



Lena S. Kaiser
Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen







Lena S. Kaiser

**Lernwerkstattarbeit
in kindheitspädagogischen Studiengängen**

Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de





Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.

Lena S. Kaiser, 1987 in Rotenburg an der Wümme geboren; staatlich anerkannte Kindheitspädagogin. Studium der Kindheitspädagogik (B.A.) und Elementar- und Integrationspädagogik (M.A.) an der Justus-Liebig-Universität Gießen; von 2011 bis 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik der Sozialwissenschaften in der Abteilung „Pädagogik der Kindheit“ (Professur Prof. Dr. Norbert Neuß). Seit 2014 Lehrkraft im Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Lernwerkstattarbeit, Elementardidaktik und ästhetische Bildung im Elementarbereich. 2016 Promotion an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.

ISBN 978-3-86736-353-2

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de





Inhalt

Danksagung	11
Einführung	13
1 Theorie und Praxis als Grundspannung der Erziehungswissenschaft – Terminologische Orientierungen und Begriffsbestimmungen	27
1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Traditionen	29
1.1.1 Kants Innere Dialektik	30
1.1.2 Schleiermachers begründete Praxis	31
1.1.3 Herbarts Unterscheidung zwischen Pädagogik als Wissenschaft und Pädagogik als Praxis	33
1.1.4 Theorie und Praxis im Konzept des „handlungsfähigen Subjekts“	34
1.1.5 Theorie und Praxis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik	35
1.1.6 Theorie und Praxis in der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft	39
1.1.7 Theorie und Praxis in der systemisch konstruktivistischen Pädagogik	40
1.2 Zusammenfassende Bemerkungen: Theorie und Praxis als Grundspannung menschlicher Erkenntnismöglichkeiten?	43
2 Professionalisierung der Kindheitspädagogik – Perspektiven und Entwicklungen	45
2.1 Wichtige Fortschritte aus den 1990er Jahren zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung	47
2.2 Akademisierung der Kindheitspädagogik	49
2.3 Neuorientierung der Qualifizierungsorganisation auf hochschulischem Niveau	54
2.4 Hochschulische Qualifizierungsanforderungen im Bereich der wissenschaftlichen Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses	57
2.4.1 Das professionelle Wissen einer Profession	59
2.4.2 Forschender Habitus als Element kindheitspädagogischer Professionalität	61





6	Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen	
2.5	Zusammenfassende Bemerkungen: Spezifische Angebote an Hochschulen als Antwort auf Neuorientierung der Qualifizierungsanforderungen?	64
3	Pädagogik an Hochschulen vermitteln	65
3.1	Das Verhältnis von Wissenschaft, Praxis und Theorie an der Hochschule	65
3.2	Das Theorie-Praxis-Verhältnis und der Bedarf nach Transferleistungen	70
3.3	Hochschuldidaktische Überlegungen zur Theorie-Praxis-Problematik am Beispiel der Lehrerbildung	73
3.4	Theorie und Praxis in der kindheitspädagogischen Hochschuldidaktik	76
3.5	Zusammenfassende Bemerkungen: Theorie- und Praxisanschlüsse auf den Ebenen von Professionalisierung, Forschung und Hochschuldidaktik	78
4	Theoretische Rahmung von Lernwerkstattarbeit	81
4.1	Historische Annäherung an den Werkstattbegriff	81
4.2	Lernwerkstätten – Versuch einer Begriffsbestimmung	83
4.3	Charakterisierung von Werkstätten und ihrer didaktischen Prinzipien	87
4.3.1	Die Rolle der Lernenden	89
4.3.2	Die Rolle der Lehrenden	90
4.3.3	Die Lernwerkstatt als Raum mit Materialien	92
4.4	Didaktische Herausforderungen und Wirkungen allgemeiner Didaktik	93
4.5	Lernwerkstätten in Kitas und Krippen – Pädagogische Grundlagen	95
4.5.1	Lernwerkstattarbeit und Situationsansatz	96
4.5.2	Lernwerkstattarbeit und Freinet-Pädagogik	97
4.5.3	Lernwerkstattarbeit und die Pädagogik Montessoris	98
4.5.4	Das reggianische Atelier als ein besonderes Werkstattkonzept	99
4.5.5	Lernende Kinder in Lernwerkstätten und Forscherräumen	103
4.6	Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen	105
4.6.1	Modell für kompetenzorientierte Qualifizierung kindheitspädagogischer Fachkräfte in Lernwerkstätten	107
4.6.2	Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip an der Hochschule	110
4.6.3	Informelle Lernarrangements	111
4.6.4	Dialogisches Mitforschen	111
4.6.5	Lernbiografische Spurenlese an der Hochschule	112
4.7	Zusammenfassende Bemerkungen: Lernwerkstätten nur als real existierende Räume?	113
4.8	Zusammenfassung und Schlussfolgerung für Fragestellung, Zielsetzung und Gegenstandsbereiche der Untersuchung	114





5	Empirische Untersuchung von Lernwerkstattarbeit in grundständigen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen	117
5.1	Erkenntnis- und Forschungsinteresse	118
5.2	Forschungsabhängigkeit und Verhältnis von Wissenschaft und Praxis	120
5.3	Die Hochschule als Forschungsgegenstand	121
5.4	Forschungsdesign	123
5.4.1	Forschungsprojekt OpThis	124
5.4.2	Dokumentenanalyse	127
5.4.3	Experteninterviews	131
5.5	Voruntersuchung zu Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen	134
5.5.1	Analyse studiengangsspezifischer Dokumente in der Voruntersuchung	136
5.5.2	Experteninterviews mit Studiengangsleitungen und Dozierenden in der Voruntersuchung	138
5.5.3	Datenauswertung durch qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	139
5.5.4	Entwicklung eines Kategoriensystems auf Basis ausgewählter Untersuchungsaspekte	142
5.6	Ergebnisse der Voruntersuchung	144
5.6.1	Elementardidaktische Lernwerkstätten	147
5.6.2	Diagnostische Lernwerkstätten / Testothek	150
5.6.3	Forschungswerkstatt und Empiriewerkstatt	151
5.6.4	Grundschulwerkstatt	153
5.6.5	Medienlabor	155
5.6.6	Bildungsbereichsspezifische Werkstätten	156
5.6.7	Projektarbeit in kindheitspädagogischen Lernwerkstätten	166
5.7	Ergebniszusammenfassung und Diskussion	168
6	Fallstudien zu Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen	175
6.1	Fallstudien als Forschungsmethode	176
6.1.1	Erkenntnistheoretische Ansprüche an Fallstudien	177
6.1.2	Ziele von Fallstudien	179
6.1.3	Wissenschaftlichkeit von Einzelfällen	180
6.1.4	Merkmale von Fallstudien	182
6.2	Fallspezifische Lernwerkstattarbeit – Erhebungsdesign	184





6.2.1	Forschungspraktische Umsetzung und methodologische Begründungen	187
6.2.2	Experteninterviews mit Lernwerkstattverantwortlichen	188
6.2.3	Aspekte der Interviewführung und deren Reflexion	191
6.2.4	Reflexion der Gütekriterien	193
6.3	Analytisch-interpretative Erschließung mit sinnverstehendem Zugang zum Einzelfall	195
6.4	Ergebnisdarstellung: Rekonstruktion von Lernwerkstätten (Falldarstellungen)	198
6.4.1	Naturwissenschaftliche Werkstatt (NaWi)	200
6.4.2	Lernwerkstatt und reggianische Atelierarbeit als neue Bildungswerkstatt	213
6.4.3	Lernwerkstatt Mathematik	230
6.4.4	Ästhetische Werkstatt und Labor	243
6.4.5	Elementarpädagogische Bildungswerkstatt	261
6.4.6	Zusammenfassende Bemerkungen	274
7	Merkmale von Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen	277
7.1	Strukturelle Merkmale	278
7.1.1	Personelle Ausstattung	279
7.1.2	Arbeitsaufwand und Betreuung	279
7.1.3	Finanzierung	280
7.1.4	Institutionelle Einbindung	280
7.1.5	Lernwerkstattevaluation	281
7.2	Konstruktivistische lerntheoretische Fundierung	281
7.3	Lernwerkstatt als innovativ gestaltete Lernumgebung – räumliche Strukturen und ihre lernwerkstattspezifischen Merkmale	285
7.4	Differenzierte Materialien und unterschiedliche Materialzugänge und ihre lernwerkstattspezifischen Merkmale	288
7.5	Lernwerkstatt als Lernort für Erwachsene	290
7.5.1	Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis	290
7.5.2	Merkmale von Transferprozessen in Lernwerkstätten	292
7.5.3	Forschendes Lernen und dessen lernwerkstattspezifische Merkmal	293
7.6	Lernwerkstatt als Ort für gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen	294
7.6.1	Didaktische Explorationen und ihre lernwerkstattspezifischen Merkmale	295
7.6.2	Die Rolle von Kindern	296





7.7	Ideen zur Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Theorie-Praxis-Verknüpfung in Lernwerkstattarbeit – Eine Subsumtionsmatrix	298
7.7.1	Erste Subsumtion: Inhaltliche Ausrichtung	300
7.7.2	Zweite Subsumtion: Einbindung und Verankerung im Studiengang	300
7.7.3	Dritte Subsumtion: Akteure	301
7.7.4	Vierte Subsumtion: Raum	302
7.7.5	Fünfte Subsumtion: Material	302
7.7.6	Sechste Subsumtion: Arbeitsaufwand und Betreuung (Personal)	304
7.7.7	Siebente Subsumtion: Zweck bzw. Absicht	305
7.8	Zusammenfassende Gedanken zur Lernwerkstattarbeit	307
8	Diskussion und zentrale Ergebnisse	309
8.1	Lernwerkstätten als Lernorte für Erwachsene und als Orte gemeinsamen Lernens von Kindern und Erwachsenen	311
8.2	Hochschuldidaktische Anforderungen an die Arbeit in Lernwerkstätten	314
8.2.1	Hochschuldidaktische Lehrprinzipien	316
8.2.2	Orientierung an einem professionellen kindheitspädagogischen Denken und Handeln	317
8.2.3	Transferprozesse	320
8.2.4	Denkweisen in Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen	321
8.3	Kindheitspädagogische Lernwerkstattarbeit als wesentlicher Beitrag zur hochschulischen Qualifizierung	322
8.4	Kinder in Hochschulräumen	324
8.5	Forschungsdesiderata	324
	Literaturverzeichnis	327
	Abbildungsverzeichnis	351
	Tabellenverzeichnis	353
	Abkürzungsverzeichnis	355







Danksagung

Den zahlreichen Personen, die mich in vielfältiger Art und Weise zauberhaft unterstützt haben, sowie allen Weggefährten, die mich während der Promotionszeit begleitet und mir Rückhalt gegeben haben, möchte ich an dieser Stelle danken.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Norbert Neuß, für seine Unterstützung und sein persönliches Engagement bei der Betreuung dieser Arbeit und in der Begleitung meiner Qualifizierungsphase. Durch seine konstruktiven Anmerkungen und Hinweise sowie nicht zuletzt seine jederzeitige Diskussionsbereitschaft hat er entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Seine Art, Fragen zu stellen, half, Ideen und Argumente wirklich zu Ende zu denken, ohne das Ergebnis schon vorwegzunehmen. Aus anfänglichen Vorstellungen konnte ich so ein realisierbares Forschungsprojekt entwickeln, ohne meine Grundidee aufzugeben. Danke für die Geduld, die Freiheit, die Kritik, das Interesse und vor allem für eine wunderbare gemeinsame Zeit.

Für all die mir entgegengebrachte Unterstützung, die wertvollen Anregungen, die stets konstruktive Kritik und die Motivation möchte ich mich herzlichst bei Herrn Prof. Dr. Gerd E. Schäfer bedanken, der mir fachlich und menschlich ein großes Vorbild ist. Die Lernräume, die er mir eröffnet hat und die vielen Möglichkeiten der Teilhabe an Beziehungen zu den Dingen und den Menschen sowie seine Resonanz haben mich sehr bereichert. Ein herzlicher Dank gebührt weiterhin meinen Kollegen und Freunden, durch die ich meine Promotionszeit in schöner Erinnerung behalten werde. Meinen ehemaligen Kollegen an der JLU im Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik der Sozialwissenschaften, v. a. in der Abteilung „Pädagogik der Kindheit“, danke ich für die gute Zusammenarbeit. Insbesondere Bianca Bloch danke ich für eine wunderbare gemeinsame Zeit in OpThis und für ein großes Maß an Unterstützung in vielen Bereichen. Sie hat mich während meiner ganzen Promotionsphase begleitet, diskutierte viele inhaltliche sowie methodische Fragen mit mir und verstand es, mich in den richtigen Momenten zu motivieren und mir Mut zu machen. Vielen Dank auch an Prof. Dr. Jens Kratzmann, der es mir ermöglicht hat, in seinem Arbeitsbereich an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt die vorliegende Dissertation fertigzustellen. Ebenfalls danken möchte ich allen Interviewpartnern, die mir in angenehmer und wertschätzender Atmosphäre von ihren Lernwerkstätten erzählt haben, mich in die Lernwerkstätten einladen und mich für dieses Thema begeistern konnten.

Zuletzt danke ich von Herzen meiner Familie für ihre große Geduld, Unterstützung und ihr vorbehaltloses Vertrauen, insbesondere meinem geliebten Partner Tobias Konrath v.a. für das Aushalten von Distanz.







Einführung

Die vorliegende Arbeit ist eine Untersuchung über die Konstituierung von Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen grundständigen Bachelorstudiengängen in Deutschland sowie ihre Konzepte zur hochschulischen Qualifizierung von Studierenden und ihren hochschuldidaktischen Umsetzungen.

Im Zuge einer wachsenden Bedeutung öffentlicher Kindertagesbetreuung und veränderter Ansprüche an die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern wird der hochschulischen Qualifizierung von Fachpersonal eine Schlüsselposition beigemessen. Dieser Perspektive folgend müssen gesellschaftliche und politische Einflüsse genauso betrachtet werden wie die Bedeutung von Familie, Peers und anregungsreicher Umwelt, um die Handlungsfelder der Kindheitspädagogik verstehen zu können.

„Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit ergibt sich [...] aus dem spannungsreichen Zusammenwirken von zwei Phänomenen, die häufig auch je für sich, also getrennt voneinander bedacht worden sind: der biologischen Tatsache, dass die menschliche Entwicklung mit einer ausgedehnten Kindheit beginnt, und der sozialen Tatsache, dass Kindheit in einer (Erwachsenen-)Gesellschaft verläuft und dass jede Gesellschaft je bestimmte Vorstellungen über Kinder sowie deren Entwicklung und „richtige“ Erziehung hervorbringt und dementsprechend Vorkehrungen trifft und Maßnahmen ergreift, welche das Aufwachsen der Kinder in Übereinstimmung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Zielvorstellungen gewährleisten sollen“ (Liegler 2014, S. 25).

Das Feld der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung gewinnt immer mehr an gesellschafts- und bildungspolitischer Bedeutung, was auch zur Veränderung von Handlungs- und Forschungsfeldern geführt hat. Inhaltliche Fragestellungen gehören nach wie vor zum Kern der Kindheitspädagogik, in dem sich Fragen zu Bildung und Lernen in der Kindheit subsummieren lassen. Dies wird an Grundbegriffen wie „Erziehung, Betreuung, Bildung / Lernen, Erziehung als Aufforderung zur Bildung / zum Lernen, Entwicklung, Entwicklung als Ziel der Erziehung, Sozialisation und soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz“ (Liegler 2012, S. 32 f.) oder durch Grundbegriffe des kindheitspädagogischen Handelns und Denkens wie „Anfängergeist, Beteiligung, gemeinsam geteilte Erfahrung, Resonanz, Verständigung, Anregen und Herausfordern und Kultur des Lernens“ (Schäfer 2016, S. 5) erkennbar. Ihnen gemein ist die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft, die einen wichtigen Beitrag zur Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern leistet (vgl. u. a. Dippelhofer-Stiem 2012, S. 160), genauso wie der Grundgedanke des Lernens in sozialen Bezügen, der sich u. a. bei Schäfer (2016) wiederfindet und der vorliegenden Arbeit als Bildungs-





begriff zugrunde liegt. Dieser Bildungsbegriff fokussiert Selbstbildungspotenziale, ebenso wie die aktive Auseinandersetzung mit der Welt. Bildung wird verstanden 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“ (a.a.O., S. 6).

Dieser Bildungsbegriff wird der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt, weil er egalitär ist und für Bildungsprozesse von Kindern wie auch von Erwachsenen gilt. Er wird als vom Lebensalter unabhängig beschrieben, „weil er jedem Menschen seine Bildungsmöglichkeiten zugesteht, diese nicht von bestimmten Bildungsinhalten abhängig macht und jedem Menschen Prozesse der Weiterentwicklung [...] unterstellt“ (Schäfer 2011, S. 36).

Frühkindliche Bildung: Ein System im Wandel

Durch eine erhöhte politische Aufmerksamkeit und durch gestiegenes gesellschaftliches Interesse haben Fragen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften Eingang in die Diskussionen gefunden, die damit u. a. auch die Handlungsfelder sowie theoretische und methodische Zugriffe verändern. Derweil ist auf mehrere Abschnitte von Reformbemühungen der Pädagogik der frühen Kindheit zurückzublicken. Letztgenannte haben sich der PISA-Debatte angeschlossen und waren „von Anfang an mit Professionalisierungsansprüchen verbunden“ (Neuß 2014a, S. 14). Mit der akademischen Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften wird eine Qualitätssteigerung der Betreuung und Bildung von Kindern sowie der Institutionen der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen verfolgt. Vor dem Hintergrund wachsender politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Interessenslagen an den Lernergebnissen der frühen Kindheit und im Zusammenhang mit dem bildungspolitischen Schock nach PISA ist eine „rasante Entwicklung frühpädagogischer Bachelorstudiengänge“ (Viernickel 2008c, S. 23) zu beobachten. Die Kindheitspädagogik durchläuft „eine dynamische und zum Teil ungeahnte radikale Entwicklung“ (Wustmann 2007, S. 20). Die Reformbemühungen und der Perspektivenwechsel vom Betreuungs- zum Bildungsauftrag haben sowohl das institutionelle System und die pädagogischen Fachkräfte als auch die Orte von Aus-, Fort- und Weiterbildung vor neue organisatorische und fachliche bzw. inhaltliche Herausforderungen gestellt.

Unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung von Bildungschancen für Kinder und den damit verbundenen Anforderungen an Fachpersonal (u. a. Schäfer 2016; Viernickel 2008; Aktionsrat Bildung 2012, S. 28 f.) hält die Debatte über die Qualität der Arbeit in Kindertagesstätten an (vgl. Stamm/Edelmann 2014, S. 337 f.) und die





Professionalisierung der Fachkräfte für frühkindliche Bildung in Deutschland rückt immer mehr in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen (vgl. Hoffmann 2014, S. 311). Lange Zeit stand dabei allein die Ebene des individuellen pädagogischen Handelns im Fokus, welches daher auch Ziel von Qualitätssteigerung war. Dennoch haben u. a. Urban et al. (2012) mehrfach indiziert, dass die Ebene des individuellen pädagogischen Handelns allein nicht ausreicht, um die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu verbessern (vgl. a.a.O., S. 509 f.).

Forschungsergebnisse über die nur mittelmäßige pädagogische Qualität deutscher Kindertagesstätten (Tietze 1998; Tietze et al. 2012; Tietze et al. 2013) und internationale Vergleiche von Bildungsstrukturen (OECD 2004; 2006) begleiten diese kritischen Diskussionen und tragen zu hohen Erwartungen an pädagogische und reflexive Kompetenzen von Absolventen pädagogischer Studiengänge bei. Diese Erkenntnisse führen bis dato jedoch eher zu Forderungen an die Politik (vgl. u. a. Diller/Rauschenbach 2006; Berth/Diller/Nürnberg/Rauschenbach 2013).

Professionalisierung kann einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung in der Kindertagesbetreuung leisten, daher ist es Ziel von Professionalisierungsbemühungen, das pädagogische Handeln der Fachkräfte qualitativ zu verbessern, sodass die daraus resultierenden Effekte Kindern und deren Familien zugutekommen (vgl. u. a. Friedrich/Schoyerer 2016, S. 41; Aktionsrat Bildung 2012, S. 69).

Die Zahl der in Kindertageseinrichtungen in Deutschland tätigen Personen ist von 361.656 im Jahr 1990/91 auf 642.269 in 2015 gestiegen (vgl. König 2015, S. 2). Eine anhaltende Personalexpansion bildet sich deutlich ab. In der Betrachtung von Zahlen zur Erzieherausbildung zeigen sich ebenso Expansionsdynamiken. Steigende Zahlen von Absolventen und Ausbildungsbeginnenden bilden dies ab (vgl. Rauschenbach/Berth 2014, S. 238). Neue Wege in das Berufsfeld sind u. a. in den Bachelorstudiengängen der Kindheitspädagogik erkennbar, die ebenso expandieren. Nicht nur der deutschlandweite zahlenmäßige Anstieg der kindheitspädagogischen Studiengänge, sondern auch steigende Absolventenzahlen machen dies deutlich. Während 2004 noch 110 Studienanfänger kindheitspädagogischer Studiengänge gezählt wurden, konnten für 2014 insgesamt 3.412 Studienanfänger und 2.019 Absolventen gezählt werden (vgl. König 2015, S. 14). Aufgrund dieser Entwicklungen ist nicht nur von Personal- und Ausbildungsexpansion im Feld der Kindheitspädagogik zu sprechen, sondern auch von einer Pluralisierung der Ausbildungswege, die sich auf Fachschul- und Hochschulniveau erstrecken. Die Ausbildungspluralisierung scheint auch im Zusammenhang mit dem Wandel der Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu stehen. Um den gestiegenen Erfordernissen gerecht werden zu können, bedarf es spezifischer Qualifikationen und Kompetenzen, die auch in den entsprechenden kindheitspädagogischen Studiengängen Berücksichtigung finden müssen (vgl. König 2015, S. 19).





Professionalisierung als Voraussetzung für Qualitätsverbesserung

Auch vor dem Hintergrund, dass die OECD (2006) mehrfach das niedrige Ausbildungsniveau in deutschen Kindertageseinrichtungen kritisiert hat, wird die Akademisierung des Personals als eine zentrale Reformstrategie zur Steigerung von Professionalität und Reflexivität angesehen. Von der Politik wird eine umfassende und nachhaltige sowie strukturelle und konzeptionelle Reform der Professionalisierung der Fachkräfte für Kindheitspädagogik, u. a. in Ausbildungsrahmenplänen, erwartet (vgl. JFMK 2010; Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 66). Im Zusammenhang mit Professionalisierung ist ein bestimmtes Selbstverständnis Kern der Professionalität, welches

„eine Offenheit des pädagogischen Handelns und das Arbeiten in Ungewissheit [...] als Aufforderung zur kontinuierlichen, fachlich fundierten Reflexion des eigenen Bildes vom Kind, des professionellen Selbstbildes, der normativ-pragmatischen und methodischen Vorgaben sowie der eigenen pädagogischen Alltagspraxis versteht“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 14).

Was aber macht die Kindheitspädagogik zur Profession? Welches Handeln von Fachkräften kann als professionelles Handeln bezeichnet werden? Wie muss dann eine hochschulische Qualifizierung aussehen, in der professionelles Wissen und Können vermittelt und erworben werden können? Diese Fragen entwickeln sich, wenn es um Professionalisierung des Systems der Kindertagesbetreuung geht, in dem vor allem die Teilhabe an Bildung für alle Kinder und Familien im Zentrum steht (vgl. Friedrich/Schoyerer 2016, S. 38).

Erste Ergebnisse von Studien in Bezug auf die hochschulische Qualifizierung für kindheitspädagogische Tätigkeiten und die eingeforderte Qualitätssteigerung des Systems der Kindertagesbetreuung liegen in anderen Ländern bereits vor (Siraj-Blatchford et al. 2010; Sylva et al. 2010) und können langsam durch deutsche Studien ergänzt werden (u. a. Mackowiak et al. 2015). Bisher beruhen die Prognosen und die erwarteten Zusammenhänge weitgehend auf normativen und in geringem Maße auf empirischen Grundlagen, da die Evaluation kindheitspädagogischer Studiengangsangebote sowohl im Hinblick auf die Qualifizierung der Studierenden als auch in Bezug auf die Einmündung in das Berufsfeld erst beginnt (vgl. König/Leu/Viernickel 2015). Befragungen von Studierenden zeigen allerdings, dass sich diese trotz guter Fachkenntnisse nicht immer ausreichend auf eine spätere Berufspraxis vorbereitet fühlen (vgl. Aktionsrat Bildung 2015, S. 102; Helm 2015, S. 254 f.). Zweifel daran, in welchem Maße ein Bachelorstudium zur Berufstätigkeit qualifiziert, zeigen sich in mehreren fachunabhängigen Studien. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse aus einer Befragung von 5.000 Studierenden des Studienqualitätsmonitors¹, dass sich studiengangs- und fachunabhängig nur 25 % der

1 Der Studienqualitätsmonitor (SQM) ist eine im Wintersemester 2012/2013 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung gemeinsam mit der Arbeitsgruppe





Bachelorstudierenden an Universitäten und 45 % der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen gut auf ihren Beruf vorbereitet fühlen (vgl. Bargel et al. 2014, S. 5 f.).

Hieraus ergibt sich die Frage, welche Anstrengungen Hochschulen unternehmen, um Studierende forschungsbasiert für die Praxis der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zu qualifizieren. Eine Verbesserung der Lehre im Hinblick auf eine didaktische Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse scheint wichtiger zu sein als eine reine Darstellung von disziplinären Wissensgrundlagen. Welche unterschiedlichen didaktischen Formate ermöglichen vielseitige Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen? Welche hochschuldidaktischen Orientierungen knüpfen an der Untrennbarkeit von Theorie und Praxis sinnvoll an und ermöglichen eine hochschulische Qualifizierung, in der eine Verbindung von einem „wissenschaftlich-reflexiven“ mit einem „praktisch-pädagogischen Habitus“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 14) möglich ist? Können in diesem Zusammenhang Lernwerkstätten besondere Orte an Hochschulen sein, die einen Beitrag zur beruflichen Qualifizierung leisten?

Die Relevanz dieser Fragen bestätigt sich durch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates an die Ausrichtungen der Hochschulen:

„Die Studierenden in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen, steht im Mittelpunkt aller Anstrengungen der Lehrenden und der Hochschulen in Studium und Lehre. Lehrende sollten selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten. Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden sollten gleichermaßen gefördert und eingefordert werden. Ein solches Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden ist zu flankieren mit Veranstaltungsformen, die förderliche Lehr- und Lernsituationen schaffen und das aktive Lernen unterstützen. Um den diesbezüglichen Erkenntnisstand zu erweitern, sollte die Lehr- und Lernforschung entsprechend gefördert werden“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 8).

In diesen Empfehlungen wird deutlich, dass es eines Bindegliedes zwischen wissenschaftlich-theoretischen Qualifizierungsanteilen und konkreten handlungspraktischen Erfahrungen sowie deren methodische angeleitete Reflexion im Rahmen des Studiums bedarf.

Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis in der hochschulischen Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften

Ein Aspekt der Qualitätssteigerung liegt in der Konzeption und Implementierung von hochschuldidaktischen Konzepten zur Ermöglichung von Transferprozessen zwischen Theorie und Praxis, die im Kontext der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen sinnvoll und auch als logische Konsequenz wissenschaft-

Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführte Studie zu Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität im Zeitraum zwischen 2009 und 2012.





licher Betrachtungen erscheint. Der mangelnden Kongruenz zwischen gestiegenen Anforderungen einerseits und grundlegender Ausbildungsqualifikation andererseits wird mit regen Aus-, Fort- und Weiterbildungsinitiativen begegnet, von denen große Qualifizierungs- und Praxiseffekte erwartet werden (vgl. u. a. Hoffmann 2014, S. 321; König 2016, S. 90; BMFSFJ 2005). Unterschiedliche Reforminitiativen, die vor allem den qualitativen Defiziten der mangelnden Transferfähigkeiten von Studierenden entgegenwirken wollen, erinnern an einigen Stellen an die Bemühungen der Hochschulreform der 1970er Jahre in der Lehrerbildung (vgl. u. a. Terhart 2011, S. 202 f.; Helsper/Tippelt 2011, S. 268 f.; Combe/Helsper 1996, S. 9 f.).

Wie aber lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis umschreiben? Gibt es tatsächlich eine klare Trennung beider Systeme, in denen Praxis an das Erziehungssystem und Theorie an das Studium angegliedert ist? Was bedeutet dann „Praxisferne“ oder „Theorieferne“ aus der Sicht des jeweils komplementären Systems? Die Überlegungen zur Analyse von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft erstrecken sich über das Verhältnis zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis, das pädagogische Handeln als professionelle Tätigkeit, die Vermittlung von Theorie und Praxis und die Aufgaben professionsbezogener Wissenschaften als Praxis der Theorie. Wie verhält sich bspw. die Erziehungswissenschaft zur beruflichen Praxis von Pädagogen? Welche Konsequenzen lassen sich daraus für das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ziehen?

Schäfer (2016) sucht den Gegenstand einer Pädagogik der Kindheit in den Akteuren bzw. den Handlungsfeldern des Gegenstandes selbst und versucht sie durch die sich in ihnen bewährten Begriffe zu klären. Dabei versucht er über eine kritische Reflexion von „gesellschaftlicher Praxis“ und den ihr zugrunde gelegten Implikationen in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern „explizite Aufgabenstellungen für Aufwachsen, Erziehung und Bildung in den frühen Lebensjahren“ zu entwickeln (a.a.O., S. 1). Als erziehungswissenschaftliche Aufgabe beschreibt er (und diese Aufgabenbeschreibung könnte bereits an Hochschulen im Rahmen kindheitspädagogischer Studiengänge mitbedacht werden):

„Praktiken einschließlich ihrer sozialen, gesellschaftlichen und historischen Voraussetzungen zu erhellen, sie in ihren Prozessen nachvollziehbar zu machen und sie in eine verantwortete, explizite und wissenschaftlich reflektierte Praxis zu verwandeln. Die erziehungswissenschaftliche Reflexion ist also in einen zirkulären Prozess eingebunden. Sie kann die soziokulturellen Grundlagen und Praktiken, von denen sie ausgeht, nicht aushebeln. Aber sie kann sie sichtbar machen und daraus eine nachvollziehbare Praxis entwickeln, die dann wieder zu neuen systematischen und theoretischen Perspektiven führt“ (Schäfer 2016, S. 1).

Hierin bildet sich eine aus der Praxis begründete Zugangsweise zu Theorie ab, die auch mit didaktischen Prinzipien wie „Bottom-up-Didaktik“ (bspw. Neuß 2013, S. 17) beschrieben wird, von der ausgehend vom Gegenstandsbereich und den in ihnen





handelnden Akteuren entsprechende Tätigkeiten und Handlungsweisen erarbeitet werden können. Auch an dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Konsequenzen ein solches Erziehungsverständnis in Bezug auf die Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis an der Hochschule haben und wie nachvollziehbare Praxis entwickelt werden kann, von der ausgehend an systematischen und theoretischen Perspektiven gearbeitet werden kann.

Besonders die hochschulische Qualifizierung von Fachkräften ist zunehmend Teil der Diskussionen geworden (vgl. u. a. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Haude/Volk 2015), bei der dem Theorie-Praxis-Transfer im Rahmen der Studiengänge ein großer Stellenwert beigemessen wird (vgl. u. a. Neuß 2014a; Kaiser/Bloch/Neuß 2015; BMFSFJ Initiative „Lernort Praxis“). Ein wichtiger Diskursbereich ist hierbei die theoretisch fundierte und an der Praxis orientierte hochschulische Qualifizierung in den Lernorten Hochschule und Praxis der in dem Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern zukünftig tätigen Fachkräfte². Lernwerkstätten könnten Orte in kindheitspädagogischen Studiengängen sein, in denen sich nachvollziehbare Praxis entwickeln lässt und theoretisch fundiertes und an der Praxis orientiertes Lernen für Studierende möglich ist. Was dabei Praxis sein kann und ob hier allein von einer pädagogischen Praxis oder auch von einer der Hochschule innewohnenden Praxis ausgegangen werden kann, bliebe noch zu klären.

Lernwerkstätten als Orte hochschulischer Qualifizierung und Professionalisierung von Kindheitspädagogen

In der Lehrerbildung sind in den 1980er Jahren Lernwerkstätten an Hochschulen im Rahmen der inneren Schulreform initiiert worden, um dem Theorie-Praxis-Transferproblem auf hochschulischer Ebene zu begegnen:

„Eine Lernwerkstatt ist die Möglichkeit, anderem Lernen Raum zu geben. Dieses andere Lernen gründet sich in der Überzeugung, dass es die Lernenden selbst sind, die ihr Lernen in Auseinandersetzung mit der materiellen Welt und mit anderen Menschen bestimmen, und nicht Lehrende, Rahmenpläne oder Unterrichtsmaterialien“ (Ernst/Wedekind 1993, S. 31).

Damit einhergegangen ist die Erkenntnis, dass ein möglicher Ansatz zur Gestaltung von hochschuldidaktischen Lernumgebungen die pädagogische Lernwerkstattarbeit

2 Die Bedeutung des Lernorts Praxis in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen wurde in verschiedenen Beschlüssen der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz immer wieder hervorgehoben; bspw. im Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 17./18.05.2001 oder im Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugendministerkonferenz von 2010.





darstellt (vgl. u. a. Velw 2009; Pallasch/Reimers 1990; Reichen 1991; Wedekind 2006; Müller-Naendrup 1997).

Mit dem Lernwerkstattbegriff wird vor allem eine handelnde Tätigkeit mit Lernprozessen in spezifischen Räumen oder Orten in Zusammenhang gebracht. Der Lernbegriff ist im Terminus Lernwerkstatt enthalten und verweist auf den originären Anspruch von Lernwerkstätten als Orte „vielfältiger Lernsituationen“ (Müller-Naendrup 2012, S. 277; 2013, S. 203). Diesen Ansprüchen folgend wird in der vorliegenden Arbeit durch eine empirische Untersuchung nach dem systematischen und intendierten Zusammenhang dieser Vielfalt gesucht.

Das Arbeiten in Lernwerkstätten ist prozessorientiert und stellt das handlungsorientierte Tun, die Materialien, die Werkzeuge sowie deren Gebrauch und Reflexion in den Vordergrund – mit Betonung auf der individuellen Weiterentwicklung der einzelnen Beteiligten (vgl. Ernst/Wedekind 1993, S. 13). Das Grundanliegen der hochschulischen Lernwerkstätten ist es, auf die Qualifizierungsanforderungen und -bedürfnisse von Studierenden einzugehen. Sie sollen in ihren konzeptionellen Ansätzen Orte für Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis sein, forschendes Lernen ermöglichen und darüber hinaus das gemeinsame Lernen von Erwachsenen und Kindern, bspw. über didaktische Erprobungen, ermöglichen (vgl. Wedekind 2013, S. 25). Damit werden sie zu besonderen Orten der Reflexion von Lern- und Bildungsprozessen und können einen Beitrag leisten, schon während des Studiums in Lernwerkstattarbeit die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben einer Pädagogik der Kindheit zu bearbeiten. Diese Aufgaben könnten darin liegen,

„Bildungs- und Erziehungsprozesse in dieser Altersspanne in ihrer Spezifität zu beschreiben, nachvollziehbar zu machen, zu begründen sowie die Weisen zu erarbeiten, durch welche diese Prozesse so unterstützt und vorangebracht werden können, dass die heranwachsenden Kinder ihre eigenen Ressourcen im Rahmen sozialer und kultureller Kontexte erweitern und ausdifferenzieren können“ (Schäfer 2016, S. 7).

Gemeint ist hier u. a. die besondere Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation und die entsprechende Reflexion sowie die gemeinsame Bearbeitung von gemachten Erfahrungen, durch die eine Pädagogik der Kindheit und ein Selbstverständnis entwickelt werden können, die das Kind als Akteur in den Mittelpunkt setzen.

Mit der Implementierung von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen an Hochschulen ist die Hoffnung verbunden, hochschulische Qualifizierung, Forschung und Praxis an einen gemeinsamen Ort zu bringen und dabei kommunikative Prozesse und Diskurse zwischen Wissenschaft und Praxis zu initiieren. Aber kann dies auch eingelöst werden und wie sehen die Konzepte hierzu aus? Welches Forschungsverständnis wird im Rahmen von Lernwerkstattarbeit mit welchen Zielen und Methoden verfolgt? Bisher ist Lernwerkstattarbeit kaum curricular in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen verankert. Auch





fehlen bislang wissenschaftliche Betrachtungsweisen von Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen, demzufolge liegen keine empirischen Daten zum Lernen in und zu Lernprinzipien von hochschulischen kindheitspädagogischen Lernwerkstätten vor. Es gibt daher noch keine grundlegenden Ausführungen über die Lernwerkstattkonzeptionen, ihre spezifischen Ansätze zur Verbindung von Theorie und Praxis, ihre Theoriebezüge und ihre Handlungsmöglichkeiten im Bereich der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen. In der vorliegenden Arbeit soll der spezifische Beitrag von Lernwerkstätten an Hochschulen in grundständigen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen im Hinblick auf das Spannungsfeld von Berufsqualifizierung und Akademisierung untersucht werden. Besondere Beachtung findet dabei die Frage, inwiefern Lernwerkstätten als Lernorte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der hochschulischen Qualifizierung verstanden werden.

Fragestellungen

Die hier vorgelegte Untersuchung über Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen analysiert Ansätze und Implementierungen von Lernwerkstattarbeit an Hochschulen. Dies geschieht in zwei Schritten: Zunächst wird in einer Voruntersuchung das Vorhandensein solcher Lernwerkstätten eruiert (Schritt 1) und in einer darauf folgenden Hauptuntersuchung werden – im Rahmen einer Fallstudie – fünf ausgewählte Lernwerkstätten detailliert dargestellt (Schritt 2).

Die Voruntersuchung ist als Vollerhebung der zum Erhebungszeitraum vorhandenen Lernwerkstätten in grundständigen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge in Deutschland angelegt. Da sich das Feld in einer Umbruchsituation befindet und rasante Entwicklungen im Aufbau neuer sowie in der Veränderung bestehender Studiengänge und damit auch Lernwerkstätten beobachtbar sind, sind nach Abschluss der Erhebungsphase weitere kindheitspädagogische Studiengänge und Lernwerkstätten an z. T. gleichen Standorten hinzugekommen. Die aktuelle Lernwerkstattlandschaft besteht jedoch im Wesentlichen aus den in die Untersuchung einbezogenen Studiengängen und Hochschulen, sodass strukturelle Grundlagen und programmatische Studieninhalte und Konzepte zur Lernwerkstattarbeit analysierbar waren, die auch weiterhin relevant sind. Die Untersuchung erfolgt in den beiden genannten Schritten (Vor- und Hauptuntersuchung), in denen die Landschaft der kindheitspädagogischen hochschulischen Lernwerkstätten dargestellt, konzeptionell erfasst sowie anhand ihrer Merkmale herausgearbeitet wird. Dabei stehen die fünf Fallstudien von Lernwerkstätten im Mittelpunkt. Diese leisten einen Beitrag zur Debatte über ein geeignetes Qualifizierungskonzept für kindheitspädagogische Fachkräfte in Lernwerkstattarbeit auf Hochschulebene, das für die Praxis der Tätigkeiten im Setting





von Bildung, Erziehung und Betreuung relevant sein kann. Wie den skizzierten Professionalisierungsansprüchen hochschuldidaktisch Rechnung getragen werden kann und welche Perspektiven Lernwerkstattarbeit hierzu eröffnet, ist ebenfalls Teil des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit.

Die folgenden Fragen sollen für die vorliegende Arbeit leitend sein:

- » Wie lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb der Erziehungswissenschaften analysieren? Welche unterschiedlichen Wurzeln hat es? Welche Erklärungsversuche existieren aus erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Tradition?
- » Vor welche Aufgaben werden Hochschulen im Kontext der Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte gestellt? Welche Prozesse pädagogischer Professionalität müssen demnach in der hochschulischen Qualifizierung als langfristige Perspektive mitbedacht werden? Welche Orientierungen und Empfehlungen geben Rahmencurricula und Qualifikationsrahmen für die Kindheitspädagogik diesbezüglich?
- » Welche inhaltlichen und didaktischen Konzepte werden für die hochschulische Qualifizierung der zukünftigen kindheitspädagogischen Fachkräfte entwickelt und angeboten? Gibt es darunter Lernwerkstätten?
- » Welche Lernwerkstätten sind derzeit im Feld kindheitspädagogischer Studiengänge vorhanden? Welche theoretischen Begründungen für die Lernwerkstattarbeit wurden bisher entwickelt und welche lassen sich aus dem empirischen Material identifizieren?
- » Vor welchem sozialen und interessen geleiteten Hintergrund und mit welchen Zielen sind Lernwerkstätten eingerichtet worden? Wie schätzen Lernwerkstattleitungen das Lehr- und Lernangebot in den vorhandenen Lernwerkstätten ein?
- » Welche Mittlerposition soll Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen einnehmen, um Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis am Lernort Hochschule zu ermöglichen?

Im Zentrum steht die Frage, wie Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogische Studiengängen sowie die Strukturen an Hochschulen gestaltet werden sollten, um die akademische Professionalisierung zukünftiger kindheitspädagogischer Fachkräfte zu begleiten. Es ist allerdings nicht möglich, im Rahmen der Dissertation auf empirischer Basis zu klären, welchen gesicherten Einfluss Lernwerkstattarbeit an Hochschulen auf die zukünftige Qualität pädagogischen Handelns in der beruflichen Praxis nehmen kann. Vielmehr ist eine fallbasierte Rekonstruktion von Merkmalen kindheitspädagogischer Lernwerkstätten Ziel dieser Untersuchung, die versucht, Lernwerkstattarbeit mit den entsprechenden Charakteristika, Ausprägungen, Gestaltungselementen und einflussnehmenden Aspekten darzustellen.





Aufbau des Buches

Im ersten Teil dieser Arbeit geht es darum, den theoretischen Bezugsrahmen zum Forschungsfeld zu klären. Im **ersten Kapitel** wird daher neben einer Begriffsbestimmung zu Theorie und Praxis ein historischer Abriss zur erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Tradition beider Begriffe vorgestellt. Eine klare Trennung von Theorie und Praxis, d. h. die Trennung von Erziehungswissenschaft (Theorie) und Erziehungshandeln (Praxis), unterliegt fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen. Ob diese Trennung tatsächlich besteht und sowohl Hochschule als auch Praxis über ihre eigenen Theorien und Praxen verfügen, wird Teil des Erkenntnisinteresses der theoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit sein. Wenn kindheitspädagogische Studiengänge der Anforderung von Berufsqualifizierung nachkommen wollen, resultiert daraus der Bedarf an Transferleistungen, bei denen universitäres Wissen seitens der organisierten institutionalisierten Erziehung begrenzt ist und strukturell angepasst sowie praxisorientiert bearbeitet werden muss. Dementsprechend ergibt sich als Diskursproblem von Theorie und Praxis nicht ihre vermeintliche Trennung oder Zusammenführung, sondern ein Vermittlungsproblem, welches unmittelbar an Transformationsprozesse und Transferleistungen gekoppelt ist. In diesem Zusammenhang sind Professionalisierungsaspekte sowie die Professionalität kindheitspädagogischer Praxis von Bedeutung. Das **zweite Kapitel** der Arbeit konzentriert sich auf genau diese Aspekte. Die Professionalisierung der Kindheitspädagogik wird unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Dazu zählen zum einen Fortschritte aus den 1990er Jahren zur Professionalisierung (Kapitel 2.1) und die Akademisierung der Kindheitspädagogik (Kapitel 2.2), zu der u. a. die Entwicklung von spezifischen Rahmencurricula (Kapitel 2.2.1) gehört, zum anderen aber auch die Neuorientierung der Qualifizierungsorganisation auf hochschulischem Niveau (Kapitel 2.3) und die hochschulischen Qualifizierungsanforderungen in den Bereichen wissenschaftlicher Reflexion (Kapitel 2.4), genauer unter den Aspekten von professionellem Wissen (Kapitel 2.4.1) und forschendem Habitus (Kapitel 2.4.2) als Elemente kindheitspädagogischer Professionalität.

Um die ersten beiden Kapitel in einen ersten hochschuldidaktischen Zusammenhang zu bringen, gibt das **dritte Kapitel** zunächst einen allgemeinen Überblick über das Verhältnis von Wissenschaft, Praxis und Theorie (Kapitel 3.1). Der bereits im ersten und zweiten Kapitel skizzierte Bedarf nach Transferleistungen sowie konkrete hochschuldidaktische Überlegungen werden in Kapitel 3.2 aufgegriffen.

Kapitel vier ordnet Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit begrifflich in ihren historischen Zusammenhang ein (Kapitel 4.1), stellt Definitionsversuche vor (Kapitel 4.2) und skizziert Lernwerkstattarbeit vor entsprechenden didaktischen Hintergrün-





den (Kapitel 4.3 und 4.4). Darüber hinaus wird die Lernwerkstatt als ein möglicher Ort der kindheitspädagogischen Praxis (exemplarisch Kita) und als möglicher Ort an der Hochschule beschrieben (Kapitel 4.5 und 4.6). Anschließend werden erste Überlegungen zu Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen zusammengetragen. Bevor die empirische Untersuchung vorgestellt wird, schließen die theoretischen Vorüberlegungen mit einer Zusammenfassung und Schlussfolgerung bezüglich der Fragestellungen und Zielsetzungen ab (Kapitel 4.8).

Das **fünfte Kapitel** stellt die Forschungsmethodik der Untersuchung auf Basis der ausgearbeiteten Fragestellungen vor. Der Einsatz von qualitativen Erhebungsmethoden, die Zugänge zum Untersuchungsfeld und die Prozesse von Datenerhebung und Auswertung werden dargelegt. Das Kapitel gibt einen Überblick über die beiden Teiluntersuchungsbereiche der vorliegenden Arbeit. Es widmet sich zunächst der Voruntersuchung, in der eine studiengangsspezifische Dokumentenanalyse und eine Befragung von Studiengangsleitungen sowie Dozierenden grundständiger kindheitspädagogischer Studiengänge durchgeführt wurden. Die Voruntersuchung gibt einen thematisch geordneten Überblick über derzeit vorhandene Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Weitere fünf vertiefende Experteninterviews mit Lernwerkstattverantwortlichen und die Analyse der zugehörigen Dokumente ergänzen die Datenbasis für die empirische Hauptuntersuchung. Das Ergebnis ist eine Zusammenschau charakteristischer und spezifischer Merkmale von kindheitspädagogischer Lernwerkstattarbeit.

Die Hauptuntersuchung, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischen Lernwerkstätten darstellt und eine genauere Betrachtung einzelner Fälle vornimmt, wird im **sechsten Kapitel** ausführlich illustriert. Die Darstellung erfolgt in Form von Lernwerkstattportraits im qualitativen Forschungsparadigma und lehnt sich forschungsmethodisch an die Theorie der Falldarstellung an.

Als Fallbeispiele werden eine naturwissenschaftliche Werkstatt, eine Lernwerkstatt mit reggianischer Atelierarbeit, eine mathematikdidaktische Lernwerkstatt, eine ästhetische Werkstatt mit Labor und eine elementarpädagogische Bildungswerkstatt herangezogen. Alle fünf Lernwerkstätten sind konzeptionell in die Lernwerkstattbewegung an Hochschulen einzuordnen.

Im **siebten Kapitel** werden auf Grundlage der Darstellung unterschiedlicher Lernwerkstattkonzeptionen Elemente aufgezeigt, welche übergreifend als Merkmale von Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen wiederzufinden sind. Dies basiert auf der Analyse sowie Charakterisierung der fünf exemplarischen kindheitspädagogischen Lernwerkstätten als besondere Studien- und Lernumgebungen an Hochschulen. Das Kapitel schließt mit einer Subsumtionsmatrix, die in Form von Entscheidungsfragen aufgebaut ist und für die konzeptionelle Entwicklung von





Lernwerkstätten zielführend sein kann. In diesem Zusammenhang kann das Ergebnis der vorliegenden Arbeit hilfreich für den Aufbau und die Weiterentwicklung von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen sein (Kapitel 7.7).

Abschließend werden die Ergebnisse in **Kapitel acht** diskutiert. Kindheitspädagogische Lernwerkstätten an Hochschulen stellen eine zusätzliche Professionalisierungsbemühung in der Qualifizierung zukünftiger Kindheitspädagogen dar. Daneben zeigt sich die Bemühung, erziehungswissenschaftliches Repertoire für die Lehre mit Theorie-Praxis-Bezug über Lernwerkstattarbeit in das Studienfeld zu implementieren. Gleichwohl verkörpern die realisierten und in die Studienkonzepte integrierten Lernwerkstätten den Anspruch eines weiteren Bedeutungsgewinns kindheitspädagogischer Themen sowie die Stärkung von Professionalisierungsinitiativen, die auf frühkindliche Bildungsprozesse ausgerichtet sind.

Anmerkungen

- » Der Begriff *Lernwerkstattarbeit* wird in der vorliegenden Arbeit in dem Sinne verwendet, dass Lernwerkstattarbeit in der Regel in Lernwerkstätten als vorbereitete Räume stattfindet, wobei Räume nicht zwingend als bauliche Entitäten zu verstehen sind, sondern in einem übergreifenden Kontext auch symbolischen Charakter, bspw. als Raum für Ideen, haben können (vgl. Kapitel 4). Außerdem inkludiert Lernwerkstattarbeit immer auch die damit verbundenen didaktischen Konzepte und Formate, sodass der Begriff Lernwerkstattarbeit in der vorliegenden Arbeit als übergreifender Schlüsselbegriff zu betrachten ist.
- » Der Begriff der *Professionalisierung* wird in der vorliegenden Arbeit anwendungsbezogen qua einer stärker wissenschaftlich abgesicherten Form von Beruflichkeit und qua der Suche nach Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit verwendet. Er bezieht sich damit nicht nur allein auf die Akademisierung der Ausbildung (vgl. Kapitel 2).
- » Die Bezeichnung der *pädagogischen Disziplin der Kindheitspädagogik* ist bislang nicht einheitlich geklärt und die Handhabung der Begriffe innerhalb des hochschulischen Feldes, den Praxiseinrichtungen und der Literatur nicht eindeutig. In der vorliegenden Arbeit wird sich an das von der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG BEK) erarbeitete Berufsprofil „Kindheitspädagogik“ angeschlossen:

„Der Beruf der Kindheitspädagogin und des Kindheitspädagogen ist auf die familiäre und öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, die Lebenswelten, Kulturen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien sowie die Zusammenarbeit mit Familien ausgerichtet. Die Tätigkeit hat ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und





Betreuung in Kindheit und Familie. Dies schließt die wissenschaftlich begründete, kritische Reflexion gesellschaftlicher Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit und Familie sowie die Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern ein.“ (BAG BEK 2015, S. 2).

Frühpädagogik, Elementarpädagogik, Kindheitspädagogik, frühkindliche Bildung und Bildung der frühen Kindheit werden in der Literatur als Begriffe nebeneinander verwendet. Im Verlauf der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff der Kindheitspädagogik im oben skizzierten Verständnis primär genutzt. Dennoch lässt sich die unterschiedliche Begriffsverwendung an dieser Stelle nicht auflösen, sodass teilweise andere Begrifflichkeiten Verwendung finden. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Begriffe entsprechend des Gebrauchs innerhalb der Disziplin und an den Hochschulen nicht trennscharf, sondern synonym verwendet.

- » Im Interesse der erleichterten Lesbarkeit wird bei der Benennung von Personen- und Berufsgruppen auf die zusätzliche Verwendung der weiblichen Sprachform sowie auf die Verwendung von Doppelnennungen, Kurzformen o. Ä. verzichtet. Im gesamten Text wird – wenn Pluralformen (z. B. Studierende) nicht möglich sind – aus Gründen der Lesbarkeit das generische Maskulinum (z. B. Student) verwendet. Dieses schließt die weibliche Form (z. B. Studentin) jeweils ein, da die Begriffe als geschlechtsneutral verstanden werden.





1 Theorie und Praxis als Grundspannung der Erziehungswissenschaft – Terminologische Orientierungen und Begriffsbestimmungen

In den verschiedenen soziologischen, erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Diskursen finden sich unterschiedliche Positionen, welche die Verbindung bzw. die Separation von Theorie und Praxis verlangen. Den Diskussionen um das Verhältnis von Theorie und Praxis wohnt eine lange Tradition inne. Der Terminus Theorie umkreist in einem allgemeineren Sinn die Erkenntnis und resultiert dabei nicht aus einem praktischen Zweck, sondern vielmehr daraus, der Unkenntnis entgegenkommen zu können. In einem zweiten Sinn beschreibt Theorie nach Böhm (2011) das, „was nicht anders sein kann, als es ist, was also mit Notwendigkeit so (und nicht anders) ist, kann im strengen Sinne gewusst und somit zum Gegenstand der Theorie werden“ (a.a.O., S. 20-21). Theorie wird häufig mit der Erforschung von Wahrheit in Zusammenhang gebracht. Die Erforschung der Wahrheit wird theoretisch genannt, weil sie sich unabhängig von praktischen Zwecken im Anschauen, Betrachten und genauen Zusehen den Dingen zuwendet, um ihr Wesen, ihre Gründe und Ursachen zu begreifen (vgl. Morkel 2000, S. 2). Seiffert und Radnitzky (1989) sehen die Grundbedeutung von Theorie

„in einerseits [dem] Anschauen von etwas Gegebenem im Gegensatz zu dem die Sachverhalte ändernden Handeln (Praxis) und andererseits die durch Denken gewonnene Erkenntnis im Gegensatz zu dem durch Erfahrung gewonnenen Wissen“ (a.a.O., S. 368).

Sie unterscheiden weiterhin drei Begriffe von Theorie und beschreiben diese als die Theorie allgemein als Gegenseite zur Praxis, als akademischen Lehrraum und als logische Empirie (vgl. a.a.O., S. 368). Theorie im Allgemeinen als Gegensatz zur Praxis zu betrachten, meint, dass Theorie in diesem Sinne bereits alles ist, was nicht mehr praktisches Handeln ist. In der Kunsttheorie bspw. – als übliche Bezeichnung der künstlerischen Handwerkslehre wie Farbenlehre, Kunstgeschichte oder Formenlehre – steht die Theorie als Form von „Unterricht“ im Gegensatz zur Praxis des künstlerischen Gestaltens. Seiffert und Radnitzky (1989) sprechen aus wissenschaftlicher Sicht in Bezug auf ein solches Beispiel von praxisbezogenen Anleitungen – der Terminus „Theorie“ scheint hier zu fremd zu sein (vgl. a.a.O., S. 368). Als zweite Dimension von Theorie wird all jenes umschrieben, was einen wissenschaftlichen Rahmen innehat. Hierzu kann die Erziehungswissenschaft gehören, wenn sie von einer „Bildungstheorie“ oder von der „Theorie emanzipatorischer Pädagogik“ oder von „Konstruktivistischen Theorien“ spricht (vgl. a.a.O., S. 368). Der dritte Theoriebegriff beschreibt den logischen Empirismus als





„ein gesichertes Wissen, das aus dem Zusammenwirken von Erfahrung und Denken – und zwar nach ganz bestimmten, in der Theorie bzw. Methodologie der induktiven Wissenschaften beschriebenen Methoden – entsteht“ (a.a.O., S. 368).

Theorie ist nicht als Gegensatz zur Praxis zu verstehen, sondern vielmehr ins Verhältnis zur Praxis zu setzen. Der Terminus „Praxis“ umschreibt das, was aus Wahl und Entscheidung des Menschen in Bewegung gesetztes, freies und verantwortliches Handeln darstellt (vgl. Böhm 2011, S. 25). Praxis meint im Sinne von Böhm zweierlei Aspekte: Denken und Handeln, welche die pädagogischen Bereiche der Praxis näher beschreiben. Der Terminus Praxis muss eine genauso große Entfernung zum Begriff der Theorie (strenge Prinzipienwissenschaft und sichere Erkenntnis) wie zur technischen Kunstfertigkeit haben, welche durch ein poietisches³ Machen beschrieben ist. Zusammenfassend wird dargestellt, dass

„die Erziehung nie und nimmer allein in das Gebiet der Theorie fallen und das pädagogische Wissen nicht von der Art jenes theoretischen Wissens, die pädagogische Theorie mithin auch nicht von der Art einer theoretischen Theorie sein kann“ (Böhm 2011, S. 63).

Vereinfachte Begriffsgegensätze von Theorie und Praxis mit „Profession“ und „Disziplin“ sowie „Wissen“ und „Können“, genügen nicht, um die Termini eingehend zu durchleuchten. Anknüpfend an die aktuellen Diskurse soll auch unter dem Begriff „Profession“ mehr verstanden werden, als es der Begriff der Praxis bisher kann:

„Der Professionsbegriff umschließt das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches, und meint mehr als ‚nur‘ die pädagogische ‚Praxis‘. Ebenso markiert Disziplin inhaltlich mehr und in mancher Hinsicht auch anderes als ‚Theorie‘. Sie charakterisiert nicht nur die Praxis der Theoriebildung, sondern das gesamte Feld der wissenschaftstheoretischen Reflexion und Forschung sowie das Handlungs- und Diskursfeld, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren“ (Thole 2008, S. 80).

Das Gemeinsame, welches den Theorien und den Praxen innewohnt, ist im Kontext der Kindheitspädagogik vor allem der Bezug zum pädagogischen Denken. Genau wie die Theorie ihre Theorien hat, hat auch die Praxis ihre Theorien, bei der die Erfahrung eines Praktikers immer auch ein Ergebnis einer Fragestellung widerspiegelt. Demnach kann im Zusammenhang von Praxis auch von einer Theorie des Praktikers gesprochen werden, was eine klare Trennung beider Begriffe erschwert und daher eine Beziehung zwischen beiden Begriffen verdeutlicht:

„Erziehung als Theorie und Handeln darf sich also nicht nur auf die expliziten Handlungen und Reflexionen beziehen, sondern muss auch die implizit verwirklichten Handlungs- und Wissenspraktiken erreichen“ (Schäfer 2016, S. 2).

3 Das poietische Machen zielt auf die Konstruktion und die Anfertigung eines Werkes, welches seinen Sinn und Zweck durch das fertige Endprodukt erfährt. Dies steht im Gegensatz zum praktischen Handeln, dessen Zweckmäßigkeit in der Tätigkeit liegt (vgl. Böhm 2011, S. 21).





1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Traditionen

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis – auch bezogen auf die Hochschulbildung – ist nicht neu, sondern weist bereits eine lange Tradition auf. Ein Blick in die Lehrerbildung zeigt einen anscheinend unendlichen Diskurs über ihr Verhältnis. Die Vermittlung von theoretischem Wissen und beruflicher Praxis gilt als Kernproblem der Lehrerbildung (vgl. u. a. Hedtke 2007, S. 25). Dass das Verhältnis von Theorie und Praxis ein Spannungsfeld erzeugt und die Diskussionen noch immer nicht abgeschlossen sind, wird besonders durch Publikationstitel wie „Theorie versus Praxis?“ (Nakamura/Böckelmann/Tröhler 2006), „Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium?“ (Vogel 1999), „Praktikum statt Theorie“ (Gruber/Rehrl 2005) oder „Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000) deutlich. Unterschieden wird hierbei jeweils zwischen Erziehungswissenschaft als universitäre Disziplin und Pädagogik als (Berufs-)Praxis. Saylor (1968) skizziert,

„dass durch alle andere Dialektik und Problematik der Pädagogik die des Verhältnisses von Theorie und Praxis geht. Man hat sie deshalb zurecht geradezu als die ‚Pädagogische Grundspannung‘ bezeichnet, die sowohl im interindividuellen wie im intraindividuellen Bereich wirksam ist“ (a.a.O., S. 17).

Seitdem die Erziehungswissenschaft als selbstständige Wissenschaft anerkannt ist, wird das Verhältnis von Theorie und Praxis in seinem originären Sinn diskutiert. Die Stellungnahmen und Verhältnisbeschreibungen reichen von einem Extrem in das andere. Kroh (1927) sieht in der Spannungslastigkeit des Verhältnisses die wesentliche Ursache des pädagogischen Fortschritts und subsumiert darunter auch eine fruchtbare Grundlage pädagogischer Arbeit (vgl. a.a.O., S. 53). Dass sie in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen müssen, ist deutlich. Die pädagogische Praxis ist ebenso von vorangehender theoretischer Anleitung abhängig wie die Theorie von vorausgehender Praxis (vgl. Schmied-Kowarzik 2008, S. 28). Bei der hier anschließenden in einer knappen historischen Skizzierung erfolgenden Verhältnisbeschreibung von Theorie und Praxis geht es darum, die gegenwärtige grundlagentheoretische Diskussion in den Erziehungswissenschaften und speziell in der Kindheitspädagogik mit der erkannten Aufgabe der Praxiseinbindung zu konfrontieren. Dies greift teilweise Gedanken der Verbindung von Theorie mit Wissenschaft auf. Die antiken Überlegungen, welche die Aufspaltung von Theorie, Praxis und Poiesis hervorbrachten, sind Ausgangslage für Verbindung von Theorie mit der Wissenschaft, wobei sich hier auf drei Wissenschaftsformen bezogen wird: die betrachtende und schauende Wissenschaft als Theorie, die sich auf das praktische Handeln beziehende Wissenschaft als Praxis und





die Wissenschaft des handelnden Machens als Poiesis (vgl. Böhm 2011, S. 19). Diese Dreiteilung der Begriffe scheint interessant, wenn nicht gar anschlussfähig zu sein und soll durch erziehungswissenschaftliche Perspektiven erweitert werden.

1.1.1 Kants Innere Dialektik

In seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ spricht Kant⁴ (1724-1804) anscheinend als Erster die innere Dialektik der pädagogischen Theorie zur Praxis der Erziehung an. In seinen Gedanken kann sich die Pädagogik nicht gegen einen praxisbezogenen Erfahrungsprozess wenden, auch weil die praktische Pädagogik – wenn sie hier mit Erziehung bezeichnet wird – nie zu einem geplanten und vorhersehbaren Experiment werden kann.

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. [...] Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. [...] Da die Erziehung aber teils den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm Naturanlagen gehen. Würde hier wenigstens ein Experiment durch Unterstützung der Großen und durch die vereinigten Kräfte vieler gemacht: so würde auch das schon uns Aufschlüsse darüber geben, wie weit es der Mensch etwa zu bringen vermöge“ (Kant 1968, S. 699 f.).

Kant (1968) sieht in der Pädagogik keine erlernbare und einstudierte Theorie, da sie sich aus bewährter Erziehungspraxis entwickelt. Er verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Erfahrung“, welche sich über Generationen hinweg ausgebildet hat und Menschwerdung beschreibt (vgl. a.a.O., S. 703). Dennoch soll es nicht genügen,

„dass die Theorie der Erziehung lediglich in einem Bewusstwerden der in der Praxis bereits immer schon wirkenden Vernunft bestehe, sondern es ist für ihn [Kant] – umgekehrt gerade die Theorie, die einzig und allein das Ziel der Versittlichung festlegen und die Praxis darauf hinzulenken vermag“ (Schmied-Kowarzik 2008, S. 30).

In der Diskussion über Theorie und Praxis orientiert sich Kant am Vernunftbegriff und skizziert in seiner Abhandlung „Über den Gemeinspruch“: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (Kant 1968, S. 273). Damit meint er, dass also nicht ausschließlich Regeln vermittelnd zwischen Theorie und Praxis bestehen können. Als eine Überbrückungsfigur beschreibt er die Urteilskraft. Für Kant ist die Erziehung als eine Art Experiment zu verstehen, das durch Wissenschaft und Forschung entwickelt wird. Danach kann im Experiment nicht nach etwas geforscht und gesucht werden, das nicht im Geiste schon besteht. Bevor die Normalschule eingeweiht werde, müsse zunächst einmal die Errichtung von Experimentalschulen stattfinden (vgl. Kant 1968, S. 708). Zwar bestehe der Glaube daran, aus Vernunft

4 Auch wenn Kant die Pädagogik nur als Teilbereich der Philosophie sieht und er sich für eine systematische Erziehungswissenschaft ausspricht, soll er hier mit seinen Überlegungen zur Theorie und Praxis einbezogen werden, nicht zuletzt deswegen, weil seine Anthropologie einen hohen Stellenwert in der Geschichte der Pädagogik hat.

