

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S.; Jochums, Anna

Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen

Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 32-42. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S.; Jochums, Anna: Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen - In: Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Godau, Marc [Hrsg.]; Berger, Marcus [Hrsg.]; Mannhaupt, Gerd [Hrsg.]: Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 32-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201863 - DOI: 10.25656/01:20186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201863>

<https://doi.org/10.25656/01:20186>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Axel Jansa, Lena S. Kaiser und Anna Jochums

Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen

Zusammenfassung

*Im Rahmen des Forums „Lern- und Bildungswerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Selbstverständnis und Perspektiven“ auf der 11. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Erfurt wurden Thesen zu konzeptionellen Grundlagen von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen diskutiert. Ergebnis der Diskussionen ist unter anderem die Feststellung der Notwendigkeit einer Positionierung hinsichtlich eines (gemeinsamen) Selbstverständnisses dieser Werkstätten sowie die Bedeutung einer kontinuierlichen Fortführung der theoretischen Auseinandersetzung in einem kollaborativen Diskurs. In Zusammenarbeit mit Kathleen Panitz, Claus Strieve und Hartmut Wedekind wurde dieser Beitrag erarbeitet, der vor dem Hintergrund der Einbindung von Positionen verschiedener Vertreter*innen unterschiedlicher Werkstattkonzepte entstanden ist, um eine breite theoretische Auseinandersetzung mit widerstreitenden Ideen und Perspektiven einzufangen. Im vorliegenden Beitrag wird der aktuelle Diskussionsstand abgebildet und er ist in seinem Werkstattcharakter als Grundlage für den weiteren Diskurs auf den internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten zu verstehen.*

Genauer in den Blick genommen wird im Folgenden der Entstehungshintergrund von Werkstätten im kindheitspädagogischen Kontext und ein daraus entwickeltes konzeptionelles Selbstverständnis. Hierbei geht es um eine gemeinsame Verständigung, in die die zentralen Begrifflichkeiten wie Bildung, Lernen, aber auch Erziehung und Spiel einbezogen werden, welche aktuell in unterschiedlichen Bezeichnungen der Werkstätten und deren konzeptionellen Ausrichtungen zum Ausdruck kommen.

1 Entstehungshintergrund im elementardidaktischen Kontext und Benennungen kindheitspädagogischer Werkstätten

Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen haben ihren entstehungsgeschichtlichen Hintergrund in der Professionalisierung des elementarpädagogischen Bildungsbereichs, der seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend in

Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskursen in den Fokus gerückt ist. Hierzu trug die Implementierung neuer Studiengänge bei (vgl. Cloos 2016). Parallel dazu entstanden im Kontext der Verortung von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen Lernwerkstätten (vgl. Jansa 2013, 94; vgl. auch zum Überblick Jansa 2011), wie es sie, konzeptionell anders gefasst, zuvor bereits an Schulen gab.

Vergleichbar der Vielfalt kindheitspädagogischer Studiengänge kam es im Verlaufe der weiteren Entwicklung zur konzeptionellen Ausdifferenzierung der in den Studiengängen angesiedelten Werkstätten sowie zu einer stärker elementardidaktisch fundierten Begründung. Die Ausdifferenzierung (z.B. Naturwissenschaft, Ästhetik, Spiel, Reggio-Pädagogik) und die unterschiedliche bildungstheoretische Verortung drückt sich auch in den Bezeichnungen aus:

- Frühwerk – Hochschule Emden/Leer (Elementardidaktischer Schwerpunkt)
- Ästhetische Werkstatt mit Labor – Hochschule Hildesheim
- Bildungswerkstatt – Hochschule Esslingen (Elementardidaktischer, reggianischer Schwerpunkt)
- Bildungswerkstatt – Justus-Liebig-Universität Gießen (Elementardidaktischer Schwerpunkt)
- Lernwerkstatt Freier Ausdruck (Sprache und Mathematik) und Naturwissenschaftliche Lernwerkstatt – Alice Salomon Hochschule Berlin
- Bildungswerkstatt – Technische Hochschule Köln (Schwerpunkt Mehrdeutiger Raum)
- Lernlaboratorium – Fachhochschule Erfurt
- Lernwerkstatt Spiel – PH FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz (Kindergarten und Unterstufe Schule)
- EduSpace Lernwerkstatt der Fakultät Bildungswissenschaften in Brixen der Freien Universität Bozen/Südtirol (Elementar- und primardidaktischer Schwerpunkt).

2 Theoretische Zugänge – Konzepte und Begriffe

Im Diskurs zu Konzipierung und Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge differenzierten sich theoretische Zugänge zu Lernen und Bildung in der frühen Kindheit zunehmend aus. Neben einer konstruktivistisch begründeten Elementarpädagogik und einer daraus abgeleiteten Elementardidaktik (vgl. u.a. Kasüschke 2010 und 2015; Schenker 2018) sind phänomenologische, gestalttheoretische, biologische (Montessori, Seguin u.a.) und psychoanalytische Blickpunkte und Zugänge vertreten. Da die Werkstätten in den Studiengängen sich auch auf diese Zugänge beziehen, werden die drei prominentesten im Folgenden vertiefend in einem Werkstattbezug skizziert.

Ausgehend von konstruktivistischen und sozialkonstruktivistischen Annahmen über Lernen und Bildung wurden z.B. konstruktivistische Bilder vom Kind und vom Lernen formuliert (vgl. u.a. bei Rinaldi, 2001, 2006; Vecchi, 2010; Reich 2008). Darin wird ein Bildungsverständnis entfaltet, welches im Sinne eines positiven Blicks nach den Stärken und Ressourcen des Individuums fragt. Zentraler Ansatzpunkt der Diskussion ist die Neubestimmung der Begriffe Bildung und Erziehung und ihres Verhältnisses zueinander. Das Bild vom kompetenten Kind, das eigenständig die Welt exploriert, stellt dabei den Ausgangspunkt dieser Überlegungen dar; Bildung ist hierbei eine „eigenständige Tätigkeit des Individuums, ein selbstorganisierter Vorgang“ (Schelle 2011, 23), der in einem sozialkonstruierten Rahmen erfolgt. Der konstruktivistisch begründete Ansatz wird im Wesentlichen in zwei Varianten vertreten: *Bildung als Ko-Konstruktion* und *Bildung ausgehend von Selbstbildungspotenzialen*. Kontroverse Positionierungen ergeben sich dabei in erster Linie hinsichtlich der Rolle der Erwachsenen, d.h. in welchem Ausmaß das kompetente Kind bei seinen Konstruktionsprozessen aktiv steuernder Erwachsener bedarf (vgl. Jansa 2013).

Im Ansatz „Bildung als Ko-Konstruktion“, wie er in Deutschland in Anknüpfung an Fthenakis (2003) rezipiert wird, bezieht sich Ko-Konstruktion in erster Linie auf gezielt zu gestaltende kompetenzfördernde Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenem und Kind (vgl. Schelle 2011, 25). Ko-Konstruktion in diesem Verständnis gedeutet (vgl. Fthenakis 2003), versteht den Elementarbereich als Vorbereitung und Hinführung auf die anschließende Phase des schulischen Lernens; aufgrund der Annahme von fachbezogenen Vorläuferkompetenzen erfolgt hier bereits eine fachbezogene Differenzierung; die Abgrenzung zu schulischen Lernformen und gegenüber der Rolle von Lehrer*innen ist weniger ausgeprägt (vgl. Jansa 2013).

Im Konzept „Bildung ausgehend von Selbstbildungspotentialen“, entwickelt von Schäfer (2011), steht als Pendant zur Bildung als zentraler Aktivität der Kinder die Erziehung als zentrale Aktivität der Erwachsenen. Diese wird verstanden als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungspotenziale des Kindes (vgl. Schäfer 2011) und kann unterteilt werden in zwei Formen der Erziehung – eine direkte und eine indirekte. Direkte Erziehung bezieht sich auf gezielte Initiativen der Erwachsenen und wird als tendenziell instruktiv eingeschätzt; die indirekte Erziehung bezieht sich auf die „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonellen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Kindertageseinrichtung“ (Liegler 2009, 8; vgl. Liegler 2008) und entspricht damit den konstruktivistischen Annahmen über Lernen und Bildung, weshalb sie den Schwerpunkt des erzieherischen Handelns bilden sollte. Die pädagogische Fachkraft wird als Begleitperson von Bildungsprozessen und in der Verantwortung für Lernarrangements zur Anregung von Selbstbildungsprozessen gesehen. Diesem Ansatz liegt ein Verständnis des Elementarbereichs als eigenständiger

Lernphase mit spezifischen nicht schulbezogenen Lern- und Erkenntnisformen zu Grunde. Hier wurde der Begriff der Ko-Konstruktion auf die gemeinsame Erschließung der Welt unter Kindern (Peers) verstanden (vgl. Viernickel 2006; Weltzien & Viernickel 2008). Zur klareren Abgrenzung vom ko-konstruktivistischen Verständnis Fthenakis' führte Schäfer 2013 für die ko-konstruierende Welterschließung unter den Kindern den Begriff der Ko-Operation ein (vgl. Schäfer & von der Beek 2013, 54).

Bildung ist nach Schäfer (2016) zu verstehen als „das Können und Wissen, das jemand einsetzen kann, um sich an dem sozialen und kulturellen Leben zu beteiligen und die Aufgaben, die sich ihm dabei stellen, zu lösen. In diesem Sinne ist jeder Mensch auf eine persönliche Weise schon immer gebildet; denn jeder Mensch bringt Ressourcen mit, mit welchen er Wirklichkeit sinnvoll verstehen und Problemstellungen lösen kann“ (ebd., 6). Dieses grundlegende und von Lebensaltern unabhängige Bildungsverständnis macht deutlich, dass die konstruktivistisch begründete Elementar Didaktik in besonderer Weise an Lernwerkstattarbeit, wie sie im Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) definiert wird, anschlussfähig ist und auf das Lernen von Studierenden in Lernwerkstätten übertragbar ist.

In phänomenologischen Perspektiven wird *Lernen* als ein responsives Geschehen verstanden (vgl. u.a. Stieve 2008). Was gelernt wird, stellt Antworten innerhalb eines auffordernden Feldes dar, zu dem die appellierende Dingwelt beiträgt. Dabei wird ein souveränes Subjekt in Frage gestellt, es findet sich allererst in seinem antwortenden Handeln auf das, was eine immer schon soziale Dingwelt in ihm anregt, wozu es sie herausfordert. In der phänomenologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass weder das Kind selbstbildend die Dinge konstruiert, noch, dass das, was es lernt, in dem aufgeht, wozu die Dinge z.B. in pädagogischer Absicht auffordern sollen. Jedes Lernen ist von Überschüssen begleitet, die wesentliche Momente für Irritationen und Bildungsmöglichkeiten mit sich bringen (vgl. Stieve 2008).

Der *Bildungsbegriff* als eine der zentralen Begrifflichkeiten der Kindheitspädagogik (vgl. Stieve 2013) und ihrer Studiengänge drückt sich insbesondere in den ursprünglichen Bezeichnungen vieler Studiengänge und den entsprechenden Curricula, z.B. „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, aus. Er stellt daher einen wesentlichen Bezugspunkt für die Arbeit in den Werkstätten dieser Studiengänge dar, wie es der Begriff des Lernens für die Schuldidaktik ist. Vor diesem Hintergrund werden mehrere Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen in Anknüpfung an den schuldidaktischen Begriff als „Lernwerkstatt“ und andere als „Bildungswerkstatt“ bezeichnet, wie die Werkstatt an der Justus-Liebig-Universität Gießen bereits seit 2009 (vgl. Neuß 2009). Hier wäre zu überprüfen, ob die originäre Bezeichnung der Werkstätten als Lernwerkstätten dem Umstand geschuldet ist, dass diese zuerst 1981 in der Lehrer*innenbildung und dann in der

Schuldidaktik verortet wurden (vgl. beispielsweise Ernst & Wedekind 1993) und dass die seitdem erfolgte Weiterentwicklung der Konzepte zumindest im Bereich der Kindheitspädagogik eine andere begriffliche Verortung erfordert.

Neben dem Bildungsbegriff wird der *Spielbegriff* als zentral für die spätere Zielgruppe der frühen Kindheit angesehen. „Spiel ist ein wesentlicher Bildungsprozess des Menschen. Möglicherweise ist das Spiel für die Bildung des Menschen ebenso grundlegend, wie die Spiel- und Gestaltungsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen“ (Schäfer 2019, 64). Schenker (2018) versteht Spiel im Vorschulalter als informelles Lernen und weist mit Bezug auf Pramling Samuelson & Asplund-Carlson darauf hin, dass damit keine Unterscheidung von Spielen und Lernen gegeben sei (Schenker 2018, 8). Stenger spricht dagegen vom Spiel als einem Tun, das kein Mittel zum Zweck darstellt. Auch wenn die aus dem Spiel hervorgehenden Impulse für die kognitive oder emotionale Entwicklung oder die Teilhabe an Kultur und Gesellschaft relevante Effekte sein mögen, spielen Menschen, um zu spielen und ist der Sinn des Spiels (und damit auch der des Spiels in Werkstätten) in ihm selbst zu suchen (Stenger 2010, 32).

Ein weiterer in diesem Kontext diskutierter Begriff, der die Ebene der Hochschuldidaktik einbezieht, ist der *Kompetenzbegriff*. Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses im Bereich der Frühpädagogik als Teilgebiet der Kindheitspädagogik steht bislang das kompetenzbasierte Professionalisierungsmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) im Mittelpunkt. Die in verschiedenen Qualifikations- und Orientierungsrahmen kindheitspädagogischer Studiengänge formulierten Kompetenzbegriffe ordnen die Umsetzung von Wissen und Können auf unterschiedlichen Stufen und Ebenen an. Unter der Einführung des Kompetenzbegriffs kann ein Paradigmenwechsel innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses verzeichnet werden (vgl. Messner 2016, 6). Kompetenzen, verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.), rücken Studierende ins Zentrum von Lehr- und Lernprozessen. Die Eigenaktivität des Lernenden ist in der Lernwerkstattarbeit besonders beabsichtigt (vgl. VeLW 2009), indem die Studierenden selbst durch ihr Wissen und Können Verantwortung übernehmen. Alle an den Prozessen Beteiligten in Lehre und Forschung werden durch diesen Perspektivwechsel besonders akzentuiert.

Mit seiner Möglichkeit einer kritischen Diskussion eigener Lernprozesse tritt der *Bildungsbegriff* neben die Kompetenzorientierung und verweist auf einen notwendigen Klärungsprozess. Die Kritik des Kompetenzbegriffs als einer aus der Ökonomie entstammenden Kategorie (vgl. Krautz 2009; Kessl 2015) bezieht sich auf dessen affirmativen Charakter. Krautz verortet das Kompetenzmodell im Kontext

einer ökonomisierten Bildung, in der der klassische Bildungsgedanke durch den Kompetenzbegriff abgelöst wird. Vor dem Hintergrund einer partizipatorischen Werkstattarbeit gelangt der emanzipatorische Anspruch und das kritisch-reflexive Verständnis des Bildungsbegriffs (vgl. Klafki 1991) wieder stärker ins Zentrum. Darauf weist auch Stieve (2013) in seiner Abhandlung über die bildungstheoretischen Grundlagen der frühen Bildung hin: Die klassische auf Humboldt zurückgehende „Entstehung eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs [ist] wesentlich in einem aufklärerischen Verständnis verankert“ (ebd., 56). Eine sich in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft verstehende kritische Kindheitspädagogik sieht in der Bezugnahme auf das emanzipatorische Verständnis des Bildungsbegriffs einen Ansatz, aktuelle Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes zu reflektieren. In der Schulpädagogik wird schon länger mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet als in der noch jungen Disziplin der Kindheitspädagogik; es finden sich daher in schulpädagogischen Diskursen vielfache kritische Stellungnahmen zur Kompetenzorientierung. So weist beispielsweise Carduff als Didaktiker für den Allgemeinbildenden Unterricht auf die Diffusität des Kompetenzbegriffs hin (vgl. Carduff 2012, 21) oder Reichenbach verdeutlicht wie Krautz am Beispiel des Kompetenzbegriffs, wie im Zuge von Bildungsreformvorgaben aus Schulverwaltungen andere Begriffe wie der Bildungsbegriff verdrängt werden (vgl. Reichenbach 2012, 11).

Mit diesen ersten Annäherungen an einige für die Arbeit in Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen zentrale Begriffe wird der Versuch unternommen, notwendige Klärungsprozesse hinsichtlich genuiner kindheitspädagogischer Werkstattarbeit an Hochschulen einzuleiten; möglicherweise kann der Blick ins deutschsprachige Ausland den Diskurs ergänzen, denn hier liegen Erfahrungen und Konzepte mit gleichermaßen schul- und kindheitspädagogisch ausgerichteten Hochschulwerkstätten vor. Die Werkstätten in Brixen (Südtirol) und Brugg-Windisch (Schweiz) qualifizieren sowohl für die spätere Arbeit im Kindergarten- als auch im Primarbereich, in beide fließen Diskurse aus Elementar- und Schuldidaktik ein. Daher erscheint der Blick in die international ausgerichtete Hochschullernwerkstattlandschaft im Sinne des Werkstattcharakters dieses Beitrags besonders aufschlussreich, weil hier insbesondere auch hochschuldidaktisch die Verknüpfung des Elementar- und Primarbereichs vorgenommen werden soll.

- Die Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch ist angesiedelt im Bachelorstudiengang für Kindergarten (ab 4 Jahren) und Primarunterstufe (1. bis 3. Klasse) und macht die Lern- und Bildungspotenziale sowie den kulturellen Eigenwert des Spiels vor Ort erfahrbar. Spiel wird in dieser Lernwerkstatt als zentrale Kategorie der Werkstattarbeit angesehen. <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/>
- Die EduSpace Lernwerkstatt ist elementar- und primar- und didaktisch ausgerichtet und im Masterstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich am

Standort Brixen der Freien Universität Bozen angesiedelt, der Studiengang qualifiziert für die Arbeit im Kindergarten (ab 3 Jahren) und in der Grundschule (bis zur 5. Klasse).

<https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>

Zehn Aspekte kindheitspädagogischer Werkstätten

Trotz der Vielfalt der Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen sind zentrale Aspekte identifizierbar, die Werkstattarbeit in diesen Studiengängen beschreiben (vgl. Jansa & Kaiser 2019; Kaiser 2016), die sich auf die Wirkung und Didaktik eines konkreten Raumes, bewusst ausgewählter Materialien und die pädagogische Begleitung beziehen. Diese Auflistung bedarf im Weiteren einer diskursiven und empirischen Verifizierung und beansprucht nicht, dass es sich bei allen um Alleinstellungsaspekte von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen handelt, sie soll vielmehr besondere Charakteristika hervorheben.

1. *Lernen und Bildung* werden als Prozesse verstanden, die aus der Orientierung in einer miteinander verschränkten sozialen und Dingwelt heraus resultieren.
2. Dem *Raum und der Materialität* wird eine besondere pädagogische Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse zugesprochen. Dies spiegelt sich in der tradierten räumlichen Konzeption der Pädagogik der frühen Kindheit oder auch in Leitsätzen wie dem aus der Reggio-Pädagogik vom „Raum als drittem Erzieher“ wider. Ein Verständnis von Bildung als einem räumlichen Geschehen kann das Potential haben, *Lernprozesse zu reflektieren*, kritisch über sich selbst in der Welt und im Verhältnis zu den Anderen nachzudenken, gesellschaftliche Entwicklungen in den Blick zu nehmen und Rollen sowie Konstrukte zu hinterfragen.
3. Aus der Elementardidaktik abgeleitet wird eine Fokussierung auf die Beschreibung und (*Selbst-*)*Reflexion* von Prozessen und Erfahrungen der Lernenden (Prozessorientierung) in den Werkstätten. Das *Handeln der Lernbegleitung* ist sowohl pädagogisch als auch didaktisch ausgerichtet.
4. Es wird ein *didaktisches Verweisungsverhältnis* zwischen den Formen hochschulischen Lernens und elementardidaktischen Handlungsformen mit ihren Settings in der Praxis konstatiert, wie sie die zukünftigen Kindheitspädagog*innen entweder vorfinden oder selbst initiieren.
5. Der Anspruch eines *Theorie-Praxis-Bezugs* (vgl. bspw. Robert-Bosch-Stiftung 2008) lässt sich in besonderem Maße über Werkstätten als Orte der Praxiserprobung und -begegnung umsetzen (vgl. Jansa 2016, 62). Das Setting in einer Werkstatt, wie z.B. eine künstlich hergestellte Situation, kann Studierende dazu befähigen, eigene Erfahrungen zu befremden und (vermeintlich) selbstverständliches Wissen in Frage zu stellen. Die Werkstatt kann in diesem Zusammenhang einen „Schonraum“ (vgl. bspw. Hiebl 2014, 243) darstellen, um neue und andere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindern zu machen.

6. Nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne des *forschenden Studierens* (vgl. bspw. Scholkmann 2016) führen zur systematischen Förderung des neugierigen Blicks. Das didaktische Konzept des forschenden Lernens soll sowohl die wissenschaftliche Erkenntnisuche (Forschen) als auch die hochschulische Lehr-Lern-Praxis (Lernen) integrieren. Demzufolge ist es zentral, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, sie zu schildern, einzuordnen, aufzubereiten, zu systematisieren, zu analysieren und sie entsprechend der Analyse zu interpretieren (vgl. KMK/JFMK 2010, 9).
7. Die Arbeit in Werkstätten kann genutzt werden, um Situationen in ihrer Komplexität tiefer zu durchdringen, indem beispielsweise durch Simulationen oder Erprobungen eine weitere *Reflexions- und Analysemöglichkeit* geschaffen wird. Nentwig-Gesemann (2007) hebt eine forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von Kindheitspädagog*innen hervor, die durch eigenständiges Handeln und Erproben entwickelt und zum Ausgangspunkt für professionelles Handeln wird (vgl. ebd., 20).
8. In kindheitspädagogischen Werkstätten wird *Beobachtung und Dokumentation* auf der einen Seite inhaltlich (Beobachtung z.B. kindlicher Lernprozesse oder von Phänomenen kindlicher Lebenswelten) und auf der anderen Seite als Reflexion studentischen Arbeitens beispielsweise durch den gezielten Einsatz von Portfolios (vgl. hierzu am Beispiel von E-Portfolios Jochums 2017) genutzt. Persönlichkeitsbildung und Biografiearbeit werden miteinander verzahnt.
9. Werkstätten verpflichten sich entsprechend zu einem *wissenschaftlichen Zugang* zur Werkstattarbeit, indem sie mit Methoden qualitativer und quantitativer Forschung arbeiten und Studierende an der Genese wissenschaftlich begründeten didaktischen Wissens beteiligen. Dies schließt kritische Analysen zum Einfluss des Raumes „als Miterzieher“ ein.
10. *Ein gemeinsames Denken und Handeln* steht im Mittelpunkt der Werkstattarbeit. Erst durch den Zusammenschluss der Potenziale aller Beteiligten, den eine solche Didaktik herausfordert, werden neue Ideen hervorgebracht. Demnach bieten Werkstätten eine Möglichkeit, Bildungsprozesse in Gang zu bringen, die durch die Verknüpfung aller individuellen Potenziale erst entstehen und dabei die Möglichkeiten des Einzelnen überschreiten (vgl. Kaiser & Schäfer 2016, 8). Dies erfordert die Ermöglichung einer weitergehenden *Partizipation* der Studierenden als Mitgestaltende ihres Professionalisierungsprozesses auch bei der Entwicklung der Werkstätten (vgl. hierzu Jochums 2013).

3 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat unter anderem anhand der Aspekte, die Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen charakterisieren, deutlich gemacht, dass von diesen innovative hochschuldidaktische Impulse für eine Diskussion von Bildungs- und Lernprozessen im Elementarbereich sowohl in der Praxis als auch in der Qualifikation ausgehen.

Für kindheitspädagogische Werkstätten, gleichwohl sich diese Bildungs- oder Lernwerkstatt oder anders nennen, fassen wir in Anlehnung an Kaiser (2016, 323), zusammen:

Die Arbeit in Werkstatträumen in kindheitspädagogischen Studiengängen ist als reflektiertes experimentelles Tätigsein an der Hochschule zu begreifen und weiter zu entwickeln. Dieses reflektierte Tätigsein kann dazu beitragen, sowohl ein wissenschaftlich analytisches Denken als auch ein konzeptionelles Handlungsvermögen für die Begleitung von Kindern in ihren Lern- und Bildungsprozessen anzuregen und erbringt damit einen wesentlichen Part zur Entwicklung spezifischen Wissens einer Profession. Damit kann forschungs- und theoriegestützte didaktische Werkstattarbeit neben z.B. grundlagentheoretischen, sozialwissenschaftlich-empirischen, organisationsorientierten Elementen als ein notwendiges Format in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen angesehen werden, durch das sowohl Beobachtungs- und Erfahrungslernen als auch methodisch begründete und reflexive Wahrnehmungsformen erschlossen werden, die für die Entwicklung von Handlungs- und Forschungskompetenzen wertvolle Beiträge leisten.

Literatur

- Carduff, Claudio (2012): Kompetenz – ein schwacher Begriff. In: ph/akzente, H.1, 21.
- Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Friedrich, Tina; Lechner, Helmut; Schneider, Helga; Schoyer, Gabriel & Ufferding, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, 18-37.
- EduSpace Lernwerkstatt an der Freien Universität Bozen. <https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 91. Frankfurt am Main.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg/Br.: Herder, 18-37.
- Hiebl, Petra (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Berlin: Lit-Verl.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum, H. 42, 62-65.

- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Hochschullernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 93-107.
- Jansa, Axel (2011): Die Lernwerkstatt. Ein Ansatz für KiTas und ein Ort zur Erprobung neuen Lernens an der Hochschule Esslingen. In: Zukunfts HB KiTas. Bildung & Soziales, 1-14.
- Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2018): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsfeld zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 145-156.
- Jochums, Anna-Sophia (2013): Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder. In: standpunkt: sozial. Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit, HAW. H. 01, 44-51.
- Jochums, Anna-Sophia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip: Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 158-170.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt., Entdeckungskiste Verlag Herder.
- Kasüschke, Dagmar (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link.
- Kasüschke, Dagmar (Hrsg.) (2015): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessl, Fabian (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung. Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 50, 17-24.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzmodell im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, H.13, 87-100.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz vom 14.12.2010. Hrsg. von Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz. <https://www.jfmk.de/index.cfm?uid=6631286F02CD658B19BA76C6CAC7C344> [letzter Zugriff am 11.07.2018].
- Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch: <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/>
- Liegte, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner; Roßbach, Hans Günther; Fölling-Albers, Maria & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington, Hills: Verlag Barbara Budrich, 85-113.
- Liegte, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft KINDER H. 09/, 6-13.
- Messner, Elgrid (2016): Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5-7.
- Neuß, Norbert (2009): Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“. Ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, 425-430.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 5-6, 20-22.

- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. 4. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichenbach, Roland (2012): Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen. In: *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 34 Jg, H. 1, 5-13.
- Rinaldi, Carla (2001): Introductions. In: Reggio Children & Project Zero (Eds.), *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, 28-31
- Rinaldi, Carla (2006): In *Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York, London: Routledge.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Spiel. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf
Letzter Zugriff 4.8.2019
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung: Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz.
- Schäfer, Gerd E. & von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich. WiFF-Expertise Nr. 18. München.
- Schenker, Ina (Hrsg.) (2018): *Didaktik in Kindertageseinrichtungen: Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niklas; Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre (NHH)*, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 1-36.
- Stenger, Ursula (2010): Spielen und Lernen. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuss, Norbert & Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Kallmeyer, 30-37.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München.: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, Claus (2013): *Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Edelmann, Doris & Stamm, Margit (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 51-70.
- Stieve, Claus (2018): Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In: Weltzien, Dörte; Wadepohl, Heike; Cloos, Peter; Bense, Joachim & Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik – Band 11, Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum*, Freiburg.
- Vecchi, Vea (2010): *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York, London: Routledge.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschüre> [letzter Zugriff am 19.9.2018].
- Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilia & Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz, 65-74.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.
- Weltzien, Dörte & Viernickel, Susanne (2008): Einführung stärkeorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Haderlein, Ralf (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL Verlag, 203-234.