



Bachelorarbeit

Claudia Goldbach

**Die Lernwerkstatt in der Aus- und
Fortbildung pädagogischer Fachkräfte**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2017

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
1. Einleitung.....	5
2. Die Lernwerkstattbewegung	8
2.1. Historische Entwicklung und Definition von Lernwerkstätten	8
2.2. Lern- und Lehrtheorien in der Lernwerkstattarbeit	11
2.2.1. Kindliches Lernen	15
2.2.2. Lernen im Erwachsenenalter – Biografisches Lernen	18
3. Professionalisierung der Frühpädagogik.....	20
3.1. Wissenschaftliche Entwicklung und Bildungsreform	20
3.2. Akademische Ausbildung	22
3.3. Fachschulische Ausbildung	27
4. Lernprozesse und Kompetenzerwerb innerhalb einer Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein	30
4.1. Kompetenzen im Studiengang Kindheitspädagogik	30
4.2. Selbsterfahrung der angehenden akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte	34
4.3. Transfer in die Kindheitspädagogik – Arbeit mit Kindern.....	40
4.4. Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte.....	44
5. Die Lernwerkstatt in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte	45
6. Fazit	54
Literaturverzeichnis.....	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kommilitoninnen und Autorin in der Lernwerkstatt in Vic...	5
Abbildung 2:	Kriterien forschenden Lernens	14
Abbildung 3:	Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte	27
Abbildung 4:	Sprechende Wand in der Lernwerkstatt Oase in Siegen	37
Abbildung 5:	Regal mit Materialien in der Lernwerkstatt der ASH Berlin	46
Abbildung 6:	Die ‚Bildungsblume‘ der Bildungsgrundsätze von NRW ..	48
Abbildung 7:	Auswahl an Musikinstrumenten der Lernwerkstatt in Siegen	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Metakompetenzen und ihre Handlungsmöglichkeiten	17
Tabelle 2:	Probleme von unreflektierten Erfahrungen als Basis pädagogischen Handelns.....	18
Tabelle 3:	Kernbereiche und Kompetenzen von KindheitspädagogInnen	23
Tabelle 4:	Erwerbzbare Kompetenzen im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Niederrhein im Rahmen einer Lernwerkstatt	31

1. Einleitung

Das Interesse an einer wissenschaftlichen Arbeit zum Thema Lernwerkstätten entstand auf der Studienfahrt zu Modul 8.3 ‚Interkulturelles Arbeiten in der Kindheitspädagogik‘. Diese fand im Februar 2016 statt und ihr Ziel war die Stadt Vic im katalanischen Teil Spaniens nördlich von Barcelona. Mit der dortigen ‚Universität de Vic‘ besteht eine Kooperation zu gegenseitigen Besuchen und einem Austausch über die jeweiligen kindheitspädagogischen Studiengänge und Bildungssysteme.

Im Rahmen dieses Aufenthalts konnten wir unter anderem die Lernwerkstatt der Universität besuchen und uns selbst in dieser bewegen, Materialien ausprobieren und uns über diese Erfahrungen austauschen. Besonders in Erinnerung ist mir ein Konstruktionsmaterial geblieben, welches ich zuvor noch nie gesehen hatte: Stücke von Bambusrohren, die unterschiedlich schräge, mit samtigem Stoff bezogene Kanten hatten. Zu sehen ist dies in Abbildung 1.



Abbildung 1: Kommilitoninnen und Autorin in der Lernwerkstatt in Vic¹

Obwohl eine große Auswahl an Spielbereichen zur Verfügung stand, sammelten sich einige Kommilitoninnen mit mir um einen Tisch und wir

¹ Die abgebildeten Personen haben der Veröffentlichung dieses Fotos im Rahmen dieser Arbeit ausdrücklich zugestimmt

probierten gemeinsam die restliche Zeit, die uns blieb, den Aufbau verschiedenster Bauten mit diesen Bambusabschnitten.

Dieses Erlebnis stand im Gegensatz zu den Formen des hochschulischen Lernens, die ich bis dahin kannte. Mir waren Lernwerkstätten nur als kleine Materialkoffer zu verschiedenen Themen in Kindertageseinrichtungen bekannt.

Zurück in Mönchengladbach erhielt ich von Frau Prof. Astrid Krus eine E-Mail, in der sie anfragte, ob das Interesse bestünde eine Bachelorarbeit über Lernwerkstätten und im speziellen über eine Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein im Fachbereich Sozialwesen zu schreiben. Da ich mir gut vorstellen konnte, dass eine Lernwerkstatt für unseren Studiengang eine Bereicherung darstellen könnte, ergriff ich diese Möglichkeit.

In Vorbereitung auf die Bachelorarbeit konnte ich gemeinsam mit zwei Kommilitoninnen drei Lernwerkstätten in Deutschland besuchen, zwei davon in Nordrhein-Westfalen und eine in Berlin. Die Lernwerkstätten der Hochschulen in Bielefeld und in Siegen (Oase) richten sich an Lehramtsstudierende und Kinder im Grundschulalter, während die Lernwerkstatt der Alice-Salomon-Hochschule (ASH) in Berlin eine naturwissenschaftlich-technische Ausrichtung hat. Es finden Seminare im Studiengang ‚Erziehung und Bildung im Kindesalter‘ dort statt und sie ist für Besucher zu den Öffnungszeiten frei zugänglich.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung einer Lernwerkstatt herauszustellen und ein Konzept mit Passung für die Hochschule Niederrhein zu erarbeiten. Wedekind (2013, 22) schreibt dazu: „Insbesondere die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung und die sich darum entspannte Diskussion über Kompetenzentwicklung und Professionalisierung bieten vielfältige Ansatzpunkte für eine umfassende Diskussion über die Bedeutung der Lernwerkstattarbeit in der universitären Ausbildung von PädagogInnen“. In dieser Arbeit wird daher die Frage beantwortet, wie eine frühpädagogische Lernwerkstatt in der Aus- und Fortbildung von KindheitspädagogInnen und anderen pädagogischen Fachkräften genutzt werden kann und wie diese dafür gestaltet sein muss. Dabei wird direkter Bezug zum Studiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Nieder-

rhein am Standort Mönchengladbach genommen und damit verbunden eine Fokussierung auf relevante Vorgaben des Landes NRW. Die Bearbeitung konzentriert sich zudem auf Kindertageseinrichtungen als Arbeitsfeld von pädagogischen Fachkräften und dementsprechend auf eine Lernwerkstatt für Kinder im Vorschulalter. Da bereits Lernwerkstätten in NRW für Grundschul Kinder existieren, wird diese Altersgruppe in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

Zur Bearbeitung der Thematik wurde aktuelle Literatur zur Entwicklung und den Ansprüchen an die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften sowie zur Methodik und Didaktik von Lernwerkstätten analysiert.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel:

Im ersten Kapitel wird zunächst die Entstehung von Lernwerkstätten und daraufhin das diesen zugrundeliegende Lehr- und Lernverständnis erläutert. Dabei werden in den Teilabschnitten spezielle Aspekte des kindlichen Lernens und des Lernens im Erwachsenenalter herausgestellt.

Im nächsten Kapitel folgt eine Übersicht zur aktuellen Professionsentwicklung im Elementarbereich, ebenfalls ausgehend von historischen Hintergründen. Es folgen aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich, an Hochschulen und an Fachschulen. Im dritten Kapitel wird herausgestellt, wie die Lernwerkstatt zur Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften genutzt werden kann. Dazu wird zunächst der Kompetenzerwerb im Studiengang Kindheitspädagogik anhand des Modulhandbuchs erläutert, um daraufhin mögliche didaktische Angebote in der Lernwerkstatt für Studierende, für Kinder und für andere pädagogische Fachkräfte zu beschreiben.

Das letzte Kapitel widmet sich der Ausgestaltung der Lernwerkstatt anhand der erarbeiteten Kriterien und der Bildungsgrundsätze von NRW. Außerdem gibt es einen kurzen Ausblick über die räumliche Unterbringung der Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein.

2. Die Lernwerkstattbewegung

Zur Einführung in das Thema Lernwerkstatt und die Lernwerkstattbewegung werden im Folgenden zunächst die geschichtliche Entstehung und die aktuelle Definition vom Begriff der Lernwerkstatt erläutert. Anschließend werden das Lernverständnis in der Lernwerkstatt und die damit verbundene Lehrtätigkeit anhand bestehender Lern- und Lehrtheorien dargestellt.

2.1. Historische Entwicklung und Definition von Lernwerkstätten

Rückblickend auf den Beginn der institutionellen Betreuung und Erziehung entwickelten sich strukturiertere Angebote in Deutschland im 19. Jahrhundert zu Zeiten der Industrialisierung (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 27f). Durch das in Kraft Treten des BGB im Jahr 1900 wurde eine „allgemein gültige, Kindeswohlorientierte und präventive Fürsorgepflicht“ (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 33) gegenüber Kindern und Jugendlichen etabliert, deren Aufsicht den Jugendämtern übertragen wurde. Des Weiteren wurde der Kindergarten 1924 als Teil der Jugendwohlfahrt festgelegt und reformpädagogische Ansätze wie z.B. von Friedrich Fröbel oder Maria Montessori in die pädagogische Arbeit aufgenommen (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 33f).

Auch die seit 1920 bestehende Grundschule als Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder wurde von der Reformpädagogik geprägt. Die reformpädagogische Kindorientierung sollte bei der Förderung aller Fähigkeiten des Kindes berücksichtigt werden. Dazu schrieben die Lehrpläne Lehrmethoden vor, mit denen die Kinder Bildungsinhalte selbstständig erwerben sollten (vgl. Götz/ Sandfuchs 2011, 32, 37).

Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden schulische Ziele und Inhalte sowie Aspekte der Selbsttätigkeit aus der Weimarer Zeit angepasst, ideologiekonform den kollektiven Ansprüchen unterworfen und biologische vor geistigen Werten priorisiert (vgl. Götz/ Sandfuchs 2011, 38f).

Im Jahr 1945 wurde eine demokratische Schulreform auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik gefordert, diese wurde jedoch nicht umgesetzt. Daher knüpfte die Pädagogik der Grundschule an die in der Weimarer Republik begründete Konzeption an (vgl. Götz/ Sandfuchs 2011, 39f).

In den 1960er Jahren erhielt das eigenaktive Lernen durch die konstruktivistisch kognitive Psychologie Piagets und den Ansatz der Psychoanalyse, durch welche „man sich ein Bild von der Tätigkeit des Kindes bei seiner Erziehung und Bildung machen konnte“ (Schäfer 2014, 25) eine theoretische Fundierung. Es setzte sich ein Bild vom Kind durch, in dem das Kind sich sein Wissen aufgrund eigener Erfahrungen selbst konstruiert und somit zum Akteur seiner Entwicklung wird. Die kindorientierte Pädagogik, in der das Kind nicht mehr als schwach und passiv, sondern als aktiv und kompetent angesehen wird, konnte dadurch bestärkt werden. (vgl. Gisbert 2006, 88; Pfeiffer 2013, 15; Schäfer 2014, 24).

Mit diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen wurde 1965 der Reformationsdruck größer und die Forderung nach gleichen Bildungschancen stärker. 1970 fand dies im ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ des Deutschen Bildungsrates seine Entsprechung. In diesem wurde unter anderem festgelegt, dass die Grundschule von „selbstständige[m], kooperative[m] und entdeckende[m] Lernen“ (Götz/ Sandfuchs 2011, 41) gekennzeichnet sein soll (vgl. Götz/ Sandfuchs 2011, 40f).

Für die Entstehung der ersten Lernwerkstätten an Hochschulen am Anfang der 1980er Jahre in Berlin an der Technischen Universität und der Hochschule der Künste sowie in Reutlingen und Kassel (vgl. Ernst/ Wedekind 1993, 13, 18) waren die Pädagogik von Célestin Freinet, John Dewey und Konzepte wie das High/Scope-Programm zum entdeckenden Lernen (vgl. Ernst/ Wedekind 1993, 21) die Grundlage. Dabei steht in diesen Ansätzen das eigenaktive und forschende Lernen in offenen Lernsituationen im Vordergrund. Die Lernenden organisieren ihren Lernprozess selbst, erhalten Zeit und Raum, um Hypothesen aufzustellen und zu erproben, zu experimentieren und sich über ihre Ergebnisse auszutauschen. Die Lehrperson begleitet die Handlungen sprachlich und regt zur Reflexion des eigenen Handelns an. Außerdem werden Impulse und Anregungen gege-

ben, die es dem Lernenden ermöglichen sich neuen Herausforderungen zu stellen (vgl. Pfeiffer 2013, 62, 85; Pramling Samuelsson/ Asplund Carlsson 2007, 22).

Außerdem erwachsen sie aus den in Amerika entstehenden ‚Teachers‘ Centers‘, die sich an britischen Vorbildern orientierten. In England und Nordirland wird der Grundstein für ‚Teachers‘ Centres‘ bereits 1944 gelegt. Sie entwickeln sich über die Jahre weiter bis auch das ‚Schools Council‘² diese empfiehlt und den Ausbau vorantreibt. Sie sollen den LehrerInnen einen Ort zur Diskussion und Unterstützung für die Unterrichtsgestaltung bieten und sind an Institutionen der Lehrerbildung angegliedert. In den 1970er Jahren kommen Aspekte eines Medien- und Geräteverleihs zu den Angeboten der ‚Teachers‘ Centres‘ hinzu. Als Vorbild für die deutsche Lernwerkstättenbewegung gilt vor allem das ‚Workshop Center for Open Education‘ in New York, welches maßgeblich die Lernwerkstattgründung an der TU Berlin durch Karin Ernst beeinflusste (vgl. Franz 2012, 27ff).

Anders verlief die Entwicklung in der DDR, in der die Grundschule von Frontalunterricht geprägt war und das sozialistische Gedankengut den Lehrplan bestimmte. Die Kindergärten waren häufig direkt an die Grundschule angebunden und befanden sich teils im selben Gebäude (vgl. Götz/Sandfuchs 2011, 38ff). In regelmäßigen Fortbildungen für alle LehrerInnen schlug sich der staatliche Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nieder, insbesondere da die Fortbildungen einen Ratgebercharakter aufwiesen, praktische Umsetzungsempfehlungen lieferten, aber nicht die individuelle Auseinandersetzung mit den pädagogischen Konzepten (vgl. Ernst/ Wedekind 1993, 22f).

Nach der Wende waren die LehrerInnen der ehemaligen DDR konfrontiert mit ihnen unbekanntem pädagogischen Konzepten, die im Gegensatz zur bisherigen Gestaltung des Unterrichts standen. Zur Überwindung von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit suchten einige LehrerInnen nach praktikablen Möglichkeiten die Herausforderungen anzunehmen und mit ihnen umzugehen. Als eine solche Möglichkeit entstanden bis 1993 einige

² Nationale Einrichtung des englischen Bildungssystems, die sich mit Fragen der Curriculumentwicklung befasst und Empfehlungen ausspricht (vgl. Franz 2012, 28)

Lernwerkstätten, um diese pädagogischen Konzepte kennen zu lernen, sich auszutauschen und die eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Trotz insgesamt unterschiedlicher Ausgangsbedingungen hatten alle Lernwerkstätten dieser Zeit das Ziel Schule besser und kindgerechter zu gestalten (vgl. Ernst/ Wedekind 1993, 23ff).

Bis heute sind viele weitere Lernwerkstätten auch in Kindergärten, (Hoch-)Schulen und in der Fort- und Weiterbildung entstanden. Der Begriff ‚Lernwerkstatt‘ wurde jedoch über die Zeit für verschiedenste Lernangebote verwendet, sodass 2009 der (heute nicht mehr bestehende) Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) ein Positionspapier zu den Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit herausbrachte. In diesem wird die Lernwerkstatt als Raum wie folgt definiert:

„Lernwerkstätten sind gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren. Sie sind Stätten des Fragens, des Untersuchens und des Entdeckens, Orte des Staunens und des (Er-)Findens“ (VeLW 2009, 9).

Lernwerkstattarbeit kann unter Berücksichtigung konkreter Kriterien, die im Laufe dieser Arbeit noch verdeutlicht werden, als pädagogische Arbeit sowohl innerhalb einer Lernwerkstatt als auch außerhalb eines festgelegten Raumes durchgeführt werden (vgl. VeLW 2009, 4f).

2.2. Lern- und Lehrtheorien in der Lernwerkstattarbeit

Lerntheoretische Grundlage für die Lernwerkstattarbeit ist der moderate Konstruktivismus (vgl. VeLW 2009, 6). Dieser sowie aktuelle Einflüsse aus der Neurodidaktik, das Konzept des forschenden Lernens und spezielle Aspekte des kindlichen und erwachsenen Lernens sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Als Vorläufertheorien für den Konstruktivismus werden der pragmatische Ansatz John Deweys, die konstruktivistische Psychologie Jean Piagets und die Lerntheorie von Lev S. Wygotski angesehen.

Dewey sieht in Handlungen den Ursprung von Wissen, welches in diesen eigenaktiv, neugierig, untersuchend und experimentierend konstruiert wird (vgl. Reich 2012, 71). Dabei sollte an die Lebenssituation des Lernenden angeknüpft werden und ihm ausreichend Zeit, Raum und Material zur Auseinandersetzung und zum Lernen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Pfeiffer 2013, 62).

Die Psychologie Piagets befasst sich überwiegend mit den kognitiven Lernprozessen des Einzelnen. Auch hier setzt sich der Lernende aktiv handelnd mit der Umwelt auseinander und ordnet durch Assimilation neue Eindrücke bereits bekannten Wissensstrukturen zu oder passt bestehende Strukturen durch Akkommodation an die kennengelernte Außenwelt an. Die Lerntheorie Wygotskis ist stärker sozial-kulturell geprägt und sieht Wissen als ein soziales Konstrukt, welches durch Interaktionen entsteht. Gemeinsam ist allen drei Ansätzen, dass sie versuchen das Verhältnis von sinnlich wahrnehmbarer Welt und kognitiver Deutung und Interpretation zu erklären (vgl. Piaget 1970/2014, 54ff; vgl. Reich 2012, 71ff).

Grundlegend ist im Konstruktivismus das Misstrauen gegenüber der von Menschen hergestellten Wirklichkeitsauffassung. Die Lösungswege Einzelner dürfen nicht als allein gültige Wirklichkeit definiert werden, können aber durch Verständigung in der Gemeinschaft als am vorläufig geeigneten aufgefasst werden. Die so als universell valid angesehenen Aussagen haben bis zu ihrer Widerlegung Bestand, sollten aber durchgehend kritisch rekonstruiert werden (vgl. Reich 2012, 74f). Dem Lernenden soll im Konstruktivismus die Orientierung über sein Lernen gegeben werden, um mit den eigenen und den Konstruktionen anderer reflektiert umgehen zu können (vgl. Reich 2012, 76).

Aktuell wird insbesondere ein sozial-kulturtheoretisch begründeter Konstruktivismus weiter ausgearbeitet, der die Bedeutung von Kultur und sozialem Austausch in die Wissenskonstruktion einbezieht (vgl. Reich 2012, 87). Dennoch ist stets der Lernende als Akteur entscheidend, der sein Wissen, ausgehend von seinem Vorwissen, seinen Erfahrungen und seinen Erkenntnisprozessen konstruiert. Es findet daher immer eine individuelle Sinnzuschreibung statt (vgl. Schude 2016, 10).

Der Ansatz des Konstruktivismus wird auch von den Ergebnissen der Hirnforschung gestützt. Das Gehirn entwickelt sich ausgehend von seiner Nutzung. Es werden keine neuen Verbindungen aufgebaut, sondern die bereits bestehenden Synapsen eingeschränkt (vgl. Pfeiffer 2013, 17). Das heißt, insbesondere die ersten Lebensjahre eines Menschen sind prägend für die Gehirnentwicklung. Kinder haben eine natürliche Lernbereitschaft und eine für die Lebensspanne einzigartige Lerngeschwindigkeit, die im Laufe des Lebens stetig abnimmt (vgl. Pfeiffer 2013, 18). Daher sollte in den ersten Lebensjahren eine Grundhaltung geprägt werden, die es den Kindern auch im späteren Leben ermöglicht, Aufgaben aufgeschlossen und neugierig zu begegnen, und nicht ängstlich und zurückhaltend (vgl. Ingenfeld 2010, 37).

Grundsätzlich ist das Gehirn als Datengenerator zu sehen, der Informationen autonom konstruiert, verknüpft und speichert. Dies erfolgt auf Grundlage bestehender Erfahrungen und ist somit ein individueller Prozess, welcher immer biografisch geprägt ist. Zudem ist „das Gehirn [...] ein »soziales Organ« und sucht beständig nach Kooperationen: förderliche[n] Beziehungen und freundliche[r] Atmosphäre“ (Herrmann 2009, 11). Das gehirngerechte Lernen wird durch Neugier geweckt, in Situationen in denen etwas überraschend Neues, Unerwartetes oder Erklärungsbedürftiges auftaucht. Es wird durch leichte Anspannung und leichten Stress gefördert (vgl. Herrmann 2009, 11). Wenn das zu Lernende also emotional berührt, das heißt den Lernenden interessiert, anregt oder aufregt, dann entsteht eine intrinsische Motivation sich intensiv mit der Klärung des Phänomens auseinander zu setzen. Damit wird das Wissen am besten im Gehirn neuronal verknüpft und somit langfristig gelernt (vgl. Ingenfeld 2010, 37; Wedekind 2011, 10).

Im konstruktivistischen Lernen ist es daher wichtig, dass sich der Lernende nicht nur Wissen kognitiv aneignet, sondern sich des Sinns und des Hintergrundes seines Wissens und des Wissenserwerbs in einer Situation aus seinen Erlebnissen und Erfahrungen heraus bewusst wird und dies reflektieren kann (vgl. Reich 2005, 7). Wenn der Lernende seinen Lernprozess selbst steuern und beobachten kann, dann wird er zum Lehrenden

für sein eigenes Lernen (vgl. Schude 2016, 11). Dieses Lernen ist die Grundlage für die Lernwerkstattarbeit, das „Lernen an und mit Phänomenen, die Konzentration auf ein wirkliches Verstehen und die Besinnung auf Lernprozesse, die individuell gestaltet werden und sich an Fragen orientieren, die [...] wirklich interessieren“ (Wedekind 2011, 10). Der Leitsatz für den Lernbegleiter lautet daher:

„Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt“ (Reich 2012, 254).

Auch der selbstbestimmungsorientierte Ansatz des forschenden Lernens nach Reitinger lässt sich als aktiver kognitiver Handlungsansatz in der Lernwerkstattarbeit nutzen. Nach diesem Ansatz basiert das forschende Lernen auf zwei forschungsbezogenen Dispositionen und läuft in vier Handlungsdomänen ab. Abbildung 2 verdeutlicht den Aufbau des Ansatzes.

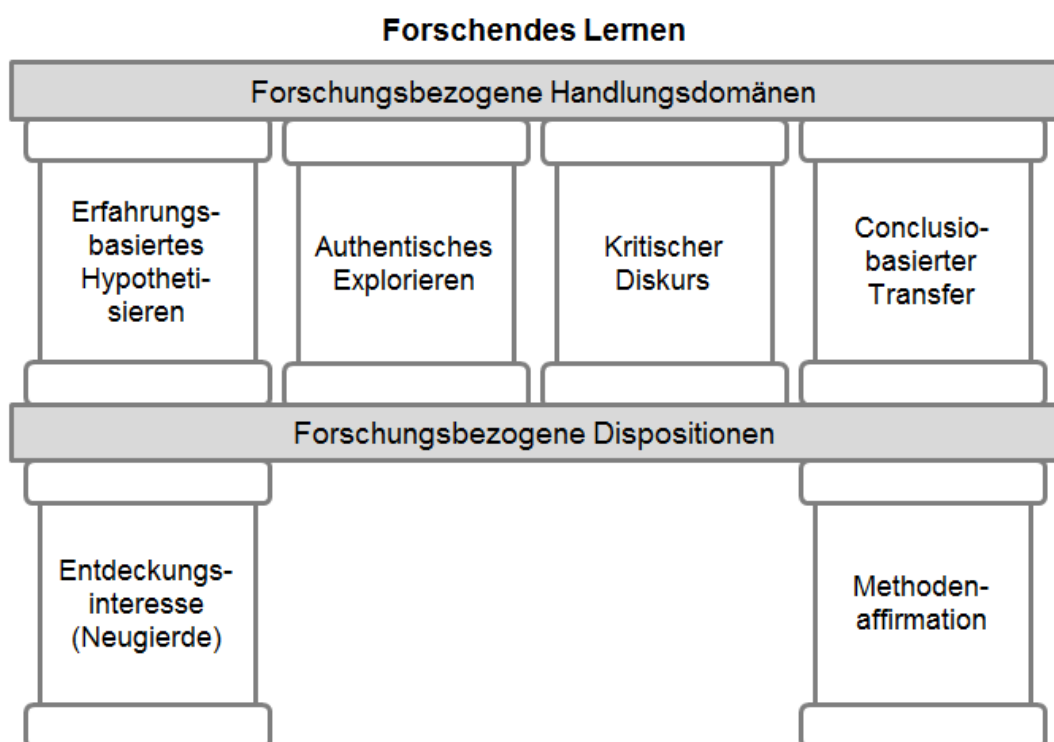


Abbildung 2: Kriterien forschenden Lernens
(Reitinger 2016, 43)

Unter Entdeckungsinteresse und Methodenaffirmation wird zum einen die Neugierde als wesentlicher Antrieb für entdeckendes, selbstbestimmtes

Handeln und zum anderen die zustimmende Haltung zur gemeinsam ausgehandelten Vorgehensweise im Lernprozess verstanden (vgl. Reitinger 2016, 41). Da die Arbeit in Lernwerkstätten stets die eigenen Fragestellungen der Lernenden in den Vordergrund stellt und auch der „explorativ-selbsttätigen methodischen Handlungsweise [...] der Lernenden [...] eine zentrale Bedeutung zugeschrieben [wird]“ (Reitinger 2016, 46), entspricht die Lernwerkstattarbeit diesen Dispositionen des forschenden Lernens.

Im Hinblick auf die forschungsbezogenen Handlungsdomänen werden ebenfalls alle vier in der Lernwerkstatt gefördert. Das erfahrungsbasierte Hypothesieren als vorgreifendes Abschätzen möglicher Lösungswege ist in der Lernwerkstatt durch „das gedankliche Vorausahnen von gangbaren Wegen“ (Reitinger 2016, 47) relevant. Ebenso ist das authentische Explorieren gegeben, da Entdeckung, Erfahrung und Untersuchung zu den Grundprinzipien des Lernens in der Lernwerkstatt zählen (vgl. Reitinger 2016, 47). Der kritische Diskurs beinhaltet sowohl die ergebnisorientierte Reflexion der Wissenskonstruktion als auch die prozessorientierte Reflexion der eigenen Lernprozesse und die bedeutungsorientierte Reflexion der eigenen Bedeutungskontexte. Auch in Lernwerkstätten sind Phasen zur Reflexion der bis dahin gesammelten Erfahrungen vorgesehen (vgl. Reitinger 2016, 42, 48). Zum conclusiobasierten Transfer zählt die Nutzbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse des Gelernten und eine mögliche Reflexion und Weiterentwicklung. Durch die besondere Praxisorientierung von Lernwerkstätten im pädagogischen Bereich besteht ein beständiger Transfer in die pädagogische Arbeit (vgl. Reitinger 2016, 43, 49).

2.2.1. Kindliches Lernen

„Die ersten 6 Lebensjahre [sind] insgesamt für die weitere Entwicklung der emotionalen, sozialen, körperlichen, sprachlichen und kognitiven Prozesse entscheidend“ (Gisbert 2008, 55).

Insbesondere das kindliche Lernen wird durch die bereits angesprochene Neugierde angeregt. Sie ist angeboren und entwickelt sich mit den Möglichkeiten, die den Kindern geboten werden. Wenn die Umgebung keine erklärungsbedürftigen Sachverhalte liefert oder diese von Erwachsenen vorgegeben werden, dann lassen die Neugierde und auch die Lust auf das

Lernen mit der Zeit nach. Werden wiederum das selbstbestimmte Erkunden und Aneignen gefördert und zugelassen, so kann diese Rückentwicklung vermieden werden (vgl. Herrmann 2009, 13).

„Die Neugier auf Unbekanntes, das Problemlösen, Probieren und Erfinden wird als Auslöser für nachhaltiges Lernen in allen Bildungsbereichen gesehen“ (Brée 2017, 68).

Um sich jedoch neugierig auf Neues einlassen zu können, muss das Verhältnis zu den Bezugspersonen durch Vertrauen gekennzeichnet sein. Der Austausch sollte „die Erwartung auf Erfolg stärken, Suchbewegungen mit offenem Ausgang bekräftigen, die Hoffnung auf Belohnung wecken, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit stärken“ (Herrmann 2009, 13) und nicht durch die Angst vor Misserfolg, Fehlern oder negative Konsequenzen entmutigen (vgl. Herrmann 2009, 13).

Offene Lernräume unterstützen das kindliche intuitive und bereichsübergreifende Lernen, indem sie Raum, Zeit und Sicherheit schaffen, in deren Rahmen die Kinder den Sinn von Gegenständen durch experimentieren und erproben erfassen können, „als ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld von Fantasie und Realität“ (Brée 2017, 71). Sie können ihrem natürlichen Drang nachgehen, neue Gegenstände mit den Händen zu berühren, zu (be)greifen und ihnen ihre Funktion zu entlocken (vgl. Brée 2017, 70f; Reich 2012, 145).

In der Lernwerkstatt geht es für die Kinder generell nicht um das Ergebnis ihres Tuns und die Quantität von Lernen, sondern um Lernfreude und das Verständnis, wie die selbst gestellten Aufgaben bewältigt wurden. Fehler im Lernprozess sollen genutzt werden, um eine Analyse der Lernprozesse vornehmen zu können (vgl. Ingenfeld 2010, 37).

Diese lernmethodische Kompetenz kann durch den phänomenografischen Ansatz von Ingrid Pramling unterstützt werden. Dieser ist ein metakognitiv orientierter Ansatz für den Elementarbereich und ermöglicht durch gemeinsame Reflexion, dass Kinder verstehen „dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen“ (Gisbert 2008, 157).

Erste Ansätze metakognitiver Fähigkeiten zeigen Kinder dabei schon im Alter von 18-30 Monaten. Insbesondere selbstregulative Aspekte wie vo-

rausschauend planen, Handlungsausgänge vorhersagen, sich selbst beim Handeln beobachten, das Resultat eigener Handlungen einschätzen und Fehler korrigieren sind bereits möglich (vgl. Gisbert 2008, 139ff). Dabei entwickelt sich das konkrete Verständnis des Kindes, was Lernen bedeutet erst im Alter von drei bis acht Jahren. Das Verständnis entwickelt sich vom Lernen als Tun und durch älter werden im Alter von drei bis vier Jahren, über Lernen als Wissen und durch Erfahrung im Alter von fünf bis sieben Jahren, zum Lernen als Verstehen ungefähr im Alter von acht Jahren (vgl. Gisbert 2008, 161ff).

Die so erworbenen Metakognitionen, also „eine Reihe verknüpfter, in sich schlüssiger Vorstellungen über geistige Aktivitäten“ (Berk 2011, 318), legen den Grundstein für Metakompetenzen, die Informationen für bewusste Entscheidungsprozesse und Verhaltensweisen enthalten und sich nicht unterrichten lassen (vgl. Hüther 2009, 104f). Zu diesen zählen vor allem komplexe Fähigkeiten, wie sie in Tabelle 1 aufgeführt sind.

Tabelle 1: Metakompetenzen und ihre Handlungsmöglichkeiten
(vgl. Hüther 2009, 104)

Metakompetenz	ermöglicht
Strategische Kompetenz	Vorausschauend denken und handeln
Problemlösekompetenz	Komplexe Probleme zu durchschauen
Handlungskompetenz, Umsicht	Folgen des eigenen Handels abzuschätzen
Motivation und Konzentrationsfähigkeit	Aufmerksamkeit zu fokussieren und sich zu konzentrieren
Einsichtsfähigkeit, Flexibilität	Fehler und Fehlentwicklungen rechtzeitig erkennen und korrigieren können
Frustrationstoleranz, Impulskontrolle	Lösen von Aufgaben ohne Überwältigung von anderen Bedürfnissen

2.2.2. Lernen im Erwachsenenalter – Biografisches Lernen

Es besteht die Annahme, dass sich das Lernen von Kindern und Erwachsenen nicht grundsätzlich unterscheidet, sondern nur in biografisch erklärbaren Aspekten (vgl. Pätzold 2012, 222). Als eine ausgesuchte Form des Lernens im Erwachsenenalter, die in der Lernwerkstattarbeit relevant ist, soll im Folgenden das biografische Lernen und dessen Auswirkungen auf die eigene pädagogische Arbeit näher beleuchtet werden.

Biografie wird als eine Aufschichtung von Erfahrungen verstanden, als eine Lebensereignisse, subjektive Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungen und Wiederfahrnisse umfassende Geschichte aus subjektiver Sicht (vgl. Bolland/ Spahn 2016, 55; Neuß 2009, 17). Diese liefert in der pädagogischen Praxis häufig eine Grundlage für die eigene Vorgehensweise. Hat sich der Handelnde jedoch nicht reflektiert mit seiner Biografie auseinandergesetzt, entstehen drei Probleme, die in Tabelle 2 dargestellt sind.

Tabelle 2: Probleme von unreflektierten Erfahrungen als Basis pädagogischen Handelns (vgl. Neuß 2009, 18f)

Problem	Erläuterung
Transformationsproblem	Pädagogisches Handeln findet in einer konkreten sozialen Situation statt, die sich hinsichtlich historischer und sozialer Rahmenbedingungen von denen zum Zeitpunkt der individuellen Erfahrung unterscheidet
Empathieproblem	Biografische Erfahrungen unterliegen einer subjektiven Sinnkonstruktion und können durch außenstehende Beobachter möglicherweise nicht nachvollzogen werden
Optionenproblem	Die Folgerung aus biografischen Erlebnissen erfolgt gehäuft nach persönlichen Präferenzen und nicht nach logischen Kriterien und kann auch deshalb von außen nicht nachvollzogen werden

So bezieht sich das biografische Lernen mehr auf eine zukünftige biografische Kompetenz, die es ermöglicht, sich reflektiert mit dem durch die eigenen biografischen Erfahrungen beeinflussten professionellen Handlungen auseinander zu setzen, als auf eine rückblickende Verarbeitung von Lebensereignissen (vgl. Bolland/ Spahn 2016, 58, 61).

„Biographisches [sic!] Lernen umfasst demnach insbesondere eine pädagogische Haltung, die dem zukünftigen Arbeiten [...] zugrunde gelegt werden kann. [...] [Es] umfasst die eigene Lernreflexion beim Forschen und Entdecken in der Werkstatt ebenso, wie den Blick auf die Lern- und Berufsbiographie [sic!], daraus entwickelte berufliche Normen, Werte und Zielorientierungen, aber auch die Entwicklung von Reflexionskompetenz“
(Bolland/ Spahn 2016, 59).

Die Lernenden werden dadurch zu Experten für ihr eigenes Lernen und ihre eigene Biografie, ebenso wie zu LernbegleiterInnen, die im nuancierten Beobachten und Wahrnehmen der individuellen Erkenntnisprozesse Anlässe auffassen, die eine Spiegelung und gemeinsame Lernreflexion ermöglichen (vgl. Bolland/ Spahn 2016, 59, 62f).

Aktivierend für das biografische Lernen ist ein offenes Angebot von frei wählbaren Zugängen, die ermöglichen das Erinnerte zu ‚erzählen‘. Die spontane Wahl der Artikulationsform wird von dem/der LernbegleiterIn miterlebt und kann ebenfalls in der Reflexion bedacht werden. Zudem können Fragen gestellt werden, die ein tiefgreifendes Verständnis der eigenen Lernprozesse fördern (vgl. Bolland/ Spahn 2016, 62f).

„Wie wird gelernt, welche Lernwege sind noch unbekannt? Was kann artikuliert werden, was bleibt verschwiegen? Was wird sichtbar, was bleibt unsichtbar? Was wird gehört, was bleibt ungehört? Was ist ‚eigen-sinnig‘ und was ‚einzig-artig‘?“
(Bolland/ Spahn 2016, 62).

3. Professionalisierung der Frühpädagogik

Nachfolgend soll deutlich werden, wie sich das Verständnis für Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren entwickelt hat und welche Ansprüche und Veränderungen sich daraus für die Anforderungen an und die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich ergeben haben.

3.1. Wissenschaftliche Entwicklung und Bildungsreform

Zwei Studien prägten um den Jahrtausendwechsel die bildungspolitische Entwicklung.

Zunächst legte die Delphi-Studie 1998 eine Einschätzung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen vor, die im Bildungssystem des Jahres 2020 vermittelt und erworben werden sollten. Dabei wurde der besondere Stellenwert von lebenslangem Lernen deutlich, der sich aus dem immer schneller veränderlichen Wissen der Wissensgesellschaft ergibt. Den entstehenden Anforderungen könne nur durch lerntechnische und lernmethodische Kompetenzen entsprochen werden, welche bereits in der vorschulischen Erziehung und Bildung von Bedeutung seien (vgl. Gisbert 2006, 80f):

„Tageseinrichtungen für Kinder haben eine wichtige Funktion im Bildungswesen. Dieses wird zukünftig die Aufgabe haben, mit entsprechend qualifiziertem Personal der Gefahr eines knowledge gap entgegenzuwirken, wie sie die Wissensgesellschaft in sich birgt“ (Gisbert 2006, 81).

Auch die Ergebnisse der PISA-Studie 2001 benennen das selbstgesteuerte Lernen als Schlüsselqualifikation, welcher insbesondere im internationalen Vergleich ein besonderer Stellenwert zukommt. Die PISA-Studie basiert dabei „auf einem Modell selbstregulierten Lernens, in dem Fertigkeiten und Fähigkeiten erfasst werden, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern. Für erfolgreiches lebenslanges Lernen ist die Fähigkeit, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren, unerlässlich“ (Gisbert 2006, 81). Nachdem die PISA-Studie eine Verbindung zwischen kognitiven Leistungen und dem Besuch einer Kindertageseinrichtung her-

stellte und Deutschland im internationalen Vergleich einen der unteren Rangplätze einnahm, wurde neben der Diskussion über das deutsche Bildungssystem auch eine Debatte über die Bildung in Kindertageseinrichtungen ausgelöst (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 41; Gisbert 2006, 81f).

Für den Bereich der Elementarpädagogik waren außerdem die Ergebnisse der OECD Studie ‚Starting Strong: Early Childhood and Care‘ sowie die Reformvorschläge des ‚Forums Bildung‘ 2001 ausschlaggebend. Dabei wird empfohlen, dass auf Grundlage des lebenslangen Lernens Kindertageseinrichtungen als Bildungsstätten etabliert werden sollten. Außerdem wird angeregt, dass durch einen höheren Ausbildungsstatus der ErzieherInnen die gesellschaftliche Wahrnehmung für Kindertageseinrichtungen positiv beeinflusst werden könnte. Eine akademische Ausbildung würde zudem die bemängelte fehlende Forschung im Elementarbereich vorantreiben. Generell bedürfe es einer Reform der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften. Zudem muss der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen durch Curricula festgelegt werden, in denen die Bildungsinhalte vorgegeben werden (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 207).

Als Folge dieser Studien, ihren Empfehlungen und der bildungspolitischen Diskussion wurden in jedem Bundesland Curricula für den Elementarbereich entworfen. Diese Bildungspläne erkennen Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte an und bilden einen Leitfaden für die pädagogische Arbeit mit Kindern (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 41f). In diesen neuen Curricula steht die Vermittlung von Lernkompetenzen im Mittelpunkt.

„Es geht darum zu lernen, wie man lernt und sein eigenes Wissen organisiert, um Problemsituationen zu lösen“ (Fthenakis 2006, 28).

Aber es geht auch um individuelle Kompetenzen wie das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl, die Selbstregulation, die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit (vgl. Fthenakis 2006, 28). Um diesen Anforderungen an das Lernen, welche vor allem durch Eigenständigkeit und weniger durch Instruktionen geleitet werden, gerecht zu werden, benöti-

gen pädagogische Fachkräfte ein hohes Maß an professionellen Kompetenzen (vgl. Brée 2017, 68).

Um den Erwerb dieser Kompetenzen zu ermöglichen, wurde die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften einer Reform unterzogen. Im folgenden Abschnitt wird dazu zunächst die jüngere hochschulische Ausbildung und dann die fachschulische Ausbildung in Abschnitt 3.3. beleuchtet

3.2. Akademische Ausbildung

In Anpassung an den internationalen Trend einer mindestens dreijährigen Hochschulausbildung für den Elementarbereich (vgl. Gisbert 2008, 52) und dem ‚Bologna-Prozess‘ als umfassende Hochschul- und Studienformdiskussion wurden im Bereich der Elementarpädagogik spezifische Studiengänge eingeführt (vgl. Bamler/ Schönberger et al. 2010, 208). Diesen widmet sich dieser Abschnitt.

Ziel der akademischen Ausbildung für Fachkräfte in der Kindheitspädagogik ist die Steigerung der Professionalität, also der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Franz 2012, 50). Bis Anfang Januar 2015 sind „bundesweit 113 kindheitspädagogische Bachelor- und Masterstudiengänge“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, 1) entstanden und in fast allen Bundesländern wurde die Berufsbezeichnung ‚staatlich anerkannte/r Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge‘ gesetzlich verankert. Zudem wurde ein Berufsprofil für KindheitspädagogInnen definiert:

“Der Beruf der Kindheitspädagogin und des Kindheitspädagogen ist auf die familiäre und öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, die Lebenswelten, Kulturen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien sowie die Zusammenarbeit mit Familien ausgerichtet. Die Tätigkeit hat ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie. Dies schließt die wissenschaftlich begründete, kritische Reflexion gesellschaftlicher Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit und Familie sowie die

Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern ein“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, 2).

Auf der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) wurde bereits Ende 2009 der ‚Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘ / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘ verabschiedet. Dieser bezieht sich auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und benennt die inhaltlichen Kernbereiche und Kompetenzen, die Studierende für ihr professionelles Handeln in der Kindheitspädagogik nach dem Studium vorweisen müssen. Benannt werden prozessorientierte Kompetenzen in sieben Dimensionen (A-G). Die durch den Bezug von Theorie und Praxis erwerbbaeren Kompetenzen werden in Tabelle 3 als Ausschnitt der im Qualifikationsrahmen benannten Kompetenzen dargestellt.

Tabelle 3: Kernbereiche und Kompetenzen von KindheitspädagogInnen (vgl. BAG-BEK 2009, 2ff)

Dimension	Kompetenzen
A Wissen und Verstehen/ Verständnis	Grundlegende Kompetenzen in der theoretischen und angewandten Kindheitspädagogik <ul style="list-style-type: none"> • Vertieftes Wissen im Umgang mit Individuen (Gender-, Cultural-, Disabilityperspektive); entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung • Kenntnisse pädagogischer Ansätze und Konzepte und didaktische Umsetzungskompetenzen • Verständnis professioneller Ethik vor dem Hintergrund reflektierter eigener biografischer und berufspraktischer Erfahrungen
B Beschreibung, Analyse und Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Wissen und Verständnis gezielt anzuwenden

Dimension	Kompetenzen
	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, kindliche Entwicklung beobachten, dokumentieren, verstehen und analysieren zu können • Fähigkeit, entwicklungsanregende Angebote zu gestalten • Fähigkeit zur kritischen Analyse von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangeboten • Fähigkeit zur Auswahl und Anwendung analytischer Methoden und Instrumente
C Planung und Konzeptionsentwicklung	<p>Kritische Auswahl geeigneter Strategien und Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und kritische Reflexion von Planungen und Konzepten • Gestaltung von Lebens- und Lernorten
D Recherche und Forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb einer forschenden Haltung und Fähigkeit, Fragen auf unterschiedlichen Wegen zu beantworten • Fähigkeit, (Forschungs-)Fragen aus der Praxis zu identifizieren
E Organisation, Durchführung und Evaluation	<p>Folgen des eigenen Handelns kritisch reflektieren und berücksichtigen können, in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionen reflektiert organisieren, durchführen und evaluieren • Kenntnisse und Fähigkeiten um unterschiedliche Ansätze, Methoden und Verfahren evaluieren zu können
F Professionelle und allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, initiativ, alleine und im Team zu arbeiten • Fähigkeit, Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten

Dimension	Kompetenzen
	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität • Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung
G Persönlichkeit und Haltungen	Selbstkritische und reflektierte Haltung <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, offen, neugierig und aufmerksam zu sein • Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion • Reflexion und Wahrnehmung der eigenen Bildungsgeschichte als lebenslangen Prozess • Können sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen

Zwei Jahre darauf wurde 2011 auch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) als an das deutsche Bildungssystem angepasstes Pendant zum EQR verabschiedet. Dieser beschreibt auf acht Niveaus die fachlichen und personalen Kompetenzen, die durch hochschulische und berufliche Bildung erworben werden und für die Qualifikation notwendig sind. Die Kompetenzen von AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge sind dabei dem Niveau sechs zuzuordnen (vgl. BAG-BEK 2009, 1), was vor allem bedeutet, dass sie „[ü]ber Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld vermügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (BMBF/ KMK 2011, 4). Die Matrix des DQR unterscheidet dabei Fachkompetenz in Wissen und Fertigkeiten und personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (vgl. BMBF/ KMK 2011, 4).

„Der Kompetenzbegriff [...] [des DQR] bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BMBF/ KMK 2011, 4).

Die Definition von Kompetenzen der OECD geht dabei noch weiter, indem sie die Dimensionen von Kompetenz anspricht, die nicht durch Abfragen von Wissen geprüft werden können:

„Emotionale, motivationale und auf Werte und Deutungsmuster bezogene Aspekte von Kompetenz [...]. ‚A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performances or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimensions, and thus the terms competence and skill are not synonymous‘ (OECD 2003, 2)“ (Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann et al. 2014, 15).

Zudem macht sie auch den Unterschied zwischen Disposition als prinzipielle Fähigkeit eine bestimmte Handlung hervorbringen zu können und Performanz als tatsächlich erfolgte und beobachtbare Handlung deutlich, die auch im Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (siehe Abbildung 3) grundlegend ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann et al. 2014, 16).

Im Modell wird deutlich, dass sich die Disposition aus unterschiedlichen Teilbereichen zusammensetzt, die Auswirkungen auf die Performanz haben und durch Analyse und Evaluation der ausgeführten Handlung Rückschlüsse in die Ebene der Dispositionen möglich sind.

Es bezieht des Weiteren eine Variable mit ein, die zwar im Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogischer Studiengänge eine Entsprechung findet, aber nicht im Kompetenzkonzept des DQR, und zwar die in der Frühpä-

dagogik als elementar erachtete ‚Haltung‘. Sie ist die Rahmung, in die das Handeln eingebettet ist. Eine ‚professionelle Haltung‘ basiert dann auf der methodisch fundierten Praxis- und Selbstreflexion (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann et al. 2014, 26) und umfasst „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen [...], die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung“ (Nentwig-Gesemann/ Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 10).

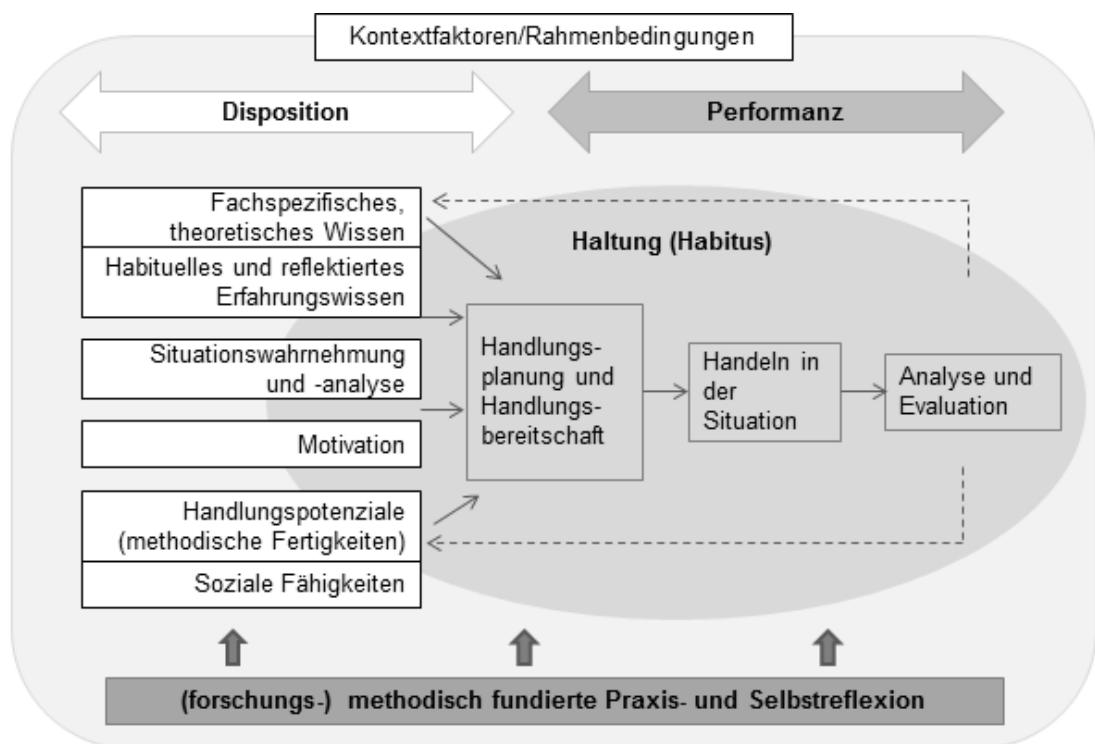


Abbildung 3: Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig-Gesemann et al. 2014, 22)

3.3. Fachschulische Ausbildung

Zu einer gemeinsamen Ausbildung, die mit der Berufsbezeichnung ErzieherIn abschließt, wurden die Ausbildungen von KindergärtnerInnen, HortnerInnen und ErzieherInnen in der Jugend- und Heimerziehung im Jahre 1967 in Fachschulen für Sozialpädagogik vereint (vgl. Metzinger 2013, 394). Dennoch blieb im föderalistischen System die genaue Ausgestaltung jedem Bundesland selbst überlassen. Zur Jahrhundertwende sollte eine

Rahmenvereinbarung zur ErzieherInnenausbildung der Kultusministerkonferenz die Ausbildungen vereinheitlichen. Die Ausbildung dauert seitdem mindestens vier Jahre und ermöglicht den Erwerb der Fachhochschulreife.

„Die Länder verfolgen seither verschiedene Ansätze, die Ausbildung der ErzieherInnen inhaltlich-konzeptionell durch eine Reform der Lehrpläne und/ oder der Anhebung der Zugangsvoraussetzungen zu verbessern“ (Metzinger 2013, 395).

In NRW wurde im Rahmen dieser Reform das Lernfeldkonzept eingeführt. Dieses fokussiert auf die beruflichen Anforderungen und Aufgaben der ErzieherInnen und umfasst entsprechende Themenkomplexe, die sich stärker von Praxiskontexten lösen als zuvor. Lernsituationen sollen dennoch praxisnah erlebt werden.

„Kompetenzen werden dabei auf drei verschiedenen Ebenen beschrieben: als Kenntnisse (Wissen), als Fähig- und Fertigkeiten (intellektuelles und praktisches Können) und als Verhaltensdispositionen und Wertorientierungen (Wollen)“ (Bamler/ Schönberger et al. 2010, 208).

Zudem wird es als wichtig erachtet, für die bereits tätigen und auch in den kommenden Jahren von der Fachschule in das Berufsfeld einmündenden ErzieherInnen akademisch gestützte Fortbildungsangebote zu konzipieren (vgl. Metzinger 2013, 396). Den beständig wachsenden Aufgaben und Anforderungen im Arbeitsfeld der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung kann nur mit entsprechenden Kompetenzen und einer Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung begegnet werden (vgl. Metzinger 2013, 397).

Das Kompetenzniveau von ErzieherInnen wird dabei ebenfalls dem Niveau sechs des DQR zugeordnet. Es gibt jedoch begründete Zweifel an dieser gleichwertigen Zuordnung durch ExpertInnen von Seiten der Träger, der Gewerkschaft und der Regierung. Die Qualität der Fachschulausbildung kann derzeit nicht die Kompetenzen vermitteln, die der DQR signalisiert. Dies könnte auch daran liegen, dass die Fachschulen für Sozialpädagogik in der Regel keine ‚echten‘ Fachschulen sind, die an eine

Berufsausbildung anschließen, sondern ‚unechte‘ Fachschulen, die eine Erstausbildung vermitteln, was zu einem logischen Bruch in der DQR Matrix führt. Dennoch ist es damit Aufgabe der Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen, diese weiter zu qualifizieren und so doch an dieses Niveau heran zu führen (vgl. Berth 2013a, 233f; 2013b, 216; 2013c, 224).

4. Lernprozesse und Kompetenzerwerb innerhalb einer Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein

Lernwerkstätten an Hochschulen sollten potenzielle Orte für die Entwicklung und Erprobung didaktischer Materialien und Lernumgebungen sein, sowie eine reflexive Verknüpfung und Vertiefung von Seminarinhalten ermöglichen. Sie bieten ein Forschungsfeld und durch Fortbildungsprojekte tragen sie zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften bei (vgl. Reitinger 2016, 38).

In Bezug auf den Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik in Mönchengladbach sollen die Möglichkeiten für Lernprozesse und den Kompetenzerwerb zum einen durch die Selbsterfahrung und zum anderen durch die Arbeit mit Kindern in der Lernwerkstatt dargestellt werden. Außerdem folgt in 4.4 ein kurzer Ausblick auf die Nutzung der Lernwerkstatt in der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften.

4.1. Kompetenzen im Studiengang Kindheitspädagogik

Im Folgenden werden zunächst die Module im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach auf ihren Kompetenzerwerb in der Lernwerkstatt hin dargestellt. Es ist davon auszugehen, dass in den meisten Modulen die Lernwerkstatt für Seminare und die praktische Verknüpfung genutzt werden könnte, einige sind vom beschriebenen Qualifikationsziel und Kompetenzerwerb jedoch besonders prädestiniert. Diese sind in Tabelle 4 zu sehen. Die Auswertung des Modulhandbuchs orientiert sich dabei an den Dimensionen des Qualifikationsrahmens für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘/‘Bildung und Erziehung in der Kindheit‘.

Tabelle 4: Erwerbbare Kompetenzen im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Niederrhein im Rahmen einer Lernwerkstatt (vgl. Hochschule Niederrhein Fachbereich Sozialwesen 2017)

Dimension	Modul	Kompetenzen
A Wissen und Verstehen/ Verständnis	2	Basiskompetenzen im Beziehungsaufbau
	4	Kenntnisse über pädagogische Ansätze, Konzepte und Theorien
	7	Interkulturelle Kompetenz
	8	Umgang mit kultureller Vielfalt
	13	Soziale Strukturen und Wandlungsprozesse und deren Einfluss auf die berufliche Situation Erziehungsethik
	15	Kenntnisse geschlechtersensibler, interkultureller Pädagogik, Migrationspädagogik, Inklusionspädagogik
B Beschreibung, Analyse und Bewertung	8	Beobachtung und Dokumentation von sprachlichen Fähigkeiten
	9	Individuelle Entwicklungs- und Förderangebote konzipieren und umsetzen Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik Übung von Dokumentationsformen
	10	Bildungsförderung planen, durchführen, dokumentieren und reflektieren
	11	Einsatz von Spielen und Materialien sowie deren Qualitätsstandards
	12	Analyse zur Auswahl und Nutzung von Medien

Dimension	Modul	Kompetenzen
C Planung und Konzeptionsentwicklung	4	Praktisch-methodische Kompetenzen zur Gestaltung individueller, bildungs- und entwicklungsfördernder Lernarrangements
	17	Bildungsunterstützende räumliche, materielle und personelle Gestaltung von Lernumfelder, die eine eigenaktive Entwicklungsförderung der Kinder ermöglicht
D Recherche und Forschung	14	Methoden empirischer qualitativer und quantitativer Forschung Planung, Durchführung und Auswertung einer sozialwissenschaftlich angelegten Studie
	20	Erhebung themenbezogener Daten
E Organisation, Durchführung und Evaluation	3	Erworbene Dispositionen für das eigene Handeln nutzen und Handlungsoptionen kritisch reflektieren
	4	Wissen um Wirkung verschiedener Gestaltungselemente Sich selbstreflexiv mit Methoden und Ergebnissen auseinandersetzen
F Professionelle und allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	2	Wirkung von Sprache auf die Konstruktion von Wirklichkeit und Identitätsentwicklung
	8	Professionelle Handlungskompetenzen für bedarfsgerechten Umgang mit kultureller Vielfalt
	9	Vielfalt anerkennen, wahrnehmen und wertschätzen
	11	Förderung der sozialen Lernkompe-

Dimension	Modul	Kompetenzen
		tenzen und der (Selbst-)Bildung
	14	Kompetenzen hinsichtlich eigenständiger wie teamorientierter Arbeit
	19	Über professionelle Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung verfügen, diese erproben und transferieren Professionelle Haltung ausdifferenzieren, professionelle Handlungskompetenzen entwickeln
	20	Selbstständige wissenschaftliche Bearbeitung eines Themenfeldes
G Persönlichkeit und Haltungen	2	Vorurteilsbewusste Kommunikation Konkretisierende und aktivierende Fragen Wirkung von Sprache
	4	Reflexiv mit eigener Biografie auseinandersetzen Reflexion persönlicher Zugänge Selbstsicherungsfähigkeit und Risikokompetenz
	5	Eigene Haltung und eigene praktische Erfahrungen reflektieren
	8	Auseinandersetzung mit persönlichen Vorstellungen und Haltungen Sprach- und kommunikationsförderliche Haltung entwickeln
	9	Fachlicher Austausch mit anderen Professionen
	10	Themenorientierte Reflexion bezogen

Dimension	Modul	Kompetenzen
		auf persönliche Wertorientierungen
	11	Reflexion der eigenen Rolle Reflexion gesellschaftlicher, biographischer und professioneller Anteile im Prozess der Bildungsbegleitung
	12	Eigene Medienerfahrung kritisch reflektieren
	15	Reflexion der eigenen persönlichen Grundhaltung
	19	Studierende werden befähigt, biographische Hintergründe ihrer Studien- und Berufswahl zu reflektieren, eigene Ressourcen zu erkennen und zu nutzen

In den Abschnitten 4.2, 4.3 und 4.4 wird Rückbezug zu den in Tabelle 4 benannten Kompetenzen genommen. Zur besseren Zuordnung der Kompetenzen erfolgt dabei die Nennung des Buchstabens der Kompetenzdimension und der Modulnummer.

4.2. Selbsterfahrung der angehenden akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte

Das Studieren in der Lernwerkstatt soll zu einer Veränderung im Lernverständnis der Studierenden führen. Dies ist jedoch nur durch eine reflektierte Selbsterfahrung von Lernprozessen möglich (vgl. Ernst/ Wedekind 1993, 19). Um gezielte Angebote für Kinder machen zu können, das heißt für Kinder Bildungsziele zu entwickeln, bedarf es zunächst immer einer Selbstentwicklung (vgl. Ingenfeld 2010, 43). Es geht darum, eine Vertrautheit mit den Lernprozessen von Kindern zu erwerben, die oftmals sprunghaft und gebrochen sind und daher die LernbegleiterInnen in besonderem Maße fordern. Um ein kompetente/r LernbegleiterIn zu werden, benötigen pädagogische Fachkräfte eine authentische Auseinandersetzung mit der

eigenen Lernerrolle durch praktische Erfahrungen. Den passenden Ort und eine schützende Lernumgebung bietet dabei die Lernwerkstatt (vgl. Hagstedt 2016, 33). Sie bietet den Studierenden die Möglichkeit aktiv Erfahrungen zu machen, sich selbst Wissen anzueignen und dieses als innere Konstruktionsleistung wahrzunehmen. Dabei wird über selbst gewählte Lernwege eine nachhaltige Vertiefung von individuellen Lerninteressen ermöglicht. Der Raum der Lernwerkstatt bietet Schutz, um eigene Fehler machen zu können, sie im Lernprozess zu identifizieren, zu analysieren und zu reflektieren, um so zu „Experten des Lernens“ (Schude 2016, 15) zu werden (vgl. Schude 2016, 9, 15).

Es muss den Studierenden klar werden, dass sich Lernvorgänge „in aller Regel nicht als linearer Prozess auf überschaubaren Schnellstraßen, sondern auf verschlungenen, manchmal abenteuerlichen Wegen - in Auseinandersetzung mit Widerständen und Umgehungen, Brüchen, Sprüngen und Fallen“ (Hagstedt 2016, 30) offenbaren. Obwohl den Studierenden damit eine besondere Selbstverantwortung zugemutet wird, in der sie auf dem selbstgewählten Weg durch Konfrontation mit Schwierigkeiten lernen können, werden die Studierenden in der Lernwerkstatt nie mit ihrem selbsttätigen Ausprobieren und Experimentieren alleine gelassen. Ihnen steht beständig eine persönliche Lernbegleitung zur Verfügung, die unterstützt, wenn kognitive Konflikte nicht allein bewältigt werden können und auch, um dem Reflexionsbedürfnis der Studierenden zu entsprechen (vgl. Hagstedt 2016, 28).

Die Lernwerkstatt kann diese Selbsterfahrung in unterschiedlichen Angeboten und Seminaren ermöglichen. Gemeinsam ist ihnen allen, dass prinzipiell die Zeit und der Raum für ein Überdenken der eigenen Lernbiografie zur Verfügung stehen.

„Lernwerkstätten sind ein Raum, in dem ein pädagogischer Habitus darüber entstehen kann, dass das Lernen an der eigenen Biographie [sic!] mit dem Lernen über und mit anderen bedeutsam gewordenen Lernenden verwoben wird“ (Bolland/ Spahn 2016, 69).

Die biografische Reflexion ist daher ein besonderer Aspekt bei allen Lernprozessen in der Lernwerkstatt (G4, G19). Individuelle Lernfragen beruhen sowohl auf den bisherigen Erfahrungen und bisherigem Wissen als auch auf ‚fehlenden‘ Lehrinhalten. Studierende können im Austausch mit KommilitonInnen im Verständnis wachsen. Die gemeinsame Anzweiflung von vermitteltem Wissen vertieft die Auseinandersetzung mit gelehrten Inhalten (vgl. Hagstedt 2016, 32).

Eine erste grundlegende Möglichkeit für die Nutzung der Lernwerkstatt im Rahmen eines Seminars bietet die freie Beschäftigung mit zur Verfügung gestelltem Material, welches auch für Kinder arrangiert werden könnte. Der unbeschränkte Zugang ermöglicht zwei Lernprozesse:

„Eine selbsttätige Auseinandersetzung mit den Facetten eines Lerngegenstandes, ein ‚Nachspüren‘ der Lernpotenziale, das Analysieren der Perspektivenvielfalt, die Systematisierung des erworbenen Wissens und die damit verbundene Dokumentation eines entstandenen Wissensnetzes über den Lerngegenstand [...] [sowie] einen Sinn in dieser Form der Eigentätigkeit im Hinblick auf die Heterogenität kindlicher Lernprozesse zu entdecken, diese fruchtbar für die Gestaltung offener und mehrperspektivisch angelegter Lernumgebungen für Kinder zu machen, um damit einem meistens zu frühen Formalisierungsdrang durch Verengungen der Lernwege zu begegnen“
(Hummel/ Schneider 2017, 135).

Die eigenen Fragen werden in der vorbereiteten Umgebung entwickelt. Dabei sollte der materialbezogene Prozess fotografisch dokumentiert werden und die Reflexion im Plenum erfolgen (vgl. Brée 2017, 74).

Wenn ein stärker strukturierter Seminarablauf, aber dennoch mit freien Anteilen für die Erarbeitung von Themen gewünscht ist, können auch direkte Impulse gesetzt werden, unter anderem durch eine bestimmte Materialauswahl und einen zeitlichen Rahmen. Möglich wären auch einleitende Vorträge zur Seminareinheit entweder von der Lehrperson selbst oder von Studierenden. Ebenso bieten sich Aufgabenstellungen mit theoretischer Rahmung für den Aufbau von Lernphasen an. Diese können unter Be-

rücksichtigung fachwissenschaftlicher sowie situativ-didaktischer Perspektive in Kleingruppen erarbeitet und die Ergebnisse in der Gesamtgruppe zur Diskussion und Reflexion gestellt werden (vgl. Brée 2017, 74f).

Einzelergebnisse können in Form von sprechenden Wänden ausgestellt werden. Auch die Prozessfotos und die unter Berücksichtigung von Fachtheorie beleuchteten Erfahrungswerte können bildartig dargestellt werden. Abbildung 4 zeigt eine solche sprechende Wand zur Dokumentation in der Oase in Siegen. Dabei fördert die gestaltende Auseinandersetzung zusätzlich das emotionale und kognitive Denken und macht Informationen deutlicher (vgl. Brée 2017, 71, 75f).

„Darstellen heißt Klarstellen“ (Brée 2017, 71).



Abbildung 4: Sprechende Wand in der Lernwerkstatt Oase in Siegen

Berücksichtigt werden bei der Reflexion unter anderem „Fragen nach kausalem Denken, Problemlösestrategien, entdeckendem Lernen“ (Brée 2017, 76), dem Perspektivwechsel zwischen Kindern und Erwachsenen, Theorie und Handlung, aber auch spezifische thematische Aspekte und biografische Erfahrungen (vgl. Brée 2017, 76).

Die Reflexion der Lernprozesse kann auch über das gesamte Semester erfolgen. Dazu bieten sich Lernportfolios oder Lerntagebücher an. In ihnen wird das eigene Lernen und Erleben dokumentiert und auf Leitfragen und die Lernumgebung hin reflektiert. Zudem können diese Reflexionsformen auch in Form einer Prüfungsleistung bewertet werden (vgl. Brée 2017, 75; Schmidt/ Riegler et al. 2017, 125).

Diese Reflexionen setzen sich sowohl mit Methoden und Ergebnissen (E4) als auch mit der eigenen Erfahrung (G11) auseinander. Sie beinhaltet die bewusste Bearbeitung der eigenen Haltung, von persönlichen Wertorientierungen, von Vorstellungen und den gesellschaftlichen, biografischen und professionellen Anteilen einer Entscheidung (G5, G8, G10, G12, G15).

Eine weitere Möglichkeit zur Nutzung der Lernwerkstatt sind Seminare im Rahmen der Praxisforschung. Bei diesen steht die Vermittlung von forschungsmethodischen Kompetenzen im Mittelpunkt, die durch den Forschungsprozess begleitende, funktional-problemorientierte Arbeitsweisen vermittelt werden können. Dazu bietet sich der direkte Bezug in die Praxis an, da so für die Praxis relevante Forschungsfragen identifiziert und beforscht werden können (D14, D20). Unterstützend kann dabei eine ‚Offene Werkstatt‘ angeboten werden, in deren Rahmen sich alle treffen können, die sich einen Austausch zu ihrem eigenen oder grundsätzlichen Forschungsvorhaben, eventuell auch im Rahmen von Haus- oder Bachelorarbeiten wünschen. Freiwillige Workshops zu interessanten, wiederkehrenden Inhalten des Studiums und der Forschung können ebenso angeboten werden (vgl. Thünemann/ Freitag 2017, 19, 21).

Eine weitere didaktische Möglichkeit ist das Erleben der doppelten Didaktik einer Lernwerkstatt. Darunter ist zu verstehen, dass die Studierenden selbst Lernende und auch Lehrende im Rahmen der Lernwerkstatt wer-

den. Wedekind (2013, 25f) beschreibt dazu sogenannte ‚didaktische Miniaturen‘. Dabei handelt es sich um Seminarsitzungen, die von einer Kleingruppe Studierender „auf der Grundlage fachlicher, lerntheoretischer, pädagogischer und didaktischer Theorien in der Lernwerkstatt themenbezogen eigenständig und –verantwortlich“ (Wedekind 2013, 25) ausgearbeitet und durchgeführt werden (B10, B12, C4, F14). Es können pädagogische Ansätze, Konzepte und Theorien als auch berufliche und ethische Fragen mit entsprechenden Materialien verknüpft werden (A4, A13). Dabei ist die fachliche Vermittlungsweise ebenso von Bedeutung wie der fachwissenschaftliche Inhalt. Am Ende jeder didaktischen Miniatur besteht Zeit zur Reflexion und Evaluation des Erlebten im Plenum, abschließend erfolgt außerdem eine schriftliche Reflexion durch die anbietenden Studierenden (vgl. Wedekind 2013, 25f) (F19). Die durch dieses Vorgehen erzeugten Erfahrungen können später in der Praxis angewandt werden, da sie den Studierenden mögliche Gelingensbedingungen und Stolpersteine vor Augen führen (vgl. Rott/ Veber et al. 2017, 115) (E3), und die Analyse der Lernkonzepte von Mitlernenden eine unmittelbare Selbstreflexion des eigenen Konzepts herbeiführt. Der Rest der Seminargruppe erlebt ein Lernsetting, welches eine Umgebung bieten sollte, in der sich jeder Einzelne individuell seinen Themen im Lernfeld zuwenden und die Vorgänge des eigenen Lernens erfahren kann (vgl. Wedekind 2013, 25f).

Generell sollen in der Lernwerkstatt die Potenziale der Lernenden von dem/der LernbegleiterIn erkannt und daran individuelle Impulse zur Unterstützung orientiert werden, die den Lernenden anregen, begleiten und unterstützen. Das Verständnis wird zum Beispiel durch ein auf Verstehen und Verständigung zielendes Gespräch erreicht, in dem sich über den jeweiligen Lerngegenstand ausgetauscht wird. Dabei entstehen zweierlei Chancen zur Weiterentwicklung: Der Lehrende erhält eine methodische Orientierung, erkennt Konflikte frühzeitig und kann daran arbeiten. Der Lernende hat die Chance sich in seinen Bildungsprozessen weiter zu entwickeln, erlebt sich als selbstwirksam (vgl. Rott/ Veber et al. 2017, 115ff).

4.3. Transfer in die Kindheitspädagogik – Arbeit mit Kindern

Nach der Selbsterfahrung folgt die Übertragung des Gelernten und Erlebten auf die Arbeit mit Kindern. Dies ist in unterschiedlichen Formaten möglich.

Zunächst können Kindergruppen aus Kindertageseinrichtungen für einzelne Tage in die Lernwerkstatt eingeladen werden. Sie profitieren von der Materialausstattung der Lernwerkstatt und der Lernbegleitung der Studierenden. Zudem haben auch die Studierenden die Möglichkeit zur Beobachtung von kindlichen Lernprozessen. Da die Selbsterfahrung der Studierenden im Erwachsenenalter erfolgt, ist sie nie ganz mit den kindlichen Lernprozessen vergleichbar. Die Beobachtung von vielschichtiger Auseinandersetzung und Erprobung, die Kinder im Entdecken von Materialien und Lernräumen zeigen, ermöglicht einen tiefergehenden Reflexionsprozess der eigenen Routinen, Gewohnheiten und Ordnungsprozesse, auf die als Erwachsener in der Regel häufiger zurückgegriffen wird. Der offene Blick und das Zulassen von Andersartigkeit und Unbestimmtheit sowie das Abwarten und Beobachten kann so in besonderem Maße gelernt werden (vgl. Brée 2017, 69).

„Die Herausforderung ist, den kindlichen Entdeckungs- und Veränderungshabitus in eigene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu integrieren und pädagogisches Handeln daran zu orientieren“ (Brée 2017, 69).

Der Umgang mit Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, Kulturen und Milieus mit ihren individuellen Vorerfahrungen und Präferenzen und die ressourcenorientierte und wertschätzende Arbeitsweise in der Lernwerkstatt üben den Umgang mit kultureller Vielfalt. Somit können die Studierenden eine interkulturelle Kompetenz erwerben und schärfen ihren Blick für eine geschlechtersensible und inklusive Pädagogik (A7, A8, A15, F8, F9).

Prinzipiell ist die vorbereitete Lernlandschaft in Lernwerkstätten ein Ort, an dem die pädagogische Absicht nicht direkt durch Instruktionen deutlich wird, sondern sich indirekt in einer „‘geplante[n]‘ Zufälligkeit“ (Brée 2017, 70) äußert. Dabei sind es die Materialien, die durch ein irritierendes, un-

gewohntes Arrangement, das den Gegenständen keine bereits festgelegte Bedeutung zuschreibt, die Neugierde von Kindern anregen. Dann wird die Begleitung im Lernprozess deutlich, indem Impulse gesetzt und Gesprächsanlässe initiiert werden (vgl. Brée 2017, 70).

Es kann dabei an die „Private Speech“ angeknüpft werden, die Kinder besonders häufig im Alter von drei bis fünf Jahren zeigen, wenn sie sich mit schwierigen Aufgaben beschäftigen. Für den verstehenden Dialog kann die Private Speech des Kindes genutzt werden, in der es mit sich selbst über die Durchführung der Aufgabe spricht, seine Aufmerksamkeit durch Beschreiben der Vorgehensweise fokussiert und die Tätigkeit so bereits kognitiv bearbeitet (vgl. Gisbert 2008, 143f). Eine lehr- und lernbare Methode für eine die Lernprozesse optimierende Gesprächsführung ist das ‚Scaffolding‘. Dabei wird die Perspektive des Kindes aufgegriffen (durch Beobachtung und aufmerksames Zuhören) wobei der/die LernbegleiterIn dem Kind Anknüpfungspunkte für die thematischen Erkenntnisse verdeutlicht. Die Anforderungen können so auch individuell an die Fähigkeiten des Kindes angepasst und verändert werden, sodass sie stets der „Zone des nächsten Entwicklung“ (Gisbert 2008, 147) entspricht. Dabei wird die Verantwortung für das eigene Handeln dem Kind nach und nach vollständig übergeben und nur eingegriffen, wenn ein Impuls die eigenständige Lösungsfindung unterstützt. Auf Erklärungen und ‚vernünftige‘ Antworten wird verzichtet, stattdessen werden Kinder dazu angeregt über etwas nachzudenken, dass über die unmittelbare Umgebung hinausgeht. Sie sollen lernen ihre eigenen Hypothesen auszubilden und eigene Ideen auszuarbeiten. Dabei erkennen sie auch aufkommende Gefühle und nehmen ihre Möglichkeiten und Grenzen wahr (vgl. Gisbert 2008, 146ff; Ingenfeld 2010, 39f).

Neben der verbalen Äußerung können auch andere Mittel angeboten werden, mit denen sich die Kinder ausdrücken können (vgl. Pramling Samuelsson/ Asplund Carlsson 2007, 44). Dieses Vorgehen und die Umsetzung lässt die Studierenden Kompetenzen bei der Beobachtung und Dokumentation von sprachlichen Fähigkeiten entwickeln (B8), ebenso wie ein Verständnis von Sprache auf die Konstruktion von Wirklichkeit und

Identitätsentwicklung (F2). Sie übt die Förderung der sozialen Lernkompetenzen und der Selbstbildung von Kindern (F11) und ermöglicht die Anwendung von konkretisierenden und aktivierenden Fragen und einer vorurteilsbewussten Gesprächsführung (G2), sodass die Studierenden eine sprach- und kommunikationsförderliche Haltung erwerben können (G8).

Aus den Beobachtungen von Kindern im Umgang mit vorbereitetem Material, also einem stärker strukturierten und eingeschränktem Materialangebot, können Studierende Gestaltungsideen für neue Spielzeuge oder Gebrauchsgegenstände entwickeln. Dabei sollten sie ihre Vorstellungen sowohl in Zeichnungen und Modellen darstellen als auch Prototypen herstellen und diese wiederum in der Lernwerkstatt anbieten (vgl. Brée 2017, 77). Ebenfalls können bestehende Spielzeuge oder auch Bücher auf ihre Qualität hin überprüft werden, mit theoretischem Wissen wie auch im Austausch mit Kindern (B11).

Auch das Konzept der didaktischen Miniaturen beinhaltet den Transfer in die pädagogische Arbeit mit Kindern, das heißt die räumliche, materielle und personelle Gestaltung eines bildungsunterstützenden Lernumfeldes (C17). Die Kleingruppe von drei oder vier Studierenden kann die zuvor erarbeiteten und kollegial erprobten und reflektierten didaktischen Miniaturen im Rahmen der Lernwerkstatt für Kinder anbieten. Die restliche Seminargruppe kann dabei teilnehmend beobachten, um so ihre Mitstudierenden anschließend evaluieren zu können. Zusätzlich findet auch eine Selbstreflexion der ‚lehrenden‘ Studierenden statt (vgl. Wedekind 2013, 27f) (F19).

Eine weitere, dem hochschulischen Bildungsverständnis besonders nahe liegende Nutzung der Lernwerkstatt, ist die Verwendung als Forschungsraum. Dies ermöglicht die selbstständige wissenschaftliche Bearbeitung einer Forschungsfrage, die Durchführung von qualitativen Laborexperimenten und die Erhebung entsprechender Daten (D14, D20, F20). Dabei können in der Lernwerkstatt Versuche mit Kindergruppen gefilmt und das erhaltene Videomaterial qualitativ aufgearbeitet werden. Dies knüpft an Seminare der empirischen Sozialforschung an, indem die Analyse, unter Berücksichtigung von Beobachtungsform, Hypothesenbildung, techni-

schen Voraussetzungen, Raumgestaltung, Datenauswertung und Gütekriterien an die theoretisch erlernten Methoden anknüpft und sie in die Handlungspraxis überträgt (vgl. Brée 2017, 76f).

Ein Beispiel für ein konkretes Praxisforschungsprojekt ist ‚Balu und Du‘, welches in Osnabrück entwickelt wurde. Dabei übernehmen Studierende (Balus) für ein Jahr lang verpflichtend die Aufgabe, sich einmal wöchentlich mit einem zu fördernden Kind (Mogli) zu treffen, um dieses dabei zu unterstützen seine Ressourcen zu nutzen und am gesellschaftlichen Leben besser teilnehmen zu können. Ausgewählt werden die Kinder von kooperierenden Institutionen. Die Studierenden führen begleitend dazu ein Praxistagebuch und nehmen an Seminarsitzungen teil, in denen die Fallarbeit den zentralen Schwerpunkt in der kollegialen Beratung bildet. Zum Abschluss werden die Tagebücher einer Inhaltsanalyse unterzogen, um anhand dieser einen Überblick in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung hinsichtlich Diagnose und Fördermaßnahmen zu erhalten (vgl. Thünemann/ Freitag 2017, 23) (B9). Obwohl die diagnostische Kompetenz nicht durch einzelne Seminare vermittelt werden kann, so unterstützt doch der Austausch mit den KommilitonInnen das Verständnis für den Stellenwert vom Austausch mit KollegInnen im späteren Berufsfeld für die Entwicklung von didaktischer Kompetenz (vgl. Rott/ Veber et al. 2017, 119). Übertragen auf die Möglichkeiten in der Lernwerkstatt können die wöchentlichen Treffen auch dort stattfinden oder Materialien aus ihr entliehen und in einem anderen Kontext verwendet werden.

Zu berücksichtigen ist bei Bildungsangeboten grundsätzlich, dass Bildung auch von der Beziehung zwischen Kind und Pädagogin/Pädagoge abhängt (A2). Es ist wichtig, dass die LernbegleiterInnen nicht nur die Umgebung strukturieren, sondern die Kinder in wertschätzenden Dialogen dazu anregen, ihre eigenen Fragen zu formulieren, ihnen nachzugehen und dabei ihre Lernwege zu dokumentieren und zu reflektieren. Dabei sollten stets altersangemessene Formen der Dokumentation und Reflexion sowie die Möglichkeiten für das Verständnis von Lernen (siehe 2.2.1) berücksichtigt werden (vgl. Brée 2017, 72).

4.4. Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte

Auch für bereits ausgebildete pädagogische Fachkräfte, sowohl von Fachschulen als auch von Hochschulen, bietet die Lernwerkstatt an der Hochschule einen Ort für die Fortbildung. Insbesondere bei ErzieherInnen wird der Kompetenzerwerb in der Ausbildung als unzureichend angesehen (vgl. 3.3). In der Lernwerkstatt können Sie die bereits benannten Kompetenzen im Rahmen von Workshops und Schulungen ausbilden.

Franz führte dazu Fallstudien durch, die beantworten sollten, ob die gemeinsame Qualifikation von pädagogischen Fachkräften, Studierenden und Lehrkräften des Primarbereichs in der Lernwerkstatt zu Veränderungen in der beruflichen Handlungskompetenz der TeilnehmerInnen führt. Dazu wurden die TeilnehmerInnen der Studie über den Zeitraum eines Jahres für vier Termine (Umfang jeweils eineinhalb Tage) in die Lernwerkstatt der pädagogischen Hochschule Heidelberg eingeladen. Zudem war die Lernwerkstatt jeden Mittwochnachmittag zur freien Verfügung geöffnet. Die Studie konnte zeigen, dass in vier von sechs untersuchten Fällen eine Kompetenzsteigerung festzustellen war. Diese konnte nicht ausschließlich mit dem Lernwerkstattbesuch erklärt werden, da zusätzlich auch die persönlichen Voraussetzungen eine Rolle zu spielen schienen. Insbesondere die Unterstützung von Seiten der Institution, in der die Fachkräfte tätig sind, und die Möglichkeit zur Anwendung des Gelernten wirkten sich positiv aus (vgl. Franz 2012, 161, 262; Franz 2013, 147; Franz 2016, 93).

Wenn bereits ausgebildete Fachkräfte alleine oder mit ihrer Gruppe aus der Kindertageseinrichtung in die Lernwerkstatt kommen, haben sie auch die Möglichkeit zum fachlichen Austausch mit den Studierenden und den Lehrenden der Hochschule. Beide Seiten profitieren von dieser Vernetzung und der Verknüpfung von Theorie und Praxis (G9).

5. Die Lernwerkstatt in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte

Im folgenden Abschnitt wird die Ausgestaltung einer Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein unter Berücksichtigung der vorherigen Abschnitte, der Bildungsgrundsätze von NRW als Leitfaden für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich sowie möglicher Räumlichkeiten an der Hochschule beleuchtet.

Zu den Qualitätsmerkmalen einer Lernwerkstatt als gestalteter Raum zählt die Möglichkeit einer multifunktionalen Nutzung. Dies ist auch nötig, damit die Vielzahl der bereits benannten Aktivitäten in der Lernwerkstatt stattfinden kann. Zudem muss der Raum eine ausreichende Größe haben, um individuelle Aktivitäten und solche in Gruppen realisieren zu können und um ihn in Funktionsbereiche untergliedern zu können, die ihm eine klare Struktur geben und so den Lernenden auch die Wahlmöglichkeit geben sich in sozialen Austausch zu begeben oder sich alleine zurück zu ziehen. Eine Empfehlung dafür sind Regale auf Rollen und ähnliche, leicht bewegbare Raumteiler. Die Lernwerkstatt sollte über Arbeitsgelegenheiten für Kleingruppen und Plenen sowie über Präsentationsflächen verfügen. Diese sollten sich, angepasst an die präsentierende Gruppe, sowohl auf Augenhöhe von Kindern als auch auf Augenhöhe von Erwachsenen befinden können. Generell soll die Lernwerkstatt „so ausgestattet [sein], dass sie sowohl für Studierende als auch für Kinder zugänglich und nutzbar ist und beide Zielgruppen zum selbstgesteuerten und entdeckenden Lernen anregt“ (Jochums 2013, 49). Eine Barrierefreiheit der Lernwerkstatt ermöglicht eine inklusive Bildung für alle (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2011, 10; Schaarschmidt 2011, 8; VeLW 2009, 9).

Da die Lernwerkstatt als Service auch eine Materialausleihe anbieten kann und für die Anregung der Lernprozesse auch stets Materialien zur Verfügung stehen müssen, enthält sie themenübergreifendes und die unterschiedlichen Zielgruppen ansprechendes Material. Dieses muss nicht im Gesamten stets offen präsentiert werden, sondern kann je nach Lernumgebung in Form von Lernbuffets, Lerngärten oder im Stationenbetrieb arrangiert sein (vgl. VeLW 2009, 9). Ein Inventar und beschriftete Fächer

bieten dennoch einen Überblick über sämtliche Materialien, die dann in Schränken und Regalen gelagert werden können. So wird ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Ordnung und Komplexität gewährleistet (vgl. Brée 2017, 75). Besonders ansprechend sind dabei offene Regale mit klaren Behältnissen, durch die direkt hineingesehen werden kann. Ein Teil der so präsentierten Materialsammlung der Lernwerkstatt der ASH Berlin ist in Abbildung 5 zu sehen.



Abbildung 5: Regal mit Materialien in der Lernwerkstatt der ASH Berlin

Eine konstruktivistische Lernumgebung stellt die Lernenden vor authentische Aufgaben, die für das Individuum von Bedeutung sind (vgl. Gisbert 2008, 75). Daher sollte die Lernwerkstatt für pädagogische Fachkräfte und Kinder im Rahmen der Hochschule an die Lebenswelt von beiden anknüpfen. Dies ist insbesondere im Elementarbereich die Kindertageseinrichtung.

Eine Empfehlung für die Gestaltung von Bildungsprozessen für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren bieten die Bildungsgrundsätze des Landes NRW. In diesen wird ebenfalls ein Bildungsverständnis vertreten, in dem das Kind stets im Mittelpunkt steht und seine individuellen Stärken und Basiskompetenzen berücksichtigt werden. Leitziel der ‚Bildung von Anfang an‘ ist die gesellschaftliche Teilhabe, das heißt der ungehinderte Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und die Chancengleichheit für alle. Damit geht einher, dass die Bildungsprozesse an die individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes anknüpfen sollen und es keine vordefinierten Leistungsziele gibt, die alle Kinder gleichermaßen erreichen müssen. Stattdessen werden in den Bildungsgrundsätzen von NRW zehn Bildungsbereiche benannt, die im Zusammenspiel das Leitziel erfüllen sollen. Sie bilden gemeinsam mit der Selbst-, Sozial-, sowie Sach- und Methodenkompetenz einen Rahmen und die Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 74ff). Das Bildungsverständnis der Bildungsgrundsätze von NRW ist in Abbildung 6 graphisch als ‚Bildungsblume‘ aufbereitet zu sehen.

Die Bildungsbereiche dürfen dabei nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da mit einer Aktivität häufig verschiedene Kompetenzen gefördert werden und sich Überschneidungen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen ergeben.

Für die Ausstattung der Lernwerkstatt werden die Bildungsbereiche dennoch differenziert auf erforderliche Materialien hin beleuchtet, die dann in allen Bildungsbereichen Verwendung finden können.

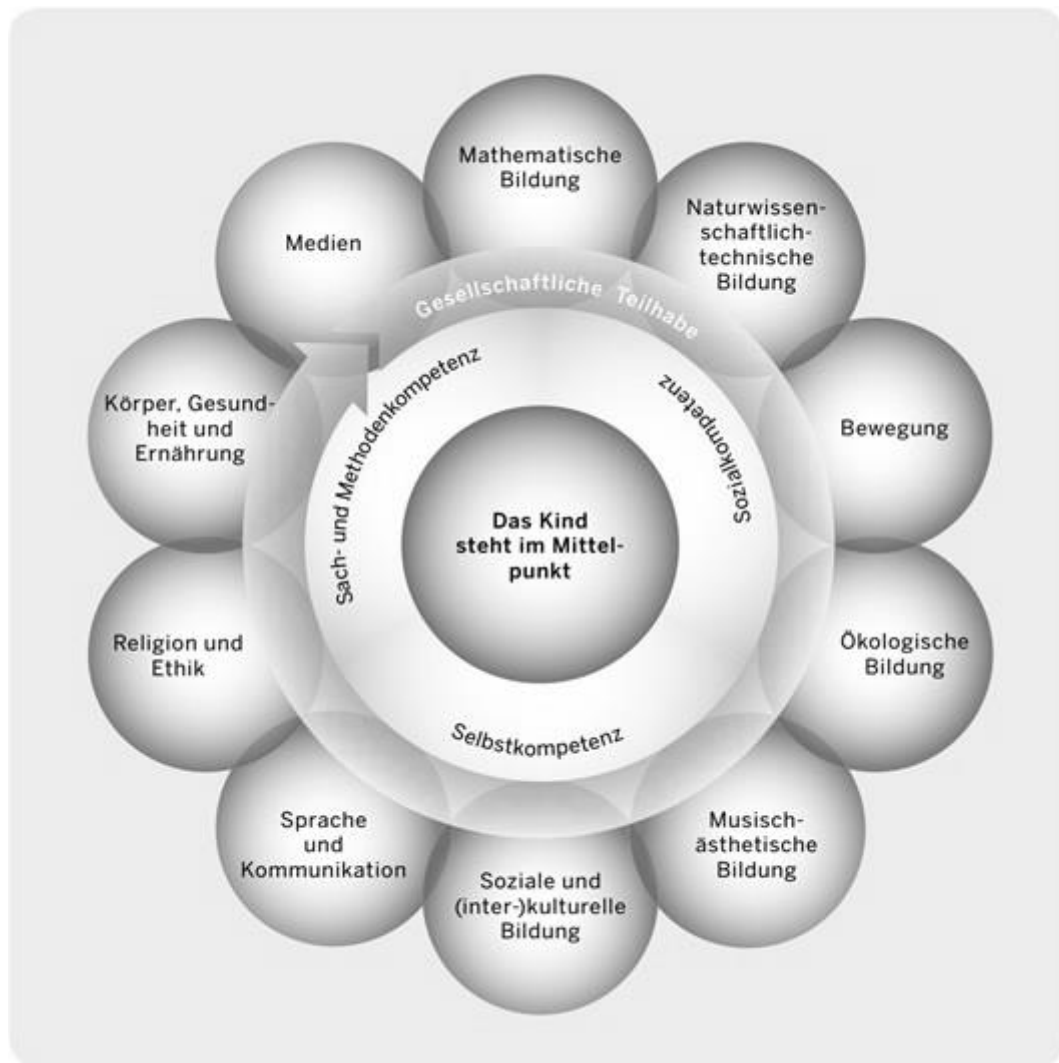


Abbildung 6: Die ‚Bildungsblume‘ der Bildungsgrundsätze von NRW (MFKJKS/MSW NRW 2016, 77)

Bewegung ist Teil aller Aspekte des Lebens, insbesondere im Spiel sind Kinder in ständiger Bewegung. Sie spielen Rollenspiele oder bauen und konstruieren (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 78, 80). Damit benennen die Bildungsgrundsätze bereits zwei Teilbereiche der Lebenswelt der Kindertageseinrichtungen: einen Rollenspiel-Bereich und einen Bau- und Konstruktionsbereich. Diese sollten Utensilien für Rollenspiele (Kleidung, Handpuppen, Kindermöbel etc.) und vielseitiges Bau- und Konstruktionsmaterial bereitstellen (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 101, 121).

Ebenso wichtig sind im Spiel die Körpersinne der Kinder, die sie eingehend zum Erkenntniserwerb nutzen. Dazu zählen Tast-, Seh-, Hör-, Gleichgewichts- sowie Geschmacks- und Geruchssinn (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 84). In der Lernwerkstatt sollten die Materia-

lien dementsprechend möglichst viele Sinne im Lernprozess ansprechen. Kinder möchten ihre Sinne gerne besonders stark wahrnehmen. Dies ist immer dann möglich, wenn ein Sinn ausgeschaltet wird, wie durch Augenbinden oder in einem abgedunkelten Bereich (vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2012, 114).

Die Sprachbildung, wie sie auch in den Bildungsgrundsätzen beschrieben wird, ist durch den dialogischen Austausch in der Lernwerkstatt und durch Scaffolding in jedem gemeinsamen Lernprozess erfüllt, und auch viele Reflexionsformen bedienen sich einem sprachlichen Austausch. Der/die LernbegleiterIn dient als Sprachmodell und muss sich dabei seiner/ihrer Vorbildfunktion ebenso bewusst sein wie der Tatsache, dass Kinder insbesondere für selbst gewählte, ihren Interessen entsprechende Themen zu begeistern und in Gespräche zu verwickeln sind. Dabei spielt auch die Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung eine Rolle. Pädagogische Fachkräfte sollten Verfahren und Qualitätskriterien einer prozess- und entwicklungsbegleitenden Beobachtung und Dokumentation kennen (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 92). In der Lernwerkstatt können sie diese in der Praxis schulen, wenn zum Beispiel entsprechende Handbücher von Beobachtungsverfahren und die dazugehörigen Bögen zur Verfügung stehen. Die Ausstattung mit einer Videoanlage oder Handkameras ist ebenfalls empfehlenswert und ermöglicht eine nicht teilnehmende Beobachtung.

Ebenfalls zum Bildungsbereich Sprache gehört die Literacy-Erziehung, bei der die Kinder durch Geschichten, Erzählungen, Reime und das aktive betrachten von (Bilder-)Büchern die Lust am Umgang mit diesen erwerben sollen (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 94). In der Lernwerkstatt sollte eine Auswahl an Büchern, die auf ihre Qualität hin überprüft wurden, auf Augenhöhe der Kinder präsentierbar sein. Es bieten sich offene Regale an, die den Einband des Buches zeigen und nicht nur den Rücken (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2011, 10). Neben dem Medium Buch sollten weitere Medien zu Nutzung zur Verfügung stehen, die kritisch untersucht und verwendet werden können. Dazu zählen auch „ausrangierte Geräte wie Schreibmaschinen, alte Fotoapparate, Aufnahmegeräte, Kassettenrekorder etc.“ (MFKJKS/MSW NRW 2016, 133), die auch eine Er-

forschung der Technik ermöglichen. Kinder wünschen sich diese Geräte auch, um sie auseinander und umzubauen. Sie möchten, dass es erlaubt ist, daraus selbst erfundene Geräte zu erschaffen (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2012, 114).

Im Bereich der musisch-ästhetischen Bildung sollen Kinder die Möglichkeiten haben, mit künstlerischem Gestalten die eigenen Erfahrungen und Gefühle auszudrücken, diese zu reflektieren und zu verarbeiten. Außerdem ist es ihnen ein Bedürfnis mit unterschiedlichen Stoffen, Materialien und Medien zu experimentieren, sie zu verändern und ihre Ergebnisse zu präsentieren. Dazu sollte eine vielfältige „Ausstattung an Materialien (verschiedene Formen und Größen von Papier in unterschiedlicher Beschaffenheit, flüssige und feste Farben, Wasser, Ton, Knete, Holz, den Materialien entsprechender Klebstoff, Naturmaterialien, Pinsel in verschiedenen Größen und Stärken, Malstifte, Sand, Legematerialien, Wolle, Stoffe, Perlen, Pappen, Kartons in unterschiedlichen Größen, Staffeleien, Scheren, Modellierwerkzeug etc.)“ (MFKJKS/MSW NRW 2016, 107) zur Verfügung stehen.

Auch Klangeigenschaften regen die Kinder zum Erforschen an und die Geräusche vielfältiger Materialien werden von den Kindern untersucht. Dabei kann sowohl mit Alltagsgegenständen als auch mit Musikinstrumenten musiziert werden (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 103f).

Ein Beispiel für eine Auswahl an Musikinstrumenten zeigt Abbildung 7, aufgenommen in der Lernwerkstatt in Siegen.

Diese lautstarken Erfahrungen sollen, in vorher festgelegten Grenzen, ermöglicht werden, sodass sie den Kindern nicht stets als störend vermittelt werden (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2012, 114). Gehörschutz oder auch Kopfhörer für CD-Spieler und andere Audiogeräte ermöglichen eine gemeinsame Nutzung der Lernwerkstatt mit gegenseitigem Respekt für den Wunsch nach Klangerfahrungen oder Ruhe.



Abbildung 7: Auswahl an Musikinstrumenten der Lernwerkstatt in Siegen

Insbesondere im Bildungsbereich der mathematischen Bildung wird das entdeckende und forschende Lernen als grundlegende Kompetenz für Kinder benannt:

„Die Kinder erfahren sich als kompetente kleine Forscher und Entdecker in diesem Bereich. Dabei geht es keinesfalls um vor-schnelle Lösungen, das frühe Einüben von Regeln oder das Trainieren von Fertigkeiten. Der Spaß am Entdecken, die Freude am Lösen kniffliger Probleme und Rätsel, der Austausch mit anderen Kindern und auch Erwachsenen über verschiedene Lösungsmöglichkeiten und das Nachdenken über eigene Vorstellungen sind sinnvolle Interaktionen und fördern eine positive Haltung zur Mathematik“ (MFKJKS/MSW NRW 2016, 114).

Dabei sind dies die Grundpfeiler von Lernprozessen in der Lernwerkstatt, worin eine Vielzahl von Materialien für die mathematische Bildung genutzt werden kann. Messgeräte für unterschiedliche Einheiten von Größe und Gewicht zählen ebenso dazu wie Alltagsgegenstände, die sortiert und geordnet werden können. Wichtig ist dabei vor allem, dass durch den Austausch mit Erwachsenen die Verbindung des Erlebten zur Mathematik deutlich wird.

Auch naturwissenschaftliche Phänomene sind für Kinder spannend und wecken ihre Neugierde. Dabei erwarten sie keine wissenschaftlichen Antworten, sondern wollen mit ihren Fragen ernst genommen werden. LernbegleiterInnen, die sich auf gemeinsames forschendes Lernen einlassen und sich selbst für die Naturwissenschaften begeistern können, dienen den Kindern als Vorbilder (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 118). Die entsprechenden Materialien können den Kindern in einer Forscherecke zugänglich gemacht werden. Auch hier sind es unter anderem Alltagsmaterialien, mit denen sich experimentieren lässt.

Die Anerkennung pluralistischer Lernwege und die Vielfältigkeit der Materialien unterstützen auch das Verständnis und die Offenheit für andere Lebensweisen. Gegenstände aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen fördern die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen, Normen und Werten (vgl. MFKJKS/MSW NRW 2016, 110).

In der Lernwerkstatt sollte es demnach eine umfangreiche Materialsammlung geben, die in allen Bildungsbereichen genutzt werden kann.

Die Materialsammlung der ästhetische Lernwerkstatt an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim beinhaltet „Knochen, Korken, Plastik, Holz, Knöpfe, Insekten, Metalle, Draht, Gummi, Seile, Pappkartons, Acrylglas, Pappröhren“ aber auch „Werkzeuge und bildnerisches Material wie Farben, Kreiden, Stifte, Ton, Knete und Klebstoffe sowie Medien wie Lichtkästen, OH-Projektoren, alte Plattenspieler, Föhne [und] Taschenlampen“ (Brée 2017, 75).

Die vorangegangenen Kriterien und Beispiele für Materialien und Einrichtung dürfen dabei nur eine Auswahl darstellen, die in differenzierter Form und durch eine vorangegangene Auseinandersetzung mit den Nutzungs-

vorstellungen der Lehrenden an der Hochschule Niederrhein als Vorbild für die Ausstattung der Lernwerkstatt am Campus in Mönchengladbach dienen können (vgl. Müller-Naendrup 2013, 202).

Trotz des großen Angebots an Materialien darf die Lernwerkstatt nicht zum Materiallager werden. Denn „ein bloßer Raum mit Material - wie beispielsweise Präsenzbibliotheken oder eine Medienausleihe – wird kaum zu einer Kompetenzerhöhung [...] führen“ (Schude 2016, 15). Wichtig ist daher eine durchgängige professionelle Begleitung im Lernprozess. Diese sollte den Studierenden auch während freier Öffnungszeiten zur Seite stehen und sie bei Bedarf begleiten (vgl. Schude 2016, 15). Diese Personalisierung mit qualifiziertem pädagogischem Personal zählt auch zu den Qualitätsmerkmalen einer Lernwerkstatt nach dem VeLW (vgl. VeLW 2009, 10). Ebenso schaffen „möglichst großzügige Öffnungszeiten [...] eine beruhigende Situation, nicht nur zum Weiterlernen“ (Hagstedt 2016, 32), sondern auch für eine flexible Materialauswahl und zur Nutzung als Lernort zur Planung und Organisation von Praxisprojekten. Denn es ist zu berücksichtigen, dass die Zeit, die sich Lernende gerne mit einem Thema auseinander setzen möchten, die Seminarzeiten überschreiten könnte. Denn das „Lernen in einer Lernwerkstatt ist im klassischen Sinne kein ökonomisches Lernen, das zeiteffizient arbeitet und einem immer gleichen Schema folgt, auf das jederzeit zurückgegriffen werden kann, sobald der Ablauf einem erläutert wurde“ (Schude 2016, 18).

Dem Fachbereich Sozialwesen stehen am Campus in Mönchengladbach im Gebäude R zwei nebeneinanderliegende Räume zur Verfügung, die durch eine Wand mit einem eingelassenen Einwegspiegel getrennt werden. Diese Kombination stellt eine gute Möglichkeit für eine Lernwerkstatt dar. In Anlehnung an die Räumlichkeiten der Lernwerkstatt an der HAWK Hildesheim sollte dabei einer der Räume weiterhin wie ein Seminarraum ausgestattet sein, aber auch Lagerungsmöglichkeiten für Materialien beinhalten. Der andere Raum, in welchen man durch den Spiegel blicken kann, sollte als frei gestaltbare Fläche dienen bzw. Mobiliar enthalten, welches zur Präsentation von Materialien und zur Gestaltung eines Lernarrangements genutzt werden kann (vgl. Brée 2017, 74).

6. Fazit

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass das Lernverständnis im Konzept der Lernwerkstätten dem heutigen Verständnis eines gehirngerechten und am Individuum ausgerichteten Lernens entspricht. Dem lebenslangen Lernen wird dabei eine besondere Bedeutung in der heutigen Gesellschaft zugeschrieben, und damit auch den Lernkompetenzen. Dies stellen auch die Ergebnisse der Delphi- und der PISA-Studie heraus. Der Grundstein für diese Kompetenzen wird bereits in den ersten Lebensjahren eines Kindes gelegt. Daher ist es eine wesentliche Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen den Kindern die entsprechenden Lernumgebungen und Bildungsangebote zu bieten, die sie im Erwerb einer lebenslangen Lernmotivation und Lernkompetenz unterstützen. Ein Ansatzpunkt dafür ist die Neugierde von Kindern und ihre Interessen. Lernkompetenzen beinhalten auch das Verständnis für den Ablauf des Lernens und individuelle Konstruktionsleistungen. Dieses bildet die Grundlage für Metakognitionen und Metakompetenzen, die nicht gelehrt werden können.

Für Fachkräfte ist es daher unerlässlich, ihre biografischen Zugänge zu den eigenen Lernthemen und denen von Kindern zu reflektieren, Erfahrungen mit den Lernprozessen von Kindern zu machen und das Erlebte kompetent in die pädagogische Arbeit und ihre professionelle Haltung zu integrieren.

Die Thematik der Kompetenzen ist daher auch ein wesentlicher Aspekt in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. Der DQR und der Qualifikationsrahmen kindheitspädagogischer Studiengänge benennen dazu die zu erreichenden Kompetenzen im Rahmen einer Ausbildung auf Niveau sechs. Trotz gleicher Einstufung der fachschulischen und hochschulischen Ausbildung gibt es erhebliche Unterschiede im tatsächlichen Kompetenzerwerb, sodass Fortbildungsmöglichkeiten für ErzieherInnen geschaffen werden sollten.

Lernwerkstätten bieten dafür insbesondere ein Lernumfeld, in dem die Dimension der Performanz von Kompetenzen zum Ausdruck kommen kann. Die Analyse des Modulhandbuchs für den Studiengang ‚Kindheitspädagogik‘ an der Hochschule Niederrhein hat ergeben, dass es eine Vielzahl von Modulen gibt, deren geforderte Qualifikationsziele in der Lernwerkstattarbeit zu erlangen sind. Sie bieten in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften eine Kontaktstelle, um Theorie und Praxis zu verknüpfen. Die geschilderten Lehr- und Lernformate bieten dabei nur einen Überblick und können durch weitere didaktische Methoden erweitert oder abgewandelt werden.

Insgesamt bedarf der Aufbau und die didaktische Umsetzung einer Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein weitere Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten der Lernwerkstattarbeit. In dieser Arbeit wurde der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik als Zielgruppe fokussiert, es wäre aber noch weiter auszuarbeiten, ob eine Lernwerkstatt nicht auch in weiteren Studiengänge an der Hochschule Niederrhein genutzt werden könnte. Auf diese Möglichkeiten konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Vorstellbar wäre jedoch zum Beispiel ein Angebot zur Beratung von pädagogischen Fachkräften durch Masterstudierende des Studiengangs ‚Psychosoziale Beratung und Mediation‘. Auch könnten Service Learning Angebote im Rahmen der Lernwerkstatt stattfinden. Durch eine Öffnung für den umgebenden Sozialraum der Hochschule könnten Kinder des Stadtteils von dieser Lernumgebung profitieren.

Dementsprechend ist auch die Ausgestaltung der Lernwerkstatt den entsprechenden Nutzungswünschen anzupassen. Aktuell steht dem Fachbereich Sozialwesen nur begrenzter Raum zur Einrichtung einer Lernwerkstatt zur Verfügung, daher sollte überlegt werden, ob zunächst eine bestimmte Ausrichtung der Lernwerkstatt auf einen oder zwei Bildungsbereiche eine effektivere Vorgehensweise darstellte, ähnlich wie es bei der Lernwerkstatt der ASH in Berlin der Fall ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eingangs gestellte Frage mit vielfältigen Angebotsvarianten zum Kompetenzerwerb von Studierenden

sowie pädagogischen Fachkräften von Fachschulen und aus der Arbeitspraxis beantwortet werden konnte. Die Ausgestaltung der Lernwerkstatt muss bestimmte Kriterien erfüllen, es gibt jedoch auch Spielräume für die individuelle Gestaltung in Passung mit den Vorstellungen der Lehrenden an der Hochschule Niederrhein.

Aus den genannten Gründen plädiere ich für die Einrichtung einer Lernwerkstatt an der Hochschule Niederrhein, die auch mich schon in meinem Studienfortschritt unterstützt hätte.

Literaturverzeichnis

- BAG-BEK (2009): *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*.
Online: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf> [Stand: 02.05.2017].
- Bamler, V./ Schönberger, I./ Wustmann, C. (2010): *Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Berk, L. E. (2011): *Entwicklungspsychologie*, 5., aktualisierte Aufl. / bearb. von Ute Schönplflug. München: Pearson Studium.
- Berth, F. (2013a): *"Die Ausbildung muss der Einstufung folgen"*. Gespräch mit Ilse Schaad, Mitglied des GEW-Bundesvorstands. In: Berth, F. et al. (Hrsg.) : Gleich und doch nicht gleich. Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München: DJI, 231–235.
- Berth, F. (2013b): *"Die Träger fragen sich, ob Stufe 6 angemessen sein kann"*. Gespräch mit Doris Beneke, Leiterin des Zentrums Familie, Bildung und Engagement der Diakonie Deutschland. In: Berth, F. et al. (Hrsg.) : Gleich und doch nicht gleich. Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München: DJI, 215–219.
- Berth, F. (2013c): *"Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung"*. Gespräch mit Klaus Schäfer, ehemaliger Staatssekretär in Nordrhein-Westfalen. In: Berth, F. et al. (Hrsg.) : Gleich und doch nicht gleich. Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, München: DJI, 221–229.
- BMBF/ KMK (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. DQR.* Online: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [Stand: 27.04.2017].
- Bolland, A./ Spahn, L. (2016): *Zum Ansatz des biographischen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Schude, S./ Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.) : Studienwerkstätten in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS, 55–72.
- Brée, S. (2017): *Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen*. In: Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) :

- Lernwerkstattarbeit als Prinzip, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 67–82.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2011): *Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung - Entstanden im Programm fliegen lernen. Kinder erforschen Naturwissenschaften*. Berlin: Dt. Kinder- und Jugendstiftung.
- Ernst, K./Wedekind, H. (1993): *Lernwerkstätten - eine Übersicht*. In: Ernst, K.; Wedekind, H. (Hrsg.) : *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*, Frankfurt am Main, 9–32.
- Franz, E.-K. (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen - Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Franz, E.-K. (2013): *Lernwerkstattarbeit - mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung*. In: Coelen, H. (Hrsg.) : *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 141–150.
- Franz, E.-K. (2016): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Eine Antwort auf aktuelle Fragen der Bildung pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs sowie von Lehrkräften der Primarstufe?* In: Schude, S./Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.) : *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 87–106.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I. et al. (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik - Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL-Verl.
- Fthenakis, W. E. (2006): *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) : *Elementarpädagogik nach PISA. 5. Aufl.*, Freiburg im Breisgau: Herder, 18–37.
- Gisbert, K. (2006): *Wie Kinder das Lernen lernen: Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) : *Elementarpädagogik nach PISA. 5. Aufl.*, Freiburg im Breisgau: Herder, 78–105.
- Gisbert, K. (2008): *Lernen lernen - Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Götz, M./Sandfuchs, U. (2011): *Geschichte der Grundschule*. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.) : *Handbuch Grundschulpädagogik und*

- Grundschuldidaktik. 3., vollst. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–44.
- Hagstedt, H. (2016): *Lernen im Selbstversuch - Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können*. In: Schude, S./ Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.) : Studienwerkstätten in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS, 27–36.
- Haug-Schnabel, G./ Bensel, J. (2012): *Räume erobern aus eigener Kraft mit selbst gewähltem Ziel - eine Blickschulung mit Konsequenzen für pädagogisches Handeln*. In: Haug-Schnabel, G.; Wehrmann, I. (Hrsg.) : Raum braucht das Kind, Weimar, Berlin: Verlag das Netz, 109–117.
- Herrmann, U. (2009): *Neurodidaktik - neue Wege des Lehrens und Lernens*. In: Herrmann, U. (Hrsg.) : Neurodidaktik. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz, 9–16.
- Hochschule Niederrhein Fachbereich Sozialwesen (2017): *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Bildung durch Bewegung*.
- Hummel, M./ Schneider, R. (2017): *Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache*. In: Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) : Lernwerkstattarbeit als Prinzip, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 133–146.
- Hüther, G. (2009): *Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit*. In: Herrmann, U. (Hrsg.) : Neurodidaktik. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz, 99–108.
- Ingenfeld, S. (2010): *Bildung aus erster Hand: Die besondere Bedeutung der Selbsterfahrung im Sinne einer nachhaltigen Bildung*. In: Krenz, A. (Hrsg.) : Kindorientierte Elementarpädagogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 34–45.
- Jochums, A.-S. (2013): *Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt: Entwicklung einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder*. Standpunkt: sozial, (1), 44–50.
- Metzinger, A. (2013): *Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf*. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.) : Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3., überarb. Aufl., Berlin: Cornelsen, 390–400.
- MFJKS/MSW NRW (2016): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an ; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen*

- im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Müller-Naendrup, B. (2013): *Lernwerkstätten als "Dritte Pädagogen". Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen*. In: Coelen, H. (Hrsg.) : *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 193–206.
- Nentwig-Gesemann, I./ Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2011): *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Online: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf [Stand: 02.05.2017].
- Neuß, N. (2009): *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Budrich.
- OECD (2003): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris: OECD.
- Pätzold, H. (2012): *Lernen Erwachsene anders?* In: von Felden, H./ Hof, C.; Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) : *Erwachsenenbildung und Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 217–228.
- Pfeiffer, S. (2013): *Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Piaget, J. (1970/2014): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke*, 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pramling Samuelsson, I./ Asplund Carlsson, M. (2007): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsverl. Eins.
- Reich, K. (2005): *Konstruktivistische Didaktik*. Schulmagazin 5 bis 10, 73, (3), 5–12.
- Reich, K. (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*, 5., erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Reitinger, J. (2016): *Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen*. In: Schude, S./ Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.) : *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 37–53.
- Rott, D./ Veber, M./ Fischer, C. (2017): *Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung - - Einblicke in die*

- Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster.* In: Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) : *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 112–122.
- Schaarschmidt, M. (2011): *Lernen in der Lernwerkstatt*, 3. Aufl. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G. E. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schmidt, R./ Riegler, S./ Dupke, A. (2017): *"Deutschdidaktische Miniaturen" - Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung.* In: Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) : *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 123-132.
- Schude, S. (2016): *Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule.* In: Schude, S./ Bosse, D.; Klusmeyer, J. (Hrsg.) : *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 9–26.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): *Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge.* Online: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf [Stand: 02.05.2017].
- Thünemann, S./ Freitag, C. (2017): *Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb.* In: Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) : *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, 17–26.
- VeLW (2009): *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit.* Online: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [Stand: 02.05.2017].
- Wedekind, H. (2011): *Eine Geschichte mit Zukunft.* *Grundschule*, 43, (6), 6–10.
- Wedekind, H. (2013): *Lernwerkstätten - Orte für forschendes Lernen.* In: Coelen, H. (Hrsg.) : *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 21–29.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und mich dabei keiner fremden Hilfe bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften und Medien jedweder Art einschließlich elektronischer Medien (z.B. dem Internet) entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung mit erheblichen Nachteilen für mich verbunden sein kann.

Mönchengladbach, 03.05.2017

Claudia Goldbach

