



**SCHOOL
IS OPEN**

»school is open« BildungsRaumProjekt

Jutta Elsässer | Frieder Schumann | Sebastian Probst

Reader zur Konzeption einer Lernwerkstatt

**»Erinnerungskultur in der
Einwanderungsgesellschaft«**

1. Auflage | Köln, März 2014

Herausgeber_in | »school is open« BildungsRaumProjekt

Autor_innen | Jutta Elsässer, Frieder Schumann, Sebastian Probst

Layout | Evelyn Hinze

»school is open« BildungsRaumProjekt

StAVV | Studierenden-Ausschuss der Vollversammlung

Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften (Institut II)

Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Humanwissenschaftliche Fakultät | Universität Köln

Raum 227 | Gebäude 216 | Gronewaldstr. 2 | 50931 Köln

T 0221 470 2185 | F 0221 470 4792

www.schoolisopen.uni-koeln.de

schoolisopen@uni-koeln.de

Gliederung

	Einleitung	3
1	Vorstellung der Lehr-/Lernform 'Lernwerkstatt'	4
2	Lernwerkstätten in der Lehrer_innenbildung	9
3	Module des bildungswissenschaftlichen Anteils der neuen Lehramtsstudiengänge (Modulhandbuch)	14
4	Anknüpfungspunkte der Lehr-/Lernform 'Lernwerkstatt' und dem Gegenstand 'Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft' zu den Lernzielen der Basismodule der Bildungswissenschaften	16
5	Erinnerungskultur – in der Einwanderungsgesellschaft	18
5.1	Bedeutung der Shoa in der LehrerInnenausbildung	20
5.2	Fallstricke real praktizierter Erinnerungskultur	22
6	Schwerpunkt 'Biografisches Lernen'	22
7	Rahmenbedingungen	23
8	Leistungs- und Prüfungsmodus	25
9	Fazit	26
10	Anhang – Evaluationen von Seminar zum Konzept Lernwerkstatt	28
	Literatur	39

Einleitung

Ein Kernanliegen des »school is open« BildungsRaumProjektes ist es seit seiner Gründung 2008 gewesen, das Lehrangebot an der Humanwissenschaftlichen Fakultät innovativ zu erweitern. Besonderes Augenmerk galt hierbei der Verknüpfung von Lehr-/Lernkonzepten mit den räumlichen Gegebenheiten, bestimmen doch die Orte, an denen Lehre stattfindet, unweigerlich mit, wie diese aussehen kann und wird und das sind oft Arrangements, die die LernerInnen notwendig einer rigiden Körper- und Zeitdisziplin unterwerfen. Das Ansinnen, eine Lernwerkstatt einzurichten, erscheint vor diesem Hintergrund nur folgerichtig und streng genommen als Realisierung eines schon lange überfälligen Desiderat des Projektes, treffen doch in der „Werkstattidee [...] Kritik an der Belehrungspädagogik“ (Fischer & Horstkemper, 2002, S. 4) und eine Fokussierung der Raumperspektive in produktiver Weise aufeinander.

Mit der Einführung der neuen lehramtsausbildenden Studiengänge auf Basis des Bachelor-/Mastersystems und der damit einhergehenden Neukonzeption des bildungswissenschaftlichen Studiums hat sich eine vielversprechende Perspektive zur Realisierung dieses Desiderats ergeben. Das bildungswissenschaftliche Kerncurriculum (SSC, 2010, S. 6 - 13) rückt Aspekte pädagogischer Arbeit in den Fokus, die mit konventionellen universitären Lehr-/Lernformen nur schlecht erfasst werden können und diesen vom Ansatz her teilweise sogar diametral entgegengesetzt sind. Beispielhaft dafür sei hier auf die für das Basismodul ‚Erziehen‘ formulierten Lernergebnisse verwiesen, die Bereitschaft zur kritischen Reflexion der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit beziehungsorientiertes Handeln zu entwickeln (SSC, 2010, S. 32).

Mit dem Gegenstand der Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft entfaltet sich für die Lernwerkstatt ein zu bearbeitendes Themenfeld, welches auch inhaltlich breite Schnittmengen mit den Lernzielen der Basismodule des bildungswissenschaftlichen Kerncurriculums aufweist. Hier sei in diesem Zusammenhang vorerst, ebenfalls nur exemplarisch, auf die Bedeutung verwiesen, die dort der Frage der Diversität im „Bereich der Sozialisation und Entwicklung“ beigemessen wird (ebd.).

Ziel dieses Readers ist es darzustellen,

- was es mit der Lehr-/Lernform der Lernwerkstatt und ihrem Gegenstand Erinnerungskultur auf sich hat,
- welche Anwendungsmöglichkeiten für die Lehrer_innenbildung bestehen,
- inwiefern es Anknüpfungspunkte zum bildungswissenschaftlichen Kerncurriculum gibt
- und ob die Voraussetzungen für die Umsetzung eines solchen Konzeptes an der Universität zu Köln gegeben sind.

Diese Arbeit ist in einer geschlechtergerechten Sprache verfasst. Dies ist uns wichtig, da Sprache gesellschaftliche Realität abbildet sowie Macht ausübt (Gäckle, Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln 2013, ÜberzeuGENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. Diese Arbeit soll weder im Text erwähnte Menschen noch diejenigen, die diese Arbeit lesen, aus- sondern einschließen. Im generischen Maskulinum sind weder Frauen noch Menschen sichtbar, die sich in der starren Heteronormativität nicht wiederfinden und sie werden oft auch nicht mitgedacht. Daher verwenden wir den Gender_Gap.

1 Vorstellung der Lehr-/Lernform 'Lernwerkstatt'

„Werkstattunterricht“ bezeichnet nach Jürgen Reichen Unterricht in offener Form. Die Lernwerkstatt entspricht einer offenen Lernumwelt, in der den Lernenden verschiedene Lernsituationen und -materialien zur Verfügung gestellt werden, die sich für unterschiedliche Sozialformen eignen. Die Lernenden wählen selbstständig nach Interesse eine Fragestellung aus dem Angebot aus und bearbeiten diese. Auch die Kontrolle der Lernergebnisse erfolgt im besten Falle selbstständig. So wird den Lernenden durch den Ansatz Lernwerkstatt ermöglicht, weitgehend selbst über Zeitpunkt, Tempo, Sozialform und Rhythmus ihrer Arbeit zu bestimmen. Im Fokus steht das persönliche Lerninteresse (Reichen, 1991 zitiert nach Reich, 2008, S. 3).

Zum Vergleich eine weitere Definition des Begriffs der Lernwerkstatt:

„Lernwerkstätten sind bei oberflächlicher Betrachtung Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien auseinanderzusetzen – durch eigenes Tun und aktive Nutzung all dessen, was in den Räumen vorhanden ist, durch Sichten des Materials für eine spätere Verwendung in anderen lernzusammenhängen oder durch Gespräche über pädagogische Fragen in Arbeits- bzw. Beratungssituationen.“ (Ernst, 1990a; zitiert nach Müller-Naendrup, 1997, S. 18)

Die Gegenüberstellung dieser beiden Definitionen verdeutlicht zwei zentrale Merkmale von Lernwerkstätten: die Selbststeuerung und die Raumperspektive. Beide sind wichtig für ein gelingendes Lernen.

Verschiedene Varianten des „Werkstattlernens“ sind denkbar. Im Rahmen des Seminars soll eine Mischform von offenem und geschlossenem „Unterricht“ angeboten werden; diese Variante wird bei Reichen als begleitend bezeichnet. Wir möchten im Sinne von Reusser an das Konzept des problemorientierten Lernens anknüpfen, das begleitete Lernen findet sich hier in einer Anleitungs- und Unterstützungskultur wieder. Unter offenem Unterricht fassen wir Gruppenarbeiten, Textarbeiten, Projektarbeiten – kurz gesagt ist der Unterricht offen, wenn die Studierenden ihn selbst mit strukturierten Methoden gestalten. Dem gegenüber steht der geschlossene Unterricht, hier steht der Input durch die lehrende Person im Vordergrund – Beispiele sind hier Vorträge, Instruktionen oder auch Podiumsdiskussionen.

Reichen hat verschiedene Grundsätze für die Werkstattarbeit formuliert, folgende Punkte sind bedeutsam für das Konzept dieser Lernwerkstatt (Reichen, 1991 wieder gegeben nach Reich, 2008, S. 21f.):

1) Lernen in Zusammenhängen: Interdisziplinäres Denken steht hier im Fokus. Es ist wichtig als lehrende Person einen umfassenderen Überblick zu haben und verschiedene Fächer zueinander in Beziehung setzen zu können.

2) Lebensbedeutsamkeit von Lernen: Lebenslanges Lernen ist hier das Schlagwort. Ständige Fort- und Weiterbildung ist unerlässlich in unserer sich ständig wandelnden, schnelllebigen und pluralistischen Gesellschaft.

3) Förderung der Kooperation: Es ist wichtig den Studierenden aufzuzeigen, dass Kooperationen sehr ertragreich sein können und auch zu ihrer eigenen Entlastung beitragen können. Später werden sie auch in einem Kollegium arbeiten, in dem das ein oder andere Projekt gemeinsam realisiert werden wird.

4) Einbezug außerschulischer Lernorte: Einzelne Lernangebote der Lernwerkstatt sollen aus der Universität hinausführen. Die Betrachtung von Lerngegenständen in ihrer alltäglichen Realität soll die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihrem Forschungsinteresse anregen.

Mit einer Lernwerkstatt kann eine fördernde Lernumgebung für die Selbstständigkeit der Studierenden geschaffen werden. Diese stellt den klassischen akademischen Belehrungskulturen die Autonomie der Lernenden gegenüber. Ebenso sollen die Studierenden durch die Methode der Lernwerkstatt die Gelegenheit zu authentischen Lernerfahrungen¹ erhalten. Bedeutsam sind diese authentischen Erfahrungen für die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit. In der Lernwerkstatt erhalten die Studierenden die Möglichkeit selbst aktiv zu werden und einer persönlichen Forschungsfrage nachzugehen (Wedekind & Hagstedt, 2011, S. 13). Die Studierenden sollen die Möglichkeit erhalten selbst gewählte Vertiefungsschwerpunkte individuell zu erarbeiten und vorzustellen (Kricke et al., 2011).

Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion wahrzunehmen bedeutet für die Lernenden: Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit; es dürfen Fehler gemacht und Umwege gegangen werden; die Beteiligten lernen von- und miteinander; das eigene Lernen kann beobachtet und reflektiert werden (Gabriel et al., 2009, S. 7).

1 Authentische Lernerfahrungen im Sinne von Realbegegnungen wie bei Kersten Reich (2008) Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.

Gemäß Wedekind ist Lernwerkstattarbeit für die Lehrenden als pädagogische Interaktion zu verstehen. Konkreter leiten sich daraus für ihn vielfältige Aufgaben für die Lehrenden ab, so z. B. die Konzeption der jeweiligen Lernumgebung, das reflektierende Beobachten der Lernwege, die Förderung des Dialogs zwischen den Lernenden sowie ihre Eigeninitiative und auch die Entwicklung einer Rückmeldekultur, die sich durch Systematik und gegenseitige Wertschätzung auszeichnet (Wedekind, 2011, S. 8 bis 9).

Lernwerkstätten können aufgrund der ihnen zugrunde liegenden pädagogischen Prämissen ausgezeichnete „Räume für Demokratieerziehung“ (ebd., S. 9) darstellen, indem dort mit- und voneinander gelernt wird, Aufgaben autonom und dynamisch strukturiert und gruppenintern delegiert werden. Somit wird den einzelnen Lernenden ermöglicht, sich als selbstbestimmte, gleichzeitig jedoch auch als sozial situierte Subjekte wahrzunehmen und zu begreifen (ebd.). Durch die „Individualisierung von Lernwegen“ (ebd., S. 10) bieten Lernwerkstätten gute Bedingungen für die inklusive Bildung, unter denen Heterogenität als Bereicherung statt als Hindernis für Lernprozesse verstanden wird (ebd.).

Im Rahmen von Lernwerkstätten finden sich vielfältige Möglichkeiten, verschiedene Regeln und Rituale mit den Studierenden zu erarbeiten und durchzuführen. Auf die bereits im Modul Erziehen des Modellkollegs Bildungswissenschaften² erprobten Regeln und Rituale wie bspw. die Methoden Blitzlicht oder Triadengruppe (Kricke, 2010, S. 2) kann im Rahmen einer Lernwerkstatt zurückgegriffen werden.

Ein weiteres Merkmal von Lernwerkstattarbeit ist die Reflexion der Lernwege und der Lernergebnisse. Hier bietet sich die Arbeit mit Portfolios an, da durch die Portfolio-Arbeit komplexe, individuelle, selbstgesteuerte und reflexive Lernfortschritte sichtbar gemacht werden können. Die Arbeit mit Portfolios stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden und zugleich das Vertrauen der Lehrenden in die Lernbereitschaft der Lernenden (Erbstösser, 2011, S. 31). Ob sich die Portfolioarbeit in der Lernwerkstatt umsetzen lässt, ist abhängig von der Modulakkreditierung durch das Studierenden Service Center der Humanwissenschaftlichen Fakultät.

² siehe Rohr, Dirk; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2012): LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Exkurs zur Portfolio-Arbeit:

Die verschiedenen Prinzipien für die Arbeit mit Portfolios umfassen das Gestaltungsprinzip, das Sammelprinzip, das Auswahlprinzip, das Steuerungsprinzip, das Bewertungsprinzip, das Kommunikationsprinzip und das Dokumentationsprinzip (ebd. S. 32).

Im Allgemeinen gibt es zwei verschiedene Arten, Portfolios in Lernwerkstätten einzusetzen: Als Kurs-Portfolio oder als Bildungsmappe. Beide Varianten sind für die von uns angestrebte Lernwerkstatt denkbar. Für die Lehramtsausbildung im Bachelor-Studiengang eignet sich die Bildungsmappe, welche seminarübergreifend geführt wird. Auch für eine modulübergreifend konzipierte Lernwerkstatt kann sich solch ein Bildungsmappen-Portfolio eignen.

Das Konzept der Lernwerkstatt wird zum Selbstversuch für die spätere Praxis der Lehrer_innen-Tätigkeit. Mithilfe dieses Versuches soll methodisches Wissen erworben werden können, das die Studierenden dazu befähigt, innovativ auf die Gestaltung des späteren Schulalltags einzuwirken. Innovativ deshalb, weil hier die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lernmodellen ermöglicht wird und dies nicht nur auf einer theoretischen Ebene, sondern auch in der konkreten Anwendung an sich selbst.

Inspiration für die geplante Lernwerkstatt lieferte unter Anderem das Geschichtslabor des Jugend Museums zum historischen Lernen für Kinder und Jugendliche in Berlin. Zur Veranschaulichung, wie eine wie eine Lernwerkstatt aussehen kann, soll darauf als aktuelles Beispiel kurz näher eingegangen werden. Die Frage, mit der sich das Konzept des Geschichtslabors auseinandersetzt ist, wie eine Ausstellung zu gestalten ist, die dem historischen Lernen von Kindern zuträglich ist, ohne den Gegenstand zu banalisieren.

„Im Fokus dieses Projekts stand die altersgemäße Vermittlung deutscher Zeitgeschichte mit den Themenschwerpunkten Nationalsozialismus und deutsch-deutsche Teilung. Hierzu entwickelten wir »Das **Geschichtslabor**«, eine interaktive Form der historischen Ausstellung, wo experimentelle Methoden erprobt und Kinder zum eigenständigen Forschen angeregt wurden“.

(<http://www.geschichtslabor.de/>, Stand 16. Mai 2013)

Wie der Name bereits verrät, war die Idee des Labors zentral für die Konzeption und Gestaltung einer Ausstellung. Vor allem bietet sie die Option, sich der Geschichte im Untersuchen und Forschen zu nähern (Muschelknautz, 2010; S. 13). Die NS-Zeit wird im Rahmen der Ausstellung als hell beleuchteter Untersuchungsgegenstand dargestellt, dem mithilfe „wissenschaftlicher“ Methoden auf die Spur gekommen werden kann. In sieben eigenständige Module (Forschungseinheiten) mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert ergab die chronologische Zusammenschau eine Art Szenario der Zeit des Nationalsozialismus. Die „thematischen Forschungseinheiten“ setzten sich aus vielgestaltigen Info-Bausteinen zusammen. Vom dinglichen Exponat über die kommentierte Bildstrecke führte die Spur ins Forschungsarchiv und ins Depot – dabei gab es, wie beim richtigen Ermitteln, Seitenwege und Sackgassen (Muschelknautz, Geschichtslabor, 2010; S. 14).

2 Lernwerkstätten in der Lehrer_innenbildung

„In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Anforderungen und postmodernen Verunsicherungen. (...) Hierarchien und intransparente Verwaltungen stehen im Hintergrund einer ständigen Veränderung von Anforderungen, die Lehrende ohne hinreichende Beteiligung an den Konzepten im Vordergrund realisieren und vertreten sollen.“ (Reich, 2004, S. 3)

Kersten Reich fordert in seinem Aufsatz *Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundüberlegungen und kritische Thesen* die Anpassung der Lehrer_innenbildung an die ständigen Veränderungen der Gesellschaft. Es kann also behauptet werden, dass sich die Lehrer_innenbildung in einem Umbruch befindet.

Unser Ziel ist ein inklusives Bildungssystem, das niemanden ausschließt und eine egalitäre Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Menschen ermöglicht. Diese Neuorientierung am Begriff der Inklusion ist eine Herausforderung, die eine tiefgreifende Weiterentwicklung des Bildungssystems erfordert. An die Lehrpersonen als wichtigem Bestandteil dieses Systems werden demnach also neue Anforderungen gestellt. Die diesen Anforderungen

entsprechenden Fähigkeiten gilt es bereits in der Ausbildung von Lehrer_innen zu fördern und auszubauen. Ein Schwerpunkt im Modul Erziehen der neuen Lehrer_innenbildung in Köln ist zum Beispiel die Haltungsfrage der Lehramtsstudierenden (Wer bin ich; was will ich; was macht die Profession einer Lehrerin, eines Lehrers aus?).

Speziell an der Universität zu Köln haben sich diese Anforderungen auch in der Studienordnung des bildungswissenschaftlichen Anteils des BA/MA-Lehramtsstudiums niedergeschlagen, auf welche im weiteren Verlauf noch Bezug genommen wird. Durch zahlreiche gesellschaftliche wie kulturelle Veränderungen wie beispielsweise das Konzept der Inklusion muss auch die Lehrer_innenausbildung neu gedacht werden. Betrachten wir diese Herausforderung, werden Fragen aufgeworfen, wie bspw. welche Fähigkeiten und Fertigkeiten das zukünftige Lehrpersonal mitbringen muss, um sich auf eine Umstrukturierung des Schulalltages, der durch Diversität und Multikulturalität geprägt ist, einlassen zu können. Konkret fordern bspw. Homfeldt und Schulz: „...[D]ie Lehrer[_innen]ausbildung hat neue Lernformen zu entfalten, für die in wie außerhalb der Hochschule (als „Hochschule draußen“) Raum und Zeit, die nötige Ausstattung und die richtige Atmosphäre zu schaffen sind.“ (1991, S. 147, zitiert nach Müller-Naendrup 17f.). So zählen auch die Lernwerkstätten zu Ansätzen, die dieser Forderung nachkommen.

Mit der nordrheinwestfälischen Umstellung auf eine kompetenzorientierte Lehrer_innenausbildung mit einem starken Strang inklusiver Anforderungen nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz ergeben sich neue Anforderungsprofile an die hochschuldidaktische und curriculare Ausrichtung der universitären Lehrveranstaltungen. Die notwendige Verbindung von Theorie und Praxis wird durch die Anforderungen der Inklusion noch wichtiger. Zu den inklusiven Anforderungen in der neuen Lehrer_innenausbildung gehören u. a. die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten und individueller Förderangebote und die Herstellung barrierefreier Settings in Raum, Zeit und Sprache: Umfassende Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von Behinderung, Religionszugehörigkeit, Herkunft oder Geschlechtszugehörigkeit ist zukünftig nicht das beliebige »on Top« der Tätigkeit, sondern ihre Grundlage. Förderung aller Kinder in *Einer Schule für Alle* ist aus einer inklusiven Sicht keine private Entscheidung Einzelner, sondern Teil der institutionalisierten Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Forschendes

Lernen, ethnographische Beobachtungen, Fallanalysen und Diagnostik und ein intersektionaler Blick auf pädagogische Situationen gehören zu diesen inklusiven Anforderungen an die Lehramtsstudierenden.³

Bereits in den 1970er Jahren haben sich durch Demokratisierung und Entschulung bedingt erste Zentren für Lernwerkstätten gegründet und bis heute gibt es in Deutschland zahlreiche Verbände und Zentren, die sich mit den Potentialen und Herausforderungen von Lernwerkstätten beschäftigen (vgl. Müller-Naendrup, 1991, S. 85). Schon seit den 1970er Jahren ist ebenfalls deutlich, dass keine Lernwerkstatt einer anderen entspricht, jede ein individuelles Konzept verfolgt und ein eigenes Profil entwickelt hat. Dennoch gibt es übergreifende Leitlinien für Lernwerkstätten in der Hochschulbildung. Diese sollen hier kurz zusammengefasst werden, um einen Überblick zu vermitteln:

(1) Wie der Name der LERNwerkstatt deutlich macht, sollen Lernwerkstätten Orte vielfältiger Lernsituationen sein. Hier sollte es ein Angebot von verschiedenen Lern- und Arbeitsprozessen geben, die mit unterschiedlichen didaktischen Rahmenbedingungen und Handlungsabfolgen arbeiten (Müller-Naendrup, 1993, S.140).

(2) Betrachten wir den zweiten Teil des Wortes LernWERKSTATT, so wird deutlich, dass sich diese Art des Lernens auf einen Werkstattcharakter bezieht; Werkstattarbeit impliziert praktisches Handeln (Müller-Naendrup, 1993, S. 131ff.). Ernst und Wedekind formulieren folgendes:

„Eine Lernwerkstatt ist die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. Dieses andere Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen, und nicht Lehrende, Rahmenpläne oder Unterrichtsmaterialien. Lernwerkstätten bieten für aktives Lernen Hilfestellung, indem sie den direkten, fragenden, forschenden Dialog mit Menschen und Dingen fördern und Hilfen dafür zugänglich machen – möglicherweise auch durch Lehrende und Lernmaterialien.“

(1993; zitiert nach Müller-Naendrup, 1991; S. 141).

³ siehe auch Silke Kargl (2013): Die Inklusive Universitätsschule Köln als Praxisschule für angehende Lehrer_innen, Bielefeld, Transcript-Verlag

Hier zeigt sich eine Verwandtschaft zum homebased learning wie es auch in der Inklusiven Universitätsschule praktiziert werden soll. Die kulturelle, politische und ökonomische Entwicklung hat in den letzten Jahren die Einstellung zum Lernen fundamental verändert: Heute kommt es nicht mehr prioritär darauf an, zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas Feststehendes abschließend zu lernen, sondern das Lernen selbst wird als ein offener Vorgang betrachtet. Die Fähigkeit zu lernen ist nicht begrenzt oder in enge Bevorzugungen bestimmter, gleich bleibender Muster einzuordnen. Lernvorgänge sind immer offen für Veränderungen, Neuanpassungen und Brüche. Lernen wird zukünftig nicht mehr vorrangig das Einprägen von Begriffen sein, das Pauken von „Stoff“, der in Tests abgefragt (und dann vergessen) wird.

- Lernen heißt: Das staunende eigene Entdecken von Strukturen und Mustern, von Regelmäßigkeit und Abweichung, von Zusammenhängen, von Ursachen und Wechselwirkungen, von Erscheinungsformen und dem Wesen der Dinge, von Widersprüchen und Ambivalenzen.
- Lernen heißt: Den Dingen auf den Grund gehen, immer neugieriger werden auf die Welt, Vermutungen haben, sie überprüfen, wissen wollen, ob sich die alte endlos wiederholte Kinderfrage „Warum?“ nicht doch hier und da befriedigend beantworten lässt.
- Lernen kann sein: Experimentieren, ausprobieren, ganz neue Wege gehen – oft zusammen mit anderen. Lernen heißt Versuch und Irrtum, aus Fehlern Konsequenzen ziehen, Neues imaginieren, dann aber auch umsetzen, was sich umsetzen lässt.
- Lernen kann bedeuten, etwas darzustellen in Szene, Bild oder Text, etwas zu verwandeln, etwas zu erfinden, zu spielen.

Diese aktive Rolle können Studierende dann übernehmen, wenn die Lehrenden nicht mehr vorrangig als Vermittlungsinstanz von Inhalten und Kontrolleur_innen von Lernprozessen auftreten. Sie sollen stattdessen Arrangements einer vorbereiteten Lernumgebung bereithalten, die individualisiertes Lernen ermöglichen. Dazu müssen immer mehrere Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse gestattet sein, auch real-materiell möglich gemacht werden.

Das individualisierte Lernen steht im Blick auf das neue, selbst gesteuerte und diverse Lehren in einem Spannungsverhältnis: Früher ging man davon aus, dass eine gute Lehrkraft durch geschickte Instruktionen allen Lerner_innen je nach Fähigkeiten alles vermitteln könne. Ein „altes“ Bild von Schule war tief verinnerlicht – im Wesentlichen geprägt durch dreizehn (oder mehr) Jahre der eigenen Schulzeit. Es geht in seinem Kern zurück auf die Anfänge des letzten Jahrhunderts – der Unterricht findet nach diesem veralteten Paradigma im Wesentlichen statt

- in einem (in der Regel zu kleinen) Klassenraum,
- in dem alle zur gleichen Zeit unter enger Führung der Lehrperson „im Gleichschritt“ lernen (sollen).

Dieses Muster aber hat sich in den vergangenen 30 Jahren international und langsam auch in Deutschland grundlegend gewandelt: Von der „belehrenden“ zur „lernenden“ Bildungseinrichtung. Das „neue“ Bild besagt:

- Lernen findet in unterschiedlichen Räumen statt;
- der „Gleichschritt“ ist überwunden zugunsten eines individualisierenden Lernens allein und in kleinen Gruppen;
- individualisiert bedeutet, dass Lernende Raum und Zeit für eigene Entwicklungsschritte benötigen und differenziert vorgegangen werden muss;
- die Rolle des Lehrenden verschiebt sich vom Instruktoreur einer Gruppe zum/ zur aktiven Lernbegleiter_in von Individuen.

Lernen ist ein komplexer Vorgang, der keinesfalls überwiegend aus der Perspektive des Lehrens oder der Output-Orientierung eines starren Curriculums gesehen oder funktionieren kann, weil das Lernen in unterschiedlichen individuellen Formen aktiv von den Lernenden vollzogen werden muss.

Es ist eine Fiktion, alle gleichzeitig auf einen gleichen Stand bringen zu wollen. Außerdem hat jeder Angleichungsversuch zur Folge, dass individuelle Schöpferkraft verloren geht. Der Unterricht in einer Lernwerkstatt ist deshalb durch Differenzierungs- und

Individualisierungsprozesse geprägt. Die soziale Organisation der Arbeitsformen wird variiert, um ein individualisierendes Lernen zu ermöglichen und zugleich die sozialen Kompetenzen der Studierenden zu fördern.

Für die zeitliche Verteilung unterschiedlicher sozialer Arrangements der Lernformen gibt es die erprobte Faustregel⁴:

- 30 Prozent der Zeit frontal – instruktiver Vortrag oder ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch sind auch weiterhin notwendig. Aber solche frontalen Phasen sollen auch von den Lernenden aktiv mit bestritten werden. Frontale Methoden werden erst dann von Übel, wenn sie mit mehr als 30 Prozent eine „Monokultur“ bilden – wie bislang insbesondere in Deutschland!
- 30 Prozent allein, alle Studierenden für sich (aber nicht allein gelassen, sondern mit klaren und verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen);
- 30 Prozent in der Kleingruppe (zwischen 2 und 6 LernerInnen);
- 10 Prozent im Kreis des Seminarplenums, wo alle sich sehen können, damit alle wirklich miteinander sprechen und gemeinsame Angelegenheiten aushandeln können.

Wir wollen mithilfe dieses Lehr-/Lernkonzeptes eine Transparenz über die Lernprozesse und ihre Anforderungen für die Studierenden ermöglichen.

3 Module des bildungswissenschaftlichen Anteils der neuen Lehramtsstudiengänge (Modulhandbuch)

Für die Realisierung einer modulübergreifenden Lernwerkstatt für den bildungswissenschaftlichen Anteil der neuen Lehramtsstudiengänge ist eine Auseinandersetzung mit der Leitidee des Studiengangs und den dazu gehörenden Modulen von wesentlicher Bedeutung. Die Basis des Denkens und des Handelns der Lehrpersonen, welches sich auf das Dreieck Schüler_innen, Eltern und Kolleg_innen bezieht, bildet die

⁴ Siehe Asselhoven et al (2011): Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule. »Inklusive Universitätsschule

Kommunikation, die Kooperation und die Vernetzung (Studierenden Service Center, 2010, S. 52). „Als leitende Orientierung werden die fünf Kernkompetenzen Erziehen, Beurteilen, Unterrichten, Innovieren und Diagnostizieren/Fördern zugrunde gelegt“ (ebd., S. 53). Auf inhaltlicher Ebene stehen diesen Kernkompetenzen Schlüsselthemen gegenüber. Zu diesen zählen unter anderem die Begriffe von Diversität und Heterogenität mit den von ihnen umfassten Dimensionen Geschlecht, Kultur, soziale Lage, Behinderung – kürzer: Inklusion. Darüber hinaus wird auch die Vorgabe formuliert, dem medialen Wandel Rechnung zu tragen (ebd., S.53).

Die bereits angesprochenen fünf Kernkompetenzen spiegeln sich darüber hinaus auch in den fünf gleichnamigen Modulen des bildungswissenschaftlichen Kerncurriculums wieder. Eine curriculare Verzahnung der einzelnen Module soll durch die perspektivische Berücksichtigung der Anforderungen der jeweiligen anderen Module gewährleistet sein. Für die Konzeption einer modulübergreifenden Lernwerkstatt sollen nun die Basismodule Erziehen, Beurteilen und Unterrichten genauer betrachtet werden.

Basismodul 1: Erziehen

Ziel ist die Entwicklung von pädagogischer Professionalität, die an den entsprechenden Vorkenntnissen und Erfahrungen der Studierenden ansetzen soll (vgl. Studierenden Service Center, 2010, S. 57). Die Schlagwörter, die den inhaltlichen Rahmen für das Modul Erziehen definieren, sind Sozialisationsbedingungen, Aufbau und Struktur des Erziehungs- und Bildungssystems, soziale Interaktion, individuelle Förderung bzw. Betreuung von Schüler_innen, Bezugspunkte pädagogischen Handelns (darunter Familien, Arbeitssituation Alltag, Bildungspolitik und kommunale Gegebenheiten), Diversität in ihren sozialen, religiösen, kulturellen, geschlechtsspezifischen und körperlichen Dimensionen, sowie ein systemisches Verständnis von Erziehung, Kommunikation und Beratung.

Hier liegt die Anwendung des biographischen Lernens sehr nahe. Im Rahmen der erinnerungskulturellen Lernwerkstatt ist die Biographiearbeit eine wichtige Komponente auf die unter Punkt 6 näher eingegangen wird.

Basismodul 2: Beurteilen

Das Basismodul Beurteilen legt die Grundlagen für das Mastermodul 2 Diagnostik und individuelle Förderung (Studierenden Service Center, 2010, S. 58). Hier werden drei Dimensionen unterschieden: „Erfassung der Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler_innen. Analyse der Aufgabenanforderungen und der notwendigen und möglichen Bearbeitungsschritte (Verbindung zur Fachdidaktik). Erkennen der Prozessmerkmale, die die Qualität der Beurteilung beeinflussen können und Reflexion der eigenen internen Beurteilungsmaßstäbe“ (ebd., S. 58). Weitere Schlagworte sind: Theorien und Modelle der psychologischen und pädagogischen Diagnostik, Selbsterkundung und Exemplarisches Lernen (ebd., S. 58f.).

Basismodul 3: Unterrichten

Als Kernaufgabe von Lehrer_innen wird hier eine Planung von Lehr-/Lernprozessen festgelegt, die in ihrer Gestaltung relevante Ergebnisse des Forschungsbetriebs nicht unbeachtet lässt (Studierenden Service Center, 2010, S. 59). Die Fähigkeiten, die also im Basismodul Unterrichten erworben werden sollen, sind demnach „Lernprozesse und Lernergebnisse planen, organisieren und reflektieren“ (ebd.). Als Instrumente zur Realisierung derartiger Ansprüche sollen den Studierenden in diesem Modul beispielsweise lerntheoretische Konzepte, didaktische Arrangements und Methodenfragen, die Reflexion biographischer Hintergründe und sozialer Eingebundenheit der Lernenden sowie das so genannte classroom-management nähergebracht werden (ebd.).

4 Anknüpfungspunkte der Lehr-/Lernform 'Lernwerkstatt' und dem Gegenstand ‚Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft‘ zu den Lernzielen der Basismodule der Bildungswissenschaften

Eine konkrete Verbindung der Module zu dem Konzept der Lernwerkstatt kann über den Abgleich der dort formulierten mit den hier anvisierten Lernzielen erfolgen. Die Darstellung dieses Abgleichs wird im Folgenden zunächst exemplarisch am Basismodul 1: Erziehen vollzogen.

Die Lernziele der Lernwerkstatt bestehen einerseits darin, den Studierenden die (Weiter-) Entwicklung kommunikativer und interaktiver Kompetenzen zu ermöglichen. Dabei soll Interaktion als Schlüsselverhältnis pädagogischer Prozesse erfahren werden und die Wahrnehmungssensibilität der Studierenden für diesen Aspekt der Lehre gefördert werden. Andererseits sollen auch theoretische Grundlagen zu Sozialisation und Erziehung vermittelt und zu einer Anwendung eben dieser Theorien und Modelle auf schulische ebenso wie außerschulische Situationen angeregt werden.

Ein zusätzliches Element der Persönlichkeitsentwicklung gesellt sich im Lernziel der Reflexion und Weiterentwicklung eigener Haltungen und Wertvorstellungen auf der Grundlage der eigenen Motivation und Biographie hinzu. Dieses Element wird in besonderer Weise aufgegriffen um den in der Lernwerkstatt zur Anwendung kommenden Ansatz des biographischen Lernens, mit dessen Hilfe kritische Selbstreflexionsprozesse angestoßen werden können. Gleichzeitig soll die Biographiearbeit auch Bewusstsein für die dynamische Multiperspektivität gerade auch des schulischen Alltages schaffen und somit als Vehikel dienen zur Thematisierung von Sozialisationsbedingungen und Diversität als Bezugspunkte pädagogischen Handelns.

Diese verschiedenen Kompetenzen sollen vor dem Hintergrund der thematischen Klammer des historischen deutschen NS-Faschismus, des zeitgenössischen Umgangs mit dieser Thematik und den damit verknüpften Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bearbeitet und ausgebaut werden.

„Erinnerungen im Sinn von Geschichte prägen auch das kollektive Gedächtnis von Gesellschaften. Lernen, das durch die Bearbeitung von Vergangenheit stattfindet, beeinflusst aktuelle Umgangsformen, Denkstile, Mentalitäten, Sprache und Körper. So haben sich alle Bildungseinrichtungen aktiv der Erinnerungskultur zu stellen und der Auseinandersetzung mit den verhängnisvollen und grausamen Abschnitten der deutschen Geschichte.“

(»school is open« BildungsRaumProjekt, 2011, S. 69)

Die Leerstellen des Nicht-Tradierten, des Vergessenen und Verdrängten sollen mithilfe von

Texten jüdischer exilierter Autor_innen, wie bspw. Walter Benjamin, Max Horkheimer oder Hannah Arendt, die sich mit Fragen von Erziehung, Wahrnehmung und persönlichem Ausdruck in einer Massengesellschaft beschäftigen, gefüllt werden («school is open« BildungsRaumProjekt, 2011, S. 69). Wenn Theodor W. Adorno davon sprach, dass die Erziehung in Deutschland nach 1945 zum Ziel haben müsse, „dass nie wieder Auschwitz sei!“, dann steckt darin ein Stück Erinnerungsarbeit, die für nachfolgende Generationen immer noch kulturell maßgebend ist.

Diese Komponente findet sich auch im Modulhandbuch, da durch derartige Text-Materialien „ein systemisches Verständnis von Erziehung“ entwickelt werden kann (Studierenden Service Center, 2010, S. 58). Des Weiteren können den Studierenden durch die Texte exilierter Autor_innen „Kenntnisse über Sozialisationsbedingungen“ (ebd, S. 57), vermittelt werden.

In Bezug auf das Verständnis der sozialen Rolle von Lehrpersonen soll den Studierenden vermittelt werden, diese als eine aus den Bestandteilen Ermöglicher_innen, Förderer_innen und Begleiter_innen bestehende, zu begreifen.

Im Sinne eines interaktionistischen Konstruktivismus ist hier die partizipative Komponente von wesentlicher Bedeutung (Kricke et al., 2011). Dieser soll auch Grundpfeiler bleiben bei der Erweiterung des Lernzielkonzeptes im Hinblick auf die sich anbietenden Anknüpfungspunkte der anderen Module des Bildungswissenschaftlichen Studienbestandteiles der Bachelorstudiengänge des neuen Lehramtes.

5 Erinnerungskultur – in der Einwanderungsgesellschaft

Die thematische Klammer der Werkstatt soll die Frage danach sein, welchen Einfluss die der Einwanderungsgesellschaft eigenen Dynamiken auf das Feld gesellschaftlicher Praxis haben, welche wir mit dem Begriff Erinnerungskultur erfassen. Diesen begreifen wir, der Definition von Cornelißen folgend,

„als [...] formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse [...], seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur“ (2003, S. 555).

Eine derartige thematische Klammer ließe die Auseinandersetzung zu mit bspw. der erinnerungskulturellen Praxis in der Bundesrepublik und darüber hinaus, am Beispiel von Gedenkstätten einerseits und der Verarbeitung von durch den Nationalsozialismus geprägten Biographien im Familiengedächtnis andererseits.

Mensch kann sprachlich unterscheiden zwischen Erinnerung und Gedächtnis. Während Ersteres im Hinblick auf Kultur und Geschichte das Nachdenken und den Austausch persönlicher Erfahrungen meint, die man durchaus mit anderen teilen kann, versteht man unter Letzterem ein Programm zur Selbstbindung größerer „Wir“-Gruppen, etwa die diversen Rituale, mit denen Nationen ihre Vergangenheit lebendig halten.

Der Begriff des „kollektiven Gedächtnis“ beinhaltet nach Assmann zum einen das „kulturelle Gedächtnis“ welches in mündlicher, schriftlicher, normativer und narrativer Form weitergegeben wird. Zum anderen beinhaltet das „kollektive Gedächtnis“ auch das „kommunikative Gedächtnis“, dieses ist auf die mündliche Überlieferung begrenzt und ist alltagsnah und gruppengebunden. Ein Anliegen der Lernwerkstatt ist die Thematisierung dieses Gedächtnis-Komplexes um eine Sensibilisierung für „kollektive Gedächtnisse“ und ihre Bedeutung innerhalb einer Gesellschaft zu beleuchten und dafür zu sensibilisieren.

Ähnlich wie nach persönlich belastenden Erfahrungen und Schocks kann auch nach traumatischen historischen Ereignissen eine Lähmung eintreten, oftmals verbunden mit Sprachlosigkeit. In der Erinnerungskultur bilden sich auch Leerstellen des Nicht-Tradierten, des Vergessenen und Verdrängten. Mensch könnte so z. B. fragen, was außer einem Rückblick auf ein durchgestandenes Kontinuum von instrumentellen Verhaltensanforderungen am Ende eines Studiums in der Bildungsbiographie von Studierenden aus der Geschichte der Universität hängen geblieben ist.

Die neue Gedächtnisforschung begann mit der Einsicht, dass nicht nur Individuen sich erinnern, sondern auch Gruppen, Gesellschaften und Nationen. Erinnern und Vergessen

wurden als ein wichtiger Aspekt sowohl des sozialen Zusammenlebens als auch der Politik erkannt. Erinnerung an die gemeinsame Geschichte spielt, wie viele nationale Gedenkanklässe bezeugen, eine große Rolle auch für die politische Zugehörigkeit der Nachgeborenen. Während das individuelle Gedächtnis an die kurze Zeitspanne eines Menschenlebens gebunden ist und mit diesem vergeht, ist das generationenübergreifende kulturelle Langzeitgedächtnis durch Medien, Institutionen und Riten gestützt. Für Individuen wie Kollektive gilt eine ähnliche Logik des Erinnerns: Man hebt die Ereignisse hervor, die die eigene Person aufwerten und ignoriert alles, was ein positives Selbstbild in Frage stellen könnte.

Die Rekonstruktion der Vergangenheit als unmittelbar abhängig von den Interessen und Deutungsrahmen der Gegenwart ist grundlegend für die Erinnerungskultur. Politik, Macht und Erinnerung gehen dabei eine enge Verbindung ein, weshalb diese Prozesse immer von kritischer Reflexion begleitet werden müssen, um sicherzustellen, dass auch die Opfer ihre Geschichte erzählen können und die Werte der Menschenrechte beim Blick in die Vergangenheit und Zukunft respektiert werden.

Gerade hierbei gilt es jedoch auch, den oben genannten Dynamiken der Einwanderungsgesellschaft Rechnung tragend, die potentielle Multiperspektivität und Diversität der Zugänge der Studierenden sowie deren zukünftiger Schüler_innen zu beachten, zu vermitteln und zu reflektieren. Dieser Imperativ ist dem Umstand geschuldet, dass der Zugang zu den oben genannten Gegenständen der Auseinandersetzung beachtlich variieren kann, je nachdem, wie sich der Hintergrund eines Menschen darstellt und in ihre/seine Identitätskonstruktion inkorporiert wird. Mit beispielsweise einem als kurdisch definierten Hintergrund einer Person unterscheidet sich der Zugang vermutlich maßgeblich von dem Zugang einer Person, deren Großeltern im nationalsozialistischen Deutschland gelebt haben. Dass aufgrund dessen gerade auch der bundesdeutsche Umgang mit der NS-Zeit regelmäßig Ausschlüsse und Marginalisierungen produziert, hat Georgi (2009, S. 137) herausgestellt. Gleichzeitig wird dort auf die potentielle Fruchtbarkeit und Notwendigkeit der didaktischen Aufarbeitung von Migrationsgeschichten hingewiesen (ebd., S. 144). Wie eine solche aussehen könne, ohne dabei jedoch in stigmatisierende Praktiken und Zuschreibungen zu verfallen, stellt somit auch eine zentrale Fragestellung hinter der

Lernwerkstatt dar.

Es wurden im Rahmen von »school is open« bereits Seminare zum Thema Erinnerungskultur durchgeführt die sich an dem Lehr-/Lernkonzept der Lernwerkstatt orientierten. Diese können als Probeläufe angesehen werden. In der Auswertung der Veranstaltungen wurden Schwachstellen ebenso wie Vorteile des Lehr-/Lernkonzeptes sichtbar⁵.

5.1 Bedeutung der Shoa in der LehrerInnenausbildung

Die zentrale Rolle, die einem reflektierten Umgang mit der Shoa in der Lehrer_innenausbildung beizumessen ist, ergibt sich aus den folgenden zwei Prämissen: Einerseits Adornos (1971, S. 88) bereits erwähnte Identifizierung der Forderung, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ als der „allererste[n] an Erziehung“ und andererseits der Einsicht, dass

„[d]ie Dimension der Erinnerung [...] zentral für alle Lernprozesse [sei], und dies nicht nur in der einfachen Bedeutung, dass ohne eine Aktivierung des Gedächtnisspeichers kein Lernen stattfinden kann“ (Asselhoven et al., 2011, S. 69).

Auch und gerade in einer politischen Realität, innerhalb derer die bundesrepublikanische Öffentlichkeit einen nicht unbeträchtlichen Teil ihres Nationalgefühls mit dem Verweis auf die angeblich vorbildlich erfolgte Aufarbeitung der Vergangenheit legitimiert, hat diese Forderung nichts von ihrer Notwendigkeit eingebüßt.

Insbesondere das Auftreten neuer Abwehr- und Verdrängungsmechanismen innerhalb der dritten Generation nach der Shoa stellt die proklamierten vorbildlichen Aufarbeitungsleistungen nachdrücklich in Frage und untermauert somit die Notwendigkeit einer „Erziehung [...] zu kritischer Selbstreflexion“ (1971, S. 90), wie sie Adorno als einzig sinnvolle Form fasst, einer Wiederholung von Auschwitz innerhalb der bestehenden

⁵ Evaluationen und zwei kurze Berichte zu den Seminaren sind im Anhang zu finden.

Verhältnisse entgegen zu wirken. Beispielhaft für diese aktualisierten Abwehr- und Verdrängungsmechanismen sei hier auf die „Fiktion des Beschuldigtwerdens“ (Messerschmidt, 2006, S. 81) verwiesen, welche bei vielen Mitgliedern der dritten Generation zur Mobilisierung starker Affekte gegenüber der reflektierten Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen führt und zugleich ein zentrales „Motiv bundesdeutscher Erinnerungsdiskurse – die Opfer-Täter-Umkehr“ (ebd.) wiederholt. In einer Studie der FES („Die Mitte im Umbruch“) lehnten nur 19 Prozent der Befragten die Äußerung ganz oder teilweise ab, dass „Wir uns lieber gegenwärtigen Problemen widmen [sollten], als Ereignissen, die mehr als 60 Jahre vergangen sind.“

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Aufgabenfeld der Thematisierung der Shoa in der Lehrer_innenbildung in der BRD beschreiben als eines, in welchem im Sinne Messerschmidts (2006) nicht nur aus der Vergangenheit, sondern auch aus dem Umgang mit ihr gelernt werden sollte.⁶

5.2 Fallstricke real praktizierter Erinnerungskultur

Neben den weiter oben identifizierten Problemstellungen, die sich ergeben aus der von Georgi beschriebenen gesellschaftlichen Funktion von Erinnerungs- und Geschichtspolitik – beides Manifestationsformen von Erinnerungskultur – nämlich den Ort darzustellen an dem „das Verhältnis von Zentrum (Dominanz) und Peripherie (Marginalisierung) sowie Homogenität und Diversität ausgetragen wird“ (2009, S. 133), lassen sich auch innerhalb der einzelnen Erzählungen, die als Konvolut die Erinnerungskulturen von Gesellschaften konstituieren, problematische Dynamiken ausmachen. So haben Welzer, Moller & Tschuggnall (2008) eingehend die Transformationen untersucht, die biografische Erzählungen im Familiengedächtnis erfahren und so maßgeblich zum Verständnis des paradoxen Phänomens beigetragen, dass die Shoa zwar einerseits in der offiziellen bundesdeutschen Erinnerungs- und Geschichtspolitik sehr präsent ist, dagegen jedoch „keinen systematischen Platz im deutschen Familiengedächtnis“ hat (ebd., S. 210).

6 Die Lernwerkstatt will einen Bezug zu aktuellem Antisemitismus herstellen. Oftmals werden Antisemitismen unreflektiert von Schüler_innen verwendet (Beispiel „Du Jude“ als Schimpfwort), dies verdeutlicht, dass es sich um Vorurteilsstrukturen handelt, die weit verbreitet sind. (Meier und Brühl, 2014)

6 Schwerpunkt “ Biografisches Lernen”

Wie bereits unter Punkt 3 erwähnt, soll die Methodik der Biographie/-arbeit/-Reflexion angewendet werden (Beispiele siehe <http://www.hf.uni-koeln.de/33814>). Die Begründung für den Einsatz des Biographischen Lernens ist das Modul Erziehen, in dem eine reflektierte Auseinandersetzung mit sich persönlich, der eigenen Ausgangssituation, der gewünschten Profession und der Umwelt und ihren eigenen normativen Standards im Fokus steht. Das Biographische Lernen beinhaltet eine angeleitete Erinnerungsarbeit, die auf einen vertieften Zugang zur eigenen Lebensgeschichte abzielt. Die Förderung von biographischer Reflexivität verhilft zu einer Selbstaufklärung, die ein Bewusstsein für informell erworbene Deutungs-, Wertungs- und Handlungsmuster schafft und dadurch personale Kompetenzen fördert (Vonken, 2005). Das Biographische Lernen kann einen guten Einstieg in die dokumentarische Methode der Portfolioarbeit darstellen, anhand derer die Lernleistungsüberprüfung und damit einhergehend auch der Scheinerwerb stattfinden wird. Gleichzeitig soll die Portfolioarbeit jedoch auch den Studierenden als Dokumentation ihrer Lernprozesse und -fortschritte gleichsam Reflexionshilfe sein. Durch die Rekonstruktion der individuellen Kompetenzbiographie kann der Frage „Was wurde im Lebensvollzug bereits erworben und was davon fließt in den Beruf mit ein?“ nachgegangen werden (Vonken, 2005).

Zur Rücksprache mit den Lehrenden sollen individualisierte Kontrolltermine angeboten werden, die den Rahmen bieten würden sich besonders über die Arbeit am Portfolio auszutauschen.

Die Frage nach den formalen Anforderungen an die Veranstaltungen umfasst sowohl die **Anrechenbarkeit** für die Studierenden als auch die Anforderungen, die sich aus der Lernform für die **Organisation** ergeben. Diese beiden Punkte werden im Folgenden gesondert behandelt.

7 Rahmenbedingungen

Es wurde bereits bei den Erläuterungen zu dem Lehr-/Lernkonzept Lernwerkstatt deutlich,

dass dies bislang keine übliche Universitäts-Lehrveranstaltung ist. Dies bedingt auch spezielle Rahmenbedingungen für eine Lernwerkstatt an der Hochschule. Hier eine Beschreibung des Idealfalls:

Raumkomponente: Für die Umsetzung einer Lernwerkstatt muss ein universitärer Raum zu einer LERN-WERKSTATT werden. Der Werkstattbegriff ist kennzeichnend für die Räumlichkeit, so werden „Werkzeuge“ benötigt, die das Interesse der Studierenden wecken und ihnen das Lernen erleichtern. Diese Werkstatt steht den Studierenden während der regulären Öffnungszeiten der Universität zur freien Verfügung, d.h. die Studierenden entscheiden selbst, zu welchem Zeitpunkt sie die Lernwerkstatt nutzen möchten.

Materialkomponente: Hier können zwei Bereiche unterschieden werden, Materialien die für die Lernenden zur Verfügung stehen und die oben angedeutete Ausstattung des Raumes. Um an die Raumkomponente anzuschließen, wird die Ausstattung des Raumes an dieser Stelle zuerst betrachtet. Der Raum bietet eine angenehme Lernatmosphäre, es finden sich sowohl Gruppenarbeitsplätze wie auch Rückzugsorte für Einzelarbeiten. Des Weiteren sind verschiedene Medien (Computer, Drucker, Smartboard, Videogerät mit Fernsehapparat) frei zugänglich für die Studierenden. In einer Regalwand stehen unterschiedliche Materialien (Bücher, Texte, Zeitungsartikel, Graphic Novels, DVDs, Videos, Reportagen und weitere Arbeitsmaterialien) für die Studierenden bereit. Diese können von den Studierenden genutzt werden, um ihrer persönlichen Forschungsfrage nachzugehen.

Personalkomponente: Täglich ist eine Lehrperson für zwei bis drei Stunden in der Lernwerkstatt anwesend. Sie ist Ansprechpartner_in für die Fragen der Lernenden (zum methodischen Vorgehen, zu den eigenen Lernzielen, zu Literatur oder Arbeitsmaterialien). Die Anwesenheitszeiten sind für die Studierenden transparent, so dass sie bei dringenden Angelegenheiten eine direkte Ansprechperson haben. Denkbar im Rahmen einer Lernwerkstatt an der Hochschule sind Vorträge von Gast-Referent_innen, die beispielsweise auf Wunsch oder Bedarf eingeladen werden können. Alternativ kann zu Beginn des Semesters eine Vortragsreihe geplant werden, um den Studierenden einen Überblick über das Themen-/Forschungsfeld der Erinnerungskultur zu geben. Als weitere Möglichkeit bieten sich Ausflüge zu (lokalen) Orten der Erinnerungskultur an. Von den Studierenden werden

Exkursionen in das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, zu Stolpersteinen und zur NS-„Ordensburg“ Vogelsang organisiert. Im Zusammenhang von internationalem Lernen ist eine Exkursion nach Majdanek ins Konzentrationslager denkbar.

Zeitkomponente: Es ist bereits deutlich geworden, dass sich eine Lernwerkstatt grundlegend von „normalen“ Lehr-/Lernmodellen der universitären Hochschulbildung unterscheidet. Dies ist auch in der Zeitperspektive der Fall. Die Lernwerkstatt ist ein Ort selbstgesteuerten Lernens, deshalb agiert sie nicht in den eineinhalbstündigen Zeitfenstern, die an der Universität üblich sind. Die Werkstatt ist für die Studierenden während der Öffnungszeiten frei zugänglich und kann so häufig wie gewünscht besucht werden.

Die Raumkomponente in Kombination mit der Zeitkomponente erschwert eine schnelle Umsetzung einer Lernwerkstatt an der Universität zu Köln. Hier kann auf den Faktor der allgegenwärtigen Raumknappheit verwiesen werden. Die Schwierigkeit der Realisierung der Raumperspektive lässt sich nicht leugnen. An der Universität zu Köln lässt es sich nicht umstandslos verwirklichen, zu jedem Thema oder Modul einen eigenen Raum zu beanspruchen, der ausschließlich als Lernwerkstatt genutzt wird. Dies stellt eine Herausforderung an das Lehr-/Lernprojekt der Lernwerkstatt für das Wintersemester 2014/2015. Es gibt Überlegungen zu einer „mobilen Lernwerkstatt“; das könnte konkret bedeuten, dass Materialien wie beispielsweise Literatur oder ein Drucker, der von den Studierenden mithilfe ihrer eigenen Laptops genutzt werden kann, auf bzw. in rollbaren Regalen (Gitterwagen) gelagert werden und bei Bedarf in den verfügbaren Raum gebracht werden können.

8 Leistungs- und Prüfungsmodus

Die Lernwerkstatt soll Studierenden ermöglichen einen Schein zu erwerben. Laut Modulhandbuch für den Bachelor Bildungswissenschaften sollen anrechenbare Veranstaltungen sowohl eine aktive Teilnahme (zwei CreditPoints) sowie einen Leistungsnachweis (vier 4 CreditPoints einschließlich Note) ermöglichen. Beide Varianten sind denkbar. Wichtig für eine aktive Teilnahme ist die Dokumentation des erbrachten

Arbeitsaufwandes von 60 Semesterwochenstunden (SWS). Dies kann mit einem Portfolio, in dem Studierende ihre Arbeitsschritte dokumentieren, realisiert werden. Ein Leistungsnachweis umfasst den Arbeitsaufwand der aktiven Teilnahme plus weitere 60 SWS, insgesamt also 120 SWS. Mögliche Formen sind ein erweitertes Portfolio oder eine Hausarbeit.

Der Anspruch an eine Lernwerkstatt als modulübergreifende Veranstaltung lässt sich realisieren. Zwar ist innerhalb der Bologna-Reform gedacht, dass Veranstaltungen nicht mehrfach belegbar und stärker auf Module sowie bestimmte Lernziele zugeschnitten sind. Jedoch bietet sich die individualisierte Form der Lernwerkstatt gerade dafür an, Inhalte an Lernziele von Modulen und deren Inhalte anzupassen.

Die Anpassung des Inhalts an das Modul sollte vor Durchführung der Veranstaltung mit den Modulbeauftragten oder Fachgruppen (bzw. Departments) abgesprochen werden.

9 Fazit

Das Konzept einer Lernwerkstatt eignet sich, wie wir gesehen haben, für das breit geteilte Anliegen einer Innovation in der Hochschullehre und könnte als ein Baustein für die geplante Exzellenzinitiative des Rektorats zur Verbesserung der Lehre angesehen werden. Die Lernwerkstatt ermöglicht individualisiertes, auf Individuen zugeschnittenes und nachhaltiges Lernen, z. B. hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitstempi oder der Themenwahl. Aufgrund der Vielfalt von Materialien ermöglichen sie stärker als herkömmliche Lehrveranstaltungen eine Suchbewegung. Den Lerner_innen wird dabei ein höheres Maß an Autonomie und Gleichwertigkeit gegenüber der Lehrperson zugestanden. Hinter den Aspekten einer Lernwerkstatt verbirgt sich also ein Inklusionsgedanke: Jede_r ist in der Art des Lernens verschieden und braucht dafür einen Raum an dem dies im Sinne von Gleichheit umgesetzt werden kann.

Mit Ihrem Sinn für Vielfalt der Lehr-/Lernformen, Methoden oder Materialien bietet die Lernwerkstatt optimale Bedingungen für die Lehrer_innenbildung. Diese Diversität

ermöglicht eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten an die Modulstruktur der BA/MA-Bildungswissenschaften (siehe 4 und 5). Des Weiteren ist durch die offene Struktur der Lernwerkstatt, die vor allem auf selbstständiges Lernen zielt, auch eine modulübergreifende Umsetzung möglich.

So wichtig wie die Methode der Lernwerkstatt ist ebenso der Lerninhalt derselben. Adornos Forderung an Erziehung und Bildung, sich zur Aufgabe zu machen, dass Ausschwitz kein zweites Mal sei, macht die Bedeutung des Themenschwerpunkts Erinnerungskultur deutlich. Zum Beispiel bietet sich der Anknüpfungspunkt der Biographiereflexion innerhalb der Lehrer_innenbildung an, wodurch ein kritischer Selbstreflexionsprozess angestoßen werden soll. Wichtig ist auch die Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, z. B. der einer Einwanderungsgesellschaft, da diese neue Herausforderungen für das Thema in sich birgt.

Die Details der Verbindung des Konzeptes einer Lernwerkstatt und des Themenschwerpunkts Erinnerungskultur zur Lehrer_innenbildung nach der Bologna-Reform ist also möglich. Es müssen jedoch auch noch Details mit den Beauftragten der einzelnen BA/MA-Module geklärt werden, zur präzisen Abstimmung der Lehr-/Lernveranstaltung auf die einzelnen.

Im Raum steht außerdem noch die Frage, ob auch die Master-Module, die 2014/2015 zum ersten studiert werden sollten, in das modulübergreifende Konzept der Lernwerkstatt übernommen werden könnten bzw. sollten. Diese wurden in der Projektplanung bislang nicht berücksichtigt. Theoretisch ist eine Integration der Master-Studierenden möglich, wenn eine Lernwerkstatt bereits verschiedene Module des Bachelor Bildungswissenschaften einbeziehen kann.

Weiterer Klärungsbedarf besteht bezüglich der benötigten Räumlichkeit. Es muss einerseits gegenüber dem Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät ausdrücklich die Räumlichkeit für eine Lernwerkstatt gefordert werden und andererseits das Konzept einer flexiblen Lernwerkstatt weiter ausgearbeitet werden. Für eine solche Lösung im Wintersemester 2014/2015 sollte sich darum bemüht werden, zumindest zeitweise den

Projektraum (Raum 9, Gebäude 216, HF) des BildungsRaumProjektes »school is open« für die Lernwerkstatt zu nutzen. Dieser bietet sich an, da das Mobiliar flexibel einsetzbar ist und die Ausstattung verschiedene Lehr-/Lernmethoden unterstützt (bspw. Interactive Whiteboard, Fat-Boys, Stellwände usw.).

Einer weiteren Ausarbeitung bedürfte auch die Begrifflichkeit der Lernwerkstatt. Begriffliche Alternativen sind zum Beispiel: Lernbüro oder auch Lernatelier. Eine Möglichkeit, eine neue Bezeichnung für das neue Lehr-/Lernmodell zu finden, der auch seinem partizipativ erarbeiteten Gehalt entspricht, stellt ein direkter Dialog mit den Studierenden dar.

10 Anhang – Evaluationen von Seminar zum Konzept Lernwerkstatt

Seminar: Erinnerungskultur – Methoden im Kontext der Inklusion

Expertisen Ralley

- 1) Die Aufgabenstellung zur Textarbeit und Vorbereitung der Methode war deutlich und verständlich. (11) - Ø 4,4
- 2) Ich konnte die Fragestellungen der Ralley gut anhand meines Textes beantworten. (10) – Ø 3,8
- 3) Die Erarbeitung des Textes und dessen Vorbereitung ist mir leicht gefallen. (10) – Ø 4,2
- 4) In der ExpertInnen-Rolle habe ich mich wohl gefühlt und konnte die Inhalte des Textes gut vermitteln. (10) – Ø 4,5
- 5) Die anderen ExpertInnen in meiner Gruppe haben ihre Texte gut und deutlich präsentiert. (10) – Ø 4,4
- 6) In der Kleingruppe wurde auf Geschlechtergerechtigkeit geachtet. (9) – Ø 2,1
- 7) Die äußeren räumlichen Faktoren trugen zu einem angenehmen Lernklima bei. (10) – Ø 4,6
- 8) Durch die verschiedenen Perspektiven der ExpertInnen habe ich einen Überblick über das Thema erhalten. (10) – Ø 4,6
- 9) Die Struktur der Methode ist sehr klar. Gefällt mir gut. (11) – Ø 4,3
- 10) Auch wenn sich mensch bisher nicht intensiv mit Erinnerungskultur beschäftigt hat, war dennoch alles verständlich. (11) – Ø 3,3
- 11) Die Rückfragen jedes/r TeilnehmerIn wurden gleichwertig behandelt und beantwortet. (10) – Ø 4,9

12) Die Diskussion verlief für alle TeilnehmerInnen auf gleicher Augenhöhe. (10) – Ø 5,0

13) In der Diskussion war eine soziale Hierarchie wahrnehmbar. (10) – Ø 1,6

14) Es wurde deutlich, dass unterschiedliche Perspektiven fruchtbar für die Diskussion waren. (10) – Ø 4,0

15) An der Methode Experten-Ralley gefällt mir besonders gut:

- Dass man die Zeit hat sich intensiv mit dem eigenen Text auseinanderzusetzen und trotzdem die anderen Texte mitgeteilt bekommt.
- Effektiver Überblick, kommunikativ
- Schneller Zugang zu z.T. schwer erfassbarem Wissen, Partizipation, kleine Gruppengröße erlaubt hohes Maß an direktem Feedback
- Interaktion mit jedem Gruppenmitglied > jeder wurde „gezwungen“ teilzunehmen, Die kleine Gruppengröße war gut > in der Kleingruppe ein Experte pro Text.
- Die Möglichkeit zum Austausch auch über die Texte hinweg. Man kam gut ins Gespräch. Dadurch nimmt man viel mit.
- Kommunikation, Alles Wichtige auf einen Blick
- Kommunikation, nicht alle Texte selber lesen zu müssen
- Der hohe Anteil von Kommunikation; man kann sich austauschen/ diskutieren, andere Art der Auseinandersetzung mit einem Text, wenn man diesen vorstellen soll/ wenn man diesen vorgestellt bekommt
- In eigenen Worten wiedergeben, Raum für Fragen/ Diskussion
- Komplizierte Themen/ Begriffe werden in eigenen Worten wiedergegeben, selbstständiges Erarbeiten, abwechslungsreich

16) Nicht gefallen hat mir:

- In meiner Gruppe eigentlich nichts, allerdings sehe ich die Problematik wenn sich eine Person nicht gut vorbereitet hat.
- Keine gemeinsame Dokumentation der Zusammenfassungen, wobei das den angenehmen Fluss der Diskussion gestört hätte. > Abschlussplenum
- Zu wenig Diskussion
- Erinnert stark an die „verhasste“ Gruppenarbeit aus der Schulzeit

17) Im Rahmen einer Lernwerkstatt kann ich mir die Methode sehr gut/nicht vorstellen weil:

- Jeder ist dazu angehalten sich mit seinem Text, in einer Art die ihn einfacher verständlich macht, auseinanderzusetzen, was den anderen dabei hilft die Texte schneller und besser zu verstehen wenn sie selbst etwas nachlesen wollen

- Innerhalb von kurzer Zeit viel über verschiedene Texte erfahren und neue Interessen entdeckt werden können
- Persönliche Erfahrungen können ausgetauscht werden, Inhalt wird von Interesse gesteuert, schneller lernerfolg, persönliche Einbindung im gegensatz zu z.B. Frontalunterricht
- Mit dieser Methode kann viel Wissen auf die Teilnehmer aufgeteilt werden. > weniger Aufwand für den Einzelnen und trotzdem effektiv.
- Gut: Reger Austausch möglich. Keiner ist passiv. Alle in einer aktiven Rolle. Nicht Gut: Je nach Art der Gruppe/ der Aufträge könnte schnell langeweile auftreten. Es gibt immer welche, die gegen Gruppenarbeit sind und boykottieren könnten.
- Es endlich mal schön ist, nicht immer nur trockene referate zu hören und man die Leute besser kennen lernt. 😊
- Gut vorstellen, weil man in relativ kurzer Zeit einen guten Überblick über verschiedene Texte/ Meinungen bekommen kann.
- Unterschiedliche Meinungen & Inhalte zusammen getragen werden und Lerner die Möglichkeit haben voneinander zu profitieren
- Der grobe Überblick weckt Eigeninteresse an bestimmten Themen, die man daraufhin vertiefen kann
- Einfach und verständlich, jeder kann sich und seine Gedanken einbringen
- Sehr gut, weil es motiviert sich aktiv zu beteiligen und viele Themen vereint werden können. Es viele Schritte gibt, die einen zum „Ziel“ führen

Szenario 2020

- 1) Die Aufgabenstellung der Methode ist deutlich und verständlich. (11) – Ø 2,7
- 2) Die Fragestellungen des Szenarios finde ich sehr interessant. (11) – Ø 3,5
- 3) Für das Thema Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft eignet sich diese Methode sehr gut. (11) – Ø 3,6
- 4) Das Hineinversetzen in eine andere Zeit ist mir leicht gefallen. (11) – Ø 3,1
- 5) Hat sich die Perspektive auf das Thema Erinnerungskultur durch die Methode des Szenarios verändert? (11) – Ø 3,7
- 6) Die Methode berücksichtigt und veranschaulicht gut die Herausforderung der Diversität für die Erinnerungskultur. (11) – Ø 4,1

7) Die Ergebnisse der Teilnehmenden sind sehr unterschiedlich und zeigen verschiedene Perspektive auf. (10) – Ø 4,8

8) Durch die verschiedenen Perspektiven der ExpertInnen habe ich einen Überblick über das Thema erhalten. (11) – Ø 3,7

9) Die Struktur der Methode ist sehr klar. Gefällt mir gut. (10) – Ø 3,4

10) Bevor diese Methode durchgeführt wird, sollten bereits Grundlagen erarbeitet worden sein. (11) – Ø 4,6

11) Die Rückfragen jedes/r TeilnehmerIn wurden gleichwertig behandelt und beantwortet. (11) – Ø 4,9

12) Die Diskussion verlief für alle TeilnehmerInnen auf gleicher Augenhöhe. (11) – Ø 4,7

13) In der Diskussion war eine soziale Hierarchie wahrnehmbar. (11) – Ø 1,6

14) An der Methode Szenario 2020 gefällt mir besonders gut:

- Dass sie die Möglichkeit gib, sehr kreativ zu sein.
- Durchdenken einer möglichen Herangehensweise an Erinnerungskultur verschiedene Hintergründe.
- Freie Aufgabenstellung
- Die Kreativität, keine Grenzen
- Vielfältige Möglichkeiten der Lösung. Jeder kann tun was er am besten kann.
- Kreativität, Gruppenarbeit
- Die Freiheit Kreativität zu fördern
- Die neuen Perspektiven, die eröffnet wurden
- Freiheit, Kreativität
- Sehr offen, sodass man seine eigenen Ideen miteinbringen kann

15) Nicht gefallen hat mir:

- Dass am Anfang sehr viel Verwirrung herrschte, wie die Aufgabe bearbeitet werden soll.
- Offenes Ergebnis frustriert ein wenig, es bleiben viele offene Fragen
- Unsicherheit was genau jetzt verlangt wird
- Aufwand, Beschreibung der Methode war für mich nicht direkt verständlich
- Etwas kompliziert, zu freie Aufgabenstellung
- Der Zeitaufwand der betrieben werde kann
- Die Freiheit der Aufgabenstellung > führte zu Unsicherheit bei der Bearbeitung; das Ziel war unklar

- Komplex, Zeitaufwand, in der Schule umsetzbar?
- Durch die Offenheit sehr schwer gewesen sich eine eigene Aufgabenstellung zu überlegen

16) Im Rahmen einer Lernwerkstatt kann ich mir die Methode sehr gut/nicht vorstellen weil:

- Sie sehr dazu anregt, auch über die Zukunft nachzudenken.
- Kann man gut selbst organisieren
- Ja, weil die Perspektive interessant ist.
- Ich kann mir diese Methode gut in der Lernwerkstatt vorstellen. Jedoch setzt diese Methode voraus, dass in Kleingruppen gearbeitet werden kann. Problem könnte jedoch die Kreativlosigkeit der Teilnehmer sein
- Ich kann sie mir gut vorstellen wenn die Aufgabenstellung klarer und eindeutiger definiert ist bzw. deutlicher wird dass es weder Richtig noch Falsch geben kann.
- Ist ok, wenn die Beschreibung des Vorhabens vorher tiefgehender ist.
- Es kommt auf das Alter der Teilnehmer an, je älter diese sind, desto eher könnte ich mir die Methode gut vorstellen
- Gemischt, weil Themenabhängig
- Sehr kreative/ freie Methode, viel Zeit
- Wenn Zeit vorhanden ist, eigenes Lernen
- Sehr gut, weil man durch einzelne Phasen sich das Thema gut erarbeiten kann

History-Walk

- 1) Die Aufgabenstellung der Methode ist deutlich und verständlich. (10) – Ø 3,3
- 2) Die Fragestellungen des History-Walks finde ich sehr interessant. (10) – Ø 3,3
- 3) Für das Thema Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft eignet sich diese Methode sehr gut. (10) – Ø 4,9
- 4) Durch die Visualisierung durch eigene Bilder/Fotos und Collagen wurde der Einstieg in die Diskussion erleichtert. (10) – Ø 2,8
- 5) Meine Perspektive auf das Thema Erinnerungskultur hat sich durch die Beschäftigung mit der eigenen Biographie verändert. (10) – Ø 3,7
- 6) Die Verarbeitung des 2. Weltkrieges innerhalb der Familien wird anhand dieser Methode deutlich. (10) – Ø 4,6
- 7) Die Ergebnisse der Teilnehmenden sind sehr unterschiedlich und zeigen verschiedene Perspektive auf. (10) – Ø 3,9
- 8) Die Stille Diskussion wurde von den Teilnehmenden gut angenommen. (10) – Ø 4,3

9) Die Struktur der Methode ist sehr klar. (10) – Ø 2,7

10) Bevor diese Methode durchgeführt wird, sollten bereits Grundlagen erarbeitet worden sein. (10) – Ø 4,4

11) Die Rückfragen jedes/r TeilnehmerIn wurden gleichwertig behandelt und beantwortet. (10) – Ø 5,0

12) Die (stille) Diskussion verlief für alle TeilnehmerInnen auf gleicher Augenhöhe. (10) – Ø 4,9

13) Ich hätte mir eine direkte Diskussion gewünscht. (10) – Ø 3,0

14) Das Abschlussgespräch im Plenum ist eine gute Zusammenfassung. (10) – Ø 5,0

15) An der Methode History-Walk gefällt mir besonders gut:

- Dass man sich zwar austauscht, aber trotzdem Zeit hat, über die Fragen gut nachzudenken bevor man antwortet.
- Visualisierung verschiedener Standpunkte und Erfahrungen > interessantes Gesamtbild
- Focus auf persönliche Erfahrungen, viel Potenzial (Fotos)
- Die Auseinandersetzung mit der eigenen Familie im Kontext des 2. Weltkriegs, die Atmosphäre war sehr schön
- Visualisierung; Man beschäftigt sich mehr mit den eigenen Beiträgen als in einer direkten Diskussion
- Bilder, persönliche Geschichten
- Die vielen Blickwinkel und die vielen Themen und Geschichten, die stille Diskussion
- Atmosphäre, Enddiskussion, Vor Antwort nachdenken zu können, (teilweise) tief aufwühlende Informationen
- Austausch am Ende über verschiedene Geschichten, „nachforschen“ in der eigenen Familie, was man sonst vielleicht nicht in diesem Rahmen getan hätte
- Man lässt sich nicht von anderen beeinflussen, viele Informationen werden wiedergegeben

16) Nicht gefallen hat mir:

- Dass die Bilder erst im Nachhinein angefügt wurden.
- Es hat tatsächlich keine Diskussion stattgefunden
- Fotos haben keine Rolle gespielt, zu wenig Diskussion
- Ich hätte mir mehr Bilder gewünscht. Diese Bilder dann auch eher im Mittelpunkt und die Geschichten sind eher Beschreibungen zu den Bildern.
- Fragestellungen waren schwer für den Einstieg
- Unklarheit der Aufgabe, teils schwammige Fragen

- Das die Bilder untergegangen sind, die Fragestellungen waren zu unspezifisch.
Einstieg schwierig
- Fragestellungen, Bilder mehr einbinden (vorher vorstellen?), Bei Einführung muss Möglichkeit auf anschließenden Rundgang betont werden
- Bilder zu wenig einbezogen, Diskussion nur teilweise geklappt
- Genauere Aufgabenstellung (schwieriger Einstieg)

17) Im Rahmen einer Lernwerkstatt kann ich mir die Methode sehr gut/nicht vorstellen weil:

- Weil jeder mit einbezogen wird und (wenn er/sie will) anonym Stellung nehmen kann.
- Sie ruhig und entspannt ist und man in sich gehen kann und neue Denkanstöße und Perspektiven für sich entdecken kann
- Weil sie cool ist
- In abgewandelter Form kann ich mir diese Methode sehr gut vorstellen. Bilder sollten mehr in den Vordergrund und mehrere Runden sollten durchgeführt werden.
- Gut: weil jeder seinen persönlichen Hintergrund einbringen kann
- Eine Stille Diskussion ist mal was neues, viele Erinnerungen zusammengetragen werden
- Sehr anregend, stimmt nachdenklich, interessant – informativ – andere Sichtweisen/ Perspektiven
- Eigeninitiative ist notwendig, jeder kann sich gut einbringen > keiner wird vernachlässigt
- Sehr gut, da man an den einzelnen Stationen mit verschiedenen Fragen einzelne Bereiche erarbeiten kann

Reflexion Blockseminar

- 1) Die durchgeführten Methoden waren mir bereits bekannt. (11) – Ø 2,1
- 2) Für die Thematik der Erinnerungskultur wurden die Methoden gut ausgewählt. (11) – Ø 4,6
- 3) Es wird deutlich, dass die Methoden einen inklusiven Charakter aufweisen. (11) – Ø 4,1
- 4) Für ein Blockseminar war es viel inhaltliche Arbeit. (11) – Ø 3,4
- 5) Meine Perspektive auf das Thema Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft hat sich durch das Seminar verändert. (11) – Ø 4,4

6) Die Thematisierung des Familiengedächtnisses habe ich als spannend empfunden. (11) – Ø 4,9

7) Die Grundlagentexte waren gut ausgesucht und haben einen ersten Überblick über das Thema gegeben. (11) – Ø 4,2

8) Feedback für die Seminarleitung:

- Entspannte Arbeitsatmosphäre und sehr effektiver Ablauf
- Du hattest keinen Grund so aufgeregt zu sein. Du hast das echt gut gemacht.
- Vielen Dank für die Versorgung mit Kekse, Äpfel und Cappucino. Ich habe das Seminar als sehr schön wahrgenommen. Die lockere Atmosphäre war super. Dadurch war die Motivation sehr hoch und das Arbeiten hat sehr viel Spaß gemacht.
- Tolle Atmosphäre, gut geleitet, man fühlte sich wertgeschätzt
- Super motiviert und engagiert!
- Seminar sehr gut geleitet
- Super Seminar! Weiter so
- Super! Nix da laissez-faire > so produktiv sieht man Studenten/ Studentinnen selten. Toll, dass du so persönlich involviert, offen warst 😊
- Nett, offen, verständnisvoll
- Offeb, aber dann viel erarbeitet, gut vorbereitet

9) Was ich noch loswerden wollte:

- Sehr anregend für weitere Projekte in dem Themenbereich
- Der Hund hat massiv genervt!
- Danke für Kekse und Kaffee! 😊
- Hier war ich gerne Laborratte
- Mein bestes Seminar bisher!

10) Zur Stimmung im Seminar:

- Sehr gut
- Entspannt, keine Hemmung über unangenehme Themen zu sprechen
- War super, Kaffee, gemeinsames Essen usw. war auf jeden Fall förderlich.
- Sehr gute Stimmung, jeder wurde akzeptiert und involviert
- Lockere und gute Stimmung, man fühlte sich wohl und musste keine Angst haben etwas zu erzählen
- Super!!
- Fand es schön, dass sie Atmosphäre locker und entspannt war

- Ruhig, entspannt, total harmonisch
- Super! Unglaublich wie offen über persönliche Aspekte gesprochen wurde. Viel Vertrauen und vertraut. Sehr entspannt, aber trotzdem unglaublich produktiv
- Sehr gut, offen
- Sehr gute Stimmung u. super Zusammenarbeit

11) Zur Durchführung der Methoden im Hinblick auf das Thema Erinnerungskultur:

- Zwar am Anfang stockend, aber sehr produktiv
- Regen an und provozieren Auseinandersetzung mit dem Thema
- +
- Bis auf ein paar kleine Veränderungen sind die Methoden sehr gut gewählt
- Passte alles!
- Hat Spaß gemacht, war produktiv
- Gut ausgewählt (nach Einstiegsproblemen) gut durchführbar
- Alle Methoden wurden sehr gut angewendet

12) Hat das Seminar Interesse bei dir geweckt, dich in Zukunft mehr mit dem Thema Erinnerungskultur zu beschäftigen?

- Hat es!
- Ja!!!
- Ich will mal noch mit meiner Oma reden, so lange ich die Möglichkeit habe. Interesse definitiv geweckt, mal mehr in der eigenen Familie zu „forschen“.
- Ich fand es sehr interessant mich mit meiner Familiengeschichte auseinander zu setzen
- Auf jeden Fall!
- JA!
- Ja
- Jap. Ich finde das Thema spannend und habe durch das Seminar einen tollen Blickwinkel bekommen
- JA!
- Ja!
- Auf jedenfall fand ich das Thema sehr interessant und finde es auch wichtig sich noch in Zukunft damit zu beschäftigen

Seminar: 62559 Spring School: Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft

- 1) Die Aufgabenstellung war deutlich und verständlich. (5) – Ø 2,8
- 2) Ich konnte die Aufgabenstellung mit Hilfe der Materialien gut bearbeiten (5) – Ø 3,8
- 3) ... mit Hilfe der Dozent_innen ... (5) – Ø 4,4
- 4) ... mit Hilfe der Anleitungen (Hand-Out zum Portfolio, Plakat mit Fragen zu den Themen) (5) – Ø 4
- 5) Die Formen des Lehren und Lernens waren vielfältig. (5) – Ø 4,4
- 6) Das selbstständige Lernen und Erarbeiten des Themenfeldes ist mir leicht gefallen. (5) – Ø 3,8
- 7) Das selbstgesteuerte Lernen in der Lernwerkstatt hat mir Spaß gemacht. (5) – Ø 4,8
- 8) Die Möglichkeiten des Raumes wurden voll ausgenutzt. (5) – Ø 4,
- 9) An dem Lehr- und Lernformat Lernwerkstatt hat mir gut gefallen, dass...
 - Es Anregungen (Plakate und Handouts zu den Fragestellungen) gab.
 - Wir in Kleingruppen und/oder alleine stehend/ liegend arbeiten konnten. Wir selbst Schwerpunkte setzen durften.
 - Eine offene (auch weitestgehend Ergebnisoffen) Atmosphäre herrscht
 - Jeder nach seinem Interessenschwerpunkt arbeiten konnte. Freies, selbstständiges Arbeiten, nette Leute 😊
 - Man selbstständig arbeiten konnte, aber dennoch bei Fragen Unterstützung hatte.
 - Ich ein Thema bearbeiten konnte, das mich interessiert hat.
- 10) Ich persönlich fand am Format Lernwerkstatt kritisch/ schwierig, dass...
 - Wenig Zeit für Themenfindung + Erarbeitung > Idee: Über das Semester/ über 2 Wochen, Raum halbtags geöffnet, ohne viel Betreuung, früherer Vorbereitungsstermin.
 - Ich war es nicht gewöhnt. Nach einer Einarbeitungsphase ging es dann.
 - Es eine schwierige Aufgabe ist, das Format einzuführen, um alle Student_innen, die vielleicht keine Erfahrung mit offenen Lernkonzepten haben einzuschließen.
 - Mir die Zeiteinteilung nicht ganz klar wurde, die Reflexion am Anfang + am Ende einer Sitzung abgehalten wurde.
- 11) Bei einer weiteren Lernwerkstatt würde ich Folgendes anders machen:
 - Konkretere Einleitung
 - Portfolioarbeit konkreter Einführen um Missverständnisse zu vermeiden.
 - Portfolio als eine von verschiedenen Formend des Scheinerwerbs anbieten.
- 12) Ich hatte bereits vor der Veranstaltung ein breites Wissen zum Thema Erinnerungskultur. (5) – Ø 2,0
- 13) Es gab eine gute Einführung in das Thema Erinnerungskultur. (5) – Ø 3,4
- 14) Die Aspekte der Einwanderungsgesellschaft auf das Thema haben meine Perspektive erweitert. (5) – Ø 2,8
- 15) Das Thema wurde auf vielseitige Weise beleuchtet. (5) – Ø 4,2

- 16) Mein Wissen zum Themenfeld Erinnerungskultur wurde erweitert/vertieft. (5) – Ø 4,8
- 17) Durch die Lernwerkstatt wurde mein Interesse geweckt und ich möchte mich weiterhin mit der Thematik auseinandersetzen. (4) – Ø 3,0
- 18) Ich habe folgende inhaltlichen Anmerkungen oder Fragen zum Thema Erinnerungskultur:
- Leider ist der Themenschwerpunkt Einwanderungsgesellschaft etwas hintenübergefallen – Hinweis in der ersten Sitzung hat gefehlt
 - Ich hatte einen Aha-Effekt in der Erläuterung der verschiedenen Perspektiven, z.B. Einwanderungsgesellschaft
- 19) Die Atmosphäre in der Veranstaltung war durchgehend gut. (5) – Ø 4,8
- 20) Ich hatte in den Arbeitsphasen wenig mit meinen Kommiliton_innen zu tun. (5) – Ø 1,4
- 21) Ich habe in den Gesprächen und Plena soziale Hierarchien wahrgenommen. (5) – Ø 2,0
- 22) Die Beiträge und Fragen aller Teilnehmer_innen wurden gleichwertig behandelt und beantwortet. (5) – Ø 4,8
- 23) Auf meine Anforderungen und Bedürfnisse wurde eingegangen. (5) – Ø 5,0
- 24) Ich habe Ausgrenzung von Personen wahrgenommen. (5) – Ø 1,4
- 25) In den Gruppenphasen fühlte ich mich gut eingebunden. (5) – Ø 4,6
- 26) Das „Experiment“ geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, hat sehr gut funktioniert. (5) – Ø 3,4
- 27) Außerdem möchte ich noch Folgendes loswerden:
- Ausführlichere Einleitung zur Portfolio-Arbeit. Da diese Lern-Methode für viele neu war!
 - Handout war selbsterklärend
 - Super interessant!
 - Danke für das schöne Seminar!
 - Schönes Seminar!

Ausgangssituation

Das Seminar wurde in einer Blockphase an 4 aufeinanderfolgenden Tagen (ca. 7 Stunden pro Tag) mit 11 Studierenden durchgeführt.

Wir legten Wert auf eine angenehme und ungezwungene Lernatmosphäre. Dementsprechend wurde auch der Raum zu einer Lernwerkstatt umgestaltet. An der Humanwissenschaftlichen Fakultät eignet sich Raum 9 sehr gut für solch eine Block-Lernwerkstatt, da die Möbel flexibel einsetzbar sind. Die Studierenden konnten sich mit Hilfe von Sitzsäcken und Stellwänden kleine Lesenischen schaffen. Auch Kleingruppenarbeiten waren sehr gut möglich, da die Tische und Stühle individuell zusammengestellt werden konnten. Des Weiteren stellten wir ein Regal für die Lern-Materialien (Bücher, Filme, DVDs, Dokumentationen und Graphic Novels ebenso wie verschiedene kopierte Texte) auf. Die Materialliste findet sich weiter unten.

Die Teilnehmenden Studierenden hielten sich nicht die ganze Zeit in der Lernwerkstatt auf, sie nutzten die Computerpools und Bibliotheken der Humanwissenschaftlichen Fakultät für weitere Recherchen.

Drei Studierenden haben nach ihrer Themenwahl und Entwicklung einer ersten Forschungsfrage von zuhause aus gearbeitet. Mit dem Ziel eines lernbegleitenden Portfolios war diese Option sehr gut lösbar. Für zukünftige Lernwerkstätten zu dem Thema Erinnerungskultur soll ein Ilias-Ordner angelegt werden, so dass verschiedene Texte und Materialien auch von ausserhalb der Uni für die Studierenden zugänglich sind.

Fazit der Lehrenden

Die Studierenden taten sich anfangs sehr schwer sich auf das Lernmodell der Lernwerkstatt einzulassen. Auch die Portfolioarbeit war fast ausnahmslos neu für die Studierenden. Hier wird eine ausführlichere Einführung benötigt, das Handout wurde jedoch von den Studierenden gut angenommen.

In Anbetracht der Vergrößerung der Gruppe von Studierenden die Zeitgleich zu verschiedenen Themenschwerpunkten arbeiten, ist auf die Kapazitätsgrenze von Raum 9 zu verweisen, ich denke, dass mehr als 20 Studierenden im Rahmen der Spring School nicht möglich gewesen wären und die Frage ist, wie sich das auf Dauer an der Humanwissenschaftlichen Fakultät zu lösen sein wird. In Bezug auf die Materialien sollte einer Vergrößerung der Lernenden-Gruppe nichts im Weg stehen. Die Materialien wurden gut angenommen, ebenso wurden selbständig weitere Quellen von den Studierenden recherchiert. Es ist abzuwarten, wie die Ergebnisse der Lernwerkstatt (die Portfolios) aussehen werden.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88 -104.
- Asselhoven, Dieter; Hinze, Evelyn; Kargl, Silke; Reich, Kersten (2011): Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule. »Inklusive Universitätsschule Köln« -Eine Schule für alle-. Hg. v. »school is open« BildungsRaumProjekt. Universität zu Köln.
- Brühl, Christian; Meier, Marcus (Hrsg.) (2014): Antisemitismus als Problem der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen. Köln: Verlag NS-Dokumentationszentrum, 3. Auflage.
- Cornelißen, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff - Methoden - Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (10), S. 548 - 563.
- Erbstösser, Sabine (2011): Dokumentiere, wie du vorgehst. Das Portfolio in der Lernwerkstatt. In: Die Grundschule (6), S. 31 - 33.
- Fischer, Dietlind; Horstkemper, Marianne (2002): Editorial. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (4), S. 4 - 8.
- Gabriel, Erika; Gunzenreiner, Johannes; Hagstedt, Herbert; Hangartner, Werner; Kieweg, Ulrike; Krauth, Ilse Marie et al. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Hg. vom Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. Bad Urach.
- Georgi, Viola B. (2008): In-Geschichte(n)-verstrickt: Biographische Geschichten als Gegenstand interkulturellen Lernens in der Migrationsgesellschaft. In: Dirk Lange (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, 1), S. 131–147.
- Geschichtslabor, das. In url: <http://www.geschichtslabor.de/>, zuletzt abgerufen am 16.05.2013.
- Gäckle, Annelene, die Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln (Hrsg.'in) (2013):

ÜberzeuGENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache.

Helmhold, Heidi; Klein, Anne; Kronenberger, Anna; Stuke, Katja; Asselhoven, Dieter; Stoop, David; Hinze, Evelyn und Kargl, Silke (2009): Ergebnisse und Perspektiven: Aufstellung für die Studiengebühren-Kommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Universität zu Köln, Köln.

Kricke, Meike; Reich, Kersten; Herzmann, Petra; Artmann, Michaela (2011): Vorschlag für das Modul Erziehen von Meike Kricke und Prof. Dr. Kersten Reich. Online im Internet unter <http://www.hf.uni-koeln.de/33814>, zuletzt abgerufen am 31.10.2012.

Kricke, Meike (2010): „Gemeinsam lernen im Modellkolleg Bildungswissenschaften“ Rahmenbedingungen für das Modul 1: Erziehen (Juniormodul: Unterrichten). In url: http://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/erziehen/kricke_rahmenbedingungen_modul1.pdf, zuletzt abgerufen am 30.10.2012.

Messerschmidt, Astrid (2006): Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen. Ansatzpunkte einer feministischen Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust. In: Sabine Andresen und Barbara Rendtorff (Hg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Opladen: Budrich, S. 77–89.

Muschelknautz, Johanna (2010): Das Geschichtslabor 1933-1945. Zum Ausstellungskonzept. In: Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg (Hg.): Das Geschichtslabor. 1933-1945. Projektdokumentation. Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg. Abteilung Schule, Bildung und Kultur. Berlin (Historische Ermittlungen, 1), S. 13–19.

Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften (Studien zur Pädagogik der Schule, 25).

Reich, Kersten (2004): Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundlagenüberlegungen und kritische Thesen. In url: <http://www.uni-koeln.de/ewfak/>, zuletzt abgerufen am 16.05.2013.

Reich, Kersten (Hrsg.) (2008): Werkstattunterricht. In url: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/werkstattunterricht.pdf>, zuletzt abgerufen am 10. Mai 2012.

- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Onlinemethodenpool. Weinheim: Beltz Pädagogik, 5. Aktualisierte Auflage.
- Rohr, Dirk; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2012): LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Studierenden Service Center (SSC) der Humanwissenschaftlichen Fakultät (2010): Modulhandbuch Bachelor of Arts und Master of Education Bildungswissenschaften. Hg. v. Der Dekan. Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät. Köln.
- »school is open« BildungsRaumProjekt (21. Januar 2009): Konzeptionelle Klammer und Ziel von »school is open«. Online im Internet unter: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/konzeptionelle-klammer-und-ziel-von-%C2%BBschool-is-open%C2%AB/>, zuletzt abgerufen am 2. November 2012.
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für Erwachsenen und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Die Grundschule (6), S. 6–10.
- Wedekind, Hartmut; Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. Interview. In: Die Grundschule (6), S. 12–13.
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2008): "Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.