

Frühpädagogische
Werkstatt an der
Hochschule
Emden/Leer

Hintergründe und
konzeptionelle
Merkmale

Edita Jung & Ann-Christin Waldschmidt

Emden, 2018 (aktualisiert 2019)

1 Kontext und
Problemstellung

2 Hochschulische
Lernwerkstätten als
pädagogisch-
didaktische Räume

3 Frühpädagogische
Werkstatt an der
Hochschule
Emden/Leer

4 Resümee

Abstract

Die „Frühpädagogische Werkstatt“ (Teilprojekt 1 HaKomPra) wurde mit dem Ziel konzipiert und implementiert, für die Studierenden im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik ein hochschuldidaktisches Setting für eine handlungsbasierte Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Grundsätzen der Arbeit mit Kindern im Sinne einer Stärkung professioneller Handlungskompetenzen zu schaffen. Hierzu wurde im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit eine kindheitspädagogische Hochschullernwerkstatt eingerichtet sowie Lernwerkstattarbeit in ausgewählten Modulen des Studiengangs curricular verankert. Informelle Lehr- und Lernformate begleiten und ergänzen das dadurch geschaffene Angebot.

The workshop-center „Frühpädagogische Werkstatt“ (subproject 1 HaKomPra) was conceived and implemented with the aim of creating a highly didactical setting for the students in the bachelor's degree in childhood education for an action-based examination of methodical and didactical principles of working with children in terms of strengthening professional competence. For this purpose, a childhood education pedagogical workshop was established at the Department of Social Work and Health. Furthermore, learning workshop work was anchored in selected modules of the curricular study program. The offer created by this is accompanied and complemented by informal teaching and learning formats.

1 Kontext und Problemstellung

Pädagogische Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen erfährt seit einigen Jahren eine intensive öffentliche, (bildungs-)politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Indem die Merkmale von Bildungs- und Entwicklungsprozessen in der Kindheit im Kontext einer sich stetig wandelnden Gesellschaft eruiert werden, findet indes eine Neuakzentuierung der Rolle von Bildungseinrichtungen als Organisationen und der Anforderungen an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte statt.

Dieses Revival des Interesses an Bildung, Erziehung und Betreuung in der (frühen) Kindheit ist dabei vielschichtigen Motiven und Fokussen unterworfen. In kritischer Betrachtung und Analyse sowie Abgrenzung zu den Tendenzen einer funktionalen Instrumentalisierung der frühen Kindheit und Funktionalisierung des Bildungsbegriffes wird im fachwissenschaftlichen Diskurs der „Erwerb eines reflektierten Verhältnisses zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt“ (Liegle 2014, S. 35) in der Kindheit hervorgehoben. Diese Welt als Erfahrungsraum des Kindes wird zunehmend auch hinsichtlich ihrer materiellen bzw. dinglichen Qualitäten dezidiert befragt. Dinge bekommen eine relevante Stellung in einem „mehrfach relationale[n] Geschehen“ (Dietrich 2011, S. 101) zwischen dem Subjekt, der sozialen und der materiellen Umwelt, das Bildungsprozesse konstituiert. Stieve (2013, S. 67) schlägt vor, den bildungstheoretischen Überlegungen in der Pädagogik der frühen Kindheit insgesamt eine Hintergrundfolie zu geben, die „die freie Subjektivität des Kindes, seine selbsttätige Erschließung von Welt und Selbst und seine Partizipation an der Deutung und Gestaltung von Wirklichkeit wie an einer sozialen gesellschaftlichen Praxis“ im Fokus hat.

Die komplexe Verflochtenheit von Beziehungen innerhalb der Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern sowie zeitgleiche Eingebundenheit von Bildungseinrichtungen in einer bestimmten sozialen Wirklichkeit und sie bestimmenden mehrdimensionalen Strukturen (vgl. ebd.) verweisen auf die hohen Anforderungen an das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, das sich trotz einer gewissen Planbarkeit und fachlich begründeter Routinierbarkeit mitnichten durch pädagogische Patentrezepte leiten lassen kann. Das Ungewisse, Nicht-Standardisierbare und Herausfordernde in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien erfordert eine Professionalität, die sich die Prozesshaftigkeit eines pädagogischen Handlungsvollzuges in Interaktionen zu eigen macht und in diesem Rahmen stets auf ein selbstreflektorisches und forschendes Lernen zurückgreift (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011).

Die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern stellt dabei das zentrale Handlungsfeld dar. Zu den integralen Bestandteilen einer professionellen Handlungspraxis gehören jedoch ebenfalls die Zusammenarbeit mit den Eltern, Familien und in pädagogischen Teams sowie auch die Gestaltung einer Netzwerkarbeit (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008). Die mit diesem komplexen Gefüge verbundenen Anforderungen setzen ein Wissen und Können der pädagogischen Fachkräfte voraus, das situations- und falladäquat abgerufen, reflektiert und adaptiert werden kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

Im früh- bzw. kindheitspädagogischen Diskurs hat sich in den letzten Jahren mit dem Allgemeinen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein Modell etabliert, das eine Konkretisierung professioneller Handlungskompetenz in einem entsprechend konnotierten Arbeitsfeld leisten soll. Das Konstituierende für die Herangehensweise der Autor*innen ist die Differenzierung zwischen Dispositio-

nen als Handlungsgrundlage einerseits und andererseits einer Performanz, die die Handlungsbereitschaft und das realisierte Handeln abbildet. Einzelne Kompetenzfacetten der beiden Dimensionen werden dabei mit dem Blick auf ihr Zusammenwirken prozessorientiert diskutiert.

Auf der Ebene der Dispositionen wird ein vielschichtiges Gefüge beschrieben, das sowohl aus fachspezifischem, theoretischem Wissen und dem reflektierten Erfahrungswissen als auch aus methodischen Fertigkeiten und sozialen Fähigkeiten besteht. Für die konkrete Handlungsbereitschaft bilden zudem die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die gegenwärtige Motivation der Fachkraft gewichtige Einflussgrößen. Für „die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz“ (ebd., S. 18) sei jedoch die Haltung der Fachkraft mit ihren Werthaltungen, Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen von wesentlicher Bedeutung. In dem konkreten Handeln (Performanz), das aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft hervorgeht, dokumentiert sich sodann die Kompetenz der Fachkraft, konkrete Anforderungssituationen (adäquat) zu beantworten bzw. zu bewältigen (vgl. ebd.). Die prozessbegleitende Praxis- und Selbstreflexion sowie die Analyse und Evaluation von konkreten Situationen können die Voraussetzungen für weitere Handlungen beeinflussen. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch konstatieren: „Von zentraler Bedeutung ist hier die grundlegende Fähigkeit, sich methodisch fundiert und sicher einen forschenden – das heißt verstehenden und erklärenden – Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld sowie zur eigenen professionellen Praxis zu erschließen. Dieser forschende Habitus und die mit ihm verbundene professionelle Haltung stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar.“ (ebd.)

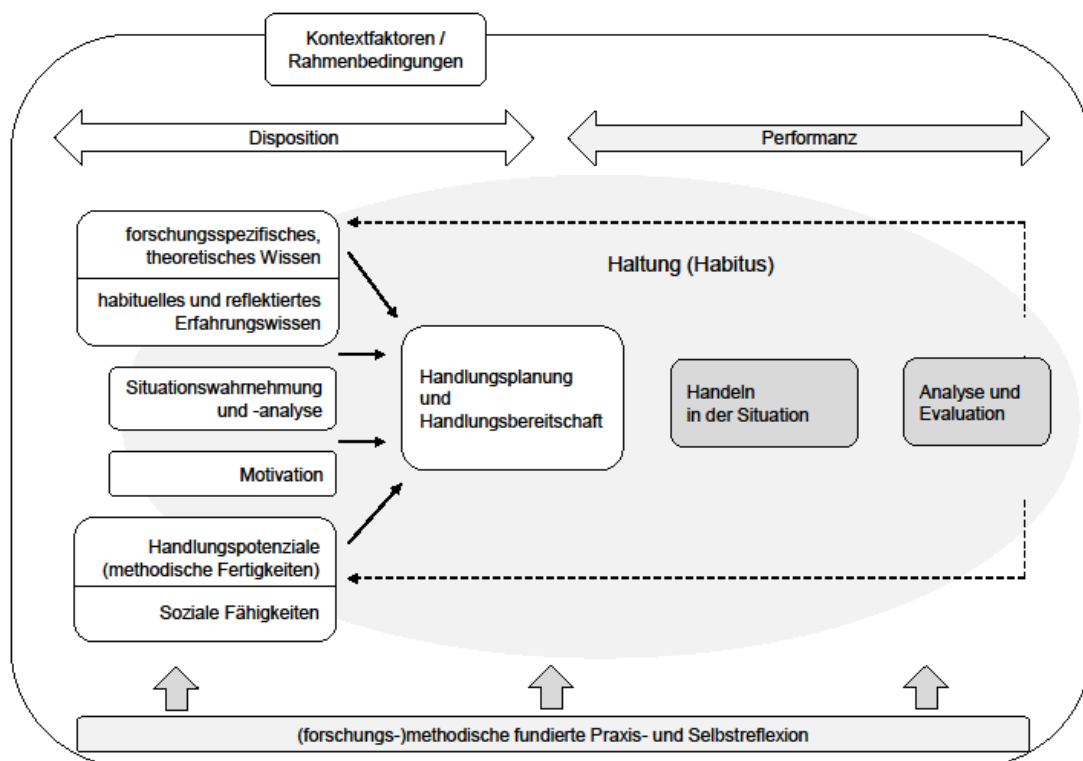


ABBILDUNG 1: ALLGEMEINES KOMPETENZMODELL NACH FRÖHLICH-GILDHOFF/NENTWIG-GESEMMANN/PIETSCH (2011) IN DER ÜBERARBEITETEN FASSUNG NACH FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL. (2014)

Es wird davon ausgegangen, dass professionelle Kompetenzen erwerbbar sind sowie in der beruflichen Praxis eine Stärkung und Erweiterung erfahren (können) (vgl. Anders 2012). Insbesondere relevant und zu diskutieren ist jedoch, wie eine Begleitung der angehenden Pädagog*innen im Kontext der Qualifizierung in Form von Lehr-Lernformaten aussehen kann, die einen entsprechenden Kompetenzerwerb zu initiieren vermögen.

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage bildete den Ausgangspunkt für das im vorliegenden Beitrag thematisierte Teilprojekt 1 „Frühpädagogische Werkstatt“. Als bundesweit eine der ersten Hochschulen hat die Hochschule Emden/Leer im Jahr 2004 ein Studienangebot im Bereich der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit eingerichtet. Den Studierenden wurden bei einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik oder Heilerziehungspflege und bei bestandener Eignungsprüfung die ersten zwei Fachsemester angerechnet. Der Einstieg ins Studium erfolgte daher stets in das dritte Fachsemester. Nach einer Neukonzipierung im Rahmen der regelmäßigen Akkreditierungsprozesse wurde im Wintersemester 2016/17 erstmalig der grundständige Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik angeboten.

Mit der genannten Veränderung ging auch die Intention einher, den Studierenden im verstärkten Ausmaß handlungsbasierte Formen der Auseinandersetzung mit der früh- bzw. kindheitspädagogischen Didaktik im Bereich der professionellen Gestaltung von pädagogischen Interaktionen und einer Lern- und Bildungsumgebung in der Kindheit nicht nur durch integrierte Praxisphasen, sondern in enger Verbindung damit ebenfalls im Kontext des Lernortes Hochschule zu ermöglichen. Angestrebt wurde die Entwicklung eines kontextnahen und kooperativen Lehr-Lernsettings, das den Studierenden einen „geschützten“ Rahmen bieten sollte, sich den Dimensionen Wissen und Handeln neugierig, fragend und reflexiv zuzuwenden, Relationen zwischen ihnen herzustellen und in diesem Rahmen Analyse- und Reflexionsprozesse in einer selbstgesteuerten und -regulierten Form zu gestalten. Das forschende Lernen (siehe u.a. Huber 2009) sollte das übergreifende Leitprinzip darstellen, wodurch der neu zu schaffende Rahmen zur Herausbildung einer forschenden Haltung als Grundlage für professionelle Handlungskompetenz der angehenden Kindheitspädagog*innen beitragen sollte (vgl. Nentwig-Gesemann 2007; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Als notwendig in diesem Sinne wurde nicht nur eine konkrete Erweiterung von Lehr-Lernarrangements auf der methodisch-didaktischen Ebene, sondern auch die Schaffung von räumlich-materiellen Bedingungen bzw. einer Infrastruktur, die in einer verstärkten Form die entsprechenden Prozesse unterstützen würde.

2 Hochschulische Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktische Räume

Die vorangegangenen Aspekte sind in besonderer Weise mit konkreten und umfassenden „Lehr-Lern-Architekturen“ (Rhein 2010, S. 30) verbunden, die eine Anbahnung und Stärkung von Handlungskompetenzen an der Hochschule begünstigen können. Hochschulische Lernwerkstätten werden seit geraumer Zeit als innovative Räume des studentischen Kompetenzerwerbs betrachtet, die das entsprechende Potential besitzen (vgl. Wedekind 2013; Peschel/Kelkel 2018).

In ihrer fast vierzigjährigen Geschichte und mit dem Ursprung im Bereich der Lehrer*innenbildung sind Lernwerkstätten mit unterschiedlichen (u. a. fachdidaktischen) Schwerpunkten und Charakteristika entstanden. In der jüngsten Zeit findet eine weite-

re Ausdifferenzierung statt, indem entsprechende Settings auch im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen konzipiert und eingerichtet werden (s. bei Brée 2016; Jansa 2013). Obwohl insgesamt von einer ausgeprägten Diversität von Profilen auszugehen ist, lassen sich ein (sozial-)konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis sowie ein hervorgehobener Stellenwert von Materialität pädagogischer Prozesse als verbindende Prämissen der hochschuldidaktischen Herangehensweisen konstatieren. Das Arbeiten und Wirken in hochschulischen Lernwerkstätten als spezifisch eingerichteten, realen Orten kann sonach „als Zusammenspiel eines Raums mit der in diesem Raum stattfindenden pädagogischen Arbeit verstanden werden“ (Codau et al. 2018, S. 47).

Der materiellen Dimension von pädagogischen Prozessen wird eine zentrale Rolle vor dem Hintergrund der Annahme zugesprochen, dass eine Umgebung mit mannigfaltigen Dingen und Materialien vielfältige Wege zu Sinn- und Wissenskonstruktionen eröffnen und fruchtbare Lernimpulse freisetzen kann. Studierende sollen in Hochschullernwerkstätten Orte vorfinden, „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 e.V. 2009, S. 9).

Die im fachlichen Diskurs weitgehend ausbleibende analytische Präzisierung der häufig rezipierten Bezeichnung „inspirierend“ oder insgesamt der Kategorien „Dinge“ oder „Material“ kann dabei sowohl als Desiderat als auch als eine Chance zur Profilbildung einzelner Lernwerkstätten im Sinne spezifischer Bedarfe verstanden werden. Durch die genuine Verortung von hochschulischen Lernwerkstätten in der Qualifizierung für die pädagogische Arbeit mit Kindern erfahren „Dinge“ oder das „Material“ allenfalls eine basale Kontextualisierung. Das Materielle, das in diesen Räumen zu finden ist, wird dabei häufig gewissermaßen doppelt adressiert: Es kann in vielfältiger Weise Gegenstand des kindlichen Interessens, Welterschließens und Lernens sein und zugleich Lerngegenstand für die Studierenden verkörpern, insofern dass sie eine Analyse ihrer Potentiale für das kindliche Lernen und die damit verbundenen pädagogischen Interaktionen sowie eine reflexive Distanz zu eigenen Denk- und Handlungsroutinen ermöglichen.

Solche handlungsorientierten und aktivierenden Formate im hochschulischen Kontext gehen folglich mit einem veränderten Lehr-Lernverständnis einher und bilden somit sowohl auf der räumlichen als auch interaktionalen Ebene einen umfassenden Gegenentwurf zur klassischen und traditionellen Lehr-Lernkulturen an Hochschulen (vgl. Gruhn/Müller-Naendrup 2017).

Mit dem theoretischen Konstrukt des „moderate[n] Konstruktivismus“ (VeLW 2009, S. 6) wird innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses ein Lernverständnis postuliert, das den Lernenden in der Lernwerkstattarbeit eine essentielle Rolle zuschreibt. Die entsprechende methodisch-didaktische Rahmung muss demnach gewährleisten, dass die Studierenden eine Lernumgebung vorfinden, die weitgehend ein interessensgeleitetes, selbstregulatives und selbstverantwortliches Arbeiten – sowohl auf der individuellen als auch kooperativen Ebene – ermöglicht. Dies schließt die Rekonstruktion, Reflexion und Dokumentation der eigenen Lernprozesse ein (vgl. ebd., S. 7). Auch wenn sich daraus eine ausgeprägte Zurückhaltung der Lehrenden ableiten lässt, ist ihre Rolle alles andere als unbedeutend. In ihrer Verantwortung liegt es, zum einen die Lernumgebung als Ermöglichungsraum für eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu konfigurieren und zum anderen die innerhalb dessen stattfindenden Pro-

zesse bedarfsorientiert und in kontextueller Verflechtung von individuellen Arbeitsschritten und kooperativen Verständigungen zugewandt zu begleiten und zu unterstützen.

Erst seit einigen Jahren wächst die Anzahl von Forschungsarbeiten, welche unterschiedliche Facetten hochschulischer Lernwerkstätten zum Gegenstand von Untersuchungen machen. Die Frage nach den Wirkungsweisen des an diesen Orten stattfindenden Arbeitens und Lernens auf die pädagogischen Handlungskompetenzen kann daher noch nicht in abgesicherter Weise beantwortet werden, die ersten Forschungsergebnisse verweisen jedoch auf die entsprechenden Potenziale der Lernwerkstattarbeit in der Fortbildung von Pädagog*innen (vgl. Franz 2012). Die diesbezüglich innovative Stärke von Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Qualifizierung von Pädagog*innen wird insbesondere in der theoriebasierten und zugleich handlungsorientierten Herstellung einer engen Verbindung zum pädagogischen Berufsfeld gesehen (vgl. Schude 2016). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kohärenz zwischen der hochschuldidaktischen Rahmung (Struktur, Inhalt und Form) und der angestrebten Qualität pädagogischer Settings für Kinder zu einer besonderen Qualität beiträgt (vgl. Wedekind 2013).

3 Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer

Die Frühpädagogische Werkstatt (FrühWerk)¹ wurde nach einer halbjährigen Planungsphase² im Sommersemester 2016 eröffnet und innerhalb des dreijährigen Projektzeitraums sukzessiv und partizipativ hinsichtlich ihrer inhaltlichen und strukturellen Merkmale weiterentwickelt. Über eine basale formative Evaluation ließen sich bedeutende Erkenntnisse generieren, die im Rahmen der schrittweisen Entwicklung und Implementierung der Frühpädagogischen Werkstatt wichtige Impulse für die jeweils anstehenden Schritte lieferten und/oder Modifizierungen hinsichtlich bereits entwickelter Bausteine initiierten.

Das FrühWerk ist inzwischen konzeptionell und organisatorisch mit dem kindheitspädagogischen Studienangebot eng verflochten. Die zentrale Akteur*innen- und Nutzer*innengruppe bilden somit Studierende und Lehrende im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Der Raum steht jedoch während der freien Öffnungszeiten auch weiteren, an der Werkstattarbeit im Bereich der kindheitspädagogischen Didaktik Interessierten aus dem Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit zur Verfügung. Das Interesse an kindlichen Auseinandersetzungsformen mit materieller Umwelt sowie an den damit verbundenen Lern- und Bildungsprozessen führt zu der Intention, die Werkstatt künftig auch für Kinder im Alter von bis zu ca. 10 Jahren zu öffnen. Es soll dadurch die Möglichkeit für die Studierenden geschaffen werden, gemeinsam mit Kindern zu arbeiten und mit ihnen diese Prozesse und Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Jung/Kaiser/Waldschmidt 2019).

¹ Zum Konzipierungszeitpunkt trug der kindheitspädagogische Bachelorstudiengang an der Hochschule Emden/Leer den Namen „Inklusive Frühpädagogik“, wodurch auch die Werkstatt eine verwandte Bezeichnung bekam. Mit der „Frühpädagogik“ wird hier eine Schwerpunktsetzung auf die Altersstufe bis zu 6 Jahren verbunden, wobei im Sinne des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik eine Altersspanne bis zu 10 Jahren in den Fokus genommen werden kann.

² Im Sinne des Förderprogramms "Best Practice: mehr Qualität in der Hochschullehre" wurde in diesem Rahmen an die Erfahrungen der am „Qualitätspakt Lehre“ beteiligten Hochschulen angeknüpft (CvO Universität Oldenburg: "Forschungsbasiertes Lernen im Fokus plus" FLiF+, Ansprechpartnerin: Dr. Susanne Haberstroh und HAWK Hildesheim: „Ästhetische Werkstatt – Ästhetisches Labor“, Ansprechpartner: Prof. Dr. Stefan Brée).

3.1 Selbstverständnis und theoretische Verortung

Diese strukturelle Verortung und inhaltliche Programmatik spiegeln sich bereits im Titel des Projektes bzw. im Namen der Werkstatt wider: Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sowie das professionelle pädagogische Handeln im Rahmen ihrer Begleitung stellen die konstitutiven, miteinander verwobenen Dimensionen der Werkstatt dar. Den allgemeinen, zentralen Gegenstand bilden demgemäß die Konfigurationen der kindlichen Auseinandersetzungen mit der dinglichen und sozialen Umwelt sowie die Beschaffenheit einer impulsgebenden Umgebung und der pädagogischen Interaktionen mit Kindern.

Das FrühWerk ist in diesem Sinne zunächst ein mit Dingen, Materialien und Werkzeugen spezifisch ausgestatteter Ort, der zum Fragen und Entdecken inspirieren soll sowie durch die bereitgestellten Gegenstände den Studierenden Raum und Impulse zum Wirken, Werken, Bauen, Gestalten und Konstruieren gibt (vgl. VeLW 2009). Die in diesem Raum realisierten formellen und informellen Lehr-Lernarrangements sollen durch handlungsorientiertes, selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten zum einen eine differenzierte Aufmerksamkeit und systematisch fragende Herangehensweise an die Lern- und Bildungsprozesse in der Kindheit stärken und andererseits eine Analyse und reflexive Betrachtung auch eigener Deutungs- und Handlungsmuster anregen. Die Materialität des Raumes wird dabei nicht nur als Medium oder bloßes Handwerkzeug für diese Prozesse verstanden, sondern vielmehr selbst erkundend zum Gegenstand gemacht. Somit geht es insgesamt um eine Didaktik der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die jenseits der programmatischen Herangehensweisen verortet ist bzw. die selbigen hinterfragend in den Fokus stellt. Das räumliche und konzeptionelle Setting der Werkstatt soll den Studierenden konstruktivistisch gestaltete Lernsituationen ermöglichen, indem subjektive Deutungsweisen und individuelle Lernwege in kollaborative Arbeits- und Reflexionsräume eingebettet werden (vgl. Jung/Kaiser/Waldschmidt 2019).

In Abhängigkeit von Lehr-Lernformaten können die hochschuldidaktischen, den Lernarrangements inhärenten Impulse im FrühWerk unterschiedliche Ausrichtung aufweisen. Bedingt durch die hergestellten Settings kommen dabei verschiedene Formen und Prozessmerkmale des Lernens stärker zum Tragen.

Den größten Raum im FrühWerk nimmt das *Entdeckende Lernen* (Brunner 1973) ein, das in der Tradition der Lernwerkstätten eine sehr prominente Rolle bekommt. Den Studierenden wird in unterschiedlichen Kontexten die Möglichkeit eröffnet, durch das eigene Tun und Erkunden eine selbstgesteuerte Verfolgung von subjektiv relevanten Fragestellungen in Bezug auf die Lerninhalte und -gegenstände zu gestalten. Bei entsprechenden Prozessen wird folglich weitgehend auf eine Fremdstrukturierung verzichtet. Hochschuldidaktisch relevant sind dann jedoch Wege zu einer systematischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und den Fragen, wie beispielsweise rund um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen und/oder Irritationen mit ihren Ursachen und Wirkungen. Die entsprechenden Erarbeitungsweisen werden zwar von Lehrenden in die Prozesse eingebracht, jedoch in kooperativer Form zwischen ihnen und Studierenden eingesetzt und ggf. modifiziert. Die Lernarrangements, die in der beschriebenen Weise zunächst biografische Erfahrungen bzw. Erfahrungswissen und Entwicklungsräume der Studierenden zum Gegenstand haben, werden erweitert, indem über die Inhalte eine explizite Anknüpfung an die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern stattfindet. In einem doppeldidaktischen Sinne werden hierbei methodische Settings der kindheitspädagogischen Praxis erfahrbar und durch metakommunikative

Phasen und Verknüpfungen mit theoretischen Grundlagen für studentische Reflexionsprozesse erschließbar gemacht (vgl. Wahl 2013, S. 64 ff.).

Eine stärkere Strukturierung sowie zum Teil längere Bearbeitungsprozesse mit abschließender Ergebnispräsentation gehen mit dem *Projektbasierten Lernen* einher (vgl. Markowitsch et al. 2004). Hierbei werden praxisnahe Aufgabenstellungen bearbeitet, die entweder durch Lehrende vergeben oder durch Studierende generiert werden. In Anknüpfung an das FrühWerk kann es sich dabei beispielsweise um fachdidaktische Fragen hinsichtlich der Bildungsbereiche in der frühen Kindheit oder um grundlegende konzeptionelle Problemstellungen entlang der Prinzipien der Lernwerkstattarbeit handeln. Umfang, Komplexität und das Anspruchsniveau der Aufgaben variieren dabei in Abhängigkeit von der strukturellen Verortung des Projektorientierten Lernens, das zum einen in kürzeren Sequenzen an die Seminare des Studiengangs Kindheitspädagogik geknüpft werden kann und zum anderen als didaktisches Format einigen Modulen inhärent ist.

Die Arbeit im FrühWerk kann ebenfalls mit Forschungswerkstätten des Studiengangs oder mit der Erarbeitung von Qualifikationsarbeiten der Studierenden verknüpft werden, wodurch *Forschendes Lernen* zum leitenden Prinzip wird. In Anlehnung an Huber (2009, S. 11) ist damit gemeint, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“. Sowohl das hierzu zum Einsatz gebrachte und erprobte Handwerkzeug in Form grundlegender Methoden der empirischen (Kindheits-)Forschung als auch die durch diese Prozesse erworbenen und ausgebauten Kompetenzen sind im Rahmen einer späteren beruflichen Tätigkeit bzw. eines professionellen Handelns in der Praxis von hoher Bedeutung.

Die im FrühWerk realisierten Lehr-Lernarrangements sollen insgesamt zu einer systematischen Verzahnung des wissenschaftlich-theoretischen Wissens mit weiteren Komponenten einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz beitragen. Die Handlungs- und Erfahrungsorientierung, selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten sowie Kooperation und Reflexion im Rahmen der Werkstattarbeit fordern dabei in besonderer Weise soziale und methodische Fähigkeiten sowie Selbstkompetenzen der Studierenden heraus. Die entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten wurden an der Hochschule Emden/Leer durch die Herstellung eines räumlichen und materiellen Settings, Konzipierung von formalisierten und informellen Lehr- und Lernarrangements sowie eine curriculare Verankerung der Lernwerkstattarbeit im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik abgesichert.

3.2 Werkstatttraum und -material

Die Auswahl und Anschaffung der Materialausstattung erfolgte sukzessiv und partizipativ bzw. unter der Einbeziehung der Studierenden aus den Studiengängen Inklusive Frühpädagogik und Kindheitspädagogik innerhalb der dreijährigen Projektlaufzeit. Im *Raumkonzept* der Frühpädagogischen Werkstatt wurde ein ausgewogenes Verhältnis und eine stimmige Aufteilung angestrebt zwischen a) Plätzen für Dinge, Gegenstände und Materialien der Werkstatt (untergebracht in offenen Regalen und Schränken), b) Aktionsflächen und Arbeitsbereiche für unterschiedliche Aktivitäten und Gruppenformen sowie c) Präsentationsflächen für Arbeitsprozesse und -ergebnisse (u. a. eine „Sprechende Wand“).

Durch die somit vorgenommene Strukturierung des Raumes wurden Übersichtlichkeit und Transparenz geschaffen. Die Multifunktionalität des Raumes und eine Flexibilität in seiner Nutzung erhöhen veränderbare und mobile Einrichtungselemente: Zusammenklappbare Tische, verschiebbare Wagen und hervorholbare Aktionsflächen „ermöglich[en] den unterschiedlich Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten“ (VeLW 2009, S. 9). Je nach Themenwahl besteht die Möglichkeit unterschiedliche Lernumgebungen aufzubauen (bspw. Lernbuffet, Lerngarten, Lernstationen), die sowohl individuelle Tätigkeiten als auch eine Arbeit in Gruppen ermöglichen.



ABBILDUNG 2: RAUM DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN WERKSTATT

Die Konzeption der Frühpädagogischen Werkstatt sieht eine allgemeine Schwerpunktsetzung im Bereich der didaktischen Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit Kindern vor. Diese Prämisse spiegelt sich im *Materialkonzept* wieder, indem die Ausstattung der Werkstatt keiner alleinig fachdidaktischen oder bildungsbereichbezogenen Ausrichtung folgt, sondern vielmehr eine breite kindheitspädagogische Perspektive abbildet.

Das können Materialien bzw. Gegenstände sein, die aus der Lebenswelt der Kinder stammen (häusliche Umwelt und Kindertageseinrichtungen). Im FrühWerk sind jedoch bewusst und in großer Anzahl auch Dinge zu finden, die für Kinder nicht alltäglich sind, sondern vielmehr unbekannt, ungewöhnlich und daher reizvoll.

Insgesamt bilden Dinge und Gegenstände, die Neugier wecken könnten bzw. die irritieren und inspirieren eine große Materialgruppe (Sachbücher, Nachschlagewerke, Foto- und Kunstbände, Leuchttisch, Tageslichtprojektoren, Sammlungen von Knöpfen, Bürsten, Schachteln u. a., mechanische Schreibmaschinen). Einen erheblichen Anteil macht verwendungs- und bedeutungsoffenes Material aus (v. a. Remida-Material). Darüber hinaus sind unterschiedliches Konstruktionsmaterial (Bauklötze, Schläuche, Papprohre) sowie Werkzeug und Messgeräte (u. a. Sägen, Lupen, Pinzetten, verschiedene Waagen) in großer Vielfalt vorhanden.



ABBILDUNG 3: MATERIAL IN DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN WERKSTATT

Zweckgebundene didaktische Materialien (bspw. Lernspiele) und das didaktische Material zu pädagogischen Ansätzen (Montessori-Material und Spielgaben nach Fröbel) werden insbesondere im Rahmen von entsprechend inhaltlich verorteten Seminaren erprobt und ihr Einsatz in der pädagogischen Arbeit reflektiert. Die Studierenden können – nicht nur während dieser formalen Lehr-Lernformate – auf eine gut ausgestattete didaktische Mediathek zurückgreifen (u. a. Bilderbücher, DVDs, Instrumente und Verfahren für die päd. Diagnostik, Fachliteratur, päd. Zeitschriften). Ebenfalls sind Material und Geräte zur Prozess- und Ergebnisdokumentation vorhanden (mehrere Digitalkameras und Audiorekorder, verschiedene Schreibutensilien).

3.3 Verankerung der Lernwerkstattarbeit sowie formalisierte Lehr- und Lernarrangements im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik

Auch vor dem Hintergrund einer ausgesprochen traditionsträchtigen Geschichte von Hochschullernwerkstätten ist die Frage nicht ganz einfach zu beantworten, inwiefern eine curriculare Verankerung der Lernwerkstattarbeit im Studium angehender Pädagog*innen sinnvoll und wünschenswert ist (vgl. Lehmann 2013). Einerseits stünde eine damit einhergehende Verpflichtung im Widerspruch zu den Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbststeuerung, welche die Lernwerkstätten als Orte charakterisieren. Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass eine feste Verortung in einem Modulhandbuch Hemmschwellen abbauen kann, diesen auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern praktizierten Lernsetting selbst zu erfahren.

Diesem Spannungsfeld wurde an der Hochschule Emden/Leer begegnet, indem eine basale Verankerung der Lernwerkstattarbeit in den Modulen des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik erfolgt ist, die eine grundlegende (elementar-)didaktische Ausrichtung aufweisen³. Auf diese Weise lernen alle Studierenden das FrühWerk kennen, wobei individuell gewünschte Vertiefungen entweder im Rahmen der Selbststudienzeit oder durch den Besuch von Seminaren im Freien Wahlpflichtmodul stattfinden können.

In Abhängigkeit von der Seminargruppengröße kann die Lernwerkstattarbeit in einigen Lehrveranstaltungen ausschließlich im Werkstatttraum stattfinden. Mehrheitlich wird jedoch eine Strukturierung der Lehr-Lernprozesse gewählt, die einen Wechsel zwischen Plenarphasen in der Gesamtgruppe in anderen Räumen der Hochschule und Intensivphasen in Kleingruppen im FrühWerk miteinander verzahnt. Die materiellen Ressourcen der Werkstatt können darüber hinaus für die seminarbezogene Lernwerkstattarbeit auch außerhalb des Werkstatttraumes herangezogen werden.

³ Modul 4 „Grundlagen der Didaktik und Methodik in der Kindheitspädagogik“, Modul 5 „Bezugsfelder der kindheitspädagogischen Didaktik und Methodik“ (u. a. mit dem Seminar „Spieltheorien und Spielpädagogik“) und Modul 17 „Konzipierung und Reflexion komplexer Bildungsarrangements“

Seminarbeispiel: Raum und Pädagogik

Für das einmal jährlich stattfindende, dreitägige Blockseminar „Raum und Pädagogik“ wurde bereits in der frühen Projektphase ein auf die Arbeit im FrühWerk zugeschnittenes methodisch-didaktisches Konzept entwickelt. Die inhaltliche „Verwandtschaft“ zwischen dem Seminarschwerpunkt und dem mit dem realen Raum der Werkstatt verbundenen Ansatz dient dabei als fruchtbare Basis für eine seminarinterne Verknüpfung von theoretischen Grundlagen mit den handlungsbasierten bzw. praktischen Zugängen zum inhaltlichen Gegenstand.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung werden theoretische Zugänge zu der Thematik „Raum“ im Lichte unterschiedlicher Disziplinen betrachtet und diskutiert, insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Perspektiven erschlossen und die Relevanz und Wirkungsweisen von Räumen und ihrer materiellen Ausstattung auf die Bildungsprozesse von Kindern erörtert.

Seminarbegleitende Unterlagen geben Hinweise für die darauffolgende, intensive Arbeitsphase in Kleingruppen. Studierende reflektieren hier vertiefend die individuellen biografischen Bezüge zu Räumen als Lebens- und Bildungsorte. Darauf folgen Planungs- und Konzipierungsschritte sowie der konkrete Bau von Raummodellen „Kinder Räume“, wofür im FrühWerk mannigfaltige Materialien und unterschiedliche Werkzeuge bereitgestellt werden. Die gesamte Arbeitsphase sowie die Ausrichtung von Modellen der jeweiligen Kleingruppen werden von den entsprechenden Teams eigenverantwortlich gestaltet und gesteuert. In schriftlichen Ausarbeitungen kontextualisieren die Studierenden abschließend die Prozesse und die Ergebnisse ihrer praktischen Tätigkeit im fachspezifischen, theoretischen Diskurs und reflektieren diese vor dem entsprechenden Hintergrund. Auf diese Weise wird dem Handeln die theoretische Rahmung gegeben und die Prozesse, das Ergebnis sowie die gewonnenen Erkenntnisse können auf dieser Grundlage ausgewertet und kritisch gewürdigt werden.



ABBILDUNG 4: SEMINARBEISPIEL "RAUM UND PÄDAGOGIK"

Seminarbeispiel: Remida-Material für Kinder im Krippenalter?

Im FrühWerk bilden verwendungs- und bedeutungsoffene Dinge eine sehr große Materialgruppe, wobei es sich hier vorrangig um das s. g. Remida-Material nach dem Vorbild in der Reggio-Pädagogik handelt (vgl. Reggio Children, o. J.): Gereinigte, ästhetisch ansprechend arrangierte und in großen Mengen sowie breiter Vielfalt vorhandene Materialien aus Pappe, Keramik, Leder, Gummi oder Holz als Reste aus industriellen und handwerklichen Produktionsketten (vgl. Jung/Kaiser 2018). Die Offenheit dieser Materialien „beantwortet didaktisch das kreative Potential kindlicher Zugangsweisen wie [...] das Bedürfnis, eigene Bedeutung in unterschiedlichen Handlungsformen und Medien auszudrücken“ (Brée et al. 2015, S. 15). Vor diesem Hintergrund widmeten sich Studierende und Lehrende im Rahmen des o.g. Seminars im Wahlpflichtmodul, folgenden Fragestellungen: Welche Zuwendungsform und welche Handlungen evoziert das den Krippenkindern mutmaßlich unbekannte, fremde Material? Welche hypothetischen, individuellen Sinnkonstruktionen und welche Bedeutungszuschreibungen können im Rahmen der Auseinandersetzung der Kinder mit dem Material rekonstruiert werden?



ABBILDUNG 5: SEMINARBEISPIEL "REMIDA-MATERIAL FÜR KINDER IM KRIPPENALTER?"

Die für die Verfolgung der Fragestellung erforderlichen theoretischen Grundlagen wurden erschlossen und diskutiert sowie methodische Zugangsweisen erörtert. Integrierte Arbeitsphasen mit dem Remida-Material im FrühWerk ermöglichten den Studierenden konkrete Erfahrungen und gemeinsame Reflexionen. Im Anschluss fand eine Studienfahrt in die Werkstatt „Remida - das kreative Recycling Centro“ in Hamburg (vgl. Günsch 2015) statt, die eine vertiefende Auseinandersetzung ermöglichte. Die Seminarteilnehmer*innen videografierten sodann in ihren Praxiseinrichtungen die Auseinandersetzung der Kinder im Alter von bis zu drei Jahren mit dem ihnen zur Verfügung gestellten Remida-Material. Eine Auswertung erfolgte mittels einer hermeneutisch-wissenssoziologische Analyse ausgewählter Sequenzen in der Seminargruppe als Interpretationsgemeinschaft. Innerhalb des komplexen und anforderungsreichen Seminar-Designs fand somit eine Verknüpfung statt zwischen Lernwerkstattarbeit und einer Forschungswerkstatt. Den Studierenden wurde die Möglichkeit eröffnet, systematische Wege zur Analyse und Interpretation pädagogischer Situationen kennenzulernen und in diesem Rahmen forschungsmethodische Kompetenzen zu stärken.

Im Projektzeitraum wurden insgesamt vor dem oben geschilderten Hintergrund mehrfach bzw. kontinuierlich alle Studierenden erreicht, die in den Bachelorstudiengängen Inklusive Frühpädagogik und Kindheitspädagogik eingeschrieben waren⁴.

Die Umsetzung des hier skizzierten Teilprojektes war nicht mit einer expliziten und systematischen Wirkungsanalyse verbunden. Eine solche summative Evaluation von konkreten Zuwächsen im Bereich der Handlungskompetenzen erfordert ein komplexes methodisches Design, das mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht generiert werden konnte. Auch aus konzeptionellen Gründen wurde die Entscheidung getroffen, die Studierenden vielmehr sequenziell zu ihren Erfahrungswerten mit der Arbeit im FrühWerk zu befragen sowie ihre subjektiven Einschätzungen zu individuellen Kompetenzzuwächsen in den Fokus der Betrachtung zu stellen. Die dafür konzipierte schriftliche Befragung wurde zweimal durchgeführt⁵.

Die Ergebnisse hinsichtlich studentischer Rückmeldungen zum FrühWerk und der Lernwerkstattarbeit zeugen von einer hohen Zufriedenheit der Studierenden. Sie lieferten zugleich wichtige Impulse für seine konzeptionelle und räumliche Weiterentwicklung und sicherten eine diesbezügliche Einbeziehung der Studierenden. Die abgefragten Einschätzungen der Studierenden zum subjektiv wahrgenommenen, durch die Arbeit im FrühWerk initiierten Kompetenzzuwachs im Bereich der Methodenkompetenzen, Selbstkompetenz und der Sozialkompetenzen zeigen insgesamt sehr positive Ergebnisse auf, insbesondere in Feldern der Analyse-, Reflexions- und der Teamfähigkeit.

Ab dem Sommersemester 2017 wurde zu einer individuellen Kompetenzeinschätzung der „KOMpetenzPASS“⁶ der Fachhochschule Köln eingesetzt. Mit der Auswahl eines prozessbasierten durchführbaren Verfahrens ging die Intention einher, den Studierenden eine eigenständige und strukturierte Kompetenzanalyse, Identifizierung von Entwicklungsbereichen, Formulierung von Zielen und Handlungsbereichen sowie anschließende Erfolgsüberprüfung zu ermöglichen. Das Instrument wurde in drei semesterbezogenen Gruppen eingesetzt. In den ersten zwei Kohorten erfolgte die Umsetzung in Anknüpfung an ein dreitägiges Blockseminar mit einer ausgeprägten Anbindung an das FrühWerk. In der dritten Studierendengruppe wurde die Nutzung des KOMpetenzPASSes in der Zeitspanne von einem Semester empfohlen bzw. initiiert. Insgesamt wurden mit dieser Vorgehensweise 86 Personen erreicht. Sowohl die Teilnahme an dem Verfahren als auch ein Reflexionsgespräch mit den Dozentinnen erfolgten auf freiwilliger Basis.

3.4 Offene und begleitete Formate im Kontext des Selbststudiums

Bereits in der Phase der Werkstattkonzipierung war es eine wichtige Zielsetzung, den Studierenden ein selbstständiges und erkundendes Arbeiten und Lernen im FrühWerk auch außerhalb von Seminaren zu ermöglichen. Damit verbunden sollte insbesondere der Heterogenität der Studierendengruppen sowie den damit unterschiedlichen Bedarfen hinsichtlich Lern- und Beratungssettings Rechnung getragen werden. Im ersten Projektjahr war vor diesem Hintergrund eine durch das studentische Servicebüro des Fachbereiches Soziale Arbeit und Gesundheit organisatorisch unterstützte und zeitlich sehr flexible (Einzel- und/oder Gruppen-)Arbeit in der Werkstatt während der

⁴ Insgesamt 97 Personen

⁵ SoSe 2018: Studierende im Bachelorstudiengang Inklusive Frühpädagogik (n=12); SoSe 2017: Studierende im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik (n=23)

⁶ Verfügbar unter: <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/>

Selbststudienzeit möglich. Dieses Angebot wurde jedoch lediglich von einigen wenigen Studierenden sporadisch in Anspruch genommen.

Um den Bekanntheitsgrad des FrühWerk an der Hochschule erhöhen sowie insbesondere die eventuell vorhandene Hemmschwellen bei der Nutzung gezielt abbauen zu können, wurde erstmalig zum Wintersemester 2017/18 auf das traditionelle Format der freien Öffnungszeiten zurückgegriffen, das seitdem den Namen „FrühWerk-Zeit“ trägt. Während der FrühWerk-Zeit ist die Werkstatt während der Vorlesungszeit einmal wöchentlich für das Selbststudium geöffnet, wobei eine Tutor*in bei Bedarf beratend zur Seite steht. Die Studierenden haben an dieser Stelle die Möglichkeit, Seminarinhalte handlungsbasiert zu vertiefen oder im Rahmen einer Recherche in der Mediathek der Werkstatt zu erweitern. Darüber hinaus können die Materialien ausgeliehen werden, sodass beispielweise eine Erprobung und Reflexion auch in Praxiseinrichtungen erfolgen kann.

Im weiteren Verlauf des Projektes verdeutlichten schriftliche Befragungen und mündliche Rückmeldungen der Studierenden, dass ein ergänzendes Angebot eine interessen geleitete und fokussierte Auseinandersetzung mit Dingen und Materialien in der Werkstatt sowie eine entsprechende Reflexion in begleiteter Form unterstützen könnte. Es entstand die Idee der „FrühWerk-Impulse“, die während der Projektlaufzeit einmal monatlich stattfinden. Diese Veranstaltungen tragen jeweils einen spezifischen thematischen Schwerpunkt (z. B. Potentiale der bedeutungs- und verwendungsoffenen Materialien) und werden vom Werkstatt-Team methodisch-didaktisch aufgearbeitet und begleitet. Die Generierung von Themen für dieses Format erfolgt vorrangig auf der Grundlage von schriftlichen Kurzbefragungen und Reflexionsrunden mit Studierenden, diese werden aber auch durch das Werkstatt-Team eingebracht. An den FrühWerk-Impulsen nehmen in der Laufzeit des Projektes in der Regel bis zu 15 Studierende teil.



ABBILDUNG 6: EINLADUNG ZUR FRÜHWERK-ZEIT IM WINTERSEMESTER 2018/19 UND „FACETTEN DES PAPIERSCHÖPFENS“ IM RAHMEN EINES FRÜHWERK-IMPULSES

3.5 Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen

Im Rahmen des Projektes sollte auch ausgelotet werden, inwiefern sich in Anknüpfung an das FrühWerk eine didaktische Vernetzung der Qualifizierungsorte Hochschule und Praxis im Sinne der gemeinsamen Begleitung von Studierenden initiieren lassen und die Werkstatt auf diese Weise zu einer Nahtstelle zwischen der Hochschule und anderen pädagogischen Einrichtungen instituiert werden kann. Dieser Intention liegt die Annahme zugrunde, dass der Lernwerkstattansatz und die pädagogische Arbeit in Lernwerkstätten, welche die Kindheitspädagog*innen sowohl im Rahmen ihrer Qualifizierung als auch zum Teil in ihren Praxiseinrichtungen in der pädagogischen Arbeit mit

Kindern erleben, mitgestalten und/oder selbst initiieren, einen gemeinsamen inhaltlichen und synergiegebenden Gegenstand der beiden Qualifizierungsorte bilden können.

Für die Hochschulvertreter*innen eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, in einer kooperativen Form mit Praktiker*innen Fragen zu generieren und im Kontext der Lehre im Studiengang Kindheitspädagogik aufzugreifen. Die Studierenden können sodann in einer solch eingebetteten Form als Bindeglied oder auch als Multiplikator*innen verstanden werden, die für eine zirkuläre Auseinandersetzung sorgen: Die Ideen und Arbeiten aus der hochschulischen Werkstatt finden durch die Studierenden einen Weg in die Praxis, werden dort eingesetzt, erprobt und reflektiert. Zugleich bringen die Studierenden aus ihren Praxisphasen neue Anregungen und Fragestellungen in die Seminare ein. Hier werden diese in Seminargruppen diskutiert und können im Rahmen kleinerer studentischer Forschungsvorhaben weiterbearbeitet werden. Auf diesem Wege bekommen die Vertreter*innen der Praxiseinrichtungen Einblicke in die Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen (vgl. Jung/Waldschmidt 2018).

Im Rahmen des Projektes erfuhr das FrühWerk ein hohes Interesse seitens der pädagogischen Fachkräfte aus der Region, wobei bei Teams aus sechs Einrichtungen auch der Wunsch nach einer intensiveren Zusammenarbeit sehr präsent war. Mehrheitlich handelte sich zunächst um die Bestrebung, den Lernwerkstattansatz näher kennenzulernen sowie in den eigenen Einrichtungen entweder Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip zu etablieren oder zugleich auch Räume zu Lernwerkstätten umzuwandeln. Einer solchen erfreulichen Entwicklung konnte aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen nur bedingt entsprochen werden. Die angebahnten Kontakte können jedoch künftig eine fruchtbare Basis für studentische (Forschungs-)Projekte bilden.

„Lernwerkstatt-Tour“

Im Sommersemester 2017 wurde in Zusammenarbeit mit der Regionalen Transferstelle NordWest des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung, vier örtlichen Kindertageseinrichtungen und einer Grundschule eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstätten durch eine Einführung in die Arbeit des FrühWerks eingeleitet. Diese zum Teil für die Teams der jeweiligen Einrichtungen individuellen Termine mündeten in einem Treffen mit Vertreter*innen der beteiligten Einrichtungen. Hier bot ein gemeinsam rezipierter Film über die Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen den Einstieg in die inhaltliche Auseinandersetzung. Unser Austausch über die Konfigurationen der Lernwerkstattarbeit brachte aber auch einige noch offene Fragen zu Tage, wie z. B. „Inwiefern lässt sich Werkstattarbeit auch in krippenpädagogischen Settings umsetzen und welche Merkmale haben diese dann?“ oder „Welche Potentiale lassen sich aus der Werkstattarbeit für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ableiten?“. Diesen und weiteren Fragen gingen die Vertreter*innen der Praxiseinrichtungen und der Hochschule gemeinsam nach. Es wurden Besichtigungen von drei Kindertageseinrichtungen mit langjähriger Erfahrung mit der Arbeit in Lernwerkstätten und ein Erfahrungsaustausch mit den dortigen pädagogischen Fachkräften realisiert. Bei einem Abschlusstreffen der Projektgruppe wurden sodann die Eindrücke sowie neue Impulse und Ideen zusammengetragen und die Antworten auf die zuvor formulierten Fragen gemeinsam erörtert. Die Visualisierung dieser Prozesse in einem kommentierten Fotobuch bildet für die pädagogischen Fachkräfte eine Unterstützung hinsichtlich des Transfers der gesammelten Impulse und der gewonnenen Erkenntnisse in ihren Teams.

4 Resümee

Mit der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer wurde ein nachhaltiger Stimulus für eine innovative Lehr-Lernkultur im Studiengang Kindheitspädagogik gestiftet. Durch die materielle Ausstattung und konzeptionelle Rahmung ist das FrühWerk ein Ort, an welchem „die Artikulation, die Gestaltung oder Transformation einer Beziehung zu Sachen, Themen oder Dingen, zu anderen Menschen und zu sich selbst“ (Dietrich 2011, S. 101 f.) in besonderer Weise erfahrbar gemacht werden können. Auf vielfältigen Wegen haben die Studierenden die Möglichkeit, (u. a. in gemeinsamen Arbeitsprozessen) ihre individuellen Brücken zwischen dem Handeln, Erfahrung und Wissen systematisch zu konstruieren. Es erscheint obsolet zu betonen, dass damit auch die Überzeugung einhergeht, solche zumeist zirkulären, sozial eingebetteten und mit dem Erproben sowie mit der Reflexion eng verbundenen Prozesse können professionelle Handlungskompetenzen der angehenden Pädagog*innen stärken. Bei Brée (2017, S. 78) ist dieser Enthusiasmus ebenso spürbar, er warnt aufgrund fehlender Forschungsergebnisse über die Wirkungsweisen von unterschiedlichen Lernwerkstattmodellen zugleich und zurecht vor dem Risiko, den „`Wirksamkeitsmythen` zu erliegen“. Nicht zuletzt deshalb sehen wir die Frühpädagogische Werkstatt als ein sich stets in einer dynamischen Kreierung befindliches Feld, dessen theoretisch-konzeptionelle Entwicklung nicht abgeschlossen ist und sein kann.

Literatur

Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. Verfügbar unter: https://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [11.10.2018].

Brée, S./Schomaker, C./Krankenhagen, J./Mohr, K. (2015): Gemeinsam von und mit den Dingen lernen. nifbe-Themenheft Nr. 27. Osnabrück.

Brée, S. (2016): Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: Schmude, C /Wedekind, H. (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–126.

Brée, S. (2017): Das Lernwerkstattmodell als hochschuldidaktische Herausforderung für die Ausbildung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. In: Kekeritz, M./Graf, U.; Brenne, A./Fiegert, M./Gläser, E./Kunze, I. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 67–82.

Bruner, J. S. (1973). Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz, S. 15–27.

Dietrich, C. (2011): Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 100–114.

Franz, E.-K. (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.

- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen Nr. 19. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S./Köhler, L./Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.
- Godau, M./Tänzer, S./Berger, M./Lingemann, J./Mannhaupt, G. (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen/bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: GDSU-Journal, Juni 2018, Heft 8, S. 47–65.
- Gruhn, A./Müller-Naendrup, B. (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Kekkeritz, M./Graf, U./Brenne, A./Fiegert, M./Gläser, E./Kunze, I. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 100–111.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 9–35.
- Jansa, A. (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, H./Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–108.
- Jung, E./Waldschmidt, A.-Ch. (2018): Lernwerkstätten in Kitas und in kindheitspädagogischen Studiengängen. Lernsettings im Rahmen einer Zusammenarbeit von Bildungsorten. In: KiTa aktuell ND 2 | 2018, S. 37–39.
- Jung, E./Kaiser, L. (2018): Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen“ einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remida-Material. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Cloos, P./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL Verlag, S. 97–136.
- Jung, E./Kaiser, L. S./Waldschmidt, A.-Ch. (2019): Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings. In: Berger, M./Godau, M./Mannhaupt, G./Tänzer, S. (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 43–56.
- Lehmann, A. (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht der Studierenden. In: Coelen, H./Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–65.
- Liegle, L. (2014): Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 25–40.
- Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: Facultas.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 92–101.

Peschel, M./Kelkel, M. (2018): Potenziale von Lernwerkstätten zur Vermittlung von Handlungskompetenzen angehender Lehrkräfte. Chancen von Verbänden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In: GDSU-Journal Juni 2018, Heft 8. Verfügbar unter: www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2018/08/GDSU-Journal_8_web.pdf [11.10.2018]

Reggio Children S.r.l. (o. J.): Remida. The Creative Recycling Centre. Verfügbar unter: www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en [10.03.2018]

Rhein, R. (2010): Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jg., Heft 3, S. 29–56.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart.

Stieve, C. (2013): Anfänge der Bildung – Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW e. V.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Lernwerkstatt/Lernwerkstatt_Positionspapier.pdf [11.10.2018].

Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wedekind, H. (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, H./Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–29.

Schude, S. (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: Schude, S./Bosse, D./Klusmeyer, J. (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.