

Eva-Kristina Franz

Lernwerkstätten an Hochschulen

Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden,
pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs
und Lehrkräften der Primarstufe

Pädagogische Rahmung 2



Herausgegeben von Karin Schäfer-Koch

PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften

Einleitung

“The only way to improve outcomes is to improve instruction.”

MCKINSEY REPORT 2007

Im Kontext der Schlüsselposition von Erzieherinnen und Erziehern, Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern² hinsichtlich der Bildungschancen von Kindern, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien (vgl. u.a. PRENZEL et al. 2007, ebd. 2004, BAUMERT et al. 2001), hält die Debatte über die Qualität der Arbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen an. Nicht nur der McKinsey-Report 2007 kommt zu dem Ergebnis, dass der einzige Weg, aus nicht zufriedenstellenden Ergebnissen im internationalen Vergleich herauszukommen, in der Verbesserung der Qualität der täglichen Arbeit in deutschen Kindergärten und Grundschulen liegt. Sowohl die Erzieherbildung (vgl. u.a. FTHENAKIS 2003, DILLER/RAUSCHENBACH 2006) als auch die (Grundschul)Lehrerbildung *„ist in vielen Ländern in die Diskussion gekommen“* (MÜLLER et al. 2010, 9).

Besonders der sprachlichen Förderung wird diesbezüglich ein großer Stellenwert beigemessen (vgl. u.a. FRIED 2008). Gleich in mehreren Evaluationsstudien zu Sprachförderprogrammen konnte gezeigt werden, dass der Erfolg der Förderung weniger vom Programm als von den Personen abhängig ist, die das Angebot realisieren (vgl. u.a. ROOS et al. 2010, MARTIN 2011). Ein wichtiges Stichwort hierbei ist die Qualifizierung der in diesem Bereich tätigen Menschen. Studien wie OSER und OELKERS (2001) und davon angestoßen die Expertise von TERHART (2002) haben die Lehrerbildungsdebatte dahingehend beeinflusst, dass *„Standards für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung formuliert wurden“* (MÜLLER et al. 2010, 9). Die dritte Phase der Lehrerbildung blieb bei dieser Debatte bis dato fast gänzlich unbehelligt. *„Die wissenschaftlichen Analysen und die damit zusammenhängenden bildungspolitischen Forderungen richteten bisher ihr Hauptaugenmerk auf die Erstausbildung der Lehrkräfte und allenfalls auf das Referendariat“* (ebd., 9). Wissenschaftliche Publikationen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs beschränken sich inhaltlich zumeist auf die im Kontext der *„Professionalisierung von Fachkräften“* aktuelle Debatte um den Ort - Fachschule oder Hochschule - der Erzieherausbildung (vgl. u.a. SPETH 2010, FREITAG 2009, CARLE 2009, ebd. 2007). Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung wird erkannt. *„Die Ausbildung und berufsbezogene Fort- und Weiterbil-*

2 Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch die weibliche Bezeichnung *„Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen“* verwendet. Im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes sind diese Bezeichnungen als nicht geschlechts-spezifisch zu betrachten.

„dung der pädagogischen Fachkräfte sind zentrale Instrumente der Qualitätssicherung im System der Tageseinrichtungen“ (FTHENAKIS 2003, 156). SCHÖLER und ROOS (2010, 78) explizieren in ihren „gemeinsame[n] Schlussfolgerungen und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was‘ der Landesstiftung Baden-Württemberg“, dass „viele Sprachförderkräfte [...] auch eine Intensivierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Sprachförderung sowie vor allem die Sprachfördermaßnahmen ergänzende Coaching- und Supervisionsangebote [wünschten].“

Diese Erkenntnisse führen aber bis dato eher zu Forderungen an die Politik (vgl. u.a. DILLER 2010, FTHENAKIS et al. 2003). Letztgenannter (ebd., 164ff) fordert von der Politik neben einer „umfassende[n] und nachhaltige[n], strukturelle[n] wie konzeptionelle[n] Reform der Professionalisierung der Fachkräfte für den Elementarbereich“ unter anderem die „gemeinsame Ausbildung von Lehrern und Erziehern“ und „die bessere Abstimmung von Aus-, Fort- und Weiterbildungssystemen“. Die Konzeption und Implementierung von Fortbildungsangeboten im Kontext von Sprachförderung erscheint demnach sinnvoll und als logische Konsequenz wissenschaftlicher Evaluation. Umso erstaunlicher ist es, dass bis dato keine gesicherte empirische Datenbasis über Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen vorliegt. „Wer Antworten auf die Frage sucht, welcher Anteil der Lehrerschaft sich an Lehrerfortbildung beteiligt, wird erstaunt sein, wie wenig Informationen dazu vorliegen. [...] Anlässlich dieser Sachlage ist es nicht verwunderlich, dass häufig eher Meinungen statt Fakten das öffentliche Bild über die Fortbildungsaktivitäten von [...] Lehrenden beherrschen“ (HAENISCH 1992, 23). Die Konzeption und Planung bestehender Fortbildungsangebote scheint mehr oder minder „am grünen Tisch“ (HERICKS 2006, 20) zu erfolgen. TERHART (2002) kritisiert, „dass es schon zur Beurteilung des Zustandes der Lehrerbildung in Deutschland eigentlich keine wissenschaftlich gesicherte empirische Basis gebe“. Dies gilt im Besonderen auch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen. Dabei formuliert FRIED (2008, 10) folgerichtig: „Unsere Gesellschaft [sollte] stärker in die Erzieher-qualifizierung investieren und dabei die Qualifizierungsmaßnahmen so gestalten, dass es den angehenden oder im Beruf stehenden Erziehern tatsächlich möglich ist, ihre berufliche Handlungskompetenz zu erweitern“. Wie aber muss eine Fortbildungsveranstaltung angelegt sein, so dass möglichst viele Erzieherinnen überhaupt daran teilnehmen können bzw. möchten?

Ein möglicher Ansatz zur Gestaltung von hochschuldidaktischen Lernumgebungen stellt die „Pädagogische (Lern)Werkstattarbeit“ (vgl. u. a. VERBUND EUROPÄISCHER LERNWERKSTÄTTEN E.V. 2009, WEDEKIND 2006, PALLASCH/REIMERS 1990) dar. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts finden sich Lernwerkstätten im Bereich der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Sie sind „Stätten“ an denen „gewerkt“ und „gelernt“

wird, das heißt Lernwerkstätten sind Orte, an denen aktiv gehandelt und gearbeitet wird, wobei dieser Arbeitsprozess zu einer individuellen Weiterentwicklung der beteiligten Personen führen soll. Lernwerkstätten haben mittlerweile nicht nur in der Schule, sondern auch in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung einen zunehmend hohen Stellenwert (vgl. u.a. KIRSCHHOCK 2008, MÜLLER-NAENDRUP 1997, ERNST 1993). Im Fokus ihrer Konzepte steht das Grundanliegen, auf die Bedürfnisse der Lehrerschaft einzugehen. Sie möchten unterstützend bei der Unterrichtsplanung und -durchführung wirken sowie Orte der Reflexion sein, an denen die Wirkungen von modifizierten Lernsettings, meist im Hinblick auf die Öffnung der Lehr- und Lernsituationen, unmittelbar erlebbar werden. Man findet Lernwerkstätten an Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen und als Einrichtungen freier Initiativen. Traditionsreiche Beispiele von Lernwerkstätten finden sich unter anderem an der Humboldt-Universität Berlin, der Universität Kassel, der Universität Oldenburg oder an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in der Schweiz. Lernwerkstätten an Hochschulen können die Chance eröffnen, Ausbildung, Weiterbildung und Forschung zu integrieren sowie kommunikative Prozesse über die unterschiedlichen Phasen der Ausbildung bis hin zu aktiven, echten Diskursen zwischen Wissenschaftlern und Experten aus der Praxis zu initiieren und zu pflegen. Leider findet nach wie vor zu wenig Lernwerkstattarbeit Eingang in den Kanon der organisierten Lehrerfortbildung. Auch die wissenschaftliche Evaluation weist bis dato mit Ausnahme der Studien von MÜLLER-NAENDRUP (1997) und SCHUBERT (2003) keine empirischen Daten hinsichtlich des Lernens von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Studierenden in hochschulgestützten Lernwerkstätten auf. Im Team um Prof. Dr. Karin Schäfer-Koch gehen wir davon aus, dass Lernwerkstätten an Hochschulen Orte der gemeinsamen Qualifikation sein können, in denen Studierende, pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs und Lehrkräfte der Primarstufe ihre professionelle Kompetenz erweitern können.

Die Lernwerkstattidee erwächst aus der englischen Teachers' Centres³ Bewegung und kommt mit den Reformbemühungen um eine Öffnung des Unterrichts in der Grundschule in den 1980er Jahren auch nach Deutschland. Seit der Gründung der ersten Lernwerkstätten ist der Begriff regelrecht in Mode gekommen. In **Kapitel 1** der vorliegenden Arbeit soll daher zunächst eine Begriffsklärung stattfinden, um dann über eine knappe historische Einordnung detaillierter auf Beispiele pädagogischer Lernwerkstätten an Hochschulen eingehen zu können. Bei aller Diversität der Lernwerkstättenkonzepte erscheinen drei Formen der Hochschullernwerkstätten als Prototypen gegeneinander abgrenzbar zu sein: Zum einen gibt es Lernwerkstätten, die einem Modell folgen,

3 Wenn im Folgenden von englischen Teachers' Centres die Rede ist, wird die britische Schreibweise verwendet. Für die amerikanischen Teachers' Centers wird analog die amerikanische Schreibweise benutzt.

welches mit „*Erwachsene lernen zu lernen wie Kinder*“ zu umschreiben wäre. Die Adressaten dieser Lernwerkstätten sind Erwachsene - Studierende, Referendare, Lehrerinnen. Als Beispiel hierfür sei die Grundschulwerkstatt der Humboldt-Universität in Berlin angeführt. Andere Lernwerkstätten, wie beispielsweise die Regionalen Didaktischen Zentren der PH Sankt Gallen, bieten primär attraktive Dienstleistungen an, indem sie Lehrerinnen mit ihren Schulklassen zu attraktiven Workshops einladen und dann in einem zweiten Schritt auf die Effekte der Beobachtung der eigenen Schülerinnen baut, wie es die Lernwerkstatt in Kassel praktiziert. Eine dritte Gruppe von Lernwerkstätten setzt auf die ebenfalls in Kassel vorgelebte Produktion von Unterrichtsmaterial, welches in der Lernwerkstatt entliehen werden kann. Hier sei als Beispiel die Lernwerkstatt RÖSA in Oldenburg genannt. Aus der Kontrastierung dieser Konzepte werden abschließend theoriegestützt übergeordnete konzeptionelle Leitlinien für Hochschullernwerkstätten deduziert, welche als Grundlage der Konzeption einer eigenen Hochschullernwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe dienen sollen.

Das **Kapitel 2** der Arbeit konzentriert sich auf Lernwerkstätten als möglichen Ort der gemeinsamen Erzieher- und Lehrerbildung. In einem Aufsatz zur Professionalisierung von Lehrkräften am Berufseinstieg zitiert HERICKS (2009, 33) Tom Hanks in „*Turner and Hooch*“: *“In dem Film ‚Turner and Hooch‘ [...] spielt Tom Hanks einen peniblen, ordnungsliebenden Polizisten, der mehrfach mit überraschenden und unwahrscheinlichen Ermittlungsergebnissen brilliert. Gefragt, woher er dies wisse und könne, antwortet er jedes Mal lakonisch: ‚Ich bin ein professioneller Ermittler, es ist mein Job, so etwas zu wissen.‘ Die interessante Frage lautet, ob es ‚so etwas‘ auch im Lehrerberuf gibt? Was ist es, an dem Lehrerinnen [...] selbstbewusst ihre eigene Professionalität festmachen können und wie entwickelt sich diese?“. Die Professionalisierung von Erzieherinnen und Lehrerinnen stellt in jedem Fall das übergeordnete Ziel jedweder Erzieher- und Lehrerbildung dar. Nach einer knappen Übersicht über Ansätze der pädagogischen Professionalisierung wird der von HERICKS (2009, ebd. 2006) vertretene Ansatz der „*Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*“ und der „*aufgaben- bzw. kompetenzorientierte Ansatz pädagogischer Professionalität*“ (BAUER et al. 1996) als theoretischer Referenzrahmen der Arbeit näher ausgeführt. Nach einer Darstellung ausgewählter Diskussionsbeiträge zur Erzieher- und Lehrerbildung im Allgemeinen wird nach einer kurzen Begriffsklärung insbesondere der Forschungsstand zur dritten Phase, des lebenslangen Bildungsprozesses von Erzieherinnen und Lehrerinnen -der Fortbildung- dargestellt, um diesen final mit der Theorie der Lernwerkstatt zu verbinden. Hinsichtlich der konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung des eigenen Lernwerkstattangebotes „*LeLebS – Lernwerkstattangebote zur pädagogischen Rahmung von Lernumgebungen für eine bewegungsorientierte Sprachförderung der 3-12 Jährigen*“ wurde sehr schnell deutlich, dass die aus Forschungsstand und Theorie de-*

duzierbaren Erkenntnisse zu den Fortbildungsinteressen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen nicht hinreichend waren, um eine zielführende Planung theoretisch und empirisch abzusichern. Deshalb wurde der eigentlichen Hauptuntersuchung, der Implementation und Wirkungsanalyse eines Werkstattangebotes, eine Voruntersuchung zu den Fortbildungsinteressen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen vorangestellt, deren Ergebnisse die Konzeption von Le-LebS empirisch unterstützen.

Kapitel 3 gibt daher zunächst einen allgemeinen Überblick über die drei konsekutiven Teilbereiche der Arbeit, die dann in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt werden. Diese auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich wirkende Entscheidung, den empirischen Teil in drei einzelne Kapitel aufzuteilen, liegt darin begründet, dass die einzelnen Teile der Studie aufeinander aufbauen und somit eine deutlich bessere Lesbarkeit entsteht.

Die in **Kapitel 4** dargestellte Voruntersuchung zu den Fortbildungsinteressen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, eine deskriptive Querschnittuntersuchung mittels Fragebogen, diente der konkreten Ausgestaltung der Lernumgebung, welche in **Kapitel 5** detailliert beschrieben wird. Diese Lernwerkstatt ist Kontext der Hauptuntersuchung, einer explorativen Fallstudie zum Lernen von Erzieherinnen und Lehrerinnen auf den Ebenen praktischen Alltagshandelns im Beruf und der diesbezüglichen Reflexion im Rahmen von Lernwerkstattangeboten. Diese wird in **Kapitel 6** der Arbeit ausführlich dargestellt.