

2 Forschungsfeld: eine institutionenübergreifende Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

In der näheren Betrachtung des Forschungsfeldes *Lernwerkstatt* im Übergang zwischen Kindergarten⁶ und Grundschule soll zunächst das didaktisch-methodische Konzept Lernwerkstatt eingeordnet werden, um daraufhin entlang elementar- und primärpädagogischer Diskurslinien die Hintergründe, Motive und Interessen, mit denen ein solches Konzept als Kooperationsform im Übergang ein- und umgesetzt wird, zu beleuchten.

2.1 Definition Lernwerkstatt

Einrichtungen und auch Materialien, die unter den Begriffen „Lernwerkstatt“ oder „Lernwerkstattarbeit“ zu finden sind, eröffnen weiterhin den Blick in eine „formenreich-dynamische Landschaft mit fließenden Übergängen zu an-

6 Der hier verwendete Begriff „Kindergarten“ bezeichnet nach dem „Lexikon Pädagogik“ (2007) die „von F. Fröbel im 19. Jh. erfundene, heute international gebräuchliche Bezeichnung für eine halb- oder ganztägige eigenständige Bildungseinrichtung, in der noch nicht schulpflichtige Kinder (ca. drei bis sechs Jahre) von qualifiziertem Kindergartenpersonal betreut werden“ (vgl. Tenorth & Tippelt 2007, 391). In dem Diskurs über den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule wird auch der Begriff der *Kindertagesstätten* (abgekürzt: KiTa) verwendet, der entweder „synonym gebraucht“ (ebd.) wird oder als Oberbegriff für Kinderkrippen (0-3 J.), Kindergärten (3-5/6 J.) und Horte (inkl. Schulkindern) Anwendung findet (vgl. ebd.), wobei hierbei ebenfalls der Oberbegriff der Kindertageseinrichtungen genutzt wird (vgl. Borg 2012, 200). „In größeren Kindertagesstätten können mehrere dieser Einrichtungsformen zusammengefasst sein sowie altersgemischte Gruppen gebildet werden“ (ebd.), sodass auch der Übergang von der „KiTa“ in die Grundschule stattfindet. In dieser Arbeit wird vorrangig der Begriff *Kindergarten* zur Beschreibung des Übergangs zwischen frühpädagogischer, vorschulischer und schulischer Bildungsinstitutionen verwendet, der ebenfalls jene o.g. Kindergartenformen in Kindertagesstätten miteinschließt. Der Begriff *Kindertagesstätte* wird nach o.g. Definition aus dem „Lexikon der Erziehungswissenschaft“ (vgl. ebd.) als kombinierte Einrichtungsformen verstanden und der Begriff der *Kindertageseinrichtung* in Anlehnung an das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Oberbegriff zur Subsummierung aller „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (KJHG §22 Abs. 1) aufgefasst.

grenzenden Bereichen und verwandten Einrichtungen sowie für Anzeichen neuer Entwicklungen“, wie Kasper und Müller-Naendrup (1992, 8) bereits vor über zwanzig Jahren konstatierten. Bei der Suche nach einer eindeutigen Definition jenseits pragmatischer Selbstdarstellungen wird häufig auf den schulpädagogischen Bereich verwiesen, wo Lernwerkstätten als Scharnier zwischen Unterricht und Betreuung an Ganztags(grund-)schulen oder als Freiraum und damit als Gegengewicht zum alltäglichen, ‚normalen‘ Unterricht fungieren (vgl. Oelerich 2007). Ebenso ist das Konzept im Bereich der (naturwissenschaftlichen) Frühförderung in Kindertageseinrichtungen anzutreffen (vgl. Pfeiffer 2012/Schaarschmidt 2007). Gleichzeitig sind Lernwerkstätten im Gebiet der Hochschuldidaktik – als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis an Hochschule (vgl. Graf 2015; 2012a) – und in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu finden, wo neben pädagogischer Werkstattarbeit „Workshops“ als feste Bestandteile der Professionalisierung umgesetzt werden. Häufig wird in dem Zusammenhang auch von *Werkstattlernen* und *-unterricht*, *Lernwerkstattarbeit* sowie *offenem Unterricht* gesprochen. Zugleich geben viele Quellen normativ aufgeladene Begriffe wie „Lernwerkstattbewegung“ oder „Lernwerkstattidee“ kund (vgl. u.a. Hiebl 2014, 33).

Näheren Aufschluss liefert das Positionspapier zu den Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstätten des Verbandes europäischer Lernwerkstätten⁷ (vgl. VeLW 2009): *Lernwerkstattarbeit* ist eine durch „konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit“ (VeLW 2009, 4), denn eine „pädagogische Interaktion“ (Wedekind 2011, 7) und kann auch außerhalb einer Lernwerkstatt stattfinden. Dahingegen ist eine *Lernwerkstatt* ein „längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (VeLW 2009, 4), in welchem in der Regel Lernwerkstattarbeit geleistet wird. Auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden wird die Lernwerkstattarbeit folgendermaßen charakterisiert: Die Lernenden haben die „Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten“ (ebd., 7). Zentral ist hierbei der Begriff der Selbsttätigkeit: Das im Rahmen des Lernwerkstattansatzes wirksame Bild von Selbsttätigkeit „meint das Tätigwerden aus eigenem Antrieb heraus“ (Harth-Peter 2012, 182), das auch durch das entsprechende „didaktische[s] Prinzip pro-

7 Der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) verfolgte, den „Auf- und Ausbau von Lernwerkstätten, die Verbreitung der Idee der Lernwerkstattarbeit und ihre theoretische sowie praktische Weiterentwicklung in den Bereichen der Elementar- bis Erwachsenenbildung, inhaltlich und institutionell (z.B. in Kindergarten, Schule, Hochschule und außerschulische Bildungseinrichtungen) und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ (VeLW 2009,4). Im Jahr 2012 löste sich der Verband auf.

voziert“ (ebd., 183) werden kann. Es kann hieraus geschlossen werden, dass Lernwerkstattarbeit entsprechende Mittel und Methoden sucht, um die Selbsttätigkeit des Individuums herauszufordern. Darüber hinaus spielt in der Lernwerkstattarbeit das selbstgesteuerte bzw. selbstregulierte Lernen des Individuums eine große Rolle: Der Begriff bezeichnet „die Fähigkeit das eigene Lernen positiv zu beeinflussen und zu gestalten“ (Nückles 2012, 180). Hierbei kann der Lernende/die Lernende wesentliche Entscheidungen über Aufgaben, Arbeitsziele, Zeiträume und -punkte, Mittel und Methoden, Orte, Partner und Gruppen beeinflussen (vgl. Weinert 1982, 102). Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit wird vor allem die „indirekte Förderung“ (Nückles 2012, 181) postuliert; Lernumgebungen sind so zu gestalten, dass das Individuum Möglichkeiten zum selbsttätigen Lernen eröffnet werden. Der Pädagoge/die Pädagogin wird zum „Regisseur/in“ einer anregenden Umwelt, die auf die Wirksamkeit jener Bildungsprozesse setzt, die aus Formen der Selbsttätigkeit (z.B. Spiel, Experimente, Zeichnen) hervorgehen (vgl. Fried et al. 2012, 40f). Wie das Positionspapier hervorhebt, gibt der Lehrende/die Lehrende, dem Lernenden/der Lernenden durch Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen „Raum und Zeit“ (VeLW 2009, 8), um sich einem Phänomen zu nähern. In einer „förderorientierten Lernberatung“ (Wallraabenstein 1991, 170) ist es die Aufgabe der Lehrenden, auf „gemeinsame Fehler-suche“ (VeLW 2009, 8) zu gehen und somit die Reflexion von Lernwegen und -ergebnissen anzuregen (ebd.). Das Einbringen eigener Fragen und auch Ergebnisse seitens der Lernenden sei Teil der in der Lernwerkstatt „implizit enthaltene(n) Mitbestimmungskultur“, so Munk (2014, 117).

Subsummierend ist festzustellen, dass das Prinzip der „gestalteten Lernlandschaft“ (Hagstedt 1998) mit Anregungspotenzial für eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen in den Selbstdarstellungen der Lernwerkstätten durchgehend benannt wird. Auf lerntheoretisch konstruktivistischer Basis liegt die Annahme einer Wechselbeziehung zwischen räumlichen Faktoren und dem Verhalten der Individuen sowie zwischen der Tätigkeit des Subjekts und der Entstehung bildungsbezogener Prozesse zugrunde. Dieser Logik folgend, sei es Aufgabe der Pädagogen/Pädagoginnen indirekt durch „strukturierende Impulse“ (Munser-Kiefer 2014, 354) zum selbsttätigen und selbstgesteuerten Tun des Individuums aufzufordern. Hier knüpft auch der gewählte Begriff des Settings an: Setting meint allgemein die „Gesamtheit von Merkmalen der Umgebung, in deren Rahmen etwas stattfindet“ (Duden-Online 2016; Stichwort: Setting). Im Hinblick auf pädagogisch organisierte Settings ist herauszustellen, dass diese einerseits Spielräume für selbstständiges Handeln eröffnen, andererseits die Fülle an Handlungsoptionen begrenzen. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Umsetzungsform des didaktischen Prinzips *Lernwerkstatt* als Setting bezeichnet: die pädagogisch

organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen.⁸

2.2 Reformpädagogische Orientierungen

Der Werkstattbegriff hat eine pädagogische Tradition, die auch in den früheren reformpädagogischen Konzepten wurzelt (vgl. Müller-Naendrup 1997, 119f/ Röhrs 1991, 81). Diese reformpädagogische Orientierung des Lernwerkstattkonzeptes stellt *eine* Facette der Schnittmenge elementar- und primärpädagogischen Orientierungen heraus, weshalb an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden soll.

Bereits der Begriff „Lern-Werkstatt“ legt eine Nähe zu reformpädagogischen Begriffen wie *Werkstattunterricht*, *Werkstattseminare* oder *Werkschulen* offen (vgl. Röhrs 1991, 81/ Müller-Naendrup 1997, 119). Der Terminus *Werkstatt* – als klassische Arbeitsstätte eines Handwerkers – gründet aus etymologischer Perspektive auf dem indoeuropäischen Wortstamm „verg“, „erg“ oder „werg“ („tun, machen, herstellen“ (Weingart 1997, o.S.)) und verweist damit unmittelbar auf den in der Reformpädagogik zentralen Gedanken der Selbsttätigkeit im Umgang mit den Dingen hin. So betonten u.a. die Reformpädagogen *Heinrich Pestalozzi* und *Friedrich Fröbel* den pädagogischen Sinn des „Werk-schaffens“ für den Bildungsprozess – dem ganzheitlichen, eigenständigen Arbeitsprozess⁹ mit „Kopf, Herz und Hand“ (*Pestalozzi*) (vgl. Wiater et al. 2002/ Müller-Naendrup 1997, 120). Selbsttätigkeit als ein pädagogischer Grundbegriff wird vor allem in reformpädagogischen Ansätzen als notwendiges Mittel *zur*

8 Insbesondere im Rahmen der Diskussionen um individualisierte Lehr-Lern-Formen sind Termini wie *Setting* sowie *Lehr-Lern-Szenario* oder (*didaktisches*) *Arrangement* gebräuchlich, wenn auch ohne nähere Definition (vgl. Frey 2012, 356/Schütz 2012, 283). Diese „Suchbewegungen“ nach einem Begriff für eine pädagogisch organisierte Anregung von Lern- und Bildungsprozessen bildet sich ebenso in der Pädagogik der frühen Kindheit ab: So merken *Fried et al.* (2012) an, dass es in der deutschen pädagogischen Fachsprache bislang keinen Begriff gibt, der – wie der für den Bereich der Schule gängige Begriff „Unterricht“ – „die (professionelle) Anregung von Bildungsprozessen in frühpädagogischen Einrichtungen und Maßnahmen“ (ebd., 33) umfasst. Die hier verwendete Definition des Setting-Begriffs liefert einen ersten Anhaltspunkt für eine weiterhin zu leistende Definitionsarbeit im Rahmen pädagogischer Fachsprache, auch um die Abgrenzung zu dem u.a. in der therapeutischen Fachsprache verwendeten Setting-Begriff hervorzuheben.

9 Der Arbeitsbegriff wird „seit der Reformpädagogik [...] neben dem planmäßigen Unterricht [...] zu den Grundformen der Bildung gezählt“, legt das didaktische Wörterbuch von *Schröder* (2001) fest. So heißt es weiter: „Im Begriff der Arbeit, wie er häufig von den Reformpädagogen angewandt wird, sind allerdings zwei Tätigkeiten subsummiert, [...]: das ‚Handeln‘ mit den Determinanten der Entscheidung, des Wertens, der Berufung und der Freiheit und das ‚Machen‘ als Aktion kindlicher Triebe, Neigungen und Interessen“ (vgl. Schröder 2001, 20).

Bildung und *Ziel der Erziehung* betont. Der Selbsttätigkeitsbegriff trägt u.a. die Bedeutung, „etwas von sich selber zu machen“ (Hecht 2009, 27). Daher schreiben reformpädagogische Ansätze generell der Selbsttätigkeit des Subjekts einen hohen Stellenwert zu und suchen die Forderungen nach Selbsttätigkeit durch ein hohes Maß an Möglichkeiten zur Eigenaktivität des Kindes und einem Minimum an pädagogischer Steuerung zu verwirklichen (vgl. ebd., 24ff und 34f/Harth-Peter 2012, 183/Schröder 2001, 325). Grundlage der gesamten internationalen reformpädagogischen Bewegung ist ein Bild des Kindes als „selbstverantwortliches und reflexives Subjekt“ (Müller-Naendrup 1997, 132) und die damit verbundene Forderung, dass die Freiheit und Selbsttätigkeit des Individuums in den Mittelpunkt gerückt werden sollte (vgl. Harth-Peter 2012, 183/Wiater et al. 2002, 19f).

Es lassen sich unter dem Ansatz der Reformpädagogik eine Fülle von Initiativen und reformerischen Ansätzen, alternativen Schulgründungen und Versuchsschulen wie auch didaktischen Konzeptionen ausmachen, die in der Zeit zwischen 1880/90 bis 1933 entstanden.¹⁰ Ausgangspunkt der reformpädagogischen Bewegung war eine prinzipielle Kritik an dem Schulsystem des wilhelminischen Kaiserreichs und eine Abwendung davon. Reformpädagogische Ansätze betonten die Aktivität der Lernenden sowie das Prinzip der Eigenverantwortung, die wegweisende und helfende Rolle des Lehrenden, das Verständnis von Bildungsinstitutionen als Ort der Lebensgemeinschaft und die ganzheitliche Bildung sowie die Ausrichtung der (Unterrichts-)Inhalte an Prinzipien der Kindgemäßheit, Lebensnähe und individuellen Fähigkeiten (vgl. Wiater et al. 2002, 19f). Die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten des Kindes zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen und hieraus ableitend die Rolle des Pädagogen/der Pädagogin zu beschreiben, wird insbesondere in der Pädagogik *Maria Montessoris* deutlich (vgl. Montessori 1996, 27f). Die aktive Förderung kindlicher Unabhängigkeit und Selbsttätigkeit findet auch in dem Ausspruch *Montessoris* „Hilf mir, es selbst zu tun“ Ausdruck. Die Hilfe, die *Montessori* als unabdingbar erachtet, liegt in der Bereitstellung einer „vorbereiteten Umgebung“ (ebd.): Das Schaffen einer entwicklungssensiblen und ästhetisch ansprechenden Umgebung leite im „Vollzug der Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit“ (Allmann 2007, 28). Nach *Montessori* sind es die Aufgaben der Pädago-

10 Insbesondere zwischen 1918 und 1933 kam es zu verschiedenen Reformimpulsen für das Schul- und Bildungssystem der Weimarer Republik: Unter anderem wurden Jena-Plan-Schulen, Volkshochschulen, freie Waldorfschulen, Schullandheime und Landerziehungsheime, die „Ecole Moderne“ Freinets und Freiluftschulen gegründet sowie erlebnisorientierter und experimenteller Unterricht, Werkstätten, Laboratorien oder Schulgärten als Lernorte organisiert. Darüber hinaus verbreiteten sich didaktisch-methodische Elemente wie Projektarbeit, Gruppenarbeit und Unterrichtsprinzipien wie innere und äußere Differenzierung oder Anschauung (vgl. Wiater et al. 2002, 19f).

gen/Pädagoginnen, die Bereitstellung und Ordnung der Umgebung zu sichern, im Umgang mit den Materialien Hilfe zu leisten wie auch ‚stimulierend‘ Anregungen zu liefern, zu beobachten und Bezugsperson sowie Gesprächs- und Erziehungspartner für das Kind zu sein (vgl. Montessori 1979, 28ff n. Allmann 2007, 26). Auch die Gedanken des französischen Reformpädagogen *Celestin Freinet* prägten den in dem Lernwerkstattkonzept verwendeten Selbsttätigkeitsbegriff: Seine Pädagogik setzt auf das „Arbeiterlebnis“, als ein selbstständiges Tätigsein in einer sozialen Gemeinschaft, das dem Individuum eine innere Befriedigung durch Selbstaussdruck und Sinnhaftigkeit ermöglicht (vgl. Henneberg et al. 2010, 145ff).

„Durch Selbsttätigkeit wird aller Bildungserwerb erzielt. [...]. Die Arbeit soll Ausgangspunkt und der Motor allen schulischen Lernens sein“ (Freinet 1979, 16).

In dem Selbsttätigkeitsbegriff *Freinets* liegt ein Moment von Identität begründet, „von *Ich-Werdung durch das Tun*“ (Hecht 2009, 27). Er sah es als Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen, indem Voraussetzungen in kindgerechter Form geschaffen werden und „im kindlichen Spiel der Arbeitscharakter gesehen bzw. respektiert wird bzw. in der notwendigen pädagogischen Arbeit ein spielerisches Moment eingeführt wird“ (Skiera 2010, 320).¹¹ Somit werden „Freiheit und Führung“ (Allmann 2007, 29) zu wesentlichen Prinzipien für die Gestaltung der Umgebung, z.B. die Wahlfreiheit, Bewegungsfreiheit, Zeitfreiheit und Kommunikationsfreiheit (vgl. ebd., 29). Auch in der von *Freinet* im Jahre 1934/35 gegründeten Schule *Ecole Freinet* wird die Lernumgebung der „Ateliers“ zur maßgeblichen Strukturierung (vgl. Feige 1999, 168).¹² Letztendlich sind die Freinet-pädagogischen Druckwerkstätt-

11 Es lassen sich die vier zentralen Kategorien *Freinets* aus dem Arbeitsbegriff ableiten: Das Arbeitsbedürfnis, die Arbeitsstrukturen, die Arbeitsdokumente und die Arbeitstechniken. Die Arbeitsstrukturen und -techniken sollen durch vielseitige methodische Angebote dem Lernenden Selbsttätigkeit und Selbstverwaltung ermöglichen. Durch das Erstellen und Führen von Arbeitsdokumenten sollen Prozesse festgehalten, Leistungen anerkannt und Erfolge gesichert werden. Der Arbeitsprozess, die Dokumentation sowie Präsentation sind in der Freinet-Pädagogik vom „Moment des freien Ausdrucks“ („*expression libre*“) geprägt. Sie sollen Raum geben für den freien Ausdruck kindlicher Erfahrungen, Eindrücke, Gefühle, Zweifel, Kritik oder Kreativität (vgl. Skiera 2010, 321f). Es sei die Aufgabe eine „Organisation“ zu entwickeln, die den „freien Ausdruck“ ermöglicht, kultiviert als auch dazu ermutigt und herausfordert, sodass in Form von Wort und Schrift, Tanz, Theater, Musik, Malen, handwerklicher Arbeit oder audiovisuellen Produktionen Erfahrungen ‚zur Sprache‘ gebracht werden (vgl. Feige 1999, 171).

12 Die *Ateliers* bieten Raum für naturwissenschaftliche Experimente, schriftlichen Ausdruck und grafisches Gestalten, Beobachtungen an Pflanzen und Tieren, künstlerisches Schaffen, hauswirtschaftliches Tun oder technisches Konstruieren, so *Wiater et al.* (2002, 24f). Des Weiteren sind die Ateliers in ihrer Material- und Geräteausstattung durch „Selbstbildungsmittel“ wie

ten auch in diversen heutigen Lernwerkstätten im elementar- und primarpädagogischen Bereich zu finden (vgl. Müller-Naendrup 1997, 89f).¹³

2.3 Lernwerkstätten im Elementar- und Primarbereich

Lernwerkstätten im Elementar- und Primarbereich werden zumeist im Rahmen von landesweiten oder regionalen Fortbildungsinstituten oder -initiativen, Projekten verschiedener Trägerschaften oder durch Eigeninitiativen von Pädagogen/Pädagoginnen aus der Praxis eingerichtet und geführt. In dem Band des *Grundschulverbandes* „Lernwerkstätten – Potenziale für die Schulen von morgen“ (Hagstedt & Krauth 2014) wird eine große Bandbreite an Lernwerkstätten aus dem elementar- und primarpädagogischen Bereich präsentiert, die nach folgender Ordnung konzeptioniert sind: Zum einen die Lernwerkstätten, welche der Grundschulentwicklung dienen; zum anderen jene Lernwerkstätten, die als Brücken zwischen Elementar- und Primarbereich verstanden werden können; des Weiteren Studien- und Forschungswerkstätten als Lernumgebungen in der Lehrerbildung. In der weiteren Fokussierung auf die ersten beiden Lernwerkstattkonzepte, welche nämlich in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen anzutreffen sind, wird an den Modellen dieser deutlich, dass „heute die unterschiedlichsten Erwartungen [*an diese*] herangetragen“ (ebd., 16) werden. „Themenwerkstatt“, „Fachwerkstatt“, „Zukunftswerkstatt“ oder „Event-Werkstatt“ sind nur einige Stichworte, die in diesem Zusammenhang auftauchen (vgl. Hagstedt & Krauth 2014).

Für die weitere Forschungsarbeit sind die institutionenübergreifenden Lernwerkstätten des Elementar- und Primarbereichs relevant, sodass im Folgenden eine Einordnung dieser in die Diskurse der Elementar- und Primarpädagogik folgt.

Nachschlagewerke oder Versuchskarteien und Selbstkontrollmöglichkeiten so gestaltet, dass in Einzel- oder Gruppenarbeit selbstständig gearbeitet werden könnte (vgl. ebd.).

- 13 Müller-Naendrup (1997) erklärt den großen Einfluss Freinet-pädagogischer Ideen auf die ersten Lernwerkstätten der inneren Schulreform während der 1980er und 1990er Jahre, durch die Zusammenarbeit einiger Lernwerkstätten mit den Freinet-Kooperationen (vgl. Müller-Naendrup 1997, 89f/Ernst & Wedekind 1993,13).

2.3.1 Elementarpädagogische Perspektiven: verstärkte Bildungsorientierung von Kindertageseinrichtungen

In den grundlegenden Theorien und Konzepten der Elementarpädagogik zeigt sich generell eine große Nähe zu den reformpädagogischen Ideen von *Freinet*, *Montessori*, *Steiner* oder *Fröbel* (vgl. Pfeiffer 2013/ Bamler et al. 2010, 45ff) und zu dem Anspruch, die „Aufforderung zur Bildung“ (Liegle 2010, 13) wesentlich durch die von den Pädagogen/Pädagoginnen geschaffenen „Lern- und Spielgelegenheiten“ (ebd.), durch eine „vorbereitete Umgebung“ (Montessori) oder einen „zufälligen Unterricht“ (Fröbel) zu vollziehen (vgl. Fried et al. 2012, 40f). Dieser Anspruch wird nach *Liegle* (2010) in der heutigen Elementarpädagogik durch eine „Didaktik der indirekten Erziehung“ fortgeführt. In der elementarpädagogischen Literatur werden Lernwerkstätten im Rahmen des pädagogischen Konzeptes des „offenen Kindergartens“ (vgl. Kasüschke & Jares 2010, 241), aber auch generell als didaktische Form – als „bewusst gestaltete Lernsituation“ (Neuß & Westerholt 2010, 203) – diskutiert. Vordergründig für die jüngere Entwicklung der Lernwerkstätten in diesem Bereich scheint aber die nähere Bestimmung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen, welche ebenfalls durch die Ergebnisse der PISA-Studie¹⁴ (im Jahr 2000) und die damit diskutierten Zusammenhänge von elementarpädagogischer Bildung und schulischer Leistung in den Fokus rückte (vgl. Bamler et al. 2010, 41/Kap. 2.4). Inwiefern Initiativen der Lernwerkstattarbeit im Elementarbereich als Ausdruck der verstärkten Bildungsorientierung von Kindertageseinrichtungen und somit als pädagogische Grundlage zur Umsetzung des Orientierungs- und Bildungsplans zu verstehen sind, soll daher im Folgenden beleuchtet werden.

2.3.1.1 Die Bildungsdiskussion im Diskurs der Elementarpädagogik

Die Debatte um frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung hat vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen (vgl. Stamm 2010, 11). Aus der im 20. Jahrhundert manifestierten Entdeckung, dass Kindheit als eigenständige Lebensphase mit speziellen Ansprüchen und Entwicklungsbedingungen verstanden werden kann, resultierte u.a. die Formulierung der Rechte der Kinder, die beispielsweise im Rahmen der *UN-Kinderrechtskonventionen* verankert sind – das Recht auf Bildung eines jeden Kindes inbegriffen. Auch im Zuge neuer

14 PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Vergleichsstudie, an welcher die OECD-Staaten und OECD-Partnerstaaten teilnehmen. In dieser Studie werden die Lesekompetenzen, naturwissenschaftlich-mathematischen und fächerübergreifenden Kompetenzen 15-jähriger Schüler erhoben.

Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der Entwicklungspsychologie rückte die *frühe* Kindheit als bedeutsame Phase, in welcher die Fundamente einer individuellen (Bildungs-)Biographie gelegt werden, ins gesellschaftliche Bewusstsein. „Was hier [*in der frühen Kindheit*] unterlassen wird, kann später nur mit großem Aufwand aufgeholt werden“ (ebd., 12), betont *Stamm* und verdeutlicht damit gleichermaßen den volkswirtschaftlichen Aspekt der „Ressource Bildung“. *Fthenakis* konstatiert ebenso, dass „frühzeitiger Lernbeginn und Kompetenzerwerb [...] im Interesse der Kinder, aber auch der Gesellschaft“ (in BSTMAS & IFP 2003, 6) sind. Institutionelle frühkindliche Förderung versteht sich demnach als eine Ergänzung zum Kontext der Familie, die dem Kind einen förderlichen Aufwachskontext bietet und im Sinne von Bildungsgerechtigkeit Benachteiligungen (präventiv) entgegenwirken soll (vgl. *Stamm* 2010, 206f).

Obwohl der Kindergarten – als älteste Form der Kindertageseinrichtungen – in der Tradition *Fröbels* seit jeher den Gedanken der Bildung inne hat, standen die frühkindlichen Institutionen bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zwischen einer Betreuungs-, „Kinderaufbewahrungs-“ und Bildungsfunktion, wobei die familienergänzende Funktion vordergründig war. Durch den Strukturplan von 1970, der Kindergärten als erste Stufe des Bildungssystems anerkannte, wurde der Bildungsanspruch dieser vorschulischen Einrichtungen grundlegend betont. Letztendlich wurde auch durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz der über Betreuung und Versorgung hinausgehende Bildungsanspruch der Kindertageseinrichtungen erneut akzentuiert (vgl. KJHG §22).

Doch erst als im Dezember 2001 die Ergebnisse der von der *OECD* durchgeführten internationalen Vergleichsstudie PISA bekannt gegeben wurden, löste dies weitreichende Diskussionen aus, welche insbesondere den Diskurs um den Bildungsbegriff im Elementarbereich nachhaltig beeinflussten. Die Studie offenbarte, dass sich bereits zu Beginn der Schulpflicht große Unterschiede hinsichtlich der Lernvoraussetzungen von Schülern/Schülerinnen zeigen (vgl. *Aden-Grossmann* 2011, 214) und somit unterschiedliche „Startpositionen“ (*Stamm* 2010) eingenommen werden. Auch die Ergebnisse anderer internationaler Schulleistungsstudien wie u.a. der TIMSS-Studie¹⁵ legten einen großen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und späterem Schulerfolg offen, sodass im frühpädagogischen Diskurs auch die Frage aufkam, inwiefern die frühkindliche

15 „Trends in International Mathematics and Science Studies“ (TIMSS) ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die seit 1995 alle vier Jahre durchgeführt wird. Im Zentrum steht dabei der Vergleich der Schülerleistungen am Ende der vierten und achten Jahrgangsstufe sowie am Ende der Sekundarstufe II im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich. Seit dem Jahr 2007 beteiligt sich Deutschland ausschließlich an der Evaluation der vierten Jahrgangsstufe (vgl. *Bos et al.* 2011).

institutionelle Förderung diese sozialen Benachteiligungen bereits kompensiere oder generell kompensieren kann (vgl. Stamm 2010, 12f).

„Bildungspolitiker forderten aufgrund dieser Ergebnisse ein strukturiertes Bildungsangebot im Elementarbereich, durch das die Schulfähigkeit der Kinder gezielt gefördert werden müsse“ (ebd., 215).

Demgemäß (ver-)schärfen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien den Blick der Bildungs- und Qualitätsdebatten auf die frühkindliche Bildung: Der zuvor scheinbar „bildungsfreie Vorschulraum“ (ebd., 288) wehrte sich gegen die „Verankerung von Bildung“ im Sinne einer „Vorverlegung schulischer Inhalte“ (ebd.) und war gefordert, eine eigene theoretisch fundierte Elementardidaktik zu formulieren (vgl. Diller et al. 2010).¹⁶

Es sollten Bildungs- und Orientierungspläne – und *nicht* Lehrpläne im schulischen Sinn – formuliert werden, welche den Rahmen vorgeben, in dem sich die pädagogische Arbeit mit Kindern abspielt (vgl. Stamm 2010, 288f).¹⁷ Es drehten sich die national wie international geführten Diskussionen vor allem um die Etablierung verschiedener Bildungsbereiche, die für die frühkindliche Bildung als zentral angesehen werden.¹⁸ *König* merkt an, dass durch die Fokussierung auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche der Versuch unternommen wurde, eine „formelle Bildungskultur“ in der Vorschulpädagogik zu etablieren“ (König 2007, 4). Auf nationaler Ebene schlug sich diese Diskussion also in den Bildungsplänen für den Elementarbereich der einzelnen Bundesländer nieder, die innerhalb

16 *Aden-Grossmann* merkt an dieser Stelle kritisch an, „dass es sich nachteilig auswirkte, dass es der Kindergarten in der Vergangenheit versäumt hatte, seinem Konzept von Lernen genügend Ausdruck zu verleihen“ (Aden-Grossmann 2011, 214). Demgemäß konstatiert *König*, dass der Elementarbereich heute mehr denn je unter dem Druck stehe, seine informelle Bildungs- und Erziehungsarbeit durch formelle Angebote zu ergänzen (vgl. König 2007, 1).

17 *Fthenakis et al.* (2005) sowie der OECD-Hintergrundbericht (2004) identifizierten allerdings die bislang fehlende „professionelle Handlungsdidaktik“ des frühkindlichen Bereichs (König 2007, 2). Diese stellen auch die Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kind(ern) ins Zentrum: „Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden“ (OECD 2004 in König 2007, 2). Professionell gestaltete Lernumwelten sollen bewusst Lern- und Bildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt rücken. Dieser Prozess der Konstituierung einer professionellen Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit hält unter den Beiträgen zahlreicher Studien und Gründungen von Lehrstühlen an Hochschulen weiterhin an (vgl. Reyer 2015/Kasüschke 2010).

18 Die Bildungsbereiche der aktuellen Bildungspläne in unterschiedlicher Gewichtung sind: Sprache; Schrift und Kommunikation; personale und soziale Entwicklung; Mathematik; Naturwissenschaften; musische Bildung; Umgang mit Medien; Körper; Bewegung und Gesundheit; Natur und kulturelle Umwelten (vgl. u.a. Bildungsplan Niedersachsen: NKM 2005).

von vier Jahren (2002-2006) von allen Bundesländern erarbeitet und veröffentlicht wurden (Roßbach & Blossfeld 2008, 48) wie auch in dem von der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz beschlossenen „gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK 2004).

Diese „Bildungspläne bzw. Curricula orientieren sich politisch an der Forderung, eine Lernkultur zu etablieren, die das „lebenslange Lernen“ als Motor versteht, sich den Herausforderungen der Zukunft zu stellen“ (König 2007, 1).¹⁹

Sie gelten für Kindergärten, Kinderkrippen wie für Kinderhäuser oder Kindertageseinrichtungen (vgl. Stamm 2010, 114).²⁰ Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich in ihrem Aufbau teilweise erheblich: Während einige Bildungspläne recht kurz gefasst sind (z.B. der Bildungsplan von NRW mit 24 Seiten), sind andere umfangreicher gestaltet und umfassen die gesamte vorschulische Zeit von der Geburt an (z.B. Bayerns Bildungsplan mit über 400 Seiten/vgl. BSTMAS & IFP 2003). Außerdem sind unterschiedliche konzeptuelle Orientierungen, beispielsweise am Konzept der Selbstbildung oder Ko-Konstruktion (vgl. Kap. 3.6.3), anzutreffen, zudem werden in unterschiedlichem Maß konkrete Angaben zu Bildungsinhalten gemacht oder methodisch-didaktische Anregungen gegeben (vgl. Keller 2009/Stamm 2010, 320ff/ König 2007, 3f).²¹

-
- 19 Curricula meinen im engeren Sinn Lehrpläne, doch der Begriff wird ebenfalls im Rahmen des Diskurses der Elementarpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit verwendet und umfasst hier einen konzeptionellen Handlungsrahmen für Bildungseinrichtungen, in denen es um institutionalisiertes Lehren und Lernen geht wie beispielsweise die Bildungspläne auf Länderebene.
- 20 In Betrachtung der Bildungspläne lassen sich drei Aspekte als handlungsleitend herausstellen: (1) Das „pädagogische Sehen“, welches die „professionelle Haltung“ der Fachkräfte gegenüber Kindern meint. (2) Das „pädagogische Denken“, das professionelles Wissen über Entwicklungs- und Bildungsprozesse umfasst. (3) Und das „pädagogische Handeln“, welches die Rolle der pädagogischen Fachkraft als Arrangeur einer anregenden Umwelt beschreibt (vgl. Stamm 2010, 213f). Die Kernelemente der deutschen Bildungspläne nach Stamm (2010) zeigen auf, dass Bildung als „sozialer, ko-konstruktiver Prozess“ (ebd., 214) verstanden wird. Lernprozesse sollten so gestaltet werden, dass „selbsttätiges und eigenaktives Lernen, entdeckendes Lernen, ganzheitliches Lernen“ (ebd.) möglich wird. Aber die Bildungspläne formulieren auch themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche wie z.B. Naturwissenschaften, Sprache oder Kunst und zeigen auf, wie die Anschlussfähigkeit an die nächste Bildungsstufe „Schule“ gesichert werden soll (vgl. Roßbach & Blossfeld 2008, 54f).
- 21 König (2007) merken an, dass die Bildungspläne einerseits eine grundlegende Orientierung am ko-konstruktiven Lernansatz aufweisen und dem Interesse der Erziehenden an den Lernprozessen der Kinder eine große Bedeutung zuschreiben, aber andererseits die didaktische Ausgestaltung offen bleibt: „Noch wenig detailliertes Wissen findet sich zurzeit drüber, wie die Erziehenden diesem Bildungsanspruch gerecht werden können oder wie sie sich den Lernprozessen

Die Bildungspläne als ‚Leuchttürme‘ der Bildungsorientierung des frühkindlichen Bereichs waren nicht nur notwendige Antwort auf die internationalen Forderungen, sondern schufen letztendlich eine Grundlage für die Bildung in Kindertageseinrichtungen. In der Diskussion um die Bildungspläne wird vor allem die Fragen laut, inwiefern diese als normative Grundsätze im Sinne einer Standardsicherung oder vielmehr als Handlungskonzept zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit zu verstehen sind (vgl. Diskowski 2008, 50ff). Darüber hinaus wurde die Entwicklung einer elementarpädagogischen Didaktik angestoßen, die bis heute andauert. Die Grundlagen der aktuellen Elementaridaktik orientieren sich nach *Kucharz* an der bildungstheoretischen Didaktik, der lern-theoretischen Didaktik, der (sozial-)konstruktivistischen Didaktik und an sozialpädagogischen Ansätzen (vgl. Kucharz 2012, 15f).

Vor dem Hintergrund dieser Debatten können Lernwerkstätten im Elementarbereich unter folgenden zwei Aspekten wahrgenommen werden:

2.3.1.2 Lernwerkstätten als Qualitätsmaßnahme zur pädagogischen Profilbildung

Studien offenbarten, dass der „Erziehungsalltag [*in Kindertageseinrichtungen*] [...] nicht hinreichend durch die Anregung und Förderung von Bildungsprozessen“ (Gaus & Drieschner 2010, 185) gekennzeichnet ist, die pädagogischen Fachkräfte eher für Betreuung und Beschäftigung sorgen und der vorherrschende Erziehungsstil „einer professionellen und konzeptionell geleiteten Gestaltung von Bildungskulturen, die alterstypische und individuelle Bildungsprozesse“ (ebd.) anregen, widerspricht.²² Im Rahmen dessen wurde die Bildungsqualität der deutschen Kindertageseinrichtungen infrage gestellt und das Missverhältnis zwischen der unzulänglichen Bildungsqualität und der Bedeutung eines „frühen Lernbeginn[s]“ (BSTMAS & IFP 2003, 6) befeuerte den Diskurs um die Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrages. Diese „Mangeldiagno-

(an-)nähern können und diese angemessen herausfordern, unterstützen und gegebenenfalls fortführen können“ (König 2007, 4).

- 22 *Gaus und Drieschner* (2010) sprechen hier von einem „laissez-faire Erziehungsstil“ unter der Begründung, dass dem Freispiel ein großer Raum eingeräumt wird (vgl. ebd., 185). Von dieser Zuordnung wird hier bewusst Abstand genommen, da das Freispiel als etablierte Form, vor allem in der Elementarpädagogik, verstanden werden kann, das u.a. soziale Lernprozesse fördert (vgl. Krenz 2010, 156). Auch wenn der laissez-faire Erziehungsstil (nach Tausch & Tausch 1998) eine geringe Lenkung und Kontrolle (Lenkungsdimension) durch den Pädagogen/die Pädagogin indiziert, ist das zweite Merkmal dieses Erziehungsstils – nämlich die eher vorherrschende emotionale Kälte bzw. Geringschätzung (emotionale Dimension) – hier beim Freispiel nicht unbedingt zutreffend. Außerdem kann der Einsatz des Freispiels auch im Rahmen eines professionellen, konzeptgeleiteten Handelns erfolgen.

se“ (Kuhn 2013, 6) gegenüber dem jetzigen Qualitäts- und Professionalisierungsstand der elementarpädagogischen Arbeit verstärkte den Ruf nach einer Qualitätsverbesserung der bildungsorientierten Betreuungsformen und rückte zugleich die pädagogischen Konzepte dieser Einrichtungen in den Fokus. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass die Orientierung an pädagogischen Konzepten mit einem höheren Qualitätsniveau im Zusammenhang steht (vgl. Spier & Freiberg 2010, 58). In diesem „Ring um Qualität“ (Krenz 2010, 52) und der damit verbundenen „Outcome-Orientierung“ sind Kindergärten aufgefordert, das eigene fachliche Profil zu schärfen, um den leitenden Begriffen wie „bildungsorientiert, qualitätsbewusst und lernorientiert“ (Dobrick 2011, 9) gerecht werden zu können.

Lernwerkstätten können vor dem Hintergrund des skizzierten Diskurses als Beitrag zur Optimierung der Prozessqualität²³ von Kindertageseinrichtungen verstanden werden, die gleichzeitig als ‚Aushängeschild‘ nach Außen zur Darstellung des pädagogischen Profils dienen. Denn die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung wird „insbesondere daran gemessen, inwieweit sie den verschiedenen Bedürfnissen des Kindes, seinem Anspruch auf Förderung, seiner Entwicklung [...] entspricht“ (Krenz 2010, 64). In der Suche nach qualitätssteigernden Elementen eines pädagogischen Konzepts greifen viele Kindertageseinrichtungen das Konzept der Lernwerkstätten auf, welche in diesem Zusammenhang vor allem als förderliche Lernumwelt für individuelle Aneignungsprozesse verstanden werden. Beispielsweise wird von dem Kindertageseinrichtungsträger AWO²⁴ angemerkt:

„Eine Lern- und Forscherwerkstatt ergänzt den gut funktionierenden sozialpädagogischen Ansatz in unseren Kindertagesstätten [...] *[und ist]* ein sinnvoller Baustein, Kindern weitere Lernchancen zu eröffnen“ (AWO Schleswig-Holstein 2007).

Der vermehrte Eingang von Lernwerkstätten bzw. Lernwerkstattarbeit in den Elementarbereich lässt sich auch in den Charakteristika der Lernwerkstätten begründen, welche zwischen „bildungsorientierter Lernpädagogik“ (Dobrick 2011, 9) und reformpädagogischen Traditionen anzusiedeln sind. Didaktische Prinzipien der frühen Kindheit gehen weiterhin einher mit der

23 Der Qualitätsbegriff wird unterteilt in Strukturqualität (äußere Struktur wie z.B. Lage, Anzahl Kinder usw.), Prozessqualität („Kindergartenalltag“ wie z.B. Interaktionsqualität oder Angebote und Anregungen für Kinder), Orientierungsqualität (pädagogisches Konzept der Einrichtung oder pädagogische Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte) und Ergebnisqualität („Outcome“, z.B. soziale oder kognitive Kompetenzen der Kinder) (vgl. Höke 2013, 71).

24 Der Verband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Schleswig-Holstein etablierte im Rahmen des „Weltentdecker-Programms“ Lernwerkstätten und „Forscherräume“ in Kindertagesstätten in Schleswig-Holstein (vgl. AWO Schleswig-Holstein o.J.).

„konsequente[n] Ausrichtung an der Selbstbildung des Kindes [...] und einer Ablehnung instruktionslogischer Lehrformen sowie verbindlicher curricularer Fixierungen von Wissensinhalten und zu erwerbenden Kompetenzen“ (Gaus & Drieschner 2010, 193).

Für die elementarpädagogische Didaktik und Pädagogik sind die Eigentätigkeit des Kindes und die Bereitstellung einer fördernden Umwelt elementar. Lernwerkstattarbeit bietet im Rahmen dieser pädagogischen Orientierungen viele Anknüpfungspunkte, um die Kompetenzen der Kinder über Selbstbildungsprozesse zu unterstützen und begleitend zu fördern. Unter kritischer Betrachtung entsteht hierbei auch die Frage, inwiefern die Lernwerkstätten als bloßes Mittel dienen, um den Erwartungshaltungen an frühkindliche Einrichtungen nach außen hin gerecht zu werden. Es ist zur erzieherischen Kernaufgabe geworden, „Umwelten und Gelegenheitsstrukturen für frühkindliche Bildungsprozesse“ (ebd., 193ff) zu schaffen. In diesem Fall ist zu hinterfragen, inwiefern eine Lernwerkstatt lediglich als Element der Raumgestaltung oder als ein pädagogisches Konzept verstanden wird, das über das bloße materielle Arrangement hinausgeht.

2.3.1.3 Lernwerkstätten als naturwissenschaftlich orientierte Bildungsräume

Die verstärkte Bildungsorientierung im elementarpädagogischen Diskurs wurde nicht nur durch die ‚Diagnose‘ unzulänglicher Bildungsqualität deutscher Kindertageseinrichtungen, welche die pädagogische Arbeit als „von nicht hinreichender Qualität und nicht ausreichend professionalisiert delegitimiert[e]“ (Kuhn 2013, 20), sondern auch durch das unerwartete, speziell im naturwissenschaftlichen Bereich schlechte „Abschneiden“ der deutschen Schüler/Schülerinnen in den Studien wie TIMSS oder PISA beeinflusst (vgl. Hemmerling 2007, 18ff). Damit einhergehend wurde die Notwendigkeit einer naturwissenschaftlichen Frühförderung vermehrt diskutiert. Hinzu kamen der Nachwuchsmangel im naturwissenschaftlich-technischen Berufen wie auch neue Forschungserkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, welche die Förderbarkeit von Fähigkeiten im frühen Kindesalter in den Fokus rückten (vgl. Bos et al. 2011, 126f). Diese Diskussionen nahmen ebenfalls den Elementar- und Primarbereich in den Blick: Die Tatsache, dass hier vor allem weibliche Fachkräfte anzutreffen sind, befeuerte die Diskussion um die (geschlechts-)spezifischen Leistungen der deutschen Schüler/Schülerinnen im naturwissenschaftlichen Bereich gleichermaßen (Keller 2015, 48f).

Bereits in den 1970er Jahren gab es eine Phase der Wissenschaftsorientierung, die aber zu keiner nachhaltigen Implementierung naturwissenschaftlicher

Inhalte im frühkindlichen Bereich führte (vgl. König 2006, 24). Erst durch den „gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK 2004) konnten die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften und (Informations-)Technik als Bildungsbereiche festgelegt werden. In allen Bildungsplänen der Länder fanden diese Bereiche ebenfalls Verankerung. Laut den Bildungsplänen sollen Kindergärten

„naturwissenschaftliche Bildung leisten [...] *[indem]* Erzieher/innen [...] entsprechende Fragen der Kinder aufgreifen und kindgerechte Antworten geben, zu weitergehenden Fragestellungen hinführen, Gelegenheiten zum Beobachten und Experimentieren schaffen, Forschergeist und Neugier fördern. [...] Und Freiräume zum selbst gesteuerten Lernen und zum selbständigen Forschen gewährt werden“ (Textor 2005, o.S.).

In den Bildungsplänen werden also keine konkreten Inhalte festgelegt, sondern vielmehr eine lebensnahe, interessenorientierte Ausrichtung empfohlen. Vor dem Hintergrund dieser neuen Anforderungen für den frühkindlichen Bildungsbereich und einer gewissen Verbindlichkeit, mit der die Bildungspläne einhergehen, gewannen naturwissenschaftlich-orientierte Programme und Konzepte an Bedeutung. Lernwerkstätten dienen hier als gesonderter Funktionsraum, in dem spezifische Bildungsbereiche gefördert werden. Unverkennbar ist schließlich die Dominanz naturwissenschaftlich orientierter Lernwerkstätten im elementarpädagogischen Bereich (vgl. Pfeiffer 2012/Schaarschmidt 2007). Viele Lernwerkstätten stehen hierbei im Zusammenhang mit dem *Haus der kleinen Forscher*, einer der größten deutschen Bildungsinitiativen im frühkindlichen Bereich mit einer vorrangig naturwissenschaftlich-technischen Orientierung (vgl. Kopf et al. 2015).²⁵ Im Hauptfokus stehen hierbei die pädagogischen Fachkräfte, welche über ein Multiplikatorenmodell kontinuierlich fortgebildet und begleitet werden. Die Tatsache, dass im Rahmen der angestrebten systematischen Qualitätsentwicklung der Einrichtungen ein Zertifikat erworben werden kann, spiegelt sowohl die naturwissenschaftliche Bildungsorientierung als auch die nach außen orientierte Qualitätsdebatte der Elementarpädagogik wider. Lernwerkstätten sind demnach als Konzept zu verstehen, das den Forderungen naturwissenschaftlicher Bildung und gleichzeitig dem im historischen Kontext der Elementarpädagogik stets hohen Stellenwert der kindlichen Selbsttätigkeit nachkommen will. Diese Entwicklung verweist auch auf den konträr diskutierten, aber ebenso „internatio-

25 Die Stiftung *Haus der kleinen Forscher* ist eine deutsche Bildungsinitiative im frühkindlichen Bereich mit dem Ziel, Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter für Naturwissenschaften, Technik und Mathematik zu begeistern. Hierbei werden Fachkräfte durch Fortbildungen und Coachings unterstützt und fortgebildet (vgl. Kopf et al. 2015).

nal abzeichnenden Trend in der Frühpädagogik“ (Gaus & Drieschner 2010, 200) wider, sich dem „schulförmigen Lernen“ (ebd.) anzunähern.

2.3.2 Primärpädagogische Perspektiven: verstärkte Forderungen nach Individualisierung

Die Dominanz der primärpädagogischen Orientierungen in der Genese des Lernwerkstattkonzepts wurde bereits herausgestellt: Mit der in den achtziger Jahren einsetzenden Grundschulreform sind Lernwerkstätten im Primarbereich „nicht nur als neue Lernorte, sondern auch [als] Ausdruck einer neuen pädagogischen Basis-Bewegung“ (Ernst & Wedekind 1993, 7) zu verstehen. Zudem erschienen Lernwerkstätten als ein Element einer neuen Fortbildungskultur, die auf Lehrer im Primarbereich fokussiert war (vgl. Hildebrandt et al. 2014).²⁶

2.3.2.1 Lernwerkstätten als Bildungsort für heterogene Schülerschaften und als Realisierungsform von Individualisierung

Ein zentrales (grund-)schulpädagogisches Spannungsfeld ist das „Verhältnis zwischen Differenz und Gleichheit“ (Budde 2013, 7), das aktuell im (grund-)schulpädagogischen Diskurs vor allem unter dem Stichwort *Heterogenität* diskutiert wird (vgl. ebd., 7ff).

26 Derartige Räume als Impulsgeber für Innovationen zu verstehen, findet sich bereits in dem für die britische Schulreform maßgeblichen „Plowden Report“ (1967) – einem umfassenden Grundschulbericht mit dem Titel „Children and their primary schools“, der Erkenntnisse aus der psychologischen und soziologischen Forschung einbezog und „umfangreiche Empfehlungen zur Realisierung einer informellen und kindzentrierten Erziehung“ in Großbritannien (Müller-Naendrup 1997, 70) gab. In der Übersetzung durch Brügelmann (1972) wurde der Gedanke der „informal education“ bzw. „open education“ in die deutsche Curriculumsdiskussion aufgenommen. Darüber hinaus beeinflussten die englischen „Teachers’ Centres“ (ab Mitte der 1960er Jahre) und die amerikanischen „Teachers’ Centers“ oder „Workshop Centers“ (ab den 1970er Jahren) die deutsche „innere Schulreform“ (vgl. Thiel 2007, 27f/Müller-Naendrup 1997, 78-81/ Bolland 2011, 130f). Die nach diesem Vorbild gegründeten RPZ (Regionalen Pädagogischen Zentren) wie auch Lernwerkstätten wollten als an Schulen angesiedelte Koordinationszentren die Implementation offenen Unterrichts voranbringen (vgl. Rakhkochkine 2003, 173). Der Begriff Lernwerkstatt wurde dabei in Anlehnung an den Begriff des New Yorker „Workshop Centers“ von den Berliner Initiatoren (TU Berlin) geprägt, die bereits 1978 begannen, an der Entwicklung der eigenen Lernwerkstatt zu arbeiten (vgl. Ernst 1990, 6). Weiterführende Erklärungen der Genese der englischen „Teachers’ Centres-Bewegung“ sowie der amerikanischen „Teachers’-/Workshop Centers“ in Bezug auf die deutschen Reformbewegungen und Hochschul-Lernwerkstattgründungen liefern Müller-Naendrup (1997, 67-85) oder Hiebl (2014, 33-38).

„Heterogenität, allgemein verstanden als Verschiedenartigkeit [...], lässt sich nach vielfältigen Kriterien differenzieren, als deren wichtigste hinsichtlich der Konsequenzen für Bildung und Erziehung Herkunft, Geschlecht, Alter, Lernausgangslage, Religion, soziale Lage und die je individuelle Leistungsfähigkeit gelten können“ (Fuchs 2012, 39).

Die Berücksichtigung von Heterogenität ist eine der zentralen Anforderungen an Bildungsinstitutionen und deren Professionen. Im schulpädagogischen Denken ist schon länger der Bezugspunkt unterschiedlicher Schülerschaften zu identifizieren: Mit dem „Weimarer Schulkompromiss“ (1920) wurde die Grundschule als eine öffentliche, gemeinsame Einheitsschule mit dem politischen und pädagogisch-anthropologischen Argument der Gleichheit eingeführt. Doch die Forderung der Gleichheit verlangt die Berücksichtigung von Unterschieden: Insbesondere die Grundschule hat das pädagogische Ziel, die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten zu fördern und gleichzeitig den Erwerb gewisser Basisqualifikationen sicherzustellen (vgl. Hertel 2014/Einsiedler et al. 2007/Prenzel 2010). Somit ist eine ausgeprägte Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schüler/der Schülerinnen ein zentrales Merkmal von Grundschule und Fragen zum Umgang mit Heterogenität haben im grundschulpädagogischen Diskurs seit jeher einen hohen Stellenwert (vgl. Einsiedler et al. 2007).

Ein Feld des Heterogenitätsdiskurses ist nach *Budde* (2013) der „pädagogische Umgang mit Heterogenität“ (ebd., 11/vgl. Hertel 2014, 19f),²⁷ der „heterogenitäts-bejahend“ (Budde 2013, 11) die heterogene Schülerschaft nicht als Problem oder Hürde, sondern als Chance versteht:

„Die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern sei als solche zu akzeptieren und zum Ausgangspunkt der Organisation von Schule und Unterricht zu machen“ (Breidenstein et al. 2013, 153).

Darüber hinausgehend wird Heterogenität nicht nur konstruktiv „in Kauf genommen[e]“ (Fuchs 2012, 40), sondern auch bewusst zur Förderung von Lernprozessen im Unterricht eingesetzt wie z.B. durch altersgemischte Lerngruppen (vgl. ebd.). Die Diskussionen gehen vor allem der Frage nach, wie ein angemessener Umgang mit Heterogenität aussehen kann. Unter der Annahme, dass ein lehrerzentrierter, frontaler Unterricht der Vielfältigkeit nicht gerecht werden

27 *Budde* benennt an dieser Stelle vier Felder des Heterogenitätsdiskurses: (1) Pädagogischer Umgang mit Heterogenität, (2) soziale Ungleichheitsforschung, (3) subjektkritischer Diskurs um Gleichheit und Differenz und (4) konstruktivistische Perspektiven auf soziale Kategorien in Schule und Unterricht (vgl. Budde 2013).

kann, werden in diesem Diskursfeld insbesondere „Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten geöffneten Unterrichts“ (Budde 2013, 11) hervorgehoben.

„Die Vorstellungen über alternative Bearbeitungsformen reichen von individualisiertem über kooperativen, binnendifferenzierten bis hin zu projektförmigen Unterricht“ (ebd.).

Gaben bereits die Konzeptionen der Reformpädagogik den spezifischen Voraussetzungen der Schüler/Schülerinnen eine zentrale Bedeutung, werden diese mittlerweile bei der Planung von Unterricht als grundlegende Größe gehandhabt und zum didaktischen Prinzip erhoben.

„Individualisierte Lernangebote gelten heute aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf Vorerfahrung, Lernvoraussetzungen, Nutzung von Lernzeit und Interessen als erforderlich [...]“ (Graumann 2012, 75).

Die Individualisierung des Unterrichts wird als mögliche Lösung für jene „Probleme“ gehandhabt, die sich aus der Heterogenität der Schülerschaft ergeben (vgl. Breidenstein 2014, 35f/Klieme & Warwas 2011, 805/Graumann 2012, 75). Innerhalb dieses Diskursfeldes ist die Individualisierung (des Unterrichts) bzw. die individuelle Förderung zum zentralen Topos geworden – die Begriffe sind beispielsweise in Schulgesetzen und curricularen Vorgaben oder in Parteiprogrammen als Ziel verankert. Ein Anfangspunkt für diese „Popularität“ des Konzepts ist mit der Publikation der Abschlussempfehlungen des von Bund und Ländern getragenen *Forum Bildung*²⁸ auszumachen, welche Anfang 2002 (kurze Zeit nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse) verfasst wurden. Das *Forum Bildung* setzte sich zum Ziel, länderübergreifende bildungspolitische Ideen und Visionen zu entwickeln, um die „jahrzehntelang festgefahrenen Strukturdiskussionen“ (Klieme & Warwas 2011, 805) zu überwinden. Hierbei ist die individuelle Förderung als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen“ (BLK 2002, 7) eine der zwölf zentralen Forderungen, da sie darüber entscheidet, „ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (ebd., 7). Den Abschlussempfehlungen nach ist individuelle Förderung durch „differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine

28 Das *Forum Bildung* wurde 1999 aus einer Initiative von Bund und Ländern (BLK) gegründet und mit dem Ziel eingesetzt, Vorschläge zu erarbeiten, welche die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens sicherstellen. Hierfür sollten sich Vertreter von Bund und Ländern mit diversen Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Verwaltung koordinieren und Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden für Bildungsreformen erarbeiten (vgl. Hartong 2012, 202ff).

zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden“ (ebd.) sowie im Rahmen der Ganztagschule (vgl. Kap. 2.3.2.2) zu realisieren.

Insbesondere im grundschulpädagogischen Diskurs knüpften diese Forderungen an bereits bestehende Debatten an und führten „zur durchgreifenden und umfassenden Dominanz der Forderung nach der ‚Individualisierung‘ des Unterrichts“ (Breidenstein et al. 2013, 153). Die Idee der individuellen Förderung wird hier vor allem im Rahmen pädagogisch-didaktischer Begründungen abgehandelt und vordergründig als Flexibilisierung der Unterrichtsrhythmen gehandhabt. Auch Terhart (2006) stellt den angemessenen Umgang mit Heterogenität und die „Fähigkeit [der primärpädagogischen Lehrkräfte] zur Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten“ (ebd., 235) als wichtige Berufsanforderungen an Grundschullehrkräfte heraus. Die Idee des individualisierten Unterrichts sucht vor allem nach Möglichkeiten der Umsetzung auf Ebene der Unterrichtsorganisation.

„Hier ist auch an das alte didaktische Prinzip der ‚Differenzierung‘ des Unterrichts zu denken und an die Forderung nach der ‚Adaptivität‘ der Lerngelegenheiten, aber die Idee der ‚Individualisierung‘ des Unterrichts radikalisiert diese Prinzipien“ (Breidenstein 2014, 35).²⁹

Gleichzeitig sind diese Forderungen in einem Feld von „antinomischen Spannungsverhältnissen“ (Blaschke 2012, 22) verortet, das Schule prägt: Einerseits soll Schule „definierte und abgezielte Lerngehalte und operationale Kulturtechniken vermitteln und andererseits über subjektorientierte, sogenannte ‚offene‘, teil kreativ-chaotische (...) Lehr-, Lern- und Erkenntnisprozesse“ (Breidenstein & Schütze 2008, 12) Kompetenzen anregen, die „Neues zu entdecken und zu entwickeln erlauben“ (ebd., 11).

29 Sowohl in der Literatur zum offenen Unterricht als auch in den Veröffentlichungen zum Thema Heterogenität finden sich immer wieder verwandte Begriffe in sich überschneidenden Anwendungsgebieten wie Differenzierung, Adaptivität oder Individualisierung. Haag et al. (2013, 285-288) stellen heraus, dass in einer rein theoretischen Auseinandersetzung die Begriffe recht trennscharf voneinander definiert werden können. An dieser Stelle (mit Verweis auf die ausführlichen Begriffsdiskussionen in Haag et al. 2013, 285ff) sei nur herausgestellt, dass „Differenzierung“ im Gegensatz zum Begriff der „Individualisierung“ nicht den Einzelnen mit seinen jeweiligen Lernvoraussetzungen in den Blick nimmt, sondern die Lerngruppe betrachtet und in möglichst homogene Untergruppen unterteilt (vgl. ebd., 287). „Nicht jede Differenzierung ist damit eine Individualisierung, aber Individualisierung ist eine Spezialform (...) der Differenzierung“ (ebd.). Beide Begriffe entstammen der schulpädagogischen Tradition, während „Adaptivität“ eher einer pädagogisch-psychologischen Tradition zuzuordnen ist. „Mit Adaptivität ist die lehrer(innen)gesteuerte Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse gemeint“ (ebd., 287f).

Dieser „Doppelcharakter von Schule“ (ebd.) spiegelt sich auch in Diskursen wider, die durch eine Gegenüberstellung von „auf Eigentätigkeit beruhendem vs. funktional geplanten Lernen“ (Blaschke 2012, 22f) geprägt ist. Auf diesem Hintergrund erscheinen Lernwerkstätten im Grundschulbereich als *eine* Variante und Umsetzungsform, um den aktuellen Herausforderungen der Bildungsdiskussion gerecht zu werden und diese innerhalb von Schulentwicklung aufzugreifen. Dabei ist das pädagogische Verständnis individueller Förderung von großer Varianz geprägt; es lassen sich aber drei Grundkonzepte der Individualisierung unterscheiden, wobei die Lernwerkstattarbeit sich der dritten Variante zuordnen lässt:

(1) Im Rahmen psychologischer Modelle wird individuelle Förderung mit einer ausführlichen Diagnostik verbunden, sodass spezifische (außerschulische) Trainingsmaßnahmen und Zusatzangebote indiziert werden (vgl. Klieme & Warwas 2011, 809f).³⁰

(2) Des Weiteren wird individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung im adaptiven Unterricht umgesetzt. Hierbei ist die passgenaue Zuweisung von Aufgaben an einzelne Schüler/Schülerinnen durch die Lehrperson zentral. So ist die Abstimmung von Lernumgebung und diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler/Schülerinnen grundlegend (vgl. Breidenstein et al. 2013, 154/Klieme & Warwas 2011, 809).

Ein Unterricht, „der adaptiv mit heterogenen Schülervoraussetzungen umgeht, bietet eine Angebotsstruktur, in der auf Schülerseite Lernprozesse so initiiert und aufrechterhalten werden, dass möglichst viele Schüler ihr Potenzial entfalten“ (Hardy et al. 2011, 820).

(3) Die den grundschulpädagogischen Diskurs dominierende und reformpädagogisch fundierte Variante der individuellen Förderung durch Öffnung des Unterrichts legt die „Selbstwahl des Schülers in einer möglichst anregungsreichen Lernumgebung“ (Breidenstein et al. 2013, 154) zugrunde. Hierbei wird der Unterricht so weit differenziert, als dass „jedes Kind – der Idee nach – seinem eigenen Tempo gemäß und an seinen individuellen Lernstand anknüpfend lernen kann“ (Breidenstein & Rademacher 2013, 338).

30 Hierbei können Grundfähigkeiten der Motorik, der Kognition und Sprache sowie soziale Fähigkeiten im Fokus stehen, aber auch schulfachliche Fähigkeit oder sozial-emotionale Komponenten wie Motivation oder Selbstwahrnehmung (vgl. Klieme & Warwas 2011, 809ff). Als Motive für diese Maßnahmen werden die Verbesserung der (schulischen) Leistungen sowie der Ausgleich von diagnostizierten Defiziten angeführt. Neben außerschulischen Förderangeboten (wie z.B. durch Logopädie) sind gleichermaßen in den Schulen zahlreiche Förderstrukturen etabliert worden (wie z.B. der Förderunterricht)

In dieser heterogenen Landschaft von Realisierungsformen von Individualisierung tritt die Lernwerkstattarbeit im Rahmen der dritten Variante in Erscheinung. Im Interesse Bildungsorte für Kinder verschiedener Herkunft, Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten zu schaffen, werden Lernwerkstätten als ideale Orte mit „hervorragenden Bedingungen dafür, Heterogenität als Chance und nicht als Behinderung [...] zu verstehen“ (Kirschhock 2008, 10) genannt. Der vor allem in der Grundschulpädagogik geforderte produktive Umgang mit unterschiedlichen Schülervoraussetzungen (vgl. Prengel 2010) und ein in didaktischer Hinsicht sozial-konstruktivistisches Lern- und Unterrichtsverständnis finden insbesondere in dem Konzept *Lernwerkstatt* vielfältige Anknüpfungspunkte. Darüber hinaus werden sie als geeignete Lernorte für eine inklusive Pädagogik für Lehrende und Lernende gehandhabt, da sie vor allem durch das räumliche Arrangement das Ziel verfolgen, die Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen (vgl. Wedekind 2011, 10).³¹ So konstatieren *Schmude* und *Wedekind* (2016), dass Lernwerkstätten „Orte einer inklusiven Pädagogik“ (ebd., 9) sein können: „In diesem ist es bzw. sollte es möglich sein eine positive Diversitätskultur zu entfalten“ (ebd., 10). Die freie Wahl der Lernwege, Inhalte und Sozialformen innerhalb der Lernwerkstattarbeit trifft auf die Forderung nach einer inklusiven Pädagogik – in der Wahrnehmung der Individualität jedes einzelnen Kindes.

Dabei sind Lernwerkstätten (im Primarbereich) als Realisierungsformen individueller Förderung vor allem durch zwei Aspekte, die im Diskurs um Individualisierung präsent sind, geprägt: Lernwerkstätten sind als (weiterer) *Versuch* der Umsetzung individualisierter Lernformen zu verstehen, was sich auch in dem Verständnis von Lernwerkstätten als Aus-, Fort- und Weiterbildungsraum widerspiegelt (vgl. Franz 2012, 18f/Wedekind & Hagstedt 2011). Da Lernwerkstätten meist (vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen) räumlich getrennt existieren, sind diese als „Erprobungsräume“ und gesonderte Einheiten zu verstehen, denen zunächst abseits vom „normalen“ Unterricht Raum gegeben wird. Daran anknüpfend wird auch der zweite Aspekt bedeutsam: Der Diskurs um Individualisierung ist bestimmt von der Gegenüberstellung von offenem oder geschlossenem Unterricht sowie „Instruktion oder Selbstständigkeit“ (vgl. Breidenstein 2014, 35f), sodass eine stufenweise Öffnung und sukzessive Umsetzung der Lernwerkstattarbeit auf Unterrichtsebene kaum anvisiert wird. Vielmehr sind Lernwerkstattkonzepte jenseits der Unterrichtsebene anzutreffen: in fakultativen Bereichen und als „Additiv“ zum Unterricht. In der schulpraktischen Literatur wird ein Bild von Lernwerkstätten als Raum für „angstfreies Lernen ohne Leistungsdruck“ (Kirsch-

31 Im Index für Inklusion werden für die Umsetzung der UN-Konventionen zur Inklusion drei Dimensionen aufgeführt: *Hiebl* (2014) verweist darauf, dass insbesondere die Dimension C (Indikatoren für ein verändertes Lernarrangement) in der Lernwerkstattarbeit seine Umsetzung findet (vgl. ebd., 102f).

hock 2008, 20), „Freiraum“ und damit als Gegengewicht zum schulischen Alltag, der „unter einem zunehmenden Leistungs- und Bewertungsdiktat und einem hohen Maß an Fremdbestimmung“ steht, gezeichnet (vgl. Wedekind 2011/Kirschhock 2008/Schubert 2005): ein Ort, an dem kindlichen Bedürfnissen „leichter Raum [gegeben wird] [...] als im ‚normalen‘ Unterricht“ (Kirschhock 2008, 20f). Aus kritischer Perspektive stellt sich hier die Frage, inwiefern das Konzept der Lernwerkstattarbeit in seiner geforderten Öffnung von Unterricht nur *abseits* von Unterricht umgesetzt werden kann und aufgrund der Popularität der Forderung nach Individualisierung als ‚Aushängeschild‘ der Schulentwicklung dient. Lernwerkstätten können vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um Unterrichtsgestaltung und in Anbetracht der real existierenden Lernwerkstätten im Primarbereich als Ergänzungsform des Unterrichts und gesonderte Realisierungsform individueller Förderung verstanden werden, aber weniger als Form individualisierten *Unterrichts* im engeren Sinne.³² Gleichzeitig ist herauszustellen, dass sich offener Unterricht und auch Lernwerkstattarbeit von anderen Unterrichtskonzeptionen „durch die explizite und möglichst umfassende Beteiligung von Schüler(inne)n am Unterrichtsgeschehen [abgrenzt] [...]“ (Haag et al. 2013, 282). Es handelt „sich also um eine anspruchsvolle Unterrichtskonzeption mit multiplen Zielsetzungen“ (ebd.). Auch wenn Lernwerkstattarbeit „manchmal anderen Gesetzmäßigkeiten und [...] anderen Grundgedanken verpflichtet [ist] als der ‚normale‘ Unterricht im Klassenzimmer“ (Odersky 2011, 30), können diese als erste Schritte einer sukzessiven Öffnung von Unterricht und Schule wie auch als Element von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden.

32 Der Werkstattunterricht ist hierbei eine Form, die der Lernwerkstattarbeit sehr (begriffs-)nah ist: Werkstattunterricht bezieht sich in seinen Beschreibungen auf schulische Kontexte, wie es auch an den Begriffen Unterricht, Schüler oder Lehrer deutlich wird. So besteht nach *Wiater et al.* (2002) Werkstattunterricht aus „einem vom Lehrer geplanten offenen Arrangement von Lernumgebungen aus multisensorischen und handlungsorientierten Arbeitsmaterialien mit Arbeitsaufträgen“ (Wiater et al. 2002, 13), welche „von den Schülern selbstständig bearbeitet werden können“ (ebd., 42). Die Schüler können im Werkstattunterricht „selbst bestimmen, welche Aufträge sie erledigen wollen und in welcher Reihenfolge“ (Weber 1998, 9 n. Wiater et al. 2002, 42). Die ausgewählte Lerninhalte können fachbezogen oder fächerübergreifend sein und werden in Form von Lernangeboten „motivierend offeriert“ (ebd., 43). Darüber hinaus wird in Bezug auf die inhaltlichen Ziele des Werkstattunterrichts zwischen der themen- und zielorientierten sowie der offenen Werkstatt unterschieden. *Seitz* setzt den offenen Werkstattunterricht mit den Lernwerkstätten gleich (Seitz 2011, 55ff).

2.3.2.2 Lernwerkstätten im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung

Im Rahmen der bereits erwähnten Abschlussempfehlungen des *Forum Bildung* wurden neben der individuellen Förderung die Ganztagsschule als mögliche bildungspolitische Maßnahme – insbesondere für die Grundschule – angeführt: „Ganztagsschulen [...] [*bieten*] – zumindest für jüngere Kinder – bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung“ (BLK 2002, 54). Das Thema, das sich unter der Überschrift *Ganztagsschule* entfaltet, ist vielseitig, von großer Entwicklungsdynamik und wird im Rahmen schul- und sozialpädagogischer Debatten diskutiert. Dabei sind sämtliche deutsche Bundesländer, verschiedene Institutionen und Trägerschaften, alle Schulformen sowie verschiedene Politikbereiche mit mannigfachen Prioritäten und Zielen beteiligt (vgl. Oelerich 2007, 13).

Bis in das 19. Jahrhundert war die ganztägige Form von Schule die übliche. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich die Halbtagsform in Deutschland durch und nur wenige Ganztagsschulen existierten noch, vor allem als Modell- oder Reformschulen. Obgleich das Thema Ganztagsschule bereits eine lange Tradition aufweist, war es über mehrere Jahrzehnte bildungspolitisch wie forschungsthematisch ein Randthema (vgl. Sill 2010, 31f). Erneut entfacht wurde das Interesse im Zusammenhang mit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA, IGLU) und insbesondere durch die daraus resultierenden bildungspolitischen Forderungen nach einer verstärkten Unterstützung von Familien. In dem breiten Spektrum von Perspektiven, Erwartungen und Aufgabenzuschreibungen geriet die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungspartnerschaft von Familie und Schule wiederholt in Diskussion (vgl. BMFSFJ 2006, 11f). Letztendlich trafen diese

„mit dem immer deutlicher artikulierten Bedarf vieler Eltern bzw. Mütter nach einer Betreuung ihrer zumeist jüngeren Schulkinder, mit einer anwachsenden Diskussion zum demographischen Wandel und ebenso mit einer sich zunehmend etablierenden Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule zusammen“ (Oelerich 2007, 13).

Als zentrale Ziele von Ganztagsschule wurden „eine verlässliche Betreuung und erzieherische Versorgung, die Erweiterung der Lernzeit und Lernmethoden sowie eine intensivere Lern- und Talentförderung“ (Menke 2009, 40) gehandelt. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte wurde insbesondere im Primarbereich der Ausbau des Ganztagsschulsystems vorangetrieben. In Deutschland geschah dies vordergründig durch das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (vgl. Oelerich 2007). Im Primarbereich wurden die initiierten Fördermittel vor allem in die Schaffung infrastruktureller Rahmenbedingungen für offene

Ganztagsschulmodelle investiert, die fakultative fachliche Betreuungsangebote am Nachmittag bereitstellen (vgl. Blossfeld et al. 2013, 9f).

Im Zusammenhang mit dem Aus- und Aufbau offener Ganztagsgrundschulen sind Lernwerkstätten als Scharnier zwischen Unterricht und Betreuung sowie als außerunterrichtliches Gestaltungselement zu verstehen, an die gesonderte Bildungsansprüche gestellt werden. Die konzeptionelle Verzahnung von Unterricht und den fakultativen Angeboten am Nachmittag wird vom *Aktionsrat Bildung* als Entwicklungsfeld benannt,

„damit ganztagsschulische Angebote nicht nur der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen, sondern auch und vor allem die individuelle Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben“ (Blossfeld et al. 2013, 7).

Lernwerkstätten als „ganztägige Lern- und Begegnungsorte“ (Hiebl 2014, 105) können der fächerübergreifenden Interessensförderung von Kindern dienen sowie zum „Ort der Begegnung verschiedener Professionen [...], die im Ganztag arbeiten“ (ebd.) werden. Dabei scheint das Lernwerkstattkonzept der gestellten Forderung nach Zusammenführung formaler Bildung, non-formaler Bildung und informeller Bildung zu entsprechen (vgl. BMFSFJ 2006, 17). Der Ganztagschuldiskurs knüpft insbesondere an die reformpädagogischen Grundideen der Lernwerkstattidee an, zum Beispiel in Bezug auf eine „verstärkte individuelle Förderung und Integration lebensweltlicher Anteile in Schule und Unterricht, Stärkung von Partizipation und Demokratieorientierung“ (Oelerich 2007, 27).

„Lernwerkstätten wollen und können nicht Klassenunterricht oder Vorlesungen ersetzen, ihre Stärke besteht darin, ein Potenzial für individuelle, auch wilde Lerngelegenheiten zu entfalten. In diesem Sinne rechtfertigen sie sich in erster Linie supplementär, als ergänzendes Angebot, das nicht einem Lehrplan unterliegt, sondern dem Recht auf freies Forschen“ (Hagstedt & Krauth 2014, 16).

Doch auch die Zusammenstellung der scheinbar dichotomen Begriffe „Bildung und Betreuung“ im Titel des Investitionsprogramms werfen die kritische Frage auf, inwiefern die im Lernwerkstattkonzept implizierte hohe Selbsttätigkeit der Schüler/Schülerinnen und die als „Berater“ oder „Moderator“ skizzierte Rolle der Pädagogen/Pädagoginnen hauptsächlich Anschluss an den Betreuungsbegriff finden.³³ Schließlich verleitet die Idee der räumlich-materiellen Implementierung

33 Betreuung wird fast ausschließlich in Bezug auf eine asymmetrische Beziehung definiert, in der das Kind in einem Abhängigkeitsverhältnis vom Erwachsenen steht. Stamm (2010, 229) schlägt im Rahmen der Neuverortung der Debatte um frühkindliche Bildung vor stattdessen den Begriff „Förderung“ zu wählen, um sich hiervon abzugrenzen. „Während Betreuung mit

des Lernwerkstattkonzepts zur Schlussfolgerung, dass sich daraus „automatisch“ ein selbsttätiges Arbeiten der Kinder ergibt. An der aktuellen Entwicklung der Ganztagschulen wird vor allem kritisiert, dass die bildungspolitischen Initiativen kaum Auswirkungen auf den vormittäglichen Unterricht haben und die nachmittäglichen Betreuungsangebote vielmehr nachgeordnet sind (vgl. Kolbe & Reh 2009, 168). Dieser Aspekt knüpft an den zuvor benannten „Ergänzungscharakter“ der Lernwerkstätten als Realisierungsform individueller Förderung jenseits des Unterrichts an.

2.3.3 Zwischenfazit

Vorausgegangene Ausführungen haben gezeigt, dass offene Lehr-Lern-Settings wie Lernwerkstätten in vielfältiger Form im Elementar- und Primarbereich anzutreffen sind und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Motive und Interessenslagen zu sehen sind. Im Rahmen elementarpädagogischer Diskurse wurde deutlich, dass Lernwerkstätten Ausdruck der verstärkten Bildungsorientierung der Kindertageseinrichtungen sind und eine Schwerpunktsetzung im naturwissenschaftlichen Bereich bereits das schulische Feld in den Blick nimmt. Diese Zusammenhänge zwischen Elementar- und Primarbereich werden auch sichtbar, wenn Lernwerkstätten als formelle Ergänzungen der Bildungs- und Erziehungsangebote von Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der Profilbildungs- und Qualitätsdebatte verstanden werden oder als Ergänzungen der Ganztagsgrundschulen im Anspruch der über Betreuung hinausgehenden Bildungsorientierung von Ganztagschulen begriffen werden. In dem Ringen um pädagogische Qualität wird die Lernwerkstatt in der Primarpädagogik als Form offener Lernformen eingesetzt, um dem Anspruch eines jeden Kindes auf individuelle Förderung im Rahmen heterogener Schülerschaften gerecht zu werden. Hingegen sind im Elementarbereich Lernwerkstätten vielmehr eine Qualitätsmaßnahme vor dem Hintergrund pädagogisch-konzeptioneller Verortungen. Beide Bereiche werden von der Perspektive auf das Individuum geleitet und hierbei mit verschiedenen (bildungspolitischen) Forderungen konfrontiert. Von einem kritischen Standpunkt aus dienen Lernwerkstätten – zum Beispiel naturwissenschaftlich-orientierte in Kindertageseinrichtungen oder Lernwerkstätten im Nachmittagsbereich der offenen Ganztagsgrundschulen – als ‚Aushängeschild‘, um dem Legitimationsdruck nach außen hin gerecht zu werden. In der Vielfalt der Motive

Pflege verbunden wird, die ein Minimum an Interaktion erfordert und von der erwachsenen Person lediglich verlangt, dass sie das Kind versorgt und nach ihm schaut, impliziert Förderung Engagement und Aktivität“.

und Ziele, die mit der Lernwerkstattarbeit verbunden werden, stechen die gemeinsamen Aspekte hervor, die sich durch Elementar- und Primarbereich ziehen.

Im Rahmen institutionenübergreifender Lernwerkstattarbeit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sind Lernwerkstätten zwischen verschiedenen Bildungsverständnissen und -ansprüchen sowie der Kooperation unterschiedlicher Professionen angesiedelt, die auf die individuelle Förderung und personale Entwicklung des einzelnen Kindes abzielen. Die vorliegende Studie nimmt auf eine solche institutionenübergreifende Lernwerkstatt *im Übergang* Bezug, sodass im folgenden Kapitel darauf ausführlicher eingegangen wird.

2.4 Lernwerkstätten im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

In der Praxis finden sich auch institutionenübergreifende Lernwerkstattkonzepte zwischen Elementar- und Primarbereich: Lernwerkstattarbeit wird hier als eine Form der Kooperationsgestaltung zwischen Kindergarten und Grundschulen verstanden, um den Übergang in die Grundschule für die Kinder zu erleichtern.

„Die Vorschulkinder lernen durch die gemeinsame Nutzung der Lernwerkstatt mit den Grundschulkindern so schon ein Jahr vor dem Schuleintritt ihre neue Schule, neue Lernmethoden, neue Herausforderungen kennen – und vor allem schon Lehrerinnen und Lehrer“ (Speck-Hamdan 2011, o.S.).

Hiermit spricht *Speck-Hamdan* den wesentlichen Aspekt der Debatte um das Thema *Übergang Kita – Grundschule* an, nämlich die „gute Bewältigung“ des Übergangs von Kindern und Eltern (Hanke et al. 2013, 11), die als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen außerdem gesetzlich verankert ist (vgl. u.a. NSchG §6 Abs. 1, Satz 4/ KiTaG §3 Abs. 5). Ein „guter Übergang“ ist dann vollzogen worden, wenn „sich die Kinder in die Gegebenheiten der Grundschule einfinden und die Anforderungen, die in der Grundschule an sie gestellt werden, meistern können“, so *Hanke und andere* (2013, 11). *Niesel und Griebel* (2007) merken an, dass das Kind den Übergang dann bewältigt hat, wenn es die Schule „als selbstverständlichen Teil seines Lebens empfindet“ (ebd., 7) und „in der Lage [*ist*], die Angebote der Schule für seine kognitive, soziale, emotionale und physische Entwicklung zu nutzen“ (ebd.).

Zweiter Argumentationspunkt für eine institutionenübergreifende Kooperation ist die interprofessionelle Zusammenarbeit von Erziehern/Erzieherinnen, pädagogischen Fachkräften sowie Lehrern/Lehrerinnen und die damit einhergehende Entwicklung einer Kooperations- und Kommunikationskultur zwischen Pädagogen und Pädagoginnen des Primar- und Elementarbereichs (vgl. Graf

2010; 2015). Es stellt sich die professionsbezogene Aufgabe an die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, den Übergang so zu gestalten, dass den Kindern (und auch den Eltern) die Herausforderungen des Übergangs gut gelingen (vgl. Hanke et al. 2013, 12f), doch hierzu ist eine Annäherung beider Einrichtungen herzustellen.

Grundannahme der Kooperation ist, dass die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindergarten beziehungsweise den Pädagogen und Pädagoginnen eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs (durch das Kind) darstellt und somit die Kooperation als entscheidende „Größe im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse“ (Rathmer 2012, 1) anzusehen ist.³⁴

2.4.1 Zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich

Aus einer historischen Perspektive auf die Entwicklung der beiden Institutionen *Kindergarten* und *Grundschule* zeigt sich eine deutliche Trennung zwischen diesen, welche unter anderem durch die im Jahr 1919 festgelegte Zuordnung des Kindergartens zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe durch die Weimarer Reichsverfassung begründet ist (vgl. Neuß et al. 2014, 18/Hanke et al. 2013, 12f). Im Gegensatz dazu beschloss die Reichsschulkonferenz (1920), dass die Angelegenheiten der Schule durch das Reichsschulgesetz geregelt werden. Durch diese Zuordnungen entwickelten sich die jeweiligen Positionierungen der Institutionen in dem Spannungsfeld von Bildung, Erziehung, Fürsorge und Betreuung (vgl. Hemmerling 2007, 25ff). Dementsprechend sind heute Kindergarten und Grundschule zwei verschiedene Institutionen in unterschiedlichen Trägerschaften und Zuständigkeiten mit weitgehend personeller, curricularer und räumlich-institutioneller Trennung, die unterschiedliche pädagogische Profile verkörpern (vgl. Fthenakis 2003a, 18). Aus den historischen Entwicklungen heraus wurden Kindergärten wie auch andere Kindertageseinrichtungen „eher einem Fürsorge und Vereinbarkeits- als einem Bildungsmodell zugeordnet“ (Cloos & Schröer 2011, 17), die sich durch große Entscheidungsfreiheiten in curricularen Fragen auszeichneten, während sich der staatliche Einfluss auf rechtliche Rahmungen und

34 Es lassen sich in den theoretischen Abhandlungen zum Übergang zwei Positionen ausmachen, die Kontinuität und Diskontinuität unterschiedlich verhandeln: zum einen jene, welche die Unterschiedlichkeiten zwischen den Bildungsstufen reduzieren wollen und zur Erhöhung der Kontinuität eine Annäherung der Strukturen erfordern; zum anderen jene Positionen, die Diskontinuitäten als entwicklungsfördernd verstehen, wenn sie bewältigt werden können und dementsprechend die Eigenständigkeit der Bereiche bewahren wollen. So werden in der Schule die (im Kindergarten begonnenen) Bildungsprozesse weitergeführt (Kontinuität) und neue angestoßen (Diskontinuität) (vgl. Roßbach 2010, 78f).

Strukturfragen begrenzte. Lange Zeit galten Kindertageseinrichtungen als familienergänzende Betreuungseinrichtung und die Grundschule als *erste* Bildungseinrichtung für Kinder (vgl. Hanke et al. 2013, 12).

Von diesem „einmal beschrittenen historischen Pfad“ (Cloos & Schröer 2011, 17) konnte erst im Zuge der neuen sozial- und bildungspolitischen Diskurse abgewichen werden. Als einen Meilenstein in dieser Entwicklung sind die „Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung“ zu verstehen, die durch die Kultusministerkonferenz (2001) (in Folge von PISA) verabschiedet wurden.³⁵ Darüber hinaus lag ein gemeinsamer Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz bezüglich der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen und der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule vor, in welchem weitere Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs benannt wurden (JMK & KMK 2004). Diese waren als „konzeptioneller Brückenschlag“ (Strätz 2010) und strukturelle Vorgaben für die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich von zentraler Bedeutung. Mit dem Begriff der „Verzahnung“ zielt die Bildungspolitik auf die engere Verbindung der Bereiche mit ihren unterschiedlichen Organisationslogiken und administrativen Zugehörigkeiten ab. Die Verankerung der Verpflichtung zur Kooperation und gemeinsamen Gestaltung des Übergangs schlug sich in vielen Schulgesetzen, Regelungen der Kindertageseinrichtungen, Bildungsplänen und Richtlinien auf Länderebene nieder³⁶ und ebnete somit weiteren strukturellen, curricularen und pädagogisch-didaktischen Veränderungen der Gestaltung des Überganges zur Grundschule den Weg (vgl. Hanke & Hein 2010, 91f/Strätz 2010, 63f); insbesondere in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer – gestützt durch den „gemeinsame[n] Rahmen der Länder zur frühen

35 Die Diskussion der Ergebnisse der PISA-Studie (aus dem Jahr 2000) hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2001 zur Vereinbarung von sieben Handlungsfeldern veranlasst. Das zweite Handlungsfeld umfasst jene erwähnten „Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung“ (vgl. KMK 2001).

36 Im Sozialgesetzbuch und in den einzelnen Landesausführungsgesetzen werden Kindertageseinrichtungen aufgefordert, sich um eine Kooperation mit Schulen zu bemühen; so heißt es im Kinder- und Jugendhilfegesetz des Sozialgesetzbuchs (KJHG §22a Abs. 1): „(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten [...] mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern [...]“. Entsprechende Verpflichtungen sind auch in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Beispielsweise wird in den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (NKM) „zur Arbeit in der Grundschule“ bereits im Jahr 1994 gefordert: „Die Zusammenarbeit der Grundschule mit den Kindergärten und die gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte fördert den problemfreien Übergang vom Elementar- in den Primarbereich“ (NKM 1994, 318) oder im niedersächsischen Schulgesetz: „Die Grundschule arbeitet mit den Erziehungsberechtigten, dem Kindergarten [...] zusammen“ (NSchG §6 Abs.1).

Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK & KMK 2004) – werden gemeinsame pädagogische Grundlagen hervorgehoben und Bildungsbereiche im Sinne von Anschlusspunkten an schulische Inhalte formuliert, allerdings ohne dabei die „Eigenständigkeit des Bildungsortes Kindertageseinrichtung“ (Cloos & Schröer 2011, 19) aus den Augen zu verlieren. Des Weiteren werden hier konkrete Maßnahmen zur Kooperation benannt und die Bedeutung einer frühen individuellen Förderung, der Beobachtung sowie Dokumentation frühkindlicher Bildungsprozesse betont, um letztendlich den Beitrag von Kindertageseinrichtungen für kontinuierlich verlaufende Bildungsprozesse in der Diskussion um lebenslanges Lernen hervorzuheben (vgl. ebd., 18ff). In der Betrachtung der Kooperationen beider Institutionen wird offenbar, dass hierbei die Blickrichtung *vom Kindergarten in die Grundschule* dominant ist; es wird vor allem der Frage nachgegangen, inwiefern die Aktivitäten in den Kindertageseinrichtungen *an die Grundschule* anknüpfen und nicht umgekehrt.

„Kindertageseinrichtungen sollen soziale und familiäre Bildungsbenachteiligungen durch entsprechende Förderangebote ausgleichen. Sie müssen sich also mit den schulischen Anforderungen auseinandersetzen, denn schließlich werden Bildungsbenachteiligungen am schulischen Erfolg gemessen“ (Cloos et al. 2011, 124).

Aufgebrochen wird diese Blickrichtung vor allem in der Orientierung am Kind mit seinen individuellen Unterschieden am Schulanfang, der Entstandardisierung des Schulanfangs sowie der Infragestellung des Schulfähigkeitsbegriffes.³⁷ Von einer „kindfähigen Schule“ wird die (neue) Aufgabe eingefordert, die Lernausgangslagen und -prozesse der Kinder individuell zu berücksichtigen und alle Kinder (ohne selektierende Schuleingangsdiagnostik) aufzunehmen (vgl. Carle 2011/Liebers 2008, 99f). In der letzten Dekade entwickelten sich verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs: Einerseits durch institutionelle Strukturierungen wie die flexible Schuleingangsstufe³⁸, aber auch durch eine

37 Der Schulfähigkeitsbegriff hat sich in den letzten Jahrzehnten von einer schulreifeorientierten, kindattributierenden Sichtweise hin zu einer Auffassung von Schulfähigkeit als gesellschaftliche Aufgabe und als Aufgabe der Schule („Kindfähigkeit“ der Schule) verändert. Dabei sind weiterhin die Auffassungen über das, was als „schulfähig“ zu bezeichnen ist und damit verbundene Vorläuferfähigkeiten (regional) von großer Streubreite (vgl. Liebers 2008). Tietze definiert Schulfähigkeit „als ein vielfach abgestuftes Phänomen, bei der manche Kinder hohe, andere Kinder geringe Bildungsergebnisse am Ende der zweiten Klasse in Abhängigkeit von förderlichen Bedingungen im Vorfeld der Einschulung sowie in der Schulzeit erreichen“ (Tietze 2006 n. Liebers 2008, 108f).

38 Die flexible Schuleingangsstufe ist dadurch gekennzeichnet, dass „1. und 2. Schuljahrgang als pädagogische Einheit [...] [geführt werden], die von den Schülerinnen und Schülern in ein bis drei Schuljahren durchlaufen werden kann“ (NSchG §6, Abs.4, Satz 1). Sie wurde – auch

Curricularisierung der Kindertageseinrichtungen (vgl. Bildungspläne der Länder) oder durch weitere organisationsbezogene Maßnahmen wie die Etablierung von Bildungshäusern³⁹ (vgl. Strätz et al. 2010), der Weiterentwicklung von (diagnostischen) Instrumenten zur Feststellung von „Schulfähigkeit“ im Rahmen von Schuleingangsdiagnostik (vgl. Kelle 2006/Kammermeyer 2001) sowie der Senkung des Schuleintrittsalters. Obzwar neue Entwicklungen zeigen, dass die gemeinsamen Aktivitäten teilweise bereits weit vor der Einschulung stattfinden, wie z.B. die Sprachstandsfeststellung, die zwei Jahre vor der Einschulung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird (vgl. Strätz 2010, 65f), wird insbesondere dem letzten Jahr vor Schuleintritt eine „Scharnier-Funktion“ (Cloos et al. 2011, 8) zugewiesen: Hier sind die meisten Kooperationsaktivitäten angesiedelt. Herausforderungen der Kooperationen ergeben sich aus den zwei historisch gewachsenen unterschiedlichen Organisationskulturen und Berufsgruppen, die hier aufeinander treffen. In der Involvierung mehrerer Einrichtungen und Trägerschaften sind verschiedene Zielrichtungen aufeinander abzustimmen sowie Themen zu finden, die beide Bereiche ansprechen und zu deren „Pflichtaufgaben“ gehören (vgl. Hanke et al. 2013, 12). Weitere Erschwernisse für die Entwicklung von Kooperationen entstehen aus der Knappheit der zeitlichen und personellen Ressourcen und beispielsweise unterschiedlicher Arbeitszeitanrechnungen (vgl. Strätz 2010, 66f). In organisatorischer Hinsicht sind die Unterschiede zwischen Einzugsgebieten und Kinderzahlen der beiden Institutionen häufig so differierend, dass vielmehr Kooperationsnetze aus mehreren Schulen und Kindergärten/Kindertageseinrichtungen notwendig wären, um die Übergänge *nach* bzw. *von* „draußen“ möglich zu machen.

In der Suche nach Kooperationsmöglichkeiten und in der gegenseitigen Annäherung werden beide Institutionsbereiche von der Frage geleitet, wie der Übergang bestmöglich gelingen und gestaltet werden kann. *Diller et al.* (2010) konstatieren, dass man von der Klärung dieser Frage genauso weit entfernt sei wie „von einheitlichen und transparenten Regelungen. Vieles ist im Fluss und wird in Modellprojekten erprobt“ (ebd., 13). Mittlerweile ist die institutionelle Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zu einem

durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang (1997) – in zahlreichen Bundesländern eingeführt.

39 Die Projektbezeichnung „Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren“ umfasst den sozial-räumlichen Rahmen für die Kooperationen zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen: „Unter einem Bildungshaus wird ein Netzwerk verstanden, in dem sich Grundschulen und Tageseinrichtungen in einem Sozialraum durch Kooperationen schrittweise enger verzahnen“ (Graßhoff et al. 2013, 17). Kooperationsvereinbarungen, verbindliche regelmäßige Aktivitäten und Kontakte, die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, gemeinsame Fortbildungen oder abgestimmte Formen der Bildungsdokumentation werden unter diesem Projekt gemeinsam erarbeitet (vgl. ebd.).

„Standard professioneller Arbeit im frühpädagogischen Feld“ (Cloos & Schröer 2011, 18) geworden und es lassen sich zahlreiche Gestaltungsformen des Übergangs im bundesdeutschen Gebiet ausmachen. Kooperationsformen wie Lernwerkstätten fungieren hierbei als eine Kooperationsform zwischen Elementar- und Primarbereich – ein solches „Modellprojekt“ steht auch im Zentrum der hier vorgestellten Untersuchung. Im Folgenden werden Kooperationsaktivitäten wie die in einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt vor dem Hintergrund des Übergangs aus kind- und kindheitsbezogener Perspektive, organisations- und professionsbezogener Perspektive sowie institutioneller Perspektive betrachtet, wobei zunächst die theoretischen Hintergründe des Übergangs Erläuterung finden sollen.

Exkurs: Transitionstheoretische Perspektiven

Zur Erklärung des Übergangsprozesses zwischen Kindergarten und Grundschule liegen vielfältige theoretische Konzepte vor. An dieser Stelle soll auf das Strukturmodell nach *van Gennep* (1909/2005) und den Transitionsansatz nach *Griebel* und *Niesel* (2004) näher eingegangen werden.

Biographische Wandlungsprozesse mit dem Begriff der Transition zu bezeichnen, betont die Abgrenzung vom alltagssprachlichen Begriff des Übergangs oder der Passage. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird auch als normative Transition charakterisiert; die Bezeichnung *normativ* betont, dass dieses Ereignis des Übergangs nahe zu alle Kinder (in westlichen Industriegesellschaften) betrifft. Mit dem Begriff Transition werden

„komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelierte Phasen eines Lebenslauf in sich verändernden Kontexten darstellen (Welzer 1993, 37 n. Niesel 2009, 75).

Innerhalb dieses Übergangs werden „verdichtete Entwicklungsaufgaben“⁴⁰ (ebd.) an die Akteure/Akteurinnen, insbesondere an die Kinder gestellt: Neue Erfahrungen wirken auf das Individuum ein, auf die reagiert werden muss.

40 Die Bezeichnung „Entwicklungsaufgaben“ definiert *Griebel* (2006) folgendermaßen: „Da die Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit erfolgen und verdichtete Lernprozesse als Entwicklungsstimuli gesehen werden, bezeichnet man diese Anforderungen als Entwicklungsaufgaben“ (Griebel 2006, 37). *Griebel* (2012) weist auf, dass er sich damit an „das Konzept von Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982)“ anlehnt (vgl. Griebel 2012, 8). Darüber hinaus wollen *Griebel* und *Niesel* mit dieser Begriffsbezeichnung deren „positiven motivationalen Charakter“ (Griebel & Niesel 2005, 140) betonen.

Die Transitionsforschung geht von der grundlegenden Überlegung aus, dass Bildungssysteme durch unterschiedliche Stufen charakterisiert sind, die ein Individuum im Laufe seines Lebens (nacheinander) durchläuft. Da sich die angrenzenden Stufen teilweise in mehreren Dimensionen unterscheiden, ist im Übergang von einer Bildungsstufe zur anderen eine mehr oder weniger umfangreiche Leistung zu vollbringen (vgl. Roßbach 2010, 75). Diese grundlegenden Annahmen der Transitionsforschung gehen u.a. auf die ritualtheoretische Arbeit von *van Gennep* (1909/2005⁴¹) zurück. Nach *van Gennep* (2005) besteht „[i]n jeder Gesellschaft [...] das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln“ (ebd., 15). Er bezieht sich in seiner Arbeit auch auf die rituellen Inszenierungen von Übergangsphasen in archaischen Gesellschaften. So konstatiert er, dass Wechsel gesellschaftlich initiiert sind und durch Rituale begleitet werden. Rituale dienen dazu, „das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere ebenso genau definierte hinüber zu führen“ (ebd.), insbesondere wenn der Wechsel „von der einen zur anderen nicht ohne Zwischenstufe“⁴² erfolgen kann“ (ebd., 14). Zur Strukturierung von Übergangsriten entwickelte er ein dreiphasiges Strukturmodell, welches die Phasen des Übergangs folgendermaßen aufgliedert: (1) Zunächst benennt *van Gennep* die Trennungsphase („*Séparation*“), in welcher das Individuum beginnt, sich zunehmend von der bisherigen Situation loszulösen. (2) Die darauf folgende Schwellen- und Umwandlungsphase („*marge*“) wird mit der Aussage „*er schwebt zwischen zwei Welten*“ (ebd., 27) als Zwischenstatus markiert, in der weder die Ordnung der alten Situation noch die der neuen Geltung haben. (3) In der abschließenden „Angliederungsphase“ („*agrégation*“) integriert sich das Individuum zunehmend in die neue Situation (vgl. ebd., 238f). *Van Genneps* Ausführungen sind bis heute als Kerngedanken transitionstheoretischer Ansätze auszumachen: Der Wechsel von alten in neue Lebenszusammenhänge wird zur Schnittstelle von individuellen Handlungsvermögen und gesellschaftlichen Vorgaben und Anforderungen.

In der jüngeren Transitionsforschung erfolgte eine zunehmende Fokussierung auf spezifische Transitionen und der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein zentraler Forschungsbereich: Hier kommen mit dem Kindergarten, der Grundschule und der Familie unterschiedliche Institutionen zusam-

41 Die französischsprachige Originalarbeit erschien 1909 unter dem Titel „*Les rites de passage*“.

42 Der Begriff „Zwischenstufe“ deutet auf einen stufenförmigen, linearen Entwicklungsbegriff („Reifekonzept“) hin, von dem sich aber an dieser Stelle klar distanziert wird. Entwicklung als zirkulärer, mehrdimensionaler und variabler Prozess lässt sich nicht in Stufen abbilden, denn Entwicklungsverläufe sind individuell, adaptiv und unregelmäßig (inkonsistent). Der Begriff „Zwischenstufe“ wird im Rahmen dieser Arbeit lediglich auf die *institutionelle, strukturelle* Ebene bezogen.

men; überdies ist *das Kind* als zentraler Akteur zu berücksichtigen. Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule wird nach verschiedenen Theorieannahmen einerseits als „individuelle Bewältigungsleistung aufgrund eines kritischen Lebensereignisses“ (Filipp 1995), als individuelle Entwicklungsaufgabe in der Statuspassage vom Kindergartenkind zum Schulkind (vgl. Schenk 2005, 280) oder andererseits als systemische Bewältigungsleistung gedeutet wie etwa im ökopyschologischen (Bronfenbrenner 1981), oder dem ökosystemischen Ansatz (Nickel 1990) oder dem Transitionsansatz (Griebel & Niesel 2004). An dieser Stelle soll der theoretische Rahmen des Transitionsansatzes nach *Griebel & Niesel* erläutert werden, der u.a. die Ansätze von *Bronfenbrenner* (1981) und *Nickel* (1990) und Ansätze aus der Stressforschung, z.B. nach *Lazarus* (1995) verknüpft und ebenso die Perspektive kritischer Lebensereignisse nach *Filipp* (1995) einbezieht, nach der sich Veränderungen im Lebensumfeld sowohl als Belastungen oder als entwicklungsfördernde Herausforderungen erweisen können (vgl. Bülow 2011, 94f). Die Bezeichnung Transitionsmodell oder -ansatz betont diese Bündelung verschiedener theoretischer Grundlagen (vgl. Griebel & Niesel 2004, 16f).⁴³ Der Transitionsansatz charakterisiert die Anforderungen dieses Prozesses für Kinder und Eltern als verschiedene Entwicklungsaufgaben, die bewältigt werden müssen. Ebenso wird im Ansatz die Rolle der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte aufgegriffen (vgl. Griebel & Niesel 2011). Der Ansatz ist in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik bedeutsam geworden, da er beispielsweise den Bildungs- und Erziehungsplänen für Kindertageseinrichtungen der Bundesländer Bayern, Berlin, Hessen und Sachsen-Anhalt zugrunde liegt (vgl. Faust 2013, 17f). Im Folgenden werden die Kernaussagen des Modells präsentiert.

Den Transitionprozess beschrieben *Griebel* und *Niesel* (2004) folgendermaßen:

„Charakteristisch ist dabei, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht. Innerhalb dieser Phasen kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, da Anpassung und Veränderung auf der individuellen, der interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden“ (Griebel & Niesel 2004, 35).

Diese Definition betont, dass die Herausforderungen des Übergangs sowohl Chancen zur Entwicklung als auch Risiken, die überfordern können, bergen.

43 Der „Transitionsansatz“ wird in der Literatur immer wieder als Instrument empfohlen, das für die praxisbezogene Gestaltung pädagogischer Maßnahmen beim Übergangsprozess eingesetzt werden kann; es fand auch in den Bildungsplänen der Bundesländer Bayern, Berlin und Hessen Anwendung (vgl. Coelen & Otto 2008, 325).

Inwiefern diese Herausforderungen bewältigt werden und der Übergang gelingt, hängt maßgeblich von den Ressourcen ab, die dem Individuum zur Verfügung stehen. *Griebel* und *Niesel* sprechen von der „Kompetenz des sozialen Systems“ und meinen dabei das kooperative Zusammenwirken der beteiligten Institutionen (Familie, Kindergarten, Grundschule, sozialpädagogische Einrichtungen) und mitwirkenden Personen am Übergang. Nach dem Transitionsansatz wird der Übergang als ein Prozess verstanden, in welchem das Kind, der Kindergarten, die Grundschule, die Familie und die Gesellschaft über einen bestimmten Zeitraum in einer gesonderten Verbindung zueinander stehen, da sie als Akteure/Akteurinnen gemeinsam „ko-konstruktiv“ diesen Prozess gestalten:

„Es gibt nicht *den* Übergang, sondern die Beteiligten bewältigen ihn, indem sie sich darüber verständigen, sie ‚co-konstruieren‘ ihn“ (*Griebel* 2006, 33).

Dabei werden vor allem das Kind, aber auch die Eltern im Transitionsprozess vor verschiedene Entwicklungsaufgaben gestellt (vgl. *Sill* 2010), die sich auf drei Ebenen bewegen⁴⁴: (1) Auf der individuellen Ebene erlebt das Kind einen Statuswechsel zum „Schulkind“ und muss in die neue Rolle hineinfinden. Ebenso erleben die Eltern einen Wechsel zu Eltern eines Schulkindes (vgl. *Griebel & Niesel* 2004, 123f). (2) Auf der interaktionalen Ebene wird das Kind mit neuen Erwartungen konfrontiert und muss u.a. innerhalb der Klasse neue Beziehungen aufbauen und die bereits bestehenden Beziehungen, auch in der Familie verändern sich. (3) Die kontextuelle Ebene bezieht sich auf die Systeme, welche die Aufgabe haben, die Übergänge zu begleiten und zu unterstützen. Es müssen die zwei Lebensbereiche Familie und Schule integriert werden und ggf. mit außerschulischer Betreuung oder Erwerbstätigkeit Eltern in Einklang gebracht werden (vgl. *Griebel & Niesel* 2004, 123f/*Grasshoff et al.* 2013).⁴⁵Die pädagogischen

44 Diese Ebenen verweisen auf den Bezug des Transitionsansatzes auf die ökosystemische Theorie *Bronfenbrenners*, nach welcher miteinander in Verbindung stehende, ineinander geschachtelte Lebensbereiche (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) die Entwicklung des Individuums direkt oder indirekt beeinflussen. Übergänge bedeuten, dass sich die Lebensbereiche des Individuums oder ihre Rollen in den Lebensbereichen verändern. Übergänge sind demgemäß Folge von oder Anstoß zu Entwicklungen (vgl. *Bronfenbrenner* 1981).

45 *Corsaro* und *Molinari* (2005, 20) betrachten den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule unter drei Perspektiven und nennen in Parallelität zu *Griebel* und *Niesel* ebenfalls die individuelle sowie kontextuelle Ebene, die wechselseitigen Einfluss auf die Transition nehmen. Darüber hinaus benennen *Corsaro* und *Molinari* die interpersonelle Ebene, welche zwar eine große Schnittmenge mit der durch *Griebel* und *Niesel* definierten interaktionalen Ebene aufweist, aber die Bedeutung der Interaktionen unter Kindern als Ausdruck eigener „Kinderkultur“ hervorhebt: „In addition, we focus in the children’s interpersonal or collective actions with each other as being part of autonomous peer cultures that exist both alongside of and interwoven with the more general adult culture“ (*Corsaro* und *Molinari* 2005, 20/vgl. *Niesel & Griebel* 2004, 123f).

Fachkräfte moderieren den Transitionsprozess und sind nicht aktiv von diesem Übergang betroffen, sondern erleben diese vielmehr als „einen besonders fordernden Abschnitt (...) ihrer beruflichen Routine“ (Griebel & Niesel 2004, 121).⁴⁶

Die verschiedenen Ebenen verdeutlichen die Vielschichtigkeit der zu bewältigenden Anforderungen und dass Transitionskompetenz in diesem Sinne als die Kompetenz eines sozialen Systems und nicht die Kompetenz eines Einzelnen zu verstehen ist (vgl. ebd., 132). *Griebel* und *Niesel* betonen, dass ihr Ansatz vor allem dazu dienen soll, die unterschiedlichen Herausforderungen zu beschreiben, Verhaltensweisen zu verstehen und daraus pädagogisches Handeln begründet abzuleiten (vgl. Griebel et al. 2004/Griebel & Niesel 2002).

Vorrangig wird am Transitionsansatz kritisiert, dass er aufgrund des Bezugs zur Stressforschung und zur Theorie der kritischen Lebensereignisse die Belastungsfaktoren des Übergangs überschätzt und zu stark auf die Probleme dieser Phase fokussiert (vgl. Graßhoff et al. 2013, 22/ Cloos & Schröer 2011, 20f). *Cloos* und *Schröer* (2011, 24) kritisieren am Transitionsansatz, dass dieser den Übergang zu sehr als „Anpassungsprozesse und Kompetenzerwerb thematisiert“ (ebd.) und auf eine „Passung zwischen den Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen“ aus ist. Ferner fügt *Faust* (2013) der Diskussion um den Transitionsansatz hinzu, dass dieser „als Rahmentheorie des Schulanfangs [...] ergänzungsbedürftig“ (ebd., 18) ist, da er zu „unspezifisch für die Bildungsbedeutung und die curricularen Anforderungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ erscheint (ebd.).

Für die vorliegende Studie kann der Ansatz dazu beitragen, den Übergang als ko-konstruktiven Prozess auf interaktionaler Ebene zu beleuchten und Kooperationsprojekte als Ausdruck der Transitionskompetenz beider Systeme zu verstehen. Das Ziel des Transitionsansatzes liegt nach *Niesel*, *Griebel* und *Netta* (2008) darin, „die traditionelle Trennung von Kindertageseinrichtung und Grundschule aufzuheben. Ausgangspunkt ist eine sich zukünftig verstärkende und immer selbstverständlicher werdende enge Kooperation in einem zusammenhängenden Bildungssystem“ (Niesel et al. 2008, 8f). Nachfolgende Ergebnisse werden zeigen, inwiefern eine Verquickung von *Griebels* und *Niesels* sowie *van Genneps* Ansatz ergiebig ist. Doch bereits an dieser Stelle ist aufzuzeigen, dass das dreiphasige Modell *van Genneps* als horizontale, temporale Dimension ausgelegt werden kann, zu der die vertikale Dimension des Transitionsansatzes mit den Entwicklungsaufgaben auf verschiedenen Ebenen ergänzend wirkt.

46 Neben den „Moderatoren“, die die Transition unterstützend begleiten, werden die Individuen, die den Transitionsprozess aktiv vollziehen, von *Griebel* und *Niesel* als „Bewältiger“ bezeichnet (vgl. Griebel & Niesel 2004).

2.4.2 Lernwerkstätten als Kontinuitätselement aus kindbezogener Perspektive

Das Kind ist der zentrale Akteur des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Auf dieser individuellen Ebene und in Anlehnung an die Kontinuitätstheorie wird davon ausgegangen, dass der Übergang als Krise für manche Individuen durch Kontinuität gemildert werden kann; dass also mit wachsender „Distanz zwischen den Anforderungsstrukturen zweier Umwelten die Problematik des Überganges“ (Roßbach 2010, 78f) wächst und daher Kontinuität in der Bildungsarbeit anzustreben sei (Bülow 2011, 94). Als mögliche Gründe und Ursachen für „Übergangsprobleme“ und „Krisen“ werden Unsicherheiten und Ängste der Kinder vor dem neuen Abschnitt, mangelnde soziale Kompetenzen (vgl. Beelmann 2006, 154ff) oder Brüche in der Bildungsbiographie durch fehlende Anschlussfähigkeit auf didaktisch-methodischer Ebene genannt (vgl. Strätz 2010, 68). Der Übergang als „zentrale Schnittstellen in der kindlichen Bildungsbiographie, die Bildungs- und Lebenserfahrungen wesentlich beeinflussen können“ (Reichmann 2012, 94 n. Blaschke 2012, 29), wird mit Blick auf die Kinder besonders bedeutsam. Insbesondere sogenannte „Risikokinder“ und „Bildungsverlierer“ betonen die notwendige Aufgabe der systematischen Bezüglichkeit der an ihrer Förderung beteiligten Institutionen und somit die Gestaltung einer kontinuierlichen Bildungsbiographie, damit diese nicht den Anschluss im Bildungssystem verlieren (vgl. Neuß et al. 2014, 17/Bülow 2011, 94/Roßbach 2010, 87). Zentrale pädagogische Aufgabe im Übergang ist es also, die Gesamtentwicklung des Einzelnen nicht aus dem Auge zu verlieren und Kontinuität bedeutet in diesem Zusammenhang,

„dass jede höhere Bildungsstufe den bisher erreichten Stand eines Kindes akzeptieren und an diesem ansetzen muss und jede vorausgehende Stufe (...) perspektivisch die weiterführende Aufgabenstellung im Blick haben muss“ (Roßbach 2010, 79).

Gleichzeitig sind Übergänge immer dann entwicklungsfördernd, wenn diese nicht nur wiederkehrende Momente der Kontinuität enthalten, an die angeknüpft werden kann, sondern auch herausfordernde, qualifizierende Momente, welche die Kinder eigenaktiv bewältigen können (vgl. Blaschke 2012, 33).

Liegle weist zurecht darauf hin, dass

„Kontinuität kein Wert an sich ist, sondern erst an Bedeutung gewinnt, wenn übergreifende pädagogische Prinzipien wie ein gemeinsames Bildungsverständnis in Kindergarten und Grundschule umgesetzt werden, über die allerdings erst ein Konsens hergestellt werden muss“ (Liegle 2011, 159).

Die Frage danach, wie der Übergang zum Anlass eines „erfolgreichen, aktiven und ko-konstruktiven Lern- und Bildungsprozess“ (ebd., 31) werden kann, steht im Mittelpunkt der elementar- und grundschulpädagogischen Literatur und Kooperationsaktivitäten im Mittelpunkt: institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit im Übergang kann als Beitrag zur Kontinuität der kindlichen Bildungsprozesse verstanden werden. Insofern diese institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit regelmäßig als Kooperationsprojekt zwischen Kindergarten und Grundschule stattfindet und Lehrer/Lehrerinnen, Erzieher/Erzieherinnen, pädagogische Fachkräfte und Kindergartenkinder sowie Schulkinder involviert, sind hierbei drei Aspekte zu betonen:

(1) Zum einen ist die kindliche Perspektive auf den Übergang durch verschiedene Vorstellungen und Erwartungen geprägt, die durch Familie und Umfeld an das Kind herangetragen werden. Diesem „Klima hoher Erwartungsspannung“ (Blaschke 2012, 29), das aus Unsicherheiten, Ängsten und Hoffnungen bestehen kann, sollen durch Begegnung mit dem Lehrer oder der Lehrerin, durch Kennenlernen des Schulgebäudes oder von Unterrichtssituationen wirkliche Erfahrungen entgegengebracht werden, um der „eventuell üppig wuchernden kindlichen Fantasie Realität als Gegengewicht entgegenzusetzen“ (Knörzer et al. 2007, 68). Lernwerkstätten, die in Grundschulen eingerichtet werden und gemeinsam von Kindergarten und Grundschule genutzt werden, bilden für die zukünftigen Schulkinder eine Brücke zum unbekannten Raum Schule.

(2) Andererseits können solche institutions- und altersübergreifenden Aktivitäten in der Ausrichtung an den Bedürfnissen und Perspektiven der Kinder angemessene Gelegenheiten bieten, den „kumulativen Kompetenzaufbau zu unterstützen“ (Roßbach 2010, 87) und individuelle Bildungschancen beinhalten (vgl. Strätz et al. 2010, 255). Vorangegangene Ausführungen haben gezeigt, dass Lernwerkstattarbeit als eine offene Lehr-Lern-Form gilt, in der insbesondere heterogene Gruppen Möglichkeiten zur individuellen Lerngelegenheiten finden können.

(3) Darüber hinaus spielt die Selbstständigkeit und -bestimmung der Akteure/Akteurinnen eine tragende Rolle, die auch für die Erstklässler insofern bedeutsam wird, als dass sie nach der Einschulung Möglichkeiten haben, ihre „Entwicklungen und erworbenen Kompetenzen im vergangenen Jahr vor Augen zu führen“ (Strätz 2010, 69).

Diese drei Aspekte werden im Folgenden detaillierter ausgeführt und diskutiert.

2.4.3 Lernwerkstätten als Element zur Festigung von Kooperationsstrukturen aus organisations- und professionsbezogener Perspektive

Aus systemtheoretischer Perspektive ist der Übergang ein organisatorisches „Problem“, das durch die Kooperation der abgebenden und aufnehmenden Institutionen durch organisatorische, administrative Entscheidungen, formalisierte Regeln und politische Unterstützungsprozesse gelöst werden kann. Gleichzeitig tritt das interaktive Handeln der Akteure/Akteurinnen der beteiligten Institutionen als bedeutsam hervor (vgl. Dollase 2011, 53f).

„Der gelingende Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Ziel der Anschlussfähigkeit wird dabei aus wissenschaftlicher Perspektive sowohl als individuelle Bewältigungsaufgabe als auch als systemische Bewältigungsleistung gedeutet“ (Höke 2013, 21).

In dieser Schnittmenge ist die Perspektive der Transitionsforschung anzusiedeln, welche davon ausgeht, dass die Bewältigung von Übergängen nicht allein die Kompetenz des Individuums erfordert. Vielmehr wird „Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel 2004, 132) verstanden: Kinder, Fach- und Lehrkräfte sowie die Eltern gestalten vor dem Hintergrund organisationaler und lebensweltlicher Zusammenhänge gemeinsam den Übergang und beeinflussen diesen (vgl. ebd.). Mit dem Ziel der kontinuierlichen Bildungsverläufe gegen die „Versäulung von Bildungsorten und sozialen Dienstleistungen“ (Cloos et al. 2011, 127) erhöht sich die gemeinsame Verantwortung für die anschlussfähige Gestaltung von Übergängen: Diese schlägt sich in gesetzlichen Vorgaben wie detaillierten Ausführungsbestimmungen nieder, die vielfach schon durch Termini wie beispielsweise „gemeinsame Vereinbarung“ oder „Tandem-Gedanken“ den damit verbundenen Appell verdeutlichen.

In den letzten Jahren stellte sich also zunehmend die Frage, wie der gemeinsame Handlungsraum von Kindergarten und Grundschule zu gestalten sei und hierbei können Lernwerkstätten aus organisations- und professionsbezogener Perspektive als ein Element verstanden werden, das zur Festigung der Kooperationsstrukturen und als erster Schritt der Entwicklung einer gemeinsamen Pädagogik dient (vgl. Cloos & Schröer 2011, 21ff). Der Kooperationsgedanke, als ein Verfahren der intendierten Zusammenarbeit, bei dem sich überschneidende Zielsetzungen aufeinander abgestimmt werden (vgl. Santen & Seckinger 2003, 29) spiegelt sich in der Lernwerkstattarbeit darin wider, dass hier (didaktisch-methodische) Elemente beider Institutionsbereiche relevant werden. Für beide Institutionsbereiche gibt es vertraute Handlungsabläufe, die in der Lernwerkstattarbeit präsent sind. Gleichzeitig unterliegt die Lernwerkstattarbeit – wie alle kooperationsstiftenden Maßnahmen und Projekte – dem

„Diktum, die Stärken des Elementar- und Primarbereichs so zu verein(bar)en, dass wiederum die jeweiligen Schwächen verringert werden“ (Blaschke 2012, 27).

Lernwerkstattarbeit ist eine Kooperationsform auf dem hohen „Niveau der Ko-Konstruktion“,⁴⁷ da bei gemeinsamer Arbeit von Fach- und Lehrkräften durch den wechselseitigen Austausch der Aufbau von neuen Wissens- und Handlungsfelder gelingt (vgl. Drexel 2014). Durch das Verfolgen gemeinsamer Ziele wie beispielsweise der naturwissenschaftlichen Frühförderung können beide Kooperationspartner einen Nutzen und eine „positive wechselseitige Abhängigkeit“ (ebd., 13) in dieser erkennen. In der Planung und Organisation einer gemeinsamen Lernwerkstatt müssen die professionellen Akteure/Akteurinnen beider Institutionen sich über Bildungsinhalte der Lernwerkstatt verständigen und können gleichzeitig „einen gewissen Grad an Autonomie“ (ebd., 14) bewahren, da sie – ihren vertrauten Handlungsmustern gemäß – u.a. methodische Elemente ein- und umsetzen können. Aus professionstheoretischer Perspektive bietet die gemeinsame Lernwerkstattarbeit für das gegenseitige Kennenlernen beider Professionen einen Raum, in dem das Wissen übereinander und die Erwartungen, welche diese gegenüber der anderen Profession haben, befördert und in Kommunikation geklärt werden können (vgl. Bülow 2011, 106f).

2.4.4 Lernwerkstätten als Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aus institutioneller Perspektive

In der Gegenüberstellung der Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule zeigt sich ein hoher Ähnlichkeitsgrad (vgl. Höke 2013, 49), der aber weiterhin einen großen Interpretationsspielraum lässt, der insbesondere auf praktischer Ebene zu Schwierigkeiten führen kann:

„Die institutionseigenen Leitvorstellungen der Sozialpädagogik bzw. der Schulpädagogik haben sich zwar in den letzten Jahren angenähert, sie sind aber nicht deckungsgleich. Im praktischen Umgang von Personen erscheinen sie daher in subjektiver Variante und als Vor- und Fehlurteil deformiert“ (Hacker 2008, S. 104).

47 In Anlehnung an Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) können drei Kooperationsniveaus unterschiedlicher Intensität und Qualität unterschieden werden: Niveau 1 („Austausch“) beruht hauptsächlich auf dem Austausch von Informationen, während Niveau 2 („Arbeitsteilung“) gemeinsame Kooperationsformen in arbeitsteiliger Organisation und Berücksichtigung der Stärken der jeweiligen Partner umfasst. Das Niveau 3 („Ko-Konstruktion“) beinhaltet die gemeinsame Arbeit sowie den Austausch, um gemeinsam neue Wissens- und Handlungsfelder zu erschließen (vgl. Gräsel et al. 2006).

Die viel verwendete Metapher der Brücke für das „Ebnen von Wegen oder die Erleichterung von Verständigung“ (Cloos et al. 2011, 121) verdeutlicht, dass die Optimierung der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse bzw. die Annäherung der Bildungswelten von Elementar- und Primarbereich im Kerninteresse der Reformbemühungen stehen. Doch es geht hierbei um viel mehr als eine bloße didaktische Anpassung von Kindergarten und Grundschule; es geht um die Entwicklung eines *gemeinsamen* Bildungsverständnisses:

„Die Einigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis soll dabei im Idealfall sicherstellen, dass beide Institutionen bei der Bildung und Erziehung von Kindern auf ähnliche Vorstellungen und Konzepte zurückgreifen und inhaltlich und didaktisch die Anschlussfähigkeit verbessern“ (Cloos et al. 2011, 128).

Diese Aufgabe wird in Wissenschaft und Praxis als große Herausforderung verstanden und mündet teilweise in der Diskussion normativer Erwartungen darüber, was ein Kind zu Schulbeginn können muss. Andererseits wird auch kritisch nach der Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs sowie der „curricularen Anschlussfähigkeit“ gefragt (vgl. Faust 2013, 23ff). In den Diskussionen um die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsplans, wie es beispielsweise das Bundesland Hessen für Kinder von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr erarbeitete (vgl. SMH & KMH 2007), wird sich zu unterschiedlichen Anteilen an den Pädagogiken beider Institutionsbereiche orientiert (vgl. Strätz et al. 2010, 254f). Allerdings ist die *Gegenüberstellung* beider Bereiche im Sinne einer Anatomie fortwährend festzustellen. So kritisieren auch *Knauf* und *Schubert*

„eine unangemessen scharfe strukturelle, institutionelle und mentale Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich“ (Knauf & Schubert 2006, 150).

Lernwerkstätten im Übergang sind als eine über das abstrakt formulierte, gemeinsame Bildungsverständnis hinausreichende Bildungspraxis in der Entwicklung zu begreifen (vgl. Knoke 2011), welche diese Anatomien aufzulösen suchen und auf die situativ ausgerichteten Entscheidungen für unterschiedliche didaktische Formen und Settings zur individuellen Förderung des Kindes setzen. Es geht hier folglich um keine Entscheidung zwischen einer eher „sozialpädagogisch orientierten Förderung kindlicher Selbstbildungsprozesse im Kindergarten versus stärker an Instruktion und Lehrzielen orientierten Förderung in der Grundschule“ (Roßbach 2010, 79), sondern um Lernwerkstätten als *eine Form*, die im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses eine *Balanceform* verkörpert: Beispielsweise werden die für die elementarpädagogische Didaktik und Programmatik elementare Eigentätigkeit des Kindes sowie die Bereitstellung einer fördernden Umwelt zugleich auch primarpädagogischen Ansprüchen im

Sinne einer gesellschaftlich vorgeformten, „vorbereiteten“ Umgebung gerecht. Kooperationsformen, die auf ein gemeinsames Bildungsverständnis bauen, sollten sich nicht entlang der Frage, ob elementarpädagogische *oder* primarpädagogische Orientierungen dominieren oder ob Bildungs- und Lerngelegenheiten eher indirekt oder direkt erfolgen sollten, ausrichten (vgl. Graf 2014); vielmehr ist die gemeinsame Orientierung notwendig. In diesem Sinne hebt *Duncker* (2015) hervor:

„In Kindergarten und Grundschule müssen Formen sowohl spielerischen wie auch methodisch-systematischen Lernens beachtet und integriert werden. Sie bilden ein dialektisches Spannungsfeld, in dem Kinder sich entfalten lernen und entwickeln können“ (Duncker 2015, 26).

Ebenso macht *Roßbach* (2010) wie folgt deutlich:

„Wir benötigen die eher freien Suchbewegungen der Heranwachsenden in ihren Lebenssituationen und in ‚vorbereiteten‘ Umgebungen [...] und benötigen auch die Verfügbarkeit von Unterstützungen. Und wir benötigen die gezielten und direkten Angebote von Neuem, um die Heranwachsenden mit Bildungs- und Lernherausforderungen zu konfrontieren“ (Roßbach 2010, 79f).

Festgesetzt bleibt, dass sich Bildung in den Kindertageseinrichtungen an den Fragen und Themen der Kinder orientiert und die Grundschule – auch laut gesetzlicher Grundlage – „an den Erziehungs- und Bildungsauftrag des Elementarbereichs der Tageseinrichtungen für Kinder“ (MK Niedersachsen 2012, 3.2) anknüpfen sollte. Zugleich orientiert sich die Bildungsarbeit in der Grundschule noch stärker auf das Erreichen von Kompetenzen und damit verbundenen Bildungsstandards, denn neben dem individuellen Fortschritt des Kindes gewinnen im Laufe der Grundschulzeit Leistungsbeurteilung in Bezug auf fachliche Normen an Bedeutung (vgl. Neuß et al. 2014, 49f). Erprobungs- und Erfahrungsräume im Übergang bauen auf der gemeinsamen Grundlage beider Institutionsbereiche auf und nutzen die Unterschiede, um anschlussfähige Bildungsprozesse gewährleisten zu können und dem Kind eine „ungebrochene Kompetenzerfahrung“ (ebd., 50) zu ermöglichen (vgl. Duncker 2015/ Leuchter 2013).

2.5 Institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit im Spiegel der Forschung

Vorangegangene Ausführungen konnten den Gegenstand der Untersuchung, nämlich die institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, die im wöchentlichen Rhythmus gemeinsam von den Kin-

dem des Kindergartens und der Grundschule sowie von Erziehern/Erzieherinnen, pädagogischen Fachkräften und Lehrern/Lehrerinnen durchgeführt wird, in die Diskurslinien der Lernwerkstatt(arbeit) und der Elementar- wie auch Primärpädagogik einbetten. Aspekte des offenen Unterrichts sowie der Übergangsgestaltung spielten hierbei eine Rolle. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten herangezogen werden, um das Feld der Lernwerkstatt als Kooperationsform im Übergang vor dem Hintergrund „empirischer Realitäten“ näher bestimmen zu können.

2.5.1 Kooperationsformen und -strukturen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Gegenstand empirischer Forschungen

Aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes *Übergang Kindergarten – Grundschule* und im Sinne einer Fokussierung auf die Forschungsfrage werden vordergründig Studien zu Kooperationen im Übergang herangezogen.⁴⁸

Bislang wird in der früh- und grundschulpädagogischen Forschung zumeist von einer normativ gesetzten Annahme der Wirksamkeit der Kooperationen zwischen Kindergarten und Grundschule ausgegangen und somit auch die Notwendigkeit der Kooperation für einen *erfolgreichen* Übergang vorausgesetzt (vgl. Hanke & Hein 2010, 94ff). Insgesamt schwanken aber die Ergebnisse in den verschiedenen empirischen Studien zur „Übergangsbewältigung“ der Kinder: Beelmann (2006) benennt 29% als „Risikokinder“ und 14% als „Übergangsstressste“ (vgl. ebd., 152ff). Des Weiteren identifiziert er auf Grundlage von Befragungen von Kindern, Eltern und Erziehern/Erzieherinnen für den Übergang unterschiedliche Entwicklungsverläufe, demnach „zeigten ca. 4-5% der Kinder eine Zunahme von auffälligem Verhalten im Übergang“ (ebd., 152). Dagegen stellen die Teilergebnisse Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (*BiKS*) das Phänomen „Schuleintrittskrise“ generell infrage, denn es konnten keine besonderen Problembelastungen bei den Kindern in der Übergangsphase identifiziert werden (vgl. Faust 2013/Faust et al. 2012, 209f). Die mit der „Child Behavior Checklist (CBCL) untersuchten psychosozialen Probleme zeigten im Zeitraum von neun Monaten *vor* bis neun Monate *nach* dem Schuleintritt keine Veränderungen in der Häufigkeit des Auftretens. Die *BiKS-Studie* legt darüber hinaus offen, dass institutionelle Merkmale wie Vorschulprogramme oder Übergangsmaßnahmen selten signifikant wirksam auf die Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft

48 Einen Überblick über die Forschungsergebnisse zum Übergang Kindergarten - Grundschule geben Faust (2013, 9-33) oder Griebel und Niesel (2004). Internationale Ergebnisse bezieht Müller (2014) in ihre Forschungsübersicht zum Übergang ein.

oder Bewältigung des Schulalltags der Kinder sind. Insbesondere das Ergebnis, dass die gegenseitigen Besuche der Institutionen sogar einen signifikant negativen Effekt auf die Anstrengungsbereitschaft haben, stieß eine Debatte um die Wirksamkeit von Kooperationen und die Rolle von „kontextuellen Schutzfaktoren“ an (vgl. Faust et al. 2012, 208f/Faust 2013, 269f).⁴⁹ Allerdings wurden die Kooperationsmaßnahmen nachträglich über eine Befragung der Eltern erfasst und so kommen *Faust et al.* (2012) selbstkritisch zu dem Schluss, dass „[b]is dahin [...] vermutet werden [muss], dass die Übergangsbegleitmaßnahmen im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule sowie die Vorschulprogramme einen entlasteten Schuleintritt *nicht* fördern“ (ebd., 209; Hervorh. d. M.K.). Diese Ergebnisse stehen den Ergebnissen internationaler Studien gegenüber: Die finnische Studie von *Ahtola und anderen* (2011) belegte, dass sich vor allem als Übergangspraktiken der „bildungsstufenübergreifende[r] Austausch über Curricula“ sowie die

„Weitergabe eines Förderplans oder einer Bildungsdokumentation über die Kinder [...] [zwischen Kindergarten und Grundschule] als bedeutende Einflussfaktoren für die schulische Entwicklung der Kinder“ (Hanke et al. 2013, 16) zeigen.

Auch die US-amerikanische Studie von *LoCasale-Crouch und anderen* (2008) legt offen, dass insbesondere Maßnahmen, die sich enger auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung der Kinder beziehen, signifikante Effekte aufweisen (vgl. LoCasale-Crouch et al. 2008). Dagegen sind Kooperationsformen, die vornehmlich auf das Kennenlernen abzielen, weniger wirksam. Dieses stützt ebenfalls die Studie von *Reichmann* (2011), welche ein Kooperationsprojekt und dessen Auswirkungen auf kindliche Einstellungen und Bewältigungskompetenzen untersuchte. In dem Projekt besuchten Kindergartenkinder einmal wöchentlich den Unterricht einer zweiten Klasse, in dem die Schüler eine Helferrolle übernahmen und so als Paten die jüngeren Kinder in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess unterstützten. Das Fazit der Studie betont die Bedeutsamkeit von kooperativen Lernformen und Unterrichtsbesuchen als Übergangselement, da eine „bewusste pädagogische Konzeption der Teilnahme am Unterricht [...] dazu beitragen kann, Kindern den Schuleintritt zu erleichtern“ (Reichmann 2011, 101). Besonders

49 Nach *Griebel und Niesel* (2004) haben sich als bedeutsame Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs sowohl *kindbezogene Schutzfaktoren* (z.B. ein positives Selbstkonzept, problemlösende Bewältigungsstrategien oder eine positive Einstellung zum Lernen) als auch *interaktionale Schutzfaktoren* (z.B. eine stabile emotionale Bindungen zu mindestens einer Bezugsperson, ein positives Klassenklima oder die Information des Kindes selbst über den Schuleintritt) und *kontextuelle Schutzfaktoren* (z.B. der sozioökonomische Status des Kindes, die Kooperation von Kita und Grundschule oder der Einbezug der Eltern in die Übergangsgestaltung) herausgestellt (vgl. auch Grotz 2005).

Kinder, „deren Transitionsbedingungen durch eine erhöhte Anzahl an Risikofaktoren⁵⁰ geprägt waren“ (ebd.), konnten durch das Projekt profitieren. Die Studie von Müller (2014) untersuchte die Übergangsbewältigung von 171 Kindern, die eine an eine Grundschule angegliederte Vorschule besuchten und 203 Kindern, die kein Setting der institutionellen Verzahnung von Elementar- und Primarbereich besuchten (vgl. Müller 2014, 25ff). Sie fragt nach den Zusammenhängen zwischen Übergangsbewältigung und institutioneller Verzahnung. Die Ergebnisse ihrer quantitativ-qualitativen Studie legen offen, dass „die Kinder mit Vorschulteilnahme eine höhere Peerakzeptanz, ein positiveres Klassenklima und eine bessere [s]oziale Integration empfinden als Kinder ohne Vorschule“ (ebd., 270). Auch mit Blick auf internationale Entwicklungen, in denen an Grundschulen angegliederte Vorschulen eine übliche Verzahnungsform darstellen (vgl. Huf 2010), konstatiert Müller schlussendlich, dass ihre Ergebnisse „den Besuch einer [...] Vorschule als eine zuträglichste Bedingung für die [soziale] Einbindung, die Lerneinstellung und die Kompetenzstände der Kinder belegt [...]“ (Müller 2014, 271). Die gute Beziehung zur Lehrperson der Vorschule, ein angemessener Umgang mit Heterogenität sowie positive Erfahrungen beim Spiel sind zentrale Einflussgrößen für eine positive Übergangsbewältigung (vgl. ebd., 233-242). Im *Projekt Bildungshaus 3-10* ergab die Analyse des Fragebogen *FEESSI-2*, welcher der Erfassung grundlegender emotionaler und sozialer Erfahrungen von Schulkindern in den ersten beiden Schulklassen dient, dass die Kinder in den kooperativen Modelleinrichtungen in allen Bereichen höhere Werte aufwiesen als die Kinder in den Vergleichseinrichtungen (ohne Kooperation) (vgl. Sturmhöfel 2012). Weitere empirische Erkenntnisse hinsichtlich der Durchführung eines Kooperationsprojekts und deren Auswirkungen auf den Transitionsprozess liefert Grotz Studie (2005), welche die Unterstützung untersuchte, die Kinder im Übergang von ihren Eltern und den Pädagogen/Pädagoginnen aus beiden Institutionen erhielten. Eines der zentralen Ergebnisse ist, dass insbesondere die Unterstützung *nach* dem Schuleintritt durch die Lehrpersonen und Eltern eine wichtige Rolle in der Übergangsbewältigung spielt (vgl. Grotz 2005). Dieses Ergebnis plädiert für Settings mit institutionsgemischten Kindergruppen, die über die bloßen Besuche der Kindergartenkinder in der Schule hinausgehen.

50 Reichmann führt an dieser Stelle nicht weiter aus, was unter „Risikofaktoren“ verstanden wird. Aufschluss liefern hier Faust et al. (2012): „[...] dass die Risiko- und Schutzfaktoren überwiegend und mit dem größten Gewicht auf der Ebene der individuellen und familiären Merkmale liegen. [...] Je nach abhängiger Variable spielt vor allem das Einschulungsalter, das Geschlecht und die Vorläuferfähigkeiten im Vorschulalter eine entscheidende Rolle. Besonders der Schuleinstieg der Jungen zeigt sich im Hinblick auf fast alle überprüften Aspekte als belasteter als der der Mädchen“ (ebd., 208f).

In dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Annahme der positiven Wirksamkeit von Kooperationen bei der Übergangsbewältigung noch nicht ausreichend belegt ist (vgl. Faust 2013/Hanke et al. 2013, 16/Liebers 2008, 102ff/Griebel & Niesel 2004, 95ff) und zugleich die empirische Basis noch kein festes Fundament bildet, um in den Kooperationen die richtigen, wirksamen Schwerpunkte zu setzen. Auf die Frage nach dem Wissen um die Praxis guter Kooperationen können empirische Studien nur erste Antworten geben und die Praktiken der Übergangsgestaltung bleiben zudem ein Forschungsdesiderat. Bislang werden die pädagogisch-didaktischen Gestaltungen des Übergangs vor allem im Hinblick auf Umsetzung, Akzeptanz oder Effektivität evaluiert (vgl. Arndt & Kipp 2016/DKJS 2010a; 2010b/Decker & Speck-Hamdan 2009). Gleichzeitig spiegeln die verschiedenen Studienergebnisse die Diskussionen um die Gestaltung des Übergangs durch Herstellung von Kontinuitäten *oder* die Bewältigung von Herausforderungen durch Diskontinuitäten wider:

„Übergänge als Qualitäten des Werdens sind immer dann entwicklungsfördernd, wenn sie individuell passgerecht sowohl bewahrende Momente enthalten, an die angeknüpft werden kann, als auch qualifizierende Momente, die für die Kinder zu bewältigende Herausforderungen darstellen“ (Schneider 2001, 472).

Dass eine Etablierung einer flächendeckenden Kooperationspraxis noch aussteht und Intensitäten und Formen der Kooperation stark variieren, zeigen unter anderem Studien wie die *WirKt-Studie*⁵¹ oder die begleitenden Studien zum Projekt *Brückenjahr*⁵² in Niedersachsen (vgl. Cloos et al. 2011), aber ebenso Studien zu den Kooperationsprozessen zwischen den Professionen von Lehrern/Lehrerinnen, Erziehern/Erzieherinnen und pädagogischen Fachkräften (vgl. Breuer 2015/Emmerl 2010). In den meisten Institutionen – sowohl in den Kindergärten/Kindertageseinrichtungen (83,7%) als auch in den Grundschulen (96,35%) – ist

51 Das Projekt „*WirKt* – Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschule auf ErzieherInnen, Lehrperson, Eltern und Kinder“ umfasste die Befragung per Fragebogen und durch leitfadengestützte Interviews von 98 pädagogischen Fachkräften und 91 Lehrpersonen sowie 550 Eltern aus Nordrhein-Westfalen (vgl. Hanke et al. 2013).

52 Das Modellprojekt „*Brückenjahr*“ des Land Niedersachsen gilt als eines der bisher größten Modellprojekte zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, welches im Jahr 2007 startete. Insgesamt wurden 550 Modellprojekte gefördert und zusätzlich 49 Beratungsteams eingesetzt, die regional für die Weiterentwicklung in diesem Feld zur Verfügung standen. Auf Grundlage einer 2007/08 durchgeführten Online-Befragung zum „Ist-Zustand“ der Übergangsgestaltung wurden 1553 Kindertagesstätten und 1336 Grundschulen aus Niedersachsen evaluiert. Zusätzlich wurden mit den „zentralen Akteuren des Brückenjahres“ qualitative Experteninterviews geführt, die in der formativen und summativen Evaluation Eingang fanden. Auf Grundlage dieser Teilstudie konnte ein Einblick über Formen und Intensitäten von Kooperationen gewonnen werden (vgl. Cloos & Manning-Chlechowitz & Sitter 2011, 121ff).

die Kooperation im pädagogischen Konzept der Einrichtungen verankert (vgl. Hanke et al. 2013, 39), wobei aber die Zahl der Einrichtungen, in denen eine schriftliche Vereinbarung zur Kooperation besteht (*WirKt-Studie*: 56,3 %/*Studie z. Brückenjahr*: 55%) oder gemeinsame Fortbildungen besucht werden, weitaus geringer ausfällt. Interessant ist hierbei, dass eine Grundschule im Durchschnitt mit 4,51 Kindergärten/Kindertageseinrichtungen kooperiert, während diese nur mit durchschnittlich 1,97 Grundschulen kooperieren (vgl. Hanke et al. 2013, 40). Besteht eine Kooperation, sind die Formen und Intensitäten der Kooperationen höchst divers: Traditionelle Formen wie der Besuch der Kita-Kinder in der Grundschule, Feste oder andere Veranstaltungen zwischen beiden Einrichtungen dominieren. Das „sich vertraut Machen“ der Kinder mit dem schulischen Umfeld ist die häufigste Form der Übergangsgestaltung und findet größtenteils ein- bis zweimal im Jahr statt. Hier erhalten die Kinder vor Schulbeginn die Gelegenheit, ihre zukünftige Grundschule zu besuchen und die Lehrkräfte aus ihrer zukünftigen Schule kennenzulernen (vgl. ebd., 43-46/Faust 2013, 34ff/Blaschke 2012/Ahtola et al. 2011). Neben diesen „Schnupperbesuchen“ liegen die jährlichen Kooperationskontakte inklusive der Arbeitstreffen mit den Partnereinrichtungen bei der Hälfte der Einrichtungen bei drei- bis viermal (vgl. Hanke et al. 2013, 43ff). Als Projekte zur Kooperationsintensivierung sind u.a. „*TransKiGs*“ – ein von 2005 bis 2009 in Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen durchgeführtes Projekt zur Stärkung der Qualität und zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule (vgl. Rathmer et al. 2011/Akçün 2006) – oder „*Ponte*: Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ als Projekt (2004-2008) zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses (vgl. Blaschke & Nentwig-Gesemann 2008/ Ramseger & Hoffsommer 2008) zu nennen, die ebenfalls wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Die prozessevaluative Studie zu *Ponte* legte offen, dass eine dauerhafte, wenn auch projektgestützte Kooperation von Kindergarten-Grundschul-Tandems mehr gegenseitiges Verständnis und Achtung sowie gemeinsame pädagogische Perspektiven entwickeln ließ (vgl. Nentwig-Gesemann & Blaschke 2009, 134ff). In der Gesamtschau weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die meisten Kooperationsaktivitäten auf einem niedrigen Niveau mit Schwerpunkt auf dem wechselseitigen Austausch stattfinden (vgl. Hanke et al. 2013, 45).⁵³ Eine aktive Mitarbeit der Fach- und Lehrkräfte in der Partnereinrichtung oder eine gemeinsame Arbeit an den Bildungsdokumentationen findet in den meisten Einrichtungen

53 Die *WirKt-Studie* zeigt auf, dass 42% der Kindergärten/Kindertagesstätten und 61% der Grundschulen Projekte und Aktionen auf Kooperationsniveau 1 (Niveau des wechselseitigen Austauschs) durchführen. Etwa 17% der Grundschulen und 9% der Kindergärten/Kindertagesstätten geben an, auf Niveau 3 (Ko-Konstruktion gemeinsamer Aufgaben und Problemlösungen) zu kooperieren (vgl. Hanke et al. 2013, 45/Tietze et al. 2007).

nicht statt. Es dominiert der mündliche Austausch von Informationen und es fehlt in den meisten Kooperationen „an gemeinsamer Gestaltung der Beobachtung und Förderung der Kinder“ (Cloos et al. 2011, 131). Die Ergebnisse der Studien offenbaren, dass nachdem der Dialog zwischen Primar- und Elementarbereich bildungspolitisch initiiert worden ist, die flächendeckende Implementierung und die Etablierung einer Kooperationspraxis noch aussteht (vgl. Kordulla 2014, 174/Cloos et al. 2011, 133/Oehlmann et al. 2011). Forschungsarbeiten sind eher davon geprägt, dass sie auf die „konzeptionelle Fundierung, Erprobung und Überprüfung der Effizienz“ (Hanke & Hein 2010, 92) von Übergangsgestaltungsformen setzen (vgl. Faust 2013). Die wenigen Arbeiten, die sich mit der interaktionalen Ebene des Übergangs beschäftigen, wurden entweder erst ab dem Schuleintritt (Kellermann 2008/Prengel 1999) angesetzt oder fokussieren auf Peer-Interaktionen (Kordulla 2014/Grunau 2014/Corsaro & Molinari 2005). Eine Ausnahme bildet hier die ethnographische Studie *Blaschkes* (2012), welche mit Fokus auf das professionelle Lehrerhandeln die „Schnupperbesuche“ von Kindergartenkindern in Grundschulen untersuchte (vgl. Kapitel 4.2). Studien wie die *WirKt-Studie* oder die Teilstudie der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (*BiKS*), die den Einfluss von Vorschulprogrammen und Übergangsbegleitmaßnahmen auf den Transitionsprozess untersuchten, bilden lediglich Kooperationsformen und -häufigkeit zwischen den Institutionen ab. Die Rekonstruktion empirischer Daten zum *Vollzug* von Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschulen ist bislang ein blinder Fleck in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Auch *Blaschke* (2012) merkt an, dass die Praktiken der Übergangsgestaltung, also wie in performativen Prozessen Erfahrungen des Übergangs gerahmt, bearbeitet und gestaltet werden bisher zu selten in den Blick von Studien geraten (ebd., 10).

2.5.2 Offene Lehr-Lern-Settings als Gegenstand empirischer Forschung

2.5.2.1 Forschungslandschaft

Die Forschungslandschaft um das Thema der Lernwerkstätten ist – wie auch die Definition dieses Begriffes von Vielfältigkeit – geprägt: Die schmale Basis in empirischer Hinsicht zum Thema *Lernwerkstatt(arbeit)* bilden die Studien von *Hiebl* (2014), *Nentwig-Gesemann et al.* (2011 und 2012), *Franz* (2012) und *Müller-Naendrup* (1997). Darüber hinaus sind Erfahrungsberichte und Befragungen präsent: Eine Quelle empirischer Daten oder valider Ergebnisse bilden diese Publikationen allerdings nicht, da Erfahrungs- und Projekte nicht den Gü-

tekriterien empirischer Forschung standhalten. Außerdem ist hervorzuheben, dass Lernwerkstätten im vorschulischen Bereichen nahezu unerforscht sind; vielmehr werden Aspekte naturwissenschaftlicher Bildungsräume im Elementarbereich empirisch untersucht (vgl. Windt 2011).

Zu den Themen der Freiarbeit und des offenen Unterrichts gibt es ebenfalls viele Erfahrungsberichte wie auch Diskussionsbeiträge. Der Stand empirischen Wissens entspricht kaum der Popularität der Forderung nach Öffnung von Schule und Unterricht und einer Individualisierung von Bildungsprozessen. Desgleichen existiert zwischen dem Verbreitungsgrad von offenen Unterrichtsformen und der „empiriebasierten Zustimmung“ eine deutliche Differenz (vgl. Hanke 2005, 71): „Die wenigen in Deutschland durchgeführten Untersuchungen haben den Charakter von Einzelfallstudien oder beziehen sich auf Modellprojekte“ (Lipowsky 1999, 29), sind meist regional begrenzt, verfügen über keine repräsentative Auswahl und unterliegen einer Selbstselektion besonders engagierter Lehrer/Lehrerinnen (vgl. Brügelmann 2008, 3f). Distanzierte empirische Forschungsarbeiten mit hoher externer Validität sind auch in diesem Themenfeld selten (vgl. u.a. Lähnemann 2008, 56). Das Thema der Öffnung von Lern- und Bildungsprozessen wird im Elementarbereich zumeist nur in institutioneller Dimension diskutiert und beforscht, beispielsweise der Öffnung der Einrichtung Richtung Gemeinwesen (vgl. Regel & Kühne 2014). Eine der jüngsten Studien zur Lernwerkstattarbeit an Grundschulen wurde von *Hiebl* (2014) vorgelegt, welche mithilfe eines Online-Fragebogens 163 (bayerische) Grundschulen befragte sowie (qualitative) Interviews mit fünf Schulleitern und zwanzig Kindern an ausgewählten Grundschulen durchführte. Aus den Ergebnissen leitet *Hiebl* zentrale Qualitätsmerkmale für die Lernwerkstätten an Schulen ab (vgl. ebd., 297).⁵⁴ Auch die Fragebogenstudie und die Evaluation der Fortbildungsreihen und Beratungssitzungen des *LIMKI-Projekts* unter der Leitung von *Speck-Hamdan* untersuchten 29 Münchener Lernwerkstätten an Kindertageseinrichtungen bezüglich des Entstehungsprozesses, der räumlichen Organisation und inhaltlichen Gestaltung der Lernwerkstattarbeit (vgl. Decker & Speck-Hamdan 2009, 30ff).⁵⁵ Aufschluss über Umsetzungsweisen des Lernwerkstattkonzeptes

54 Die Ergebnisse der Studie von *Hiebl* (2014) werden in vier Qualitätsbereiche gebündelt: Personalisierung, Materialisierung, Institutionalisierung und Reflexion. Wichtig für die qualitätsvolle Umsetzung der Lernwerkstattarbeit an Grundschulen ist nach *Hiebl* die Einbindung der Bildungsarbeit in der Schule auf personeller, organisatorischer, inhaltlicher und konzeptioneller Ebene (vgl. *Hiebl* 2014, 288ff).

55 LIMKI steht hierbei für „Lernwerkstätten **IM** Kindergarten“. Das Projekt wurde im Zeitraum März 2008 bis März 2009 durchgeführt. Es wurden via Fragebogenstudie 29 Münchener Lernwerkstätten in Kindertagesstätten, wovon sich 16 noch im Aufbau befanden, befragt. Ebenfalls wurden Erfahrungen, die im Aufbauprozess der Lernwerkstattarbeit gemacht wurden, evaluiert und bildeten die Basis für einen praxisorientierten „Leitfaden zum Lernwerk-

können auch die Ergebnisse des Projekts *Fliegen lernen*⁵⁶ geben: Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen der Lernwerkstattarbeit und Einzelinterviews sowie schriftliche Befragungen aller beteiligten Pädagogen/Pädagoginnen (N=39) wurden eingesetzt, um das pädagogische Verständnis der professionellen Akteure/Akteurinnen zu untersuchen sowie die Auswirkungen der Lernwerkstattarbeit auf das Lernen der Kinder, die Lernkultur der jeweiligen Einrichtung und den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu beleuchten. Die Studie wurde im Jahr 2010 evaluiert und zeigt, ebenso wie die Ergebnisse des *LIMKI-Projekts* und von *Hiebl* (2014), auf, dass durch Fortbildungen und Beratung eine weniger eng geführte Ergebnisorientierung bei den Erziehern/Erzieherinnen und Lehrern/Lehrerinnen identifiziert werden konnte und eine „Verschiebung zu einer zurückhaltenden begleitenden und beobachtenden Position zu beobachten“ war (vgl. Decker & Speck-Hamdan 2009, 57/DKJS 2010a; 2010b). Dennoch offenbarten die Ergebnisse der Evaluation des Projekts *Fliegen lernen* auch, dass die Bedeutung des Reflektierens (mit den Kindern) und dessen Wert für die Entwicklung von Lernkompetenz weniger im Bewusstsein der Befragten stand (vgl. DKJS 2010a, 2).

„Dieser Aspekt der Lernbegleitung – das Dokumentieren und Reflektieren der Lernprozesse und Lernergebnisse – fehlte [*in den Äußerungen der Professionellen*] auch am Ende des Projektes“, summieren ebenso *Decker* und *Speck-Hamdan* (2009, 57).

Diese evaluativ angelegten Studien unterschiedlichen Anspruchs geben nur „Momentaufnahmen“ der professionellen Sichtweisen wieder. Dabei werden wesentliche Fragen nach dem tatsächlichen Vollzug der kooperativen Lernwerkstattarbeit und den beobachtbaren ordnungsbildenden Strukturen offen gelassen.

stattaufbau“ (Decker & Speck-Hamdan 2009). Darüber hinaus wurden drei der insgesamt sechs begleitenden Fortbildungsveranstaltungen sowie die mitlaufende Beratung über Fragebögen evaluiert (24-30 Teilnehmerbefragungen pro Fortbildungseinheit).

- 56 Die Initiative *Fliegen lernen* wurde von 2006 bis 2010 in der Region Frankfurt am Main und Berlin/Brandenburg durchgeführt. Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen sowie Lehrer/Lehrerinnen aus der Grundschule richteten gemeinsam Lernwerkstätten ein, um im fachlichen Austausch die Arbeit der anderen Bildungsinstitution kennenzulernen und eine Basis für nachhaltige Kooperationen durch gemeinsame naturwissenschaftliche Lernwerkstattarbeit zu setzen. Unterstützung erhielten die Teilnehmer/Teilnehmerinnen bei der Planung, durch Fortbildungen und Kontaktvermittlungen sowie Fachtagungen (vgl. DKJS 2010a und 2010b).

2.5.2.2 Zu den Mikroprozessen

Die Frage danach, welche Strukturen auf Mikroebene in offenen Lehr-Lern-Settings wie dem einer Lernwerkstatt vorhanden sind, werden in empirischer Hinsicht nur unzureichend beantwortet. Ebenfalls im angrenzenden Forschungsfeld zum offenen bzw. individualisierten Unterricht werden daher zunehmend Beobachtungsstudien gefordert, um ein differenziertes Wissen zu generieren (vgl. Bohl et al. 2012/Klieme & Warwas 2011/Honig 2010/Lipowsky 2002).⁵⁷ Die Betrachtung vorliegender Forschungsergebnisse legt offen, dass pädagogisch gerahmte Interaktionen zwischen Kindern und Pädagogen/Pädagoginnen eine entscheidende Variable in offenen Lernsettings sind: Lipowsky zeigt auf, dass Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zum einen mehr Zeit benötigen, um sich für ein Angebot oder eine Aufgabe zu entscheiden und zum anderen auch größere Schwierigkeiten haben, den Arbeitsprozess zu strukturieren (vgl. Lipowsky 2002, 133f). Diese Ergebnisse werden ebenfalls durch Hardy et al. (2006) gestützt, denn hier schnitten Lernende mit „high instructional support“ bei naturwissenschaftlichen Aufgaben langfristig besser ab als jene mit „low instructional support“ (vgl. Hardy et al. 2006). Gleichwohl Poerschke (1999) aus seiner Studie folgern konnte, dass der lehrergelenkte Unterricht sich positiver auf die Kinder mit niedrigen kognitiven Lernvoraussetzungen auswirkt als Formen geöffneten Unterrichts, ist die Annahme zu stützen, dass Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen besonderen Strukturierungshilfen brauchen, um die Offenheit des Unterrichts nutzen zu können (vgl. ebd./Naujok 2000).⁵⁸

57 Studien zum offenen Unterricht sind meistens durch einen Vergleich von geschlossenem oder vielmehr „traditionell-frontalem“ und offenem Unterricht im Sinne einer Bilanzierung der Lehr-Lern-Forschung geprägt. Eine ausführliche Übersicht über deutsche und angloamerikanische Forschungen zum Aspekt der Öffnung des Unterrichts gibt Hanke (2005, 61ff). Insgesamt ist die Forschungslage zum offenen Unterricht durch drei zentrale Dimensionen geleitet, die für die vorliegende Forschungsarbeit nur von hintergründigem Interesse sind: (1) *Der Einfluss offener Lernsituationen* auf übergreifende Dimensionen wie Persönlichkeit und Einstellung: Diesbezüglich habe offener Unterricht einen größeren Effekt als traditioneller Unterricht (vgl. Lipowsky 1999; 2002/Garlichs 1993). (2) *Lernzeitnutzung in offenen Lernsituationen*: „Danach nutzen Kinder mit günstigen Lernvoraussetzungen ihre Lernzeit in offenen Lernsituationen stärker aufgabenbezogen als Kinder mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen“ (Kucharz & Wagener 2007, 16). (3) *Lernzuwachs in offenen Lernsituationen* im Vergleich zum traditionellen Unterricht: Traditioneller Unterricht sei in Puncto Lernzuwachs leicht überlegen, allerdings ebenso abhängig von den Lernvoraussetzungen der Schülergruppen (vgl. Lipowsky 2002, 130ff).

58 Bereits die britische Bennett-Studie zur Realisierung offenen Unterrichts (1979) zeigte auf, dass die Effektivität offenen Unterrichts in Bezug auf den Lernerfolg mit einer guten Strukturierung steigt, aber sie dabei nicht zu eng und kleinschrittig werden darf (vgl. Huschke 1982). Diese daran anknüpfende Argumentationslinie setzt sich bis heute fort, da auch aktuellere Studien ähnliche Ergebnisse offenbaren: So stellte z.B. Naujok (2000) in ihrer Untersuchung zur

Zudem legen Studien zur Praxis offenen Lernsituationen im Unterricht offen, dass Schüler/Schülerinnen weniger miteinander, sondern vorrangig unverbunden nebeneinander arbeiten und Interaktionen häufig einen formalen, organisatorischen Charakter (z.B. Ergebniskontrolle) haben (vgl. Huf 2006/Lipowsky 1999/Galton et al. 1980). Ebenso bestätigt die Beobachtungsstudie von *Prengel und anderen* (2004), dass offene Unterrichtsformen von leistungs- und konzentrationschwachen Kindern für lernrelevante Tätigkeiten genutzt werden, diese aber stärkerer Einführung und Unterstützung bedürfen. Auch *Lipowsky* merkt an, dass die Schülerinnen und Schüler „ein großes Repertoire an Selbststeuerungsfähigkeiten und Strategien zur Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses“ (Lipowsky 2002, 148) benötigen und fordert in Bezug auf seine Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern/-schülerinnen im offenen Unterricht:

„Zukünftig sollte man sich verstärkt der Frage zuwenden, welche Lern- und Arbeitsprozesse, welche Interaktionen und Handlungsformen, welche Lernstrategien und Aktivitäten auf welchem Niveau während offener Lernsituationen zu beobachten sind und wie sich ggf. die Qualität dieser Prozesse verbessern lässt“ (Lipowsky 2002, 156).

Die breite Varianz der Forschungsergebnisse zum offenen bzw. individualisierten Unterricht eröffnet also umso mehr die Frage danach, *welche Strukturierungen* (auf Mikroebene) im Setting offener Lehr- und Lernformen identifiziert werden können. Es ist des Weiteren empirisch zu erforschen, wie die Handlungsräume *offenen Unterrichts* durch Pädagogen/Pädagoginnen und Kinder gestaltet werden, da schulische Settings eigene Handlungslogiken haben können. Dementsprechend identifizieren *Rabenstein und Podubrin* (2015) in Bezug auf individualisierte Lehr-Lern-Formen folgendes Forschungsdesiderat:

„Darüber, wie die in den individualisierten Lernangeboten vermehrt bestehenden Möglichkeiten der Lehrpersonen, sich einzelnen Schülern und Schülerinnen zuzuwenden, genutzt werden, und welche Folgen dies für welche von ihnen hat, wird in der empirischen Forschung zu individualisierten Lernangeboten bislang wenig gesagt“ (Rabenstein & Podubrin 2015, 231).

Obschon es bereits einige Fallstudien zur Beobachtung und praxeologischen Analyse des Vollzugs offenen bzw. individualisierten Unterrichts gibt (vgl. Reh et al. 2015a; 2015b/Breidenstein 2014/Rabenstein 2010/Huf 2006/Wiesemann 2000), fehlt es an Untersuchungen zu der Mikroprozessebene individualisierten Unterrichts, auch in Bezug auf die Lernwerkstattarbeit sowie die Kooperation im

Wochenplanarbeit heraus, dass eine Strukturierung in Einzelaufgaben die Kooperationsfähigkeit der Kinder steigert (vgl. Naujok 2000/Reh & Labede 2009/Hardy et al. 2006).

Übergang. Ferner ist die Forschungslage zum Praxishandeln adaptiver Förderung sowie zu Interaktions- und Handlungsformen fachlicher Bildungssituationen im Elementarbereich ebenso spärlich (vgl. Bruns 2014). Darüber hinaus bleiben spezifizierte Fragen nach der Gestaltungsweise pädagogisch gerahmter Interaktionen zwischen Kindern und Pädagogen/Pädagoginnen in kooperativen Settings des Übergangs weitgehend unbeantwortet.

2.6 Zwischenfazit: Zum Kooperationssetting einer Lernwerkstatt im Übergang

Von dem Forschungsfeld eines institutionenübergreifenden Kooperationsprojekts in Form einer Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule ausgehend wies die vorangegangene Auseinandersetzung insbesondere auf drei Aspekte hin:

(1) Das Konzept der Lernwerkstattarbeit definiert es als einen pädagogisch organisierten Erfahrungsraum, der Kompetenzen der Kinder über Selbstbildungsprozesse begleitend fördern und unterstützen will. Zwischen reformpädagogischen Traditionen, sozialkonstruktivistischen Orientierungen und „bildungsorientierter Lernpädagogik“ (Dobrick 2011, 9) angesiedelt spannt das Konzept einen Rahmen rund um die damit verbundenen Größen wie z.B. Selbsttätigkeit, Ko-Konstruktion, Instruktionen oder spielerischem Lernen auf.

(2) Institutionenübergreifende Lernwerkstätten im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule sind in dem Feld verschiedener Bildungsverständnisse und -ansprüche unterschiedlicher Professionen angesiedelt, die vor dem Hintergrund elementar- und primarpädagogischer Diskurslinien näher spezifiziert werden konnten.

(3) Hierbei eröffnet der gemeinsame Handlungsraum von Kindergarten und Grundschule die Frage nach den gemeinsamen Grundlagen beider Institutionsbereiche und nach den performativen Praktiken der Übergangsgestaltung.

Parallel zu der Fokussierung im Forschungsprozess rücken die interaktionale Ebene (des Übergangs) sowie die Mikroprozessebene offener Lehr-Lern-Formate in den Mittelpunkt der weiteren Forschungsarbeit. Hieraus ergeben sich nähere Fragen nach der Gestaltung der Interaktionen im Rahmen des Forschungsfelds, die nun im folgenden Kapitel weitere theoretische Rahmung erfahren.

Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule

Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn

Kekeritz, M.

2017, XVII, 400 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16785-1