

Thomas Grunau

Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit den Dingen

**Ergebnisse eines
institutionenübergreifenden
Lernwerkstattprojekts**



1 Einleitung

Die Ahnen Emiles sind nicht an der Schule zu erwarten. Jean Jaques Rousseau entwarf die Figur des Emile im 18. Jahrhundert, um in seiner Abhandlung über die Erziehung den schlechten Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum hervorzuheben. Emiles Nachkommen an einer gesellschaftlichen Institution anzutreffen, klingt deshalb paradox. Rousseau vertrat schließlich folgenden Standpunkt: „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1762/2006, S. 107). Dass Rousseau in seinem pädagogischen Klassiker eine Utopie entwarf, in der Emile (der ‚Zögling‘), eine natürliche (negative) Erziehung erfahren soll, gehört heute zum erziehungswissenschaftlichen Allgemeinwissen. Der Erzieher arrangiert für Emile Situationen und Umgebungen, in denen der Zögling durch unmittelbare Erfahrung lernt. Für Emile wird ein Moratorium geschaffen, in dem negative Elemente ausgeschaltet und positive Ereignisse hingegen herausgefordert werden. Erziehung, als Unterricht oder Belehrung, wie es im heutigen Alltagsdenken verankert ist, widersprach den Vorstellungen Rousseaus. Die reine Lehre von Tugenden und Wahrheit schütze, so Rousseau, den Geist nicht vor Irrtum (vgl. ebd., S. 213). Bis zu seinem zwölften Lebensjahr soll der Zögling gemäß dem französischen Philosoph wachsen dürfen. „Und indem ihr zu Anfang gar nichts getan hättet, hättet ihr ein Wunder der Erziehung vollbracht“ (ebd., S. 213). Insofern lassen sich die (gedachten) Ahnen Emiles tatsächlich nicht in der Schule erwarten – oder?

Rousseaus Utopia übt seit jeher einen großen Einfluss auf reformpädagogische Projekte und Theorien aus, auch wenn diese Spuren mittlerweile verwischt sind. PädagogInnen als Arrangeure, Lernen aus unmittelbarer Erfahrung oder die Bedenken, dass ‚die Wahrheit‘ nicht vor Irrtum schützt, sind heute stark im pädagogischen Mainstream vertreten. Die Idee der Lernwerkstattarbeit, Teil des Untersuchungsgegenstandes der nächsten Kapitel, fußt zu großen Teilen auf diesen Ideen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Bildungsprozessen zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern, die innerhalb eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts untersucht wurden, auseinander. Der Begriff der Lernwerkstatt ist mittlerweile über dreißig Jahre alt. Mit ihm verbinden sich zahlreiche Hoffnungen. Gleichzeitig stellt das Konzept der Lernwerkstatt eine Reaktion auf wahrgenommene Veränderungsprozesse dar, die sich mit dem Prozess des

Wandels von der Moderne zur Postmoderne beschreiben lassen. Die Entwicklung hin zur Postmoderne wird als Weg zu Pluralität, Vielfalt, Multiperspektivität und Ungewissheit beschrieben. Es lasse sich, so Dahlberg (2010), nicht mehr sagen, welches Wissen und Können für die Zukunft von Nöten sein wird, um sich sicher und erfolgreich in der Gesellschaft platzieren zu können. Die Vermittlung von rein inhaltlichem Wissen in pädagogischen Kontexten sei deshalb zu kritisieren. Vielmehr müsse der Mensch die Fähigkeit erwerben, eigenständig auf sich ändernde Wissensbestände und Anforderungen reagieren zu können (vgl. ebd., S. 13).

Offene Lernwerkstattarbeit ist ein Konzept, mit dem u.a. dieser Unwissenheit über die Zukunft Rechnung getragen werden soll. Der Begriff umfasst sehr diverse pädagogische Angebote, die von unterschiedlichen reformpädagogischen Strömungen (u.a. Freinet, Reggio, Montessori) beeinflusst wurden. Mit ihm wird die Hoffnung verbunden, dass Kinder sich als eigenständige Konstrukteure ihres Wissens erleben. Lernwerkstatt ist zu verstehen als arrangierte Umgebung, in der Kinder vielfältige Erfahrungen machen können. PädagogInnen sollen dabei eine nicht-direktive Haltung einnehmen. Die Nähe zu Rousseaus natürlicher Erziehung ist unverkennbar. Allerdings fällt in Auseinandersetzungen mit Lernwerkstattarbeit im Vergleich zu den Schriften des Philosophen selten der Begriff Erziehung. Vielmehr sind es andere Schlagworte, die im Zentrum stehen: (Selbst-) Bildung, Bildung in Auseinandersetzung mit den Dingen und nicht zuletzt Bildung in Interaktion.

Lernwerkstattprojekte finden sich heute in vielen verschiedenen institutionellen Kontexten. (Grund-) Schulen, Kindergärten, Hochschulen und Berufsschulen sind hierbei nur einige Beispiele. Seit einigen Jahren wurden zudem institutionenübergreifende Lernwerkstattkonzepte entwickelt. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein Gebiet, in dem Lernwerkstattarbeit genutzt wird, um diesen für die Kinder zu erleichtern. Der Eintritt in die Schule ist im Spektrum der pädagogischen Diskurse ein breit diskutiertes Thema. Arbeiten entwicklungspsychologischer Provenienz (bspw. Griebel & Niesel 2004) setzen sich mit dieser Problematik genauso auseinander wie ritualtheoretische (bspw. Kellermann 2008), elementar- bzw. primärpädagogische (bspw. Denner & Schumacher 2004) Schriften sowie Arbeiten aus dem Bereich der Kindheitsforschung (bspw. Corsaro & Molinari 2005). Im deutschsprachigen Diskurs wird dabei besonders die Anschlussfähigkeit der beiden Institutionen diskutiert (von Bülow 2011). Unterstützt bzw. bedingt durch Erlasse und Gesetzgebungen sowie wissenschaftlich begründete Bilder vom Kind, haben sich in den letzten Jahrhunderten unterschiedliche pädagogische Orientierungen in Kindergarten und Grundschule herausgebildet, die bis heute nachwirken.

Besonders die ‚Niederlage‘ in der PISA-Studie hat vor über zehn Jahren zu einem (erneuten) Entfachen der Diskussion über die Gestaltung des Übergangs zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich geführt. Infolgedessen wurde die Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildungsprozesse betont. Lernwerkstattarbeit wurde und wird als eine Möglichkeit angesehen, die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen auszubauen und den Übergang in die Schule für Kinder mit mehr Kontinuität zu versehen. Kinder aus beiden Institutionen, so die Kernidee, verbringen gemeinsam Zeit in dem Setting der Lernwerkstatt und setzen sich in interaktiven Prozessen mit der Bedeutung des Übergangs, aber auch mit den Materialien, welche die Lernwerkstatt bietet, auseinander. Die Komponenten der interaktiven Bildung, des Übergangs in die Schule und die der Lernwerkstattarbeit sind deshalb die zentralen Begriffe in dieser Untersuchung.

Die vorliegende Schrift wird folgende Fragen bzw. Aspekte theoretisch sowie empirisch bearbeiten: Was lässt sich unter dem Begriff Lernwerkstatt verstehen? Wie wird dieses Konzept in praxisnaher, pädagogischer Literatur umrissen und auf welche Bildungsbegriffe und -dimensionen wird dabei verwiesen? Wie lassen sich diese Bildungsdimensionen theoretisch fassen und voneinander abgrenzen? Im empirischen Teil schließlich wird danach gefragt, welche konkreten Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern im Rahmen institutionenübergreifender Lernwerkstattarbeit stattfinden. Wie versuchen Kinder den Kontext des Schuleintritts sowie den der Lernwerkstattarbeit selbst produktiv mit Bedeutung zu versehen? Und nicht zuletzt: Wie bearbeiten Kinder inhaltliche Themen, auf die sie in diesem pädagogischen Raum stoßen?

Zur Beantwortung der empirischen Fragestellungen wurde ein Kooperationsprojekt zwischen einem Kindergarten und einer Grundschule in Niedersachsen untersucht. In dieser qualitativrekonstruierenden Untersuchung wurde einerseits ein Pilotprojekt (Lerntandem Interessensbox: LerI) gestartet, im Rahmen dessen vom Forscher selbst institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit angeboten wurde. Andererseits fand eine teilnehmende Beobachtung der konkreten, von den beiden Institutionen selbst angebotenen Lernwerkstattarbeit statt.

Bevor jedoch die Ergebnisse dieser Untersuchung in Kapitel 4 präsentiert werden, erfolgt zunächst die theoretische Rahmung des Untersuchungsgegenstandes in Kapitel 2. Dazu wird in einem ersten Schritt rekonstruiert, wie Lernwerkstatt(-arbeit) in pädagogischen, praxisnahen Abhandlungen beschrieben wird. Die Komponenten, die dabei filtriert werden, werden hiernach genauer beleuchtet. Dabei steht der Begriff der Bildung im Mittelpunkt. Bildung ist zu verstehen als Prozess der Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen Selbst- und Weltverhältnissen. Folglich ist Bildung eine aktive Leistung. Eine Komponente des

Bildungsbegriffes ist die zwischen ‚Ich und Anderen‘ (Bildung in Interaktion). Zudem wird Bildung als Selbstbildung thematisiert und es wird ebenfalls die dinglich-materiale Dimension der Bildung beleuchtet. Dies ist auch von Nöten, um die Beschreibung von Lernwerkstatt als aneignungsreiche Umgebung theoretisch einordnen zu können. Aus diesen drei Komponenten der Bildung, die nur analytisch zu trennen sind und stets in Bildungsprozessen auftreten, lässt sich ein Konzept der Triangularität von Bildung herleiten.

Trotz der Betonung der Eigenleistung des Subjekts in Bildungsprozessen wird nicht unterschlagen, dass Bildung selbst ein kulturelles Mittel der Subjektivierung ist. Viele bildungstheoretische Ansätze betonen des Weiteren den responsiven Charakter von Bildung. Das Subjekt macht nicht nur eigeninitiativ Erfahrungen, es ‚erleidet‘ auch solche. In einem Exkurs (Abschnitt 2.3) werden diese Aspekte behandelt, da sie für die empirische Untersuchung in dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt eine ‚Aufforderung‘ an das Subjekt dar, auf die das Subjekt mit einer Entwicklungsleistung ‚antworten‘ muss: Es wird zum Schulkind. Der Eintritt in die Schule ist demzufolge ein gesellschaftlicher, normativer Appell an das Subjekt, sich zu entwickeln. Dabei werden aber nicht einzelne Individuen angesprochen, sondern Kinder als Kollektive. Innerhalb institutioneller Kontexte werden generationale Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen hergestellt. Kinder erleben sich als Kinder und bearbeiten gemeinsam die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Die Fokussierung auf interaktive Bildungsprozesse kann als analytisches Mittel angesehen werden, das diese gemeinsame Bearbeitung und Herstellung sozialer Wirklichkeit in den Blick nimmt. Bildung in Interaktion ist zu verstehen als Prozess der gegenseitigen Bedeutungsaushandlung zweier oder mehrerer Kinder, die mit ihren jeweiligen Erfahrungen eine Interaktion gestalten und in bzw. durch diese zu einem ‚dritten Standpunkt‘ gelangen (können). Diese Interaktionen finden auf verschiedenen Ebenen statt, die den Subjekten nur bedingt bewusst sind. Institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit kann auch als Versuch verstanden werden, die Bedeutung kooperativer und interaktiver Prozesse für die Auseinandersetzung des Subjektes mit seinen Welt- und Selbstverhältnissen, wie sie bspw. durch den normativen Übergang in die Grundschule angestoßen werden, zu unterstützen. Dies wird zum Abschluss des zweiten Kapitels erläutert.

Im dritten Kapitel werden sowohl der methodologische Hintergrund dieser Arbeit, als auch dessen methodische Schlussfolgerungen thematisiert. Die Heuristik, die hier von besonderer Bedeutung ist, ist die der fokussierten Ethnographie. Besonders Amann und Hirschauer (1997) haben in ihrer Programmatik

ethnographische Forschungsstrategien für alltägliche Phänomene zugänglich gemacht. Bei der Ethnographie werden die scheinbar vertrauten alltäglichen Prozesse sozialen Miteinanders ‚künstlich verfremdet‘. Die ethnographische Forschungstradition geht davon aus, dass Erkenntnisse über soziale Phänomene nur durch unmittelbare Erfahrung in den jeweiligen Feldern gesammelt werden können. Gleichzeitig ist, trotz der teilnehmenden Beobachtung als Kernmethode, von einer Methodenflexibilität ethnographischer Forschung zu sprechen.

In Kapitel 4 werden anhand verschiedener Fallbeispiele aus dem untersuchten Kooperationsprojekt Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern beschrieben. Anhand der Ergebnisse wird u.a. deutlich, dass Kinder mittels verschiedener kinderultureller Differenzkategorien den Rahmen der institutionenübergreifenden Lernwerkstattarbeit zu bearbeiten zu versuchen. Dabei werden von den Kindern implizit und explizit Anforderungen an sowie Aspekte des Übergangs in die Schule thematisiert, die sich aufgrund der selbst gesuchten Aufgaben innerhalb der Lernwerkstatt als ‚Nebenwirkungen‘ zeigen.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und hinsichtlich des Inhalts sowie der Anwendung unterschiedlicher Methoden kritisch reflektiert. Ferner werden verschiedene Perspektiven für anschließende Forschungen, die sich in thematischer Nähe des untersuchten Gegenstandes bewegen, eröffnet und Schlussfolgerungen für pädagogisches Handeln in derartigen Kontexten aufgezeigt.

Für die Hilfe und Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich bei einigen Menschen herzlich bedanken. Ich danke Prof. Dr. Ulrike Graf sowie Dr. phil. Dominik Krinninger für die zahlreichen Anregungen und Unterstützungen bei der Umsetzung meines empirischen Vorhabens. Zudem danke ich Sabrina Jöst und Anke Land für die kritischen Hinweise bezüglich Form und Inhalt der Arbeit. Ich danke vor allem der Grundschule und dem Kindergarten für die Bereitschaft, mich einerseits ein Lernwerkstattprojekt anbieten zu lassen und die hierfür nötige organisatorische Leistung; und andererseits dafür, die spätere institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit teilnehmend beobachten zu dürfen. Ein besonderer Dank gilt den Kindern, die sich für das LerI-Projekt gemeldet haben und über mehrere Wochen daran teilnahmen. Sie sollen hier – wenn auch nur in anonymisierter Form – genannt werden: Anton, Bob, Hanno, Jess, Klara, Nina, Paula, Rita, Sina und Thorben.