

Herbert Hagstedt

“Fordernde“ Lernorte: Lernwerkstätten

„Wie viele Ecken hat unsere Schule?“

Eine ungewöhnliche Frage, mit der sich der Arbeitskreis Grundschule Ende der 70iger Jahre an seine Mitglieder wandte (Burk/Haarmann 1979). Schon bald nahmen viele Lehrerinnen und Lehrer die Frage auf: „Wie viele Ecken hat mein Klassenraum? Und wie viele könnte er haben?“. An manchen Grundschulen brach nach der Lernortdiskussion Betriebsamkeit aus, die einen „didaktischen Materialismus“ auslöste. Bisher anspruchslose, unterfordernde Klassenzimmer mit Standardausstattung für Lehrende (Wandtafel, Kartenständer, Zeigestock) wurden in inspirierende Lernlandschaften für Kinder verwandelt. Raumkonzepte hatten Konjunktur: Nicht nur die Lehrerin, die gesamte Lernumgebung sollte „Forderungen“ an die Kinder stellen. Die Klassenräume bekamen ein „Gesicht“. Und während auf Unterrichtsebene noch viel Zeit und Erfindungskraft investiert wurde, um wirkliche Raumidentitäten zu schaffen, reagierten manche Schulträger schon mit flankierenden Maßnahmen von oben. In einer neu gegründeten Kasseler Schule wurden alle Klassenräume eines Jahrgangs komplett mit Aquarien und Schuldruckereien ausgestattet! Standard für alle Kinder und alle Lehrerinnen (!) – das konnte nicht die Alternative sein. Bald zeigte sich auch, dass die Klassenräume nicht unbegrenzt „angereichert“ werden konnten. Karteikartenregale, Experimentiertische, Stempelkästen, Bauteppich oder Lesecke nahmen sich gegenseitig den Platz weg. Dennoch hielt der Arbeitskreis Grundschule bis heute weiter an seinen Forderungen fest. Im Januar 2003 zählte er „Selbstverständlichkeiten“ auf, die zu einer lernförderlichen Umgebung gehören: *„Die Kinder finden in der Schule eine das entdeckende Lernen anregende und unterstützende Lernumgebung vor: Die Klassenzimmer sind als Werkstatt eingerichtet, bieten Zugang zu unterschiedlichen Lern- und Arbeitsmaterialien und sind mit zeitgemäßen Medien ausgestattet“* (Grundschulverband 2003). Tatsächlich aber ist es an den meisten Schulen heute keine Frage mehr, dass aktuelle Raumnutzungswünsche (z.B. Computerarbeitsplätze) nur noch auf Kosten gleichzeitiger Stilllegungen in anderen Bereichen realisiert werden können. So ist für Figurentheater, Sandtisch oder Klassendruckerei in Grundschulklassen schon lange kein Platz mehr.

Der französische Arbeitsschulpädagoge Célestin Freinet hat dieses Raumdilemma in gewisser Weise vorhergesehen. Er entwickelte deshalb für seine Landschule ein flexibles Atelierkonzept, indem er eine Vielzahl von Werkstätten auf die ganze Schule verteilte. Eine zweite Säule seiner Unterrichtsorganisation bildete ein Erkundungskonzept, mit dem er sämtliche Schulraumgrenzen überwinden wollte – am besten täglich. Die Kinder wechselten zwischen der Arbeit im „Kollektiv“ ihrer Klasse, den außerschulischen Erkundungsgängen und einer selbstgewählten Atelierarbeit. Mit diesen Lernortwechseln aber war nicht automatisch ein Themenwechsel verbunden. Die Kinder hatten vielmehr die Möglichkeit, sich ihre Sache in verschiedenen Lernumgebungen zu erschließen (Ein freier Text konnte auf einer Waldlichtung entstanden sein, auf einem Baumstumpf entworfen, auf einer Theaterbühne dramatisiert, in einem Klassenjournal veröffentlicht). Voraussetzung für eine solche „lebendige Arbeit“ war, dass die Kinder gefordert wurden, ständig an ihrer Lernbiografie weiter zu arbeiten.

Die Arbeitspädagogik kennt deshalb keine unpassenden Forderungen, die den Kinderbedürfnissen zuwiderlaufen.

Arbeit auf der Lebenslinie

Kurz vor seinem Tode hat Freinet sein pädagogisches Glaubensbekenntnis in Form von 30 Invarianten zusammengefasst. Erst vor kurzem sind die Glaubenssätze in deutscher Sprache erschienen. Die 17. Pädagogische Invariante ist auf die Anstrengungsbereitschaft zugeschnitten: *„Das Kind ermüdet nicht, wenn es eine Arbeit durchführt, die sich auf seiner Lebenslinie befindet und ihm gewissermaßen zweckmäßig erscheint. Was die Kinder wie die Erwachsenen ermüdet, das ist die widernatürliche Anstrengung, die man macht, weil man zu ihr gezwungen wird...“* (Freinet 2000).

„Arbeit auf der Lebenslinie“? Wie realistisch ist dieses Landschulkonzept heute in Multi-Kulti-Klassen, die von so vielen „Individualisten“ und „Integrationsfällen“ dominiert werden, dass die Kollegen gar nicht mehr nachkommen, die auseinanderlaufenden Lebenslinien wenigstens zeitweise wieder zusammenzuführen.

Und wie können Schulen von außen Unterstützung erfahren?

Diskrete Schulentwicklung durch Lernwerkstätten

Seit einigen Jahren haben wir in Kassel ein Regionales Kooperationsnetz im Grundschulbereich aufgebaut. Wir wenden uns von Seiten der Universität an Schulleitun-

gen mit der Frage, ob das Kollegium an einer schuleigenen Lernwerkstatt interessiert sein könnte und ob dafür auch z.Zt. leerstehende Räume zur Verfügung stünden. Aufgrund der demographischen Entwicklung wird es auch in den nächsten Jahren immer mehr Grundschulen geben, die einen aktuellen Raumüberhang haben. Voraussetzung für einen Kooperationsvertrag ist lediglich, dass der studentischen Aufbaugruppe eine gewisse Gestaltungsautonomie zugestanden wird. Im Gegenzug wird dem Kollegium zugesagt, dass die Aufbauphase den Unterrichtsbetrieb zunächst nicht tangiert, sondern ganz auf „diskrete Schulentwicklung“ gesetzt wird, über deren Verlaufs- und Beteiligungsform jede einzelne Lehrerin selbst bestimmen kann.

In Absprache mit den Kollegien können inhaltliche Wünsche seitens der Schule durch entsprechende Schwerpunktsetzungen in der Lernwerkstatt berücksichtigt werden. Allerdings müssen hier die Aufbaugruppen der Versuchung widerstehen, Fachräume neuer Art einzurichten und damit den derzeitigen Trend zur Verfachlichung des Lernens noch weiter zu verstärken. Vielmehr geht es in den Lernwerkstätten ja gerade darum, einen ganzheitlichen Zugang zu finden und aus dem Fachdenken herauszukommen. Insofern sind schuleigene Lernwerkstätten mit ihrer interdisziplinären Struktur ein Gegenentwurf zur „Daltonisierung der Grundschule“, wie sie in europäischen Nachbarländern propagiert wird (vgl. Eichelberger 2002).

Wie eine Werkstattumgebung aussehen könnte

Die ersten Lernwerkstätten, die wir vor drei Jahren einrichteten, sollten den unbändigen Schreibbedürfnissen entgegenkommen, mit denen sechsjährige Kinder in die Schule kommen. Für Schreibanfänger stellten wir verschiedenstes Werkzeug zusammen, mit denen Menschen geschrieben haben: zu früheren Zeiten, an verschiedenen Orten, in fremden Kulturen. Ein kleines Schreibmuseum gibt es da: Gänsekielfedern und Bambusrohre, die teilweise noch zugespitzt werden müssen, Steinplatten und Schiefertafel, staubige Holzkohlestücke und zerbrechliche Griffel, Utensilien zum Anrühren von Tinte - aber auch Füllfederhalter mit Tintenpatrone. Daneben gibt es die Abteilung der beweglichen, vorgefertigten Lettern: Kästen mit Einzelstempeln, Verbundstempeln (ganzzeitig) und für das Ricto-Set-Verfahren (ganzseitig) - aber auch professionelle Holzsetzkästen und Handwalzen. Und schließlich gibt es eine Ecke für maschinelle Schreibtechniken: schwergängige Tipp-Geräte mit Kohlepapier („Hallo Kohle – so sieht man sich wieder“!) und Tipp-Ex-Streifen. Daneben stehen klobige PC's, mit denen Erwachsene ihre ersten elektronischen Schreibversuche

ausgeführt haben, aber auch eine moderne Tastatur für Kinderhände, die das gesamte Buchstabeninventar bietet, in alphabetischer Anordnung und zudem noch mit Bildsymbolen zum Anlautieren.

Ein anderes Beispiel: Zur Zeit sind wir dabei, an einer Grundschule eine „Experimentierwerkstatt“ aufzubauen. Im aktuellen Schulprogramm der Regenbogenschule Lohfelden heißt das 1. Leitziel: *„Wir wollen die Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Arbeiten mittels einer Lernwerkstatt qualifizieren“*. Zwei zusammenhängende, zuletzt kaum genutzte Lehrmittlräume wurden freigeräumt. Hier sind die Kinder jetzt gefordert, durch kleine Freihandversuche Naturphänomene zunächst künstlich zu rekonstruieren und in immer anderen Variationen gleichsam wiederzuentdecken. Zu verschiedenen Phänomenkreisen wie z.B. „Wärme“, „Gleichgewicht“ oder „Spiegelungen“ werden Versuchskisten zusammengestellt, die eine praktisch unbegrenzte Auseinandersetzung mit dem Phänomenkern ermöglichen. Die Kinder, die hatten schon Vorversuche in Laborkontexten gezeigt, durchlaufen unterschiedlich lange Irritationsphasen: Einige genießen geradezu die bloße Phänomenbetrachtung. Sie wiederholen immer wieder denselben Versuch, können nicht glauben, was sie da auf dem Tisch sehen: wer hat bloß das Wasser verzaubert? Ist die Kerze denn verhext? Wieso ist jetzt ein Regenbogen an der Wand?

Kinder brauchen ihre persönliche Zeit zum Staunen. Sie brauchen auch verschieden große Freiräume für ihre Erklärungsversuche. Manchen Kindern genügt ein einziger Analogversuch, um auf den Kern der Sache zu kommen, andere Kinder brauchen vielleicht vier oder fünf verschiedene Versuche zum selben Phänomenkreis, bevor sie selbst die Analogie entdecken. Solche Kinder würden sich gestört fühlen, wenn sie mit allen anderen gleichzeitig den Versuch abbrechen müssten, damit die Beobachtungen noch „festgehalten“ werden können. Um das Festhalten von „richtigen“ Erklärungen und Regelwissen geht es ohnehin nicht, sondern eher darum, singulären Vorstellungswelten der Kinder Raum zu geben. Deshalb wird den Kindern grundsätzlich die Notationsform freigestellt. Diese Freistellung, das sei gleich hinzugefügt, bezieht sich nur auf das „Wie“ der Notation, niemals aber auf das „Ob“. Mit anderen Worten: die Kinder unterliegen bei allen Versuchen einer verbindlichen Berichtspflicht. Sie können z.B. Eintragungen in ihr persönliches Forscherheft vornehmen, sie können das „Dokumentationsfeld“ neben dem „Experimentierfeld“ für Daten ihrer Testreihe nutzen oder eine „Vorführung“ in der Forscherrunde beantragen. Sie können aber nicht die Versuchskiste ohne jeden Kommentar, ohne begründete Vermu-

tungen, ohne ihre „Fragen hinter den Fragen“, also ganz ohne Versuchsskizzen und Beobachtungsnotizen einfach ins Regal zurückstellen. Das wäre jene Art von „Selbsterforderung“, die das Niveau der Werkstattarbeit herunterziehen würde. Deshalb lautet die bewährte Arbeitsvereinbarung: *„Bevor Du Dir eine neue Versuchskiste nimmst, stelle bitte sicher...“*.

Drei Varianten einer Lernbegleitung

Mit Beendigung der Aufbauarbeit ziehen sich die Studierenden, die gleichzeitig ein Begleitseminar an der Universität zum Werkstattlernen belegt haben, keineswegs aus der Kooperationsschule zurück. Sie können vielmehr in verschiedensten Ausbildungselementen und Funktionen weiter in der Lernwerkstatt arbeiten: als Praktikanten oder als Examenskandidaten, einige sogar als studentische Hilfskräfte. Es hat sich auch bewährt, zur kontinuierlichen Dokumentation und Evaluation mindestens 1 – 2 wissenschaftliche Hausarbeiten pro Lernwerkstatt anfertigen zu lassen. Für die längerfristige Lernbegleitung haben wir den Kollegien bisher drei Varianten anbieten können:

- ein Teilungsmodell zur Reduzierung von Großgruppen
- ein Einwahlmodell für interessenhomogene Kleingruppen und
- ein Themenfindungsmodell für einzelne Kinder.

Beim Teilungsmodell wird die Klasse in der Regel halbiert: während die Klassenlehrerin mit dem einen Teil der Kinder im Stammraum weiterarbeitet, wird der andere Teil von den Studierenden in der Lernwerkstatt betreut. Falls alle Kinder in die Werkstatt wollen, kann gewechselt werden. Eine Themendifferenzierung findet allerdings nicht statt.

Beim Einwahlmodell werden die Werkstattzeiten in der Studentafel der Schule parallel zu anderen Themenangeboten im Wahlbereich gelegt. Das können schulweite Projekte, AG-Zeiten oder auch ein „Offener Schluss“ sein. Dadurch ist auch eine jahrgangsübergreifende Themenwahl möglich.

Beim Themenfindungsmodell hingegen liegt die Betreuungszeit parallel zum Kernunterricht. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin können einzelne Kinder ihre Stammgruppe auf Zeit verlassen und an persönlichen Themen in der Lernwerkstatt arbeiten, beraten und begleitet von den dort präsenten Studierenden oder auch von Eltern.

Wenn Klassenräume selbst nicht unbegrenzt angereichert werden können, so wäre es doch einen Versuch wert, herausfordernde Werkstätten oder Ateliers als Erfahrungsfeld für selbständige Arbeitsformen erschließen zu lassen.

Wo können Lehrerinnen und Lehrer sich Hilfe holen, wenn sie eine Lernwerkstatt aufbauen wollen? Welche Möglichkeiten gibt es, erst mal klein anzufangen?

Nicht alle Schulen, die daran denken, eine eigene Lernwerkstatt vor Ort einzurichten, haben die Möglichkeit, über eine Universität in ihrer Nähe Hilfe zu bekommen. Der Grundschulverband hat eine „Arbeitsgruppe Lernwerkstätten“ eingerichtet, die Unterstützungsangebote über die Landesgruppen organisiert. Von Seiten des Bundesvorstandes des Grundschulverbandes ist Dr. Hartmut Wedekind zuständig, der auch eine aktuelle Liste von Lernwerkstatt-Literatur auf die Homepage des GSV gestellt hat. Auch eine Liste der „Lernwerkstätten in Ihrer Nähe“ ist hier erhältlich. Grundschulen, die sich für Lernwerkstattarbeit interessieren, aber keine freien Räume haben, wird die Möglichkeit gegeben, über „mobile“ Lernwerkstätten Unterstützung zu bekommen. Für bestimmte Lernbereiche, z.B. für geometrische oder technisch-physikalische Arbeitsumgebungen, wurden Werkstattkisten, Werkstattkoffer oder Werkstattwagen entwickelt, die „auf Zeit“ von den Schulen angefordert werden können. Weitere Informationen enthält ein neuer Band zum Thema „Lernwerkstätten“, der für die Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“ zur Zeit vorbereitet wird.

Literatur

Burk, Karlheinz/Dieter Haarmann (Hrsg.): Wie viele Ecken hat unsere Schule? Frankfurt 1979

Eichelberger, Harald: Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. Innsbruck 2002

Freinet, Célestin: Die Pädagogischen Invarianten. In: Pädagogische Werke, Teil 2. Paderborn 2000

Grundschulverband (Hrsg.): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Aktuell Grundschulverband Heft Nr. 81, Januar 2003