

A photograph of a wooden workbench covered in wood shavings, featuring various tools like a hammer, chisel, and nails.

Silke Pfeiffer

Lernwerkstätten und Projekte in der Kita

Vandenhoeck & Ruprecht

Silke Pfeiffer, Sprichst du mit mir?

V&R

Silke Pfeiffer, Sprichst du mit mir?

■ FRÜHE BILDUNG
UND ERZIEHUNG ■

Vandenhoeck & Ruprecht

Silke Pfeiffer

Lernwerkstätten und Projekte in der Kita

Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 46 Abbildungen und 8 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70140-9

ISBN 978-3-647-70140-0 (E-Book)

Umschlagabbildung: shutterstock.com

Fotos Seite: 47, 53, 63: Mit freundlicher Unterstützung des Kindergarten Schritt für Schritt der Werkstattschule in Rostock

Alle weiteren Fotos: Silke Pfeiffer

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen

bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Inhalt

1. Einführung	7
1.1 Grundverständnisse und Prinzipien offener Bildungsarbeit	9
1.2 Bildungsvoraussetzungen der Kinder und soziokulturelle Rahmenbedingungen	19
1.3 Lern- und Bildungsverständnisse in der Frühpädagogik	22
1.4 Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten von Entwicklungsprozessen	29
1.5 Raumgestaltung in der Kita	34
1.6 Organisation, Planung und Reflexion im Team	39
1.7 Fazit	44
2. Exemplarische klassische Lernwerkstätten	47
2.1 Verständnis und Bedeutung von Werkstätten in der Kinder- tagesstätte <i>Schritt für Schritt</i> der <i>Werkstattschule</i> in Rostock	49
2.2 Konstruktionswerkstatt	51
2.3 Montessori-Werkstatt	55
2.4 Holzwerkstatt	58
2.5 Aktionswerkstatt	60
2.6 Kreativwerkstatt	64
2.7 Kochwerkstatt	67
2.8 Druckwerkstatt	69
2.9 Theaterwerkstatt	71
2.10 Gartenwerkstatt	73
2.11 Erste Schritte der Werkstattarbeit in der Kinderkrippe	76
2.12 Fazit	78
3. Lernwerkstätten zu ausgewählten Themen	79
3.1 Zum Prinzip der themenbezogenen Lernwerkstätten	81
3.2 Feuerwehr	83
3.3 Handwerker	86

6 INHALT

3.4 Ernährung	88
3.5 Farben	91
3.6 Verkehr	93
3.7 Zahlen	95
3.8 Hafen	98
3.9 Zirkus	100
3.10 Fazit	102
4. Lernlandschaften als experimentelle Lernumgebungen	103
4.1 Zum Prinzip der Lernlandschaft	105
4.2 Töne, Klänge und Geräusche	107
4.3 Bewegung und Ausdruck	110
4.4 Bauen und Gestalten	113
4.5 Die Natur als Lernlandschaft	115
4.6 Lernlandschaften als Beobachtungsrahmen	118
4.7 Fazit	121
5. Projekte als kooperative Lernformen	123
5.1 Zum Prinzip der Projektarbeit	125
5.2 Bäume	128
5.3 Steine	132
5.4 Berufe	137
5.5 Räume	141
5.6 Spielplätze	146
5.7 Fazit	149
Ausblick	151
Nachwort und Dank	153
Literatur	155

EINFÜHRUNG



Silke Pfeiffer, Sprichst du mit mir?

1. Einführung

1.1 Grundverständnisse und Prinzipien offener Bildungsarbeit

Im Mittelpunkt des Konzepts der offenen Bildungsarbeit steht das Kind mit seinen individuellen Bildungsvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sich in selbst initiierten und selbst gesteuerten Prozessen die Welt aneignen und dabei von anderen Kindern und den Erwachsenen begleitet und unterstützt werden können. Dabei können die erwachsenen Begleiter und Lernpartner auf die natürliche Neugier der Kinder, auf ihren experimentellen Zugang zur Welt, ihre Fantasie und Kreativität vertrauen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, den Kindern eine Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit, aber auch eine anregungsreiche Umgebung zu schaffen.

Offene Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte hat alle Kinder im Blick. Das einzelne Kind wählt aus einer Vielzahl möglicher Inhalte, Materialien und Herangehensweisen aus, entscheidet selbst, ob es allein oder gemeinsam mit anderen einer Sache nachgehen will und ob es bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Hilfe oder Unterstützung von Erwachsenen wünscht. Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Lerngeschehen und hat so die Möglichkeit, sich einzelnen Kindern individuell zuwenden zu können. Sie akzeptiert die Eigenart jedes einzelnen Kindes und ist sich bewusst, dass sie den Gesamtprozess der Bildung unterstützen, letztlich aber nicht bestimmen und auch nur partiell überprüfen kann (vgl. Lill 2004, S. 27 f.).

Das Kind lernt von Anfang an mit Herz, Kopf und Hand, indem es ständig neue Erfahrung macht und sich so neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Dem Aufbau von stabilen, durch Vertrauen und Akzeptanz getragenen Beziehungen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, aber auch zwischen den Pädagogen und den Eltern kommt in diesem Konzept eine besondere Bedeutung zu.

Offene Bildungsarbeit sollte für alle Beteiligten transparent sein und von den Kindern, ihren Eltern und den pädagogischen Fachkräften gemeinsam gestaltet werden. In Gesprächskreisen haben die Kinder die Möglichkeit, Wünsche oder auch Kritik zu artikulieren und lernen so, einerseits ihre eigenen Interessen zu formulieren und dafür einzutreten und andererseits Bedürfnisse und Interessen anderer Kinder zu tolerieren. Auf Elternversammlungen, in täglichen informellen Gesprächen, gegebenenfalls auch bei Elternbesuchen, Tagen der offenen Tür oder gemeinsamen Exkursionen haben die Eltern die Möglichkeit, die Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte kennenzulernen und ihre eigenen Haltungen, Meinungen und Anregungen einzubringen.

Offene Bildungsarbeit hat eine lange Tradition und in der Praxis hat sie viele Gesichter: Manche Kindertagesstätten folgen dem pädagogischen Ansatz von Maria Montessori, andere arbeiten nach Freinet, den Prinzipien der Reggio-Pädagogik oder dem Situationsansatz.

Das in diesem Buch vertretene Verständnis offener Bildungsarbeit hat den Anspruch, verschiedene reformpädagogische Konzepte miteinander zu verbinden. Im Folgenden sollen Bezüge zwischen den im Rahmen dieses Projekts entwickelten methodischen Ansätzen und historischen Vorbildern skizziert werden.

Ausgangspunkt ist das positive Menschenbild des Pädagogen *Friedrich Fröbel* (1782–1852). Da Fröbel der festen Überzeugung war, dass der Mensch von Natur aus gut ist, empfiehlt er den erwachsenen Begleitern nicht bestim mend und vorschreibend auf das Kind einzuwirken, sondern es sich entwickeln zu lassen. In seinen Schriften vergleicht er das Kind mit einer Pflanze, die natürlich heranwächst und sich am Licht orientiert. Die Aufgabe der Pädagogen ist mit der einer Gärtnerin oder eines Gärtners vergleichbar, die das individuelle Geschöpf versorgen, es wachsen lassen und sich an seiner Entwicklung erfreuen. In diesem Zusammenhang prägte Fröbel auch den Begriff der »nachgehenden Erziehung« (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 53). Indem Kinder selbst Naturerscheinungen, gesellschaftliche oder soziale Prozesse beobachten und untersuchen, entdecken sie grundlegende Prinzipien, die sie dann auch auf neue Sachverhalte übertragen können. Dem Spielen als wichtigster kindlicher Ausdrucksform kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Fröbel unterscheidet Beschäftigungsmittel (Papier, Perlen, Wolle etc.), Spielgaben und Legematerialien (z. B. Kugel, Walze, Würfel, Kreis, Quadrat) und Bewegungsspiele (Spiele zur Körperwahrnehmung, Erkundungsspiele, Kreisspiele). Alle drei Arten von Spielen haben bei der Zusammenstellung der Materialien in diesem Buch Berücksichtigung gefunden.

Ähnlich wie Friedrich Fröbel stellt *Maria Montessori* (1870–1952) die Eigenaktivität des Kindes und die begleitende Rolle der Erwachsenen heraus. In ihrem Konzept kommt aber noch stärker als bei Fröbel der Konzentration auf bestimmte Lernarrangements eine besondere Bedeutung zu. Maria Montessori spricht in diesem Zusammenhang von der »vorbereiteten Umgebung« (vgl. Oswald/Schulz-Benesch 2008, S. 98). Dabei handelt es sich zum einen um bestimmte Materialien, z. B. Einstechzylinder, Perlen, die das Interesse der Kinder wecken und sie zu grundlegenden Einsichten führen sollen und zum anderen um eine Umgebung mit verschiedenen Gebrauchsgegenständen, z. B. Geschirr, Möbel, die auf die Größe und Entwicklung der Kinder abgestimmt sind. In einer solchen anregenden und angepassten Umgebung können die Kinder lernen, die Herausforderungen des täglichen Lebens, z. B. den Tisch zu decken oder das Abwaschen von Geschirr, auszuführen und mit den unterschiedlichen Sinnesmaterialien Eindrücke aus der Umwelt zu gewinnen und diese im Gedächtnis zu verarbeiten. Lernarrangements, die sich an Montessori orientieren, haben vor allem in Montessori-Werkstätten, wie sie im zweiten Kapitel dieses Buches vorgestellt werden, Eingang gefunden. Darüber hinaus werden Montessori nachempfundene Materialien aber auch in andere Werkstätten einbezogen.

In der Pädagogik von *Celestin Freinet* (1896–1966) sind typische Formen des Lernens Werkstätten und Ateliers. In ihnen können die Kinder an frei gewählten Themen arbeiten. Eine Besonderheit der Werkstätten ist, dass den Kindern echtes Werkzeug, z. B. Hammer und Säge, zur Verfügung gestellt werden. Ähnlich ausgestattet sind in offenen Werkstattkonzepten z. B. Holzwerkstätten. Ausgehend vom Ateliergedanken von Freinet wurde im Rahmen dieses Projektes die Idee der exemplarischen Lernlandschaften entwickelt. Freinet unterteilt seine Ateliers z. B. in Arbeitsateliers für Feldarbeit, für das Experimentieren und künstlerisches Schaffen, Ausdruck und Mitteilung. Dabei handelt es sich um separate Räume mit entsprechender Ausstattung, in denen Kinder in frei gewählter Sozialform selbstbestimmt arbeiten können. Im Rahmen dieses Projektes wurden exemplarische Lernlandschaften zu den Themen *Töne, Klänge, Geräusche, Bewegung und Ausdruck, Bauen und Gestalten* erprobt. Außerdem wurde der Idee nachgegangen, wie die natürliche Umgebung als Lernlandschaft genutzt werden kann. In einem weiteren Beispiel fungierte eine Lernlandschaft als Beobachtungsrahmen für das Erfassen der Kompetenzen von Kindern. Diese methodischen Varianten werden im vierten Kapitel vorgestellt.

Die Bedeutung des Erkenntnisweges beim Lernen stellt die *Reggio-Pädagogik* besonders heraus. Dieser pädagogische Ansatz wurde in der

Kommune Reggio/Emilia in Norditalien entwickelt. Der geistige Vater ist *Loris Malaguzzi* (1920–1994). In der *Reggio-Pädagogik* werden die Kinder dazu angeregt, Fragen zu stellen und sich auf den Weg zu begeben, Antworten auf diese Fragen zu suchen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder vorzugsweise komplexe Fragestellungen aussuchen und sie aus unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven interdisziplinär bearbeiten möchten. Diesem Ansatz folgen die im dritten Kapitel vorgestellten Werkstätten zu exemplarischen Themen. Es wird z. B. gezeigt, wie sich Kinder mithilfe ausgewählter Materialien und Methoden mit dem Thema *Ernährung* sowohl aus naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher als auch aus musisch-ästhetischer Perspektive auseinandersetzen können. Dabei sind die Anregungen und Aufgabenstellungen so gewählt, dass sie zu Fragen und Problemstellungen ermutigen und bei dem Finden von Lösungswegen unterstützen. Vor dem Hintergrund, dass Kinder in besonderem Maße auf sinnliche Reize reagieren und für Formen und Farben empfänglich sind, wird in der *Reggio-Pädagogik* ästhetischen Aspekten eine besondere Bedeutung beigemessen.

Die in diesem Buch vorgestellten Konzepte offener Bildungsarbeit schließen sich dieser Ausrichtung pädagogischer Arbeit an. Die Materialien zu den Werkstätten, Lernlandschaften und Projekten sind so gearbeitet, dass sie den Sinn der Kinder für Farben, Formen und Strukturen ansprechen.

Der *Situationsansatz* als pädagogisches Konzept ist in den 1970er Jahren in Auseinandersetzung mit zwei pädagogischen Strömungen entstanden, der Pädagogik des Brasilianers *Paulo Freire* (1921–1997) und der Pädagogik des US-Amerikaners *John Dewey* (1859–1952). Zentral für den Situationsansatz ist das Ausgehen von Schlüsselsituationen, in denen Kinder exemplarische Erfahrungen machen können. Eine solche Schlüsselsituation kann z. B. eine Beobachtung in der Natur oder die Frage eines Kindes im Morgenkreis sein. Dem sozialen Lernen wird in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Rahmen des hier vorgestellten Bildungsansatzes wird anhand verschiedener Projekte aufgezeigt, wie pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Situationen Bildungsinhalte herausfiltern und gemeinsam mit den Kindern Wege der Auseinandersetzung mit diesen Situationen neu planen, durchführen und evaluieren können.

Über den Orientierungsrahmen hinaus, den grundlegende Verständnisse und pädagogische Konzepte setzen, hat sich die Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte an didaktischen Prinzipien zu orientieren, wie sie z. B. Charlotte Niederle (vgl. Niederle 2005, S. 15–25) systematisiert hat. Sie differenziert vier Schwerpunkte, die für den elementarpädagogischen Bereich von zentraler

Bedeutung sind und ordnet ihnen verschiedene Zieldimensionen zu. Dabei handelt es sich um Prinzipien für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Institution Kindergarten und für Art und Verlauf von frühkindlichen Bildungsprozessen. Des Weiteren thematisiert sie Prinzipien der Aktivierung des Kindes und der Ausbildung und Anwendung erfolgreicher Lern- und Problemlösungsstrategien. Im Folgenden wird die Praxisrelevanz und intentionale Ausrichtung dieser Prinzipien anhand einiger idealtypischer Beispiele aus der Praxis von Kindertagesstätten erläutert.

Prinzipien für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Institution Kindergarten – Fallbeispiel Evelina (fünf Jahre)

Zieldimension 1: Orientierung am Kind und seiner Lebenssituation

Evelina lebt mit ihren Eltern erst seit kurzem in Deutschland. Ihre Muttersprache ist Bulgarisch. Evelina versteht und spricht nur bruchstückhaft Deutsch. Daher beteiligt sie sich besonders gern an Tätigkeiten, bei denen sie sich Sinn und Bedeutung über Symbole erschließen und ihre Gedanken und Gefühle durch Bilder zum Ausdruck bringen kann. In solchen Situationen traut sie sich eher zu sprechen und mit anderen Kindern in den Austausch zu treten. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Evelina immer wieder dazu Gelegenheit bekommt.

Zieldimension 2: Einbeziehung der Eltern in das Bildungsgeschehen

Evelinas Eltern sorgten sich am Anfang darum, ob ihre Tochter sich in der Kindertagesstätte wohlfühlt. Ihnen wurde von der Leitung der Einrichtung nahegelegt, ihre Tochter in den ersten Tagen in den Kindergarten zu begleiten und solange an ihrer Seite zu bleiben, bis Evelina Vertrauen zu den Pädagogen und den Kindern gefunden hat.

Zieldimension 3: Lernen in der Kindergruppe

In der ersten Zeit war Evelina sehr auf ihre erwachsene Bezugsperson fixiert. Nach und nach wandte sie sich den anderen Kindern zu und begann mit ihnen zu spielen. Von den pädagogischen Fachkräften und ihren Eltern wurde sie dazu ermutigt.

Zieldimension 4: Förderung der kindlichen Autonomie durch einen partnerschaftlichen Erziehungsstil

Die Pädagogen beobachten Evelinas Entwicklung. Sie bestärken das Kind in

dem, was ihm gut gelingt und geben Hilfestellung in Situationen, in denen dies nötig erscheint. Sie drängen aber ihre Hilfe nicht auf, sondern warten auf Signale, mit denen Evelina selbst diese Unterstützung einfordert.

Zieldimension 5: Förderung der Gesamtpersönlichkeit

Da die Einrichtung nach einem offenen Werkstatt-Konzept arbeitet, kann Evelina für einen bestimmten Zeitraum wählen, ob sie z. B. in die Montessori-, in die Kreativ- oder in die Holzwerkstatt gehen will. Dabei kann sie neue Handlungsweisen erproben und eigene Talente entdecken. Im Gesprächskreis hat sie die Möglichkeit mit anderen Kindern neue Erfahrungen auszutauschen.

Zieldimension 6: Vereinfachung der Lerninhalte unter Beachtung der Sachrichtigkeit

In Werkstätten und Projekten kann sich Evelina mit unterschiedlichen Themen auseinandersetzen. Bei der Erstellung der dafür bereitgestellten Materialien wurde das Thema so aufbereitet, dass es sachlich richtig so reduziert wurde, dass es Evelinas entwicklungspsychologisch bedingtem Erkenntnismögen und ihren sprachlichen Möglichkeiten entspricht.

Zieldimension 7: Spiel als dominante Lernform

Im täglichen Alltag hat Evelina vielfältige Möglichkeiten, sich in spielerischer Form (szenisch, kommunikativ, kognitiv, ästhetisch-gestaltend) mit unterschiedlichen Lerngegenständen auseinanderzusetzen. Im Spiel werden Handlungen und Strategien erprobt und neue Handlungsoptionen entwickelt.

Zieldimension 8: Vorrangigkeit der kreativen Verhaltensweisen

Wie alle Kinder liebt es Evelina zu malen, sich zu verkleiden oder ein Märchenschloss in ihrer Fantasie zu erfinden. Im Alltag der Kindertagesstätte gibt es vielfältige Möglichkeiten, in dieser und anderer Weise kreativ tätig zu werden und mit anderen Kindern in den Austausch zu treten.

Prinzipien für Art und Verlauf von frühkindlichen Bildungsprozessen – Fallbeispiel Benjamin (vier Jahre)

Zieldimension 1: Lebensnahes, situationsorientiertes Lernen

Benjamin hat sich für die Bauecke entschieden. Da er seit einiger Zeit auf dem Weg zum Kindergarten an einer Baustelle vorbeikommt, kann er jeden

Tag beobachten, wie die Bauarbeiter ein Haus errichten. Beim Spielen mit Bauklötzen, Baggern und Kränen spielt er nach, was er auf der Baustelle beobachtet hat.

Zieldimension 2: Umweltoffene Gestaltung der Bildungsarbeit

Benjamins Gruppe unternimmt einmal in der Woche eine Exkursion ins Umfeld der Kindertagesstätte. Die Kinder dürfen Vorschläge unterbreiten, wo es hingehen soll. Benjamin möchte den anderen Kindern und seiner Gruppenleiterin unbedingt einmal den Ort zeigen, der ihn so fasziniert. Außerdem wüsste er gern mehr über die Arbeit der Menschen dort. Schnell steht fest: Heute besuchen wir einmal eine richtige Baustelle und befragen die Bauarbeiter zu ihrer Arbeit.

Zieldimension 3: Ergänzung der Lernform Spielen durch Arbeiten und Forschen
Von den Bauarbeitern hat Benjamin vieles über die Abläufe auf der Baustelle erfahren. Zurück in der Kindertagesstätte tauscht er sich darüber mit den anderen Kindern aus. Dabei entstehen neue Fragen, denen Benjamin z. B. mithilfe von Sachbüchern nachgeht und zu denen er Kinder und Erwachsene befragt.

Zieldimension 4: Wechsel von Realitäts- und Spielebene

Abläufe, die Benjamin auf der Baustelle beobachtet hat, spielt er im Bau- oder Rollenspiel nach. Dabei bezieht er andere Kinder ein. Selbst bevorzugt er die Rolle des Maurers. Mit einer kleinen Pappscheibe bestreicht er die Bauklötze und schichtet sie vorsichtig übereinander.

Zieldimension 5: Exemplarisches Lernen

Mit der Baustelle fokussiert Benjamin einen Ausschnitt seines Umfeldes. Er lernt z. B. durch Beobachtung und Nachfragen, welche Tätigkeiten auf einer Baustelle ausgeführt und welche Materialien verwendet werden. Durch die Beschäftigung mit dem Thema *Baustelle* kennt er die Bezeichnung verschiedener Werkzeuge und Fahrzeuge, z. B. Maurerkelle, Bagger, Kran, und bezieht sie in sein Spiel ein.

Zieldimension 6: Langfristige Bildungsprozesse

Baustellen und die Abläufe auf ihnen werden Benjamin immer wieder begegnen. Er wird neue Beobachtungen machen und so nach und nach eine komplexere Vorstellung dieses Ausschnitts der Wirklichkeit aufbauen können.

Zieldimension 7: Verhaltensänderung durch Sacheinsicht

Die Einsicht in komplexere Zusammenhänge bezogen auf das Thema *Bau-stelle* wird Benjamin darin unterstützen, Haltungen (z. B. Achtung von Arbeit, eigene Anstrengungsbereitschaft und Kreativität) aufzubauen zu können, die für seine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind.

**Prinzipien der Aktivierung des Kindes – Fallbeispiel Julian
(vier Jahre)**

Zieldimension 1: Gestaltung einer anregenden Umwelt

Julian besucht eine Kindertagesstätte, in der es Funktionsräume (Werkstätten, Ess- und Sanitärbereich) und Gruppenräume (Stammgruppenräume für Gruppen mit Altersmischung) gibt. Alle Räume sind mit kindgerechtem Mobiliar ausgestattet, manche Räume verfügen über mehrere Ebenen, die über Treppen und Leitern miteinander verbunden sind. In den Gruppenräumen und Werkstätten gibt es eine Vielzahl an Materialien und Spiel-sachen, die den Kindern frei zugänglich sind.

Zieldimension 2: Freie Wahl der Lernprojekte

Julian weiß, dass er in den dafür vorgesehenen Zeiten (Freispielzeiten) aus einem Pool an Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten auswählen und sich frei in den Räumlichkeiten der Kindertagesstätte bewegen kann. Damit die pädagogische Fachkraft dennoch weiß, wo sich die einzelnen Kinder in der Freispielzeit aufhalten und bei Bedarf begleiten und unterstützen kann, befragt sie im Morgenkreis die Kinder zu ihren Vorhaben.

Zieldimension 3: Betätigung in unterschiedlicher Sozialform

Julian entscheidet nicht nur eigenständig, was er spielen möchte, sondern auch mit wem, trifft Verabredungen mit anderen Kindern und ggf. auch mit den erwachsenen Begleitern. In der sozialen Interaktion mit anderen Kindern übt er Achtsamkeit im Umgang mit anderen Kindern und lernt, eigene und fremde Interessen in Einklang zu bringen.

Zieldimension 4: Lernen im entspannten Feld

Die Abläufe in der Kindertagesstätte erlebt Julian als ruhig, verlässlich und gelassen. Er weiß, in welchen Zusammenhängen er Verabredungen und Regeln zu folgen hat und welche Freiräume ihm zur Verfügung stehen. Auf die Zuwendung und Unterstützung der erwachsenen Begleiter kann er sich

verlassen. In der Kindergruppe gibt es immer mal wieder Konflikte, aber Julian macht die Erfahrung, dass sie im gegenseitigen Einvernehmen lösbar sind.

Zieldimension 5: Berücksichtigung von individuellen Interessen und Begabungen sowie die Unterstützung von kinddominierten Spielprojekten

In den morgendlichen Gesprächskreis kann jedes Kind etwas einbringen, was es besonders gut kann oder was als besonders interessant empfunden wird. Seit einem Besuch im heimischen Zoo interessiert sich Julian besonders für Tiere. Im Morgenkreis stellt er kleine Tierfiguren vor und zeigt Fotos in Tierbüchern. Später spielt er mit anderen Kindern Zoo.

Zieldimension 6: Wechselwirkung von Selbstdäigkeit und Gewährung von Lernhilfen

Da Julian noch nicht lesen kann, bittet er seine Gruppenleiterin darum, ihm etwas aus seinem Tierbuch vorzulesen. Die Informationen, die er so bekommt, bezieht er wiederum in seine Spielhandlungen ein.

Prinzipien für die Ausbildung und Anwendung erfolgreicher Lern- und Problemlösungsstrategien – Fallbeispiel Björn (sechs Jahre)

Zieldimension 1: Prinzip der Passung

In der Kindertagesstätte, die Björn besucht, wird der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen eine große Bedeutung beigemessen. Die pädagogische Fachkraft beobachtet, was Björn gut kann oder neu gelernt hat und motiviert ihn durch gezielte Impulse. In Lerngeschichten dokumentiert sie seine Lernfortschritte. So können sich auch die Eltern ein Bild vom Geschehen in der Einrichtung und Björns Entwicklung machen.

Zieldimension 2: Aufbau von Lernvorgängen vom Anschaulichen zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ist in der Regel eine Frage oder eine konkrete Beobachtung, die im Spiel oder Gespräch zu komplexeren Sachverhalten führt. Björn hat auf einer Exkursion mit seiner Gruppe an einem Gewässer beobachtet, dass ein Stein im Wasser untergeht, ein Blatt aber auf dem Wasser schwimmt. Gemeinsam mit den anderen Kindern geht er im Gesprächskreis der Frage nach, welche Dinge schwimmen und welche sinken und warum das so ist.

Zieldimension 3: Vermittlung von sachrichtigen und zielführenden Vorgangsweisen

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema *Wasser* stellt Björn gemeinsam mit den anderen Kindern Hypothesen auf, führt Experimente durch und sucht nach Erklärungen für Phänomene. Dabei bezieht er unterschiedliche Materialien, z. B. eine Feder, eine Büroklammer, eine Münze, ein.

Zieldimension 4: Prinzipien sachbezogener Verstärkung

Die pädagogische Fachkraft begleitet das Vorgehen der Kinder, ermutigt zur gründlichen Prüfung aller Vorschläge und Argumente, stellt Materialien zur Verfügung und unterstützt die Kindergruppe so in ihrem Erkenntnisprozess.

Zieldimension 5: Sichern des Lernerfolgs und Übertragung positiver Lernerfahrung und erfolgreicher Lernstrategien

Das Vorgehen, z. B. durch Experimentieren, wird von der pädagogischen Fachkraft oder von den Kindern fotografiert und in einer Ausstellung präsentiert. In der Auseinandersetzung mit der konkreten Frage, warum einige Dinge auf dem Wasser schwimmen und andere untergehen, lernen Björn und die anderen Kinder Herangehensweisen und Techniken kennen, die sie auch auf andere Sachverhalte übertragen können.

Die skizzierten didaktischen Prinzipien stellen den Kompass für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten im Allgemeinen und für die offene Bildungsarbeit im Speziellen dar. Offen ist diese Bildungsarbeit bezogen auf vier Dimensionen: die Entwicklung des einzelnen Kindes, die Wahl des Lerngegenstandes und des Vorgehens, die Zusammensetzung der Lerngruppe und die konkrete Interaktion der pädagogischen Fachkraft in der jeweiligen Situation.

Der offenen Bildungsarbeit in der Kita liegt ein Verständnis zugrunde, das sich an reformpädagogischen Traditionen und ihrer grundsätzlich positiven Anthropologie orientiert. Bildung wird als komplexer Prozess verstanden, in dem das Kind als aktiver Gestalter seiner Umwelt agiert und dabei von verlässlichen und kompetenten Erwachsenen begleitet wird. Die pädagogische Arbeit folgt didaktischen Prinzipien, die zum einen auf die Art und Weise der Erziehungs- und Bildungsarbeit und den Verlauf frühkindlicher Bildungsprozesse im Allgemeinen ausgerichtet sind und zum anderen die Qualität dieser Prozesse im Hinblick auf das individuelle Kind absichern sollen.

1.2 Bildungsvoraussetzungen der Kinder und soziokulturelle Rahmenbedingungen

Kaum ein Feld der pädagogischen Arbeit hat sich in den letzten Jahren so gewandelt wie die Elementarpädagogik. Damit wird zum einen der veränderten Kindheitsperspektive und den kindlichen Entwicklungspotenzialen sowie zum anderen den aktuellen soziokulturellen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen Rechnung getragen.

In der Literatur zur Psychologie der Kindheit wird das Kind als von Geburt an wissbegierig, lernwillig und sozial kompetent beschrieben. In diesem Zusammenhang wird Kritik an Piagets Stufentheorien der Entwicklung geübt und auf neuere Erkenntnisse der Neurobiologie und Gehirnforschung verwiesen (vgl. Becker-Stoll 2009, S. 91). Danach beeinflussen zahlreiche Entwicklungsfaktoren, z. B. emotionale Erfahrungen und geistige Förderung in den frühen Entwicklungsjahren, die funktionale Entwicklung des Gehirns erheblich und beeinflussen die späteren intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten eines Kindes (vgl. ebd.). Den erwachsenen Begleitern wird hier eine große Verantwortung beigemessen. Als unterstützende Systeme werden Involvement (das Schaffen eines anregungsreichen Umfeldes, das Kinder motiviert und zur Selbstbildung anstiftet), Responsivität (die gelingende Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem) und Sensitivität (das Aufbauen vertrauensvoller Kommunikationsbeziehungen) benannt (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 148).

Hinsichtlich der soziokulturellen Rahmenbedingungen wird in aktuellen elementarpädagogischen Bildungsdiskursen verstärkt herausgestellt, »dass Kindertageseinrichtungen auch Sozialräume darstellen müssen, in denen eine ausgewogene Balance zwischen Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsbestrebungen und dem kindlichen Eigenleben gewahrt bleibt« (ebd., S. 149). In diesem Zusammenhang wird der zunehmenden Heterogenität von Familienformen und Familienbeziehungen, der geschlechtersensiblen Bildungsarbeit, dem Phänomen der Kinderarmut und der Forderung nach Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und mit Behinderung eine besondere Bedeutung beigemessen.

Folgt man dem *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2006) ist auch aktuell die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen, wobei die Vielfalt von Familienformen erheblich zugenommen hat (vgl. ebd.). Daneben konstatieren Hurrelmann und Bründel (2003), dass sich auch das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern tendenziell weg von einem autoritären und pragmatischen

Erziehungsziel hin zu einem partnerschaftlichen, wertschätzenden Verhältnis verändert hat.

In Ausrichtung auf das Ziel einer geschlechtsgerechten frühkindlichen Bildung weisen Rabe-Kleberg (2003) u. a. gerade auch vor dem Hintergrund des weiblich geprägten Sozialraumes Kindertagesstätte auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse aktueller Praxis elementarpädagogischer Einrichtungen hin. In diesem Zusammenhang gilt es z. B. zu hinterfragen, über welche Auffassungen von Geschlechterkonstruktionen pädagogische Fachkräfte verfügen und ob diese Vorannahmen einen geschlechtersensiblen Umgang mit den Kindern eher begünstigen oder eher beeinträchtigen.

Vor dem Hintergrund, dass in der Kindertagesstätte Beschäftigte in der Regel Frauen sind, bleibt offen, in welcher Weise geschlechtliche Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen in diesen Einrichtungen existieren können (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 153).

Ein weiteres breites Spektrum im elementarpädagogischen Diskurs nehmen Themen ein, die sich mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft beschäftigen. In zahlreichen Untersuchungen und Berichten (vgl. u. a. Klocke/Hurrelmann 2001; Chassé/Zander/Rasch 2007) wird herausgestellt, dass Kinderarmut aktuell ein weit verbreitetes Phänomen ist. 1997 lebte in Deutschland jedes elfte Kind unter drei Jahren und etwa jedes zwölftes unter sieben Jahren in einem Sozialhilfeempfängerhaushalt (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 9). Wenn auch Armut nicht mit Sozialhilfe gleichgesetzt werden kann, ist dieser statistische Wert ein Indikator für die Armutgefährdung der betroffenen Kinder. Armut hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche und nachhaltige Konsequenzen für die individuelle Entwicklung des Kindes.

Armut geht einher mit Ausgrenzung, Entwertung, Demütigung und Diskriminierung [...] Sozialmedizinische Studien weisen darauf hin, dass Kinder in armen Familien häufiger psychische, soziale, emotionale, motorische u. a. Auffälligkeiten zeigen (Köttgen 2000, S. 78).

Überproportional betroffen sind Kinder alleinerziehender Mütter. 1997 betrug die Quote der Haushalte von Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern 22 % in den alten und 25 % in den neuen Bundesländern (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 12). Ebenfalls stark betroffen von Armut sind Familien ausländischer Herkunft. Von den insgesamt 1,5 Mio. Haushalten, die Sozialhilfe empfangen, sind rund 20 % dieser Kategorie zuzuordnen, wovon mehr als 40 % Familien mit Kindern sind (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 30).

Nur knapp jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund besucht eine Kindertagesstätte. Vor dem Hintergrund, dass in vielen Familien mit ausländischer Herkunft nicht deutsch gesprochen wird und der erste Kontakt mit dem deutschen Bildungssystem häufig erst mit Schuleintritt erfolgt, wird deutlich, wie problematisch dieser Befund ist. Fragen der Integration im Allgemeinen und der Sprachförderung im Besonderen wird in Kindertagesstätten daher seit einiger Zeit eine besondere Bedeutung beigemessen.

Die Integrationsbemühungen im pädagogischen Bereich beschränken sich nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund, sondern schließen vor allem auch Kinder mit Behinderungen und Entwicklungsproblemen ein. In diesem Bereich lassen sich vier institutionelle Formen unterscheiden: Sonderkindergärten, integrative Kindergärten, Einzelintegration im Regalkindergarten und inklusive Einrichtungen (Biewer 2010, S. 204).

Sonderkindergärten sind nach Art der Behinderung ausgerichtet. So gibt es Kindergärten für sinnesgeschädigte Kinder (Gehörlosigkeit, Blindheit) und für geistig oder körperlich beeinträchtigte Kinder. In integrativen Einrichtungen sind Kinder mit und ohne Beeinträchtigung. Das Ziel ist eine möglichst gute Integration der beeinträchtigten Kinder in Kindergruppen ohne Beeinträchtigung. In der Regel steht dafür zusätzlich heilpädagogisch qualifiziertes Personal zur Verfügung. Bei der Einzelintegration werden einzelne Kinder mit einer festgestellten Entwicklungsproblematik in eine traditionelle Kindergartengruppe aufgenommen.

Seit einigen Jahren werden inklusive Modelle elementarpädagogischer Arbeit diskutiert und in der Praxis erprobt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Vielfalt grundsätzlich positiv zu bewerten ist. Nicht die Kinder sollen an ein bereits vorhandenes System angepasst werden, sondern das System hat den Bedürfnissen der Kinder Rechnung zu tragen. Dabei beschränkt sich das Konzept nicht auf Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, sondern bezieht alle Kinder (Kinder mit Migrationshintergrund, Hochbegabte, Kinder aus sozial schwachen Familien etc.) ein. In diesem Zusammenhang wird der Beobachtung und Prävention ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Beobachtungsverfahren und frühzeitige Diagnostik sollen einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder in den frühen Entwicklungsjahren optimal gefördert und so unterstützt werden, dass sie sich gut entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. In einem weiten Verständnis von Inklusion werden Sichtweisen diskutiert, die über die Arbeit in Kindertageseinrichtungen hinausgehen, indem sie prinzipiell den Umgang mit Vielfalt in unserer Gesellschaft thematisieren. Eine solche Betrachtungsweise ist auf grundlegende Wertvorstellungen ausgerichtet.

[...] verbunden mit dem Problem von Gleichheit, Grundrechten, sozialer Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Achtung der Heterogenität, Vertrauen und Nachhaltigkeit und ebenfalls bezogen auf zwischenmenschliche Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude. Eine Verpflichtung auf solche Werte erklärt, warum wir uns mit einer Erhöhung der sozialen Teilhabe anderer, der Überwindung von Diskriminierung und der Reform von Erziehung beschäftigen müssen (Booth 2009, S. 43).

Das Kind und sein Umfeld stehen im Zentrum aller pädagogischen Bemühungen. Eine wichtige Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse ist die Kenntnis der Lebensbedingungen und individuellen Lebenslagen, in denen Kinder aufwachsen. Die zunehmende Heterogenität von Familienformen und Familienbeziehungen, das wachsende Bewusstsein für geschlechtersensible Bildungsarbeit, die zunehmende Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit und das Ziel der Teilhabe und optimalen Entwicklung aller Kinder sind Aspekte, die in der Theorie und Praxis elementarpädagogischer Bildungsarbeit aktuell verstärkt thematisiert werden.

1.3 Lern- und Bildungsverständnisse in der Frühpädagogik

Wenn es um die Entwicklung von Kindern geht, wird auch heute noch vielfach auf das konstruktivistisch-kognitive Modell des Psychologen *Jean Piaget* (1896–1980) Bezug genommen. Piaget geht davon aus, dass das Individuum sein Wissen selbstständig und aktiv auf der Grundlage seiner Erfahrungen konstruiert und sich so möglichst effektiv seiner Umwelt anpasst. Die grundlegenden Prozesse, die dies ermöglichen, bezeichnet er als Assimilation und Akkommodation.

Im Prozess der Assimilation gestaltet das Individuum die Realität in einer Weise um, die es ihm ermöglicht, seine bisherigen kognitiven Strukturen anzuwenden. Das Kind wendet sein bereits erworbene Wissen und Können an, z. B. beim Auffädeln einer Kette, beim Umfunktionieren eines Tisches zu einem Haus etc.

Bei der Akkommodation werden die eigenen kognitiven Strukturen an die Umwelt angepasst. Das Kind generiert z. B. neues Wissen und Können beim Spracherwerb oder beim Lernen eines neuen Liedes. Diese Prozesse verlaufen nach Piaget in aufeinander aufbauenden Phasen ab, denen er bestimmte Merkmalszuschreibungen und ein breites Altersspektrum zuordnet.

In der ersten Phase der sensomotorischen Intelligenz (null bis eineinhalb Jahre) erwirbt das Kind grundlegende basale Kompetenzen. Erst langsam entsteht Objektpermanenz, d. h. ein Gegenstand existiert in der Vorstellung des Kindes auch dann weiter, wenn es ihn nicht sehen kann. Das Kind hat noch kaum Vorstellungen der Gegenstände im Raum.

In der zweiten Phase der präoperationalen Stufe (eineinhalb bis sieben Jahre) spielt die Symbolfunktion eine zentrale Rolle. Das Kind weiß ab dem zweiten Lebensjahr, dass ein Symbol für ein Objekt stehen kann. Es erwirbt die Sprache und lernt zunehmend auch Dinge zu benennen, die nicht anwesend sind. Das Kind ist noch nicht in der Lage, zwei Merkmale zu koordinieren und kann sich noch nicht in die Lage einer anderen Person versetzen (Egozentrische Dominanz). Es zweifelt nicht daran, dass seine Äußerungen von anderen verstanden werden. Finalistisches und artifizielles Denken entwickeln sich – d. h. Naturerscheinungen werden einerseits als sinnvoll und zweckmäßig verstanden, andererseits denken Kinder, die Welt sei von Menschen gemacht. Nach und nach entsteht ein Verständnis der Klasseninklusion, d. h. das Kind erkennt, dass Oberkategorien die Unterkategorien bereits enthalten.

Die dritte Phase (sieben bis elf/zwölf Jahre) bezeichnet Piaget als die Stufe der konkreten Operation. In dieser Phase entwickelt das Kind Fähigkeiten, Relationen zu erkennen (z. B. Stäbchen der Größe nach zu ordnen) und mit Zahlen zu operieren. Der Zahlbegriff setzt beim Kind das Verständnis voraus, dass die Anzahl von Dingen unabhängig von ihrer Anordnung konstant (invariant) bleibt.

In der vierten Phase (ab dem elften/zwölften Lebensjahr), der Phase der formalen Operation, die bis ins Erwachsenenalter reicht, lernt das Individuum zunehmend abstrakt und schlussfolgernd zu denken. Es kann Hypothesen bilden, prüfen und Schlussfolgerungen daraus ziehen und allgemeine Sachverhalte analysieren (vgl. Piaget 1998, 2003).

Es ist ein großer Verdienst Piagets, die Aufmerksamkeit auf die Erfahrungswelt des Kindes zu lenken und dabei dem Moment der Eigenaktivität einen großen Stellenwert einzuräumen. Kritisch ist anzumerken, dass neuere Untersuchungen Piagets Annahmen teilweise widerlegen. So zeigen z. B. die Untersuchungen von Bischof-Köhler (2001), dass bereits Kinder im zweiten Lebensjahr empathisches Verhalten zeigen mit dem Wissen, dass die Gefühle des anderen nicht die eigenen sind. Bower (1974) konnte nachweisen, dass Säuglinge bereits im Alter von zwanzig Tagen Emotionen wie Überraschung oder Erstaunen zeigen. Sodian (1992) verweist auf die Bereichsspezifität des Denkens, d. h. darauf, dass Kindern

im vorschulischen Alter nicht das logisch-wissenschaftliche Denken fehlt, sondern dass sie in den Bereichen logisch denken, in denen sie sich gut auskennen.

Gemeinsam ist den kritischen Stimmen, dass sie den Einflussfaktoren, unter denen Kinder aufwachsen und damit auch den unterstützenden und entwicklungsfördernden Aspekten im Bildungsprozess, einen größeren Stellenwert einräumen, als das bei Piaget der Fall ist (vgl. Kap. 1.2 in diesem Buch).

Eine Modifizierung des klassischen Konstruktivismus stellt der interaktionistische Konstruktivismus nach Kersten Reich dar. Dieser gemäßigte Konstruktivismus vertritt die Auffassung, dass das Kind die äußere umgebende Welt nicht einfach nur nach innen abbildet, sondern dabei eine eigene innere Struktur der äußeren Welt entwirft. In diesem Zusammenhang wird auch vom ko-konstruierenden Kind gesprochen.

Dieses individuelle Bild von der Welt wird fortwährend durch Hinterfragen und Explorieren weiterentwickelt und durch neue Muster ergänzt. Insbesondere dieser eigenaktive, von Erwachsenen nicht berechenbare Vorgang ist mit dem in der Fachliteratur oft verwendeten Begriff der Selbstbildung gemeint. Selbstbildung bedeutet jedoch nicht, dass Bildung und Lernen in einem abgeschirmten Bereich stattfinden. Sich bildende Kinder sind immer auch auf andere Kinder, andere Erwachsene und eine anregungsreiche Umgebung angewiesen, mit der sie sich austauschen, d.h. mit deren Hilfe sie sich bilden können (Leu u.a. 2007, S. 38).

Interessante neue Forschungsergebnisse liefern auch die Arbeiten der schwedischen Wissenschaftlerinnen *Ingrid Pramling Samuelsson* und *Maj Asplund Carlsson*. Grundlegende Aspekte ihres Ansatzes sollen im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden, da sie für das Verständnis des hier vertretenen Bildungsansatzes von zentraler Bedeutung sind. Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson arbeiten mit der Phänomenografie, einer Forschungsmethode mit empirischem Ansatz. Ihr Anliegen ist es,

zunächst festzustellen, wie Kinder Sinn stiften und ein Verständnis für ein spezifisches Phänomen entwickeln (lernen), anschließend zu untersuchen, wie viele qualitativ unterschiedliche Arten es gibt, dieses Phänomen zu verstehen, und schließlich die Variationen der Denkweisen zu beschreiben, d.h. die charakteristischen Merkmale jeder Kategorie herauszuarbeiten (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2003, S. 42).

Durch die Anwendung der phänomenografischen Methode schaffen die beiden Forscherinnen die Voraussetzung dafür, dass die subjektive Perspektive des Kindes auf die Phänomene für das Kind selbst und für Außenstehende sichtbar und damit begreiflich gemacht werden kann. Im Rahmen der Erhebungen werden Interviews mit Kindern geführt, Videos aufgezeichnet und Kinderzeichnungen einbezogen.

Ergebnis einer phänomenografischen Studie ist eine Variation in der Art des Denkens und des Verstehens von Dingen in der kindlichen Umwelt. Diese Variation ist das Ergebnis einer Analyse verschiedener, qualitativ unterschiedlicher Arten des Verstehens und zeigt die Bandbreite aller Inhalte (Ergebnisse), denen die untersuchte Gruppe Ausdruck verleiht (ebd., S. 43).

Dabei folgt der Ansatz drei Prinzipien:

Situationen herstellen und fördern, die Kinder zum Denken und Reden ermutigen. Kinder dazu anregen, selbst zu denken, zu reflektieren und sich sowohl verbal als auch mit anderen Mitteln auszudrücken. Die Vielfalt der Ideen der Kinder wahrnehmen (ebd., S. 44).

Für die Praxis der Kindertagesstätte bedeutet das: Die pädagogische Fachkraft schafft Situationen und konfrontiert Kinder mit Inhalten, die es ihnen ermöglichen, sich mit Phänomenen auseinanderzusetzen. Dabei beginnt sie im Alltäglichen, in der Regel nicht mehr Hinterfragten, z.B. dem Thema *Essen und Trinken*. Gegenstand des Lernens ist aber nicht in erster Linie das Thema, sondern wie unterschiedliche Kinder dieses Phänomen wahrnehmen und begreifen und welche unsichtbaren Vorannahmen sich dahinter verbergen. Von zentraler Bedeutung in der Theorie von Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson ist der Begriff der *Erfahrung*. Das Kind muss eine Beziehung zum Lerngegenstand haben, es muss eine Relevanzstruktur im Bewusstsein vorhanden sein und der Lerngegenstand muss so beschaffen sein, dass das Kind in ihm diese Struktur wiederfinden kann. Dabei erschließen sich Kinder »zuerst die Bedeutung einer Botschaft als Ganzes. Nach und nach erschließen sie sich die Strukturen, die sich dann wieder zu einem neuen Ganzen verbinden« (vgl. ebd. S. 58).

Was muss man über die Struktur, die Ziele und die Bedeutsamkeit offener Bildungsprozesse wissen? Wie kann man auf die Bildungsvoraussetzungen von Kindern eingehen? Und wie können die Bildungsprozesse in Werkstattphasen beobachtet und dokumentiert werden?

Neben der Darstellung von klassischen Lernwerkstätten in der Tradition von Montessori, Freinet und Dewey (Kreativwerkstatt, Konstruktionswerkstatt, Holzwerkstatt etc.), wird das Spektrum um themenbezogene Lernwerkstätten, z. B. zu Zahlen, Farben, Formen und Figuren, erweitert. Das neue Konzept der Lernlandschaften als experimentelle Lernumgebungen wird an verschiedenen Beispielen (z. B. Tiere, Natur, Töne und Klänge etc.) vorgestellt.

Zur Autorin

Dr. Silke Pfeiffer ist Pädagogische Leiterin des Pädagogischen Kollegs Rostock, Privatdozentin in Oldenburg, Autorin zahlreicher Bücher und Artikel sowie Schriftleiterin beim Grundschulmagazin.

ISBN 978-3-525-70140-9



www.v-r.de