer

Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung

1 Abstract

Mit der zunehmenden institutionellen Anbindung von Lernwerkstätten an Universitäten und Hochschulen geht eine Verschiebung in fachinternen Diskursen einher. Besonders deutlich wird dies durch die Selbstdarstellung von Hochschullernwerkstätten als „Ort der akademischen Qualifizierung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen“ (NeHLe 2019: 2). In diesem Beitrag werden zunächst das Subjektverständnis von Hochschullernwerkstätten und die damit verbundenen Widersprüche im pädagogischen Konzept aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive aufgezeigt. Anschließend werden (mögliche) Auswirkungen dieser Widersprüche in und für die Rolle von Hochschullernwerkstätten kritisch diskutiert.

2 Einleitung

Lernwerkstätten, die institutionell an Universitäten angegliedert sind, können nicht losgelöst von hochschulpolitischen Entwicklungen betrachtet werden. So sieht sich die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) aktuell vor großen, zum Teil existenzbedrohenden Herausforderungen. Zwei Wochen nach dem Workshop auf der Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2021 wurden wir seitens des Rektorates aufgefordert, unser inhaltliches Gesamtkonzept mit quantitativen Statistiken über Nutzer*innenverhalten, Materialübersichten und Veranstaltungsnachweisen zu legitimieren. Der Fokus des Konzepts liegt jedoch auf der Gestaltung eines Freiraums des Austausches, auf der Schaffung einer inklusiven Arbeitswelt (vgl. Schlag 2020) bzw. eines inklusiven Studienortes und in diesem Zusammenhang auf der Ermöglichung und Begleitung entdeckender Lernprozesse. Bildungsideale treffen somit auf strukturelle Ökonomisierungszwänge, sodass auch hier der „akademische Kapitalismus“ (Mojescik et al. 2018: 2) zunehmend Einzug hält.

Wie können es Hochschullernwerkstätten schaffen, unter diesem stetigen Legitimationsdruck und der Kosten-Nutzenrechnungen weiterhin als Frei- und Experimentalräume an Institutionen zu bestehen und nicht zu „systemstabilisierende[n] Nischen in exklusiv und selektiv angelegten Institutionen“ (Boban & Hinz 2020: 211f) zu werden, welche „allenfalls die Didaktik als Lehre vom Lehren für eine Creditpoint-Unterrichtung bereichern und optimieren dürfen“ (ebd. 213)? Um Hochschullernwerkstätten im Zuge einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen zu legitimieren, drehte sich der interne Fachdiskurs häufig um die Hervorhebung der unzähligen Potenziale, welche Hochschullernwerkstätten besitzen. Eine grundsätzliche Kritik an gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen oder der eigenen Konzeption außerhalb des eigenen Fachdiskurses fand jedoch bislang kaum statt (vgl. Steinführer 2020).

Aufbauend auf die diskursanalytische Arbeit von Steinführer (2020) eröffnet der Artikel einen kritischen Blick auf das Selbstverständnis von Lernwerkstätten¹. Dafür werden zunächst das Lernkonzept sowie das damit verbundene Subjektverständnis von Lernwerkstätten vorgestellt und aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive in den bildungspolitischen wie pädagogischen Diskurs um „selbstbestimmtes Lernen“ eingeordnet. Daran anschließend werden die von uns aufgewiesenen Widersprüche und Konfliktlinien zwischen dem Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten als Freiraum und dem Kontext struktureller Ökonomisierungsprozesse an Hochschulen und Universitäten diskutiert.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Subjektivierung und Machtverhältnisse in der Pädagogik

Gegen Ende der 80er Jahre vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften. Unter Bezugnahme auf gouvernementalitätstheoretische bzw. allgemeiner gefasste poststrukturalistische Theorien in angrenzenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen entwickeln sich Analysen, die sich kritisch mit den ontologischen und epistemologischen Grundannahmen der Subjekt- und Bildungsphilosophie auseinandersetzen.

Im Zentrum gouvernementalitätstheoretischer Ansätze steht die Dekonstruktion von Subjekt- und Bildungsverständnissen. So wird das „autonome“, „rationale“ und „handlungsfähige“ Subjekt als Vorstellung westlichen Denkens ausgewiesen, die sich mit der Moderne weiterentwickelt hat und als funktionale Bedingung

1 Sofern in dem Artikel von Lernwerkstätten die Rede ist, wird sich auf die Institutionen im Allgemeinen und auf das aus dem internen Fachdiskurs bestimmte pädagogische Konzept (s. Kapitel 2.2) berufen. Der Begriff Hochschullernwerkstätten wird insbesondere im letzten Teil des Artikels relevant, da sich hier in der Analyse und Diskussion explizit auf Studierende als Lernsubjekte sowie auf hochschulpolitische Entwicklungen bezogen wird.

und Effekt heutiger, zunehmend ausdifferenzierter und flexibler Gesellschaften ausgewiesen werden kann (Wrana et al. 2014: 225), die vom Individuum wie vom Kollektiv über „subjektivierende Imperative“ der Selbstführung (Klingovsky 2013: 5) in das Selbstverständnis integriert werden. Die erziehungswissenschaftlichen Analysen beschäftigen sich vorrangig mit den Wandlungs- und Adaptionsprozessen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Bereich der Bildung. Hierdurch werden pädagogische und bildungspolitische Bestrebungen nach mehr „Eigenverantwortung“ und „Selbstbestimmung“ sowie nach einer freien Persönlichkeitsentfaltung als diskursiv hergestellte Ideale ausgewiesen.

Mit Bezug auf die Studien Michel Foucaults wird hierbei der Wandel von Machtverhältnissen in modernen, liberalen Gesellschaften als Ausgangspunkt für veränderte Selbstverständnisse verstanden. In einer Gesellschaft, in der dem Individuum ein hohes Maß an Freiheit zugesichert wird, müssen Herrschaftsverhältnisse notwendigerweise neue Formen und Wirkweisen entfalten. So können Machtverhältnisse nach Foucault als Gesamtheit steuernder Sozialpraktiken verstanden werden, deren normalisierende und regulierende Effekte das soziale Miteinander koordinieren. Macht, so die Essenz des Ansatzes, tritt in sozialen Gefügen nicht länger als unterdrückende, repressive oder gewaltvolle Herrschaftsform auf, sondern wirkt produktiv auf Individuen und Kollektive. „Sie produziert Objekte, Wahrheit und gesellschaftliche Ordnungen, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein und wie dieses Subjekt sich zu sich selbst und anderen verhält“ (Klingovsky 2013: 4).

Diese Regierungsweise beinhaltet zugleich Irritation und Widerstand. Statt von einer passiven Rolle und eindeutigen Machtverhältnissen determiniert, wendet jedes Individuum, bewusst ebenso wie unbewusst, Machttechniken an. Es kann sich den Erwartungen an sich selbst und an die eigene Rolle bewusst werden und sich diesen Erwartungen gegebenenfalls entziehen. Das Subjekt bewegt sich zwischen „Unterwerfung und Entunterwerfung“ (Wrana et al. 2014: 230), wobei die Ideale von Freiheit und Autonomie nicht im Widerspruch zu den Machtverhältnissen liberaler Gesellschaften stehen, sondern vielmehr deren normative Grundlage bilden.

Indem Regierungsweisen nicht lediglich als direkte Herrschaft gedacht werden, wird der machtvolle Aspekt von Subjektivierungsweisen deutlich. Individuen wirken im Sinne von Selbstführungstechnologien in vielfältiger Weise auf sich selbst ein. Sie bringen sich in ihrem Selbstverhältnis hervor, ohne sich dabei von einer Orientierung an sozialen Faktoren lösen zu können (Lemke 2008: 13). Die gouvernementalitätstheoretische Dekonstruktion entzieht dem Subjekt seinen transzendenten Ursprung und macht es somit nur *in* und *durch* soziale Machtverhältnisse denkbar. Diskurse sind in diesem Sinne produktiv. Sie bringen Wissen – Denk- und Sagbares – hervor und generieren individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Handlungsweisen. Macht, Wissen und die Formierung von

Selbstverhältnissen werden als zusammenhängender, dynamischer Komplex gedacht, in denen sich Subjekte in sozialen Strukturen – diskursiv wie nicht-diskursiv – konstituieren und zugleich an diesen mitwirken.

3.2 Diskursive Bestimmung vom Lernverständnis in Lernwerkstätten

Der Gründungsprozess von Lernwerkstätten beginnt in den 1980er Jahren als selbstorganisierte Initiative von Lehrenden und Studierenden der Grundschuldidaktik sowie Lehrer*innen aus der Schulpraxis. Unzufrieden mit den vorangegangenen Reformen und Umstrukturierungen im deutschen Bildungssystem, organisieren sich Lernwerkstätten als eigenständige Einrichtungen. Sie wollen unabhängig von Landes- und Bundesebene eine reformpädagogische Weiterbildung von Lehrkräften und Studierenden unterstützen. Lernwerkstätten dieser Gründungsgeneration verstehen sich vorrangig als Orte der Reflexion und des Austausches, in denen das Reformanliegen einer „Öffnung von Schulunterricht“ hin zur „indirekten Unterrichtsführung“ (Müller-Naendrup 1997: 86) sowie die damit veränderte Rolle von Lehrkräften diskutiert und praktisch erprobt werden. So sollen Lehrer*innen an Schulen sowie Studierende nicht lediglich einen Einblick in das didaktische Konzept von Lernwerkstätten erhalten, sondern die Räume nutzen, um sich selbst in „entdeckende Lernprozesse“ zu versetzen und auf diese Weise ein Verständnis für Möglichkeiten und Bedingungen „selbstgesteuerten“ Lernens zu erhalten.

Aufgrund der verschiedenen Ansätze dieser Lernwerkstätten der Gründungsgeneration, aber auch heutiger Lernwerkstätten ist ein verbindliches Grundkonzept nur noch bedingt bestimmbar. Einige charakteristische Gemeinsamkeiten in den Ansätzen der verschiedenen Lernwerkstätten lassen sich jedoch festhalten. So weisen Debatten im Fachdiskurs über Lernwerkstätten kontinuierlich spezifische Schlüsselbegriffe wie „selbstbestimmtes“, „autonomes“, „selbstbeobachtendes und -reflektierendes“ Lernen auf (vgl. exemplarisch: NeHle 2019; VeLW 2009: 7; Franz 2012: 45, Müller-Naendrup 1997: 133). Anliegen der Lernwerkstattarbeit ist die Ermöglichung eines an den „individuellen Bedürfnissen des Kindes“ (Müller-Naendrup 1997: 40) orientierten Lernens. Ohne fremdgesetzte Lehrziele oder Lehrvorgaben sollen den Kindern in offenen Situationen „entdeckende“, „eigenverantwortliche“, „persönlich signifikante“ Lernprozesse ermöglicht werden, in denen sie eigenen Fragestellungen nachgehen können (VeLW 2009: 7). In der Lernwerkstattarbeit werden Pädagog*innen auch im aktuellen Fachdiskurs folglich nicht als „klassische Lehrinstanz“, sondern als „Lernbegleitung“ verstanden, die den Lernenden unterstützend und beratend zur Seite stehen.

Einen relevanten wissenschaftlichen Bezugspunkt für das pädagogische Konzept von Lernwerkstätten bildet zum einen die Lerntheorie des Moderaten Konstruktivismus nach Kersten Reich (exemplarisch VeLW 2009, Wedekind 2013: 24).

Reich betrachtet Lehr-Lernprozesse als genuin offene und dynamische Interaktionen, die beim lernenden Subjekt in einer Selbstregulation ablaufen und eine externe Steuerung durch pädagogische Vorgaben fraglich machen. In Abgrenzung zum Radikalen Konstruktivismus bekräftigt der Ansatz von Reich jedoch die Möglichkeit und Notwendigkeit, die individuellen Aneignungsprozesse und Konstruktionen der Lernenden zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Neubert 2011: 398). Dem sozialen und situativen Kontext von Lernprozessen Rechnung tragend, werden gegenseitiges Lernen und Teamarbeit als zentrale Aspekte der Lernwerkstattarbeit beschrieben (VeLW 2009: 7).

Für die Fundierung des pädagogischen Konzepts von Lernwerkstätten wird im Fachdiskurs zum anderen auf kognitions- und motivationspsychologische Erklärungsmodelle zurückgegriffen (vgl. Müller-Naendrup 1997: 132 und Franz 2012: 44). Aus den Ansätzen der Humanistischen Psychologie und der daraus abgeleiteten „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ (Deci & Ryan 1993) gründet sich z. B. das Konzept der Selbststeuerung von Lern- und Arbeitsprozessen, das auch in Fachdiskursen über Lernwerkstätten rezipiert wird. Davon ausgehend, dass Subjekte für motiviertes Handeln eine bestimmte Sinnhaftigkeit oder einen Nutzen voraussetzen, werden „qualitative Unterschiede“ (Franz 2012: 44) von Motivationsformen festgestellt. So werden Handlungen als freiwillig wahrgenommen, sofern sie den Zielen und Wünschen des Individuums entsprechen. Als aufgezwungen werden sie hingegen erlebt, sofern sie durch externe oder intrapsychische Zwänge hervorgerufen sind, wobei die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation hierbei nicht als Gegensatz verstanden wird. Extrinsisch ausgelöste Verhaltensweisen könnten, so der motivationspsychologische Erklärungsansatz weiter, durch Prozesse der Internalisation in selbstbestimmte Handlungen überführt werden, sodass eine motivierte Handlung in dem Maß, in dem sie als frei gewählt erlebt wird, als selbstbestimmt oder autonom gelte. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt würde, gelte sie dagegen als kontrolliert (Deci & Ryan 1993: 225 zit. nach Franz 2012: 44f). Die kognitions- und motivationspsychologischen Lernmodelle befassen sich in ihren Analysen also mit Mechanismen von (Reiz-)Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Motivation und damit letztendlich mit der Frage, auf welche Weise Wissen und Erkenntnis generiert werden. Für das Konzept der Lernwerkstattpädagogik werden die Erklärungsmodelle als Beleg für das Erfordernis selbstgesteuerten und -bestimmten Lernens aufgegriffen (vgl. z. B. Müller-Naendrup 1997: 132; Franz 2012: 44).

4 Subjektivierung und Selbstführung im Konzept von Lernwerkstätten

Das selbstständig lernende Subjekt bildet das Zentrum von Lernwerkstätten in gleich doppelter Hinsicht. Aufgrund der anthropologischen Grundannahmen steht es mit seinen individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen im Fokus der Lernwerkstattpädagogik und begründet somit zugleich das legitimatorische Motiv von Lernwerkstätten als Orte alternativer pädagogischer Praxis und Lehre. Mit der ausdrücklichen „Orientierung am Individuum“ (Schöps et al. 2018: 30) und den Bezügen zu konstruktivistischen Lerntheorien lässt sich das Konzept mitten im Diskurs um eine *Neue Lernkultur* (Klingovsky 2013: 3f) einordnen, der ab den 1980er Jahren Diskussionen um die Zukunft von Bildung prägte. So generierten Zukunftsdiagnosen einer flexibilisierten und globalisierten Gesellschaft ein zunehmendes bildungspolitisches Interesse an pädagogischen Konzepten, die das Subjekt in die Lage selbstständigen und adaptionsfähigen Lernens versetzen und es somit bestmöglich für die vorhergesagte Lebens- und Arbeitswelt der Zukunft vorbereiten. Es korrespondierten also Forderungen nach einer Modernisierung des Bildungssystems mit lerntheoretischen Ansätzen der *Selbststeuerung* (vgl. Klingovsky 2013: 3f).

Was in diesem Diskurs vielfach als größtmögliche Subjektorientierung verhandelt wurde – das Lernen könne nun vom Subjekt selbstbestimmt nach den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Möglichkeiten gestaltet werden – erfuhr wenige Jahre später scharfe Kritik aus diversen sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Gouvernamentalitätstheoretische Ansätze betonen hierbei vor allem die negativen Konsequenzen für das Individuum, die durch die bildungspolitisch forcierten Anforderungen von Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung aufkommen können. Ausgestattet mit weitreichenden Optionen und Freiheiten scheinen die Individuen zunächst einer direkten Beeinflussung und Kontrolle des Bildungssystems enthoben. In Verbindung mit den konstatierten gesellschaftlichen Anpassungsbedarfen im Diskurs der Neuen Lernkultur können diese pädagogischen und bildungspolitischen Ansätze jedoch zugleich als Machttransformation in Form einer Individualisierung ausgewiesen werden (vgl. Klingovsky 2013).

Auch in den Konzepten von Lernwerkstätten finden sich diskursive Anknüpfungspunkte, die sich als „subjektivierende Imperative der Selbstführung“ (Draheim 2014: 41) identifizieren lassen. Das pädagogische Anliegen selbstbestimmter, entdeckender und forschungsbasierter Lernprozesse misst der unmittelbaren Erfahrung, Lebensnähe und Reflexion eine starke Bedeutung zu und widmet sich dem Subjekt auf diese Weise in seiner Selbsterkenntnis. Der „[...] pädagogische Blick richtet sich auf das Innerste der Seele und bringt es dadurch erst hervor“ (Meyer-Drawe 1996: 656). Das autonome und selbstbestimmte Lernsubjekt entwirft sich selbst durch die pädagogische Praxis offener Lernkonzepte und unterwirft sich in

dieser Vorstellung des Selbst zugleich. Ohne „vorgegebenen Lernweg“ und „richtiges“ Ergebnis“ (VeLW 2009: 7) bestehen für das Lernsubjekt unbegrenzte Handlungsoptionen, die als relevant und gleichwertig erachtet und wertgeschätzt werden. An die Stelle von vorgegebenen und fremdbestimmten Unterrichtsinhalten treten eigenbestimmte Prozesse, in denen die Lernenden ihren individuellen Interessen und persönlich relevanten Fragestellungen nachgehen können beziehungsweise dazu in die Lage versetzt und dabei unterstützt werden. Ebenso wie bei den Lernvorgaben entzieht sich das didaktische Konzept von Lernwerkstätten Bewertungsmaßnahmen (vgl. Kramer et.al. 2019: 135), in denen individuelle Lernentwicklungen und -ergebnisse anhand eines objektiven Maßstabs evaluiert werden. Auf diese Weise konzipiert, soll die Hochschullernwerkstatt als „Erfahrungs- und Reflexionsraum“ dienen, „der durch *Kommunikation* [Herv. i. O.] weitgehend auf Augenhöhe, Reflexion und möglicherweise den Abbau von Hierarchien und die Arbeit in multiprofessionellen Teams gekennzeichnet ist“ (Schöps et al. 2018: 29). Die Betreuung der Lernenden durch eine dialogorientierte „Lernbegleitung“ (VeLW 2009: 8) vervollständigt schließlich das Bild eines Lernens, das auf pädagogische Bevormundung und Fremdbestimmung verzichten möchte. Durch die implizite Differenzsetzung zu Lehr-Lernverhältnissen, die auf einer direkten pädagogischen Steuerung basieren, suggeriert die Orientierung am Subjekt eine Befreiung aus Machtverhältnissen. Das selbstgesteuerte und -bestimmte Lernen wird eben durch den Kontrast zu vordefinierten pädagogischen Zielstellungen und vergleichenden Evaluationsmethoden als ermächtigende Lernalternative entworfen. Unabhängig von pädagogischer Fremdbestimmung könnten „die Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen und Handeln übernehmen“ (ebd.: 6) – eine Individualisierungsstrategie, die jedoch nicht als Subversion, sondern vielmehr als produktive Erweiterung von Machtverhältnissen verstanden werden muss.

So stellt sich mit der gouvernementalitätstheoretischen Ausweisung von Selbstführungstechnologien im Konzept des „selbstgesteuerten Lernens“ die pädagogische Intention einer Aufhebung – oder zumindest eines Ausgleichs – von Machtverhältnissen durch selbstbestimmtes Lernen als Unmöglichkeit heraus. Machtverhältnisse im Sinne einer Selbstführung wirken auf die Lernsubjekte nicht als unterdrückende, sondern produktive und entfaltende Kraft, die – so die gouvernementalitätstheoretische Perspektive – zu einer subtilen, dafür aber umso intensiveren Unterwerfung des Subjekts führt. So plausibel die Privilegierung individueller Interessen als ermächtigendes Moment des Subjekts erscheinen mag, verspricht sie allenfalls eine Transformation, nicht jedoch eine Befreiung von Machtverhältnissen.

Das autonome Subjekt lässt sich aus dieser Perspektive als Paradox dekonstruieren (vgl. hierzu exemplarisch Wrana 2006). In der Theorie des „Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurses“ (Klingovsky 2013: 5) bringt sich das Subjekt als frei wählend und -handelnd hervor. Dabei nimmt es jedoch eine weitaus (zweck-)

rationalere Rolle ein, als die daran geknüpfte Emphase von Autonomie und Selbstfindung vermuten lässt. Die Bereitschaft, sich lernend selbst zu gestalten, zu verwirklichen und zu optimieren, korreliert mit dem gesellschaftlichen Ideal eines aktiven und eigenverantwortlichen Subjekts. Mittels dieser Eigenschaften ist es dazu in der Lage, sich in eine funktionale und individualisierte Gemeinschaft zu integrieren.

5 Entwicklungen des Fachdiskurses in Hochschullernwerkstätten

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben sich zahlreiche Hochschullernwerkstätten gegründet und konzeptionell weiterentwickelt. Auf diese Weise ist eine heterogene Lernwerkstattlandschaft entstanden, in denen die jeweiligen Einrichtungen zwar in ihren lerntheoretischen Grundannahmen weitestgehend übereinstimmen, bezüglich ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen, Zielgruppen und Art der institutionellen Anbindung jedoch stark variieren (vgl. Baar 2020: 20). Mittlerweile, beinahe vierzig Jahre nach Gründung der ersten Einrichtungen, sind große Teile bestehender Hochschullernwerkstätten institutionell angebunden und haben sich an diversen Fakultäten etabliert (Rumpf & Schmude 2020: 5). Diese Entwicklungen beeinflussen das Konzept und das Selbstverständnis der (Hochschul-)Lernwerkstätten. So resümieren Rumpf und Schmude beispielsweise eine zunehmende Forschungsorientierung und theoretische Reflexion von Lernwerkstattarbeit im fachinternen Diskurs. Diese ließe sich auf eine wachsende Vernetzung und gemeinsame Interessensvertretung innerhalb der Community zurückführen (ebd.: 8). Den offenen Lehr-Lernprozessen und didaktischen Potenzialen wird zudem verstärkt durch empirische Forschungsarbeiten nachgegangen. Generell lässt sich also ein gesteigertes (fachwissenschaftliches) Interesse an Hochschullernwerkstätten als „Ort der akademischen Qualifizierung und Professionalisierung angehenden Pädagog*innen“ (Rumpf & Schmude 2020: 2) feststellen. Diese Neufokussierung scheint die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen und zugleich eine kontinuierliche Institutionalisierung an Hochschulen und Universitäten zu befördern.

6 Widersprüche im Konzept von Hochschullernwerkstätten und dem studentischen Lernsubjekt

Die vorangegangenen Ausführungen und die Diskussionen auf der Tagung eröffnen Kritikpunkte an dem Konzept (*Hochschul-)Lernwerkstatt*. Auf zwei Kritikpunkte wird im Folgenden exemplarisch eingegangen.

6.1 Fehlende Reflexion von Macht(-verhältnissen)

„Lernverhältnisse, die sich auf die Selbststeuerung ihrer Subjekte beziehen, implizieren einen machtfreien oder zumindest befreiteren Lernprozess, berücksichtigen jedoch nicht, dass Macht- und Herrschaftspraktiken nicht lediglich von außen an Subjekte herangetragen werden, sondern konstitutiv für Subjektivierungsprozesse sind“ (Steinführer 2020: 37).

In zahlreichen Publikationen über das Lernen in Hochschullernwerkstätten lassen sich Formulierungen wie ‚Lernen auf Augenhöhe‘, ‚Abschaffung von Hierarchien‘, ‚Freiheit in der Wahl der Aufgaben und Arbeitsweisen‘ und somit einer scheinbaren Negation von Machtverhältnissen finden. Die Aufgabe der Lernbegleitung liege darin, einen Raum zu gestalten, in welchem das studentische Lernsubjekt ‚macht- und angstfrei‘, ‚selbstbestimmt‘ und ‚eigenverantwortlich‘ seinem/ihrer Lernprozess nachgehen kann. Allein die Gestaltung einer solchen Lernumgebung ist jedoch ein Eingreifen in den Lernprozess und kann somit nicht frei von Machtverhältnissen und Herrschaftspraktiken sein. Auch sind wie im Abschnitt 2 dieses Artikels dem Lernsubjekt, aber auch den Lernbegleiter*innen selbst, bestimmte Macht- und Herrschaftspraktiken aufgrund unterschiedlicher Sozialisierungserfahrungen bereits eingeschrieben. Die bloße Ablehnung von Macht- und Herrschaftspraktiken kann den Blick auf Interaktionsprozesse zwischen diesen beeinflussen und die Chance einer Dekonstruktion und produktiven Nutzung verunmöglichen.

6.2 Vom Ort des Austausches und der Reflexion zum Ort der Professionalisierung und Qualifizierung

„[...] die hochschulinternen Bedingungen für Lernwerkstätten [haben sich] ebenso wie die bildungspolitischen Strukturen und Bedingungen für Akteur*innen der universitären Lehre in den letzten Jahren deutlich verändert. Die ‚implizite Normativität‘ im pädagogischen Ansatz des selbstbestimmten Lernens könnte hierbei unabsichtlich dazu beitragen „[d]em Bedarf nach einem kritischen Gestus Genüge zu tun, ohne dass eine kritische (Theorie-)Position ausformuliert bzw. gewagt werden muss“ (van Dyk 2012: 194 zit. nach Steinführer 2020: 38).

Mit der zunehmenden strukturellen Anbindung an Universitäten unterliegen (Hochschul-)Lernwerkstätten den Entwicklungsbedingungen der jeweiligen Institutionen. Die Idee der institutionellen Nische „Hochschullernwerkstatt“ als Ort des Austausches und der Reflexion, die ein „anderes“ Lernen ermöglicht, scheint nur so lange aufrecht erhalten werden zu können, wie finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Universitäten haben sich jedoch in den letzten Jahren von der Struktur der Gruppenuniversität hin zu einer unternehmerischen Universität und somit auch unternehmerischer Studierender entwickelt (vgl. Dehnerdt 2014).

So wird die „Ökonomisierung des Sozialen“² vorangetrieben und somit einem „Hochschul- und Studierenden – aber auch Gesellschafts- und Bildungsverständnis Vorschub [ge]leiste[t], das nicht mehr auf die aufklärerische Vernunft und auf das mit ihr verbundene Ziel einer freien Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger verweist, sondern eine auf Wettbewerb und Konkurrenz basierende Gesellschaft propagiert, deren Bedingung das selbstorganisierte und sich dabei selbst instrumentalisierte Individuum darstellt.“ (ebd.: 88) Selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten können gilt somit als Kompetenz, welche es im Studium zu erlangen gilt, um später auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Die AG Begriffsbestimmung, welche aus unterschiedlichen Akteur*innen des Netzwerks der Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Gebiet besteht, verweist in ihrer aktuellen Arbeitsdefinition auf den „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, welcher „als maßgeblicher normativer Orientierungsrahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrages gesetzt werden kann“ (AG Begriffsbestimmung 2020: 256). Dies verdeutlicht noch einmal die Abhängigkeit der Entwicklung der Hochschullernwerkstätten von universitären Strukturen sowie von hochschul- und bildungspolitischen Entscheidungen.

Darüber hinaus lässt sich im Positionspapier der VeLW von 2009 und auch in der aktuellen Version der AG Begriffsbestimmung kein expliziter Auftrag der Professionalisierung von Lehrkräften finden (vgl. AG Begriffsbestimmung 2020: 256f. & Baar 2020: 20). Jedoch hält Robert Baar in seinem 2020 erschienenem Artikel fest, dass die Professionalisierung von Lehrkräften durchaus dem Selbstverständnis der „Werkstättenbewegung“ (ebd.: 20) entspreche, die einzelnen Lernwerkstätten jedoch unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen folgen (vgl. ebd.: 20). Dies lässt sich durch weitere Publikationen zu Themen der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften in und durch Hochschullernwerkstätten verdeutlichen. So soll das Lernen in Hochschullernwerkstätten bestimmte Kompetenzen wie die (Selbst-)Reflexion gezielt fördern, „um eine Professionalisierung angehender Primarstufenlehrkräfte [...] zu erreichen“ (Kelkel & Peschel 2020: 64). Dozierenden wird in diesem Prozess die Rolle zugeschrieben, (Selbst-)Reflexion der Studierenden zu fordern und fördern. Ebenso werden – im Rahmen von Hochschullernwerkstätten – eine stärkere fachliche Sachauseinandersetzung und die Aneignung von bestimmtem Wissen sowie von Methoden und Verfahren dieser Aneignung als bedeutsam für eine Professionalisierung und somit einhergehende gute Vorbereitung auf das Berufsleben erachtet (vgl. ebd.: 65ff). Das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung in Erfurt zeigt die Wirkungen der Etablierung einer Lernwerkstatt an einer Universität mit dem Ziel der Professionalisierung exemplarisch auf (vgl. Berger et al. 2020).

2 Siehe kritisch zum Begriff der Ökonomisierung im Diskurs um Subjektivierung Steinführer 2020: 10

7 Fazit

Die fehlende oder verkürzte Reflexion von Machtverhältnissen und Herrschaftsformen im Konzept der Hochschullernwerkstätten sowie die hochschulpolitischen Entwicklungen wirken auf das Verständnis vom studentischen Subjekt. So befindet sich dieses in einem Spannungsverhältnis zwischen der Idee eines selbstbestimmten und selbstverantworteten Lernens, welches umfassende Erfahrungen ermöglichen soll und somit zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, sowie dem Anliegen einer Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen in Bezug auf ihre zukünftige Berufsausbildung. Hierbei treten „[d]ie Begriffe ‚Professionalisierung‘, ‚Qualifizierung‘ und ‚Kompetenz‘ [...] in den Diskussionen von Hochschullernwerkstätten als „leere Signifikanten“³ auf (vgl. Laclau 2006) [...] und tragen durch ihre Unschärfe zu einer diffusen Ansprache gegenüber dem studentischen Lernsubjekt bei“ (Steinführer 2020: 31f). Diese doppelte Adressierung gilt es in Hochschullernwerkstätten stets mitzudenken. Ebenso bedarf es einer selbstkritischeren Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, um diese zunächst sicht- und denkbar zu machen und sie in einem weiteren Schritt zu diskutieren. Eine weitere Aufgabe von Hochschullernwerkstätten wird es sein, ihre Rolle im Spannungsverhältnis eines Nischendaseins einerseits und einer festen curricularen Anbindung andererseits auszuloten. Dies würde zum einen das Ermöglichen vieler Freiheiten, zum anderen langfristige Planbarkeit bedeuten. Es bleibt zu hoffen, dass die aktuelle Vielfalt der Konzeptionen von Hochschullernwerkstätten und somit der Freiraum „Hochschullernwerkstatt“ bestehen bleibt und diese nicht gänzlich der Ökonomisierung und Optimierung von Bildungsprozessen verfallen.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020): NeHle – Ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“. In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-259.
- Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in Der Lehrkräftebildung unter Professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–28.
- Berger, Marcus; Liu, Mei-Ling; Tänzer, Sandra; Schulze, Hendrikje; Mannhaupt, Gerd & Winkelmann, Cindy (2020): Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung.

3 „Leere Signifikanten“ sind nach Ernesto Laclau Leitbegriffe in Diskursen, die ihre Hegemonialstellung mittels einer prinzipiellen Sinnentleerung halten. So werde der Begriff für unterschiedlichste, teilweise widerstreitende Verwendungsweisen und Positionen nutzbar und verstärke sich auf diese Weise selbst (vgl. Laclau (2007): Emanzipation und Differenz)

- In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78–86.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort – Von WIRKstatt-Impulsen für inklusive Prozesse. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–215.
- Dehnerdt, Fredrik (2014): »Was soll Ich Wollen?« Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Partizipation von Studierenden an deutschen Hochschulen – Analyse eines Dispositivs. Marburg: BdWi Verlag.
- Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: »Ich« ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld: transcript.
- van Dyk, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft, 42 Jg., Heft 2, 185–210.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2020): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im GOFEX Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt., 64–77.
- Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. Magazin Erwachsenenbildung, Ausgabe 20, 1–11.
- Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Spuller, Sieglinde (2019): Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): Strukturen und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–144.
- Laclau, Ernesto (2007): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant.
- Lemke, Thomas (2008): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. Zeitschrift für Pädagogik 42, 655–664.
- Mojesic, Katharina; Pflüger, Jessica & Richter, Caroline (2018): Ökonomisierung universitärer Lehre? Befunde zur universitären Transformation am Beispiel des Forschenden Lernens. In: Burzan N. (Hrsg.) (2019): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen: Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Studien zur Pädagogik der Schule. Frankfurt a. M.: Lang.
- Neubert, Stefan (2011): Vom Subjekt zur Interaktion. Stefan Neubert über Kersten Reichs „Die Ordnung der Blicke“. In: Pörksen B. (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag, 397–410.
- Rumpf, Dietlinde & Schmude, Corinna (2020): NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: Kramer K. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick Auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85–99.
- Sarasin, Philipp (2010): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schlag, Melanie (2020): Hochschullernwerkstatt schlägt Schlager. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten - Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick Auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179–181.
- Schöps, Miriam, Rumpf, Dietlinde & Kramer, Kathrin (2019): Hochschullernwerkstatt – Ist doch Klar!...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis. In:

- Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele Zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-31.
- Steinführer, Hannah (2020): Das Subjektverständnis von Lernwerkstätten an Hochschulen und Universitäten aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Verband europäischer Lernwerkstätten (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbundes Europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff im Juni 2020]
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen. Die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coolen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21–30.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Ausgabe 47. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel; Ott, Marion; Jergus, Kerstin; Langer, Antje & Koch, Sandra (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller J. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien Und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 224–238.