

Jochums, Anna-Sophia

Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 158-168. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Jochums, Anna-Sophia: Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 158-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264231 - DOI: 10.25656/01:26423; 10.35468/5547-12*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264231>

<https://doi.org/10.25656/01:26423>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

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

Anna-Sophia Jochums

Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten

Abstract

*Um die Entwicklung der (beruflichen) Handlungskompetenzen von angehenden Kindheitspädagog*innen zu unterstützen, sind Lernkontexte in der Hochschule notwendig, die den Studierenden – ausgehend von ihren Interessen – ermöglichen, ihr Wissen selbstständig aufzubauen und zu hinterfragen, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen sowie eigene Fachpositionen zu entwickeln. Lernwerkstattarbeit als offene Lehr- und Lernform, die sich im kindheitspädagogischen Kontext sowohl in der Elementar-, Primar- als auch in der Hochschuldidaktik findet, bietet die Möglichkeit, den dafür erforderlichen didaktischen Rahmen zu schaffen.*

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, wie Studierende in einem kindheitspädagogischen Studium berufliche Handlungskompetenzen hinsichtlich didaktischer Fragen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit entwickeln können und welche Herausforderungen sich daraus für die Hochschuldidaktik ergeben.

Ausgehend von der Konzeption der Lernwerkstatt des Departments Soziale Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) wird ein Seminarformat exemplarisch vorgestellt. Im Anschluss wird dieses Seminarformat am Beispiel der E-Portfolioarbeit kritisch betrachtet und die sich daraus ergebenden Anforderungen werden herausgearbeitet.

1 Ausgangslage

„Frau Jochums sagt nicht, was richtig oder falsch ist.“ Dies war eine kritische Bewertung aus einer Evaluation des Seminars „Grundlagen der Erziehungswissenschaften“, in der die Studierenden u.a. angeben sollten, was sie sich gewünscht hätten. Sie drückt aus, was dieser Studierende von einer Dozentin erwartet. Obwohl ein Einzelzitat, zeigte sich jedoch durch zahlreiche weitere Einschätzungen und in Gesprächen, dass sich viele Studierende neben der Vermittlung von Inhalten auch Handlungsanweisungen im Rahmen des Studiums erhoffen.

Diese Erwartungen kollidieren allerdings mit der späteren beruflichen Situation. Damit Studierende zukünftig professionell und kompetent im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit agieren können, müssen sie „vielfältigen Anforderungen in verschiedenen didaktischen Kontexten gewachsen [...] sein“ (Wildt 2005, 186) und „in komplexen und uneindeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet [zu] handeln“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014, 129). Die Ausbildung der angehenden Kindheitspädagog*innen muss diese somit in die Lage versetzen, ihr im Studium gewonnenes Wissen sowie ihre gemachten Erfahrungen anzuwenden, zu abstrahieren und damit den jeweiligen Anforderungen reflexiv zu begegnen. Dadurch können sie (berufliche) Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. ebd., 130).

Im Studium muss die Möglichkeit bestehen, selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen, um eine professionelle Haltung zu entwickeln. Wedekind (2013, 21) stellt die Notwendigkeit heraus, Ansätze einer modernen Pädagogik der (frühen) Kindheit auch in entsprechenden Lernsettings zu thematisieren und erfahrbar zu machen, um den sonst „von den Studierenden wahrgenommenen Widersprüche[n] zwischen dargebotenem Inhalt und Form der Darbietung“ entgegenzuwirken.

Eine weitere Herausforderung benennt Häcker (2007, 64) für den Lernort Schule, die auch auf die Hochschule mit Blick auf das Bachelor-System übertragbar ist. Es existiert ein pädagogisches Dilemma, „weil das Erreichen notwendige[r] thematisch-inhaltlicher Mitbestimmung im Lernprozess kaum zugestanden werden kann [und] das Erreichen meist gesellschaftlich vorbestimmter Lernziele in der Schule mittels selbstbestimmten Lernens seitens der Lernsubjekte nicht garantiert werden kann“. Die Struktur des Studiums und die curricularen Vorgaben stehen somit dem Bedarf eines nach eigenen Interessen ausgerichteten Lernens entgegen und fördern möglicherweise die eingangs beschriebene Erwartung.

Es wird hier jedoch davon ausgegangen, dass dazu im Rahmen des Studiums die Hochschule als „didaktisches Experimentierfeld“ (Wildt 2005, 186) dienen kann. Hierfür müssen von den Lehrenden Erfahrungsräume eröffnet werden, die eine Offenheit hinsichtlich der Interessen der Studierenden, der Anforderungen in der elementar-/primärpädagogischen Praxis und der entsprechenden Methoden in der Hochschullehre aufweisen. Der Lernwerkstattansatz und die Portfoliomethode können diese Offenheit methodisch rahmen und einen didaktischen Ansatz mit dem Ziel liefern, (berufliche) Handlungskompetenzen (weiter-)zuentwickeln. Ausgehend von diesen Grundannahmen wurde mit Studierenden des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ eine Lernwerkstatt am Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg aufgebaut. Die Einbindung der Studierenden war erforderlich, da es für sie ein angereicherter Lernort sein musste, an dem sie sich gerne aufhalten, sich

angesprochen fühlen und einen Zugang zu ihren Themen und Fragen finden. So stellt auch Jansa (2013, 104) fest: „Die Lernwerkstatt [...] ist insbesondere für diejenigen Studierenden ein Ort der Identifikation, die sie in Projekten selbst konzeptionell und materiell weiterentwickelt haben“.

2 Lernwerkstatt und Portfolioarbeit

Die so entwickelte Lernwerkstatt zielt darauf ab, die (beruflichen) Handlungskompetenzen der Studierenden zu stärken und den Transfer des Gelernten und Erfahrenen in die pädagogische Praxis zu erleichtern. Es wird davon ausgegangen, dass hierfür eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen, Methoden und Materialien im Rahmen einer anregenden Lernumgebung erforderlich ist, die auch eine Reflexion des eigenen Handelns und Lernens einschließt und damit zu einem zentralen Lehrinhalt macht.

Lernwerkstatt wird hier verstanden als ein Ort, der eine besondere Gestaltung in Bezug auf die Ausstattung und die Struktur aufweist. Der Raum wird ausschließlich als Lernwerkstatt genutzt (vgl. VeLW 2009, 4) und verfügt über vielfältige wie reichhaltige Materialien, die geordnet und offen zur Verfügung stehen. Der Werkstatt-Begriff verweist auf das eigene Tun und das Lernen als produktiven und schöpferischen Akt sowie auf ein entstehendes Produkt, das materieller oder immaterieller Art (z.B. eine Erkenntnis oder weitere Fragen) sein kann. Den Ausgangspunkt für das Lernen bilden eigene, persönlich relevante Fragen, ein Interesse oder ein Anliegen. Somit wird Lernen begriffen als ein individueller und aktiver Prozess und folgt dem Verständnis des moderaten Konstruktivismus nach Reich (2012). Die Ausstattung bietet die Möglichkeit einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Themen und das Arbeiten in verschiedenen Sozialformen. Die Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen u.a. durch Anregung zur Reflexion der Lernprozesse werden durch den „Lehrenden“ in der Rolle eines Lernbegleiters und einer Lernbegleiterin angeregt (vgl. Jochums 2013, 45f.). Wertschätzende und konstruktive Rückmeldung helfen den Lernenden, ihre Lernprozesse weiterzuentwickeln (vgl. VeLW 2009, 8). Diese skizzierten Kriterien beschreiben die pädagogische Arbeit (vgl. ebd., 4) und sind die Grundlage für die Lernwerkstattarbeit als leitendes Arbeitsprinzip.

Die Lernenden werden demnach in der Lernwerkstatt aufgefordert, „persönlich bedeutsames Lernen“ (VeLW 2009, 7) zu initiieren, das ein Nachdenken über das eigene Lernen einschließt. Demnach zielt die Arbeit in dieser Lernwerkstatt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen, die in der späteren beruflichen Praxis benötigt werden, und auf solche, die zur Bewältigung des Studiums relevant sind. Begleitet werden kann dieser Prozess durch die Arbeit mit einem Portfolio.

Ein Portfolio als Sammelmappe von Arbeitsergebnissen und -produkten, das zur Darstellung der eigenen Leistungen, des eigenen Könnens und der eigenen Entwicklung dient, wird u.a. in elementar-/primärpädagogischen Einrichtungen oder in Hochschulen eingesetzt. Die Wurzeln im pädagogischen Kontext gehen wie bei der Lernwerkstattarbeit bis in die Reformpädagogik zurück und unterstreichen die Abkehr von einem tradierten Lernverständnis (vgl. Müller Fritschi 2013, 70f.). In der Hochschule beinhaltet ein Portfolio die Abbildung und Reflexion von Arbeits-/Lernprozessen der Studierenden unter Berücksichtigung der „situativ-institutionellen Lernbedingungen“ (Häcker 2007, 75). Das Ziel ist, das eigene Lernen und die eigene persönliche wie fachliche Entwicklung in den Blick zu nehmen. Das Portfolio kann darüber hinaus auch eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungskontexten wie beruflichen Stationen schlagen und damit den „Ausgangspunkt für die Dokumentation des lebenslangen Lernens bilden“ (Widulle 2009, 134).

Im Kontext von Hochschullehre gibt es unterschiedliche theoretische Begründungslinien und die damit verknüpften Funktionen, die die Arbeit mit dem Portfolio erfüllen kann: die Wertschätzung der individuellen Kompetenzentwicklung, eine alternative Bewertung von Leistungen in diesem Kontext, die Reflexion des eigenen Lernens und des beruflichen Handelns und die Förderung der Selbststeuerung (vgl. Müller Fritschi 2013, 73).

Das Portfolio als Begleiter von Lernprozessen, das die Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Personen und Kontexten unterstützt, kann ein hilfreiches Instrument sein, die „Lernbegleitung“ in der Lernwerkstattarbeit zu erweitern: Die Dokumentation kann Ausgangspunkt und Grundlage sein für eine individuelle oder gemeinsame fachliche und/oder methodische Reflexion mit dem Ziel, eine Selbstvergewisserung der eigenen fachlichen Entwicklung sowie die lernmethodischen Kompetenzen auszubauen (VeLW 2009, 7). Bedeutsam sind dabei auch die wertschätzenden Rückmeldungen durch die Lehrenden und Mitstudierenden, die das Selbstvertrauen stärken und einen hilfreichen Blick von außen liefern können. Die Ergebnisse fließen dann wieder in den Arbeitsprozess und das Portfolio zurück. Eine systematische Dokumentation kann die persönliche Kompetenzentwicklung aufzeigen, Erkenntnisse und Prozesse transparent machen und eine Verknüpfung der unterschiedlichen Lernerfahrungen in Studium und Praxis herstellen. Unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und Formen können je nach Lernvoraussetzungen, Neigung oder Anlass genutzt werden. Sie können in Papier- oder digitaler Form gestaltet sein und unterschiedliche Medien und Techniken einschließen (u.a. Tagebucheinträge, Dokumentation von Projekten und Gruppenarbeiten, Austausch via Chat, Einbindung von Filmmaterial, Mind-Maps). Diese Möglichkeit des individuellen Zugangs und Ausdrucks findet sich auch in der Lernwerkstattarbeit, u.a. durch Verfügbarkeit unterschiedlicher (offener) Materialien, wieder. Ausgehend von dem bereits skizzierten Lernverständnis, kann das Portfolio dazu

dienen, das sich ständig entwickelnde Weltverständnis des Subjekts (vgl. Reich 2012, 75) innerhalb der Lernwerkstattarbeit zu dokumentieren und zu verstehen. Das Portfolio als Bewertungsinstrument kann die Lernwerkstattarbeit in ein Bewertungsformat tragen, da sich die Lernverständnisse ähneln und so die Prüfungsform zur eingesetzten Methode passt (vgl. Müller Fritschi 2013, 71).

Die Gestaltung und Formen von Portfolios sind sehr unterschiedlich. Das elektronische Portfolio bietet gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, der Verknüpfung von Studieninhalten und verschiedenen Bildungspraxen einige Vorteile. Es besteht u.a. die Möglichkeit, ein Lerntagebuch zu führen, Dokumente und Medien wie Fotos und Filme hochzuladen und diese miteinander und mit Internetseiten zu verknüpfen. So können verschiedene Personen von unterschiedlichen Orten gemeinsam an Themen arbeiten, Dokumente und Erkenntnisse können neu zusammengestellt und für weitere Seminare oder Praxisprojekte genutzt und dokumentiert werden. Die Inhalte des Portfolios können so auch (teilweise oder komplett) mit Dritten innerhalb wie außerhalb der Hochschule geteilt werden. Hier kann eine Öffnung der Lernmöglichkeiten hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Strukturen sowie auf institutioneller Ebene (zur elementar-/primärpädagogischen Praxis) erfolgen. Gerade dieses Charakteristikum findet sich in sowohl in der Lernwerkstattarbeit als auch in der Portfolioarbeit als ein grundlegendes Arbeitsprinzip: Die Offenheit für den individuellen Zugang zu Themen und Inhalten zeigt sich in der Lernwerkstattarbeit in den Räumlichkeiten sowie in den Materialien und im Portfolio in der offenen Struktur, die individuell gestaltet werden kann. Die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden ist grundlegend. Sie zielen darauf ab, das selbstgesteuerte und idealerweise selbstbestimmte Lernen zu fördern und eine Weiterentwicklung des Lernens zu ermöglichen.

Um diese Offenheit auf personeller (Pädagog*innen, Studierende, Kinder), methodischer, inhaltlicher und institutioneller Ebene zu gewährleisten, muss nach Häcker (2007) neben der Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens, das zu einer Optimierung des Lernens (u.a. durch eigenständige Bestimmung des Lern tempos, der Lernmethode und des Lernortes) führen kann, das selbstbestimmte Lernen durch die freie Wahl von Inhalten und Zielen ermöglicht werden (vgl. Häcker 2007, 64f.).

Der Einsatz des Portfolios im Studium ist so mit der Lernwerkstattarbeit konzeptionell verbunden, aber dennoch, so stellt Jansa (2013, 105) fest, „ein bisher vernachlässigter Aspekt des Lernwerkstattansatzes“. In dem folgend vorgestellten Seminarformat wurde versucht, diese beiden Methoden im Rahmen der Hochschullehre zu verknüpfen.

3 Das Seminar „Bildungsprogramme und Arbeitsformen der BEK“

3.1 Ziele

Das Seminar fand im Rahmen des Moduls „Bildungsprogramme und Arbeitsformen der Bildung und Erziehung in der Kindheit (BEK)“ im Bachelor-Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ im Wintersemester 2013/2014 statt und wurde von der Autorin als Dozentin geleitet.

Das Seminar zielte darauf ab, dass die Studierenden sich verschiedene didaktische Ansätze und Konzepte vor dem Hintergrund der Bildungspläne erschließen, die Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als Methode kennenlernen und in unterschiedlichen Rollen erfahren. Sie lernten die digitale Portfolioarbeit als Methode kennen, wandten diese im Rahmen des Seminars an, reflektierten das neu gewonnene theoretische Wissen und setzten sich somit auch mit ihrer Haltung in Bezug auf die Begleitung von Lernprozessen auseinander.

3.2 Aufbau und Ablauf des Seminars

Für die Lernwerkstattarbeit wurde ein regulärer Seminarraum genutzt, da der Raum, in dem die Lernwerkstatt eingerichtet ist, für eine große Seminargruppe nicht ausreicht. Dies hatte den Vorteil, dass die Gestaltung der Lernumgebung immer wieder diskutiert und damit zum Seminarinhalt gemacht werden konnte. Das Seminar fand 14-tägig statt, umfasste jeweils drei Zeitstunden und eine Gruppengröße von 40 Studierenden.

In den ersten beiden Sitzungen legten die Studierenden die Themenfelder fest, mit denen sie sich im Rahmen des Seminars näher beschäftigen wollten. Es folgte eine kurze theoretische Einführung in die Lernwerkstattarbeit sowie in die Portfolioarbeit. Die Handhabung des verwendeten Programms zur Gestaltung eines E-Portfolios wurde von einer für den Bereich E-Learning zuständigen Kollegin aufgezeigt. Als Lehrformat wurden gemeinsam mit den Studierenden Werkstätten zu verschiedenen Themen entwickelt, die in unmittelbarem Bezug zu den Bildungsplänen stehen. „Werkstatt“ meint in diesem Zusammenhang das Lehr-Lern-Format einer Seminarsitzung, das sich dadurch auszeichnet, dass Studierende in einer vorbereiteten Lernumgebung (umgestalteter Seminarraum) sich innerhalb eines Oberthemas mit einer eigenen Frage bzw. einem eigenen Interesse alleine oder in einer Gruppe mit Hilfe der vorhandenen (oder mitgebrachten) Materialien auseinandersetzen. Zur Seite stehen ihnen drei bis fünf Mitstudierende und die Dozentin.

Die Studierenden konnten sich entscheiden, ob sie die Lernbegleitung oder die Rolle der/des Lernenden im Rahmen einer der vier im Folgenden genannten Werkstätten einnehmen wollten. Aufgrund der Größe des Seminars konnten

nicht alle Studierenden als Lernbegleiter*in agieren. Insgesamt wurde zu folgenden Themen gearbeitet: Übergänge gestalten, Selbstbildungsprozesse von Kindern unterstützen, Räume gestalten und inklusive Bildungsprozesse ermöglichen. Die Lernbegleiter*innen bildeten mit der Dozentin ein Team von drei bis vier Personen pro Werkstattstunde. Je nach Größe dieser Gruppe nahm die Autorin die Rolle einer aktiven oder einer „rein beobachtenden“ Lernbegleiterin ein. Ein Vorbereitungstreffen diente dazu, den Ablauf der jeweiligen Werkstatt zu präzisieren, die inhaltliche Struktur zu entwickeln, die Rollen und Aufgaben zu klären sowie die Materialien und Präsentations-/Diskussionsformen auszuwählen. Ergebnisse der Recherche und Ideen konnten im E-Portfolio festgehalten und gemeinsam innerhalb der Vorbereitungsgruppe bearbeitet werden. Hier fand bereits eine sehr intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie mit der Methode Lernwerkstattarbeit statt.

Der Seminarraum wurde vor Beginn der jeweiligen Werkstatt zu einer vorbereiteten Lernumgebung umgebaut. Diese war klar strukturiert und beinhaltete anregende und vielfältige Materialien, die größtenteils aus dem Bestand der Lernwerkstatt entnommen wurden (z.B. Alltagsmaterialien, didaktische Materialien, Fachliteratur und Verbrauchsmaterialien, verschiedene Medien wie ein Tablet, das die Bereitstellung von interessanten Fachartikeln im E-Portfolio beinhaltet).

Als Einstieg in die Werkstatt wurden der Ablauf und die Struktur des Raumes erläutert. Eine Phase der Orientierung im Raum und eine Erkundung der Materialien schlossen sich an. Das Ergebnis war jeweils ein Erkenntnisinteresse, eine Idee, die die Studierenden einzeln, zu zweit oder in Kleingruppen bearbeiten wollten. Die Lernbegleiter*innen unterstützten die Entwicklung der Fragestellung und die Gruppenbildung.

Die Arbeitsphase erstreckte sich anschließend über eineinhalb Stunden, in denen sich die Studierenden mit ihrer selbstentwickelten Fragestellung und ihren Ideen auseinandersetzten, diese diskutierten, die Materialien nutzten und gegebenenfalls Unterstützung durch die Gruppe der Lernbegleiter*innen erhielten. Die Prozesse und Ergebnisse wurden größtenteils analog dokumentiert. Die Gruppe tauschte sich darüber hinaus über gemachte Beobachtungen aus, beriet sich und passte mitunter den weiteren Ablauf an.

Der Stand des Arbeitsprozesses sowie (Teil-)Ergebnisse wurden dann in der Großgruppe präsentiert und diskutiert, dabei wurden unterschiedliche Formate ausprobiert. Den Abschluss bildete die inhaltliche wie methodische Reflexion, die von der Autorin angeleitet wurde. Hier trafen sich die Lernbegleiter*innen der aktuellen und der nächsten Werkstattstunde. Auf Grundlage einer gemeinsamen Auswertung wurde überlegt, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung der nächsten Werkstatt ergaben. Die Planung, Durchführung und Reflexion der Werkstätten wurde von den Studierenden in ihren individuellen E-Portfolios festgehalten bzw. in diese überführt.

Die (unbenotete) Seminarleistung umfasste die regelmäßige und aktive Teilnahme an den Werkstätten (als Lernende*r oder Lernbegleiter*in) und das Führen des E-Portfolios. Das Portfolio musste nicht komplett frei geschaltet, es mussten der Autorin nur exemplarisch Seiten zur Verfügung gestellt werden, welche die inhaltliche Arbeit zweier Werkstätten und die Reflexion des eigenen Lernprozesses beinhalteten. Die Bewertungskriterien waren zu Beginn des Seminars transparent gemacht worden.

Im Rahmen der letzten Sminarsitzung wurden das eigene Lernen, die Arbeit in den Werkstätten sowie die Nutzung dieser Erkenntnisse und der gewonnenen Erfahrungen für die pädagogische Praxis betrachtet.

3.3 Seminarreflexion

Die Reflexion der gemachten Erfahrungen seitens der Studierenden und der Dozentin, die im Anschluss an die Werkstätten durchgeführt wurden, hat gezeigt, dass die Studierenden zunehmend einen Zugang zur Methode Lernwerkstattarbeit erhielten. Gab es bei vielen zu Beginn noch Unsicherheiten bezüglich der Erwartungen der Dozentin und der gestellten „Aufgabe“, wurden diese zusehends geringer und die Studierenden erkannten ihre Verantwortlichkeit für die Gestaltung der Werkstätten wie auch ihrer eigenen Lernprozesse. Dies zeigte sich z.B. darin, dass sie schon Ideen und Fragen (und z.T. auch Materialien) zu der bevorstehenden Werkstatt mitbrachten und schneller in den Arbeitsprozess fanden. Als sinnvoll hat sich die rechtzeitige Vorbereitung mit sorgfältiger Materialauswahl erwiesen. Nach der Orientierungsphase zu Beginn der jeweiligen Werkstatt wurde eine kurze Runde im Plenum eingeführt, in der jede Gruppe ihre Frage, ihr Anliegen, ihre Idee vorstellte. Durch diese Transparenz konnten sich noch Personen und Gruppen mit gemeinsamen Interessen zusammenschließen und Unentschlossene Ideen finden. Die Arbeitsphase wurde von zunächst einer auf anderthalb Stunden verlängert.

Die räumlichen Möglichkeiten wurden auch vielfältiger genutzt und damit das individuelle Arbeiten verbessert. So wurde nicht nur an Tischen mit klassischen Präsentationsmaterialien gearbeitet, sondern es wurden auch Wände und Fußböden miteinbezogen. Einige Studierenden lösten sich auch aus ihren bekannten Gruppen und arbeiteten alleine oder bei anderen mit.

In der Vorbereitung zu den jeweiligen Werkstätten wurde überlegt, wie die Präsentations- und Diskussionsrunde gestaltet werden kann, ohne dass diese auf ihre gewohnte Darstellung der Ergebnisse auf Flipchartpapier reduziert wird. So ergaben sich zunehmend individuelle und kreative Dokumentationsformen. Immer häufiger stellten die Studierenden im Rahmen der Abschlussrunde ihren Arbeitsprozess oder den aktuellen Stand ihrer Ergebnisse zur Diskussion und arbeiteten nicht nur auf das „eine“ Ergebnis hin.

Als sehr hilfreich für die individuelle Weiterentwicklung in der Rolle der Lernbegleitung, aber auch für die Weiterentwicklung der Werkstätten wurden die Reflexionsgespräche im Anschluss an die Werkstatt empfunden. Die Verständigung über die Möglichkeiten und Grenzen des selbstbestimmten Lernens im Hochschulkontext und das Diskutieren der Umsetzungsmöglichkeiten war dabei ein wichtiger Bestandteil und somit wurde die „praktische Umsetzung von Selbstbestimmung in Lehr-Lern-Prozessen“ (Häcker 2007, 64) „Dilemma der Selbstbestimmung“ (Häcker 2007) zum wichtigen Seminargegenstand.

Die Arbeit mit dem E-Portfolio war von Anfang an Bestandteil der Lernwerkstattarbeit. Die Schwierigkeiten bestanden teilweise darin, einen Zugang zur E-Portfolioarbeit zu finden, was zum einen auf die Gestaltung und Handhabung des Programms zurückzuführen war und zum anderen auf die geringe Technikaffinität der Studierenden. Einigen fiel es laut eigener Aussage auch schwer, sich zu disziplinieren und regelmäßig die Dokumentation fortzuführen. Durch die Portfolioarbeit wurde jedoch bei den meisten Studierenden eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten der Werkstätten sowie mit ihrem eigenen Lernprozess sichtbar. So reflektierten sie kritisch, sammelten weiterführende Fragen für Studium und Praxis oder nahmen Verknüpfungen mit anderen Fachinhalten vor. Dennoch wurden die technischen wie methodischen Möglichkeiten des E-Portfolios bei Weitem nicht ausgeschöpft und stattdessen überwiegend abschließende Dokumente hochgeladen. Digitale Gruppenarbeit fand nur vereinzelt statt. Die Darstellung des E-Portfolios war sehr auf die Erbringung der Studienleistung ausgerichtet und wurde nicht vorrangig als Prozessbegleitung verstanden. Auch wurden nur in Ansätzen Bezüge zur Praxis hergestellt, z.B. entwickelten drei Studierende ein Konzept für einen Bewegungsraum in einer Kita und überlegten im Anschluss, inwiefern sich dieses auf ihre Praktikumsstelle übertragen ließe.

4 Schlussbetrachtung

Im Rahmen des vorgestellten Seminars wurde der Versuch unternommen, Lernwerkstattarbeit in der Hochschullehre umzusetzen und sie mit der Portfolioarbeit zu verknüpfen. Die Integration der Portfolioarbeit in die Lernwerkstattarbeit ist hier nur bedingt gelungen. Daher sollen abschließend die Anforderungen für eine gelingende Umsetzung herausgearbeitet werden.

Zunächst muss die Lehrperson bereit sein, sich auf neue Methoden einzulassen, und somit das didaktische Repertoire erweitern und eine neue Rolle einnehmen. Die Abkehr vom tradierten Rollenverständnis betrifft ebenso die Studierenden.

Um grundsätzlich erfolgreich mit dem E-Portfolio arbeiten zu können, ist eine ausführliche Einführung in die technische Handhabbarkeit des jeweils genutzt-

ten Programms notwendig. Ebenso ist die Verfügbarkeit einer Ansprechperson bei technischen Fragen im laufenden Semester sinnvoll, um hier Hürden und Ängste abzubauen und die Nutzungskompetenz der Studierenden auszubauen. Das Seminar wird so nicht mit der Bearbeitung technischer Fragen überfrachtet und die Möglichkeiten des E-Portfolios können wirksamer ausgeschöpft werden. Beispielhafte Portfoliobeiträge aus vorherigen Seminaren können hierbei ebenso unterstützend wirken.

Eine versetzte Einführung beider Methoden (Lernwerkstattarbeit und Portfolioeinsatz) scheint geboten, um eine Überforderung, wie es sich bei einigen Studierenden auch im Seminar zeigte, zu vermeiden.

Die gleichzeitige Arbeit mit dem E-Portfolio in verschiedenen Seminaren ist sinnvoll, um die Studierenden mit der Methode zunehmend vertraut zu machen und die Chance zu nutzen, die unterschiedlichen Module und Seminarinhalte zu verknüpfen. So kann auch der Mehrwert besser nachvollzogen und die Relevanz für das Studium und die spätere berufliche Praxis erkannt werden.

Um doppelte Arbeit und eine reine Darstellung der Arbeitsergebnisse im E-Portfolio für den Studiennachweis zu vermeiden, ist eine stärkere Einbindung der Portfolioarbeit in den Werkstattprozess sinnvoll. Hierfür muss die technische Ausstattung im Seminarraum vorhanden sein (gestellt durch die Hochschule oder durch den Ansatz „Bring Your Own Device“ unter Verwendung privater Endgeräte), damit Arbeitsprozesse und -ergebnisse direkt festgehalten, verknüpft und zur Verfügung gestellt werden können. Auf diese Weise kann die Arbeit mit dem E-Portfolio selbst zu einem Thema innerhalb der Werkstatt gemacht werden.

Durch die Thematisierung der Bewertung zu Beginn des Seminars, in dem gemeinsame Kriterien für die Bewertung festgelegt werden, kann die Individualität der Leistung herausgearbeitet, die Mitbestimmung der Studierenden gestärkt und können Unsicherheiten hinsichtlich der Erwartungen der Lehrenden abgebaut sowie die Prozesse und Ergebnisse der Lernwerkstattarbeit sichtbar gemacht werden. Die Reflexion im Rahmen des E-Portfolios muss gleichermaßen die wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Handlungen sowie die Hochschul- und elementar-/primärpädagogische Praxis einbeziehen. Dadurch werden die eingangs skizzierten Herausforderungen und Anforderungen der jeweiligen Praxen und die ihnen zugrunde liegenden Theorien und Logiken berücksichtigt und aufeinander bezogen. Dies ist im vorgestellten Seminar nur in Ansätzen gelungen. Hier wäre es denkbar, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und didaktische Fragen stärker aus der elementar-/primärpädagogischen Praxis zu generieren. Sie sollten vor dem Hintergrund theoretischen und empirischen Wissens im Rahmen der Werkstätten und Portfolioarbeit bearbeitet und rückgebunden werden.

Besonders durch die in der Portfolioarbeit geforderte Selbstreflexion, die in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) eine unabdingbare Brücke zwischen Disposition (Handlungsgrundlagen) und Performanz

(Handlungsrealisierung) darstellt, findet sich ein wesentliches Merkmal von Lernwerkstattarbeit wieder. Es verdeutlicht, dass sich das Führen eines Portfolios und Lernwerkstattarbeit in wesentlichen Bereichen ergänzen.

Das E-Portfolio als Lernbegleiter im Studium bietet somit unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Anforderungen die Chance, die Entwicklung bzw. Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen im Kontext von Lernwerkstattarbeit zu unterstützen und das autonome Denken und Handeln angehender Kindheitspädagog*innen zu fördern.

Literatur

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der WiFF. München: Deutsches Jugendinstitut, 128-153.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Michaela Gläser-Zikuda & Tina Hascher (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 63-85.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 93-107.
- Jochums, Anna-Sophia (2013): „Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt“: Entwicklung einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder am Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg. In: Standpunkt: Sozial, 1/2013, 44-50.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013): Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten Selbstverlag. Online unter: http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/13muellerfritschi_e.pdf (Abrufdatum: 02.10.2015).
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. URL: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf (Abrufdatum 15.09.2016).
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer-Verlag, 22-29.
- Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23 (2), 183-190. Online unter: http://bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_2_183-190.pdf (Abrufdatum: 02.10.2015).