

Jung, Edita; Kaiser, Lena S.; Waldschmidt, Ann-Christin
Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings

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. 43-56. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Jung, Edita; Kaiser, Lena S.; Waldschmidt, Ann-Christin: Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings - 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. 43-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201878 - DOI: 10.25656/01:20187

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201878>

<https://doi.org/10.25656/01:20187>

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
Leibniz-Gemeinschaft

Edita Jung, Lena S. Kaiser und Ann-Christin Waldschmidt

Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Besuche von Kindern in hochschulischen Lernwerkstätten verantwortungsbewusst konturiert und begleitet werden können. Den zentralen Anknüpfungspunkt für die Überlegungen zur Herstellung, Konfiguration und Reflexion des entsprechenden Rahmens bildet eine systematische Erschließung des Begriffes „Anerkennung“ und seine Kontextualisierung innerhalb pädagogischer Beziehungen. Auf dieser Grundlage wurden für die Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer konzeptionelle Maßnahmen im Sinne der Einlösung von entsprechenden ethischen Grundsätzen im Kontext der Einbeziehung von Kindern entwickelt. Diese werden im Beitrag kursorisch dargelegt sowie hinsichtlich ihrer Reichweite reflektiert.

1 Einleitung

Sosehr hochschulische Lernwerkstätten Orte der studentischen Explorations-, Lern- und Bildungsprozesse sind, entfalten Kinder hier stets eine hohe Präsenz. Ihre Weisen der Auseinandersetzung mit der Welt werden in der Regel als Folie für studentische Reflexionsprozesse herangezogen, überdies sind sie aber nicht selten als reale Akteur*innen in solchen Settings persönlich anwesend.

Auch im Rahmen der Konzeptionsentwicklung für die kindheitspädagogisch ausgerichtete, hochschuldidaktische Lernwerkstatt an der Hochschule Emden/Leer unter dem Namen Frühpädagogische Werkstatt (FrühWerk) ist es seit ihrer Gründung im Jahr 2016 ein wichtiges Anliegen, diesen Ort für Besuche von Kindergruppen zu öffnen. Zentrale Intention bildet dabei die Herstellung von systematischen Möglichkeiten für Studierende im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, im hochschulischen Kontext und angelehnt an die Inhalte (elementar-)didaktisch ausgerichteter Seminare gemeinsam mit Kindern zu arbeiten und mit ihnen diese Prozesse und Erfahrungen zu reflektieren.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Anliegen evoziert grundlegende Fragen nach der Herstellung und Konfiguration der entsprechenden Settings, die eine konkrete Präsenz und Mitwirkung von Kindern in einem solchen hochschulischen Rahmen in einer pädagogisch vertretbaren Weise erlauben. Darunter fallen Überlegungen etwa zur Information und Beteiligung von Kindern an den Entscheidungswegen zur Teilnahme an Besuchen in Lernwerkstatträumen und zu den Merkmalen der konkreten Performance der Akteur*innen im hochschulischen Kontext. Durch diese Fokussierung wird an Beiträge innerhalb des Fachdiskurses angeknüpft, welche in unterschiedlicher Weise Interaktionskultur, Partizipation und Demokratie in Hochschullernwerkstätten zum zentralen Gegenstand der Betrachtung und Reflexion machen (u.a. Müller-Naendrup & Selzner 2014; Schmude & Wedekind 2014).

2 Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer – Einordnung zur theoretischen und konzeptionellen Ausrichtung

Spezifika kindheitspädagogischer Studiengänge verweisen auf die besondere Bedeutung eines Theorie-Praxis-Transfers auch in Bezug auf Lernwerkstattarbeit (bspw. bei Brée 2016, 114; Jansa & Kaiser 2019; Wedekind 2013, 22f.; Wedekind 2009, 4) und lenken den Blick auf Kompetenzen, die vor dem Hintergrund dessen diskutiert werden, wie pädagogisches Handeln reflexiv umgesetzt sowie an die Bildungsweisen und -bedarfe von Kindern verantwortungsvoll angepasst werden kann. Der spezifische Ansatz der Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen erschließt sich unter anderem vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Neubestimmung einer Elementar Didaktik, in deren Kontext Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen entstanden sind (vgl. Jansa & Kaiser 2019). Der Begriff Lernwerkstatt – angelehnt an das englische Wort „workshop-center“ – wurde für die Beschreibung eines Raumes verwendet, in dem maßgeblich Lehrer*innen eigenaktiv, neugierig, forschend, explorierend sowie entdeckend und offen wie Kinder lernten (Ernst & Wedekind 1993, 18). Aus diesem Tun heraus soll sich Verständnis und Nachvollzug darüber entfalten können, wie Kinder lernen (vgl. Ernst 1990, 29). An dieser Idee anknüpfend, ist die Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer als ein realer, dauerhaft bestehender und für diesen Zweck speziell eingerichteter Raum zu verstehen (vgl. VeLW 2009, 5).

In einer kürzeren Form trägt die Frühpädagogische Werkstatt den Titel „FrühWerk“. „Früh“ steht in dieser Wortzusammensetzung für das Lernen mit der inhaltlichen Fokussierung auf die Früh- bzw. Kindheitspädagogik. Dahinter verbirgt sich zunächst einmal die Bedeutung des Erwerbs von Wissen, Fähigkeiten

und Fertigkeiten in der (frühen) Kindheit. Dies kann als erfahrungsbezogenes, dialogisches und in ganzheitlichen Prozessen stattfindendes Lernen betrachtet werden, in dem sich die Aspekte Wissen, Können und eben auch Biografie als ein weiteres Signum verbinden (vgl. hierzu auch Schäfer 2011, 36). Der zweite Wortteil „Werk“ kann sowohl für das Verb werken, bei dem es um einen aktiven Prozess der Arbeit an etwas geht, als auch für das Substantiv Werk stehen, welches ein fertiges Produkt repräsentiert (vgl. hierzu auch Franz 2012, 11).

Das FrühWerk kann als ein Raum mit besonderem Aufforderungscharakter verstanden werden, in welchem Studierende aktiv an etwas werken und es darum geht, in einer dialogischen Lerngemeinschaft wie auch eingebettet in einen kindheitspädagogischen Kontext zu arbeiten. Die explizite Schwerpunktsetzung in der Didaktik in der Kindheitspädagogik macht eine von drei Säulen zur theoretischen und konzeptionellen Ausrichtung der Werkstatt aus (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Säulen zur Ausrichtung der Frühpädagogischen Werkstatt

Eine erste Säule der theoretischen Ausrichtung des FrühWerks bildet die Erziehungswissenschaft, in deren Fokus unter anderem die Beschreibung und Deutung von Beziehungen, die zwischen Menschen, Dingen und dem Kind eingegangen werden, liegt. Denken und Handeln kann in Aspekten von Erziehung und ihrer Wissenschaft nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Insofern bildet sich im doppeldidaktischen Sinne ein Theorie-Praxis-Bezug in der Werkstattarbeit dann ab, wenn durch Planung und pädagogisches Handeln theoretische Grundlagen erfahrbar gemacht werden (Jansa & Kaiser 2019). Jansa (2016, 62) beschreibt dies mit einem „didaktischen Verweisungsverhältnis“; kommensurabel nutzt Wahl (2003, 64f.) hierfür die Beschreibung des „pädagogischen Doppeldeckers“. In der Werkstatt werden daher Settings geschaffen, die Beobachtung, Planung, Konzeption und Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen bei Kindern, basierend auf der Rekonstruktion von Theorie zu erlebter Praxis, ermöglichen. Lernen in einer doppelten Didaktik kann dann verstanden werden als Lernen durch Umarbeiten, dem Prozesse von Imitation und (Re-)Konstruktion zugrunde liegen (Schäfer 2011, 36). Dabei hilft Imitation, das nachzuvollziehen, was vorgemacht und vorgedacht wurde (bspw. in Ansätzen und Konzepten). Hingegen versucht (Re-)Konstruktion, mit vorhandenen Mitteln und ggf. unter Zuhilfenahme neuer theoretischer Zugänge eigene Lösungen und Ideen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Insbesondere die didaktische kindheitspädagogische Säule der Ausrichtung des FrühWerks ergibt sich deshalb, weil gerade im Bereich der frühen Kindheit Lernwerkstätten bzw. Lernwerkstattarbeit vielversprechende Bedingungen für Bildungs- und Lernprozesse (vgl. hierzu auch Jansa 2011; Kaiser & Schäfer 2016; Kaiser & Jung 2019) bieten. Ein gemeinsames Fragen und dialogische Antwortentwicklung (vgl. Kaiser & Schäfer 2016) bilden in Lernwerkstattarbeit eine wesentliche Grundlage für pädagogische Prozesse.



Abb. 2: Planung, Konzeption und Durchführung von Lernwerkstattarbeitsprozessen basierend auf der Rekonstruktion von Theorie zu erlebter Praxis im FrühWerk

Eine dritte Säule zur Ausrichtung des FrühWerks bilden hochschuldidaktische Zugänge, die durch forschendes Lernen in Anlehnung an Huber (2009) Möglichkeiten eröffnen, „dass [Lernende] den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (ebd., 10.). Entscheidend für die spezifische Ausbildungsqualität im kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang durch die Arbeit im FrühWerk ist eine enge Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten (vgl. Jung & Waldschmidt 2018). Dies wird insbesondere durch Formen des fragend-entdeckenden Lernens (vgl. Scholkmann 2016), wie dem forschenden Lernen, realisiert. Dabei folgen die Arbeitsprozesse in der Werkstatt konstruktivistischen Interpretationen von Lernprozessen, welche konsequent

die individuelle Bedingtheit und Situiertheit von Lernen zentrieren (vgl. Reich 2005). Forschendes Lernen in der Werkstattarbeit gestaltet sich einerseits durch geringe Strukturiertheit hinsichtlich der Freiheitsgrade von Arbeitsprozessen. Andererseits wird versucht, Offenheit hinsichtlich Thema, Fragestellung und der Ergebnisse zu realisieren (vgl. Scholkmann 2016, 15ff.). Insbesondere diese offenen gestalteten Lernformen ermöglichen es, Lernende als Akteur*innen in den Fokus von Werkstattarbeit zu setzen, indem sie die Wahl des Themas, die zu bearbeitende Fragestellung als auch die Auswahl der hierzu geeigneten Zugänge und Methoden in einem angemessenen Theorie-Praxis-Bezug verantworten. Sowohl inhaltliche Steuerung, Interferenz, Impulsgebung als auch Prozesslenkung erfolgen weitestgehend mittelbar (vgl. ebd., 19f.). Dies bedeutet keinesfalls, dass Lehrenden nicht eine verantwortungsvolle Aufgabe zuteil wird. Im Gegenteil: Sie werden zu wichtigen Modellgeber*innen und müssen für eine Veranschaulichung von pädagogischen Handlungsweisen, Haltungen und Überlegungen Sorge tragen können (vgl. Hildebrandt & Weisshaupt 2013, 169).

3 Besuche von Kindern in hochschulischen Lernwerkstätten als ethisch zu reflektierende Prozesse

In den einschlägigen Fachbeiträgen findet zunehmend eine explizite Berücksichtigung von Kindern als Gäste und Akteur*innen in hochschulischen Lernwerkstätten statt. Vorgestellt und diskutiert werden umfassende Formate für ein gemeinsames Arbeiten und Reflektieren von Kindern und Studierenden im Kontext der Lehrer*innenbildung, die dem Postulat einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung folgen (z.B. bei Müller-Naendrup & Selzner 2014). Es finden sich aber auch Arbeiten, die schwerpunktmäßig Erkenntnisprozesse von Kindern sowie die grundlegenden didaktischen Modelle thematisieren und in diesem Rahmen hochschulische Lernwerkstätten als außerschulische Lernorte verorten (u.a. bei Kihm et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag folgt dem Anspruch, den Betrachtungshorizont zu erweitern und zugleich auf basale konzeptionelle Überlegungen zurückzuführen: Es wird danach gefragt, wie sich die Anwesenheit von Kindern in einem genuin hochschuldidaktischen Setting grundsätzlich im Sinne von Handlungsorientierungen für ihre Begleitung verantwortungsbewusst konturieren lässt. Somit wird der Blick auf die Gesamtheit der flankierenden Aspekte und Prozesse sowie auf die Verantwortung gelenkt, die mit der Einladung an Kinder und die Gestaltung eines Besuches einhergeht. Diese bewusst gewählte, fundamentale Zugangsweise verlangt in einer besonderen Weise nach einem Rückgriff auf ethische Prämissen des Pädagogischen. Mit den Begriffen „Verantwortung“ und „Anerkennung“ wird

nachfolgend kurz auf zwei ethische „Reflexionskategorien“ (Großmaß & Perko 2011) rekurriert, die im vorliegenden Beitrag eine Hintergrundfolie für die theoretischen Vergewisserungsprozesse und die Konzipierung konkreter konzeptioneller Schritte bilden.

Dem Verantwortungsbegriff kommt im Rahmen philosophisch-ethischer, rechtlicher und sozialpolitischer, aber auch erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Diskurse eine zentrale Bedeutung zu. Sein Kerngehalt verweist auf ein „Für-etwas-Rede-und-Antwort-Stehen [...]“ (Werner 2006, 541). Dabei lässt sich erst vor dem Hintergrund der kontextuellen Einbettung des handelnden Subjekts eine nähere Bestimmung des Gegenstands innerhalb des Verantwortungsrahmens, der Verantwortungsinstanz und der normativen Standards vornehmen (vgl. ebd.). Pädagogische Verantwortung in der professionellen Arbeit mit Kindern speist sich aus dem grundsätzlichen Verwiesensein des Menschen auf soziale Interaktion, Eingebundenheit und Unterstützung. Dabei geht es „nicht um eine umfassende Verantwortungsübernahme für Personen und deren Wohlergehen, sondern um die Verantwortungsübernahme hinsichtlich einer bestimmten Aufgabe, für eine bestimmte Zeit und bezogen auf eine bestimmte Norm“ (Großmaß 2014, 6). Den Bezugsrahmen der pädagogischen Verantwortung bildet das jeweilige, berufliche Handlungsfeld als Organisation mit ihren Zielansprüchen und normativen Setzungen, wobei die betreffenden sozialen Vorgänge und die Handlungspraxen durch die Notwendigkeit eines Austarierens zwischen „gesellschaftliche[n], organisationale[n] und individuelle[n] [...] Variablen“ (Sausele-Bayer 2016, 44) gekennzeichnet sind. Die Realisierung pädagogisch-professioneller Kompetenzen – als Kern der professionellen Verantwortung – liegt somit in der Deutung und Beantwortung der nicht selten auch als dilemmatisch zu bezeichnenden Situationen sowie in der Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen mit Kindern und anderen Adressat*innen.

Hierbei bekommt „Anerkennung“ eine besondere Gewichtung, insofern sie als anthropologisches Grundbedürfnis jedes Individuums (vgl. Honneth 1992) und somit als die zentrale Bestimmungskategorie der pädagogischen Beziehungen verstanden wird. Nach dieser Prämisse organisierte und realisierte Gemeinschaften bilden den Leitgedanken pädagogischer Ansätze und Konzepte, die einem Demokratieverständnis folgen und es als Ausgangspunkt für eine Bildung durch Beteiligung formulieren. Dies impliziert sowohl die Demokratisierung zwischenmenschlicher Beziehungen als auch demokratische Selbstbestimmung. In seiner systematisch hergestellten Verknüpfung zwischen Demokratie und Erziehung verweist bereits Dewey (1916/1993, 121) auf die zentrale Bedeutung „der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“, die durch wechselseitige Anerkennung gekennzeichnet ist.

Ein systematischer Zugang zum Konzept der Anerkennung in öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen wurde von Prengel (2013) in Anknüpfung an

Honneths sozialphilosophische Ausführungen zu Anerkennung erarbeitet. Prenzel unterscheidet sonach zwischen persönlicher, rechtlicher und sozialer Anerkennung und diskutiert diese im Kontext „pädagogischer Beziehungen in der professionellen Sphäre der Bildung“ (ebd., 60).

Die Kerndimension der *persönlichen Anerkennung* bildet hier das grundlegende Eintreten für Kinder als „Fremde“ und eine solidarische Anerkennung sowie Unterstützung. Das Interaktionsgeschehen beruht infolgedessen auf einer bedingungslosen Zuwendung den Kindern gegenüber. Die auf diese Weise gebildeten Dyaden haben stets einen gemeinsamen Gegenstand bzw. einen Sachbezug, der einen Zugang zu Weltaneignungsweisen des Kindes eröffnet. Im Rahmen einer „didaktische[n] Triangulierung“ (ebd., 75) zeigen die erwachsenen Begleitpersonen ihre Solidarität mit Kindern, indem „sie eine geeignete pädagogische Umgebung mit passenden räumlichen, materiellen, medialen und methodischen Lerngelegenheiten vorbereiten“ (ebd., 76). Im zweiten Schritt betrachtet Prenzel das Konzept der Anerkennung aus der Perspektive der „rechtlich verbrieften Gleichheit und Freiheit“ (ebd., 60). Mit der *rechtlichen Anerkennung* in pädagogischen Beziehungen geht eine verantwortungsvolle Achtung und Ermöglichung jener partizipativen Räume einher, die den Kindern Freiheit zur Autonomie und Wahrnehmung ihrer rechtlich verankerten Freiheiten geben. Auf der professionellen Ebene ist damit ein reflektiertes Austarieren, Klären und Transparentmachen der interdependenten Verhältnisse innerhalb der – de facto hierarchisch angelegten – generationalen Ordnung verbunden. Die *soziale Anerkennung* in pädagogischen Beziehungen hat ihren Kern in einer leistungsunabhängigen Achtung jedes Kindes als Mitglied einer Gemeinschaft. Diese Prämisse steht zunächst in einem Spannungsverhältnis zu dem Faktum eines meritokratischen Bildungssystems (vgl. ebd., 86ff.). Die Antwort liegt nach Prenzel in einem mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der u.a. mit einer Individualisierung sowie der darauf beruhenden Anerkennung und Wertschätzung individueller Leistungen einhergeht.

Die pädagogische Konstitution der hochschulischen Lernwerkstätten gilt nicht in der Regel und genuiner Form Kindern als Adressat*innen pädagogischer Intentionen und Interventionen im Sinne einer kontinuierlichen Begleitung. Die Präsenz von Kindern in diesen Räumen ist zumeist temporär begrenzt und stets mit einer spezifischen, organisationsbezogenen Intentionalität verbunden; insbesondere mit der Herstellung von authentischen Arbeits- und Reflexionsräumen für Studierende sowie einem (Forschungs-)Interesse an kindlichem Tun, Denken und Lernen. Diese Zielsetzungen müssen jedoch nicht zwangsläufig eine Konformität mit den Absichten und Bedürfnissen von Kindern als temporäre Akteur*innen aufweisen. Vielmehr können die Ziele die grundlegenden Aspekte der persönlichen, rechtlichen und/oder sozialen Anerkennung überlagern.

Das hier verortete Spannungsfeld und die mit ihm verbundenen Ambivalenzen lassen sich nicht vollends auflösen. Dieser Umstand entbindet jedoch nicht von der Verantwortung einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Merkmalen einer bedürfnisgerechten und anerkennenden Gestaltung der Besuchsrahmung und der Interaktion mit Kindern; er macht diese gar noch notwendiger. Umso wichtiger erscheint eine stete Sensibilisierung für und Reflexion von ethischen Implikationen, die das Handeln in einer hochschuldidaktischen Lernwerkstatt prospektiv leiten könnten.

4 Kinder im FrühWerk – Konzeptionelle Überlegungen und Umsetzungsschritte

Ausgehend von der Frage, welche konkreten Maßnahmen auf der Umsetzungsebene der Erörterung, Einlösung und Reflexion von ethischen Grundsätzen im Rahmen der Einbeziehung von Kindern im Sinne der oben beschriebenen Verantwortung und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen unterstützen können, wurde für das FrühWerk zunächst ein „*Ethik-Kodex*“ konzipiert (s. Abb. 3). Ziel ist es, auf diese Weise systematisch und klar definierte Prinzipien und Wertorientierungen des professionellen Handelns für die Arbeit mit Kindern allen Begleitpersonen zur Diskussion und Reflexion bereitzustellen. Ethik-Kodizes wird insgesamt eine unterstützende Funktion zugeschrieben, wenn es darum geht, „Ideale, Werte und Prinzipien in alltägliche Entscheidungen, Verhalten und Handlungen zu übertragen“ (Strahovnik & Juhant 2013, 3).

Mit dem Ethik-Kodex des FrühWerks und den darin enthaltenen neun Grundsätzen werden sowohl neuralgische Momente aufgegriffen, die den Besuch von Kindern in der Werkstatt flankieren, als auch die konkreten Aspekte in der Begleitung von Kindern thematisiert. Von zentraler Bedeutung erscheint aus unserer Sicht die Frage, in welcher Weise Kinder über die Einladung in die Werkstatt erfahren und in die Entscheidungsprozesse hinsichtlich eines Besuches involviert werden. Im Sinne einer *rechtlichen Anerkennung* (Prenzel 2013, 82ff.) soll der Ethik-Kodex für ein partizipatorisches Handeln sensibilisieren, indem den Kindern sowohl Informationen über die Werkstatt im Vorfeld des Besuches zur Verfügung gestellt werden als auch Freiheit gegeben wird, eine autonome Entscheidung hinsichtlich eigener Teilnahme zu treffen (s. Grundsätze 1 & 2) sowie ihre Arbeitspartner*innen eigenständig zu wählen (s. Grundsatz 7). Auch die Erstellung von Dokumentationen durch Foto-, Video- und Audioaufnahmen während der Besuche ist unter dem Aspekt der Anerkennung zu betrachten. Durch einen entsprechenden Grundsatz im Ethik-Kodex wird eine Verständigung mit dem jeweiligen Kind festgehalten, die eine autonome Entscheidung des Kindes sowie sein Recht zur Sichtung der evtl. entstandenen Aufnahmen sichern soll (s. Grundsatz 9).



University of Applied Sciences
HOCHSCHULE
EMDEN-LEER

FrühWerk
Frühpädagogische Werkstatt
an der Hochschule Emden/Leer

KINDER IN DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN WERKSTATT

Grundsatz 1: Kinder, die in das FrühWerk eingeladen werden, erhalten im Vorfeld durch pädagogische Fachkräfte, Eltern, Studierende oder Lehrende der Hochschule kindgerechte Informationen. Mithilfe des „FrühWerk-Buches“ machen sich Kinder mit der Hochschule und der Werkstatt vertraut. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen.

Grundsatz 2: Kinder werden explizit gefragt und entscheiden selbst, ob sie in das FrühWerk kommen möchten. Wenn sie die Werkstatt nicht besuchen möchten, ist dieses zu akzeptieren!

Grundsatz 3: Kinder werden nur mit ihren Bezugspersonen eingeladen, um sicherzustellen, dass sie einen für sie sicheren Beziehungsrahmen finden können. Es ist sicherzustellen, dass je nach Größe der Kindergruppe und dem Alter oder Entwicklungsstand der Kinder genügend erwachsene Begleiter*innen anwesend sind, um eine bedürfnisorientiert Zuwendung gewährleisten zu können.

Grundsatz 4: Vor dem Empfang der Kinder werden im FrühWerk räumliche Vorkehrungen im Sinne der Zugänglichkeit getroffen, die ein selbstständiges und eigenaktives Handeln der Kinder ermöglichen.

Grundsatz 5: Kinder werden wertschätzend begrüßt, angesprochen, begleitet und behandelt. Erwachsene Begleiter*innen achten auf Gefühle, Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Diese haben Vorrang vor dem erkenntnisleitenden Interesse der Erwachsenen!

Grundsatz 6: Die Erwachsenen haben die Aufgabe, Kinder durch ihre Begleitung zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen anzuregen.

Grundsatz 7: Schritte für ein Arbeiten in der Werkstatt werden mit allen Kindern zusammen besprochen. Die Herstellung der Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft ist von Bedeutung. Kinder dürfen aber selbst entscheiden, ob sie alleine, mit einem Partner*in oder in der Gruppe arbeiten möchten.

Grundsatz 8: Die Begleitung der Kinder durch Erwachsene erfolgt vor allem zurückhaltend und feinfühlig. Erwachsene Begleiter*innen hören den Kindern aufmerksam zu, stehen ihnen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung und unterstützen sie bei Bedarf. Das Tun der Kinder sowie ihre Werke erfahren eine wertschätzende Rückmeldung.

Grundsatz 9: Sofern es geplant ist, im Kontext der Aktivitäten in der Werkstatt Foto- Video- und Audioaufnahmen zu erstellen, müssen Kinder im Vorfeld darüber informiert und gefragt werden. (Bei der Art und dem Umfang der Aufnahmen ist auf die Verhältnismäßigkeit zu achten!) Ihnen wird erklärt, wozu die Aufnahmen dienen sollen. Die Aufnahmen erfolgen nur mit ihrer eindeutigen Zustimmung. Sie bekommen anschließend die Möglichkeit, die Aufnahmen zu sehen bzw. zu hören.

Abb. 3: Ethik-Kodex des FrühWerks an der Hochschule Emden/Leer

Persönliche Anerkennung (Pregel 2013, 61ff.) kommt dann zum Tragen, wenn es darum geht, im Rahmen der konkreten Interaktionsprozesse zwischen Kindern und ihren Begleitpersonen eine umfassende und bedarfsorientierte Zuwendung zu gewährleisten (s. Grundsätze 3–7). Angesichts des jungen Alters der Kinder in einer kindheitspädagogischen Werkstatt ist davon auszugehen, dass die Akzeptanz einer Zuwendung seitens der Erwachsenen nur dem Personenkreis gelten kann, zu welchem das Kind bereits eine Vertrauensbasis aufbauen konnte. Daher wird die Gewährleistung einer Begleitung durch eine enge Bezugsperson als notwendig erachtet. Eine persönliche Anerkennung in diesem Sinne soll sich auch in der Bereitstellung einer passenden und zugänglichen Umwelt widerspiegeln (s. Grundsatz 4).

Und nicht zuletzt wird im Ethik-Kodex für den Aspekt der *sozialen Anerkennung* (Prenzel 2013, 86ff.) sensibilisiert, indem die Bedeutung einer wertschätzenden Resonanz im Hinblick auf das Tun und die Werke der Kinder hervorgehoben wird (s. Grundsatz 8).

Es ist davon auszugehen, dass eine breite Beteiligung der Akteur*innen bei der Entwicklung von Leitlinien in Form von Ethik-Kodizes das gemeinsame Verständnis schärft sowie eine intrinsische Motivation und Selbstverpflichtung hinsichtlich der Umsetzung der entsprechenden Grundsätze stärkt (vgl. Schwartz 2004). In einer hochschulischen Lernwerkstatt als Organisationsform hat die Zusammensetzung der Beteiligtegruppen einen sehr dynamischen Charakter, sodass dieses nicht in einer grundlegenden Form gewährleistet werden kann. Die seminaristische Arbeit im FrühWerk und die damit verbundenen Besuche von Kindern sind jedoch an eine dialogische Einführung zum Kodex gebunden. Sofern an Besuchen pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen oder Eltern beteiligt sind, erhalten sie die Möglichkeit, den Kodex kennenzulernen sowie in diesem Rahmen Fragen zu stellen oder Anregungen zu formulieren.

Der hier vorgestellte Ethik-Kodex ist somit nicht als eine instruktivistische Handlungsanweisung an die erwachsenen Beteiligten im FrühWerk zu verstehen. Vielmehr sollen dadurch eine prospektive Orientierung und ein strukturierter Dialog gestiftet werden, die das Kind und seine Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. „[D]amit wird Erfolg wahrscheinlich(er), nicht aber sicher“ (Großmaß & Perko 2011, 133), denn die im pädagogischen Raum entstehenden oder vorzufindenden Situationen und Interaktionen sind unvorhersehbar, mehrdeutig und komplex (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011). Auch aus diesem Grund ist mit der Konzipierung des Ethik-Kodex nicht die Frage einer etwaigen Sanktionierung verbunden. Wenn es um eine retrospektive Betrachtung der entsprechenden Prozesse während der Besuche von Kindern in der Werkstatt geht, dann soll der Ethik-Kodex als Hintergrundfolie für die Frage dienen, inwiefern diese „fachlich kompetent, kommunikativ offen und den Personen gegenüber respektvoll“ (Großmaß & Perko, 2011, 133) gestaltet wurden. Durch obligatorische Reflexionsprozesse im Kontext von Seminaren wird das Handeln in der Werkstatt sodann zum gemeinsamen Professionalisierungsgegenstand unter ethischen Vorzeichen.

Das *Fotobilderbuch* „Ein Tag in der Frühpädagogischen Werkstatt der Hochschule Emden/Leer“ (Abb. 4) wurde konzipiert und angefertigt, um sowohl Operationalisierung als auch Reflexion der ersten beiden Grundsätze des Ethik-Kodex zu ermöglichen. Auf der Grundlage von kindgerecht medial aufgearbeiteten und im Dialog mit pädagogischen Fachkräften, Eltern, Studierenden oder Dozierenden erschlossenen Informationen erhalten Kinder im Vorfeld eines Besuches einen ersten Eindruck von dem FrühWerk. Dem Anspruch einer „rechtliche[n] Anerkennung“ (Prenzel 2013, 60) wird jedoch erst dann in vollständiger Form Rechnung getragen, wenn Kinder sodann auch die Möglichkeit haben, die seitens der

erwachsenen Begleitpersonen ausgesprochene Einladung auszuschlagen. Diese Herangehensweise enthält insgesamt die Bereitstellung einer Entscheidungshilfe für Kinder.

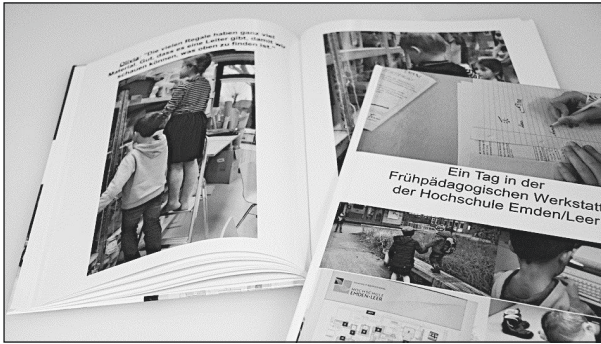


Abb. 4: Fotobilderbuch

Das Fotobilderbuch ist im DIN A4-Format produziert und umfasst 36 Seiten mit vielfältigen, veranschaulichenden Farbfotografien, die einer „möglichst realitätsnahen Abbildung einer fremden, im Alltag nicht zugänglichen Welt“ (Staiger

2016, 11) dienen. Begleitende, kurze Textbausteine stehen in einer engen Korrelation zu den Fotografien. Diese sind mehrheitlich in Form von Auszügen aus Gesprächen mit drei Kindern im Alter von drei, sechs und acht Jahren eingeflossen und haben eine – aus der Perspektive der Kinder – kommentierende, zum Teil auch erläuternde Funktion.

Die Betrachter*innen können den Bewegungen eines Mädchens (8 J.) und zwei Jungen (3 und 6 J.) als Protagonistin und Protagonisten durch die Hochschule und ihrem Tun in der Werkstatt folgen. Entlang einer Reihe von Fotografien, die die Auseinandersetzungen der drei Kinder mit Dingen in der Werkstatt zeigen, wird das Materialspektrum exemplarisch abgebildet (Abb. 5).

Das Fotobilderbuch ist zwar für 3- bis 6-jährige Kinder konzipiert, ein Einsatz ist



Abb. 5: Fotobeispiel/Zugänglichkeit der Materialien

jedoch auch in den angrenzenden Altersstufen denkbar. Von hoher Relevanz ist die Offenheit der erwachsenen Begleitpersonen für Fragen und Gedanken der Kinder sowie ihre Bereitschaft zu einer gezielten Anregung kindlicher Deutungsprozesse. Hierzu ist auch anzumerken, dass das Fotobilderbuch ein Bild vom FrühWerk transportiert, das trotz der Einbindung von Kindern in letzter Konsequenz unbestritten von Erwachsenen konstruiert ist. Im Rahmen einer kritischen Reflexion ist daher die Frage zulässig, ob die dadurch vermittelte vermeintliche „Wirklichkeit“ die gedanklichen Konstruktionen der eingeladenen Kinder hinsichtlich der Werkstatt als (Tätigkeits-)Raum beschränkt oder die Erwartungshorizonte prägt. Umso wichtiger erscheinen vor diesem Hintergrund sowohl eine sensible Wahrnehmung möglicher Diskrepanzen und diesbezügliche Reflexionsgespräche mit Kindern als auch eine entsprechende Modifizierung des Fotobilderbuches.

5 Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag dargelegten Überlegungen und konzeptionellen Instrumente, die die künftigen Besuche von Kindern im FrühWerk flankieren sollen, bilden einen ersten Umsetzungsschritt. Eine nachhaltige Implementierung verlangt nach methodisch-didaktischen Formaten, die in studentischen Gruppen sowohl eine prospektive als auch retrospektive Reflexion der ethischen Grundsätze und des Handelns ermöglichen und eine sinnvolle Einbettung in den Qualifikationsprozess der angehenden Kindheitspädagog*innen gewährleisten. Zu den künftigen Aufgaben gehört aber auch die Herstellung einer Kohärenz zwischen der Hochschule und der pädagogischen Praxis, indem die Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Instrumenten initiiert wird sowie die von pädagogischen Fachkräften begleiteten Besuche mit Kindern einer daran ausgerichteten Planung, Umsetzung und Evaluation unterzogen werden.

Literatur

- Brée, Stefan (2016): Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-126.
- Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 91. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Ernst, Karin (1990): Das Einfache, das schwer zu machen ist ... Erwachsene lernen „wie Kinder“. In: Die Grundschulzeitschrift 35, 29-32. <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/erwachsene.htm> [letzter Zugriff am 06.01.2019].

- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Großmaß, Ruth & Perko, Gundrun (2011): Ethik für soziale Berufe. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Großmaß, Ruth (2014): Care-Ethik und Verantwortung. Vortrag im Rahmen des Friedrichshainer Kolloquiums am 8. April 2014. https://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/Tagungen_2014/Vortragstext_Friedrichshainer_Kolloquium.pdf [letzter Zugriff am 10.8.2018].
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt? In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 163-170.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- 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, 1-4.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum H. 42, 62-65.
- Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2019): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-156.
- Jung, Edita & Waldschmidt, Ann-Christin (2018): Lernwerkstätten in Kitas und kindheitspädagogischen Studiengängen. In: KiTa aktuell NDS, H. 02, 37-39.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten - was sie sind und wer dort lernt, 2016 (2), Entdeckungskiste Verlag Herder, 6-9.
- Kaiser, Lena S. & Jung, Edita (2019): Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen – Partizipatorische Didaktik. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementar Didaktik., 4. aktual. Auflage. Berlin: Cornelsen, 175-186, im Erscheinen.
- Kihm, Pascal; Diener, Jenny & Peschel, Markus (2018): Kinder forschen - Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-84.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. Schulmagazin 5 bis 10. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_48.pdf [letzter Zugriff am 05.08.2018].

- Sausele-Bayer, Ines (2016): Pädagogische Verantwortung in Organisationen in Anlehnung an Dietrich Benner's Allgemeine Pädagogik. In: Schröer, Andreas; Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria & Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Wiesbaden: Springer VS, 43-52.
- Schäfer, Gerd E. (2011). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre (NHH)*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. <https://www.researchgate.net/publication/297569270> [letzter Zugriff am 02.07.2018].
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schumacher, Thomas (2016): Ethik als Strukturelement für frühpädagogische Praxis? In: Friederich, Tina; Lechner, Helmut; Schneider, Helga; Schoyerer, Gabriel & Ueffing, Claudia (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 107-124.
- Schwartz, Mark S. (2004): Effective Corporate Codes of Ethics: Perceptions of Code Users. *Journal of Business Ethics*, Vol. 55, No. 4, 323-343.
- Staiger, Michael (2016): Fotobilderbuch. In: Franz, Kurt & Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 60. Erg.-Lfg. November 2016. Meitingen: Corian, 1-22. https://www.researchgate.net/publication/312054764_Fotobilderbuch [letzter Zugriff am 2.8.2018].
- Strahovnik, Vojko & Juhant, Janez (2013): Hinweise zur Entwicklung eines Ethik-Kodexes. <https://ethik-unterrichten.de/produkt/leitfaden-entwicklung-ethikkodex/> [letzter Zugriff am 10.8.2018].
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung; Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, Hartmut (2009): Lehre und Studium als eigenes Praxisfeld begreifen. In: KON TE XIS, H. 30, 4-5.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.
- Werner, Micha H. (2006): Verantwortung. In: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph & Werner, Micha H. (Hrsg.): *Handbuch Ethik*. 2. aktual. Auflage. Stuttgart: Metzler, 541-548.