

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S.

Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen. Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 145-156. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S.: Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen. Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 145-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264789 - DOI: 10.25656/01:26478; 10.35468/5742-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264789>

<https://doi.org/10.25656/01:26478>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Axel Jansa und Lena S. Kaiser

Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung

Abstract

Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen stellen noch ein erhebliches Forschungsdesiderat dar. Im Folgenden wird der Versuch unternommen dieser Forschungslücke zu begegnen und zu fragen, welchen Beitrag kindheitspädagogische Lernwerkstätten zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen leisten können? Ferner wird ein das Theorie-Praxis-Verhältnis diskutierender Einblick in kindheitspädagogische Lernwerkstattarbeit gegeben, der sowohl die Akteurs- als auch die Systemebene tangiert. Vertiefend dazu findet eine exemplarisch-deskriptive Verknüpfung des Lernwerkstattmodells mit dem Reggianischen Atelier statt. Im Konzept der Bildungswerkstatt an der Hochschule Esslingen wird der Reflexion individueller und gruppenbezogener Bildungsprozesse mit verschiedenen Dokumentationsformen Raum gegeben und es erfolgt eine Verknüpfung sehr unterschiedlicher Bildungsbereiche und Konzepte. Im Sinne weitgehender Partizipation tragen Studierende in verschiedenen Lehr-Lern-Formaten wesentlich zur konzeptionellen und materiellen Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt bei.

1 Einleitung

Der spezifische Ansatz der Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen erschließt sich vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Neubestimmung einer Elementardidaktik, in deren Kontext Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen seit ca. 2005 entstanden sind (vgl. Jansa 2013, 94). Mit der stärkeren Wahrnehmung von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen gelangte der mit dem Bildungsverständnis direkt verknüpfte Didaktikbegriff in den Fokus der Fachdiskussion.

Im neuen konstruktivistisch begründeten elementardidaktischen Ansatz, welcher von Selbstbildungspotenzialen (Schäfer 2011) ausgeht, steht – als Pendant zur Bildung als zentrale Aktivität der Kinder – die Erziehung als zentrale Aktivität der Erwachsenen. Erziehung wird verstanden als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungskräfte des Kindes (vgl. Schäfer 2011; Liegle 2008). In Bezug darauf ist Bildung zu verstehen als

„das Können und Wissen, das jemand einsetzen kann, um sich an dem sozialen und kulturellen Leben zu beteiligen, und die Aufgaben, die sich ihm dabei stellen, zu lösen. In diesem Sinne ist jeder Mensch auf eine persönliche Weise schon immer gebildet; denn jeder Mensch bringt Ressourcen mit, mit welchen er Wirklichkeit sinnvoll verstehen und Problemstellungen lösen kann“. (Schäfer 2016, 6; vgl. Schäfer 2011, 36).

Dieses grundlegende und von Lebensaltern unabhängige Bildungsverständnis macht deutlich, dass die konstruktivistisch begründete Elementardidaktik in besonderer Weise an Lernwerkstattarbeit, wie sie im Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) definiert wird, anschlussfähig ist und vor allem in Qualifizierungsprozessen von Studierenden durch Lernwerkstattarbeit in einem doppel-didaktischen Sinn erschließbar wird. Es ergeben sich daraus drei bedeutsame Postulate für das Arbeiten in kindheitspädagogischen Lernwerkstätten an Hochschulen:

1. Das konstruktivistische Bild vom kompetenten Lerner, der sich in aktiven Auseinandersetzungsprozessen mit der sozialen und materiellen Umwelt befindet, impliziert, dass das Prinzip *Bildung = Selbstbildung* auch für Studierende gelten muss, woraus sich eine Präferenz für eine konstruktivistische Hochschuldidaktik ergibt. Dem konstruktivistischen Lernverständnis hochschuldidaktisch folgend, sind Bildungsprozesse zu initiieren, die einen Zusammenhang von Wissen und Handeln herstellen, um verkörperte erfahrungsbezogene Haltungen bei den Studierenden zu evozieren.
2. Es besteht ein didaktisches Verweisungsverhältnis zwischen den Formen hochschulischen Lernens und elementardidaktischen Handlungsformen mit bestimmten Settings, wie sie die zukünftigen Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in der Praxis entweder vorfinden oder selbst initiieren. Dies kann auch auf lernwerkstattspezifische Lernformen, die in partizipatorische Bildungsprozesse münden (vgl. VeLW 2009, 4), bezogen werden. Einer partizipatorischen Didaktik – wie sie in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik auch in lernwerkstattspezifischen Lernformen stattfinden kann – schafft dafür einen geeigneten Rahmen. Innerhalb einer solchen Didaktik können Kinder ihr Interesse an Dingen mit den Beziehungen zu anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften verbinden. Ein gemeinsames Denken und Handeln steht dabei im Mittelpunkt. Erst durch den Zusammenschluss der individuellen Potenziale aller Beteiligten, den eine solche Didaktik herausfordert, werden neue

Ideen hervorgebracht. Demnach geht es darum, Bildungsprozesse bei Kindern und Erwachsenen in Gang zu bringen, die durch die Verknüpfung aller individuellen Potenziale erst entstehen und dabei die Möglichkeiten des Einzelnen überschreiten (vgl. Kaiser & Schäfer 2016, 8).

3. Der für die kindheitspädagogischen Studiengänge formulierte Anspruch eines Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. bspw. Robert Bosch Stiftung 2008) lässt sich in besonderem Maße über hochschulische Lernwerkstätten als Orte der Praxiserprobung und -begegnung umsetzen (vgl. Jansa 2016, 62).

2 Kindheitspädagogik an Hochschulen – Neue Herausforderungen

Dieser oben skizzierte Anspruch eines Theorie-Praxis-Bezugs stellt Hochschulen vor neue Herausforderungen. Mit der akademischen Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird eine Qualitätssteigerung der Betreuung und Bildung von Kindern sowie der Institutionen der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen verfolgt. Das Ziel von Professionalisierungsbemühungen ist es, das pädagogische Handeln der Fachkräfte qualitativ zu verbessern, sodass die daraus resultierenden Effekte Kindern und ihren Familien zugutekommen.

Um den gestiegenen Erfordernissen gerecht werden zu können, bedarf es spezifischer Qualifikationen und Kompetenzen, die auch in den entsprechenden kindheitspädagogischen Studiengängen Berücksichtigung finden müssen. Bildungspolitische Diskussionen haben in den letzten Jahren den Begriff der Kompetenzorientierung fokussiert. Der in verschiedenen Qualifikations- und Orientierungsrahmen formulierte Kompetenzbegriff zeigt, dass es um die Anwendung von Wissen und Können auf unterschiedlichen Stufen und Ebenen geht. Gleichzeitig kann unter der Einführung des Kompetenzbegriffs auch ein Paradigmenwechsel innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses verzeichnet werden (vgl. Messner 2016, 6). Kompetenzen verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.), rücken Studierende ins Zentrum von Lehr- und Lernprozessen.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, insbesondere in Bezug auf die Professionalisierung im Lehrberuf, wird der Kompetenzbegriff zum Teil in Abgrenzung zum Persönlichkeitsparadigma als überholter Ansatz diskutiert (vgl. Schönknecht 2013). Andere wie Blömeke (2009) wiederum verstehen diesen im Kontext der empirischen Lehr-Lernforschung weiterentwickelten Ansatz, das da-

ran anschließende „Prozess-Produkt-Paradigma“ sowie das auf dem Kompetenzbegriff basierende „Expertenparadigma“ als drei sich ergänzende Perspektiven. Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses im Bereich der Frühpädagogik als Teilgebiet der Kindheitspädagogik steht bislang das kompetenzbasierte Professionalisierungsmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) im Mittelpunkt, allerdings werden zunehmend Aspekte der Persönlichkeitsbildung insbesondere über Methoden der Biografiearbeit als notwendige Bestandteile der Professionalität von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen diskutiert (vgl. verschiedene Beiträge in Friedrich u.a. 2016).

Das Verhältnis zwischen Kompetenzorientierung und dem für die Kindheitspädagogik zentralen Begriff der Bildung gerät auch aus einer anderen Perspektive ins Blickfeld: Vor dem Hintergrund der Kritik des Kompetenzbegriffs als einer aus der Ökonomie entstammenden Kategorie (vgl. Krautz 2009a/b; Kessl 2015), gelangt der umfassendere und einen emanzipatorischen Anspruch einschließende Bildungsbegriff wieder stärker ins Zentrum. Darauf weist auch Stieve (2013) in seiner Abhandlung über die bildungstheoretischen Grundlangen der frühen Bildung hin: Die klassische auf Humboldt zurückgehende „Entstehung eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs [ist] wesentlich in einem aufklärerischen Verständnis verankert“ (ebd., 56). Eine sich in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft verstehenden kritischen Kindheitspädagogik sieht unter anderem in der Bezugnahme auf das emanzipatorische Verständnis des Bildungsbegriffs einen Ansatz, aktuelle Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes zur reflektieren. Vor diesem Hintergrund wäre unserer Einschätzung nach zu klären, wie perspektivisch mit der aufgezeigten Ambivalenz des Kompetenzbegriffs in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten umzugehen ist.

3 Begründungszusammenhänge für einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug

Die Praxis eines kindheitspädagogischen Studiums schließt Erfahrung unterschiedlicher Perspektiven, Methoden und Strategien ein. Sowohl theoretische als auch an die Praxis von bspw. Kindertageseinrichtungen gebundene Auseinandersetzungen etwa über Blickrichtungen, Fragestellungen sowie Denk- und Handlungsweisen sind wichtige Bestandteile dieses Studiums, welches die Erfahrung einer intellektuellen und persönlichen Relativierung impliziert. Infolgedessen bedarf es sowohl der Entwicklung und dem Erwerb von theoretischen Grundlagen und Fachwissen als auch dessen fortdauernde Anwendung, Vertiefung und Spezifizierung, Einschätzung und Verbesserung. Die Erfahrung einer intellektuellen und persönlichen Relativierung, auch vor dem Hintergrund der eigenen Biografie, bedarf Settings, die über klassische Formate mit wenig Handlungsbe-

zug hinausgehen. Dies prägt nicht nur die zukünftige Persönlichkeitsbiografie als Kindheitspädagogin bzw. Kindheitspädagoge nachhaltig, sondern hieraus kann gleichermaßen auch die Befähigung erwachsen, auf ständig wechselnde Anforderungen und Rahmenbedingungen lernend reagieren und sich selbstständig an der Evolution von Wissen beteiligen zu können.

Die Anlehnung an Kompetenzorientierung, so wie sie hier beschrieben wird, ist auch eine didaktische Umschreibung eines dynamischen Bildungsverständnisses. Sie betont das selbständige Handeln und dessen Reflexion, durch die u.a. die Befähigung zustande kommt, zuvor unbekannte Situationen zu meistern. Dabei ist Handlungssicherheit im Sinne von Professionalität das Ergebnis eines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses, in dem Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen ihre theorie- und erfahrungsbasierten Wissensbestände kontinuierlich sowohl abgleichen als auch aus- und umbauen. Auf diese Weise gelingt es immer besser, in pädagogischen Situationen eine „fall- und situationssensible Passung“ (Nentwig-Gesemann 2007, 93) herzustellen.

Entscheidend für die Herausbildung beruflicher Identität ist, dass Erfahrungslernen immer auch Wissenszuwachs für ein professionelles Selbstkonzept beinhaltet, in das neben Planung und Analyse von pädagogischen Prozessen und Handlungen auch Zweifel und Unsicherheit, ob das pädagogische Handeln „passgenau“ war, gehören. Spezifische Charakteristik des Kompetenzbegriffs ist es, Handlungssinn, Einsichten und selbstkritische Reflexion aus einem schöpferischen und kreativen Umgang mit der Differenz Erfahrung zwischen theoretischem Wissen und dessen Anwendung herauszubilden. Damit zeigt sich kompetentes Handeln in der je situativen Bewältigung von Herausforderungen (Performanz des Handelns). Infolgedessen ist Kompetenz kontextualisiert und sehr spezifisch, dennoch auf Transferprozesse und Generalisation ausgerichtet (vgl. Harting & Klieme 2007, 13).

Kompetenzorientierung könnte damit einerseits durchaus als Pragmatik verstanden werden, andererseits erscheint es unpassend, sie als technisch oder methodisch-instrumentelle Handlungsbereitschaft oder übereilte Anwendungsorientierung misszuverstehen. Das Hochschulstudium als reine Berufsausbildung anzusehen oder die Annahme zu bestärken, dass sich der Zweck wissenschaftlichen Studiums ohne den Exkurs der selbsttätigen Auseinandersetzung und Vertiefung mit dessen Gegenständen sowie ohne biografische Reflexion erreichen lässt, reduziert die ursprüngliche Intention des Kompetenzbegriffs.

Die Grundgedanken von Professionalisierung, Kompetenzentwicklung und reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug aufgreifend, startete die Bildungswerkstatt der Hochschule Esslingen 2006 als Ort der elementardidaktischen Auseinandersetzung mit mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Phänomenen für die spätere pädagogische Arbeit mit Kindern und ist damit Beispiel dafür, wie Planung und Analyse von pädagogischem Handeln gemeinsam mit Studierenden in einem doppeldidaktischen Sinn konzipiert und reflektiert wird.

Im Folgenden werden am Beispiel dieser Bildungswerkstatt einzelne didaktische Settings zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln aufgegriffen und konkretisiert sowie weitere Aspekte auf der Handlungs- und Strukturebene betrachtet:

- Die Werkstatt ist wichtiger Bestandteil des spezifischen Profils dieses kindheitspädagogischen Studiengangs und damit materialisierter Ort einer spezifischen Lernkultur. Mit ihren anfangs 18 ausleihbaren Experimentierkisten war sie zunächst als Ort für Studierende konzipiert, an dem handlungspraktische Kompetenzen erworben werden, um Kinder bei der Aneignung elementarer Bildungsinhalte zu begleiten. Heute erhalten die Studierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen die Möglichkeit, unterschiedliche (didaktische oder verwendungs- und bedeutungsoffene) Materialien kennenzulernen, einzuschätzen und mit Kindern zu erproben.
- Studierende trugen von Beginn an in verschiedenen Lehr-Lern-Formaten im Sinne weitgehender Partizipation wesentlich zur konzeptionellen und materiellen Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt bei. Dies betrifft die Entwicklung und Erprobung neuer Materialien, die Gestaltung des Raumes, die Öffentlichkeitsarbeit und umfasst damit im Wesentlichen die konzeptionelle, partizipatorisch angelegte Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt im Sinne einer Kultur des Lernens, die sich an Selbstbildungspotenzialen von Studierenden orientiert und dabei Möglichkeits- und Erfahrungsräume durch die Bildungswerkstatt eröffnet.
- Mit der starken Betonung von Partizipation wird auf der Handlungsebene an die Tradition des demokratischen Lernens und des „Denk-Handeln“ im Sinne Deweys (vgl. Dewey 1951) angeknüpft. Auf der Strukturebene ist dieses demokratische Lernen möglich, da über spezielle curriculare werkstattbezogene Module und curriculare inhaltliche Freiräume – als „Innovative Seminare“ im Modulhandbuch ausgewiesen, für die die Studierenden die Themenstellungen vorschlagen – in denen selbstbestimmtes, autonomes, informelles Lernen möglich ist. Unabhängig davon engagieren und beteiligen sich Studierende auch jenseits des Curriculums u.a. im Format der „offenen Bildungswerkstatt“.
- Die Bildungswerkstatt ist für die Studierenden ein Ort der Identifikation, da sie diese konzeptionell und materiell entwickelt haben. Sie prägen damit auch die Wahrnehmung der Bildungswerkstatt als Teil-Profil des Studiengangs. Dies wurde 2015 nochmals deutlich, als Studierende im Rahmen der Erweiterung des Raumes maßgeblich beteiligt waren. Das wöchentlich stattfindende Format der „offenen Bildungswerkstatt“ bietet den Studierenden die Möglichkeit, selbst Themen zu platzieren und Veranstaltungen verantwortungsvoll (mit-)zu organisieren.

4 Zum Theorie-Praxis-Bezug auf konzeptioneller Ebene: Verschränkung von reggianischer Elementardidaktik und Hochschuldidaktik in kindheitspädagogischen Studiengängen

In der Bildungswerkstatt in Esslingen erfolgte im Rahmen der kontinuierlichen konzeptionellen Weiterentwicklung einerseits die Einbeziehung weiterer Bildungsbereiche, andererseits wurden Materialien unterschiedlicher elementarpädagogischer Konzepte integriert. In diesem Zusammenhang wurden Merkmale der Reggio-Pädagogik in ihrer Relevanz für die Weiterentwicklung der Bildungswerkstatt untersucht. Dieses elementarpädagogische Konzept war in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia für und mit den kommunalen Kindertageseinrichtungen entwickelt worden. Ab den 1980er Jahren erfolgte seine weltweite Rezeption, so auch in Deutschland. Die Reggio-Pädagogik als explizit konstruktivistisch fundierter Ansatz zeichnet sich durch folgende Merkmale aus, die in der Bildungswerkstatt in Esslingen in einem doppeldidaktischen Sinn (vgl. hierzu auch Kaiser 2016, 275) besondere Berücksichtigung erfahren:

Der Raum als dritter Erzieher: Räume wirken als reichhaltige, vorbereitete Umgebung, die den Kindern Anregung und Herausforderung bieten. Einrichtung und Material haben Aufforderungscharakter und laden zum forschenden Lernen ein.

Offene Materialien und Alltagsmaterialien ermöglichen kreatives, experimentelles Vorgehen, regen Kinder an, eigene Aufgabenstellungen zu entwickeln. Beispiele sind Materialien zum Sortieren und Konstruieren, Werkzeuge und Geräte zum Auseinandernehmen.

Die 100 Sprachen des Kindes: Die verschiedenen Möglichkeiten der Sinneswahrnehmung bilden die Grundlage für die vielen Sprachen der Kinder, sie brauchen vielfältige Materialien und Darstellungsarten, um viele Ausdrucksformen zu entwickeln.

Die Dokumentation der Lernprozesse und Ergebnisse der Kinder dient der Ideensammlung und als kollektives Gedächtnis. Dokumentationen machen Bildungsprozesse sowohl in individuellen Portfolios als auch in gruppenbezogenen großflächigen Wanddokumentationen, den so genannten „Sprechenden Wänden“, sichtbar.

Das Atelier in jeder Einrichtung ist der Ausgangspunkt von Projekten und die Werkstatt der 100 Sprachen. Eine der vier zentralen Sprachen ist die Arbeit mit Licht und Schatten. Experimente mit dieser Ausdrucksform ermöglichen so die Verbindung unterschiedlicher Zugänge wie Ästhetik, Naturwissenschaften und Philosophie; sie eignen sich in besonderer Weise für projektorientierte Vorgehensweisen.

(Vgl. dazu ausführlich Jansa 2013)

Diese Auflistung einiger zentraler Merkmale der Reggio-Pädagogik macht deutlich, in welcher Weise Ähnlichkeiten zum Lernwerkstattansatz bestehen und wo das Potenzial zu seiner Weiterentwicklung liegt. Daher wurden sukzessive seit

2009 verschiedene Elemente des Ateliers aus der Reggio-Pädagogik in die Esslinger Bildungswerkstatt integriert.

Die Ausstattung mit Geräten und Materialien, die *Experimente mit Licht, Schatten und Farben* anregen (Tageslichtprojektoren, Leuchttisch, Schattenspielvorhang, Projektionsflächen, Spiegel, Materialien verschiedenster Form, Dichte und Konsistenz), sowie mit Raumgestaltungselementen bieten interdisziplinäre Verknüpfungsmöglichkeiten, bei denen technische, naturwissenschaftliche und ästhetische Zugänge miteinander verschränkt werden, um nicht bildungsbereichsspezifisches Denken und Handeln bei den Studierenden zu evozieren, sondern um Möglichkeitsräume und Denkweisen zu eröffnen, die eine phänomenbezogene Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt ermöglichen.

Verschiedene *Dokumentationsformate*, wie sie auch in der Reggio-Pädagogik Anwendung finden, dienen auch hier in der Bildungswerkstatt der *Reflexion von Bildungsprozessen*. Unterstützungssysteme sind einerseits Wanddokumentationen, in denen gruppenbezogene Erprobungen dokumentiert werden, andererseits werden individuelle Lernprozesse beim Experimentieren bzw. in der Auseinandersetzung mit verschiedenen elementarpädagogischen Konzepten in individuellen Portfolios reflektiert und dokumentiert. Hiermit wird versucht, besonders auch das Lernen in Gruppen und sozialen Konfigurationen zu dokumentieren. Im Zusammenhang von Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen wird besonders der Aspekt der gemeinsam geteilten Erfahrung in Peergroups aufgegriffen und theoriegeleitet reflektiert.

5 Merkmale von Transferprozessen

Für das im vorangegangenen Kapitel angesprochene Übertragen von erworbenem Wissen auf neue Situationen werden zur Anbahnung von Transferprozessen Lernarrangements in Lernwerkstattarbeit geschaffen, in denen bereits im Studium Möglichkeiten zum Aufbau und zur Vernetzung von Wissensstrukturen eröffnet werden. Zirkuläre Prozesse zwischen Theorie und Praxis sowie Praxis und Theorie können sich dabei über vielfältige Weisen und Wissensformen erstrecken, die in der differenzierten Betrachtung von Disposition und Performanz erkennbar werden (vgl. Kaiser 2016, 292):

Vom theoretischen kindheitspädagogischen Wissen zum Handlungswissen:

Beim praxisfeldorientierten Aufbau in Lernwerkstätten (bspw. durch Stationen) sind ausgehend von Problem- und Handlungsfeldern der Praxis, wie sie den zukünftigen Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen begegnen, relevante und ganzheitlich gestaltete Problem- und Handlungsfelder zu bearbeiten. Lernwerkstätten ermöglichen

- durch die Einbettung handlungsorientierter Anteile in theoretische Ansätze Handeln zu lernen und dieses Handeln begründen zu können;
- Settings, in denen bspw. anhand von Beobachtung und Dokumentation oder Projektarbeit eigene Lernprozesse beschrieben und reflektiert werden und sich mit anderen darüber ausgetauscht sowie Lernprozesse dokumentiert und präsentiert werden können.

Vom kindheitspädagogischen Handlungswissen zur Handlungskompetenz:

Pädagogische Planungen sollen in konkretes pädagogisches Handeln transferiert werden. Dazu bedarf es der Erfahrung, dass Handlungskompetenzen erst dann dienlich sind, wenn theoretisches Wissen verfügbar gemacht werden kann.

- Lernwerkstätten ermöglichen es, didaktische Praxen vertieft zu thematisieren und zu reflektieren, wenn eigene Erfahrungen bspw. im Themenfeld „Beobachtung und Dokumentation“ gemacht werden.
- Lernwerkstätten ermöglichen mit praxisorientierten Auseinandersetzungen biografische Zugänge zu bestimmten (bildungsbereichsspezifischen) Themenbereichen und bieten damit eine weitere Reflexionsebene an.
- Die Planung, Anwendung und das Erfahren von didaktischen Settings ermöglicht in Lernwerkstattarbeit einen Transfer von pädagogischer Planung zu konkretem pädagogischem Handeln oder dessen Beobachtung, damit sich Handlungskompetenzen entwickeln können.

In Ergänzung und als Grundlage der beschriebenen Transferprozesse wurde in die Werkstattarbeit in Esslingen 2010 als weiteres Merkmal das *biografische Arbeiten* als zusätzliche Reflexionsform integriert: Studierende setzen sich mit ihren eigenen Bildungserfahrungen als Kind, exemplarisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, in individuellen Portfolios auseinander. Dabei entdecken Studierende verhindernde und fördernde Umstände in ihrer Lernbiografie, reflektieren diese gemachte Erfahrungen sowohl systematisch und theoriegebunden unter Einbeziehung entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und können sich daraus didaktische Grundlagen über Lern- und Bildungsprozesse von Kindern erschließen.

Im Laufe ihres Bestehens entwickelte sich die Bildungswerkstatt in Esslingen zum Kern eines hochschuldidaktischen Modells für den Studiengang, in dem nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne des „*forschenden Studierens*“ über die Verknüpfung der drei didaktischen Elemente Projekt-, Lernwerkstatt- und Portfolioarbeit die systematische Förderung des neugierigen Blicks in einem reggianischen Verständnis der Pädagogin als Forscherin und des Pädagogen als Forschers zum Ziel haben – anders ausgedrückt der forschende Habitus. Insofern sollen Studentinnen und Studenten durch Lernwerkstattarbeit dabei unterstützt werden Transformationsprozesse zu vollziehen, die sich über die Transformationen von theoretischen

kindheitspädagogischen Wissen zum Handlungswissen und vom Handlungswissen zur Handlungskompetenz erstrecken.

Daher versteht sich die Bildungswerkstatt in Esslingen nicht nur als einen Ort der über die Kompetenzentwicklung hinausgehenden Auseinandersetzung mit (Selbst-)Bildungsprozessen von Studierenden und der reflektierten Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Theorie, sondern auch als einen Ort, von dem innovative konzeptuelle und hochschuldidaktische Impulse ausgehen (vgl. dazu ausführlich Jansa 2016, 65).

6 Fazit

Zu Beginn dieses Beitrags wurde auf ein bestehendes Forschungsdesiderat in Bezug auf Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen hingewiesen, nun kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass der Ansatz der Lernwerkstattarbeit durch seine konzeptionelle Nähe sowohl zum konstruktivistischen Bild vom Kind und seinen Lern- und Bildungsprozessen als auch durch die konzeptionelle Nähe zur sich herausbildenden Elementardidaktik, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von professionsbezogenem Denken, Können und Handeln im Rahmen der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen leisten kann. Hierbei spielt insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis eine wichtige Rolle sowie die Ermöglichung einer weitgehenden Partizipation der Studierende als Mitgestaltende ihres Professionalisierungsprozesses auch bei der Entwicklung der Werkstätten, wie dies an einem Beispiel gezeigt werden konnte.

Ausgehend von diesem Beispiel und dem erwähnten Austausch unter den Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen werden deren innovative hochschuldidaktische Impulse deutlich. Bezogen auf den Professionalisierungsdiskurs in der Kindheitspädagogik kann durch weitere Standortbestimmungen und diskursive Betrachtungen der Werkstätten ein wichtiger Impuls zur Klärung des Verhältnisses von Bildung und Kompetenz ausgehen, ein Klärungsprozess der erst am Anfang steht, der aber für die gesamte Profession von Bedeutung sein kann – die Diskussion hat begonnen.

Literatur

- Blömeke, Sigrid (2009): Voraussetzungen bei der Lehrperson. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-126.
- Dewey, John (1951): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: The Macmillan company.
- Friedrich, Tina, Lechner, Helmut, Schneider, Helga, Schoyerer, Gabriel & Ueffing, Claudia (2016) (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19, München: Deutsches Jugendinstitut, 1-86.
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 10. Jg., 11-29.
- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtungen und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 93-108.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum, H. 42, 62-65.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen – Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt. In: Entdeckungskiste, 13. Jg., 6-9.
- Kessl, Fabian (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung. Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 25. Jg., 17-24.
- Krautz, Jochen (2009a): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzmodell im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum, 13. Jg., 87-100.
- Krautz, Jochen (2009b): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München: Hugendubel.
- Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Föling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 85-113.
- Messner, Elgrid (2016): Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5-7.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 92-101.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2016): Weltwerkstatt – Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schönknecht, Gudrun (2013): Professionalisierung im Lehrerberuf. Theorien, Konzepte Forschung. Vortrag im Kolloquium der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie an der Aristoteles Universität Thessaloniki, 9.10.2013. Online unter http://www.del.auth.gr/lessons/Schonknecht_Professionalisierung.pdf (30.09.2018).
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Edelman, Doris/Stamm, Margit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 51-70.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 17-32.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach.