

**Kinder auf den Weg bringen:  
Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der  
Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen**

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Dipl. Hdl. Kathrin Hormann

2023

Referentin: Prof. Dr. Claudia Schomaker

Korreferentin: Prof. Dr. Lena S. Kaiser

Tag der Promotion: 12.01.2023

## Zusammenfassung

Die vorliegende kumulative Dissertation stellt die Ergebnisse der qualitativen Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen vor. Untersucht wurde, wie die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt von pädagogischen Fachkräften erlebt und gestaltet wird und welche Bedeutung der Raum im Kontext von Lernwerkstattarbeit für sie aufweist. Der Fokus war dadurch auf (didaktische) Fragen gerichtet, bei denen das Spannungs- und Ergänzungsverhältnis von pädagogischem Handeln in Lernwerkstätten thematisiert wurde.

Die theoretische Grundlage bildeten auf der einen Seite verschiedene Raumkonzepte – bspw. absolutistische Raumkonzepte (Günzel, 2006; Schroer, 2019) und relationale Raumkonzepte (Löw, 2001 & 2015) sowie Raumkonzepte der Reformpädagogik (u. a. Montessori, 1969 & 1972). Gleichzeitig erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff aus verschiedenen theoretischen Perspektiven – bspw. Raum aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Reutlinger, 2012) und Raum aus kindheitspädagogischer Perspektive u. a. in Form institutionalisierter und pädagogisch inszenierter Räume (Kasüschke, 2016; Göhlich, 2007) oder aus praxistheoretischer Perspektive (Neumann, 2013; Stieve, 2018). Auf der anderen Seite wurden hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt u. a. lerntheoretische Perspektiven (Reich, 2012; Vygotsky, 1987) und kognitions- und entwicklungspsychologische Perspektiven (Aebli, 1963; Piaget & Inhelder, 1972) fokussiert.

Als zentrale Ergebnisse wurden zwei gegenstandsbezogene Theorien (in Anlehnung an Miethe, 2016; Strauss & Corbin, 1996) entwickelt, die wesentlich zur weiteren Ausdifferenzierung und Systematisierung des Lernwerkstattdiskurses (in Kitas) beitragen können: Das *Paradigmatische Modell zum Phänomen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* (Hormann, 2022 in Anlehnung an Strauss & Corbin, 1998) bildet den zirkulären Prozess, der bezogen auf die Gestaltung der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt analysiert wurde, ab. Im Rahmen des zweiten Modells *Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas* werden die Raumbezüge zusammenfassend expliziert, die auf Basis der Analyse rekonstruiert wurden und zukünftig im Kontext des Lernwerkstattdiskurses relevant sein könnten.

Schlagworte: Lernwerkstatt, Lernbegleitung, Raum, Grounded Theory, Spannungsverhältnisse

# **Setting Children on the Way: A qualitative study on the meaning and contouring of space and the learning support in the context of learning workshop work in day care centers.**

## **Abstract**

The cumulative dissertation presents the results of the qualitative study on the meaning and contouring of space and learning support in the context of learning workshop work in day care centers for children. The study investigated how learning support in the learning workshop is experienced and shaped by pedagogical professionals and what meaning space has for them in the context of learning workshop work. The focus was thus on (didactic) questions in which the tension and complementary relationship of pedagogical action in learning workshops was addressed.

On the one hand, different spatial concepts formed the theoretical basis - e. g. absolutist spatial concepts (Günzel, 2006; Schroer, 2019) and relational spatial concepts (Löw, 2001 & 2015) as well as spatial concepts of reform pedagogy (e. g. Montessori, 1969 & 1972). At the same time, there was an examination of the concept of space from different theoretical perspectives - for example, space from an educational science perspective (Reutlinger, 2012) and space from a childhood pedagogical perspective in the form of institutionalized and pedagogically staged spaces (Kasüschke, 2016; Göhlich, 2007) or, among others, from a practice theory perspective (Neumann, 2013; Stieve, 2018), among others. On the other hand, the dissertation focuses on regarding learning support in the learning workshop, learning theory perspectives (Reich, 2012; Vygotsky, 1987) and cognitive and developmental psychology perspectives (Aebli, 1963; Piaget & Inhelder, 1972), among others, have been focused on.

As central results, two object-related theories (based on Miethe, 2016; Strauss & Corbin, 1996) were developed, which can significantly contribute to the further differentiation and systematization of the learning workshop discourse (in Kitas): The paradigmatic model *the phenomenon of learning support in the learning workshop* (Hormann, 2022 based on Strauss & Corbin, 1998) maps the circular process that has been analysed in relation to the design of learning support in the learning workshop. The second model, *spatial references in the context of learning workshop work in day-care centres*, summarises the spatial references that have been reconstructed on the basis of the analysis and that could be relevant in the context of the learning workshop discourse in the future.

Keywords: learning center, Grounded Theory, learning support, space, tension ratios

# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....  | <b>I</b>  |
| <b>Tabellenverzeichnis</b> .....  | <b>II</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b> .....  | <b>II</b> |
| <b>1 Einleitung</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1.1 Problemaufriss .....  | 1         |
| 1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen .....  | 3         |
| 1.3 Aufbau der Arbeit .....   | 4         |
| <b>2 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit</b> .....  | <b>6</b>  |
| 2.1 Lernwerkstatt .....   | 6         |
| 2.1.1 Die Rolle des Raums in der Lernwerkstatt .....  | 7         |
| 2.1.2 Lernwerkstätten nur als real existierende Räume .....   | 9         |
| 2.1.3 Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen .....   | 11        |
| 2.1.4 Charakterisierung von Lernwerkstätten .....   | 12        |
| 2.2 Lernwerkstattarbeit .....   | 13        |
| 2.2.1 Interaktion in der Lernwerkstatt.....   | 14        |
| 2.2.2 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt.....  | 15        |
| 2.2.2.1 Die Rolle der Lernenden .....   | 15        |
| 2.2.2.2 Die Rolle der Lehrenden .....   | 17        |
| 2.2.3 Charakterisierung von Lernwerkstattarbeit.....  | 19        |
| 2.3 Einflussfaktoren für Lernwerkstattarbeit.....   | 21        |
| 2.3.1 Professionelle Handlungskompetenzen .....   | 21        |
| 2.3.2 Lehr-Lern-Überzeugungen.....  | 25        |
| 2.3.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen .....   | 26        |
| 2.4 Studien zur Lernbegleitung und Interaktionsgestaltung im Kontext von (Hochschul-) Lernwerkstätten ..... | 27        |
| 2.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen .....   | 32        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3 Zugänge zum Raumbegriff.....</b>  | <b>34</b> |
| 3.1 Raum aus raumtheoretischer und soziologischer Perspektive.....                   | 34        |
| 3.1.1 Absolutistische und Relativistische Raumkonzepte .....                         | 35        |
| 3.1.2 Relationale Raumkonzepte .....   | 38        |
| 3.1.3 Dimensionen des Räumlichen.....  | 39        |
| 3.1.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen .....                                      | 44        |
| 3.2 Raum aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.....                           | 45        |
| 3.3 Raum aus Perspektive der Kindheitsforschung .....                                | 49        |
| 3.3.1 Aneignungsraum .....   | 50        |
| 3.3.2 Raum aus phänomenologischer und praxistheoretischer Perspektive .....          | 51        |
| 3.3.3 Kindertageseinrichtungen als institutionelle Räume.....                        | 52        |
| 3.4 Raum aus pädagogischer Perspektive.....  | 55        |
| 3.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen .....  | 57        |
| <b>4 Darstellung der übergreifenden Fragestellungen der Forschungsarbeit.....</b>    | <b>60</b> |
| <b>5 Grounded Theory Methodologie als Forschungsstrategie .....</b>                  | <b>62</b> |
| 5.1 Epistemologische Grundfragen .....   | 62        |
| 5.2 Induktive, deduktive und abduktive Forschungslogik.....                          | 63        |
| 5.3 Zentrale Strategien der Grounded Theory .....                                    | 65        |
| 5.3.1 Der Kodierprozess .....  | 65        |
| 5.3.2 Theoretisches Sampling .....   | 67        |
| 5.3.3 Methode der komparativen Analyse .....   | 68        |
| 5.3.4 Memoing .....  | 69        |
| 5.4 Qualitäts- und Gütekriterien einer Grounded Theory.....                          | 70        |
| 5.4.1 Gütekriterien einer Grounded Theory.....                                       | 70        |
| 5.4.2 Reflexion der Gütekriterien einer Grounded Theory.....                         | 71        |
| 5.4.3 Darstellung und Reflexion der Evaluationskriterien einer Grounded Theory ..... | 73        |
| <b>6 Überblick über den Forschungsprozess .....</b>                                  | <b>77</b> |
| 6.1 Beschreibung der Datenquellen, des Samples und der Stichprobenauswahl .....      | 77        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.1.1 Leitfadengestützte Interviews .....   | 79         |
| 6.1.2 Stimulated Recall Interviews .....  | 80         |
| 6.1.3 Audios und Videos als zwei verschiedene Datenquellen.....   | 81         |
| 6.2 Darstellung der Relation der eingereichten Artikel .....  | 82         |
| <b>7 Artikel zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen .....</b>   | <b>87</b>  |
| 7.1 Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit .....  | 87         |
| 7.2 Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. .... | 131        |
| 7.3 Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. ....   | 150        |
| 7.4 „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens <i>Zielverfolgung</i> im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich.....   | 162        |
| <b>8 Übergreifende Diskussion und Reflexion .....</b>   | <b>195</b> |
| 8.1 Reflexion des Forschungsprozesses .....   | 195        |
| 8.2 Reflexion der Limitationen der Forschungsarbeit .....   | 197        |
| 8.3 Zusammenführung und Diskussion der Forschungsergebnisse.....  | 199        |
| 8.3.1 Die Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen .....  | 200        |
| 8.3.2 Die Rolle der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen .....   | 209        |
| 8.3.2.1 (Handlungs-)Strategien im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt  | 210        |
| 8.3.2.2 Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext der Lernbegleitung...   | 215        |
| 8.3.3 Spannungsverhältnisse im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen .....   | 221        |
| <b>9 Fazit und Ausblick .....</b>   | <b>222</b> |
| 9.1 Implikationen für die frühpädagogische Praxis.....  | 222        |

|  |            |
|--|------------|
| 9.2 Implikationen für die weitere Forschungsarbeiten .....       | 224        |
| <b>Literatur .....</b>   | <b>226</b> |
| <b>Anhang .....</b>  | <b>248</b> |
| Anhang 1: Interviewleitfaden leitfadengestütztes Interview ..... | 248        |
| Anhang 2: Interviewleitfaden Stimulated Recall Interview .....   | 253        |
| <b>Wissenschaftlicher Werdegang.....</b>                         | <b>254</b> |
| <b>Danksagung.....</b>   | <b>256</b> |



## Abkürzungsverzeichnis

| Abkürzung     | Bedeutung  |
|---------------|--|
| Abb.          | Abbildung  |
| BIBB          | Bundesinstitut für Berufsbildung   |
| BMFSFJ        | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend   |
| bspw.         | beispielsweise   |
| DJI           | Deutsches Jugendinstitut   |
| DKJS          | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung  |
| FBBE          | Frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung  |
| GT            | Grounded Theory  |
| GTM           | Grounded Theory Methodologie   |
| Hervorh.      | Hervorhebung   |
| Hrsg.         | Herausgeber*innen  |
| i. O.         | im Original  |
| Kap.          | Kapitel  |
| Kita          | Kindertageseinrichtung   |
| NUBBEK-Studie | Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)                                      |
| OECD          | Organization for Economic Co-operation and Development, deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| o. J.         | ohne Jahr/ohne Jahresangabe  |
| päd.          | pädagogisch, pädagogische, pädagogischen   |
| RGT           | Reflexive Grounded Theory  |
| SGB           | Sozialgesetzbuch   |
| sog.          | sogenannt, sogenannte, sogenannter   |
| Tab.          | Tabelle  |
| u. a.         | unter anderem; und andere (Autor*innen- und Verlagsangaben)  |
| VeLW          | Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.   |
| vgl.          | Vergleiche   |
| z. B.         | zum Beispiel   |

## **Tabellenverzeichnis**

|   |  |
|---|--|
| Tab. 1: Merkmale der Interaktionsgestaltung und der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt... 20               |  |
| Tab. 2: Evaluationskriterien zur Evaluation des Forschungsprozesses..... 74                                 |  |
| Tab. 3: Evaluationskriterien zur Evaluation der empirischen Verankerung der<br>Forschungsergebnisse..... 75 |  |
| Tab. 4: Stichprobenbeschreibung auf Einrichtungsebene ..... 78  |  |
| Tab. 5: Stichprobenbeschreibung auf Fachkräftebene ..... 79   |  |
| Tab. 6: Stichprobenbeschreibung für die leitfadengestützten Interviews ..... 80                             |  |
| Tab. 7: Stichprobenbeschreibung für die Stimulated Recall Interviews ..... 81                               |  |
| Tab. 8: Überblick über die Videosituationen ..... 81  |  |

## **Abbildungsverzeichnis**

|  |  |
|--|--|
| Abb. 1: Allgemeines Kompetenzmodell (früh-)pädagogischer Fachkräfte ..... 23                   |  |
| Abb. 2: Überblick über die Fragestellungen und methodischen Zugänge ..... 86                   |  |
| Abb. 3: Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas ..... 209                       |  |
| Abb. 4: Zirkulärer Prozess der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas. 210 |  |
| Abb. 5: Paradigmatisches Modell zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt ..... 212              |  |

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss

Nach der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (seit 01. August 2013) und dem entsprechenden quantitativen Ausbau der Krippenplätze ist die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung zunehmend in den Fokus geraten. In der Regel wird zur Beschreibung pädagogischer Qualität in der (inter-)nationalen Diskussion häufig eine Dreiteilung des Qualitätsbegriffs – in Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität – favorisiert (Kuger & Kluczniok, 2008; Tietze, 1998). Dabei hängen die einzelnen Qualitätsdimensionen miteinander zusammen und beeinflussen sich wechselseitig (Viernickel et al., 2013). Im Rahmen dieser Qualitätsdiskussion hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fünf Expertisen zu zentralen Qualitätsthemen gefördert. Eine dieser Expertisen widmet sich dem Thema „Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (Bensel, Martinet & Haug-Schnabel, 2015). Sie beschreibt und analysiert den Erkenntnisstand zu Raum und Ausstattungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege und leitet daraus Empfehlungen für die Gestaltung politisch regulierbarer Merkmale der Raumqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ab (Bensel et al., 2015). Gemäß dieser Expertise zählen Merkmale der Strukturqualität – wie Raumgröße und -gestaltung sowie Ausstattungsangebot (neben Fachkraft-Kind-Relation und pädagogischer Qualifikation des Personals) – zu den wirkmächtigen strukturellen Faktoren der Kindertagesbetreuung (Bensel et al., 2015), auch wenn davon ausgegangen wird, dass diese eher indirekt über die pädagogischen Prozesse wirksam werden (Kluczniok & Roßbach, 2014; Kuger & Kluczniok, 2008; Viernickel & Schwarz, 2009). Daher wird die Strukturqualität in der Qualitätsdiskussion teilweise als weniger bedeutsam eingestuft als die Prozessqualität (Koch, 2014).

Mittlerweile hat der Raum als Kategorie der pädagogischen Qualität mit der Veröffentlichung der „NUBBEK“-Studie (2013) jedoch an Bedeutung gewonnen und wird seitdem einerseits als „eigenständiges Strukturqualitätsmerkmal“ (Bensel et al., 2015, S. 326) angesehen. Andererseits werden Strukturqualitätsmerkmale wie die Raumgröße des Innen- und Außengeländes und deren Ausstattungsmerkmale als wesentliche Einflussfaktoren für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (Bensel et al., 2015) und auch die Bildungspläne der Bundesländer nehmen indirekt Bezug zum Raum als Strukturqualitätsmerkmal. So wird in allen Bildungsplänen der Bundesländer die Bereitstellung einer fördernden Lernumgebung hervorgehoben und es wird darauf hingewiesen, dass Orte und Räume in der Kindertageseinrichtung

so gestaltet sein sollen, dass sie vielfältige Gelegenheiten für Erprobungen, Gestaltungen und Überprüfungen bieten. Das gilt für Innenräume in Kindertageseinrichtungen genauso wie für die verschiedenen Bereiche eines Außengeländes. Auch wenn in den Bildungsplänen der Bundesländer intensiv auf die lebensnahe und interessenorientierte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit hingewiesen wird, geben diese jedoch nur wenige direkte Bezüge zur Raumgestaltung (Beez, 2018).

Im Kontext der Diskussion zur Gestaltung anregender Lernumgebungen sind in Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten Lernwerkstätten unterschiedlicher Art entstanden (Kaiser, 2016; Hormann, 2021). Dabei gelten Lernwerkstätten als gestaltete Räume, in denen vielfältige Materialien bereitgestellt werden, die die Kinder zum Staunen und Erkunden einladen sowie zum Entwickeln eigener Ideen und Fragen anregen sollen (Beez, 2018). Je nach konzeptioneller Grundlage einer Kindertageseinrichtung können Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen jedoch unterschiedlich konzipiert sein. Dementsprechend kann es *die eine Lernwerkstatt* oder *die eine Definition von Lernwerkstatt* nicht geben (van Dieken, 2004). Diese Diversität entspricht einerseits zwar dem Grundgedanken von Lernwerkstätten (vgl. Kap. 2.1), sorgt andererseits jedoch teilweise für Irritationen hinsichtlich dessen, was eine Lernwerkstatt sein soll und wie die Lernenden und Lehrenden dort tätig sind oder sein dürfen (Tielemann, 2015).

Um zu klären, was Lernwerkstätten sind, wurden daher von verschiedenen Autor\*innen (u.a. Ernst & Wedekind, 1993; Hagstedt, 1999; Kaiser, 2016; van Dieken, 2004; Schmude & Wedekind, 2014) Kriterien und Prinzipien als Kennzeichen für Lernwerkstätten erarbeitet. Im Kontext dieser Auseinandersetzung veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW) im Jahr 2009 ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in dem der Versuch unternommen wurde, eine Klärung dieser Begriffe vorzunehmen (Schmude & Wedekind, 2014). In dem Papier wird zwischen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Begleitung von Lernprozessen in der Lernwerkstatt unterschieden (Hormann, 2021; VeLW, 2009). Besonders hervorgehoben werden dabei die Rolle des *Raums* und die Bedeutung der Fachkraft als *förderliche Lernbegleitung*.

Obwohl die Gestaltung von Räumen im Konzept der Lernwerkstattarbeit eine bedeutende Rolle spielt (Kaiser, 2016), bleibt allerdings ungeklärt, was *unter Raum im Kontext von Lernwerkstattarbeit* zu verstehen ist. Zwar sind in der Literatur zum Thema Lernwerkstattarbeit in Kindertagesstätten diesbezüglich Aussagen zu finden wie beispielsweise: Es geht darum, den Kindern „im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben““ (van Dieken et al., o.J., S. 6), wodurch

angedeutet wird, dass Raum im Kontext von Lernwerkstätten mehrperspektivisch zu verstehen ist. Jedoch wird nicht deutlich, welche Perspektiven damit konkret gemeint. Speziell Schüllenbach-Bülow und Stieve (2016) weisen darauf hin, dass von Räumen und Raumgestaltung die Rede ist, ohne dass geklärt ist, was Raum eigentlich bedeutet. Interessanterweise scheint es jedoch eine gemeinsame Verständigungsebene zu geben, in welcher sich die Akteur\*innen auf Raum beziehen (vgl. Kap. 2.1.1 & 2.1.2) – auch wenn sie vielleicht ganz unterschiedliches meinen.

Überdies ist anzumerken, dass die Kriterien des VeLW (2009) einerseits zwar dazu beitragen, Qualitätsmerkmale für Lernwerkstatt(arbeit) zu benennen. Andererseits werden viele Aspekte (bspw. förderliche Lernbegleitung; Impulse geben, ohne zu lenken; Dialogpartner\*in sein) in dem Positionspapier zwar benannt, jedoch nicht weiter ausdifferenziert, sodass diese unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden (können) und trotz der Qualitätsmerkmale teilweise Unsicherheit (bei den pädagogischen Fachkräften) darüber besteht, was eine Praxis der förderlichen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt konkret bedeutet und wie diese im pädagogischen Alltag realisiert werden könnte. Ebenso ist fraglich, welcher Raumbegriff im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) verwendet wird bzw. verwendet werden könnte und welche Raumbezüge im Kontext Lernwerkstatt(arbeit) bedeutsam sein könnten.

## **1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

Das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit setzt daher bei den mehrperspektivischen Begriffen *Raum* und *Lernbegleitung* im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) an. Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Rolle und Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen und nur wenige Studien zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten. Insbesondere mangelt es an empirischen Studien, die Aufschluss darüber geben, wie eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen von pädagogischen Fachkräften erlebt und realisiert wird, und welche Bedeutung der Raum in diesem Kontext für sie hat bzw. was Raum in diesem Kontext bedeuten könnte. Die vorliegende Forschungsarbeit möchte einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Ziel ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie (Miethe, 2016; Strauss & Corbin, 1996), das bedeutet eine Theorie, die aus der empirischen Untersuchung gewonnen wird und ausschließlich auf diese bezogen ist, zu generieren, auf deren Basis eine Ausdifferenzierung

- ... des Konstrukts *Lernbegleiter\*in in der Lernwerkstatt sein* sowie
- ... zur Bedeutung und Konturierung des *Raums* bzw.
- ... zur Verwendung des *Raumbegriffs*

im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen ermöglicht werden sollen. Daher wird im Rahmen der Forschungsarbeit angestrebt, empirisch zu klären, wie Lernbegleitung in der Lernwerkstatt von pädagogischen Fachkräften erlebt und gestaltet wird und welche Bedeutung der Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) für sie besitzt (vgl. Kap. 4).

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit wird der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (RGT) (Breuer, Muckel & Dieris, 2017; vgl. Kap. 5) ausgewählt. Innerhalb dieser Forschungsarbeit wird der Versuch unternommen, den zirkulären Forschungsprozess (vgl. Kap. 5) linear abzubilden, auch wenn diese Vorgehensweise mit der starken Prozessorientierung der RGT kollidiert. Da die Abbildung eines solchen zirkulären Prozesses schwierig zu realisieren ist, orientiert sich der Aufbau der Arbeit an einer *klassischen Vorgehensweise* von Qualifikationsarbeiten, der jedoch nicht dem realen Vorgehen im Forschungsprozess entspricht. Zur Verdeutlichung des eigenen Vorgehens erfolgt in verschiedenen Kapiteln deshalb eine entsprechende Explikation zum Vorgehen (vgl. Kap. 6) sowie zur Reflexion innerhalb des Forschungsprozesses (vgl. u. a. Kap. 5 & 8).

Zur Darstellung der konzeptionellen Gestaltung der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit (bestehend aus der Rahmenschrift und vier Artikeln) wird zunächst ein kurzer Überblick zum Aufbau gegeben. Die zwei Kapitel zur theoretischen Rahmung der Forschungsarbeit fokussieren einerseits eine theoriebasierte Klärung der Begriffe *Lernwerkstatt* und *Lernwerkstattarbeit* (vgl. Kap. 2). Andererseits werden im dritten Kapitel ausgewählte wissenschaftliche Zugänge zum Raumbegriff dargestellt, die im Kontext der Forschungsarbeit bedeutsam sind, ohne jedoch einen Anspruch auf einen allumfassenden Raumbegriff zu erheben.

Das anschließende vierte Kapitel stellt einen Übergang zum empirischen Teil dieser Forschungsarbeit her, indem die übergreifenden Forschungsfragen (vgl. Kap. 4) expliziert werden. Direkt anschließend daran werden im Rahmen der zwei Kapitel zum Forschungsdesign (vgl. Kap. 5 & 6) sowohl forschungsmethodologische Grundsätze der Grounded Theory Methodologie (GTM; vgl. Kap. 5) als auch das konkrete Vorgehen im Forschungsprozess (vgl. Kap. 6) der vorliegenden Arbeit dargelegt.

Innerhalb des siebten Kapitels erfolgt eine Darstellung der vier Artikel dieser kumulativen Forschungsarbeit, bevor deren Ergebnisse im anschließenden achten Kapitel zusammengeführt und diskutiert werden. Eine kritische Reflexion hinsichtlich der Limitationen der Forschungsarbeit

sowie ein Ausblick, der Hinweise zur Implikation der Forschungsergebnisse gibt, bilden den Abschluss dieser Forschungsarbeit.

## 2 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

Im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelte sich der Begriff Lernwerkstatt zu einem „Umbrella-Begriff“ (Schmude & Wedekind, 2014, S. 108), der häufig mit einer innovativen pädagogischen Idee verknüpft (vgl. Kap. 2.1.2) wahrgenommen werden soll (Beez, 2018). Lernwerkstatt ist jedoch kein geschützter Begriff und es existieren viele Varianten unter dieser Bezeichnung (Peschel, 2020), die in verschiedenen Kontexten (z.B. in Fortbildungsveranstaltungen, auf Lernangebote bezogen, in medialen Konzeptionen) verwendet werden. Auf der einen Seite scheint diese Heterogenität der zugrundeliegenden Idee der Lernwerkstatt nachzukommen (Müller-Naendrup, 1997). Auf der anderen Seite gilt: „Nicht alles, was ‚Lernwerkstatt‘ heißt, ist eine Lernwerkstatt, nicht alle Lernwerkstätten heißen auch so“ (Ernst & Wedekind, 1993, S. 10). Überdies sorgt die Diversität teilweise jedoch für Irritationen hinsichtlich dessen, was eine Lernwerkstatt sein soll und wie die Lernenden und Lehrenden dort tätig sind oder sein dürfen (Tielemann, 2015).

Um die Begriffe *Lernwerkstatt* und *Lernwerkstattarbeit* zu klären, wird häufig auf das 2009 veröffentlichte „Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit“ vom Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) verwiesen, in dem eine Differenzierung zwischen den Begriffen *Lernwerkstatt* (vgl. Kap. 2.1) und *Lernwerkstattarbeit* (vgl. Kap. 2.2) vorgenommen wird, die zur Strukturierung der nächsten Kapitel ebenfalls genutzt wird.

### 2.1 Lernwerkstatt

Lernwerkstätten gelten als real existierende Räume (VeLW, 2009), die anregungsreich gestaltet sind (Hagstedt, 1999; Schmude & Wedekind, 2014) und sich „durch die Fülle des in [...] [ihnen] gelagerten Materials“ (Pallasch & Reimers, 1997, S. 85) auszeichnen. Die vielfältigen, frei zugänglichen Materialien im Raum sollen zum kreativen und fragengenerierenden Handeln anregen. Wesentlich für Lernwerkstätten ist eine „Please-touchme-Atmosphäre“ (Wedekind, 2016, S. 208), durch die die Sinne stimuliert und über das „Manipulieren und Explorieren mit den Materialien“ (Wedekind, 2016, S. 208) Denkprozesse und Handeln angeregt werden sollen. Gleichzeitig stellt eine Lernwerkstatt eine „aktive Sammlung“ (Ernst, 1993) von didaktischen Ideen dar, indem in der Lernwerkstatt Werke und Ergebnisse aus den Aktivitäten als Lernspuren sichtbar werden und die vorhandenen Materialien und Impulse ergänzen (Schmude & Wedekind, 2014).



Franz (2012), Kaiser (2016) und Peschel (2020) verweisen zur Klärung des Begriffs auf die drei Wortteile: *LERN*, *WERK* und *STATT*. Der Wortteil *LERN* bezieht sich dabei auf Lernen und damit auf „die Bedeutung des Erwerbs von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Kaiser, 2016, S. 83). In der Lernwerkstatt wird Lernen als erfahrungsbasiertes, dialogisches und in Prozessen stattfindendes Lernen verstanden (Schäfer, 2016), das sich „von üblichen Formen der Vermittlung abkehrt“ (Peschel, 2020, S. 98)<sup>1</sup> und damit Lernen – im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) – fokussiert (vgl. Kap. 2.1.2.2). Beim Wortteil *WERK* kann einerseits – im Sinne des Nomens *Werk* – ein fertiges Produkt bzw. ein „vollendetes Werk“ (Franz, 2012, S. 22) gemeint sein, das im Lernprozess entsteht. Andererseits kann – bezogen auf das Verb *werken* – auf „einen aktiven Prozess der Arbeit an etwas“ (Kaiser, 2016, S. 83) fokussiert werden. *STATT* steht für eine Stätte als ein Ort oder ein Raum (Franz, 2012; Kaiser, 2016), wobei diese meistens als materieller und physischer Raum angesehen wird (Müller-Naendrup, 1997; Schmude & Wedekind, 2014; VeLW, 2009). Durch die Verknüpfung der drei Wortteile ergibt sich, dass eine Lernwerkstatt eine Stätte oder einen Ort bezeichnet, an der/dem in einem aktiven Prozess an einem Werk gearbeitet sowie erfahrungsbezogen und dialogisch gelernt wird (Hormann & Schomaker, 2018; Kaiser, 2016).

### **2.1.1 Die Rolle des Raums in der Lernwerkstatt**

Der Begriff des *Raumes* ist „besonders charakteristisch für die Beschreibung einer Lernwerkstatt“ (Kaiser, 2016, S. 84). Lernwerkstätten gelten als anregungsreich gestaltete Räume (Hagstedt, 1999, Schmude & Wedekind, 2014; VeLW, 2009), die sich durch „ihre Lernangebote und Materialien“ (Kaiser, 2016, S. 92) und durch ihre „inspirierende Arbeitsumgebung“ (VeLW, 2009, S. 9) auszeichnen. In der Lernwerkstatt kann je nach Themenwahl bspw. eine Lernumgebung aufgebaut werden (Lernbuffet, Lerngarten, etc.), die dem „Prinzip der gestalteten Lernlandschaft“ (Hagstedt, 1989, S. 39) folgt und die den Lernenden „vielfältige Gelegenheiten bietet, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden sowie im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren“ (VeLW, 2009, S. 9). Dabei wird insbesondere auf „die Fülle des in ihren Räumen gelagerten Materials“ (Pallasch & Reimers, 1997, S. 85) und die Vielfalt der Materialien, die „für das praktische und eigenaktive Lernen bereitstehen“ (Tielemann, 2015, S. 8), hingewiesen.

---

<sup>1</sup> Mit den üblichen Formen der Vermittlung wird der Fokus auf Formen des fremdbestimmten Lernens gerichtet, bei dem die instruktive Perspektive auf den Lehr-Lern-Prozess überwiegt, indem u.a. die Ziele, der Lernweg und das Lernergebnis von den Lehrenden vorgegeben werden (vgl. Kap. 2.3.2).

Der VeLW hebt hervor, dass eine Lernwerkstatt „ein in seiner Funktion längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (VeLW, 2009, S. 4) ist, in dem Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren vorhanden sind. Dabei können die Gegenstände, Werkzeuge und Materialien in der Lernwerkstatt nach ihrem Grad der Strukturierung (Jansa, 2013) bzw. ihrer Offenheit oder Geschlossenheit unterschieden werden (Kaiser, 2016). Während geschlossene Materialien klar strukturiert sind, einen vorgegebenen Zweck haben und dadurch das freie Ausprobieren, Hantieren und Erfinden einschränken (Köckenberger, 2004), sollen durch „offene Materialien“ (Tardos, 1990, zitiert nach Cantzler, 2011, S. 4; Jansa, 2013) kreative und explorierende Umgangsweisen ermöglicht werden, die dazu anregen, eigene Fragen zu entwickeln (Kaiser, 2016). Durch die Materialien werden dementsprechend „keine verdeckten didaktischen Absichten“ (Cantzler, 2011, S. 4; Kaiser, 2016, S. 93) verfolgt. Dazu zählen Materialien zum Sortieren, Geräte zum Auseinandernehmen, Werkzeuge zum Umgang mit Materialien (Jansa, 2013) sowie Materialien unserer Lebensumwelt (Cantzler, 2011), unter anderem Naturmaterialien und Alltagsgegenstände. Aufgrund der Vielfalt in Form, Farbe, Oberfläche, Gewicht, etc. eignen sich die Materialien zu vielfältigen Handlungen (bspw. zum Sammeln, Sortieren, Messen, Zählen, Stapeln) und laden zu einem explorativ-entdeckenden Gebrauch ein, wobei die Materialerfahrung im Vordergrund steht (Cantzler, 2011; Kaiser, 2016). Nach Schäfer (2016) erfüllen solche Materialien das Kriterium der „Multifunktionalität“ (S. 125). Die Lernwerkstatt als Raum fungiert demnach als „Materialbörse“ (VeLW, 2009, S. 9), in der domänenübergreifendes Material bereitgehalten wird und Gegenstände zu finden sind, die die Lernenden irritieren und inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen (Hormann, 2021; VeLW, 2009). Dabei soll die dingliche Wirkung der Materialien die Lernenden zum Handeln herausfordern (Stieve, 2008; vgl. Kap. 3.3.2) und dazu führen, dass „Phänomene im Raum [...] den Lernenden individuelle Zugänge zum Erschließen derselben geben, Möglichkeiten des ‚dahinter kommen Wollens‘ schaffen und somit intrinsisch motivierte Lernprozesse anstoßen“ (Wedekind, 2016, S. 208).

Weitere Anforderungen an den Raum werden so formuliert: Er soll multifunktional sein, ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen bieten und Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug ermöglichen (VeLW, 2009).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernwerkstatt weitestgehend als gesondert festgelegter und eingerichteter Raum beschrieben wird, in dem die Lehrenden und

Lernenden anregende Lernbedingungen vorfinden (Henneberg, Klein & Vogt, 2014). Ob die Lernwerkstatt jedoch ein baulich getrennter Raum ist bzw. sein muss, ist nicht einheitlich geklärt.

### **2.1.2 Lernwerkstätten nur als real existierende Räume**

„Allein der Begriff ‚Lernwerkstatt‘ mag eine simple räumliche Botschaft [...] andeuten“ (Müller-Naendrup, 2013, S. 193), denn unter Rückbezug auf die nähere Betrachtung des Morphems *STATT* (im Wort Lernwerkstatt) kann damit ein Ort oder eine bestimmte Umgebung assoziiert werden und es ließe sich somit schlussfolgern, dass eine Lernwerkstatt ein Ort bzw. eine Stätte ist, an dem/der aktiv gehandelt wird (vgl. Kap. 2.1). Allerdings weisen die Geschichte, Idee und Konzeption von Lernwerkstätten auf komplexere Zusammenhänge und mögliche andere Botschaften hin (Müller-Naendrup, 1997 & 2013). So stellt die Bedeutung des Raums und seiner Gestaltung für Lernsituationen keine neue Idee der Lernwerkstattbewegung dar.

#### ***Entstehungshintergrund von Lernwerkstätten***

Vielmehr geht die Entstehung von Lernwerkstätten zurück auf die mittelalterliche Werkstatt als Arbeitsraum von Handwerker\*innen, in der Produkte hergestellt sowie Arbeitsabläufe beobachtet und reflektiert werden. Bereits Comenius verstand Schule in diesem Sinne als einen Ort pädagogischer Werkstatt (Brée, 2017), „in welchem die jungen Gemüter zur Tugend geformet werden“ (Comenius 1658 & 1978, S. 198f.). Damit wird die *Werkstatt Schule* in die zeitgenössischen Produktionsstätten eingereiht und erhält einen ebenbürtigen Platz in der damaligen Gesellschaft (Schomaker, 2011). Comenius charakterisiert sie als einen Ort „sinnvoller Mühen und der Arbeit an der Zukunft, einer Stätte, an der sich die Hoffnung auf Verbesserung der menschlichen Dinge symbolisch verdichtet“ (Bilstein, 1997, S. 47). Auch in Zeiten der Industrialisierung, in der die kleinen Produktionsstätten menschlicher Arbeit zugunsten großer, moderner Manufakturen zerfallen, wird die Idee der Werkstatt als Ort des Lehrens und Lernens aufrechterhalten (Schomaker, 2011). So verdeutlicht Rousseau die Bedeutung des Handwerks und der Werkstattarbeit, indem er diese Stätten als Orte menschlicher Arbeit betont und sie als „Gegenbild [...] einer als degeneriert erlebten höfischen und bürgerlichen Kultur“ (Bilstein, 1997, S. 47) darstellt. Bilstein stellt fest, dass die Erinnerung an Werkstätten und die damit verknüpften Arbeitsstrukturen – insbesondere für die Erziehungs- und Bildungsdiskussion – an Bedeutung gewinnen, je mehr sie der Vergangenheit angehören (Bilstein, 1997; Schomaker, 2011).

Darüber hinaus haben unterschiedliche reformpädagogische Ansätze zur Entwicklung des Lernwerkstattkonzeptes – wie wir es heute kennen – beigetragen (Brée, 2017). In Europa haben beispielsweise Freinet, Montessori und Key die ‚Wurzeln‘ für die heutige Lernwerkstattarbeit gelegt (Tielemann, n. d.). Eine bewusste Raumgestaltung als vorbereitete Umgebung mit Materialien, die das Kind zur Auseinandersetzung mit seiner Umwelt herausfordern (Montessori) bzw. eines Klassenraums mit verschiedenen Arbeitsateliers (Freinet), die es dem Kind ermöglichen, zu konstruieren und zu experimentieren, ergeben sich auf der Grundlage gemeinsamer pädagogischer Prinzipien, bei denen die Sinnhaftigkeit und Lebensbedeutsamkeit des Lernstoffes sowie die Wichtigkeit von Kooperation und Mitverantwortung der Schüler\*innen eine wesentliche Rolle spielen (Schomaker, 2011). Kennzeichnend für den Werkstattbegriff dieser Konzeptionen ist ein Arbeitsbegriff, der sich als produktive Arbeit in Abgrenzung zur mechanischen Tätigkeit versteht (Schomaker, 2011): Im „Unterschied zur mechanischen, die keine neuen Erfahrungen mit sich bringt, soll die produktive Arbeit beim Schüler Interesse, Kreativität, Engagement, Mut, geistige Herausforderung, Selbstständigkeit, Arbeitsfreude und Selbstbestätigung durch den Arbeitserfolg bewirken“ (Wiater, Dalla Torre & Müller, 2002, S. 20).

Im Rahmen der Bildungsreform Mitte der 1960er- bis Anfang der 1970er- Jahre werden Impulse dieser Schul- und Unterrichtskonzeptionen in die Überlegungen zur Neugestaltung des Bildungswesens mit einbezogen. Dabei wurde die Entstehung von Lernwerkstätten „von Reforminitiativen aus dem angelsächsischen Raum beeinflusst“ (Müller-Naendrup, 1997, S. 68), unter anderem indem der Plowden-Report auch in der deutschen Bildungsreform zur Legitimation der Öffnung von Unterricht angeführt wurde. So entstanden in den 1960er- und 1970er-Jahren mehrere Lehrerzentren mit dem Bemühen diese als Beratungseinrichtungen zur Schulreform zu forcieren (Kaiser, 2016; Schomaker, 2011). In diesem Zusammenhang „wurden Workshops (wörtlich übersetzt: Werkstätten) und Kurse angeboten“ (Kaiser, 2016, S. 85), bei denen die Idee des Schaffens von Situationen, in denen Kinder selbstaktiv lernen können und Lehrende die Kinder beobachten und beraten, selbst zu Lernenden werden und die Rhythmisierung des Schulalltags aufgehoben wird (Müller-Naendrup, 1997), zentrale Elemente waren. Zunächst entstanden in den 1980er- Jahren Lernwerkstätten an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen als Orte, an denen diese veränderte Auffassung von Unterricht für Lehrkräfte und Studierende erfahrbar wird (Schomaker, 2011).

In ihrer ursprünglichen Form wurden Lernwerkstätten also als Orte für Erwachsene konzipiert, der ihnen selbstbestimmtes Lernen ermöglichen sollte, damit der eigene Unterricht in der Konsequenz geöffnet und die Rolle als Lehrende neu gedeutet wird: „Es geht darum, Lehrende und

Lernende zur Eigenaktivität anzuregen und sie aufzufordern, sich eigenverantwortlich neue Einsichten zu erarbeiten“ (Bolland, 2004, S. 178). Auf Basis dieser Idee hat sich die Lernwerkstatt als Ort des gemeinsamen Lernens von Kindern und Erwachsenen entwickelt und sich aus einem reformpädagogischen Verständnis heraus zunächst auch als Unterrichtsform an Schulen (Schomaker, 2011) sowie sukzessive ebenfalls in allen anderen Bildungsbereichen etabliert (VeLW, 2009).

Aufgrund der Entstehungsgeschichte ist bis heute in vielen Lernwerkstattkonzeptionen „eine Orientierung an Raumkonzepten der Reformpädagogik zu erkennen“ (Müller-Naendrup, 2013, S. 194). So wird dem Raum – in Anlehnung an die Reggiopädagogik – die Bedeutung des „dritten Pädagogen“ (Kahl, 2009, o. S.) bzw. des „dritten Erziehers“ (Schäfer & Schäfer, 2009, S. 235) zugesprochen (vgl. Kap 3.4). Übertragen auf den Kontext Lernwerkstatt bedeutet das: Neben den Lernenden, die ihr Wissen selbst konstruieren, sind es die Lehrenden und vor allem die anderen Lernenden sowie als drittes die Lernwerkstatt als gestalteter und vorbereiteter Raum, die die Lernatmosphäre aller Beteiligten beeinflussen. Damit wird der Fokus einerseits auf die Rolle und Bedeutung des Raums und andererseits auf Aspekte der Raumnutzung – durch die in der Lernwerkstatt und mit der Lernwerkstatt interagierenden Personen – gerichtet.

### **2.1.3 Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen**

Auch in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten Lernwerkstätten entstanden (Kaiser, 2016; Hormann, 2021). Dabei prägen unter anderem die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen und die räumlichen Voraussetzungen der jeweiligen Kindertageseinrichtung die Lernwerkstatt(arbeit) (van Dieken, 2004), wodurch das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen entsprechend groß ist (Hormann & Schomaker, 2018).

Je nach räumlichen Gegebenheiten entscheiden Kindertageseinrichtungen sich bspw. dafür, einen kompletten Raum mit vielfältigen Materialien einzurichten, der im Freispiel oder zu vorgegebenen Zeiten gruppenübergreifend genutzt wird. Meistens gelten gesondert für die Lernwerkstatt ausgearbeitete Regeln für die Nutzung (Schaarschmidt, 2007; von der Beek, 2018).

Sofern kein kompletter Raum zur Verfügung steht, nutzen einige Kindertageseinrichtungen eine Ecke oder Nische im (Gruppen-)Raum, die mit verschiedenen Materialien ausgestattet wird oder es werden themenbezogene (Lern-)Stationen (z. B. Experimentierstationen) eingerichtet. Der Fokus ist dabei häufig auf die anregenden Materialien der Spiel- und Lernstationen gerichtet, sodass den Kindern durch die Bereitstellung der Materialien neue Erfahrungsfelder ermöglicht werden sollen. Insbesondere kleine Kindertageseinrichtungen mit wenigen Räumen

nutzen Lernwerkstattwagen oder *Mobile Lernwerkstätten*. Dabei werden Servierwagen mit Spiel- und Lernmaterialien (teilweise sortiert nach Bildungsbereichen) versehen und nach Bedarf in den vorhandenen (Gruppen-)Räumen eingesetzt (Schaarschmidt, 2007).

Newell und Weissenberger (2014) erklären die gesamte Kindertageseinrichtung als Lebensraum und Lernwerkstatt und weisen darauf hin, dass es nicht um isolierte Lernräume geht, sondern um ein „Offenes Haus mit vielen Erlebnisbereichen“ (Newell & Weissenberger, 2014, S. 159), die im Rahmen von Projekten erkundet werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die gesamte Kindertageseinrichtung als Lernwerkstatt zu gestalten, indem Funktionsbereiche zu Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (beispielsweise Natur, Rollenspiel) umgewandelt werden, die den Kindern täglich zur Verfügung stehen (Hormann & Schomaker, 2018). Die Kinder entscheiden selbst, in welche Lernwerkstatt sie gehen, wie lange sie dort bleiben und was sie in der Lernwerkstatt ausprobieren. Bei der Umsetzung dieser Form der Lernwerkstatt gilt häufig das Prinzip der Lernwerkstattfachfrau/des Lernwerkstattfachmanns, das heißt, dass jede pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung für eine bestimmte Lernwerkstatt zuständig ist und sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit den Aufgaben in dieser Lernwerkstatt auseinandersetzt (Schaarschmidt, 2007).

Henneberg, Klein und Vogt (2014) legen „Lernwerkstatt als Prinzip“ (S. 141) und nicht als einen Raum aus. Für sie bedeutet, die Kindertageseinrichtung zur Lernwerkstatt werden zu lassen, dass Kinder „(fast) überall werkeln, experimentieren und arbeiten dürfen“ (Henneberg, Klein & Vogt, 2014, S. 142) und an selbst gestellten Problemen auf individuelle Art und Weise lernen. Lernwerkstatt als Prinzip bedeutet demnach, Lerngelegenheiten mit Kindern entstehen zu lassen (Henneberg, Klein & Vogt, 2014).

Darüber hinaus gibt es Kindertageseinrichtungen, die Lernwerkstatt-Angebote oder Lernwerkstatt-Projekte (Tielemann, 2015) nur zu bestimmten Zeiten durchführen. Dazu werden verschiedene Materialien zu einem Thema, mit dem die Kinder sich gerade auseinandersetzen, bereitgestellt.

#### **2.1.4 Charakterisierung von Lernwerkstätten**

Trotz der unterschiedlichen Auslegungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Lernwerkstätten gibt es einige Grundgedanken und Strukturierungsmerkmale, die sich in allen Formen von Lernwerkstätten (in unterschiedlicher Ausprägung) wiederfinden (Kaiser, 2016; Müller-Naendrup, 2013; VeLW, 2009): So lässt sich feststellen, dass Lernwerkstatt als „Begriff für ein zumeist räumlich definiertes, innovatives pädagogisches Konzept des Lernens“ (Peschel et al.,

2021, S. 40) fungiert, das den Fokus auf das Lernen und das Aneignen von Lerninhalten – im Sinne von „Selbstlernkonstruktionen“ (Peschel, 2016, S. 123) oder „Selbstbildungsprozessen“ (Kaiser, 2016, S. 240) richtet. Dabei wird der Raumbegriff – in Anlehnung an Raum als Stätte – als materiell ausgerichtetes Angebot sowie als pädagogisch-didaktisches Konzept diskutiert (Müller-Naendrup, 1997; Wedekind, 2006; Kaiser, 2016). Zwar muss eine Lernwerkstatt nicht zwangsweise ein baulich getrennter und fest definierter Raum sein, insbesondere wenn der Begriff Raum in einem allgemeineren oder metaphorischen Sinn verstanden wird. In der Lernwerkstatt sind jedoch besondere Lernbedingungen und -möglichkeiten vorzufinden (Henneberg, Klein & Vogt, 2014):

- Lernwerkstätten sind als wandel- und veränderbare Räume angelegt, in denen dem „Manipulieren und Explorieren mit den Materialien“ (Wedekind, 2016, S. 208) eine besondere Bedeutung beigemessen wird.
- Lernwerkstätten gelten als Erfahrungsräume, die den Lernenden „hand-greifliche“ (Kasper & Müller-Naendrup, 1992, S. 9) Aktivitäten für ihre eigenen Lernprozesse ermöglichen.
- Es wird eine „pädagogische[n] Atmosphäre“ (Müller-Naendrup, 2013, S. 198) geschaffen, indem den Lernenden Raum gegeben wird, um sich auf individuell relevante Lernprozesse einzulassen.
- Die Lernwerkstatt bietet ausreichend Platz und lässt somit Raum für individuelle und gemeinsame Aktionen mit anderen Lernenden und/oder den Lehrenden.

Besonders in den vier letztgenannten Aspekten wird deutlich, dass im Kontext von Lernwerkstatt verschiedene Räume bzw. Raumperspektiven berücksichtigt werden und es u. a. darum geht, „den Kindern im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben‘“ (van Dieken, 2004, S. 6). Dabei wird das Bereitstellen einer anregenden Lernumgebung als wichtige Bedingung angesehen, die jedoch um eine professionelle Lernbegleitung – im Sinne der Interaktionsgestaltung in der Lernwerkstatt – ergänzt werden muss. Denn „[e]in mit Material gefüllter Raum garantiert noch nicht, dass [...] in ihm Lernereignisse stattfinden“ (Ernst & Wedekind, 1993, S. 32).

## **2.2 Lernwerkstattarbeit**

Während eine Lernwerkstatt also ein gestalteter Raum ist, wird Lernwerkstattarbeit als „pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung“ (Beez, 2018, S. 7; Schmude & Wedekind, 2014, S. 110) verstanden. Es ist eine „durch konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit“ (VeLW, 2009, S. 4). Charakteristisch für Lernwerkstattarbeit ist, dass sie in der Regel in der Lernwerkstatt bzw. in vorbereiteten „Lernumgebungen“ stattfindet, die

entweder themenorientiert in unterschiedlichen didaktischen Settings (Hagstedt, 1992) gestaltet sind oder auch natürlich vorzufindende Räume (Wiese, Wald, Wohngebiet, Stadt, [...]) nutzen“ (Wedekind, 2016, S. 208). Lernwerkstattarbeit kann daher als „strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestaltete[r] Interaktionsraum“ (Wedekind, 2016, S.208) aufgefasst werden.

### **2.2.1 Interaktion in der Lernwerkstatt**

Das bedeutet also, dass Lernwerkstattarbeit als „pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung“ (Beez, 2018, S. 7, Schmude & Wedekind, 2014, S. 110) verstanden werden kann. Zur Ausdifferenzierung der Begriffe Interaktion, Interaktionsgestaltung und Interaktionsqualität wird im deutschsprachigen Raum einerseits auf Konzepte aus der Unterrichtsforschung, die auf die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) übertragen werden (z. B. Qualitätskriterien guten Unterrichts: kognitive Aktivierung, unterstützendes Lernklima, Klassenführung; Klieme et al., 2006) sowie andererseits zunehmend auf das aus den USA stammende „Teaching through Interactions“-Modell (Hamre et al., 2012 & 2013), das die Interaktionsgestaltung in drei ähnliche Bereiche – (1) Lernunterstützung, (2) Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung sowie (3) Organisation des Kita-Alltags – gliedert, Bezugenommen.

So werden Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern als „daily back-and-forth exchanges that teachers and children have with one another throughout each day, including those that are social and instructional in nature“ definiert (Hamre et al., 2012, S. 89). Interaktionen können also als wechselseitige, aufeinander bezogene Handlungen, die das gegenseitige Verstehen ins Zentrum setzen, begriffen werden (König, 2009).

Den verschiedenen Ansätzen zur Interaktionsgestaltung ist gemeinsam, dass die Art und Weise, wie die Fachkraft in die Interaktionen mit den Kindern involviert ist, den bestimmenden Aspekt darstellt (Hamre et al., 2012; König, 2012). Neben der Beziehungs- und Bindungsgestaltung und der emotionalen Unterstützung der Kinder, die als wesentliche Basis für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind und damit auch für kindliches Wohlergehen und eine gesunde Entwicklung (Badanes et al., 2012; Beckh & Becker-Stoll, 2016; Burchinal et al., 2012) angesehen wird, rückt die Anregung kindlicher Lernprozesse sowie die Lernunterstützung und Förderung durch die pädagogischen Fachkräfte zunehmend in den Fokus (König, 2009; Mashburn et al., 2008; Wadepohl, 2016). In diesem Zusammenhang wird den pädagogischen Fachkräften „eine wesentliche Bedeutung für die [kindlichen] Bildungs- und Lernprozesse zugesprochen“ (König, 2012, S. 17). Ebenso zeigt sich diese Perspektive auf die Rolle der pädagogischen Fachkraft in vielen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen und wird



durch das handlungsleitende Prinzip der Ko-Konstruktion (Fthenakis, 2009) ergänzt. Demnach vollziehen sich Bildungsprozesse im Rahmen sozialer Interaktionen mit dem Umfeld und in Aushandlungsprozessen mit anderen Kindern, aber auch mit pädagogischen Fachkräften (Drieschner, 2010; Peters, 2020).

Im Kontext der Lernwerkstattarbeit gelten Interaktionen zwischen (1) den Lernenden und dem Lerngegenstand, (2) den Lernenden untereinander und (3) zwischen den Lernenden und den Lehrenden als unverzichtbar. Lernprozesse werden somit als Prozesse der Ko-Konstruktion begriffen, bei denen sowohl die Interaktion mit dem Material und der Peergroup als auch mit den pädagogischen Fachkräften zentrale Faktoren darstellen (Hormann, 2021).

### **2.2.2 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt**

Als wesentliches Qualitätsmerkmal für die Lernwerkstattarbeit gilt laut Positionspapier des VeLW (2009), dass die Lehrenden eine *förderliche Lernbegleitung* bieten und auch Schmude und Wedekind (2014, S. 110) weisen auf eine *professionelle Lernbegleitung* als „notwendige Bedingung für Lernwerkstattarbeit“ hin. Zur Klärung, was konkret förderliche Lernbegleitung bedeutet, wird häufig auf die Qualitätsmerkmale im Positionspapier des VeLW (2009) rekurriert und darauf verwiesen, dass Lernwerkstattarbeit eine durch Kriterien und Merkmale beschriebene pädagogische Arbeit darstellt. Dabei werden (1) *den Lernenden* und (2) *den Lehrenden* bestimmte Rollen zugeschrieben, die charakteristisch für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind.

#### **2.2.2.1 Die Rolle der Lernenden**

Die Einrichtung von Lernwerkstätten war mit dem Ziel verknüpft, einen pädagogisch-didaktischen Gegenentwurf zum fremdbestimmten Lernen zu institutionalisieren (Pallasch & Reimers, 1997). Dabei ist das fremdbestimmte Lernen mit transmissiven Überzeugungen (Möller, 2013), denen ein Verständnis eines einseitigen Prozesses der Informationstransmission (*Vermitteln von Wissen*) durch die Lehrenden zugrunde liegt und durch eine überwiegend instruktive Perspektive bzgl. der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Kap. 2.3.2) verknüpft. Im Kontext dieses Gegenentwurfes wurde eine kognitiv-konstruktivistische Perspektive fokussiert, bei denen Wissenserwerbsprozesse als aktive Konstruktion von Wissen durch die Lernenden selbst verstanden werden.

Dementsprechend wird die Rolle der Lernenden als „eigenaktiv“ (VeLW, 2009) beschrieben. Das bedeutet, dass sie sich als Konstrukteur\*innen ihrer Bildungsprozesse mit den Dingen und Materialien auseinandersetzen sollen, die von den Lehrenden in der Lernwerkstatt zur

Verfügung gestellt werden. Dabei ist das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden „eigenen Fragen nach[...]gehen, eigene Lernwege [...] beschreiten“ und somit „am eigenen Lernen zu werkeln“ (Albert, 2000, S. 34).

An dieser Stelle wird einerseits ein Bezug zur lerntheoretischen Basis für Lernwerkstattarbeit deutlich: Diesbezüglich wird im Kontext der Diskussion häufig auf den moderaten Konstruktivismus (Reich, 2012) verwiesen (Hormann, 2021; Kaiser, 2016; Wedekind, 2016; VeLW, 2009). Gemäß dieser Überzeugung wird Lernen als eigenverantwortlicher, sozialer und individueller Prozess der Neu- und Rekonstruktion von Welt verstanden (Reich, 2012). Um die eigenen Konstruktionen von Welt erweitern zu können, gelten Interaktionen zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand, den Lernenden untereinander und ebenso zwischen den Lernenden und den Lehrenden als unverzichtbar (Reich, 2012). Als weitere Bezugstheorien lassen sich u. a. kognitionspsychologische Theorien von Aebli (1963) sowie Piaget und Inhelder (1972) sowie die sozialkonstruktivistische Entwicklungsvorstellung in Anlehnung an Vygotsky (1981 & 1987) anführen. In Anlehnung an Vygotsky (1981 & 1987) wird davon ausgegangen, dass Kinder Wissen insbesondere in sozialen Interaktionen mit ihrem Umfeld und in Aushandlungsprozessen mit anderen erzeugen. Dementsprechend sollen im Kontext der Lernwerkstattarbeit Voraussetzungen für Interaktionen mit der Peergroup geschaffen werden.

Andererseits wird in der Lernwerkstatt „entdeckendes Lernen“ (VeLW, 2009, S. 7) sowie das Erfahrungslernen angestrebt. Dabei sollen die Lernenden in einem selbst gestalteten Lernprozess Antworten auf ihre Fragen finden (VeLW, 2009). Die Idee des entdeckenden Lernens basiert auf lerntheoretischen Annahmen, bei denen Lernen als intrinsisch motivierter, aktiver, handelnder Zugriff auf die Welt aufgefasst wird. Als Bezugstheorien lassen sich u. a. Piagets Erkenntnisse zur aktiven Aneignung der Welt durch den Aufbau komplexer Handlungsschemata und Denkkonzepte sowie Deweys Vorstellungen zur Bedeutung von Erfahrungen in Lernprozessen anführen.

Gemäß Dewey (2011, S. 186) ist „die aktive Seite der Erfahrung [...] das Ausprobieren“ und die passive Seite stellt ein Erleiden bzw. Hinnehmen dar, denn

„[w]enn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente“ (Dewey, 2011, S. 186 f.).

Erfahrungslernen nach Dewey lässt sich als fünfstufiger Prozess verstehen: (1) die emotionale Reaktion, (2) die Problemdefinition, (3) die Hypothesenbildung, (4) die Überprüfung und (5) die kontinuierliche Anwendung. Übertragen auf die Rolle der Lernenden in der Lernwerkstatt bedeutet dies, dass die Lernenden in einer anregend gestalteten Lernumgebung mit symbolischen Überschüssen experimentieren (Stieve, 2008), „staunen, irritiert [...] [und] mit Zweifeln konfrontiert [werden]“ (Asmus & Ernst, 2012, S. 4) und dadurch eine emotionale Reaktion infolge des Erlebens einer „Irritation (perplexity), einer Verwirrung (confusion) oder eine[s] Zweifel[s] (doubt)“ (Englisch, 2005, S. 57) erfolgt. Diese bildet den Ausgangspunkt dafür, dass bisherige Routinen fragwürdig werden oder Vertrautes ausbleibt (Kosinár, 2014), sodass die\*der Lernende nicht weitermachen kann wie bisher. Auf der Grundlage früherer Erfahrungen (Erfahrungswissen) versucht die\*der Lernende dementsprechend das Problem innerhalb eines Versuch-Irrtum-Prozesses zu lösen, wobei das Scheitern bisheriger Lösungsmöglichkeiten einen kreativen Akt des Lernens forciert und infolgedessen zur Erweiterung des Wissens führt. Nach Dewey kann Lernen in formalen Bildungssituationen nur dann gelingen, wenn an konkrete individuelle Erfahrungen angeknüpft wird. Auf Basis dieser Überlegungen sollen die Erfahrungswelten der Lernenden, ihre Begegnungen mit Phänomenen und die sich daraus ableitenden Fragen den Ausgangspunkt des Lernens in der Lernwerkstatt bilden (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung [DKJS], 2012).

Darüber hinaus orientiert sich Lernwerkstattarbeit als pädagogischer Prozess „an der Idee des forschenden [...] Lernens“ (DKJS, 2012, S. 8). Daher sollten die Lernenden in der Lernwerkstatt Gelegenheiten zum ergebnisoffenen und selbstbestimmten Experimentieren erhalten. Ziel ist es, dass sie während dieses Prozesses eigene Theorien entfalten und ihre so gewonnenen Erkenntnisse in ihr Wissen über die Welt einordnen (DKJS, 2012). Basis dafür ist, dass sie sich fragend Gegenständen und Phänomenen nähern, Ideen für Hypothesen entwickeln und ausprobieren, diese gegebenenfalls verwerfen und weitere Fragen entwickeln, die neue Erprobungen verlangen (Kaiser, 2016). In diesem Zusammenhang wird häufig auf den Forschungskreislauf zum Forschenden Lernen nach Marquart-Mau (2010) verwiesen.

#### **2.2.2.2 Die Rolle der Lehrenden**

Die Umsetzung der Idee der Lernwerkstatt bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrenden lediglich eine beratende Funktion haben und selbst keine Impulse in den Lernprozess einbringen dürfen. Vielmehr gelten die Lehrenden (die pädagogischen Fachkräfte) in der Lernwerkstatt als *Lernbegleiter\*innen*, deren primäre Aufgabe darin besteht, den „Raum mit seinem Material als Lernumgebung vorzubereiten“ (Kaiser, 2016, S. 90) und den Lernenden, Raum und Zeit zur

Verfügung zu stellen, damit diese sich einem Lerngegenstand in der für sie geeigneten Weise nähern können (VeLW, 2009).

„Von der Sache aus [zu denken], die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein 1990, S. 11) stellt ein wesentliches pädagogisches Arbeitsprinzip in der Lernwerkstatt dar (Wedekind, 2016). Dabei geht es darum, die kindlichen Denkweisen zu erkunden und diese als Ausgangspunkt für die Initiierung und Begleitung der Lernprozesse in der Lernwerkstatt anzuerkennen (Franz, 2012; Kaiser 2016). Das bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder beobachten, offen für die Fragen der Kinder sind, sich auf deren Vorstellungen einlassen, die eigenaktiven Lernprozesse der Kinder unterstützen und diese „pädagogisch-didaktisch [...] begleiten, nicht aber [...] lenken“ (Kaiser, 2016, S. 86). Vielmehr sollen sie das Lernen durch zurückhaltende und an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientierten Impulsen bereichern (van Dieken, 2004; VeLW, 2009) sowie spielerische Interaktionen, Imaginationen und kommunikativen Ausdruck ermöglichen (Schäfer, 2014).

Wedekind (2016) räumt ein, dass der Lernprozess von Kindern nicht zwangsweise mit einer Frage beginnt. In Anlehnung an Wagenschein (2009) würde es dann wesentlich sein, Ideen und Fragen – ohne methodische Vorgaben – bei den Kindern entstehen zu lassen (Wedekind, 2016) und als Dialogpartner\*in der Kinder zu fungieren (VeLW, 2009). So gesehen, werden die Lehrenden in der Lernwerkstatt ebenfalls zu Lernenden, die selbst neugierig sind und das gemeinsame Denken und Erkunden in den Mittelpunkt stellen (Jansa, 2013). Ebenso sollen die Lehrenden, den Lernenden keine Ergebnisse vorgeben, sich mit Instruktionen weitestgehend zurücknehmen (VeLW, 2009) und Situationen der Kinder aushalten (Schäfer, 2014).

Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeutet jedoch nicht, dass die pädagogischen Fachkräfte nichts einbringen dürfen (Schäfer, 2014). Vielmehr nehmen die Lehrenden – unter Rückbezug auf Überlegungen des moderaten Konstruktivismus – die Rolle als Helfer\*innen, Berater\*innen und Moderator\*innen ein, die ein möglichst „passendes Lernen für möglichst alle Lerner“ (Reich, 2012, S. 26) arrangieren. Vorrangig geht es darum, „gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, [...] Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln und anzuwenden [und] eine Lösung [...] zu finden“ (Reich, 2012, S. 26). Lernwerkstattarbeit bedeutet demgemäß nicht, dass ausschließlich die Selbstbildung der Lernenden fokussiert wird. Vielmehr werden Lernprozesse in der Lernwerkstatt als Prozesse der Ko-Konstruktion (vgl. Kap. 2.3.2) begriffen, bei denen sowohl die Interaktion mit der Peergroup als auch mit den pädagogischen Fachkräften wichtige Faktoren für den Lernprozess darstellen. Entscheidend ist jedoch, dass das, was den Kindern zur Verfügung gestellt wird, auf gemeinsam geteilten Erfahrungen basiert, und an ihren

situativen Interessen anknüpft (Schäfer, 2014). Zentral ist dabei, die Neugier der Kinder aufzugreifen und aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus kann Lernbegleitung in der Lernwerkstatt jedoch auch heißen, dass die pädagogische Fachkraft als Modell fungiert oder eigene Gedanken und Ideen verbalisiert (Schäfer, 2014), um die Lernenden zum gemeinsamen Weiterdenken anzuregen (König, 2009).

Hagstedt (2014) beschreibt drei verschiedene Prinzipien der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt: (1) „das Prinzip des informellen Lernarrangements“, (2) „das Prinzip des dialogischen Mitforschens“ und (3) „das Prinzip der lernbiographischen Spurenlese“ (Hagstedt, 2014, S. 227–228). Das Prinzip des informellen Lernarrangements meint, dass die Lernbegleitung für die Gestaltung und Vorbereitung der Lernumgebung zuständig ist, indem sie eine angemessene Materialauswahl vornimmt und die notwendigen Voraussetzungen schafft, damit Lernende in der Lernwerkstatt aktiv werden können (Hagstedt, 2014). Durch das Prinzip des dialogischen Mitforschens wird das Verhältnis zwischen Lernenden und Dialogpartner\*in (Lehrenden) beschrieben. Durch die Materialauswahl soll die Neugier geweckt werden und es sollen Fragen hervorgerufen werden, die Prozesse des gemeinsamen Suchens und Entdeckens anregen und in denen die Lernbegleitung ebenfalls eine fragende Haltung einnimmt sowie dialogisch und sensibel mitforscht (Hagstedt, 2014). Das dritte Prinzip der lernbiografischen Spurensuche fokussiert die Bedeutsamkeit individueller Lernwege. Die Lernbegleitung fungiert dabei als Moderator\*in und Spurenleser\*in, indem sie Verstehensprozesse der Lernenden moderiert (Hagstedt, 2014).

### 2.2.3 Charakterisierung von Lernwerkstattarbeit

Die nachfolgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Merkmale der Interaktionsgestaltung und der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sowie über die damit verknüpften Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte.

| Charakteristika                               | Aufgaben der päd. Fachkräfte in der Lernwerkstatt  | Quellen                     |
|---|--|-----------------------------|
| Lernprozesse als Prozesse der Ko-Konstruktion | Lernprozesse werden als Prozesse der Ko-Konstruktion begriffen, bei denen die Interaktion <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Lernenden mit dem Material und</li> <li>• der Lernenden untereinander (mit der Peer-group) als auch</li> <li>• der Lernenden mit den pädagogischen Fachkräften</li> </ul> zentrale Faktoren darstellen. | Hormann, 2022               |
| Pädagogisch-didaktische Lernbegleitung        | Begleiten die Lernprozesse pädagogisch-didaktisch, ohne diese zu lenken  | Kaiser, 2016, S. 86 & S. 90 |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | Bereiten Raum und Lernumgebung vor  |   |
| Professionelle Lernbegleitung                           | Suchen nach den Fragen der ‚Lernenden‘  | Schmude & Wedekind, 2014, S. 110                                    |
|   | Begleiten den Prozess der Beantwortung dieser Fragen empathisch («ohne gekünstelte Didaktik») |   |
| Lernbegleitung als pädagogische Haltung                 | Beobachten die Kinder   | van Dieken, 2004, S. 6  |
|   | Sind offen, für die Fragen, die Kinder stellen  |   |
|   | Stellen Material bereit   |   |
|   | Greifen Impulse der Kinder auf  |   |
|   | Geben (eigene) achtsame (an Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierte) Impulse       |   |
|   | Dokumentieren und reflektieren die (Lern)Prozesse   |   |
| Lernbegleitung: Qualitätsmerkmale                       | Geben Lernenden Raum und Zeit, sich dem Lerngegenstand zu nähern                              | VeLW, 2009, S. 8  |
|   | Bieten eine förderliche Lernbegleitung  |   |
|   | Reflektieren die Lernwege   |   |
|   | Halten sich mit Instruktionen weitestgehend zurück  |   |
|   | Geben keine Ergebnisse vor  |   |
|   | Beraten durch Hilfestellung   |   |
|   | Gehen mit Lernenden gemeinsam auf Fehlersuche   |   |
|   | Unterstützen den eigenaktiven Lernprozess der Kinder  |   |
|   | Sind Dialogpartner*innen der Kinder   |   |
| Prinzipien der Lernbegleitung                           | Prinzip des informellen Lernarrangements  | Hagstedt, 2014, S. 227-228  |
|   | Prinzip des dialogischen Mitforschens   |   |
|   | Prinzip der lernbiographischen Spurenlese   |   |
| Lernbegleitung: Bedeutung des Begriffs Dialogpartner*in | Begeben sich auf die Ebene der ‚Lernenden‘  | König, 2012, S. 62  |
|   | Versuchen die Gedanken der ‚Lernenden‘ nachzuvollziehen                                       |   |
|   | Geben den Lernenden innerhalb ihres Interessengebietes Anregungen                             |   |
|   | Stellen Dinge infrage   |   |
| Lernbegleitung als gemeinsam geteilter Denkprozess      | Entwickeln mit den Kindern Gedankengänge und führen diese gemeinsam weiter                    | Beez, 2018; König, 2012, S. 62;<br>Schmude & Wedekind, 2014, S. 110 |
|   | Stellen offene Fragen   |   |
|   | Geben aktivierende Impulse  |   |
|   | Gehen im Rahmen eines gemeinsam geteilten Denkprozesses auf gemeinsame Lösungssuche           |   |

Tab. 1: Merkmale der Interaktionsgestaltung und der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt die Lernenden (die Kinder), die Lehrenden (die pädagogischen Fachkräfte) sowie die pädagogischen Interaktionen im Zentrum stehen. Dabei können sowohl die Lernenden als auch

die Lehrenden, ebenso wie die Interaktionen, nicht losgelöst von äußeren Einflüssen betrachtet werden (Reyhing, 2020).

## **2.3 Einflussfaktoren für Lernwerkstattarbeit**

Die Interaktionsgestaltung und Lernbegleitung in der Lernwerkstatt hängen einerseits von den professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ab und werden andererseits auch durch Einstellungen und „subjektive Überzeugungen zu pädagogischen Themen oder berufsbezogenen Aspekten“ (Peters, 2020, S. 113) geprägt.

### **2.3.1 Professionelle Handlungskompetenzen**

Insbesondere im Kontext einer qualitativ hochwertigen Interaktionsgestaltung wird der Fokus zunehmend auf die Professionalität pädagogischer Fachkräfte gelegt (Wadepohl, 2016) und immer wieder auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, die in der FBBE in den letzten Jahren intensiv diskutiert und modelliert werden. Als Basis für die meisten Kompetenzmodelle wird auf die Definition von Weinert (2011) zurückgegriffen, der Kompetenz sehr allgemein als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.) beschreibt.

In den verschiedenen Modellen zur Kompetenz werden die Elemente dieser Definition in unterschiedlicher Weise aufgegriffen (Anders, 2012 & 2018; Frey & Jung, 2011), wobei in der Kompetenzdebatte drei Formen von Kompetenzmodellen grundlegend unterschieden werden können. Einerseits wird durch *Strukturmodelle* der Schwerpunkt auf die Beschreibung relevanter Teilfacetten von (Handlungs-)Kompetenz gerichtet, wobei zumeist zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz unterschieden wird (z. B. Heyse & Erpenbeck, 2004; Kaufhold, 2006; Achtenhagen & Baethge, 2008). Andererseits fokussieren *Prozessmodelle* eher den Prozess des professionellen Handelns in der konkreten Situation und orientieren sich am prozessualen Charakter professionellen Handelns, der als kontinuierlicher zirkulärer Prozess „von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 9) angenommen wird. Zentral ist dabei die kompetente Bewältigung von Situationen, die in der Praxis immer wieder herausgefordert wird. Diese Modelle entsprechen den häufigsten, aktuellen Kompetenz(entwicklungs-)modellen im Bereich der Frühpädagogik (Aktionsrat Bildung, 2012;

Autorengruppe Fachschulwesens, 2011; Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2009; Robert Bosch Stiftung, 2008 & 2011). Im Rahmen der dritten Form von Modellen werden typische Verläufe des Erwerbs von professionellen Kompetenzen bezogen auf eine spezifische inhaltliche Domäne anhand von Niveaustufen (*Stufen- oder Entwicklungsmodelle*) abgebildet (Anders, 2012; BIBB, 2008).

Nittel (2000) differenziert zwischen einem kompetenztheoretischen und einem differenztheoretischen Verständnis von Professionalität. Dabei bezieht sich das kompetenztheoretische Verständnis auf die personalen Voraussetzungen für die Herstellung von Professionalität in der Person und greift das Konzept auf, bei dem Kompetenz in Disposition und Performanz unterteilt wird (Friederich & Schelle, 2017). Während Disposition alle Voraussetzungen meint, die für die Erbringung einer professionellen Handlung notwendig sind, beschreibt die Performanz die „artikulierte Seite der Kompetenz“ (Nittel, 2000, S. 74) in Form der Handlung selbst. Allerdings beinhalten Kompetenzen immer auch ideale Vorstellungen bezogen auf die Anbahnung von Professionalität, die professionelles Handeln nicht garantieren können. Das differenztheoretische Verständnis verweist daher auf situations- und klient\*innenabhängige Schwierigkeiten im Interaktionsprozess, die einem professionellen Handeln entgegenstehen (Friederich & Schelle, 2017). Laut Nittel unterliegt professionelles Handeln nach mindestens drei Seiten Widersprüchen und Dilemmata: „zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene“ (Nittel, 2000, S. 81). Das Dilemma auf der Handlungsebene besteht darin, dass Professionelle verpflichtet sind, begründet Entscheidungen zu treffen, die jedoch nicht immer eine Wissensgrundlage aufweisen können. Darüber hinaus ist das Wissen, das als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden kann, nicht direkt aus der Wissenschaft transferierbar. Es muss auf den Einzelfall hin angewendet sowie mit Erfahrungswissen kombiniert werden (Nittel, 2000). Hierfür ist Reflexion erforderlich, um zu gewährleisten, dass das entsprechende Wissen „in angemessener Art und Weise auf den Einzelfall hin abgewogen, verknüpft und angewendet wird“ (Friederich & Schelle, 2017, S. 385). Wesentlich bei der Berücksichtigung der Beziehungsebene ist, dass pädagogische Fachkräfte sowohl als Professionelle als auch als Personen handeln, sodass es den Kindern möglich ist, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen.

Nittels Ausführungen verdeutlichen, dass Professionalität sowohl als Handeln auf der Basis von Kompetenz verstanden werden kann, als auch als konkretes Ausbalancieren unterschiedlicher Ansprüche an das Handeln. Es erscheint daher zielführend, sich auf professionelle Handlungskompetenzen zu beziehen, wenn die individuellen Voraussetzungen für professionelles Handeln (in der Lernwerkstatt) fokussiert werden.



Mittlerweile hat sich in der FBBE das *Allgemeine Kompetenzmodell* von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011; Nentwig-Gesemann et al., 2011, Überarbeitung: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2014) etabliert, in dem Kompetenzen fokussiert werden, die es auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen ermöglichen sollen, in komplexen, mehrdeutigen Situationen reflexiv sowie situationsangemessen und fachlich begründet zu handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Nentwig-Gesemann et al., 2011). Das Modell kann als Mischmodell bezeichnet werden, da es einerseits verschiedene Kompetenzfacetten, die das professionelle Handeln der Fachkräfte bedingen, differenziert, und andererseits den prozesshaften Charakter kompetenten Handelns in verschiedenen Schritten darstellt (Anders, 2012; Wadepohl, 2016). Die nachfolgende Abbildung stellt das Modell dar, das im weiteren Verlauf des Kapitels genauer beschrieben wird.

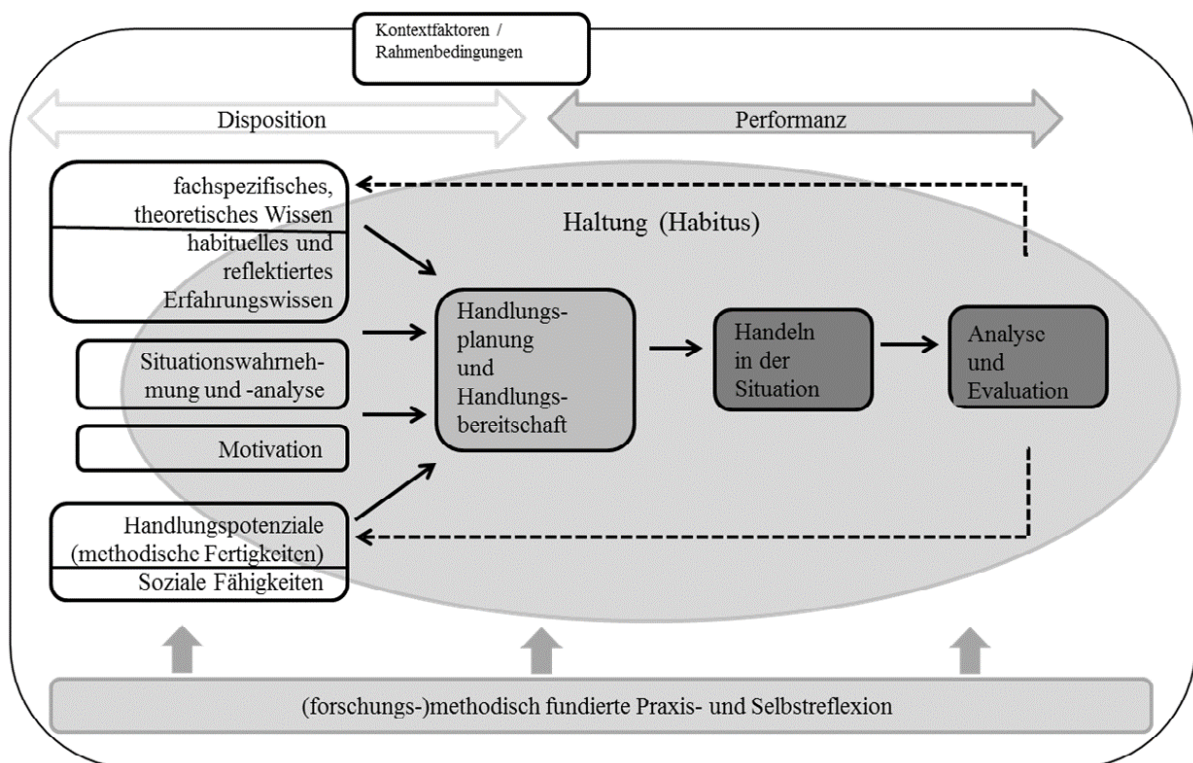


Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell (früh-)pädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 10).

Zunächst wird im Rahmen dieses Modells (vgl. Abb. 1) zwischen den *dispositionellen Handlungsgrundlagen* und dem *performativen Handlungsvollzug* in der konkreten Situation differenziert. Dabei setzt sich die Ebene der Disposition von Kompetenz aus

„den fachlich-theoretischen Wissensbeständen, dem habituellen und dem reflektierten Erfahrungswissen sowie den Handlungspotenzialen in Form von prozeduralem, methodisch-praktischem Wissen (z. B. bezogen auf didaktisches Vorgehen, Diagnostik, Beobachtung, Forschungsmethoden) einerseits und sozialen Fähigkeiten (zentral: Inklusionskompetenz,

Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit, Anerkennung/Toleranz, Kritik- und Kompromissfähigkeit) andererseits“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 10) zusammen.

Entscheidend sind zudem Planungsprozesse sowie die Handlungsbereitschaft und Motivationslage in einer konkreten Situation, aktiv werden zu wollen. Darüber hinaus werden die Handlungsbereitschaft und -planung sowie die Handlungsrealisierung in der jeweiligen Situation von den strukturellen Rahmenbedingungen, situativen Kontextfaktoren sowie der konkreten Situationswahrnehmung und -analyse durch die pädagogische Fachkraft beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

In konkreten Praxissituationen ergänzen und überlagern sich im Rahmen des Handlungsvollzugs (Performanz) zwei Handlungsmodi: ein praktisch-pädagogischer und ein wissenschaftlich-reflexiver (Fröhlich-Gildhoff, 2014; Helsper, 2002). In den komplexen und mehrdeutigen Praxissituationen müssen pädagogische Fachkräfte situativ spontan und intuitiv (unter Handlungsdruck) agieren. Dieses Handeln ist in der Regel „nicht reflexiv vermittelt und explizit begründet“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11). Eine Ausnahme bilden Störungen, bei denen das selbstverständliche Handeln auch zur Reflexion in der jeweiligen Situation führen kann. Darüber hinaus planen pädagogische Fachkräfte ihre Handlungspraxis auch vorab und begründen dies fachlich auf der Grundlage ihres theoretischen sowie ihres reflektierten Erfahrungswissens (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Ebenso gehört die „nachträgliche Begründungsverpflichtung“ (Oevermann, 1996) auf der Ebene der Analyse und Evaluation nach dem Handlungsvollzug zu einer zentralen Komponente professionellen Handelns, wobei das Reflektieren über die Situation im Mittelpunkt steht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Die professionelle Haltung, zu der u. a. grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen zählen, stellt dabei ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar, die jeden professionellen Handlungsvollzug „im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11) beeinflusst.

Vermutet werden Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kompetenzfacetten, wobei die empirischen Befunde hierzu widersprüchlich sind (Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014; Peters, 2020; Wolstein, 2021).

Bei der Gestaltung lernunterstützender Fachkraft-Kind-Interaktionen (im Sinne einer förderlichen Lernbegleitung) besteht die besondere Herausforderung darin, dass diese an die kindlichen Themen, Interessen und Vorstellungen anknüpfen und durch wechselseitige Bezugnahmen geprägt sind (Alemzadeh, 2014; Hardy, Decristan & Klieme, 2019).

### 2.3.2 Lehr-Lern-Überzeugungen

Neben den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte gelten *Einstellungen* und *Überzeugungen* als „ein Kernstück der Professionalität“ (Breitenbach, Bürmann & Thünemann, 2012, S. 95), da diese einen Einfluss auf berufliche Handlungen und Entscheidungen sowie die Interaktionsgestaltung haben können (Anders, 2012; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Mackowiak et al., 2021; Pajares, 1992; Peters, 2020; Schmidt & Smidt, 2015). Während Einstellungen Zu- oder Abneigungen gegenüber Objekten (Buehl & Alexander, 2009), zu denen Personen, Institutionen, Probleme und Gegenstände gezählt werden, fokussieren, werden unter Überzeugungen „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden“ (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235) verstanden. Sie geben somit komplexere Aufschlüsse „darüber, was Personen über eine spezifische inhaltsbezogene Thematik denken“ (Peters, 2020, S. 113).

Bedeutsam im Kontext der Interaktionsgestaltung und der förderlichen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Reichhart, 2018) bzw. das Bildungsverständnis. In der Frühpädagogik werden vor allem drei Perspektiven bzgl. der Lehr-Lern-Überzeugungen diskutiert (Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Eine instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012) betont die aktiv, lenkende Rolle der Lehrenden, welche die Lernziele auswählen, (vor-)strukturieren und den Lernprozess der Kinder unterstützen (König, 2009; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Im Rahmen der konstruktivistischen Überzeugung (Staub & Stern, 2002) wird Lernen als eigenaktiver und konstruktiver Prozess der Selbst-Konstruktion von Wissen durch die Lernenden angesehen. Bildung ist hierbei eine „eigenständige Tätigkeit des Individuums, ein selbstorganisierter Vorgang“ (Schelle 2011, 23). Die Selbstbildung gilt als grundlegendes Prinzip dieses Aneignungsprozesses, der nur indirekt (z. B. durch das Bereitstellen von Materialien) durch die Lehrenden angeregt werden kann (Drieschner, 2010; König, 2012; Mackowiak et al., 2021). Die pädagogischen Fachkräfte haben eine begleitende Funktion (Schelle, 2011); ihnen kommt die Aufgabe der sensiblen Beobachter\*innen zu (König, 2012). Auf Grundlage der Beobachtungen soll die Lernumwelt so gestaltet werden, dass Freiräume geschaffen werden, um Prozesse der Selbstbildung zu ermöglichen (König, 2009). Zentral ist dabei im Sinne einer indirekten Erziehung die „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonalen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Kindertageseinrichtung“ (Liegler, 2009, S. 8). Im frühpädagogischen Bereich ist diese Perspektive im Kontext des Konzepts der Selbstbildung (Laewen, 2000; Schäfer, 2016) zu verorten. Der dritte Ansatz der Ko-Konstruktion lässt sich zwischen den beiden

Polen Konstruktion und Instruktion verorten (König, 2009; Schmidt & Smidt, 2015). Er geht im frühpädagogischen Bereich auf Fthenakis (2009) zurück und orientiert sich an der soziokulturellen Theorie nach Vygotsky (1981), der eine sozialkonstruktivistische Entwicklungsvorstellung zugrunde liegt. Auf Basis dieser Lehr-Lern-Überzeugung wird davon ausgegangen, dass Kinder Wissen insbesondere in sozialen Interaktionen mit ihrem Umfeld und in Aushandlungsprozessen mit anderen erwerben (Drieschner, 2010; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Vygotsky (1981 & 1987) prägte den Ansatz der Zone der nächsten Entwicklung, die sich auf den Bereich, der etwas oberhalb des aktuellen Kompetenzniveaus des Kindes liegt, bezieht. Den pädagogischen Fachkräften wird unter dieser Bildungsperspektive eine wichtige Rolle im Interaktionsprozess zugesprochen (König, 2012); sie nehmen eine gestaltende und aktive Rolle (Schelle, 2011) ein, indem sie die Interessen der Kinder berücksichtigen und die Lernprozesse (an diesen sowie an der Zone der nächsten Entwicklung orientiert) gemeinsam mit den Kindern gestalten (Fthenakis, 2009). Der Ansatz Bildung als Ko-Konstruktion bezieht sich also auf gezielt zu gestaltende kompetenzfördernde Interaktionsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (Schelle, 2011).

Kontroverse Positionierungen könnten sich hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt in erster Linie bezüglich der Rolle der pädagogischen Fachkräfte – und zwar insbesondere dahingehend, in welchem Ausmaß die Kinder bei ihren Konstruktionsprozessen aktiv steuernder pädagogischer Fachkräfte bedürfen – ergeben. Staege (2010) weist darauf hin, dass die didaktisch relevante Frage nicht sei, „ob die Erzieherin agiert, sondern wie sie agiert“ (Staege, 2010, S. 13). Mittlerweile wird eine sinnvolle Kombination der drei oben beschriebenen Perspektiven erwogen, um adaptive Bildungsimpulse für jedes Kind gestalten zu können (König, 2009; Schelle, 2011). Für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeutet dies, dass die Konstruktionsprozesse der Kinder durch ko-konstruktive und instruktive Elemente/Strategien ergänzt werden (sollten).

### **2.3.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen**

Neben den Kompetenzen und den subjektiven Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse beeinflussen auch die Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zu Bildungs- und Erziehungszielen die Lernbegleitung (in der Lernwerkstatt). Durch die Diskussion über die Qualität in der Kindertagesbetreuung werden Kindertageseinrichtungen zunehmend als Orte institutioneller Bildung fokussiert sowie deren Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern betont. Darüber hinaus haben sie gemäß § 22 (2) SGB VIII einen „Förderungsauftrag“, der die „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“ umfasst und „sich auf die soziale, emotionale,

körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [bezieht]“ (§ 22 (3) SGB VIII). Auch wenn bisher im Bereich der frühkindlichen Bildung keine Normierung von Bildungs- und Kompetenzziele stattgefunden hat (Zehbe, 2021), lassen sich „Indikatoren von Ergebnisqualität im Sinne avisierte Effekte von Kindertageseinrichtungen in internationalen Studien zu den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung [finden]“ (Drieschner, 2021, S. 42). Als wesentliche Merkmale von Ergebnisqualität bzw. als Outcome (Tietze, 2008) werden u. a. die sozialen Kompetenzen der Kinder, ihre sprachliche und kognitive Entwicklung sowie ihre Schulfähigkeit angesehen (Drieschner, 2021; Stamm, 2011). Daraus folgend, schließt eine förderliche Lernbegleitung in der Lernwerkstatt auch die Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung mit ein.

Drieschner (2021) weist unter Rückbezug auf Schleiermacher darauf hin, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse durch dialektische Gegensätze bzw. Wechselseitigkeiten gekennzeichnet sind, die als Duale bzw. als Balancen (und nicht als unvereinbare Antinomien) aufgefasst werden können. Übertragen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geraten insbesondere die Dialektiken von Instruktion und Konstruktion sowie von Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung in den Blick. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive kann eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als balancierte Gestaltung verschiedener Situationen bzw. situationsspezifisch angepasste Interaktion verstanden werden.

## **2.4 Studien zur Lernbegleitung und Interaktionsgestaltung im Kontext von (Hochschul-) Lernwerkstätten**

Interessant ist an dieser Stelle, Studien in den Blick zu nehmen, die das Konstrukt Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) untersucht haben. Da die Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit sowie deren Verständnis im Kontext von Hochschullernwerkstätten – unter anderem durch das Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten NeHle e.V. – gegenwärtig erneut diskutiert und weiter geschärft werden (Schmude & Rumpf, 2020), existieren im Kontext von Hochschullernwerkstätten einige empirische Studien – u. a. zu Praktiken von Lehrenden und Lernenden in der Lernwerkstatt, zum *Doing Lernbegleitung* und zum *doing AGENCY*. Zu nennen sind insbesondere die Forschungsarbeit von Gruhn (2021) und das Disserationsprojekt von Kihm (Kihm & Peschel, 2020) sowie die ethnographische Studie zu Praktiken von Kindern und Pädagog\*innen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Settings (Nentwig-Gesemann et al., 2012).

Gruhn (2021) erforscht in ihrer ethnografischen Studie, wie Lernbegleitung in der Hochschullernwerkstatt *OASE*<sup>2</sup> an der Universität Siegen *gemacht* wird. Dazu setzt sie Unterschiede zwischen Lehren und Lernbegleitung nicht als bereits gegeben voraus, sondern fasst diese prozesshaft als Effekt und Medium sozialer Praxis auf und rekonstruiert Lernbegleitung als eine spezifische, in der *OASE* Hochschullernwerkstatt situierte, soziale Praxis. Dabei werden typische Handlungsprobleme aller Akteur\*innen und damit verbundene spezifische Spannungsfelder und Konflikte des pädagogischen Settings Hochschullernwerkstatt sukzessive aus einer empirisch begründeten distanziert-analytischen Perspektive heraus beschrieben. Das Interessante an dieser Studie ist, dass Lernbegleitung in dieser Forschungsarbeit nicht als gegeben vorausgesetzt wird, sondern als sozial konstruiert verstanden und der Fokus auf spezifische Spannungsfelder in der Lernwerkstatt gerichtet wird. Hochschullernwerkstätten werden dabei mithilfe einer praxistheoretischen Perspektive als „Institutionen, die durch das Zusammenspiel von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur\*innen hervorgebracht werden“ (Gruhn, 2021, S. 120) beschrieben, wobei „die Verwobenheit der Trias aus menschlichen Akteur\*innen, unterschiedlichen Dingen und Raum in den Fokus der Aufmerksamkeit [gerät]“ (Gruhn, 2021, S. 120). Einschränkend – bezogen auf den Gegenstand dieser Forschungsarbeit – ist jedoch einerseits zu bemerken, dass die Lernbegleitung als eine spezifische, in der *OASE* Hochschullernwerkstatt situierte, soziale Praxis rekonstruiert wurde und daher nicht als generalisierbar angesehen werden kann. Andererseits unterscheidet sich der Kontext der Hochschullernwerkstatt *OASE* von dem einer Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen und die Ergebnisse sind daher nicht eins zu eins auf Lernwerkstätten in Kindereinrichtungen übertragbar.

Im Rahmen des Dissertationsprojektes *doing AGENCY* von Kihm (u.a. Kihm & Peschel, 2020) wird die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt ebenfalls nicht als von vornherein gegeben vorausgesetzt. Stattdessen wird erforscht, wie Selbstbestimmung beim Experimentieren zwischen verschiedenen Akteur\*innen ausgehandelt wird. Fokussiert werden dabei einerseits die sozialen Interaktionen (bspw. von Schüler\*innen untereinander, zwischen ihnen und den Lehrpersonen bzw. Lernwerkstattbegleiter\*innen sowie zwischen den Lehrpersonen und Lernwerkstattbegleiter\*innen) sowie andererseits die Sach-Interaktionen mit weiteren Aspekten des Experimentierens (z.B. Phänomene, Materialien, Räume, Zeit), die mit den Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, dem Freiheitsgrad und den sozialen Sach-Interaktionen beim Experimentieren in Zusammenhang stehen (Kihm & Peschel, 2020). Um zu analysieren, inwiefern sowohl

---

<sup>2</sup> OASE ist eine Hochschullernwerkstatt, die im Jahr 1997 im Rahmen des Projektes OASE (Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln) entstanden ist. Sie ist eine Hochschuleinrichtung der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik der Universität Siegen.

Lernbegleitungsmaßnahmen und Aufgabenformate als auch Phänomene, Materialien, Räume und Zeit bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, werden verschiedene Akteur\*innen (Schüler\*innen, Lernwerkstattbegleiter\*innen, Lehrpersonen) im *Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX)*<sup>3</sup> bei Experimentierprozessen mit verschiedenen Aufgabenformaten teilnehmend beobachtet (Kihm & Peschel, 2020). Einschränkend – in Bezug auf den Gegenstand dieser Forschungsarbeit – sind zwei Aspekte anzuführen: Einerseits unterscheidet sich der Kontext der Hochschullernwerkstatt bzw. von *GOFEX* von dem einer Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen, sodass die Ergebnisse wiederum nicht eins zu eins auf Lernwerkstätten in Kindereinrichtungen übertragbar sind. Andererseits werden Experimentierprozesse mit verschiedenen Aufgabenformaten im Kontext der Lehrer\*innenbildung analysiert, sodass sich die situativen Kontexte bzw. die Settings, von denen in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen, unterscheiden (können).

Nentwig-Gesemann et al. führen eine „dokumentarisch fokussierte, ethnographische Studie zu Prozessen und Praktiken ‚forschenden‘ Handelns von Kindergarten- und Grundschulkindern“ (Nentwig-Gesemann et al., 2012, S. 33) durch. Fokussiert werden dabei die Fragen, wie sich naturwissenschaftlich gerahmte Bildungs- und Lernprozesse von Kindern vollziehen und wie verschiedene pädagogisch-didaktische Settings das ‚forschende‘ Handeln der Kinder beeinflussen. Dazu wurden vier feste Kindergruppen in der *Lernwerkstatt Zauberhafte Physik* kontinuierlich im Rahmen eines evaluativ angelegten Praxisforschungsprojektes wissenschaftlich begleitet. Im Fokus standen eineinhalbstündige naturwissenschaftliche Experimentiereinheiten zu vorab festgelegten Themen, die auf der Grundlage ausgearbeiteter didaktischer Konzepte für Kindergarten- und Grundschulkindern angeboten wurden. Als Ergebnisse lassen sich einerseits eine Typik ‚forschenden‘ Handelns von Kindern und andererseits eine Typik der interaktiven Bezugnahme, der Interaktionsorganisation zwischen Kindern und Pädagog\*innen unterscheiden. Einschränkend – hinsichtlich der Fragestellung dieser Forschungsarbeit – ist festzuhalten, dass die *Lernwerkstatt Zauberhafte Physik* ein außerschulisches, offenes Bildungsangebot darstellt, das sich vom Kontext einer Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen unterscheidet und die Ergebnisse in einem vorstrukturierten sowie die Kinder pädagogisch eng begleitenden Lernkontext entstanden sind. Daher sind die Ergebnisse dieser Studie nicht eins zu eins auf den Gegenstand und Kontext dieser Forschungsarbeit übertragbar.

---

<sup>3</sup> Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX; Universität des Saarlandes) bietet für Schulklassenbesuche sog. GOFEX-Tage an (Schülerlabor) und ist Teil der Lehrer\*innenbildung (Hochschullernwerkstatt).

Im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Forschungsarbeiten existieren bislang nur wenige empirische Studien zum Status quo des Fachkrafthandelns außerhalb von Hochschullernwerkstätten. Als Ausnahmen sind die Forschungsarbeiten von Alemzadeh (2014a) und Kekeritz (2017) zu erwähnen.

Durch ihren ethnographischen Zugang fokussiert Alemzadeh (2014a) insbesondere die Frage, wie es gelingen kann, eine Interaktion in der *Lernwerkstatt Natur* herzustellen und innerhalb geteilter Orientierungsmuster zu handeln. Sie untersucht, wie es den Interagierenden in der *Lernwerkstatt Natur* gelingt, eine Rahmenkongruenz herzustellen und was dazu beiträgt, einen hergestellten Orientierungsrahmen zu sichern und aufrechtzuerhalten. Abschließend arbeitet sie am Beispiel der *Lernwerkstatt Natur* Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit sowie acht Typen pädagogischer Handlungspraxis heraus, „die dazu beitragen, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten“ (Alemzadeh, 2014a, S. 141), wobei diese sich alle einem pädagogischen Basistyp zuordnen lassen, der dadurch gekennzeichnet ist, dass er an der Gestaltung gemeinsam geteilter Erfahrungen interessiert ist. Das wahrnehmende Beobachten bildet dabei die Basis für die Pädagog\*innen, um zu erkunden, welche Erfahrung in der Situation zentral sein könnte. Darüber hinaus erfolgen einerseits ein fortwährender Austauschprozess mit dem Kind darüber, worum es gerade geht, sowie andererseits ein Wahrnehmungsprozess bzgl. der Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Prozesse des Kindes (Alemzadeh, 2014a). Angestrebt wird seitens der pädagogischen Fachkräfte anscheinend ein Gleichgewicht zwischen Aktivität und Zurückhaltung, um dem Kind möglichst viel Raum zu lassen. Dazu nutzen sie didaktische Praktiken auf zwei verschiedenen Ebenen: einer kommunikativ-expliziten und einer handlungspraktisch-impliziten (Alemzadeh, 2014a). Auch wenn diese Ergebnisse im Kontext der Interaktionsgestaltung in der Lernwerkstatt interessant erscheinen, ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die *Lernwerkstatt Natur* keine Lernwerkstatt in einer Kindertageseinrichtung darstellt, sondern als gemeinsames Projekt der Universität zu Köln und der Stadt Mülheim an der Ruhr realisiert wurde, wobei der Träger der Lernwerkstatt die Stadt Mülheim war/ist. Die konzeptionelle Planung, praktische Durchführung der pädagogischen Arbeit sowie die wissenschaftliche Begleitung des Projektes oblag der Verantwortung der wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen des Lehrstuhls *Frühe Kindheit und Familie* der Universität zu Köln. Das bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte die *Lernwerkstatt Natur* mit einer festen Kindergartengruppe besucht haben und die Rolle der Pädagog\*innen im Projekt als die eines/einer Bildungsbegleiter\*in definiert wurde. Aufgrund des Settings, der Planung und des Vorgehens ist anzumerken, dass der Kontext der *Lernwerkstatt Natur* sich von dem einer Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen



unterscheidet und die Ergebnisse dementsprechend nicht eins zu eins auf Lernwerkstätten in Kindereinrichtungen übertragbar sind.

Kekeritz (2017) verfolgt mit ihrer Forschungsarbeit die Frage, wie sich didaktische Interaktionen zwischen Kindern und Pädagog\*innen „im kooperativen Setting der institutionsübergreifenden Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gestalten“ (Kekeritz, 2017, S. 136). Darüber hinaus geht sie der Fragestellung nach, über welche expliziten Orientierungen von pädagogisch-didaktisch gerahmten Interaktionen die Pädagog\*innen in diesem Setting verfügen. Dazu arbeitet sie Interaktionsmuster verschiedener didaktischer Interaktionen sowie handlungsleitende Orientierungen der Pädagog\*innen heraus. Bei der Lernwerkstatt, in der die Studie durchgeführt wurde, handelt es sich um eine institutionsübergreifende Lernwerkstatt, die sich in den Räumen der Grundschule in unmittelbarer Nähe zur Kindertageseinrichtung befindet. Die Umsetzung der gemeinsamen Kooperationsform im Rahmen des Lernwerkstattkonzepts erfolgte in universitärer Kooperation. Die gemeinsame Lernwerkstatt wurde im wöchentlichen Rhythmus von den Kindern der Kindertageseinrichtung, die im kommenden Jahr eingeschult wurden und Erstklässler\*innen der Grundschule besucht. Die Begleitung der Kinder in der Lernwerkstatt erfolgte durch zwei pädagogische Fachkräfte aus der Kindertageseinrichtung gemeinsam mit der Klassenleitung der jeweiligen Erstklässler\*innen. Auch bei dieser Studie ist darauf hinzuweisen, dass der Kontext der institutionsübergreifenden Lernwerkstatt sich von dem einer Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen unterscheidet und die Ergebnisse nicht eins zu eins auf den Kontext von Lernwerkstätten in Kindereinrichtungen übertragbar sind.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass in einigen der benannten Studien zur Lernbegleitung und Interaktionsgestaltung zwar Interaktionen bzw. Praktiken und pädagogische Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften und Kindern analysiert wurden, jedoch keine der benannten Forschungsarbeiten den Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen fokussiert hat. Vielmehr wurden alle Studien außerhalb von Kindertageseinrichtungen (bspw. in Hochschullernwerkstätten oder an außerschulischen Lernorten) durchgeführt. Überdies war der zeitliche Rahmen (in Form von Besuchszeiträumen in der Lernwerkstatt) begrenzt und teilweise war sogar das Setting (bspw. Experimentieren) vorgegeben. Fraglich bleibt jedoch weiterhin, wie das Konstrukt *Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen* verstanden und ausdifferenziert werden könnte, was pädagogische Fachkräfte unter diesem Konstrukt verstehen, wie sie eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt ausgestalten und welche Bedeutung der Raum dabei für sie hat.

Interessant im Kontext dieser Forschungsarbeit ist daher auch die Studie von Hopf (2012). Obwohl diese ihren Fokus auf die sprachlichen Interaktionen zwischen Pädagog\*innen und Kindern in Lehr-Lern-Einheiten einer Videostudie zum frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen mit mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich richtet, verdeutlicht Hopf in ihrer Arbeit die Bedeutung von Lernwerkstätten, indem sie darauf hinweist, dass insbesondere das Konzept der Lernwerkstätten die Idee einer anregungsreichen Umgebung für vielfältige Auseinandersetzungen aufgreift und „zu einer besonders hohen Dichte an Interaktionen [führen kann], die eine gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen beinhalten, wenn die zu bearbeitenden Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen“ (Hopf 2012, S. 200).

## **2.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen**

Vor allem die letztgenannte Studie verdeutlicht die Bedeutung von Lernwerkstätten als anregungsreich gestaltete Lernumgebungen, ohne jedoch auf die Bedeutung des Raums in diesem Kontext genauer zu untersuchen. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass im Kontext von Lernwerkstattarbeit immer wieder auf die Qualitätsmerkmale des VeLW (2009) rekurriert wird und die im Kontext dieser Forschungsarbeit explizierten Merkmale zum Raum (vgl. Kap. 2.1.4) sowie zur Interaktionsgestaltung und Lernbegleitung (vgl. Tab. 1 in Kap. 2.2.3) einen zusammenfassenden Überblick geben. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass eine Ausdifferenzierung der im Positionspapier verwendeten Begriffe und Beschreibungen bzw. eine Operationalisierung – sowohl bezüglich Rolle des Raums als auch bezüglich der Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkräfte als *förderliche Lernbegleitung* – fehlen. Denn obwohl die Ausführungen im Positionspapier suggerieren, dass es eine gemeinsame Verständigungsebene der Autor\*innen gibt, was mit den jeweiligen Merkmalen gemeint ist, kann dennoch festgestellt werden, dass je nach Autor\*in und Rezipient\*in durchaus unterschiedlich interpretiert werden kann, was darunter verstanden wird. Ein Beispiel soll diese Ausführungen verdeutlichen: Als Merkmal wird u. a. formuliert: Die Lehrenden sollen die Lernprozesse der Lernenden pädagogisch-didaktisch begleiten und sich mit Instruktionen weitestgehend zurücknehmen (Kaiser, 2016; VeLW, 2009). Eine Ausdifferenzierung, was das konkret im Lehr-Lern-Prozess bedeutet, erfolgt nicht. Fraglich ist bspw., wie genau diese Begleitung aussehen kann, welche (Handlungs-)Strategien die Lehrenden für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt entwickeln (können), in welchen Situationen und in welcher Art und Weise Impulse gegeben werden (sollten) und welche Konsequenzen sich für die Interaktion daraus ergeben (könnten). Kontroverse Positionierungen könnten sich dabei in erster Linie hinsichtlich der Rolle der Lehrenden und der

Lernenden – insbesondere im Hinblick auf das Ausmaß, in dem die Lehrenden die Konstruktionsprozesse der Kinder begleiten – ergeben. Dabei geraten vor allen Dingen Dialektiken von Instruktion und Konstruktion sowie von Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung in den Fokus.

Überdies bleibt bezüglich der Rolle des Raums fraglich, wie dieser im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) verstanden werden kann. Denn obwohl Lernwerkstätten bisher meistens als real vorhandene und gestaltete Räume beschrieben werden, die bestimmte Merkmale und Kriterien (vgl. Kap. 2.1) erfüllen sollen, wird durch die Entstehungsgeschichte von Lernwerkstätten sowie durch die Verwendung bestimmter Begriffe und Redewendungen (bspw. Erfahrungsräume; den Lernenden Raum geben) deutlich, dass mit dem Raumbegriff im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) durchaus verschiedene Räume gemeint bzw. unterschiedliche Raumperspektiven und Zugänge zum Raumbegriff relevant sein könnten.

### **3 Zugänge zum Raumbegriff**

Die Themen Raum und Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen haben in der deutschsprachigen pädagogischen Publizistik seit einigen Jahren einen festen Stellenwert (Knauf, 2010). In den verschiedenen Veröffentlichungen (bspw. Haug-Schnabel & Wehrmann, 2012; von der Beek, Buck & Rufenbach, 2010; von der Beek, 2006; van Dieken & van Dieken, 2013; Wilk, 2016) werden sowohl theoretische Aspekte als auch Anregungen und Impulse für die pädagogische Praxis thematisiert. Fokussiert wird dabei die bewusste und pädagogisch durchdachte Gestaltung der Räume in Kindertageseinrichtungen, die den Kindern die Möglichkeit für ein selbstgesteuertes Entdecken, Erforschen und Experimentieren geben soll (Wilk & Jasmund, 2015). Insbesondere Lernwerkstätten gelten als anregungsreiche Räume, die sich durch ihre inspirierende Gestaltung auszeichnen (vgl. Kap. 2.1). Gleichzeitig wird der Begriff des *Raumes* als „besonders charakteristisch für die Beschreibung einer Lernwerkstatt“ (Kaiser, 2016, S. 84) angesehen.

Speziell Schüllenbach-Bülow und Stieve (2016) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass von Räumen und Raumgestaltung die Rede ist, ohne dass geklärt ist, was Raum eigentlich meint bzw. welchen Raumbegriff die jeweiligen Autor\*innen zu Grunde legen. Sie formulieren es so: „Wenn es in Kindergärten und Ganztagschulen um Raumgestaltung geht, wird oft vorausgesetzt, was eigentlich in Frage zu stellen wäre – der Raum selbst“ (Schüllenbach-Bülow & Stieve, 2016, S. 7).

#### **3.1 Raum aus raumtheoretischer und soziologischer Perspektive**

Ursprünglich stammt das Wort Raum vom mittelhochdeutschen Wort *rūm*, *roum* bzw. vom althochdeutschen Wort *rūmī* (germanisch *\*rūma-* „Raum, Platz, Lagerstätte“, Substantiv zum Adjektiv *\*rūma-* „geräumig“) (Becker-Textor, 2007; Kluge, 2011, S. 749) ab. Im erweiterten Sinn kann Raum also verstanden werden als: Es gibt viel Platz, Freiheit und Möglichkeiten zur Bewegung und Entfaltung (Becker-Textor, 2007).

Mittlerweile wird der Raumbegriff jedoch unterschiedlich verwendet (Schelle, 2020) und ihm werden je nach disziplinärem Zugang und Erkenntnisinteresse verschiedene Bedeutungen zugeschrieben. In der Diskussion um Raum und Raumerschließung (Becker, Bilstein & Liebau, 1997; Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999; Kessl, 2016; Reutlinger, 2012; Schelle, 2020; Westphal, 2007; Westphal & Jörissen, 2013; Unger, 2013) wird Raum daher als multidimensionales Phänomen definiert.

### 3.1.1 Absolutistische und Relativistische Raumkonzepte

#### *Raum als Gefäß oder als Behälter*

Erste Überlegungen über Räume gehen zurück in die antike Philosophie: Aristoteles (384-322 v. Chr.) als einer ihrer Vertreter\*innen begreift Raum als Grenze eines einschließenden Körpers, indem er den *Raum als eine Art Gefäß*, der einen Gegenstand umschließt und durch den ihn umschließenden Körper begrenzt wird, definiert (Wilk, 2016; Wilk & Jasmund, 2015). In diesem gedanklichen Modell ist Raum „eine Art von Schachtelungen von immer größer werdenden Hüllen“ (Wilk & Jasmund, 2015, S. 13). Auch der (leibliche) Körper wird als Gefäß angesehen, bei dem die Haut als Grenze fungiert und ein Zerfließen ins Grenzenlose verhindert (Wilk & Jasmund, 2015). „[F]ür Aristoteles steht die Bewegung im Mittelpunkt seines Raumverständnisses“ (Schüllenbach-Bülow & Stieve 2016, S.22). Dabei löst eine Bewegung eine andere aus und aus den Veränderungen bilden sich Räume. Raum ist für ihn immer da und niemals leer (Wilk, 2016; Wilk & Jasmund, 2015). Ursache der Bewegungen bildet für Aristoteles eine ursprüngliche göttliche Kraft, ein ‚erster Beweger‘, von dem der Raum ausgeht und der sämtliche Lebewesen und Gegenstände in Bewegung gesetzt hat (Günzel, 2006).

Neben der Vorstellung des Raums als Gefäß wird *Raum als Behälter* beschrieben und häufig mit einer festen Umgrenzung in Verbindung gebracht, bei dem „die Größenverhältnisse, Volumen und Form die beherrschenden Elemente sind“ (Wilk, 2016, S. 79). Dabei kann das Volumen als eine durch die Länge mal Breite mal Höhe des von einem Körper eingenommenen Raums bestimmt werden (Günzel, 2006). Dieser Raum ist in seiner Dimension klar definiert, weist greifbare Grenzen auf, ist homogen und statisch. Er entspricht der Assoziation von Raum als feste Umgrenzung von Wänden, Boden und Decke eines Zimmers (bspw. eines Gruppenraums oder einer Lernwerkstatt). In dem Raum können Dinge und Menschen aufgenommen werden und einen Platz haben (Schroer, 2019). In diesem Zusammenhang wird von einem *absoluten bzw. absolutistischen Raumverständnis* gesprochen, das sich wesentlich vom inhomogenen (gelebten) Raum (Schelle, 2020; Schroer, 2019; Wilk, 2016) unterscheidet.

#### *Der gelebte Raum*

Der *gelebte Raum* ist personenbezogen; er kann in drei Raumtypen (1) einen *Aktionsraum*, (2) einen *gestimmten Raum* und (3) einen *Anschauungsraum* differenziert werden (Löw, 2015; Ströker, 1977).

Einerseits ist der gelebte Raum *Aktionsraum*, der eine eindeutige Richtungsbestimmtheit aufweist, denn er wird „durch den Stand- und Blickpunkt des jeweiligen Individuums begrenzt“

(Rump & Richter, 2009, S. 293). Dabei ist er ein durch Bewegung erschlossener (hodologischer) Raum (Kruse, 2012), der auf das Individuum zentriert ist und Richtungen (bspw. oben/unten, rechts/links, vorne/hinten) angibt (Böhme, 2006). In diesem Zusammenhang kann auch vom *relativen Raum* gesprochen werden, der ausgehend vom jeweiligen Standort wahrgenommen wird und nur existieren kann, wenn man einen Körper zu anderen Körpern oder Dingen ins Verhältnis setzt. Das bedeutet, wenn die Richtungen oben, unten, vorn, hinten, etc. benannt werden, wird der eigene Körper (der Leib) als Standort genutzt und ins Verhältnis zu anderen Dingen gebracht. Solche „Bezugssysteme“ (Günzel, 2006) und Relationen werden durch die Sinne wahrgenommen und verändern sich, wenn die Position des Leibes sich durch Bewegungen verändert (bspw. durch Umdrehen, Hinsetzen, Hinlegen). Erst Bewegungen lassen Richtungen (bspw. nach vorn, nach hinten, etc.) und auch den Raum selbst entstehen. Waldenfels (2001, S. 183) bezeichnet den Leib daher auch als „Dreh- und Angelpunkt“ unserer Raumerfahrung.

Andererseits beinhaltet der gelebte Raum auch den *gestimmten Raum*. Dieser bezieht sich auf das „affektive Erleben von Raum und manifestiert sich als Atmosphäre“ (Löw, 2015, S. 142). Dazu gehören Räume der Wünsche und Hoffnungen, die das Erleben der Menschen intensiv beeinflussen (Löw, 2015). Der Leib ist in diesen Räumen nicht durch relative Lagen bestimmt, sondern als affektiv Betroffener relevant (Ströker, 1977). Es besteht eine permanente Wechselseitigkeit bzw. Bedingtheit zwischen dem gestimmten Raum und dem spürenden Subjekt, denn der gestimmte Raum entsteht nur durch das Erleben der Menschen und ist gleichzeitig dessen Voraussetzung (Löw, 2015). Beispielsweise kann der „Wunsch nach Gemütlichkeit dazu führen, Kerzen anzuzünden und seine Gestimmtheit [die Gestimmtheit des Raums] entsprechend anzupassen“ (Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg, 2016, S. 33).

Der dritte Raumtyp des gelebten Raums – *der Anschauungsraum* – fokussiert den Wahrnehmungsprozess der Figurationen von Dingen zu Räumen, wobei sich diese Wahrnehmung sinnlich-leibhaftig vollzieht, aber gleichzeitig kategorial vorstrukturiert ist (Löw, 2015). Dabei hat der Anschauungsraum ebenso wie der Aktionsraum sein Zentrum „im Leibsubjekt“ (Löw, 2015, S. 143). Jedes Subjekt weiß jedoch, dass auch andere Leiber existieren, die ebenso Zentrum eines Anschauungsraums sind. Ströker (1977) geht von einer vom Leib ausgehenden Aktivität des Räume-Schaffens aus, bei der der gestimmte, der handelnde und der sinnlich anschauende Leib nicht unabhängig voneinander existieren und die drei oben beschriebenen Räume (gestimmter Raum, Aktions- und Anschauungsraum) „Strukturen des einen Raumes“ (Ströker, 1977, S. 157) – entsprechend der korrespondierenden Leiblichkeit – sind.

### ***Raum aus konstruktivistischer Perspektive***

Darüber hinaus kann Raum auch aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet werden. Dabei werden die Interaktionsmuster der handelnden Subjekte fokussiert, wobei der Raum durch die Interaktionen der Subjekte konstruiert wird (Schelle, 2020). Der Raum wird (handlungstheoretisch gesprochen) also im Handeln prozessual hergestellt (Steets, 2017). So entstehen (soziale) Räume im Alltag ständig neu und lösen sich wieder auf. Ein Beispiel dafür sind Morgenkreise in Kindertageseinrichtungen. Sie „stellen soziale (Zeit-)Räume dar, indem sie gebildet und auch wieder beendet werden“ (Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg, 2016, S. 30). Soziale Räume scheinen jedoch „zu einem wesentlichen Teil durch in der Sozialisation verinnerlichte gesellschaftliche Konventionen vorgegeben zu sein“ (Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg, 2016, S. 30). Sie geben uns Anhaltspunkte, was in ihnen geschieht und welches Verhalten in ihnen gefordert bzw. erlaubt ist. So bietet der Morgenkreis als sozialer Raum verschiedene Möglichkeiten, aber wird auch über Regeln und damit einhergehende Grenzen definiert. Ebenso zählen Räume, die sich Kinder durch ihre sozial aufeinander bezogenen Handlungen und die damit verbundenen sprachlichen Zuwendungen selbst schaffen, zu den konstruierten Räumen. Als Beispiele für diese – teilweise auch als „Spielraum“ (Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg, 2016, S. 30) bezeichneten – Räume lassen sich Buden und Verstecke, die Kinder im Spiel hervorbringen, oder im Rollenspiel konstruierte Räume (bspw. Restaurant spielen, etc.) nennen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den bisher dargestellten Raumvorstellungen vor allem zwei Konzepte unterschieden werden können: (1) die *Behälterraum-* bzw. *absolutistischen* Raumkonzepte und (2) die *Beziehungsraum-* bzw. *relativistischen* Raumkonzepte. Dabei verweisen Behälterraumkonzepte bzw. absolutistische Raumkonzepte auf die Vorstellung eines „neutralen Gefäßes [...], das entweder leer sein kann oder in das nach Belieben Menschen, Dinge, Eigenschaften gefüllt werden können, so lange, bis der ‚Raum‘ voll ist“ (Löw & Sturm, 2019, S. 15). Demgegenüber fokussieren Beziehungsraumkonzepte bzw. relativistische Raumkonzepte Gegenstände. Diese Gegenstände können „Dinge, Tätigkeiten, Menschen, Institutionen, Normen und Regeln oder Weltbilder sein“ (Löw & Sturm, 2019, S. 15). Dabei wird dem Beziehungs- oder Handlungsaspekt eine vorrangige Rolle eingeräumt und der Raum wird als Ergebnis der Beziehungen zwischen den verschiedenen Gegenständen beschrieben (Löw & Sturm, 2019; Steets, 2017).

Kritisch anzumerken ist, dass sowohl absolutistische als auch relativistische Raumkonzepte „raumtheoretische Engführung[en]“ (Kessl (2016, S. 7) darstellen. Einerseits ist die Vorstellung

eines absoluten Raums eine raumtheoretische Engführung, weil sie die Interaktionen, die den Raum konstruieren, vernachlässigen. Andererseits verweist der Raum eben nicht nur auf die Interaktionen, die ihn konstruieren, „sondern immer auch auf die Konstellation, die zum Zeitpunkt der Interaktionen vorliegt und diese entsprechend rahmt“ (Schelle, 2020, S. 184). Daher sollten Überlegungen zum Raum sich zum einen damit beschäftigen, wie die Subjekte diese Räume beeinflussen und zum anderen räumliche Arrangements und deren Einfluss auf soziale Prozesse berücksichtigen (Kessl, 2016).

### 3.1.2 Relationale Raumkonzepte

Im Rahmen *relationaler Raumkonzepte* werden die beiden obenstehend dargestellten Perspektiven miteinander verknüpft. Löw (2001) prägte einen in diesem Sinne relationalen Raumbe-  
griff, indem sie betont, dass jede Konstitution von Raum durch „die sozialen Güter und Men-  
schen [...] einerseits und durch die Verknüpfung derselben andererseits“ (Löw, 2015, S. 155)  
bestimmt ist.

Bezüglich der Raumkonstitution unterscheidet sie zwei Prozesse: (1) das *Spacing* und (2) die *Syntheseleistung*. *Spacing* meint dabei das „Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Men-  
schen als solche kenntlich zu machen“ (Löw, 2015, S. 158). Beispiele für symbolische Markie-  
rungen sind Ortseingangs- und Ortsausgangsschilder. So tragen Ortseingangs- und Ortsaus-  
gangsschilder bspw. dazu bei, dass der Ort (bspw. ein Dorf oder eine Stadt), der durch sie mar-  
kiert wird und der sich aus vielfältigen sozialen Gütern und Menschen – also Ensembles aus  
sozialen Gütern und Menschen – zusammensetzt, als ein Element (ein Raum) wahrgenommen  
werden kann. Darüber hinaus können auch einzelne soziale Güter und Menschen in diesem Ort  
zu Räumen verknüpft werden. *Spacing* bezeichnet das Errichten, Bauen oder Positionieren in  
Relation zu anderen Platzierungen, wobei damit bei beweglichen Gütern oder bei Menschen  
einerseits der Moment der Platzierung und andererseits auch die Bewegung zur nächsten Plat-  
zierung gemeint sind. Beispiele dafür sind „das Aufstellen von Waren im Supermarkt, das Sich-  
Positionieren von Menschen gegenüber anderen Menschen, das Bauen von Häusern“ (Löw,  
2015, S. 158). Die *Syntheseleistung* umfasst die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinne-  
rungsprozesse, die Güter und Menschen zu Räumen zusammenfasst. Erst die Syntheseleistung  
ermöglicht es, dass Ensembles sozialer Güter und Menschen wie ein Element wahrgenommen  
oder abstrahiert werden.

Bei der Konstitution von Raum im alltäglichen Handeln erfolgen die Syntheseleistung und das  
*Spacing* gleichzeitig. Das bedeutet, dass Räume im Handeln einerseits durch Verknüpfung und



andererseits durch Platzierung/Bauen etc. entstehen. Dabei sind verschiedene Dimensionen bedeutsam.

### **3.1.3 Dimensionen des Räumlichen**

Als wesentliche Dimensionen bei der Konstitution von Raum benennt Löw (2015, S. 161):

„die routinierten Bahnen des Handelns, die strukturelle Dimension des Räumlichen, der Einsatz des Körpers, der Habitus, die Veränderungspotentiale, die Bedeutung von Symbolik und Materie, schließlich auch die Konstitution von Orten und die Herausbildung von Atmosphäre.“

#### ***Die routinierten Bahnen des Handelns***

„Menschen handeln in der Regel repetitiv“ (Löw, 2015, S. 161), das heißt, dass sie im Alltag meistens nicht darüber nachdenken, wo sie sich platzieren und wie sie Dinge und Menschen verknüpfen, sondern sie gewohnheitsmäßige Handlungen zur Bewältigung der alltäglichen Praxis entwickelt haben. Auch bei Irritationen der alltäglichen Praxis oder in unbekanntem Situationen kann auf diese Routinen zurückgegriffen werden. Giddens (1988) unterscheidet diesbezüglich zwischen diskursivem und praktischem Bewusstsein. Ersteres umfasst Sachverhalte, die Handelnde in Worte fassen können. Demgegenüber umfasst das praktische Bewusstsein das Wissen (auch im körperlichen und emotionalen Sinne), das Handelnde im Alltag aktualisieren, ohne auf bewusste Reflexion Rückgriff zu nehmen. Ergänzt werden diese beiden Bewusstseinsformen durch das Unbewusste (Giddens, 1988; Löw, 2015).

Die Konstitution von Raum geschieht gewöhnlich aus einem praktischen Bewusstsein heraus. Deutlich wird dies insbesondere dadurch, dass Menschen sich selten darüber verständigen, wie sie Räume schaffen. Prinzipiell sind Menschen jedoch in der Lage, Raumkonstruktionen in Worte zu fassen und auf Nachfrage oder in reflexiven Kontexten einen Teil des Wissens um Räume, das im Alltag durch das praktische Bewusstsein gesteuert wird, in ein diskursives Bewusstsein zu überführen. Dementsprechend können sie einerseits in Worte fassen und erklären, wie sie Räume schaffen und andererseits darüber nachdenken, diskutieren und steuernd darauf Einfluss nehmen (Löw, 2015).

Löw (2015) weist im Zusammenhang der Routinen außerdem auf die Verallgemeinerbarkeit von Räumen hin, die als Institutionalisierung der Räume bezeichnet werden kann. Sie verdeutlicht diesen Aspekt anhand gleicher (An)Ordnungen von Menschen und sozialen Gütern und führt als Beispiele auf der einen Seite u. a. Räume in und um Kirchen herum oder die Gestaltung von Supermärkten und auf der anderen Seite institutionalisierte (An)Ordnungen beim Empfang eines Staatsoberhauptes oder Räumen zwischen Ärzt\*innen und Patient\*innen an. Diese

institutionalisierten (An)Ordnungen werden in regelmäßigen sozialen Praktiken im Handeln reproduziert. Innerhalb der Routinen werden sowohl (gesellschaftliche) Institutionen als auch das eigene Handeln habitualisiert (Giddens, 1988).

*„Institutionalisierte Räume sind demnach jene, bei denen die (An)Ordnung über das eigene Handeln hinaus wirksam bleibt und genormte Syntheseleistungen und Spacing nach sich zieht“*  
(Löw, 2015, S. 164, Hervorh. i. O.).

Das bedeutet, dass (An)Ordnungen einerseits über das eigene Handeln hinaus Wirkung zeigen, dauerhaft Handeln formen und institutionalisierte Räume demnach auch Handlungssicherheiten bieten, jedoch andererseits Handlungsmöglichkeiten auch einschränken können.

### ***Räumliche Strukturen bzw. die strukturelle Dimension des Räumlichen***

Durch den Begriff der (An)Ordnungen und dessen Schreibweise wird auf zwei Aspekte gleichzeitig verwiesen: „erstens die Ordnung, die durch Räume geschaffen wird, und zweitens den Prozeß [sic!] des Anordnens, die Handlungsdimension“ (Löw, 2015, S. 166). Neben der Handlungsdimension wird durch eine relationale (An)Ordnung also auch eine strukturierende Dimension fokussiert. Dabei werden Strukturen jedoch nicht losgelöst vom Handeln betrachtet. Selbst wenn Strukturen Handeln ermöglichen und verhindern können, bleiben sie an den Handlungsverlauf gebunden (Löw, 2015). So können Regeln und Ressourcen als Strukturen<sup>4</sup> aufgefasst werden (Giddens, 1988). Von räumlichen Strukturen kann gesprochen werden, wenn die Anordnung von Gütern bzw. Menschen oder die Synthese von Gütern oder Menschen zu Räumen „in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert ist, welche unabhängig von Ort und Zeitpunkt rekursiv in Institutionen eingelagert sind“ (Löw, 2015, S. 171). Räumliche Strukturen werden im Handeln verwirklicht und strukturieren es. Das bedeutet, dass Räume nicht einfach existieren, sondern im Handeln geschaffen werden und „als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln steuern“ (Löw, 2015, S. 172). Räumliche Strukturen bringen also eine Form von Handeln hervor, das in der Konstitution von Räumen ebensolche räumlichen Strukturen reproduziert. Übertragen auf räumliche Strukturen in Kindertageseinrichtungen kann auf die sie „konstituierende Fremdrahmung“ (Bohnsack, 2017, S. 123) verwiesen werden. So sind pädagogische Fachkräfte mit von außen an sie herangetragenen Bildungsaufgaben und mit einrichtungsspezifischen Konzeptionen konfrontiert (Zehbe, 2021a). Dieser

---

<sup>4</sup> Strukturen sind nach Giddens (1988) isolierbare Mengen von Regeln und Ressourcen (z. B. rechtliche, ökonomische, politische etc. Strukturen). Struktur bezeichnet die Gesamtheit verschiedener Strukturen. Löw (2015) erweitert den Struktur(en)begriff um räumliche und zeitliche Strukturen. „Räumliche Strukturen werden wie politische, ökonomische oder juristische Strukturen als Varianten gesellschaftlicher Strukturen verstanden, die gemeinsam die gesellschaftliche Struktur bilden“ (Löw, 2015, S. 178).

programmatische Auftrag (Zehbe, 2021a) gibt dementsprechend Strukturen vor, die Auswirkungen auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte haben. So werden Räume (unter Berücksichtigung dieser Strukturen) im Handeln in Kindertageseinrichtungen geschaffen und steuern als räumliche Strukturen, eingelagert in die Institution Kindertageseinrichtung, das Handeln.

### ***Abweichung und Veränderung***

Wenn mehrere Menschen an der Konstituierung von Räumen beteiligt sind, geht damit immer auch ein Aushandlungsprozess einher und allein durch die Aktivitäten der verschiedenen Menschen werden alltägliche Routinen immer wieder durchbrochen. Das bedeutet, dass ein Handeln erforderlich wird, welches nicht aus dem praktischen Bewusstsein heraus alltägliche Handlungen wiederholt. Dabei kann zwischen Veränderung von Gewohnheiten und Abweichungen bzw. kreativ-gestalterischem Handeln unterschieden werden (Löw, 2015). Abweichungen variieren das Handlungsspektrum. Demgegenüber werden bei Veränderungen die alten Gewohnheiten zugunsten neuer Routinen abgelegt. Auslöser für Abweichungen oder Veränderungen können „die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen, körperliches Begehren, Handlungsweisen anderer und Fremdheit“ (Löw, 2015, S. 184) sein. Dabei greift ein Abweichen von der Regel die in Routinen rekursiv reproduzierten Strukturen zunächst nicht an. Erst wenn die Abweichungen und Veränderungen „regelmäßig werden und nicht individuell, sondern auch kollektiv im Rückgriff auf relevante Regeln und Ressourcen verlaufen, dann sind Veränderungen institutionalisierter Räume bis hin zu Strukturveränderungen möglich“ (Löw, 2015, S. 185). So können institutionalisierte Räume geschaffen werden, die nicht oder noch nicht im Einklang mit gesellschaftlichen Strukturen stehen. Die in diesem Prozess konstituierten Räume bezeichnet Löw (2015) als *gegenkulturelle Räume*.

### ***Symbolik und Materialität***

Die Konstitution von Raum ist immer in Abhängigkeit zu den Bedingungen einer Handlungssituation zu sehen. Dabei setzt sich eine Handlungssituation aus materiellen und symbolischen Komponenten zusammen (Löw, 2015). Die symbolische Komponente meint ein Verhalten, das sich an Normen, Werten, Institutionen, Rollenerwartungen, etc. orientiert und durch Sprache strukturiert wird (Kreckel, 1992). Durch den materiellen Aspekt wird fokussiert, dass Naturgegebenheiten und die in einer Handlungssituation zur Verfügung stehenden sozialen Güter die Konstitution von Räumen vorrangieren und auch die körperlichen Möglich- und

Notwendigkeiten (bspw. Bewegungsformen, Schlafbedürfnis) die Konstitution von Raum in Abhängigkeit zur Handlungssituation einschränken oder ermöglichen (Löw, 2015).

Desgleichen bieten soziale Güter (insbesondere materielle Güter) auf Basis ihrer materiellen Struktur eine symbolische Wirkung dar. Das bedeutet, dass soziale Güter – je nach Material – unterschiedlich zu Räumen synthetisiert werden und ebenso die Platzierungen je nach Material und dessen symbolischer Wirkung differieren. Als Beispiel nennt Löw (2015) eine Treppe, die je nach Material (bspw. Holz oder Marmor) und die symbolische Besetzung dieses Materials verschiedene Wirkungen entfaltet, anders platziert und unterschiedlich zu Räumen synthetisiert (bspw. Blickfang oder nicht).

Neben Handlungssituationen weist auch Handeln zwei Aspekte (einen materiellen und einen symbolischen) auf, wobei in der Regel einer der beiden Aspekte dominiert (Löw, 2015). Als Beispiel lässt sich der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen anführen: Wenn der Morgenkreis gebildet wird, werden materiell Personen (Kinder und pädagogische Fachkräfte) bewegt und Objekte positioniert, wodurch einerseits ein geschlossener Raum entsteht und dabei andererseits gleichzeitig eine symbolische Wirkung (bspw. Zugehörigkeit) erzielt wird. Kommt ein Kind neu hinzu, nachdem sich der Morgenkreis bereits gebildet hat und synthetisiert die Gruppe ebenfalls zu einem (geschlossenen) Raum und ändert die ursprüngliche Intention, sich dazugesellen und setzt sich stattdessen an einen Tisch, hat auch dieses Handeln einen symbolischen Aspekt (das Kind demonstriert in diesem Moment Nicht-Zugehörigkeit) und einen materiellen Aspekt (das Kind läuft über den Fußboden, bewegt seinen Körper, setzt sich auf den Stuhl etc.).

Bisher wurden die sozialen Güter (im Sinne von primär materiellen Gütern) überwiegend hinsichtlich dessen, wie der Mensch sie positioniert oder verknüpft, erörtert. Darüber hinaus weisen soziale Güter jedoch auch eine Außenwirkung auf und es erscheint erforderlich, Wahrnehmung als einen Aspekt des Handelns aufzufassen (Löw, 2015).

### ***Wahrnehmung***

Im alltäglichen Handeln ist die Synthese des Raums durch Wahrnehmungsprozesse geleitet, denn es werden selten einzelne Dinge, sondern „Dinge in ihrem Arrangement“ (Böhme, 1995, S. 94) bzw. Dinge und die „Zwischenräume zwischen Dingen“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 35 ff.) wahrgenommen. Das bedeutet, dass Güter und Menschen zu Räumen verknüpft werden, indem wahrnehmend Synthesen im alltäglichen Handeln gebildet werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Menschen die sozialen Güter, die sie verknüpfen oder platzieren, nicht nur sehen, sondern auch riechen, hören oder fühlen und auch nicht sichtbare Objekte einen Einfluss auf

den Wahrnehmungsprozess – und dadurch auch auf die Konstitution von Raum – haben. Beispielsweise können frisch gestrichene Wände oder der Geruch von Pflanzen die Wahrnehmung prägen (Löw, 2015). Ebenso haben andere Menschen eine Außenwirkung, die das Spüren beeinflussen. Während die Synthesen also durch die Außenwirkung der sozialen Güter und Menschen beeinflusst werden, orientiert sich das Spacing an diesen wahrnehmend gebildeten Synthesen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die alltägliche Konstitution von Räumen mit Wahrnehmungen einhergeht. Diese basieren einerseits auf der Außenwirkung der sozialen Güter und anderer Menschen sowie andererseits auf der Wahrnehmungsaktivität der\*des Konstituierenden. Dabei ist die Wahrnehmung ein hochselektiver und konstruktiver Vorgang, der unter anderem durch die Raumvorstellungen beeinflusst sowie vom Habitus und durch Bildungs- und Sozialisationsprozesse vorstrukturiert wird (Löw, 2015).

### ***Die Lokalisierung der Räume an Orten***

Die Konstitution von Raum ist ein Prozess, der durch Spacing und Syntheseleistung erfolgt. Dabei ist das Spacing ein Prozess des Platzierens und Platziert-Werdens, für den es Orte geben muss, an denen soziale Güter und Menschen entsprechend platziert werden können. Somit entstehen Orte durch Platzierungen und sind gleichzeitig auch Ziel und Resultat der Platzierung. Orte sind jedoch nicht mit Platzierungen identisch, da sie über einen gewissen Zeitabschnitt hinweg – bspw. durch die symbolische Wirkung des Platzierten – erhalten bleiben, auch ohne die Anwesenheit des oder der Platzierte(n). Nach dem Verschwinden der Güter und Menschen stehen die Orte für andere Besetzungen zur Verfügung. Ein Ort bezeichnet einen Platz, eine Stelle, der/die konkret benennbar ist. Ein Ort ist zunächst also eine materiale Lokalisierung, die physische Grenzen hat (Schelle, 2021). Darüber hinaus befindet sich sowohl das/die Platzierte(n) als auch der oder die Synthetisierende an einem Ort. Demgegenüber ist ein Raum eine dynamische und relationale Anordnung (Massey, 2005), der sich durch Verknüpfung der (platzierten) Elemente ergibt (Löw, 2015). Orte und Räume sind jedoch unauflöslich miteinander verwoben: Die Produktion und Erfahrung von Räumen ist immer an Orte gebunden und Orte sind nicht als abgeschlossen zu denken, sondern im Wechselspiel mit dem Raum prozesshaft zu betrachten (Schelle, 2021). Somit sind Orte keine reinen statischen Lokalitäten, sondern Ereignisse, die gleichzeitig verschieden erfahrbar sind. Massey (2005, S.141) bezeichnet Orte entsprechend als „event of place“.

Orte haben also für die Konstitution von Raum eine fundamentale Bedeutung, da alle Raumkonstruktionen mittelbar oder unmittelbar auf Lokalisierungen basieren. Wenn sich keine Lokalisierung bestimmen lässt, wird der Raumbegriff nur metaphorisch verwendet (Löw, 2015).

### ***Die Sichtbarkeit der Unsichtbarkeit des Raums***

Davon ausgehend, dass die Konstitution von Räumen durch die (An)Ordnungen von sozialen Gütern und Menschen an Orten geschieht und Räume im Handeln geschaffen werden, indem Objekte und Menschen synthetisiert und relational angeordnet werden, lässt sich feststellen, dass es sichtbare und unsichtbare Aspekte von Räumen gibt: Sichtbar sind bspw. die sozialen Güter und Menschen sowie deren Platzierungen. Demgegenüber stellt der ein- und ausschließende Charakter von Räumen einen nicht sichtbaren, jedoch spürbaren, Aspekt dar (Löw, 2015).

Löw (2015, S. 204) bezeichnet diese spürbaren, jedoch nicht sichtbaren Aspekte als „Stofflichkeit des Räumlichen“, die sich für sie „aus der Außenwirkung der sozialen Güter und der Wahrnehmungsfähigkeit der synthetisierenden Menschen entwickelt“. Dabei ergeben sich aus der Kombination verschiedener Außenwirkungen spezifische Atmosphären, die aktiv wahrgenommen werden. Das bedeutet also, dass „Atmosphären über die Wirkung der sozialen Güter und Menschen an Orten [entstehen], welche über die Wahrnehmung in Synthese und Spacing einfließen“ (Löw, 2015, S. 210). Atmosphären sind nicht universell, da sie von Menschen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden und – ebenso wie die Wahrnehmung von Räumen insgesamt – sozial vorstrukturiert sind. Menschen fühlen sich jedoch über Atmosphären in räumlichen (An)Ordnungen heimisch oder fremd (Löw, 2015). „Atmosphäre wird somit zu einer Qualität von Räumen, die nicht selten Ein- und Ausschlüsse (im Sinne von gruppenspezifischem Wohlfühlen oder Fremdfühlen) zur Folge hat“ (Löw & Sturm, 2019, S. 17 f.).

### **3.1.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zunächst zwischen absolutistischen und relativistischen Raumkonzepten unterschieden werden kann. Dabei entwerfen absolutistische Konzepte Raum als Container, das heißt, als ein neutrales Gefäß, das entweder leer sein kann (und selbst dann noch existent ist) oder aber mit Körpern und Dingen gefüllt werden kann (sich dadurch aber nicht verändert). Demgegenüber räumen relativistische Modelle dem Beziehungs- oder Handlungsaspekt eine vorrangige Rolle ein, vernachlässigen jedoch die strukturierenden Momente der physisch-materiellen Raumelemente (Löw, 2015; Steets, 2017).

Löw (2001) hat ein weiteres von ihr als relational bezeichnetes Raummodell entwickelt. Im Kontext dieses Raumkonzeptes wird Raum als „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen [...] an Orten“ (Löw, 2015, S. 224) aufgefasst. Dabei verweist der Begriff der (An)Ordnung einerseits mit dem Ordnungsaspekt auf die strukturelle Dimension und andererseits mit dem Anordnen auf die Handlungsdimension der Konstitution von Raum. Das Anordnen stellt dabei einen Prozess dar, bei dem sich analytisch zwei verschiedene Aktivitäten unterscheiden lassen: die Syntheseleistung und das Spacing. Durch die Syntheseleistung können soziale Güter und Menschen wie ein Element zusammengefasst werden, da Räume nicht natürlich vorhanden sind, sondern erst durch Syntheseleistung (re)produziert werden. Diese Verknüpfungsleistung geschieht durch Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse. Sie ist gesellschaftlich vorstrukturiert und abhängig vom Ort der Synthese sowie der Außenwirkung sozialer Güter und anderer Menschen (Löw, 2015). Spacing bezeichnet Platzierungsprozesse, die im praktischen Handlungsvollzug mit der Syntheseleistung verknüpft ist (und umgekehrt). Gemeint ist damit das Platzieren sozialer Güter und Menschen sowie das Sich-Platzieren derselben, aber auch das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche zu kennzeichnen. Synthese und Spacing sind abhängig von den Bedingungen einer Handlungssituation, die sich auf einer materiellen und einer symbolischen Komponente zusammensetzt (Löw, 2015).

Übertragen auf die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) könnte Raum – je nach zugrundeliegender Raumvorstellung – also durchaus unterschiedlich verhandelt werden. So könnte eine Lernwerkstatt einerseits (im Sinne absolutistischer Raumkonzepte) als Behälter gesehen werden, in den Menschen und Gegenstände gefüllt werden, ohne dass dies eine Auswirkung auf den Raum hat bzw. eine Veränderung bewirkt. Andererseits könnte (relativistischen Konzepten folgend) der Beziehungs- und Handlungsaspekt bzw. die Interaktionspraxis fokussiert werden, wobei die strukturierenden Momente der physisch-materiellen Raumelemente unberücksichtigt blieben. Verknüpfend könnte (in Anlehnung an relationale Raumkonzepte) eine Lernwerkstatt jedoch auch als Ort angesehen werden, an dem – durch relationale (An)Ordnungen sozialer Güter und Menschen – Räume konstituiert werden. Dieser Annahme folgend sind Räume nicht natürlich vorhanden, sondern entstehen erst, durch die beiden analytisch zu unterscheidenden Aktivitäten Spacing und Syntheseleistung.

### **3.2 Raum aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive**

Auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird das Thema Raum immer wieder aus verschiedenen Perspektiven diskutiert (Bilstein, 2018). Zu nennen sind beispielsweise

bildungstheoretische (Bilstein, 2009; Burghardt, 2014) und bildungssoziologische (Ecarius & Löw, 1997) Betrachtungsweisen. Reutlinger (2012) unterscheidet drei Ansätze, wenn Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft gedacht wird: (1) Raum als pädagogische Interaktionspraxis, (2) Raum als pädagogische Umwelt und (3) Raum als Erschließung der Welt im Handeln.

Der erste Raumbezug *Raum als pädagogische Interaktionspraxis* bzw. *Interaktionsraum* fokussiert das Interaktionsverhältnis von pädagogischen Fachkräften und Kindern, das von den jeweiligen gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Strömungen beeinflusst wird. Das hinter diesem pädagogischen Interaktionsraum liegende Raumverständnis ist handlungsbasiert. Im Mittelpunkt dieses ersten Raumbezuges steht damit die Gestaltung der pädagogischen Interaktion, um „die Handlungsmöglichkeiten des zu Erziehenden zu erweitern, bei gleichzeitiger Wahrung des institutionell geprägten gesellschaftlichen Auftrags als Sozialisations-, Bildungs- oder Erziehungsinstanz“ (Reutlinger, 2012, S. 94). Das bedeutet, dass die pädagogische Praxis durch ihren Handlungsbezug und ihre Institutionalisierung verräumlicht wird (Ecarius & Löw, 1997).

Der zweite Raumbezug *Raum als pädagogische Umwelt* setzt sich mit dem *Außen* – der räumlichen Umwelt – des pädagogischen Interaktionsraums auseinander. Gemeint ist mit der räumlichen Umwelt „das, was die beiden Handelnden im pädagogischen Akt ‚umgibt‘, was auf sie wirkt und subjektiv erfahrbar ist“ (Reutlinger, 2012, S. 94). Ein wesentlicher Aspekt dieses Zugangs ist die Frage danach, wie die pädagogische Umwelt gestaltet werden kann/muss, damit der Mensch am besten lernt bzw. sich die pädagogische Umwelt zu eigen machen kann (Reutlinger, 2012, S. 94). Die Gestaltung der pädagogischen Umwelt bezieht sich einerseits auf die „unmittelbar physisch-materielle Welt, das heißt die Welt der Dinge“ (Reutlinger, 2012, S. 94) und andererseits auf „die sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen von Erziehungs-, Bildungs-, Unterrichts- und Sozialisationsprozessen“ (Reutlinger, 2012, S. 95). Kritisch anzumerken ist, dass bei diesem Ansatz die Tendenz besteht, den Raum im Sinne eines Behälters, in welchem Lernen, Erziehen und Betreuen stattfindet, zu verstehen (Reutlinger, 2012). Dadurch werden pädagogische Räume lediglich auf eine Hülle für Bildungsprozesse reduziert. Diese Vorstellung entspricht den absolutistischen Raumkonzepten (vgl. Kap. 3.1.1).

Im dritten Raumbezug *Raum als Erschließung der Welt im Handeln* wird „das scheinbare Innen des Handelnden bzw. seine Handlungsfähigkeit“ (Reutlinger, 2012, S. 95) thematisiert. Thematische Schwerpunktsetzungen sind das Raumerschließen, Raumerleben oder die Entwicklung des Aktions- und Handlungsraums im Lebensverlauf. Es wird „die Handlungsfähigkeit



des Subjekts im Raumerleben und in der Raumgestaltung oder -aneignung betont“ (Reutlinger, 2012, S. 95). Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg (2016) fokussieren diesen dritten Raumbezug, indem sie verdeutlichen, dass Kinder und Erwachsene den Raum jeweils anders wahrnehmen und erleben, und auch Kinder sich dem Raum unterschiedlich annähern. Sie rücken damit die Perspektive der Kinder bzw. der Raumaneignung von Kindern in den Mittelpunkt (vgl. Kap. 3.3.1).

Trotz dieser von Reutlinger vorgenommenen Differenzierung weist Nugel (2014) darauf hin, dass Raum und Architektur keine pädagogischen Grundbegriffe sind und eine raumtheoretische Vergewisserung in der Erziehungswissenschaft noch aussteht. Dieser Argumentation folgend, würde der *spatial turn*<sup>5</sup> (Lossau, 2012) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch nachzuvollziehen sein (Kessl, 2016). Demgegenüber fokussiert ein zweiter Argumentationsstrang (Böhnisch & Münchmeier, 1990), dass Raum und Räumlichkeit als selbstverständliche Bestandteile pädagogischen Tuns gelten und „Erziehung und Bildung immer einen räumlichen Bezug haben“ (Ecarius & Löw, 1997, S. 9). Auch im Rahmen dieser Argumentation fehlt jedoch eine explizite Auseinandersetzung „mit dieser konstitutiven Dimension des Pädagogischen“ (Kessl, 2016, S. 6).

Zusammenführend lassen sich aus diesen Überlegungen zwei differente Aspekte ableiten: (1) „die erziehungswissenschaftliche Blindstelle in Sachen Raumtheorie und Raumforschung und [(2)] die gleichzeitige Selbstverständlichkeit der räumlichen Dimensionierung pädagogischen Tuns [...]“ (Kessl, 2016, S. 6).

Läpple (1991, S. 163) hebt die offensichtliche „Raumblindheit“ hervor und begründet sie damit, dass zumeist nur ein Behälter- oder Containerbegriff zugrunde gelegt wird. Durch diese Reduktion wird Raum als „fixe und vorgegebene Struktur pädagogischen Tuns nur vorausgesetzt“ (Kessl, 2016, S. 8) und seine erziehungswissenschaftliche Thematisierung erscheint nicht notwendig, da es als ausreichend angesehen wird, den Raum als fixe Vorbedingung für pädagogische Prozesse und Praktiken zur Kenntnis zu nehmen. „Ein solches formalistisches Raumdenken“ (Kessl, 2016, S. 8) führt tendenziell zu einer erziehungswissenschaftlichen „Dethematisierung“ (Kessl, 2016, S. 8) des Raums und kann raumtheoretisch nicht überzeugen.

---

<sup>5</sup> Der Begriff *Spatial Turn* wurde 1989 durch den US-amerikanischen Geografen Edward Soja international in die geografische Debatte eingebracht. Mit diesem Anglizismus (alternativ geografische Wende, raumkritische Kehre oder raumkritische Wende) wird seither insbesondere in den Kultur- und Sozialwissenschaften, aber auch in anderen deutschsprachigen fachlichen Debatten, wie der Sozialen Arbeit, eine neuerliche Fokussierung oder Priorisierung des Raumes verstanden.

Dennoch waren Raum und Räumlichkeit in der Erziehungswissenschaft durchaus explizites Thema, indem bspw. der Aspekt der Wirkmächtigkeit und der Relevanz des pädagogischen Ortes (Winkler, 1988; Honig, 2002) und dessen Gestaltung und Regulierung Thema pädagogischer Konzeptionen und Reflexionen ist (Kessler, 2016). Bereits Rousseau (1762 & 1995) nimmt darauf Bezug, wenn er anführt, dass der Zögling vom Erziehenden aus dem urbanen Raum herausgeführt wird, um das Zusammenspiel von Natur, Dingen und Menschen wieder zu ermöglichen, welches durch die städtische Vergesellschaftung behindert wurde. Der Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess wird (gemäß dieser Überlegung) erst durch die räumliche Verlagerung bzw. erst durch ein „spezifisches räumliches Arrangement“ (Kessler, 2016, S. 12) ermöglicht. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung ist also mit den Fragen verknüpft, wie das pädagogische Handeln verortet werden soll, wie es durch bestimmte räumliche Ordnungen beeinflusst, ermöglicht oder verhindert wird (von der Beek, 2001) und wie es diese mit (re)produziert (Kessler, 2016).

Neben der Reduktion des Raums auf formale Bedingungen ergibt sich eine zweite Engführung dahingehend, dass Raum nur noch hinsichtlich seiner Konstruktion (vgl. Kap. 3.1.1), also des Moments seiner „aktiven Hervorbringung“ (Schroer, 2006, S. 63 f.) fokussiert wird. Dadurch würde eine Reduzierung des Raums auf soziale Interaktionen und Praktiken bzw. eine ausschließliche Konzentration auf fluide Strukturen des Räumlichen erfolgen. Raum konstituiert sich jedoch nicht nur durch die Interaktion allein, sondern bezieht sich immer zugleich auch auf die Konstellation, die bereits vor der Interaktion vorliegt und die wechselseitigen Bezugnahmen (Kessler, 2016).

Übertragen auf die Diskussion zur Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) lassen sich Zusammenhänge zu den drei Raumbezügen von Reutlinger (2012) herstellen. Der Raumbezug *Raum als pädagogische Interaktionspraxis* im Kontext von Lernwerkstattarbeit scheint insofern relevant zu sein, als dass Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt arbeiten, gemäß § 22 (2) SGB VIII einen Förderauftrag haben und dieser die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung umfasst. Das bedeutet, dass die Gestaltung der pädagogischen Interaktionen in der Lernwerkstatt dazu beitragen soll, die Handlungsmöglichkeiten der Kinder zu erweitern und dabei gleichzeitig den institutionell geprägten gesellschaftlichen Auftrag zu wahren. Damit wird – dieser Argumentation folgend – die pädagogische Praxis in der Lernwerkstatt – durch ihren Handlungsbezug und ihre Institutionalisierung – verräumlicht. Einzuwenden wäre hier, dass der Fokus aus raumtheoretischer Perspektive dabei eher auf die Interaktionen

gerichtet ist und die strukturierenden Momente der physisch-materiellen Raumelemente vernachlässigt werden.

Der Raumbezug *Raum als pädagogische Umwelt* hingegen fokussiert die physisch-materiellen Raumelemente. Dabei stehen im Rahmen der Diskussion von Lernwerkstattarbeit das Bereitstellen eines anregenden Raums (im Sinne des Raums als Behälter) und dessen anregende Gestaltung, indem vielfältige Materialien ansprechend im Raum zur Verfügung gestellt werden, im Mittelpunkt. Durch diese Fokussierung wird die Lernwerkstatt lediglich als Hülle für Bildungs- und Erziehungsprozesse bzw. als fixe Vorbedingung für pädagogische Prozesse angesehen und kann daher raumtheoretisch nicht überzeugen.

Der Raumbezug *Raum als Erschließung der Welt im Handeln* wird in der Diskussion um die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) innerhalb der Ausführungen zur *Rolle der Lernenden* deutlich, indem auf die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit auch die Raumeignung (vgl. auch Kap. 3.3.1) der Kinder beschrieben und diskutiert wird. Hier ist jedoch einerseits zu hinterfragen, inwieweit die strukturierenden Momente der physisch-materiellen Raumelemente berücksichtigt werden und andererseits zu diskutieren, inwieweit Kinder bei der Auswahl des Materials aktiv mitwirken können, das heißt, inwieweit sie als Schaffende\*r bei der Raumgestaltung und -nutzung in der Lernwerkstatt mitgedacht werden.

### **3.3 Raum aus Perspektive der Kindheitsforschung**

Neben der Auseinandersetzung mit Raum aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erfolgt in diesem Kapitel eine Annäherung an Diskussionslinien zum Raumbegriff in der Kindheitsforschung, in deren Rahmen „der Umgang von Kindern mit dem Raum ein Thema dar[stellt], dem eine lange Forschungstradition zugeschrieben wird“ (Bühler-Niederberger, 2011, S. 180). Dementsprechend wird in der kindheitspädagogischen Forschung zu Raum eine gewisse Vielfalt sichtbar (Schelle, 2021), obwohl empirische Arbeiten zu Raum und Räumlichkeit weder national noch international in großem Umfang vorliegen (Lokken & Moser, 2012; Reyer & Franke-Meyer, 2016). Dabei sind im Bereich der kindheitspädagogischen Forschung laut Schelle (2021) zwei Forschungsstränge zu unterscheiden, die unterschiedliche Gegenstände fokussieren: Im Rahmen der ersten Forschungsperspektive wird die Nutzung, Gestaltung und Aneignung unterschiedlicher Räume durch Kinder fokussiert. Einen zentralen Ausgangspunkt bildet in diesem Kontext die Studie von Muchow (1935), in der sie den Lebensraum des Großstadtkindes untersuchte. Auf dieser Basis entwickelten sich in den 1990er Jahren Studien zur sozialräumlichen Aneignung urbaner Räume in unterschiedlichen sozialen Milieus (Braches-

Chyrek & Röhner, 2016). Zu nennen sind beispielhaft Studien zur Bedeutung des Sozialraums für das kindliche Aufwachsen (z. B. Blinkert, 2018; Überblick: Fegter & Andresen, 2019; Röhner, Keil & Jeske, 2018). Im Rahmen der Studien wird der Sozialraum zunehmend „als Produkt und Bedingung von Deutungen und Praktiken gefasst, in die Kinder involviert sind, statt als eine Umwelt, die dem Handeln und Deuten vorgängig wäre“ (Fegter & Andresen, 2019, S. 409). Darüber hinaus werden in diesen Studien Thesen der Verinselung und Verhäuslichung und Institutionalisierung von Kindheit generiert, die bis heute die Diskussion um Kinder und ihre Räume bestimmen (Baader, Eßer & Schroer, 2014; du Bois-Reymund et al., 1994; Zeiher & Zeiher, 1994; Zinnecker, 2001).

Als zweite Perspektive sind Forschungsarbeiten zu benennen, die Bezug auf die Bedeutung des Raums für die Pädagogik der frühen Kindheit und Entwicklung der Kinder in Kindertageseinrichtungen nehmen (Schelle, 2021). Zu erwähnen sind hier u. a. die interdisziplinären childhood studies, die basierend auf der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit raumanalytische Forschungsarbeiten zur Formierung von Kindheit im Alltag von Kindertageseinrichtungen vorlegen (Bollig, 2018).

### **3.3.1 Aneignungsraum**

Nach wie vor wird in der modernen Kindheitsforschung der Aneignungsansatz breit diskutiert (Brüschweiler, 2014; Schelle, 2020). In diesem Zusammenhang skizziert Deinet (2011) den Sozialraum als subjektive Lebenswelt von Familien und bezeichnet ihn als *Aneignungsraum* (Schelle, 2020).

Aneignung meint dabei einerseits das Erschließen und Begreifen der räumlichen und sozialen Umwelt sowie die Erweiterung motorischer Fähigkeiten als erste Aneignungsdimension, die auf den Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien zurückzuführen ist. Diese sind Bestandteile der gegenständlichen und symbolischen Kultur und werden von Heranwachsenden über Tätigkeiten erschlossen (Deinet, 2014; Leontjew, 1973).

Aneignung kann aber auch als „Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt“ (Schelle, 2020, S. 185) verstanden werden. Dabei ist die Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen (bspw. Veränderung des Themas und des Handlungskontextes) von zentraler Bedeutung. „Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen unsozialen Umwelt, indem es sich diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann“ (Deinet, 2018, S. 113).

Eine weitere Dimension von Aneignung bilden Selbstinszenierungen von Heranwachsenden, die unter Rückbezug auf Löw (2001 & 2015) auch als Spacing bezeichnet werden. Dabei gerät das eigentätige Schaffen von Räumen (in Form *gegenkultureller Räume* (Löw, 2015, S. 185; vgl. Kap. 2.1.3) in den Fokus. „Aneignung kann demzufolge in der körperlichen Inszenierung und Verortung in Nischen, Ecken und Bühnen ausgemacht werden“ (Deinet, 2014, o. S.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Aneignung bei Kindern in einer schöpferischen „Gestaltung von Räumen sowie in einer Inszenierung und Verortung im öffentlichen Raum und seinen Institutionen“ (Schelle, 2020, S. 185) zeigt. Damit verknüpft ist die Erweiterung motorischer, kreativer und medialer Fähigkeiten sowie die Erprobung eines Verhaltensrepertoires in neuen Situationen und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen (wie bspw. Handlungsfähigkeit und Risikoabschätzung), die von den Kindern in ihrer Lebenswelt erworben werden (Deinet, 2011; Schelle, 2020). Insbesondere der öffentliche Raum bildet dabei den Ausgangspunkt der „Bildung des Subjekts im Raum“ (Deinet, 2011, S. 298). Dieser Argumentation folgend wird die Kindertageseinrichtung und ebenso Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen wichtige Orte für kindliche Aneignungsprozesse und damit Teil der Lebenswelt der Kinder (Deinet, 2011; Schelle, 2020). Gleichzeitig wirkt die Kindertageseinrichtung und auch die Lernwerkstatt innerhalb der Kindertageseinrichtung jedoch auf die Lebensbereiche der Kinder ein, so dass Kindertageseinrichtungen sich für die Erfahrungsprozesse außerhalb der Einrichtung öffnen sollten (Jares, 2019). Auf Basis dieser Überlegungen sollte „das pädagogische Handeln in der Lernwerkstatt darauf [zielen], die spezifischen Aneignungsprozesse der Kinder zu verstehen, zu rahmen und zu begleiten“ (Schelle, 2020, S. 185).

### **3.3.2 Raum aus phänomenologischer und praxistheoretischer Perspektive**

Aus phänomenologischer Perspektive „ist Räumlichkeit leiblich und geistig erfahrbar und kann als Extension des eigenen Bewusstseins und Handelns interpretiert werden“ (Schelle, 2021, S. 7). Dabei lassen sich nach Brinkmann (2019) vier für theoretische Zugänge grundlegende Erfahrungsstrukturen (lebensweltliche Erfahrung, leibliche Erfahrung, Erfahrung von Differenz und geteilte Erfahrung) im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit unterscheiden, denen sich vier Reflexionskategorien (Raum, Leiblichkeit, Zeit und Erziehung) zuordnen lassen. Phänomenologische Untersuchungen der 1980er und 1990er Jahre fokussieren insbesondere den Eigensinn und die Eigenlogik kindlicher Erfahrungen und kindlicher Wahrnehmungen, kindlichen Zeit- und Raum-Erlebens unter dem Aspekt der Leiblichkeit bzw. Zwischenleiblichkeit (Lippitz, 1993 & 2003; Meyer-Drawe & Waldenfels, 1988). Raum wird in diesem Kontext weder als Gefäß noch als kognitives Schema oder Bewusstseinskategorie verstanden. Vielmehr

spiegelt sich im *gelebten Raum* (vgl. auch Kap. 3.1.1) die Vielfalt der leiblichen Sinne und Bewegung wider (Brinkmann, 2019). Raumerfahrungen haben szenischen Charakter, sind primär leiblich vermittelt (Lippitz, 1989) und entwickeln sich in einem „wechselseitigen Geschehen, in dem Körper, Bewegung, Sinne und Architektur einerseits durch das Kind gestaltet werden und andererseits Räume in Atmosphäre, Stimmung und Materialität affizieren und beeinflussen“ (Brinkmann, 2019, S. 158). Somit wird Raum als Reflexionskategorie als *gelebter Raum* in Kindertageseinrichtungen relevant, wobei Räumlichkeiten dabei in Annäherung an die Perspektiven der Kinder zu betrachten sind. Daraus ergibt sich einerseits eine Beteiligung der Kinder an der Gestaltung der Räume und andererseits ein Fokus auf die förderlichen oder hemmenden Atmosphären und Stimmungen im Raum (Brinkmann, 2019; Pfrang & Rauh, 2017). Darüber hinaus hat Stieve (2008) im Rahmen phänomenologischer Analysen der kindlichen „Komplizenschaft mit den Dingen“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 330) die Erkenntnisse der Gestalttheorie für das Lernen in der frühen Kindheit fruchtbar gemacht, indem er zeigt, dass Dinge einen eigenen Aufforderungscharakter (Lewin, 1951 & 1963) haben. Lernen wird dabei „als leiblich und zeitlich dimensionierter Erfahrungsprozess verstanden“ (Brinkmann, 2019, S. 161). Dieser ist durch Differenzen und Brüche gekennzeichnet, wobei sich die „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels, 2002) in widerständigen Momenten zeigen, die in phänomenologischen Analysen in Form einer Negativität im Lernprozess bedeutsam werden. Dadurch erhalten negative Erfahrungen eine produktive Bedeutung, weil mit und in ihnen Lernen als Veränderung von Selbst- und Weltansichten stattfinden kann (Brinkmann, 2019). Zentral ist also die Frage, wie Dinge zu Handlungen anregen, diese geradezu herausfordern oder verhindern (Stieve, 2008).

Im Rahmen einer praxistheoretischen Perspektive auf den Raum wird darauf fokussiert, „wie Raum, Dinge und Körper zu pädagogischen Räumen, Dingen und Subjekten gemacht werden“ (Schelle, 2021, S.7). Unter Berücksichtigung dieser Perspektive wird das „Pädagogische in Praktiken hervorgebracht, die nicht von Subjekten, sondern von einem Geflecht von Raum, Körpern und Dingen gesteuert sind“ (Stieve, 2018, S.42). In diesem Sinne ist der Raum eine materielle Verankerung von Körpern und Artefakten, die mit inkorporiertem Wissen ausgestattet sind. Dabei ist ein erfahrendes Selbst bei der Hervorbringung eines Raums irrelevant (Neumann, 2013).

### **3.3.3 Kindertageseinrichtungen als institutionelle Räume**

Kasüschke (2016, S. 182) beschreibt die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit und definiert pädagogische Räume als „materialisierte institutionelle

Ordnungen und pädagogische Implikationen“. Das bedeutet, dass der pädagogische Raum ein inszenierter Raum ist, der die in der Einrichtung und den Materialien eingelassenen und mit ihnen verknüpften Handlungen und Absichten in sich trägt (Göhlich, 1999). Gleichzeitig sind pädagogisch inszenierte Räume auch historische Einlassungen, denn

„[d]as Hier als geographische Markierung kann als ein immer gleicher Ort historisch, sozial und kulturell einen jeweils anderen Raum abbilden. Raum bzw. Räumlichkeit wird generiert je nach der Weise der Nutzung, der Machtkonstellation und der Zeitbezüge“ (Westphal & Hoffmann, 2007, S. 7).

Somit sind Räume „historisch kulturell gewachsene Ab-Bildungen und Vor-Bilder, die über ihre Zeit hinausweisen und in das Hier und Jetzt hineinwirken“ (Kasüschke, 2016, S. 182).

Den Zeitbezug aufgreifend weist Kasüschke (2016) unter Bezug auf Treml (1999) darauf hin, dass zeitliches Erleben und Handeln in Kindertageseinrichtungen den drei Zeiterfahrungen von Rhythmus, Chronos und Kairos unterliegen.

So spiegelt sich das historisch gewachsene pädagogische Wissen um Zeit-Rhythmen in der Struktur von Kindertageseinrichtungen in Form von rhythmisierten Tagesabläufen und Ritualen (wie bspw. Morgenkreisen oder jährlich wiederkehrenden Festen) wider. Dabei weisen Rituale „auf eine soziale Ordnung hin, die es im praktischen Vollzug erneut herzustellen und für die Zukunft zu manifestieren“ (Kasüschke, 2016, S. 182) gilt.

Die Zeiterfahrung des Chronos – im Sinne einer linear gedachten Zeitleiste mit einer gleichförmigen Einteilung eines nach hinten und nach vorne offenen Kontinuums – ermöglicht eine Unterscheidung zwischen *vorher* und *nachher*. Die Taktung von Zeit in kleinste Einheiten ist gemäß Zeiher (2009) dominantes Strukturprinzip moderner Gesellschaften, die auch in kindliche Lebenswelten Einzug gehalten hat, bspw. indem sie (als Organisationsmittel der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen) den kindlichen Lebensverlauf über Tagesabläufe und feststehende Zeitfenster für Aktivitäten und menschliches Miteinander synchronisiert (Kasüschke, 2016; Zeiher, 2009).

Die als Kairos bezeichnete dritte Zeiterfahrung ist die bewertete, erfüllte Zeit. Es ist „ein günstiger, fruchtbarer Moment mit einer eigenen Dignität [...]. In der Pädagogik sprechen wir vom ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozess‘“ (Copei, 1950 zitiert nach Treml, 1999, S. 24). Diese Zeiterfahrung kann auch als entfaltete Gegenwart bezeichnet werden, in der die

„räumliche Dimension des Hier, die zeitliche Dimension des Jetzt, die Dimension der Wirklichkeit (als Sein oder Nicht-Sein), die Dimension von Identität und Verschiedenheit und die Dimension von Subjektivität (das Ich) erfahrbar wird“ (Schultheis, 2001, S. 120).

Für Girmes (1999) ist der pädagogische Raum als entfaltete Gegenwart ein Zwischenraum, in dem der Zeitfluss für den denkenden Menschen stillsteht. Erst in diesem außerhalb des Zeitflusses stehenden Zwischenraum wird „dem Sich Bilden Raum gegeben“ (Girmes, 1999, S. 90).

Darüber hinaus sind pädagogisch inszenierte Räume normativ aufgeladen: So ist eine Kindertageseinrichtung „ein Ort für Kinder ausgestattet mit einem eigenständigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag“ (Krenz, 2008, S. 5), der in komplexe gesellschaftliche Funktionszusammenhänge und kulturelle Kontexte eingebunden ist. Nach Honig (1999 & 2002a) sind Kindertageseinrichtungen institutionalisierte bzw. institutionelle Räume generationaler Ordnung. Sie stellen „die Innenwelt einer Außenwelt“ (Honig, 2002a, S. 16) dar und sind geprägt von den organisationalen Merkmalen, den pädagogischen Fachkräften, den Kindern, den pädagogischen Zwecken und den gesellschaftlichen Funktionen der Kindertagesbetreuung (Honig, 2002a). Dabei werden Kindertageseinrichtungen beeinflusst von historisch wechselnden Bildern vom Kind und von Kindheit (Ullrich, 1999) und übernehmen eine instrumentell-regulierende, eine normativ-orientierende und symbolisch-integrierende Funktion, deren Aufgabe es ist, „kulturelles Wissen in sozialen Praktiken immer wieder herzustellen und zu stabilisieren [...] [und] diese im Prozess der Vergesellschaftung zu institutionalisieren“ (Kasüschke, 2016, S. 184). So werden Institutionen an „natürliche Kreisläufe (den Kalender), an natürliche Phänomene (Esstabus) oder an räumliche Muster gebunden“ (Eder, 2001, S. 19).

Basierend auf diesen Überlegungen lässt sich zusammenfassend – auf den Kontext Lernwerkstatt(arbeit) übertragen – konstatieren, dass Lernwerkstätten Orte in Kindertageseinrichtungen darstellen, die für Betreuung, Bildung und Erziehung geplant und eingerichtet sind. In der Lernwerkstatt werden (Erziehungs-)Räume hervorgebracht, wobei durch die Inszenierung von Ritualen und die symbolische Einbettung normativer Regeln eine institutionelle Ordnung dargestellt und reproduziert wird. Raum wird dabei sozial konstruiert und sowohl durch Interaktionen als auch durch soziale Praktiken hergestellt und durch unterschiedliche Raumbezüge konstituiert (Schelle, 2021). Dabei erfolgt ein Wechselspiel zwischen der Funktionalität der institutionellen Räume und der Aneignungspraxis der Akteur\*innen. Dieses Wechselspiel ereignet sich, indem die Akteur\*innen generationaler Ordnung (Kinder und pädagogische Fachkräfte) – durch körperliche Aufführungen und kommunikatives Handeln – die pädagogisch-institutionelle Praxis erzeugen und bearbeiten (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016).



Kindertageseinrichtungen als institutionalisierte Räume generationaler Ordnung sind geprägt von historisch wechselnden Bildern vom Kind, von Raum und Räumlichkeit. Daher erfolgt im nächsten Kapitel eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Themen Raum und Raumgestaltung im Rahmen ausgewählter pädagogischer Ansätze. Die Auswahl orientiert sich dabei an Ansätzen, in denen der Raum als besonders relevant diskutiert wird bzw. die dem Raum eine besondere Bedeutung (Raum als Pädagoge) zuschreiben, ohne dass diese Auswahl den Anspruch auf eine allumfassende Diskussion erhebt.

### **3.4 Raum aus pädagogischer Perspektive**

Raum und Räumlichkeit sind „ein uraltes Thema pädagogischer Debatten“ (Kessler, 2016, S. 15). Insbesondere wird die Bedeutung der Themen Raum und Raumgestaltung in verschiedenen pädagogischen Ansätzen betont (Wilk & Jasmund, 2015). In Europa gelten unter anderem Freinet, Montessori und Key als wesentliche Vertreter\*innen, die über eine bewusste Raumgestaltung diskutiert haben (vgl. Kap. 2.1.2). So hat beispielsweise Maria Montessori dem Thema Raum große Beachtung beigemessen. Für sie war eine bewusste Raumgestaltung als *vorbereitete Umgebung* (Montessori, 1969 & 1972) Kerngedanke ihrer Pädagogik. Die Umgebung soll dem Kind eine (seinen sensiblen Phasen entsprechende) freie Entfaltung und Entwicklung ermöglichen, wobei die äußere Ordnung den Prozess der inneren Ordnungsfindung als Verinnerlichung von Struktur und Regelmäßigkeiten unterstützt. Die Räume sollen im Sinne einer Orientierung überschaubar und klar gegliedert und so ausgestaltet sein, dass offene Türen *geistige Spaziergänge* erleichtern und Flächen im Raum frei bleiben, die dem Kind keine Beschränkung auferlegen, sondern Platz zur spontanen Bewegung oder Umgestaltung bieten (Wilk, 2016). Von wesentlicher Bedeutung war für sie eine kindgerechte Gestaltung der Einrichtung und der Möbel. Dementsprechend sollen die Tische, Stühle, Waschbecken, etc. in der Größe angepasst sein. Es soll eine niedrige Küchenzeile geben und die Materialien sollen in offenen Regalen in Augenhöhe des Kindes präsentiert und so angeordnet sein, dass sie zur freien Arbeit auffordern. Das Material soll jedoch in seiner Menge begrenzt und sein Verwendungszweck eingegrenzt sein (Montessori, 1969 & 1972; vgl. auch Wilk, 2016).

In der Reggio-Pädagogik (Malaguzzi, 1984) gilt der Raum als „dritter Erzieher“ (Schäfer & Schäfer, 2009, S. 235), während das Kind als Konstrukteur\*in des eigenen Wissens als erste\*r und die Pädagog\*innen, Eltern, Erziehungsberechtigten, die anderen Kinder und das soziale Umfeld als zweite\*r Erzieher\*in angesehen werden. Räume und Raumgestaltung markieren einen wesentlichen Aspekt der Reggio-Pädagogik und gelten als besonders kreative Aufgabe, die sowohl die Logik von Architektur und Pädagogik als auch soziale, kulturelle und politische

Bedingungen berücksichtigen muss (Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010). Die Räume sollen den Kindern sowohl Anregung und Herausforderung als auch Rückzugsmöglichkeiten bieten. Dazu sind die Räume in *Ecken* eingeteilt, in denen bestimmte Aktivitäten (bspw. Rollenspiel, Bauen, etc.) ermöglicht werden. Darüber hinaus sollen die Einrichtung des Raums und das Material durch die Präsentation Aufforderungscharakter haben, ordnende Orientierung bieten, unterschiedliche Perspektiven ermöglichen, verschiedene Wahrnehmung herausfordern und zum forschenden Lernen einladen (Becker-Textor, 2007). Wichtige Elemente in der Reggio-Pädagogik sind die Piazza, als Ort der Begegnung, der Kommunikation und des Austausches und das Atelier, das als kreative Werkstatt eingerichtet ist. Im Atelier arbeiten die Kinder an ihren Projekten und es gibt Werkstattleiter\*innen, die zum Personal jeder Reggio-Einrichtung gehören (Kaiser, 2016). In der Reggio-Pädagogik stellt der Werkstatt-Begriff einen zentralen Bestandteil dar, wobei Malaguzzi ihn auf die pädagogischen Einrichtungen insgesamt bezieht: „Unsere Einrichtungen sind vor allem Werkstätten, in denen Kinder die Welt untersuchen und erforschen“ (Malaguzzi, zit. nach Ullrich & Brockschnieder, 2001, S. 65).

Demgegenüber sieht Schäfer (2006) den Raum als ersten Erzieher, indem er argumentiert, dass der Raum auch da wäre, wenn Menschen nicht da sind. Die Räume sollen so gestaltet sein, dass die Kinder neugierig werden, etwas entdecken können und in ihnen konkrete Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei wird dem kompetenten Kind, das eigenaktiv tätig ist und auf Basis von Erfahrungen zu Erkenntnissen gelangt, große Bedeutung beigemessen (Schäfer, 2006). In einer Umgebung, in der die Autonomie und Partizipation der Kinder herausgefordert wird, benötigen Kinder keine Instruktionen, sondern suchen sich das aus, was sie wirklich interessiert, und gelangen so zu Kenntnissen und vertiefen ihre Fähigkeiten (Schäfer & van der Beek, 2013).

Es lässt sich feststellen, dass der Fokus in den dargestellten pädagogischen Ansätzen größtenteils auf die pädagogische Funktion von Räumen (bspw. Räume, die Anlässe zum Handeln und Experimentieren, für soziale Interaktion, Kommunikation und den Austausch der Kinder untereinander bieten (Becker-Textor, 2007)), den Raum als vorbereitete Umgebung oder das Bereitstellen und die Anordnung von Materialien im Raum gerichtet ist.

Übertragen auf den Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) lässt sich festhalten, dass die Lernwerkstatt als vorbereitete Umgebung bzw. anregungsreich gestalteter Raum diskutiert wird. Je nach zugrundeliegender konzeptioneller Ausrichtung der Kindertageseinrichtung kann sie dabei als erster oder dritter Pädagoge angesehen werden. Im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) wird häufig vom *Raum als dritten Pädagogen* oder *dritten Erzieher* gesprochen (vgl. Kap. 2.1.2). Dadurch werden (1) die Lernenden, die ihr Wissen selbst konstruieren zum ersten (2) die

Lehrenden und die anderen Lernenden zum zweiten sowie (3) die Lernwerkstatt als gestalteter und vorbereiteter Raum *zum dritten Pädagogen*.

Durch die verschiedenen Bedeutungszuschreibungen werden Räume und somit auch Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen als didaktische Theorie der Kindheitspädagogik adressiert (Wilk & Jasmund, 2015) bzw. als Medium der Gestaltung von gezielter Bildungsförderung (Fthenakis, 2003) angesehen. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Annahme, dass die Kinder durch eine bewusste Raumgestaltung und Materialauswahl erzieherisch beeinflusst werden können (Wilk & Jasmund, 2015). Die Gestaltung des Raumes wird damit zu einem didaktischen Prinzip frühpädagogischer Arbeit, bei der die Gestaltung des Raums und die Anordnung der Materialien didaktisches Handeln im Sinne einer indirekten Erziehung (Liegler, 2010) darstellen und die Fachkraft die Aufgabe hat, implizite, sich aus der Selbsttätigkeit des Kindes entwickelnde Lernprozesse zu unterstützen (Liegler, 2010; Schelle, 2021). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Raum so lediglich als Behälter, in dem Bildungsprozesse stattfinden, fokussiert wird und Kinder als Schaffende und Expert\*innen ihres eigenen Lebensraumes bei der Raumgestaltung und -nutzung nicht mitgedacht werden.

### **3.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Raumbegriff aufgrund seiner Vieldeutigkeit abschließend nicht einheitlich definiert werden kann. Gleichzeitig scheinen Aussagen wie der *Raum als vorbereitete Umgebung* oder der *Raum als dritter Erzieher* nicht mehr weitreichend genug zu sein (Kasüschke, 2016), wenn es darum geht, einerseits die Interaktionen und Aneignungspraxen sowie andererseits die strukturierenden Momente der physisch-materiellen Raumelemente zu diskutieren. Ebenso stellen sowohl absolutistische als auch relativistische Raumkonzepte „raumtheoretische Engführung[en]“ (Kessler, 2016, S. 7) dar, die entweder die Interaktionen, die den Raum konstruieren, oder die Konstellation, die bereits vor der Interaktion und zum Zeitpunkt der Interaktion vorliegt, sowie die wechselseitigen Bezugnahmen vernachlässigen (Kessler, 2016). Daher sollten Überlegungen zum Raum – im Sinne eines relationalen Raumverständnisses – zum einen die Interaktionen, die den Raum konstruieren und zum anderen räumliche Arrangements und deren Einfluss auf soziale Prozesse berücksichtigen (Kessler, 2016).

Gemäß Wehner (2015, S. 105) ist es zielführend „die puzzlehaft-kleinteilige Frage wie das Wort ‚Raum‘ in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht wird und was es kontextgebunden jeweils bedeuten kann“ zu fokussieren. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit bedeutet dies, u. a.

danach zu fragen, wie der Begriff *Raum* im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) bisher verwendet wird bzw. welche *Raumperspektiven* dabei bisher berücksichtigt werden. Einerseits wird in der Diskussion um Lernwerkstätten mit Bezug auf *Raum als Stätte* auf ein materiell ausgerichtetes Angebot bzw. auf einen Ort, an dem anregende Materialien zur Verfügung gestellt werden, verwiesen (vgl. Kap. 2.1.4). Ebenso werden Grundgedanken und Merkmale von Lernwerkstätten formuliert, die unter anderem in Form der Qualitätsmerkmale des VeLW (2009) expliziert werden. Dazu zählen sowohl Eigenschaften (wie Multifunktionalität, Wandelbarkeit und Veränderbarkeit), die der Lernwerkstatt als Raum zugeschrieben werden, als auch Anforderungen, die an den Raum gestellt werden: Bspw. soll er ausreichend Platz zur Realisierung unterschiedlicher Aktionen, Gelegenheit zur Kommunikation und individuellen Rückzug bieten. Eine besondere Bedeutung wird den vielfältigen Materialien, Gegenständen und Werkzeugen, die in der Lernwerkstatt dargeboten werden, sowie deren Präsentation in der Lernwerkstatt beigemessen. Gleichzeitig erfolgt dadurch eine Bedeutungszuschreibung, indem geschlussfolgert wird, dass durch die Bereitstellung der Materialien, Gegenstände und Werkzeuge im Raum eine aktive Auseinandersetzung mit diesen gefördert wird, wobei das Manipulieren und Explorieren als wichtige Form der aktiven Auseinandersetzung gelten. In diesem Zusammenhang wird von einer „pädagogische[n] Atmosphäre“ (Müller-Naendrup, 2013, S. 198) oder einer „Please-touchme-Atmosphäre“ (Wedekind, 2016, S. 208) gesprochen, die in der Lernwerkstatt entsteht und durch die die (Selbst-)Bildungsprozesse der Lernenden angeregt werden (sollen). Innerhalb der Diskussion zur Bedeutung und Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) (vgl. Kap. 2.1) dominiert bisher also eine eher einseitige Perspektive auf *Raum als pädagogische Umwelt* (vgl. Kap. 3.2) bzw. *Raum als Behälter* für Bildungsprozesse und damit ein *absolutistisches Raumverständnis* (vgl. Kap. 3.1.1).

Daneben deutet sich – durch die im Positionspapier des VeLW (2009) angeregte Unterscheidung zwischen Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit und die damit verknüpfte Klärung beider Begriffe – noch eine zweite Raumperspektive in der Diskussion (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) an: Da Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften (Beez, 2018; Schmude & Wedekind, 2014) bzw. als „strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestaltete[r] Interaktionsraum“ (Wedekind, 2016, S. 208) aufgefasst werden kann, lassen sich Bezüge einerseits zum *relativistischen Raumverständnis* (vgl. Kap. 3.1.1) und andererseits zum *Raum als Interaktionspraxis* (vgl. Kap. 3.2) herstellen, ohne dass dies im Rahmen der Diskussion systematisch und unter Rückbezug zum Raumbegriff herausgearbeitet oder erörtert wird.

Überdies wird – mit Verweis auf die allgemeinere Verwendung des Raumbegriffs – kontrovers diskutiert, ob die Lernwerkstatt ein längerfristig festgeschriebener und real vorhandener Raum sein muss oder andere Formen (bspw. digitale Formate, Lernwerkstattarbeit in natürlich vorzufindenden Räumen) mitgedacht werden (vgl. Kap. 2.1.4). Durch den Verweis auf eine allgemeinere Verwendung des Raumbegriffs und dessen metaphorischen Gebrauch (bspw. die Lernwerkstatt soll Raum für individuell relevante Lernprozesse lassen oder den Kindern soll im doppelten Wortsinn Raum gegeben werden) (vgl. Kap. 2.1.4) deutet sich eine mehrperspektivische Sichtweise auf die Bedeutung des Raumes an, die jedoch nicht näher expliziert wird. Daneben wird aufgrund der Nutzung von Formulierungen wie *pädagogische Atmosphäre* oder der *Please-touchme-Atmosphäre* (vgl. Kap. 2.1 & 2.1.4) auf eine Dimension des Räumlichen Bezug genommen (vgl. 3.1.3), ohne dass der Atmosphärenbegriff genauer fokussiert wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich, auch wenn Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in der bisherigen Diskussion häufig lediglich im Sinne eines *Raums als pädagogische Umwelt* angesehen wird, weitere Raumbezüge in den jeweiligen Argumentationen andeuten. Dementsprechend erscheint es geboten, sich sowohl systematisch und theoretisch fundiert als auch im Rahmen empirischer Arbeiten mit der Bedeutung und Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, einen ersten Beitrag dafür zu leisten.

## 4 Darstellung der übergreifenden Fragestellungen der Forschungsarbeit

Aufgrund bislang fehlender Generierung und Systematisierung zur Bedeutung und Rolle des Raums sowie der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen werden beide Begriffe im Kontext dieser Forschungsarbeit nicht als bereits definiert oder gegeben vorausgesetzt. Stattdessen wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit analysiert, (1) wie die Begriffe *Raum* und *Lernbegleitung* im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) bisher verwendet werden und welche *Raumperspektiven* dabei bisher berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.5) sowie (2) wie die Begriffe *Raum* und *Lernbegleitung* im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) zukünftig verwendet werden könnten und welche *Raumperspektiven* dabei berücksichtigt werden könnten (vgl. Kap. 8).

Gerade hinsichtlich des letztbenannten Aspekts bleibt festzuhalten, dass es bis dato an empirischen Studien mangelt, die Aufschluss darüber geben, wie Lernbegleitung in der Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen von pädagogischen Fachkräften erlebt und realisiert wird, und welche Bedeutung der Raum in diesem Kontext für sie hat bzw. was Raum in diesem Kontext bedeuten könnte. Insbesondere fehlen bisher Studien, die die subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zur Gestaltung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen fokussieren. Die vorliegende Forschungsarbeit möchte einen Beitrag leisten, dieser Forschungslücke zu begegnen

Daher besteht das Ziel dieser Forschungsarbeit darin, eine gegenstandsbezogene Theorie (Miethe, 2016; Strauss & Corbin, 1996) zu generieren, die zur Ausdifferenzierung der beiden mehrperspektivischen Begriffe *Raum* und *Lernbegleitung* in der Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen beitragen soll, indem angestrebt wird, empirisch zu klären, wie Lernbegleitung in der Lernwerkstatt von pädagogischen Fachkräften erlebt und gestaltet wird und welche Bedeutung der Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) für sie besitzt. Untersucht werden daher subjektiv und sozial konstruierte Vorstellungen und Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte zur Bedeutung der *Lernbegleitung und des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit)* in Kindertageseinrichtungen. Folgende übergreifende Fragestellungen werden dabei fokussiert:

### **1. Welche subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen haben pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Bedeutung des Raums und der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt?**

Diese erste Fragestellung bezieht sich auf das feldspezifische Wissen sowie die individuellen Vorstellungen, Überzeugungen und Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte

hinsichtlich der Konstituierung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen, um daraus Rückschlüsse auf das pädagogische Selbstverständnis abzuleiten.

## **2. Welche (Handlungs-)Strategien nutzen pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt, um Räume in der Lernwerkstatt hervorzubringen und zu gestalten?**

Der Fokus dieser Fragestellung zielt darauf, (Handlungs-)Strategien pädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt zu rekonstruieren. Darüber hinaus wird analysiert, welche Aspekte für pädagogische Fachkräfte in den jeweiligen Situationen in der Lernwerkstatt wichtig sind, um einen gemeinsamen Raum mit den Kindern konstituieren zu können. Im Fokus steht die Analyse (handlungsleitender) Gedanken, Gefühle und Absichten pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt, um darauf basierend Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster empirisch zu rekonstruieren.

Die vier Artikel dieser Arbeit gehen diesen Fragestellungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nach. Während die erste Studie hauptsächlich die erste Fragestellung fokussiert, setzen die Artikel zwei, drei und vier beim Konstrukt *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* an und beziehen sich auf die Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zu ihrer eigenen *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt*. Im Fokus dieser drei Artikel stehen dabei die introspektiven Perspektiven der Fachkräfte auf Grundlage des Sprechens über die eigene Handlung. Alle vier Artikel sind im Rahmen des zirkulären Forschungsprozesses entstanden, der in den Kapiteln 6 und 7 genauer erläutert bzw. verdeutlicht wird.

## **5 Grounded Theory Methodologie als Forschungsstrategie**

Aufgrund der begrenzten empirischen Forschungsarbeiten zur *Lernbegleitung* und zum *Raum* im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen folgt die Forschungsarbeit einem qualitativen Forschungsdesign, für das auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2017) ausgewählt wird. Die Grounded Theory hat sich im Rahmen der empirischen Sozialforschung als umfassende Forschungsstrategie etabliert (Mey & Mruck, 2011) und bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und nicht lediglich auf einzelne Auswertungsprozeduren. Ziel ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie (Miethe, 2016; Strauss & Corbin, 1996) zu generieren. Das Forschungsvorhaben setzt dabei an einem ersten oder wenigen ersten Fällen an, für die ein empirischer Zugang festgelegt wird (Strübing, 2014) und denen im Kontext der Auswertung eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet wird“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 59). Darauf basierend werden deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vorgenommen, die dann in einem nächsten Schritt im Forschungsprozess fokussiert werden, wobei eine zeitliche Parallelität und funktionale Wechselseitigkeit der Prozesse der Datengewinnung, Datenanalyse und der Konzept- bzw. Modellentwicklung betont werden (Strübing, 2014).

### **5.1 Epistemologische Grundfragen**

Weiterhin orientiert die vorliegende Forschungsarbeit sich an der pragmatistischen sowie der sich auf den symbolischen Interaktionismus rekurrierenden Ausrichtung der Grounded Theory Methodologie (Strauss, 1991; Strauss & Corbin, 1996) und folgt als zentraler Forschungsausrichtung der Reflexiven Grounded Theory Methodologie (Breuer, 2009; Breuer, Muckel & Dieris, 2019). Forschende mit einer pragmatistisch-interaktionistischen Haltung vertreten die Auffassung, dass Erkenntnisprozesse nicht objektiv zu erfassen sind, sondern „Realität eine Relation zwischen Objekt und erkennendem Subjekt ist, Realität also nicht ohne den ‚subjektiven‘ Beitrag der beobachtenden und in der Welt handelnden Individuen existieren kann“ (Strübing, 2004, S. 220). Das bedeutet, dass Forschende nicht losgelöst vom Forschungsprozess und den darin gewonnen Erkenntnissen zu betrachten sind und dementsprechend nicht als unbeteiligte neutrale Personen agieren, sondern die Wirklichkeit vielmehr als sozialer Prozess durch die Forschenden mitbestimmt wird und die Erkenntnisse in der handelnden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit entstehen (Equit & Hohage, 2016). Forschende nehmen insofern Einfluss auf den Forschungsprozess, als sie durch ihre biografische, soziale und berufliche Prägung



sowie ihr theoretisches Vorverständnis ihre eigenen Interpretationen der Welt vornehmen und diese in die Erhebung und Auswertung von Daten einfließen. Im Sinne der Reflexiven Grounded Theory soll dieser subjektive Einfluss der\*s Forschenden nicht eliminiert, sondern stattdessen systematisch und kontrolliert in den Erkenntnis- und Problemlöseprozess eingebunden werden (Breuer, Muckel, Dieris, 2019). Dementsprechend bedarf es wissenschaftlich akzeptierter Strategien, die eine „Bewusstmachung, Relativierung, Flexibilisierung und Entverselbstständlichung von vorgängigen Interpretationsmustern bzw. -routinen“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 9) ermöglichen. Forschungsvorhaben im Stil einer Reflexiven Grounded Theory beinhalten daher eine fortwährende Reflexion entlang des gesamten Forschungsprozesses, die sich sowohl auf die biografisch und beruflich geprägten Vorerfahrungen als auch auf die theoretischen Vorannahmen der Forschenden und darüber hinaus auch auf die eigene Rolle im Datenerhebungs- und Auswertungsprozess bezieht. Diese starke Fokussierung der Reflexivität im gesamten Forschungsprozess war im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein bedeutendes Leitmotiv. Zur Gewährleistung dieser Anforderung wurden einerseits Memos (vgl. Kap. 5.3.4) über den gesamten Forschungsprozess hinweg geschrieben. Andererseits soll durch die Offenlegung des Forschungsprozesses (vgl. Kap. 6) und der Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 7) eine Transparenz (u. a. hinsichtlich des Theorieentwicklungsprozesses) erzeugt werden.

## **5.2 Induktive, deduktive und abduktive Forschungslogik**

Die Frage nach der Generierung von Erkenntnissen gilt als zentrale Frage qualitativer Sozialforschung. Auch wenn die GTM – aufgrund des „induktivistischen Selbstverständnisses“ (Kelle, 2011, S. 246) – häufig als rein induktive Forschungsmethodologie angesehen wird, wird sie mittlerweile als eine sowohl der induktiven als auch der deduktiven und der abduktiven Forschungslogik folgenden Methodologie breit rezipiert (Breuer, Muckel & Dieris, 2019; Kelle, 2011; Reichertz, 2011, 2013 & 2015; Strauss, 1998; Strübing, 2014).

„Mit Induktion sind Handlungen gemeint, die zur Entwicklung einer Hypothese führen“ (Strauss, 1998, S. 37). Zentral im Rahmen qualitativer Induktionen ist es, „bestimmte qualitative Merkmale der untersuchten Stichprobe so zusammenzustellen, dass diese Merkmalskombination einer anderen (bereits im Wissensrepertoire der Interaktionsgemeinschaft vorhandenen) in wesentlichen Punkten gleicht“ (Reichertz, 2015, S. 280). Demgegenüber leiten die Forschenden während des deduktiven Vorgehens „Implikationen aus Hypothesen oder Hypothesensystemen ab[...], um die Verifikation vorzubereiten“ (Strauss, 1998, S. 37). Unter Verifikation wird in diesem Zusammenhang das Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen verstanden, wobei die Hypothesen im Kontext der GTM – in Abgrenzung zu einem quantitativen

Forschungsvorhaben – eine andere Funktion haben. So dienen sie einerseits als Möglichkeit der Erweiterung und Fokussierung der Erkenntnisse und andererseits als Korrektiv, indem sie das weitere Vorgehen innerhalb des Forschungsprozesses bestimmen. Darüber hinaus werden Hypothesen im Rahmen der GTM kontinuierlich im Forschungsprozess entwickelt, geprüft und verworfen oder weitergehend betrachtet. Auch die Formulierungen der Hypothesen (z. B. in Form von Aussagen oder Fragen) unterscheiden sich von Hypothesen, die im Rahmen quantitativer Forschungsarbeiten (z. B. in Form der Aufstellung sogenannter Nullhypothesen) entstehen (Döring & Bortz, 2016).

Neben Induktion und Deduktion existiert eine dritte Forschungslogik, die Abduktion (Reichertz, 2011, 2013 & 2015; Strübing, 2014). Die Abduktion ist gemäß Peirce (1970 & 2015) „das einzige wirklich erkenntniserweiternde Schlussverfahren“ (Reichertz, 2015, S. 276). Sie stellt kein logisches Schlussfolgern dar, sondern ist ein geistiger und kreativer Akt, der zur Konstruktion einer neuen Regel bzw. von etwas wirklich Neuem, das nicht durch theoretisches Vorwissen belegt wird, führt:

„Die dritte (scheinbar ähnliche, aber dennoch völlig verschiedene) Art der Datenbearbeitung besteht darin, aufgrund der Ausdeutung der erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen zusammenzustellen bzw. zu entdecken, für die sich im bereits existierenden Wissensvorratslager *keine* entsprechende Erklärung oder Regel findet.“ (Reichertz, 2015, S. 280-281, Hervorh. i. O.)

Nach Reichertz ist der abduktive Denkprozess daher das Ergebnis einer Haltung gegenüber Daten und dem eigenen Wissen, denn „Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern.“ (Reichertz, 2011, S. 288), denn wenn das Neue bzw. Überraschende einer bereits bekannten Regel zugeordnet werden würde, würde eine qualitative Induktion erfolgen. Stattdessen stellt das im Auswertungsprozess Wahrgenommene etwas Überraschendes dar, auf deren Basis eine Zuordnung von Ereignis und Regel – im Sinne von „etwas ist der Fall von“ (Reichertz, 2013, S. 83) erfolgt.

Für den Forschungsprozess bedeutet das, dass auf der Grundlage der auf Daten basierenden qualitativen Induktion und der Abduktion im Forschungsprozess ad hoc-Hypothesen gebildet werden, die dann im Sinne der Deduktion wieder auf Daten bezogen werden (Strübing, 2014). Dabei erfolgt eine permanente Wechselwirkung zwischen einerseits induktiven und abduktiven sowie andererseits deduktiven Forschungsschleifen und innerhalb dieses Prozesses werden immer wieder Hypothesen aufgestellt, geprüft, verworfen oder für brauchbar erklärt. Diese

iterativ-zyklische Vorgehensweise wird so lange wiederholt, bis eine verdichtete Theorie generiert werden kann (Strübing, 2014).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden die Forschungsdaten in kontinuierlichen induktiven, deduktiven und abduktiven Schleifen erhoben und ausgewertet. Außerdem wurden Hypothesen im Verständnis von Strauss (1998) eruiert sowie für den Fortgang des Forschungsprozesses erschlossen.

### **5.3 Zentrale Strategien der Grounded Theory**

Zentrale Strategien der Grounded Theory sind das *Kodieren*, das *theoretische Sampling*, die *komparative Analyse* und das *Memo-Schreiben* (Strauss, 1998).

#### **5.3.1 Der Kodierprozess**

Das *Kodieren* stellt den Prozess des Konzeptualisierens von Daten dar. Das bedeutet, dass „man über Kategorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt“ (Strauss, 1998, S. 48 f.). Der Prozess des Kodierens teilt sich in drei Analysephasen, die sich im Forschungsprozess nicht als lineare Abfolge realisieren, sondern situativ vom Forschenden flexibel angewendet werden.

Im Rahmen des *offenen Kodierens* werden Daten so analysiert, „dass Codes, also erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen werden“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Dabei werden Codes entweder vom Forschenden herausgearbeitet und mit prägnanten Begriffen bezeichnet, die für „die hinter den einzelnen empirischen Vorfällen liegenden Konzepte vergeben werden“ (Mey & Mruck, 2009, S. 114), oder es werden sogenannte In-vivo-Codes vergeben. Das bedeutet, dass eine Wortwahl aus den Daten direkt für die Bezeichnung dieses Codes genutzt wird (Mey & Mruck, 2009). Ebenso erfolgt im Rahmen des offenen Kodierens ein Konzeptualisieren, bei dem die bisherigen Ideen und Ereignisse auf einer ersten Stufe abstrahiert werden, die sich von einer rein deskriptiven Beschreibung oder Paraphrase abgrenzt. Anschließend werden die entwickelten Konzepte anhand ihrer Zusammengehörigkeit, die der\*die Forschende selbst bestimmt, gruppiert und somit auch reduziert. Gleichzeitig erhalten die Konzepte – im Prozess des Kategorisierens – Namen, die abstrakter als die Ausgangskonzepte sind (Strauss, & Corbin, 1996). Darüber hinaus beinhaltet das offene Kodieren auch das Dimensionalisieren, das Strauss und Corbin (1996, S. 43) als Prozess „des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“ verstehen. Das Ziel des offenen Kodierens ist dementsprechend, nicht nur Codes und darauf

aufbauend Kategorien zu entwickeln, sondern auch deren Eigenschaften und Dimensionen aufzuspüren und zu formulieren.

Beim *axialen Kodieren* werden die Kategorien und ihre Beziehungen zueinander herausgearbeitet. Zwar werden in dieser Phase weiterhin Kategorien entwickelt, jetzt jedoch unter der Perspektive, die zentrale Idee oder das zentrale Ereignis als Phänomen herauszustellen, auf das sich die verschiedenen Kategorien beziehen. Aufgrund der großen Fülle des Datenmaterials ist daher eine Fokussierung ausgewählter Aspekte eminent wichtig, sodass beim axialen Kodieren bereits Priorisierungen und Fokussierungen vorgenommen werden. Das bedeutet, dass für die Theorieentwicklung vielversprechende Kategorien (Achsenkategorien) weiterführend ausgearbeitet und andere wiederum verworfen werden. Im Rahmen des axialen Kodierens laufen vier analytische Schritte meist parallel zueinander ab:

1. „das *hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie durch Aussagen, die die Natur der Beziehungen zwischen den Subkategorien und dem Phänomen bezeichnen* [...]
2. das *Verifizieren* dieser Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten
3. die fortgesetzte *Suche nach Eigenschaften* der Kategorien und Subkategorien, und nach der *dimensionalen Einordnung* der Daten [...]
4. die beginnende Untersuchung der *Variation* von Phänomenen [...]“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 86, Hervorh. i. O.).

Strauss & Corbin (1996) führen das Kodierparadigma (paradigmatisches Modell) als einen Vorschlag zur Anleitung und Systematisierung des axialen Kodierens an. Indem das Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) – mit (1) *ursächlichen* und (2) *intervenierenden Bedingungen*, (3) *Handlungen* und *Interaktionen*, *Strategien*, (4) *Konsequenzen* und (5) *Kontext-Beschreibungen* – um eine Kategorie herum entfaltet und hinsichtlich ihrer Eigenschaften dimensionalisiert werden, können entwickelte Subkategorien mit den dazugehörigen Kategorien in Verbindung gesetzt werden. Ziel des axialen Kodierens ist es, dass ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Codes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben wird“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165). Dabei kann das Kodierparadigma als Wegweiser verstanden werden, der Auskunft darüber gibt, „wie eine modellhafte Zusammenfügung der bei der Datenanalyse entwickelten Konzepte und Kategorien aussehen kann“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 290, Hervorh. i. O.). Allerdings unterliegt die GTM keiner strikten Abbildung des Kodierparadigmas, sondern die Modellbildung muss an die jeweiligen Daten angepasst werden. Breuer, Muckel & Dieris (2019) verweisen auf vielfältige Muster zur Modellbildung (bspw. temporal-prozessuale Modelle, topografische Modelle oder die Typen-

Logik). In Forschungsprozessen zeigt sich, dass diese Modellvarianten nicht immer streng voneinander getrennt werden können, sondern dass Kombinations- und Mischformen vorliegen.

Durch das *selektive Kodieren* werden die Achsenkategorien – als wesentliche Aspekte der Theorie – so verknüpft, dass eine *Kernkategorie* entsteht. Dazu werden die analysierten Achsenkategorien auf einem abstrakteren Level erneut klassifiziert bis schließlich die Kernkategorie entsteht (Strauss & Corbin, 1990). Diese wird dann inklusive ihrer Beziehungen beschrieben, was im Englischen mit dem Begriff *story* bzw. *story line* bezeichnet wird. Anschließend wird die gegenstandsbezogene Theorie ausformuliert und anhand der Daten erneut überprüft (Flick, 2007), wobei die während des gesamten Kodierprozesses geschriebenen theoretischen Memos eine Basis für die Ausformulierung der Theorie bilden.

Für den Auswertungsprozess wurden die Kodierprozeduren des offenen, axialen und selektiven Kodierens – nach Strauss und Corbin (1996) sowie Breuer, Muckel und Dieris (2019) – als iterativ-zyklischer Prozess angewendet, indem Codes, Konzepte, Kategorien und die entsprechenden Dimensionen eruiert wurden. Die Entwicklung der Codes und Kategorien wurde einerseits im Forschungstagebuch sowie darüber hinaus durch die Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010) dokumentiert. Die Darstellung der *story line* und deren Diskussion erfolgt in Kapitel 8.3 dieser Forschungsarbeit.

### **5.3.2 Theoretisches Sampling**

Als wesentliches Kriterium für eine Grounded Theory wird das Auswahlverfahren für die Fälle und Daten angesehen. Dabei wird die „*Fallauswahl*“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 156, Hervorh. i. O.) nicht im Vorhinein nach einem spezifischen Auswahlplan organisiert, „sondern muss auf der Basis der analytischen Fragen erfolgen, die der bisherige Stand der Theoriebildung am konkreten Projekt aufwirft“ (Strübing, 2014, S. 29). Das bedeutet, dass das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise entwickelt wird (Strübing, 2014). Dabei setzt das Forschungsvorhaben an einem *ersten Fall* oder *wenigen ersten Fällen* an. Für diese(n) wird ein empirischer Zugang festgelegt (Strübing, 2014) und im Rahmen der Auswertung eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 59). Die beim Kodieren angewandten Verfahren der vergleichenden Analyse und des Fragenstellens sowie die Erkenntnisse des Kodierens haben daher einen bedeutenden Einfluss auf das weitere Auswahlverfahren. So ergeben sich im Auswertungsprozess Hypothesen und Fragen zu den Daten, deren Beantwortung durch die

gezielte Fallauswahl gesteuert wird. Das heißt, dass die Entscheidungen zur Fallauswahl absichtsvoll und forschungsprozessbegleitend getroffen werden (Breuer, Muckel & Dieris, 2019).

Das Theoretische Sampling fokussiert in den Phasen des Kodierens unterschiedliche Zielsetzungen (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014). Während es in der Phase des offenen Kodierens noch weitestgehend offen gestaltet ist, da noch nicht sicher ist, welche „Konzepte theoretisch relevant sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 153), konzentriert sich das Sampling beim axialen Kodieren auf das „Aufdecken und Validieren [...] [der] Beziehungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 156), die im Rahmen dieser Kodierphase entwickelt wurden. Demgegenüber zielt das Sampling im Rahmen des selektiven Kodierens darauf ab, Lücken in der entwickelten Theorie zu schließen und die Konsistenz der Theorie zu überprüfen (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit erfolgte die Fallauswahl nicht im Vorhinein anhand festgelegter Kriterien. Stattdessen wurde sie (in Anlehnung am Prinzip des Theoretischen Samplings) schrittweise entwickelt. Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird im sechsten Kapitel expliziert, wie die Fallauswahl im Rahmen dieser Forschungsarbeit strukturiert wurde.

### **5.3.3 Methode der komparativen Analyse**

Im Rahmen des Kodierens findet insbesondere die Methode der *komparativen Analyse* Anwendung. Eine komparative Analyse bedeutet konkret, dass ein beständiges und systematisches Vergleichen nach konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Daten erfolgt (Pentzold, Bischof & Heise, 2018). Der Prozess des ständigen Vergleichens gilt als Kernelement bei der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie. In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material dient die vergleichende Analyse dazu, Hypothesen zu bilden, die im Verlauf modifiziert, bestätigt oder verworfen werden. Das vergleichende Analyseverfahren beinhaltet induktive, abduktive und deduktive Schritte, die im Rahmen der iterativ-zyklischen Vorgehensweise in einen Zusammenhang zueinander gebracht werden (Breuer, 2009).

Von besonderer Bedeutung im Prozess des ständigen Vergleichens ist eine fragende und anzweifelnde Haltung der\*s Forschenden, denn gewonnene Eindrücke sollen nicht unkritisch als Tatsachen deklariert werden. Vielmehr sollen Erkenntnisse durch Vergleiche zwischen den Daten und Fragen an die Daten (Strauss & Corbin, 1996) auf der Grundlage von Belegen (im Material) geprüft und reflektiert werden. In diesem Zusammenhang weist Breuer darauf hin, dass die wesentlichen Erkenntnisse häufig hinter und in den Daten versteckt liegen und daher

nur durch eine kreative und akribische Arbeit der\*s Forschenden generiert werden können. Er beschreibt es so:

„Die Phänomene bzw. Indikatoren sind danach das Unmittelbare und Sichtbare, die allgemeinen Konzepte das Dahinterliegende. Letztere sind in den Daten gewissermaßen eingeschlossen, versteckt und müssen durch methodische und kreative Aktivität des Forschers, seine heuristischen und hermeneutischen Bemühungen auf der Basis theoretischer Sensibilität, zu Tage gefördert werden“ (Breuer, 2009, S. 71).

Der Vergleich der Daten erfolgt dabei unter der Prämisse, einerseits Gemeinsamkeiten in den Daten und andererseits größtmögliche Unterschiede zu eruieren. Auf Basis von maximalen Ähnlichkeiten können die „Verifikation der Brauchbarkeit einer Kategorie“, die „Generierung von grundlegenden Eigenschaften“ und die „Formulierung einer Reihe von Bedingungen für die Abstufung einer Kategorie“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 65) vorgenommen werden. Die Auseinandersetzung mit maximalen Kontrasten unterstützt bei der dichten „Entwicklung von Eigenschaften der Kategorien“, bei der „Integration von Kategorien und Eigenschaften“ und bei der „Bestimmung der Reichweite der Theorie“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 65).

Ein wesentliches Element im gesamten Forschungsprozess war die Reflexivität im Sinne der RGT nach Breuer (2009). Dementsprechend wurden entwickelte Interpretationen durch Vergleiche zwischen den Daten geprüft und reflektiert, indem einerseits nach Gemeinsamkeiten und andererseits nach größtmöglichen Unterschieden in den Daten gesucht wurde, um die grundlegenden Eigenschaften, Ausdifferenzierungen und Dimensionen der Kategorien – auf Basis von maximalen Ähnlichkeiten und Kontrasten – zu entwickeln und zu prüfen.

### **5.3.4 Memoing**

Das Schreiben von Memos (Memoing) gehört zu den zentralen Grundsätzen der GTM (Breuer Muckel & Dieris, 2019; Equit & Hohage, 2016). Memos stellen Aufzeichnungen, Anmerkungen, Kommentare und Notizen der\*des Forschenden dar, die in unterschiedlichen Formen und Formaten (bspw. in Form handgeschriebener Notizen oder Zettel, computerbasierter Textdateien, gesprochener Audio-Dateien, von Diagrammen, Tabellen und anderen Systematiken bis hin zu komplexen Modellabbildungen) festgehalten werden können. Da das Memo-Schreiben zur kontinuierlichen Dokumentation von (Zwischen-)Ergebnissen, Gedanken, Entscheidungen und Fortschritten im Forschungsprozess dient (Strauss, 1998), sollte es bei jeglichen Gedanken, Ideen, Fragen usw. nicht aufgeschoben werden (Breuer, Muckel & Dieris, 2019). Wichtig ist dementsprechend, dass ein zeitnahes und kontinuierliches Memo-Schreiben gewährleistet

werden kann, wobei Memos „bei ihrer Entstehung unordentlich, unvollständig, fragmentarisch, chaotisch sein“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 179) dürfen. Darüber hinaus gilt das systematische Verfassen von Memos als Hilfsmittel für die Theoriebildung (Kuckartz, 2010), da es dabei unterstützt, Widersprüche herauszuarbeiten sowie Systematisierungen und Entscheidungen zu treffen (Strübing, 2014).

In Bezug auf eine inhaltliche Unterscheidung differenzieren Mey und Mruck (2009) in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) vier Arten von Memos: Planungsmemos, Methodenmemos, Auswertungsmemos und Theoriememos. Darüber hinaus stellen Breuer, Muckel & Dieris (2019, S. 177-179) eine umfangreiche Übersicht inhaltsbezogener Möglichkeiten für Memos zur Verfügung, an der sich Forschende gut orientieren können.

Während des gesamten Forschungsprozesses wurden vielfältige und unzählige Planungs-, Methoden-, Auswertungs- und Theoriememos verfasst, die zu Systematisierungen und Entscheidungen im Forschungsprozess geführt und wesentlich zur Theoriebildung beigetragen haben. Diese wurden einerseits im Forschungstagebuch und andererseits unter Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010) dokumentiert.

## **5.4 Qualitäts- und Gütekriterien einer Grounded Theory**

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung und insbesondere in der GTM gelten andere Kriterien zur Überprüfung der Wissenschaftlichkeit als in der quantitativen Forschung. Strübing (2018) und Strübing et al. (2018) benennen und erörtern fünf Gütekriterien: (1) Gegenstandsangemessenheit, (2) empirische Sättigung, (3) theoretische Durchdringung, (4) textuelle Performanz und (5) Originalität, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

### **5.4.1 Gütekriterien einer Grounded Theory**

Mit der *Gegenstandsangemessenheit* ist ein kontinuierlicher Anpassungsprozess verknüpft, der nicht nur die Passung zwischen Methode und dem zu untersuchenden Gegenstand beinhaltet, „sondern eine Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen, durch die der Untersuchungsgegenstand überhaupt erst konstituiert wird“ (Strübing et al., 2018, S. 86). Dabei sollten die Methoden dem Forschungsgegenstand und nicht der Disziplin entsprechend ausgewählt werden, wobei die methodische Strenge bei deren Umsetzung erhalten bleibt (Strübing, 2018).

Die *empirische Sättigung* „ergibt sich aus dem Grad der Durchdringung des Forschungsgegenstands und der Verankerung von Interpretationen im Datenmaterial“ (Strübing et al., 2018, S.



88). Bei der empirischen Sättigung sind drei Merkmale (Feldzugang, Datenintensität und Analyseintensität) zentral. Hinsichtlich des *Feldzugangs* und der Beziehung zwischen Feld und Forschenden ist eine reflexive Haltung des\*r Forschenden erforderlich, um die Situation im Feld und die eigene Beteiligung daran kritisch in den Blick zu nehmen. Bei der Generierung des Datenmaterials sind Umfang und Zusammensetzung des Materials bezüglich der *Datenintensität* zu beachten. Eine iterativ-zyklische Logik, die auf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem empirischen Material basiert, bildet den Ausgangspunkt für die *Analyseintensität* (Strübing et al., 2018).

Mit der *theoretischen Durchdringung* wird die Qualität des Theoriebezuges in der Arbeit fokussiert. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Idee von empiriefreier Theorie, theoriefreien Methoden oder vortheorietischer Empirie „weder wissenschaftstheoretisch noch soziologisch haltbar“ (Strübing et al., 2018, S. 90) ist. Als gut wird eine Studie angesehen, wenn sie Theoriebezüge herstellt und diese sinnstiftend in die Studie einbindet „und pointierte Konzeptentwicklungen vorzuweisen hat. Schwächer ist eine Studie, die deskriptiv theorielos bleibt oder theoretisch subsumierend verfährt, und der es an Versuchen zur Begriffsbildung mangelt“ (Strübing et al., 2018, S. 93).

Durch die *textuelle Performanz* sollen der Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse reflexiv und logisch abgebildet und für Rezipient\*innen der Forschungsarbeit nachvollziehbar dargestellt werden, wobei die Nachvollziehbarkeit durch strukturelle, textliche und grafische Elemente erreicht werden kann. Es geht also um eine „[...] (1) hermeneutische Übersetzungsleistung und (2) eine rhetorische Überzeugungsleistung“ (Strübing et al., 2018, S. 93).

Hinter dem Kriterium der *Originalität* verbirgt sich der Anspruch, dass mit der Forschungsarbeit ein Beitrag zur Erkenntnisgenerierung geleistet wird, der für die jeweilige Forschungsdomäne relevant und zukunftsweisend ist. Als originell gilt eine Forschungsarbeit, wenn das spezifische Wissen des Feldes integriert und darüber hinaus auf Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes reflexiv analysiert und diskutiert wird (Strübing et al., 2018).

#### **5.4.2 Reflexion der Gütekriterien einer Grounded Theory**

Um diese Forschungsarbeit an wissenschaftlich anerkannten Qualitäts- und Gütekriterien auszurichten, erfolgte zunächst eine Orientierung an den Essentials der GTM (vgl. Kap. 5.3). Dazu wurde zu Beginn des eigenen Forschungsvorhabens eine Explikation und Reflexion der „Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) durch eine selbstexplorative Niederschrift im

persönlichen Forschungstagebuch vorgenommen. Diese wurde durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen und Veränderungen im Forschungsprozess (insbesondere durch das Schreiben von Memos) ergänzt. Darüber hinaus wurden während des gesamten Forschungsprozesses unzählige Planungs-, Methoden-, Auswertungs- und Theoriememos verfasst, die zu Systematisierungen und Entscheidungen im Forschungsprozess geführt und wesentlich zur Theoriebildung beigetragen haben.

Bezüglich der fünf Gütekriterien qualitativer Forschung (Strübing et al., 2018) lässt sich konstatieren, dass im Sinne der *Gegenstandsangemessenheit* auf eine kontinuierliche Prozessorientierung bei gleichzeitiger Beibehaltung einer methodischen Strenge geachtet wurde. Hinsichtlich der *empirischen Sättigung* erfolgte sowohl eine Reflexion bezogen auf den Feldzugang und die Beziehungen im Feld als auch die Berücksichtigung einer iterativ-zyklischen Logik auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Im siebten Kapitel dieser Forschungsarbeit werden die vier Artikel – und damit verknüpft die sukzessive Entwicklung der Kernkategorie – expliziert. Durch die Darstellung der vier Artikel sowie die Beschreibung der Datenquellen und Relation der Artikel (vgl. Kap. 6) wird der Versuch unternommen, eine Transparenz bzgl. dieser beiden Gütekriterien herzustellen. Das Kriterium der *theoretischen Durchdringung* wurde durch das Voranstellen fundierter Kapitel zur theoretischen Rahmung (vgl. Kap. 2, 3 & 4), das Herstellen von Theoriebezügen sowie und eine sinnstiftende Einbindung dieser Bezüge in die Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 7 & 8) berücksichtigt. Diese haben abschließend zur sukzessiven Entwicklung der Kernkategorie und darauf basierenden Konzeptentwicklungen (vgl. Kap. 7 & Kap. 8) beigetragen.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es außerdem, dem Gütekriterium der *textuellen Performanz* zu entsprechen. Daher werden einerseits der Forschungsprozess (vgl. Kap. 6) und andererseits die Forschungsergebnisse (Kap. 7 & 8) reflexiv und logisch abgebildet und für Rezipient\*innen der Forschungsarbeit nachvollziehbar dargestellt. Dazu werden strukturelle, textliche und grafische Elemente genutzt.

Das Kriterium der *Originalität* findet insofern Berücksichtigung, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit angestrebt wird, empirisch zu klären, wie Lernbegleitung in der Lernwerkstatt von pädagogischen Fachkräften erlebt und gestaltet wird und welche Bedeutung der Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) für sie besitzt. Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Rolle und Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen und nur wenige Studien zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten.

Daher wird mit dieser Forschungsarbeit ein Beitrag zur Erkenntnisgenerierung geleistet, der u. a. für die Pädagogik der frühen Kindheit relevant und zukunftsweisend ist.

Die Berücksichtigung der sieben zentralen Fragen zum Forschungsprozess und zum Forschungsergebnis waren handlungsleitend im gesamten Forschungsprozess. Zur Herstellung der Transparenz erfolgt im sechsten Kapitel eine Beschreibung, wie die Fallauswahl im Rahmen dieser Forschungsarbeit strukturiert wurde. Auf die Gewährleistung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde geachtet, indem der Forschungsprozess in all seinen Teilschritten dokumentiert und ein systematisches Vorgehen transparent gehalten wurde (Steinke, 2012). Um eine möglichst hohe Transparenz des Auswertungsprozesses herstellen zu können, wurden einerseits ein Forschungstagebuch geführt sowie andererseits regelmäßig Memos verfasst (Breuer & Muckel, 2016). Darüber hinaus erfolgte eine ausführliche Dokumentation bei der Entwicklung der Codes und Kategorien und die Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010). Um verschiedene Perspektiven und Deutungen bei der Entwicklung der Codes und Kategorien zu berücksichtigen, wurde in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen (Breuer, 1996). Nicht eindeutige Stellen wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums diskutiert.

### 5.4.3 Darstellung und Reflexion der Evaluationskriterien einer Grounded Theory

Neben diesen allgemein gültigen Kriterien für die qualitative Sozialforschung benennen Strauss und Corbin (1990 & 1996) jeweils sieben Kriterien zur Evaluation (1) *des Forschungsprozesses* sowie (2) *zur empirischen Verankerung der Forschungsergebnisse* einer fundierten Grounded Theory Methodologie, die sie in Frageform ausformulieren. Die beiden nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick über die Kriterien, die jeweils zugehörigen Fragen und das Vorgehen zur Sicherung und Prüfung innerhalb des eigenen Forschungsprozesses.

| <b>Kriterien zur Evaluation des Forschungsprozesses</b>                          |  |
|--|--|
| <b>Kriterium und Fragen (Strauss &amp; Corbin, 1996, S. 217)</b>                 | <b>Vorgehen zur Sicherung und Prüfung innerhalb des in dieser Arbeit dargestellten Forschungsprozesses</b>   |
| Kriterium 1: „Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?“ | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begründete Auswahl der Ausgangsstichprobe (ersten Kindertageseinrichtungen und der teilnehmenden päd. Fachkräfte) (vgl. Kap. 6.1)</li> </ul>  |
| Kriterium 2: „Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?“                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kodifiziertes Auswertungsverfahren nach Strauss &amp; Corbin, 1996</li> <li>• Dokumentation bei der Entwicklung der Codes und Kategorien und die Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010)</li> <li>• Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kap. 7, 8 &amp; 9)</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| Kriterium 3: „Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verwiesen auf diese (als Indikatoren) – beispielsweise – auf diese Hauptkategorien?“                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kodifiziertes Auswertungsverfahren nach Strauss &amp; Corbin, 1996</li> <li>• Diskussion und Reflexion von in den Daten sichtbar werdenden Phänomenen sowie eine Darstellung dieses Prozesses und der Ergebnisse (vgl. Kap. 6, 7 &amp; 8)</li> </ul>  |
| Kriterium 4: „Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? [...]“  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begründete Auswahl und deren Dokumentation im Forschungstagebuch sowie deren Offenlegung (vgl. Kap. 6.1)</li> </ul>   |
| Kriterium 5: „Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?“   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kodifiziertes Auswertungsverfahren nach Strauss &amp; Corbin, 1996</li> <li>• Ausarbeitung bedeutsamer Kategorien, indem das Kodier-Paradigma (Strauss &amp; Corbin, 1996; Strübing, 2014) um diese Kategorien herum entfaltet wird</li> <li>• Diskussion und Reflexion der Hypothesen und Beziehungen in Auswertungsgruppen</li> <li>• Beispielhafte Darstellung im Rahmen von Artikeln (vgl. Kap. 7.2, 7.3 &amp; 7.4)</li> </ul>  |
| Kriterium 6: „Gibt es Beispiele, daß [sic!] Hypothesen gegenüber dem tatsächlich wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? [...]?“ | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im gesamten Forschungsprozess war die Reflexivität im Sinne der RGT nach Breuer (2009) zentrales Leitmotiv.</li> <li>• Verfassen von Memos und Suche nach minimalen und maximalen Fallkontrasten sowie abweichenden Fällen</li> <li>• Dokumentation im Forschungstagebuch und Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010)</li> <li>• Diskussion und Reflexion von Hypothesen und Interpretationen in Auswertungsgruppen, auf deren Basis Hypothesen erweitert oder verworfen wurden</li> </ul> |
| Kriterium 7: „Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? [...]?“                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schrittweise Entwicklung der Kernkategorie sowie Hervorbringen des Phänomens <i>Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren</i> im Zuge eines abduktiven Blitzes (Peirce, 1970; Reichertz, 2013)</li> <li>• Reflexion dieses Forschungsprozesses (vgl. Kap. 8.1)</li> </ul>  |

Tab. 2: Evaluationskriterien zur Evaluation des Forschungsprozesses.

| <b>Kriterien zur Evaluation der empirischen Verankerung der Forschungsergebnisse</b> |   |
|--|---|
| <b>Kriterium und Fragen (Strauss &amp; Corbin, 1996, S. 218–220)</b>                 | <b>Vorgehen zur Sicherung und Prüfung innerhalb des in dieser Arbeit dargestellten Forschungsprozesses</b>  |
| Kriterium 1: „Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?“               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Rahmen des Kodierprozesses wurden Codes, Kategorien und Konzepte generiert, wobei die Konzepte „im technischen Sinn“ (Strauss &amp; Corbin, 1996, S. 218) abgeleitet wurden.</li> <li>• Darstellung im Rahmen der Artikel (vgl. Kap. 7.2, 7.3 &amp; 7.4) sowie im Kapitel 8.1 und 8.3)</li> </ul> |
| Kriterium 2: „Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?“       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es erfolgte eine „systematische Konzeptualisierung durch konzeptuelle Verknüpfung“ (Strauss &amp; Corbin, 1996, S. 218), die in den Text der Forschungsarbeit eingewoben wurde (vgl. Kap. 7 &amp; 8).</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>Kriterium 3: „Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?“</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die im Rahmen der Forschungsarbeit generierte Grounded Theory wurde dicht geknüpft, indem sowohl zwischen den Kategorien und Subkategorien als auch zwischen verschiedenen Kategorien Beziehungen hergestellt wurden.</li> <li>• Dies erfolgte in Anlehnung an die Begrifflichkeit der paradigmatischen Eigenschaften (Strauss &amp; Corbin, 1996): Entfaltung des Kodier-Paradigmas (Strauss &amp; Corbin, 1996; Strübing, 2014) um Achsenkategorien herum (vgl. Kap. 7.2, 7.3, 7.4 &amp; 8.3).</li> <li>• Darüber hinaus besitzen die Kategorien „viele dimensionalisierte Eigenschaften“ (Strauss &amp; Corbin, 1996, S. 219), die im Rahmen der Forschungsarbeit dargestellt werden (vgl. Kap. 7.2, 7.3, 7.4 &amp; 8.3).</li> </ul> |
| <p>Kriterium 4: „Ist ausreichende Variation in die Theory eingebaut?“</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden verschiedene Phänomene (bspw. Zielverfolgung, Entwicklungsräume herstellen und balancieren) und vielfältige Bedingungen, unter denen es auftritt, fokussiert. Ebenso wurde eine Vielzahl an Handlungsstrategien und Konsequenzen, die die Phänomene charakterisieren, spezifiziert (vgl. Kap. 7.2, 7.3, 7.4 &amp; 8.3).</li> </ul>  |
| <p>Kriterium 5: „Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in die Erklärungen eingebaut?“</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• In die Analyse wurden verschiedenartige erklärende Bedingungen, die für die untersuchten Phänomene bedeutsam sind, eingebracht und diskutiert (vgl. Kap. 7.2, 7.3, 7.4 &amp; 8.3).</li> </ul>   |
| <p>Kriterium 6: „Wurde dem Prozessaspekt [sic!] Rechnung getragen?“</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dem Prozessaspekt wurde Rechnung getragen, indem jede Veränderung mit den sie verursachenden Bedingungen verknüpft wurde. Dazu wurden bspw. Phasen und Bedingungen sowie das Fließen von Handlungen auf Grundlage von Entscheidungsprozessen innerhalb des zirkulären Prozesses der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt erarbeitet und beschrieben und in Beziehung zu den vorherrschenden Bedingungen gesetzt (vgl. Kap. 7.2, 7.3, 7.4 &amp; 8.3).</li> </ul>  |
| <p>Kriterium 7: „In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?“</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zur Verdeutlichung der Relevanz wurde das Forschungsdesiderat aufgezeigt, das Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit ist.</li> <li>• Überdies basieren die Ergebnisse der Forschungsarbeit auf analytischen Kompetenzen, theoretischer Sensibilität und Sensibilität für die Feinheiten von Handlung und Interaktion (Strauss &amp; Corbin, 1996) der Forscherin sowie der in den Auswertungsgruppen und Forschungskolloquien beteiligten Personen.</li> <li>• Die abschließende Einschätzung hinsichtlich der Plausibilität der präsentierten Grounded Theory und deren Bedeutsamkeit erfolgt durch die Rezipient*innen der Forschungsarbeit.</li> </ul>  |

Tab. 3: Evaluationskriterien zur Evaluation der empirischen Verankerung der Forschungsergebnisse.

Neben den hier dargestellten Reflexionen in Bezug auf die Güte- und Evaluationskriterien einer Grounded Theory erfolgen im Kapitel 8.2 und 8.3 weiterführende Reflexionen zum Forschungsprozess und hinsichtlich der Limitationen dieser Forschungsarbeit.

## 6 Überblick über den Forschungsprozess

Ein Teil der Datenerhebungen dieser Forschungsarbeit wurde in Kindertageseinrichtungen durchgeführt, die am KoAkiK-Projekt<sup>6</sup> teilgenommen haben. Ziel des Projektes war, Kinder durch eine alltagsintegrierte, lernunterstützende und kognitiv anregende Interaktionsgestaltung in ihren Kompetenzen (bspw. bzgl. der Problemlösung) zu stärken. Dazu wurde ein bisher einmaliges Weiterqualifizierungskonzept für Kita-Teams entwickelt, das explizit die Entwicklung der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten, kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung fokussiert (Wadepohl & Hormann, 2021). Das KoAkiK-Weiterqualifizierungskonzept besteht aus fünf Fortbildungsmodulen und einer Begleitung der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Rahmen einer sechsmonatigen Prozessbegleitung in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen. Im Fokus der Prozessbegleitungen stand eine begleitende Reflexion der eigenen Handlungspraxis in Bezug auf die alltagsintegrierte Begleitung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse. In einigen Einrichtungen wurden dabei Stimulated Recalls (Calderhead, 1981; Messmer, 2011 & 2015) als Grundlage für eine videobasierte Reflexion eingesetzt, um eine detaillierte Analyse der eigenen Handlungspraxis zu ermöglichen und einen differenzierten Blick auf die berufliche Praxis zu entwickeln.

Im Nachfolgenden werden die vier Artikel dieser Forschungsarbeit beschrieben. Dabei werden alle verwendeten Datenquellen und die Erhebungsmethoden dargestellt. Abschließend erfolgen zudem Erläuterungen zu den Hintergründen der Artikel.

### 6.1 Beschreibung der Datenquellen, des Samples und der Stichprobenauswahl

Der erste Artikel dieser Forschungsarbeit basiert auf Daten, die nicht im Rahmen des KoAkiK-Projektes erhoben wurden. Als Grundlage der Erhebung dienten leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2009), die in Kindertageseinrichtungen, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten, durchgeführt wurden.

In den empirischen Artikeln zwei, drei und vier dieser Forschungsarbeit wurden Stimulated Recall Interviews, die im Rahmen der Prozessbegleitung des KoAkiK-Projektes durchgeführt wurden, als Datengrundlage genutzt. Zu betonen ist jedoch, dass dabei die Fragestellung dieser

---

<sup>6</sup> Verbundprojekt „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ (KoAkiK) der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Gesamtlaufzeit: 2017-2020)

Forschungsarbeit zentral war und die für diese Forschungsarbeit entwickelten methodischen Zugänge die Basis dieser Datenerhebungen bildeten.

Die Daten der vier Artikel wurden in drei Kindertageseinrichtungen erhoben, die sich in zwei verschiedenen Regionen befinden und unterschiedlichen Trägern angehören. Bei der Auswahl der Einrichtungen wurde im Sinne der Grounded Theory Methodologie bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet (Strübing, 2014). Stattdessen wurde eine Auswahl zweier erster Fälle (zweier erster Kindertageseinrichtungen) vorgenommen. Ein wesentliches Einschlusskriterium war, dass die Kindertageseinrichtungen (gemäß Konzeption) nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten.

Die ersten beiden ausgewählten Kindertageseinrichtungen haben die gesamte Einrichtung als Lernwerkstatt gestaltet und arbeiten nach dem Konzept der offenen Arbeit. Dazu wurden Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (beispielsweise Bauen und Konstruieren, Naturwissenschaft und Technik, Rollenspiel) eingerichtet, die den Kindern täglich zur Verfügung stehen. Die Kinder dürfen selbst entscheiden, in welche Lernwerkstatt sie gehen, mit wem sie interagieren, wie lange sie dortbleiben und was sie in der Lernwerkstatt ausprobieren. In diesen beiden Einrichtungen gilt das Prinzip der Lernwerkstattfachfrau/des Lernwerkstattfachmanns, das heißt, dass jede pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung für eine bestimmte Lernwerkstatt zuständig ist und sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit den Aufgaben und inhaltlichen Schwerpunkten in dieser Lernwerkstatt auseinandersetzt (Schaarschmidt, 2007).

Bei der Auswahl der dritten Einrichtung wurde darauf geachtet, im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste, eine Einrichtung auszuwählen, die ebenfalls nach dem offenen Konzept, jedoch nicht nach dem Prinzip der Lernwerkstattfachfrau/des Lernwerkstattfachmanns, arbeitet. Das bedeutet, dass die Fachkräfte – je nach situativem Kontext oder personeller Besetzung im Team – in den verschiedenen Lernwerkstätten eingesetzt werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die ausgewählten Kindertageseinrichtungen.

| <b>Einrichtung</b> | <b>Einrichtungskonzept</b>                       | <b>Prinzip der Lernwerkstattfachfrau/<br/>des Lernwerkstattfachmanns</b> |
|--------------------|--|--|
| Kita 3_01          | Konzept der offenen Arbeit, Lernwerkstattprinzip | Ja   |
| Kita 1_13          | Konzept der offenen Arbeit, Lernwerkstattprinzip | Ja   |
| Kita 1_30          | Konzept der offenen Arbeit, Lernwerkstattprinzip | Nein   |

Tab. 4: Stichprobenbeschreibung auf Einrichtungsebene



Auch bei der Auswahl der Fachkräfte wurde im Sinne der Grounded Theory Methodologie bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet (Strübing, 2014) und stattdessen sollte das Sample schrittweise entwickelt werden. Einschlusskriterien waren, dass die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einer Kindertageseinrichtung tätig sind, die (gemäß Konzeption) nach dem Lernwerkstattprinzip arbeitet. Das Sample besteht insgesamt aus fünf pädagogischen Fachkräften und drei Kita-Leitungen, die über verschiedene Ausbildungshintergründe und unterschiedliche Berufserfahrung in Kindertageseinrichtungen verfügen (vgl. Tabelle 3).

| Einrichtung | Pseudonym <sup>7</sup>         | Alter    | Ausbildungshintergrund  | Berufserfahrung |
|-------------|--------------------------------|----------|-------------------------|-----------------|
| Kita 3_01   | Nicole Straub                  | k. A.    | Erzieherin              | k. A.           |
| Kita 3_01   | Kristin Ambrosi<br>(Leitung)   | k. A.    | Diplom Sozialpädagogin  | k. A.           |
| Kita 1_13   | Ulrike Unger                   | 57 Jahre | Erzieherin              | 34 Jahre        |
| Kita 1_13   | Sabine Abt-Färber<br>(Leitung) | 51 Jahre | Erzieherin              | 26 Jahre        |
| Kita 1_13   | Anke Kaspar                    | 50 Jahre | Diplom-Pädagogin        | 18 Jahre        |
| Kita 1_30   | Carina Eilerts                 | 33 Jahre | B.A. Kindheitspädagogik | 6,5 Jahre       |
| Kita 1_30   | Ilona Salomon<br>(Leitung)     | 62 Jahre | Diplom Sozialpädagogin  | 32 Jahre        |
| Kita 1_30   | Dennis Bringmann               | 26 Jahre | Sozialassistent         | 2 Jahre         |

Tab. 5: Stichprobenbeschreibung auf Fachkräftebene

Weitere Ausführungen zur schrittweisen Entwicklung sind den folgenden beiden Kapiteln zu entnehmen, in denen der iterativ-zyklische Forschungsprozess gemäß Grounded Theory verdeutlicht wird.

### 6.1.1 Leitfadengestützte Interviews

Die leitfadengestützten Interviews wurden zunächst in den beiden zuerst ausgewählten Kindertageseinrichtungen durchgeführt. An dem Interview haben die Leitung und eine pädagogische Fachkraft im Tandem teilgenommen, um einerseits die Selbstläufigkeit zu erhöhen und andererseits zwei Perspektiven (Leitungsperspektive und Fachkraftperspektive) zu erhalten. Die Auswahl der pädagogischen Fachkraft erfolgte durch Absprachen mit der Leitung und den Mitarbeiter\*innen im Team.

Im *ersten Artikel* werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Analyse (auf Basis der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2012) dieser beiden leitfadengestützten Interviews dargestellt. Basierend auf den Ergebnissen dieser Interviews (Hormann &

<sup>7</sup> Alle in dieser Forschungsarbeit verwendeten Namen sind pseudonymisiert.

Schomaker, 2018) haben sich weitere Forschungsfragen unter anderem im Hinblick darauf ergeben, dass die Fachkräfte und Leitungen in den Interviews verbalisieren, dass Lernwerkstattarbeit eine Haltung ist, die in der Lernbegleitung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte deutlich wird. In der Folge wurde ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit der Leitung und einer pädagogischen Fachkraft in einer dritten Kindertageseinrichtung, die ebenfalls nach dem Lernwerkstattprinzip arbeitet, geführt. Der Leitfaden wurde anhand der ersten Ergebnisse um zwei Impulsfragen ergänzt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Stichprobe zu den leitfadengestützten Interviews.

| Einrichtung | Interview-teilnehmer*innen  | Alter    | Ausbildungshintergrund  | Berufserfahrung |
|-------------|-----------------------------|----------|-------------------------|-----------------|
| Kita 3_01   | Nicole Straub               | k. A.    | Erzieherin              | k. A.           |
| Kita 3_01   | Kristin Ambrosi (Leitung)   | k. A.    | Sozialpädagogin         | k. A.           |
| Kita 1_13   | Ulrike Unger                | 57 Jahre | Erzieherin              | 34 Jahre        |
| Kita 1_13   | Sabine Abt-Färber (Leitung) | 51 Jahre | Erzieherin              | 26 Jahre        |
| Kita 1_30   | Carina Eilerts              | 33 Jahre | B.A. Kindheitspädagogik | 6,5 Jahre       |
| Kita 1_30   | Ilona Salomon (Leitung)     | 62 Jahre | Diplom Sozialpädagogin  | 32 Jahre        |

Tab. 6: Stichprobenbeschreibung für die leitfadengestützten Interviews

### 6.1.2 Stimulated Recall Interviews

Darüber hinaus wurden – basierend auf den Ergebnissen des ersten Artikels – als nächster methodischer Zugang Stimulated Recall Interviews (Calderhead, 1981; Hormann & Disep, 2020; Messmer, 2015) durchgeführt, um so eine introspektive Perspektive auf die Gedanken, Gefühle und Absichten der Akteur\*innen – hinsichtlich ihrer Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – zu erlangen (Konrad, 2010).

Die Datenbasis für die Falldarstellungen im *zweiten, dritten und vierten Artikel* bilden daher Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften aus zwei der drei Kindertageseinrichtungen. Bei der Auswahl der Fachkräfte wurde im Sinne der Grounded Theory Methodologie ebenfalls bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet (Strübing, 2014). Stattdessen wurde in einem ersten Schritt Ulrike Unger (vgl. Tabelle 6) ausgewählt; die gemeinsam mit der Leitung auch am leitfadengestützten Interview teilgenommen hat. Im weiteren Verlauf wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe darauf geachtet, im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste, eine möglichst heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen. Die Stichprobe setzt sich aus zwei weiblichen und einer männlichen

pädagogischen Fachkraft zusammen. Weitere Informationen zur Beschreibung der Stichprobe sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

| Einrichtung | Päd. Fachkraft   | Alter    | Ausbildungshintergrund | Berufserfahrung |
|-------------|------------------|----------|------------------------|-----------------|
| Kita 1_13   | Anke Kaspar      | 50 Jahre | Diplom-Pädagogin       | 18 Jahre        |
| Kita 1_13   | Ulrike Unger     | 57 Jahre | Erzieherin             | 34 Jahre        |
| Kita 1_30   | Dennis Bringmann | 26 Jahre | Sozialassistent        | 2 Jahre         |

Tab. 7: Stichprobenbeschreibung für die Stimulated Recall Interviews

### 6.1.3 Audios und Videos als zwei verschiedene Datenquellen

Aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens bei der Erhebung der Stimulated Recall Interviews wurden zwei verschiedene Datenquellen erzeugt: Videos von der jeweiligen Situation in der Lernwerkstatt – als Stimulus – und Audios vom Interview. Zusätzlich zur Stichprobenbeschreibung für die Stimulated Recall Interviews (vgl. Tab. 7) wird in der folgenden Tabelle daher ein Überblick über die Videosituationen gegeben.

| Päd. Fachkräfte  | Einrichtung | Lernwerkstatt   | Videosituation  | Thema  |
|------------------|-------------|---|---|--|
| Anke Kaspar      | Kita 1_13   | Lernwerkstatt<br>Bauen und Konstruieren                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- beginnt als dyadische Situation</li> <li>- später Kleingruppe</li> <li>- besonderer Fokus auf ein Kind (Alim) gerichtet</li> </ul> | Begleitung eines (Bau-)Prozesses mit (Schuh-)Kartons |
| Dennis Bringmann | Kita 1_30   | Kreativwerkstatt  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleingruppe (7 Jungen)</li> <li>- besonderer Fokus auf ein Kind (Malte) gerichtet</li> </ul>                                       | Begleitung einer Malsituation                        |
| Ulrike Unger     | Kita 1_13   | Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik (Forscherwerkstatt) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleingruppe</li> <li>- Veränderung im Prozess</li> </ul>   | Fokus: Schmetterlinge schlüpfen aus ihren Kokons     |
|                  |             |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- beginnt als dyadische Situation</li> <li>- später zwei Kinder und päd. Fachkraft</li> </ul>  | Untersuchen von Edelsteinen und Achatscheiben        |

Tab. 8: Überblick über die Videosituationen

Die beiden verschiedenen Datenquellen eröffnen zwei differente Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das „Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen“ (Dinkelaker & Herrle,

2009, S. 15). Dadurch wird ein „tiefer Einblick“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15) in die Interaktion möglich und pädagogische Interaktionen werden in ihrer Komplexität und Variabilität sichtbar, hörbar sowie fassbar und zugleich einer strukturierten Beobachtung zugänglich gemacht (Sonnleitner et al., 2018). Dementsprechend wurden die Videos im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) einerseits dazu genutzt, den situativen Kontext und die jeweiligen Veränderungen während des Prozesses zu erfassen sowie andererseits die Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkräfte zu analysieren.

Allerdings wird durch das Video allein keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur\*innen in der Interaktion möglich. Das Potential des Stimulated Recall liegt insbesondere darin, dass durch das Interview ein Einblick in die Absichten und Entscheidungsprozesse der Akteur\*innen erlangt werden kann, indem das Geschehen aus der Perspektive der Akteur\*innen in den Blick genommen wird und durch eine nachträgliche Verbalisierung des eigenen Erlebens eine spezifische Bedeutung erhält (Hormann & Disep, 2020). Dieser Aspekt ist im Kontext der Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung, denn Menschen sind prinzipiell in der Lage, auch Raumkonstruktionen in Worte zu fassen und in reflexiven Kontexten, einen Teil ihres Wissens um Räume, in ein diskursives Bewusstsein zu überführen. Dementsprechend ist es ihnen möglich, zu verbalisieren, wie sie Räume schaffen (Löw, 2015; vgl. Kap. 3.1.3). Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014).

## **6.2 Darstellung der Relation der eingereichten Artikel**

Die folgenden vier Artikel bilden den Kern dieser kumulativen Forschungsarbeit:

- (1) **Hormann, K.** & Schomaker, C. (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum.* (Band 22, S.137-179). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- (2) **Hormann, K.** & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), DOI: 10.21248/Qfl.45
- (3) **Hormann, K.** (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2

(4) **Hormann, K.** (2022). „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens *Zielverfolgung* im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 8 (1), S. 23–52. Verfügbar unter: [https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven\\_1\\_2022\\_Jg\\_8\\_1.pdf](https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2022_Jg_8_1.pdf)

Im weiteren Verlauf wird auf die einzelnen Artikel eingegangen und deren inhaltliche Relation beschrieben. Deutlich werden soll, welche Teilaspekte der vorgestellten übergeordneten Fragestellungen der Untersuchung die einzelnen Artikel fokussieren. Zudem wird am Ende jeder Beitragsdarstellung auf das Begutachtungsverfahren, das die Artikel vor der Veröffentlichung durchlaufen haben, hingewiesen.

(1) **Hormann, K. & Schomaker, C.** (2018). **Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit.** In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum (Band 22, S.137-179).* Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.

Der erste Artikel widmet sich *der ersten Fragestellung* (vgl. 6). Im Mittelpunkt stehen Ergebnisse zu subjektiven Vorstellungen und Theorien pädagogischer Fachkräfte zur Bedeutung und Gestaltung des *Raums* im Kontext von *Lernwerkstatt(arbeit)*. Fokussiert wird dabei einerseits die Bedeutung der Begriffe *Raum*, *Lernwerkstatt* und *Lernwerkstattarbeit* aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Andererseits werden – basierend auf der Auswertung zweier leitfadengestützter Interviews – Erkenntnisse zur (subjektiven) Bedeutsamkeit von Raum und Raumgestaltung im Kontext von *Lernwerkstatt(arbeit)* herausgearbeitet. Der Artikel stellt Erkenntnisse zu folgenden Fragestellungen dar:

- Was kennzeichnet aus Perspektive pädagogischer Fachkräfte, die in einer Lernwerkstatt arbeiten, eine Lernwerkstatt bzw. Lernwerkstattarbeit?
- Was verstehen pädagogische Fachkräfte unter den Begriffen Raum und Raumgestaltung im Kontext von Lernwerkstattarbeit?

**Begutachtungsverfahren:** Dieser Artikel unterlag einem mehrstufigen Begutachtungsverfahren. Auf der ersten Stufe konnten Artikel in Form einer Skizze eingereicht werden. Nach Begutachtung der Beitragsskizze durch das Herausgeber\*innenteam erfolgte die Aufforderung zur Erstellung eines Vollbeitrags. Dieser durchlief nach der Einreichung einerseits ein peerbezogenes *blind review* und wurde zudem von zwei Herausgeber\*innen sowie einem Mitglied aus dem wissenschaftlichen Beirat begutachtet. Auf Grundlage der Gutachten fand eine Überarbeitung

statt, die erneut durch das Herausgeber\*innenteam geprüft wurde. Abschließend erfolgten ein Lektorat und die Veröffentlichung des Artikels.

**(2) Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. QfI - Qualifizierung für Inklusion, 2(3), DOI: 10.21248/QfI.45**

Dieser Artikel fokussiert die *erste und die zweite Fragestellung* (vgl. Kap. 4). Im Zentrum stehen dabei (handlungsleitende) Gedanken, Gefühle und Absichten, die pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verbalisieren. Auf Grundlage dieser Verbalisierungen werden Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster der pädagogischen Fachkräfte empirisch rekonstruiert. Dazu wird zunächst das Stimulated Recall Interview (Calderhead, 1981; Messmer, 2011) als Forschungsinstrument vorgestellt und diskutiert. Gleichzeitig werden erste ausgewählte Ergebnisse, die durch das offene und axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden, dargelegt. Kontextualisiert und gerahmt wird dieser Artikel durch die Auseinandersetzung mit dem Thema professioneller Handlungskompetenzen für inklusives Handeln frühpädagogischer Fachkräfte. Diskutiert wird unter dieser Perspektive die Bedeutung einer videobasierten Selbst- und Praxisreflexion im Kontext von Weiterbildungen für Inklusion.

**Begutachtungsverfahren:** Dieser Artikel unterlag ebenfalls einem mehrstufigen Begutachtungsverfahren. Zunächst wurde das eingereichte Manuskript von der Redaktionsleitung hinsichtlich der formalen Anforderungen geprüft und an ein Mitglied der Redaktion übergeben. Nachdem von diesem Mitglied eine erste inhaltliche Prüfung des Manuskripts hinsichtlich der inhaltlichen Passung sowie der allgemeinen inhaltlichen Qualität des Manuskripts erfolgte, wurde das Manuskript von zwei externen unabhängigen Gutachter\*innen geprüft. Auf Grundlage der Gutachten fand eine Überarbeitung statt, die erneut durch das Redaktionsteam geprüft wurde. Abschließend erfolgten eine redaktionelle Korrektur und die Veröffentlichung des Artikels.

**(3) Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. EIfO – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2**

Im Rahmen dieses Artikels erfolgt – im Sinne des zirkulären Analyseprozesses der Grounded Theory – eine weiterführende vertiefte Auseinandersetzung (auf Basis der bisherigen Ergebnisse und theoretischen Rückbezüge) zu den *Fragestellungen 1 und 2* (vgl. Kap. 4). Dazu

werden ausgewählte Ergebnisse der Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern pädagogischer Fachkräfte – bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – vorgestellt. Auf Grundlage eines Beispiels wird veranschaulicht, wie durch das axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) eine bedeutsame Kategorie weiter ausgearbeitet wird, indem das Kodier-Paradigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) um diese Kategorie herum entfaltet wird und welche Hinweise daraus für den Theorieentwicklungsprozess abgeleitet werden können.

**Begutachtungsverfahren:** Auch dieser Artikel unterlag von Beginn an einem mehrstufigen Begutachtungsprozess mit Double-Blind-Peer-Review-Verfahren nach internationalen Standards. Auf der ersten Stufe konnten Artikel in Form eines Abstracts eingereicht werden. Nach Begutachtung dieser Skizze durch das Herausgeber\*innenteam erfolgte die Aufforderung zur Erstellung eines Vollbeitrags. Dieser durchlief nach der Einreichung eine Begutachtung durch zwei externe unabhängige Gutachter\*innen. Auf Grundlage der Gutachten fand eine Überarbeitung statt, die erneut durch die Herausgeber\*innen geprüft wurde. Abschließend erfolgte eine redaktionelle Korrektur, auf deren Basis ein Endtext (version of record) erstellt und veröffentlicht wurde.

**(4) Hormann, K. (2022). „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 8 (1), S. 23–52. Verfügbar unter: [https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven\\_1\\_2022\\_Jg\\_8\\_1.pdf](https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2022_Jg_8_1.pdf)**

Dieser Artikel widmet sich ebenfalls den *Fragestellungen 1 und 2* (vgl. Kap. 4). Anknüpfend an die Ergebnisse des dritten Artikels (Hormann, 2020) wird in diesem Artikel eine für die Theorieentwicklung gemäß Grounded Theory als zentral eruierte Kategorie (eine sog. Achsenkategorie) dargestellt. Die Ergebnispräsentation erfolgt dabei auf zwei Ebenen: Zunächst wird anhand ausgewählter Beispiele der im dritten Artikel (Hormann, 2020) präsentierte zirkuläre Prozess sowie zwei weitere zentrale Kategorien vorgestellt und ausdifferenziert. Dazu wird eine *Falldarstellung als erste Ergebnisebene* vorgenommen, um dann auf einer zweiten Ergebnisebene das *paradigmatische Modell* (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt zu erläutern, das auf Basis von Homogenisierungen und Kontrastierungen aus den drei Falldarstellungen innerhalb des Forschungsprozess sukzessive entwickelt wurde. Im Diskussionsteil wird anknüpfend an diese beiden Ergebnisebenen die analysierte Kernkategorie (Strauss & Corbin, 1996) *Kinder auf den Weg bringen* expliziert und diskutiert.

**Begutachtungsverfahren:** Dieser Artikel unterlag einem mehrstufigen Begutachtungsverfahren. Auf der ersten Stufe konnten Beiträge in Form einer Skizze eingereicht werden. Nach Begutachtung der Beitragsskizze durch das Herausgeber\*innenteam erfolgte die Aufforderung zur Erstellung eines Vollbeitrags. Dieser durchlief nach der Einreichung ein Peer-Review aus drei Perspektiven (HerausgeberInnen, externe GutachterInnen, Teammitglieder des „Zentrums für Kinder- und Jugendforschung“, ZfKJ) sowie ein peerbezogenes *blind review*. Auf Grundlage der Gutachten fand eine Überarbeitung statt, die erneut durch das Herausgeber\*innenteam geprüft wurde. Abschließend erfolgten ein Lektorat und die Veröffentlichung des Artikels.

Zur abschließenden Verdeutlichung der Relation der Artikel gibt die nachfolgende Abbildung einen Überblick hinsichtlich der jeweiligen Fragestellungen und methodischen Zugänge zur Datenerhebung und Datenauswertung, die für die vier Artikel relevant waren.

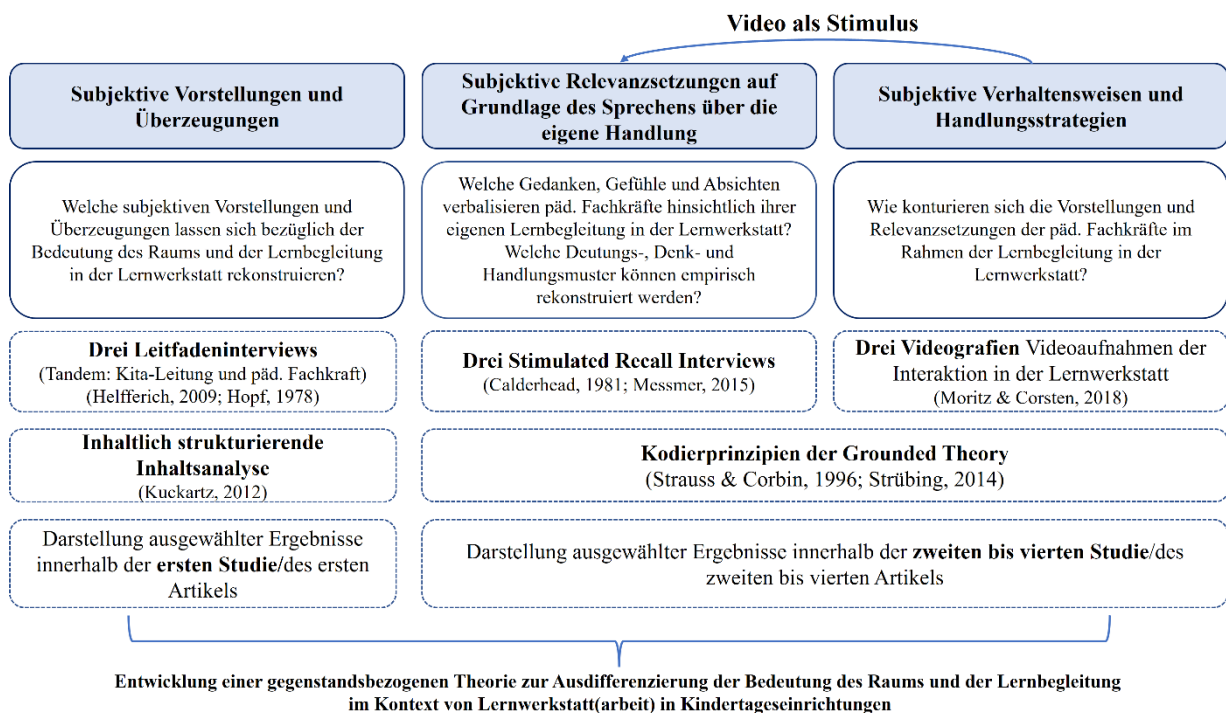


Abbildung 2: Überblick über die Fragestellungen und methodischen Zugänge



## **7 Artikel zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen**

### **7.1 Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit**

Hormann, K. & Schomaker, C. (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22, S.137-179). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.

## Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Im Rahmen der Studie ist Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion zwischen Lernenden (Kindern) und Lernbegleitung (pädagogischen Fachkräften) einzuordnen. Unter einer Lernwerkstatt werden real vorhandene und gestaltete Räume voller Materialien verstanden, die die Kinder zum Staunen und Erkunden einladen sowie zum Entwickeln eigener Ideen und Fragen anregen sollen (vgl. Beez, 2018, S. 7). Ziel der Studie ist es, subjektive Konzepte und Theorien pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Bedeutung von Raum und Raumgestaltung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertagesstätten zu erheben. Dazu sollen einerseits die Begriffe Raum, Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen geklärt bzw. geschärft werden, indem folgenden Fragen nachgegangen wird: Was meinen pädagogische Fachkräfte, wenn von Raum und Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen gesprochen wird? Was verstehen pädagogische Fachkräfte unter den Begriffen Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen? Was sind aus Sicht pädagogischer Fachkräfte Kennzeichen einer Lernwerkstatt? Andererseits sollen Erkenntnisse zur (subjektiven) Bedeutsamkeit von Raum und Raumgestaltung im Kontext von Lernwerkstattarbeit herausgearbeitet werden.

*Schlüsselwörter:* Grounded Theory, Lernwerkstatt, Lernwerkstattarbeit, Raum, Raum geben, Raumgestaltung, subjektive Konzepte und Theorien pädagogischer Fachkräfte

## Abstract

In this paper, I present first results of a qualitative study on the meaning of “space” in learning centers in preschool.

In this study, learning centers are understood as a pedagogical interaction between learners (children) and facilitators (early childhood professionals). Learning centers are real existing and created (class-)rooms providing different kind of material that attracts childrens desire to explore as well as stimulates children to develop ideas and questions of their own (vgl. Beetz, 2018, S. 7). The study aims at exploring subjective concepts and theories of early childhood professionals concerning the meaning of “space” and space design/spatial design in learning centers. Therefore, I want to clarify the meaning of “space”, “learning center” and “work in ECEC-learning centers” by analyzing the following key questions taken from interviews with two teachers: What do ECEC-teachers mean when they discuss about “space” and spatial design in ECEC-settings/in preschools? How do they define the respective terms? Which criteria do they claim? Additionally, knowledge about the (subjective) meaning of space and spatial design in learning centers will be identified. Finally, the results will be discussed against the backdrop of the existing theoretical and empirical literature.

*Keywords:* Grounded Theory, learning center, learning center work, space, subjective concepts and theories of ECEC-teachers/ preschool teachers

## I Einleitung

Nach der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (ab 01. August 2013) und dem entsprechenden quantitativen Ausbau der Krippenplätze gerät die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung zunehmend in den Fokus. Im Rahmen der Qualitätsdebatte hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fünf Expertisen zu zentralen Qualitätsthemen gefördert. Eine dieser Expertisen widmet sich dem Thema „Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (vgl. Bensel, Martinet & Haug-Schnabel., 2015). Sie be-

schreibt und analysiert den Erkenntnisstand zu Raum und Ausstattungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege und leitet daraus Empfehlungen für die Gestaltung politisch regulierbarer Merkmale der Raumqualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ab (vgl. Bensel et al., 2015, S. 320ff.). Gemäß der Expertise zählen Raumgröße und -gestaltung sowie Ausstattungsangebot (neben Fachkraft-Kind-Relation und pädagogischer Qualifikation des Personals) zu den wirkmächtigen strukturellen Faktoren der Kindertagesbetreuung (vgl. ebd., S. 320ff.).

Auch die Bildungspläne der Bundesländer geben Hinweise zur Gestaltung der Lernumgebung. So werden in allen Bildungsplänen der Bundesländer die Eigentätigkeit des Kindes und die Bereitstellung einer fördernden Umwelt hervorgehoben. Selbst wenn die Begriffe ‚Raumgestaltung‘, ‚Lernwerkstatt‘ und ‚Lernwerkstattarbeit‘ in vielen Bildungsplänen kaum explizit genutzt werden und die Bildungspläne aller Bundesländer nur wenige direkte Bezüge zur Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit aufweisen, so wird in den Bildungsplänen doch intensiv auf die lebensnahe und interessenorientierte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit hingewiesen (vgl. Beez, 2018, S. 18).

Darüber hinaus wird die Bedeutung des Themas Raumgestaltung in verschiedenen pädagogischen Ansätzen betont (vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S. 5). So hat beispielsweise Maria Montessori (1952) dem Thema Raum große Beachtung beigemessen. Für sie war eine bewusste Raumgestaltung als „vorbereitete Umgebung“ Kerngedanke ihrer Pädagogik. Bei Fthenakis (2003) wird Raum als „Medium der Gestaltung von gezielter Bildungsförderung“ angesehen. Durch die verschiedenen Bedeutungszuschreibungen werden Räume von Kindertageseinrichtungen als didaktische Theorie der Kindheitspädagogik adressiert (vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S. 5). Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Annahme, dass der Selbstbildungsprozess der Kinder durch eine bewusste Raumgestaltung und Materialauswahl erzieherisch beeinflusst werden kann (vgl. ebd.).

Speziell Schüllenbach-Bülow und Stieve (2016) weisen jedoch darauf hin, dass von Räumen und Raumgestaltung die Rede ist, ohne dass geklärt ist, was Raum eigentlich meint (vgl. ebd., S. 7) bzw. welchen Raumbegriff die jeweiligen Autor\*innen zugrunde legen. Was ist also damit gemeint, wenn von ‚Raumgestaltung‘ (vgl. van Dieken & van Dieken, 2013), ‚Raum geben‘ (vgl. VeLW, 2009, S. 8) oder ‚Möglichkeitsräumen‘ (vgl. Brée, 2012) gesprochen wird? Interessanterweise scheint es eine gemeinsame Verstän-

digungsebene zu geben, in welcher sich die Akteur\*innen auf Raum beziehen – auch wenn sie vielleicht ganz unterschiedliches meinen. Es lässt sich feststellen, dass der pädagogische Fokus größtenteils auf die pädagogische Funktion von Räumen – bspw. Räume, die Anlässe zum Handeln und Experimentieren, für soziale Interaktion, Kommunikation und den Austausch der Kinder untereinander bieten (vgl. Becker-Textor, o.J., S. 4) –, den Raum als vorbereitete Umgebung oder das Bereitstellen und die Anordnung von Materialien im Raum gerichtet ist. Ein Kritikpunkt daran ist, dass das Kind als Schaffende\*r und Expert\*in seines/ihres eigenen Lebensraumes bei der Raumgestaltung und -nutzung nicht mitgedacht wird (vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S. 14f.).

Im Konzept der Lernwerkstatt spielt die Gestaltung von Räumen eine bedeutende Rolle (vgl. Kaiser, 2016, S. 84). Die Gestaltung von Räumen setzt jedoch eine Vorstellung von Raum voraus, die in der Literatur zum Thema Raumgestaltung und Lernwerkstattarbeit nicht explizit dargestellt wird. Ebenso wie der Raumbegriff in diesem Zusammenhang nicht eindeutig geklärt und mehrperspektivisch ist, verhält es sich mit dem Begriff der Lernwerkstatt. Zwar sind in der Literatur zum Thema Lernwerkstattarbeit in Kindertagesstätten Aussagen zu finden wie beispielsweise: Es geht darum, den Kindern „im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben“ (van Dieken, van Dieken, Jespen & Wernicke, o.J., S. 6), wodurch angedeutet wird, dass Raum im Kontext von Lernwerkstätten mehrperspektivisch zu verstehen ist. Welche Perspektiven damit konkret gemeint sind, wird jedoch nicht geklärt. Außerdem findet keine eindeutige Klärung der Begriffe ‚Lernwerkstatt‘, ‚Raum geben‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit statt. Demzufolge besteht Irritation bei den pädagogischen Fachkräften bezüglich der Gestaltung von Lernwerkstätten und hinsichtlich der Aufgaben bei der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit (vgl. Tielemann, 2015, S. 9).

Die Studie setzt genau bei den ungeklärten Begriffen ‚Raum‘, ‚Raumgestaltung‘ und ‚Lernwerkstatt‘ an. Sie stellt den ersten methodischen Zugang im Rahmen der Dissertation dar. Nach einer theoretischen Einführung und der Darstellung des Methodendesigns werden als Ergebnisse die subjektiven Konzepte und Theorien pädagogischer Fachkräfte bezüglich (a) der Kennzeichen von Lernwerkstätten und (b) zu den Begriffen ‚Raum‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit dargestellt und diskutiert.

## 2 Theoretischer Referenzrahmen

### 2.1 Raum und Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen

Die Themen Raum und Raumgestaltung haben in der deutschsprachigen pädagogischen Publizistik seit einigen Jahren einen festen Stellenwert (vgl. Knauf, o.J., S. 1). Belege dafür sind beispielsweise Publikationen von Haug-Schnabel & Wehrmann (2012), von der Beek, Buck & Rufenbach (2010), von der Beek (2006) und van Dieken & van Dieken (2013). In den Veröffentlichungen werden sowohl theoretische Aspekte als auch Anregungen und Impulse für die pädagogische Praxis thematisiert. Fokussiert wird dabei die bewusste und pädagogisch gut durchdachte Gestaltung der Räume in Kindertagesstätten, die den Kindern die Möglichkeit für ein selbstgesteuertes Entdecken, Erforschen und Experimentieren geben soll (vgl. Wilk & Jasmund, 2015, S. 5). Dabei ist pädagogische Raumgestaltung „mehr als die sorgfältige Auswahl und Platzierung von Möbeln und Dekoration“ (ebd., S. 6).

Reutlinger (2012) unterscheidet aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive drei Ansätze, wenn Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft gedacht wird: (1) Raum als pädagogische Interaktionspraxis, (2) Raum als pädagogische Umwelt und (3) Raum als Erschließung der Welt im Handeln (vgl. ebd., S. 93).

Der erste Raumbezug fokussiert das Interaktionsverhältnis von pädagogischen Fachkräften und Kindern, das von den jeweiligen gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Strömungen beeinflusst wird. Das hinter diesem pädagogischen Interaktionsraum liegende Raumverständnis ist handlungsbasiert und wird durch relationale Raumvorstellungen erschlossen (vgl. Reutlinger, 2012, S. 94). In unterschiedlichen pädagogischen Diskursen wird diesbezüglich auf ‚Löws Raumsoziologie‘ (2001) verwiesen: „Erziehung und Bildung [haben] immer einen räumlichen Bezug. [...] In Bildungsprozessen werden Raumbilder vermittelt, soziales Handeln in Räumen eingeübt und räumliche Konstruktionen des Sozialen verfestigt, manchmal auch verändert“ (Ecarius & Löw, 1997, S. 7f.). Im Mittelpunkt dieses ersten Raumbezuges steht damit die Gestaltung der pädagogischen Interaktion, um „die Handlungsmöglichkeiten des zu Erziehenden zu erweitern, bei gleichzeitiger Wahrung des institutionell geprägten gesellschaftlichen Auftrags als Sozialisations-, Bildungs- oder Erziehungsinstanz“ (Reutlinger, 2012, S. 94).

Der zweite Raumbezug setzt sich mit dem ‚Außen‘ – der räumlichen Umwelt – des pädagogischen Interaktionsraums auseinander. Gemeint ist mit der räumlichen Umwelt „das, was die beiden Handelnden im pädagogischen Akt ‚umgibt‘, was auf sie wirkt und subjektiv erfahrbar ist“ (ebd., S. 94). Ein wesentlicher Aspekt dieses Zugangs ist die Frage danach, wie die pädagogische Umwelt gestaltet werden kann/muss, damit der Mensch am besten lernt bzw. sich die pädagogische Umwelt zu eigen machen kann (vgl. ebd.). Die Gestaltung der pädagogischen Umwelt bezieht sich einerseits auf die „unmittelbar physisch-materielle Welt, das heißt die Welt der Dinge“ (ebd.) und andererseits auf „die sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen von Erziehungs-, Bildungs-, Unterrichts- und Sozialisationsprozessen“ (ebd., S. 95). Kritisch anzumerken ist, dass bei diesem Ansatz die Tendenz besteht, den Raum im Sinne eines Behälters, in welchem Lernen, Erziehen und Betreuen stattfindet, zu verstehen (vgl. ebd.). Dadurch werden pädagogische Räume lediglich auf eine Hülle für Bildungsprozesse reduziert.

Im dritten Raumbezug wird „das scheinbare Innen des Handelnden bzw. seine Handlungsfähigkeit“ (ebd.) thematisiert. Thematische Schwerpunktsetzungen sind das Raumerschließen, Raumerleben oder die Entwicklung des Aktions- und Handlungsraums im Lebensverlauf. Es wird „die Handlungsfähigkeit des Subjekts im Raumerleben und in der Raumgestaltung oder -aneignung betont“ (ebd.).

Die folgende Abbildung stellt die drei Raumbezüge noch einmal zusammenfassend dar.

| (1) Raum als pädagogische Interaktionspraxis  | (2) Raum als pädagogische Umwelt   | (3) Raum als Erschließung der Welt im Handeln   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit dem <b>Interaktionsverhältnis</b> von pädagogischen Fachkräften und Kindern</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit dem <b>‚Außen‘</b> – der räumlichen Umwelt – des pädagogischen Interaktionsraums</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit dem <b>‚Innen‘</b> des bzw. der Handelnden</li> </ul>   |
| <p><b>Ziele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten des zu Erziehenden</li> <li>• Wahrung des institutionell geprägten gesellschaftlichen Auftrags als Sozialisations-, Bildungs- oder Erziehungsinstanz</li> </ul> | <p><b>Wesentliche Frage dieses Zugangs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie kann/muss die pädagogische Umwelt gestaltet werden, damit der Mensch am besten lernt?</li> </ul> | <p><b>Thematische Schwerpunktsetzungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raumerschließungen und Raumerleben</li> <li>• Betonung der Handlungsfähigkeit des Subjekts im, Raumerleben und in der Raumgestaltung oder -aneignung</li> </ul> |

Abbildung 1. Raumbezüge aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (in Anlehnung an Reutlinger, 2012, S. 93f.; eigene Darstellung).

Trotz der verschiedenen Perspektiven auf Raum und der kontroversen wissenschaftlichen Diskussion entsteht in der Literatur zum Thema Raumgestaltung in Kindertagesstätten (vgl. Haug-Schnabel & Wehrmann, 2012; von der Beek et al., 2010; von der Beek, 2006; van Dieken & van Dieken, 2013; Becker-Textor, o.J.) der Eindruck, als wäre den jeweiligen Autor\*innen klar, was mit Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen gemeint ist, ohne dass der Begriff Raum dafür explizit geklärt wird. Schüllenbach-Bülow und Stieve (2016) weisen darauf hin, wenn sie schreiben: „Wenn es in Kindergärten und Ganztagschulen um Raumgestaltung geht, wird oft vorausgesetzt, was eigentlich in Frage zu stellen wäre – der Raum selbst“ (ebd., S. 7). Sie weisen einerseits darauf hin, dass der Raumbegriff innerhalb der Diskussion um die Gestaltung von Räumen häufig nicht geklärt ist und stellen verschiedene Raumtheorien vor (vgl. Kap. 2.1). Andererseits stellen sie das Dilemma heraus, dass abschließend auch nicht eindeutig definiert werden kann, was Raum ist (vgl. Bittner, Schüllenbach-Bülow & Walburg, 2016, S. 36). Sie fokussieren den dritten Raumbezug ‚Raum als Erschließung der Welt im Handeln‘, indem sie verdeutlichen, dass Kinder und Erwachsene den Raum anders wahrnehmen und erleben und auch Kinder sich dem Raum unterschiedlich annähern (vgl. ebd.) und rücken damit die Perspektive der Kinder bzw. der Rauman eignung von Kindern in den Mittelpunkt.

## 2.2 Raum und Raumgestaltung im Kontext von Lernwerkstätten

### 2.2.1 Lernwerkstätten

Lernwerkstätten gelten als wesentlicher „Teil einer langen und vielseitigen Geschichte des Bemühens, das selbständige eigenverantwortliche Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns zu rücken“ (VeLW, 2009, S. 5). Die Entstehung von Lernwerkstätten geht zurück auf die Reformbewegungen der 1970er-Jahre, durch die eine Umorientierung – weg von den lernzielorientierten geschlossenen hin zu schülerorientierten offenen Curricula – gefordert wurde (vgl. Kaiser, 2016, S. 82). Im Rahmen dieser Reformbewegungen wurde die Einrichtung von Lernwerkstätten erwirkt,



deren Ziel es war, einen pädagogisch-didaktischen Gegenentwurf zum fremdbestimmten Lernen zu institutionalisieren (vgl. Pallasch & Reimers, 1997, S. 21). Dadurch wurde das Erfahrungslernen in den Vordergrund gestellt: Lernprozesse von Kindern sollten durch erfahrungsoffene Situationen begleitet werden, so dass Kinder sich „selbständig und eigenaktiv einem Themenkomplex innerhalb der Lernwerkstatt annähern und diesen auf eigene Weise bearbeiten können“ (Kaiser, 2016, S. 82ff.).

Die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der „moderate Konstruktivismus“ (vgl. Reich, 2008). Lernen wird dabei als aktiver und konstruktiver Prozess, bei dem die Lernenden die entscheidenden Akteur\*innen sind, angesehen. Den Lehrenden in der Lernwerkstatt kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernprozesse „pädagogisch-didaktisch zu begleiten, nicht aber zu lenken“ (Kaiser, 2016, S. 86).

Trotz der langen Tradition ist der Begriff Lernwerkstatt nicht einheitlich definiert und wird in verschiedenen Kontexten (beispielsweise in Fortbildungsveranstaltungen, in Kindertageseinrichtungen, in Schulen, in Hochschulen und bei E-Learning-Angeboten) verwendet. Dabei gilt jedoch: „Nicht alles, was ‚Lernwerkstatt‘ heißt, ist eine Werkstatt, nicht alle Lernwerkstätten heißen auch so“ (Ernst & Wedekind, 1993, S. 10).

Kaiser (2016, S. 83) weist darauf hin, dass der Begriff Lernwerkstatt aus den Wortteilen „Lern“, „Werk“ und „Statt“ besteht. Dabei steht der Wortteil „Lern“ für Lernen und bezieht sich auf „die Bedeutung des Erwerbs von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., S. 83). „Werk“ kann einerseits ein fertiges Produkt oder andererseits „einen aktiven Prozess der Arbeit an etwas“ (ebd.) bezeichnen. Mit dem letzten Wortteil „Statt“ ist eine Stätte als ein Ort oder ein Raum gemeint (vgl. ebd.; vgl. auch Franz, 2012, S. 11). Werden die verschiedenen Bedeutungen der Wortteile zusammengeführt, ergibt sich daraus, dass die Lernwerkstatt eine Stätte mit besonderem Charakter ist, in der in einem aktiven Prozess an einem Werk gearbeitet wird. Dabei stehen das eigenaktive, erfahrungsbezogene und dialogische Lernen im Mittelpunkt (vgl. Kaiser, 2016, S. 83).

Um zu klären, was eine Lernwerkstatt ist, wurden von verschiedenen Autor\*innen (vgl. van Dieken, 2004; Kaiser, 2016; VeLW, 2009; Wedekind & Schmude, 2014) Prinzipien, Kriterien und Qualitätsmerkmale als Kennzeichen für Lernwerkstätten erarbeitet. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Kriterien und Qualitätsmerkmalen wird eine Differenzierung zwischen (1) der Rolle der ‚Lernenden‘, (2) der Rolle der ‚Lehrenden‘ und

den ‚pädagogischen Prinzipien‘ sowie (3) der Rolle/Bedeutung des ‚Raums‘ vorgenommen.

Die Rolle der ‚Lernenden‘ wird als eigenaktive Rolle beschrieben. Sie gestalten ihre Lern- und Bildungsprozesse selbst und setzen sich mit ‚Dingen‘ auseinander, die von den pädagogischen Fachkräften zur Verfügung gestellt werden. Auf der Grundlage dieser Auseinandersetzung sollen sie Fragen stellen und Antworten auf die Fragen finden (vgl. VeLW, 2009, S. 7). Ziel ist es, dass sie während dieses Prozesses eigene Theorien entwickeln und ihre Erkenntnisse in ihr ‚Wissen über die Welt‘ einordnen (vgl. DKJS, 2011, S. 12).

Die ‚Lehrenden‘ gelten als „Lernbegleiter\*innen“: Eine der wesentlichen Aufgaben besteht darin, den Raum mit seiner Lernumgebung vorzubereiten (vgl. Kaiser, 2016, S. 90) und den Lernenden dabei „Raum und Zeit zu geben[,] sich einem Lerngegenstand in der für ihn/sie geeigneten Weise zu nähern“ (VeLW, 2009, S. 8). Darüber hinaus wird der Fokus auf eine ‚förderliche‘ Lernbegleitung und die Reflexion der Lernwege und Lernergebnisse gelegt (vgl. ebd.). Interessanterweise scheint es auch diesbezüglich eine gemeinsame Verständigungsebene der Autor\*innen zu geben, was mit „Lernbegleiter\*in“ im Kontext von Lernwerkstattarbeit gemeint sein könnte, selbst wenn unterschiedliches darunter verstanden wird: So wird in diesem Zusammenhang von spezifischen Anforderungen an das Handeln der pädagogischen Fachkräfte und einer damit verknüpften pädagogischen Haltung gesprochen (vgl. van Dieken, 2004; vgl. VeLW, 2009, S. 8). Dabei wird die pädagogische Haltung als eine von Freude, Offenheit und Achtsamkeit geprägte Haltung beschrieben: Es geht darum, die Kinder zu beobachten, offen zu sein für die Fragen, die Kinder stellen, Material bereitzustellen, Impulse aufzugreifen, Impulse zu geben, zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. van Dieken, 2004, S. 6). Als wesentliches Qualitätsmerkmal gilt, dass die Lehrenden sich mit Instruktionen weitestgehend zurückhalten, keine Ergebnisse vorgeben und lediglich achtsame (die Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigende) Impulse geben (vgl. van Dieken, 2004; vgl. VeLW, 2009, S. 8). Gerade bezüglich der Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte bei der Lernbegleitung, insbesondere bezogen auf den Grad der Unterstützung des eigenaktiven Lernens, besteht Irritation bei den pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten (vgl. Tielemann, 2015, S. 9). Schäfer (2014) weist darauf hin, dass die Lernbegleitung im Sinne der Unterstützung des eigenaktiven Lernens in

der Lernwerkstatt nicht heißt, dass die pädagogischen Fachkräfte nichts einbringen dürfen, dass aber entscheidend ist, wie sie das tun (vgl. ebd., S. 129). Er stellt zwei Kriterien heraus, die es dabei zu beachten gilt:

„Zum einen sollte das, was den Kindern zur Verfügung gestellt wird, aus dem Horizont gemeinsam geteilter Erfahrung hervorgehen, damit es an den situativen Interessen der Kinder – aber auch der Erwachsenen – anknüpft. Zum anderen sollten Kinder die Möglichkeit haben, das Angebot abzulehnen. Schließlich bedeutet, etwas zur Verfügung zu stellen, ihnen – im Rahmen des Möglichen und Verantwortbaren – auch die Verfügung darüber zu überlassen“ (ebd., S. 129).

Kritisch anzumerken ist, dass die normativ vorgegebenen Kriterien des VeLW zwar dazu beitragen sollen, die Begriffe ‚Lernwerkstatt‘ und ‚Lernwerkstattarbeit‘ zu klären und Qualitätsmerkmale für Lernwerkstätten zu benennen, es fehlt jedoch an einer systematischen und wissenschaftlich fundierten Erarbeitung. Gleiches gilt für den Begriff ‚pädagogische Haltung‘, der weder vom VeLW noch von van Dieken konkret geklärt wird, auch wenn van Dieken diese pädagogische Haltung wie oben expliziert darstellt, erfolgt keine weitere Ausdifferenzierung zu den einzelnen Aufgaben der Fachkräfte, so dass die Formulierungen ‚Impulse der Kinder aufgreifen‘ und ‚Impulse geben‘ Worthülsen bleiben, die näher spezifiziert werden müssen.

### 2.2.2 Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen

Durch die gestiegene Aufmerksamkeit sind in den letzten Jahrzehnten in Kindertageseinrichtungen Lernwerkstätten unterschiedlichster Art entstanden (vgl. Kaiser, 2016, S. 83; vgl. van Dieken, 2004). Dabei prägen die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen der jeweiligen Kindertageseinrichtung die Lernwerkstattarbeit, wodurch jede Lernwerkstatt – je nach pädagogischem Konzept – anders konzipiert sein kann (vgl. van Dieken, 2004, S. 28ff.). Das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen ist dementsprechend groß: Es reicht von der Einrichtung und Gestaltung einer Ecke im (Gruppen-)Raum, in der verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt werden, über die Einrichtung und Gestaltung eines kompletten Raums mit vielfältigen Materialien, der im Freispiel oder zu vorgegebenen Zeiten gruppenübergreifend genutzt wird, bis hin zur Gestaltung der gesamten Kindertageseinrichtung als Lernwerkstatt (vgl. von der Beek, 2018, S. 1; vgl. van Dieken et al.,

o.J., S. 17f.). Bei der Gestaltung der gesamten Kindertageseinrichtung als Lernwerkstatt werden häufig Funktionsbereiche zu Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (beispielsweise Lernwerkstatt Natur, Lernwerkstatt Rollenspiel) eingerichtet, die den Kindern täglich zur Verfügung stehen. Darüber hinaus gibt es Kindertageseinrichtungen, die Lernwerkstatt-Angebote oder Lernwerkstatt-Projekte (vgl. Tielemann, 2015, S. 9; vgl. van Dieken et al., o.J., S. 4) durchführen. Diese finden zu bestimmten Zeiten statt und ermöglichen es den Kindern, über einen längeren Zeitraum eigenen Themen und Fragestellungen nachzugehen. Dazu werden verschiedene Materialien zu einem Thema, mit dem die Kinder sich gerade auseinandersetzen, bereitgestellt (vgl. van Dieken et al., o.J., S. 4). Gerade diese Diversität, die sich in der Umsetzung der Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen zeigt, erschwert eine eindeutige Definition des Begriffes ‚Lernwerkstatt‘ und sorgt teilweise für Irritation bei den pädagogischen Fachkräften. Es besteht große Unsicherheit der Pädagog\*innen darüber, „was nun eine (Lern)Werkstatt sein soll, wie die Kinder dort tätig sind oder sein dürfen und was der pädagogische Auftrag der Pädagog\*innen sein könnte“ (Tielemann, 2015, S. 9).

### *2.2.3 Die Bedeutung des ‚Raums‘ in der Lernwerkstatt*

Der Begriff des ‚Raums‘ ist „besonders charakteristisch für die Beschreibung einer Lernwerkstatt“ (Kaiser, 2016, S. 84). So gelten Lernwerkstätten als „gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren“ (VeLW, 2009, S. 9; vgl. auch Hagstedt, 1999). Häufig wird auf die Ausstattung des Raums mit einer Fülle und Vielfalt von Material verwiesen: Lernwerkstätten zeichnen sich „durch die Fülle des in ihren Räumen gelagerten Materials“ (Pallasch & Reimers, 1997, S. 85) aus oder: Als Lernwerkstatt werden „Räume bezeichnet, in denen vielfältige Materialien für das praktische und eigenaktive Lernen bereitstehen und das Lernen durch eigene Erfahrungen ermöglichen“ (Tielemann, 2015, S. 8). Lediglich van Dieken (2004) verweist auf die verschiedenen Perspektiven von Raum, indem sie davon spricht, dass es darum geht, „den Kindern im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben“ (ebd., S. 6). Der VeLW hebt hervor, dass eine Lernwerkstatt „ein in seiner Funk-

tion als „Lernwerkstatt“ längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (ebd., S. 4) ist.

Die Ausführungen verdeutlichen einerseits die besondere Bedeutung des Raums – insbesondere des gestalteten Raums – in der Lernwerkstatt, ohne jedoch explizit zu klären, was mit ‚Raum‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstatt konkret gemeint ist. Andererseits wird deutlich, dass der Raum und das im Raum bereitgestellte Material das eigenaktive Lernen ermöglichen sollen.

An dieser Stelle wird ein Rückbezug zu den von Reutlinger (2012) dargestellten Raumbezügen (vgl. Kap. 2.1) vorgenommen und mit den Kriterien und Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten unter Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen (1) der Rolle der ‚Lernenden‘, (2) der Rolle der ‚Lehrenden‘ und den ‚pädagogischen Prinzipien‘ (vgl. Kap. 2.2.2) sowie (3) der Rolle/Bedeutung des ‚Raums‘ (vgl. Kap. 2.2.3) verglichen. Die folgende Abbildung soll den Rückbezug visuell unterstützen.

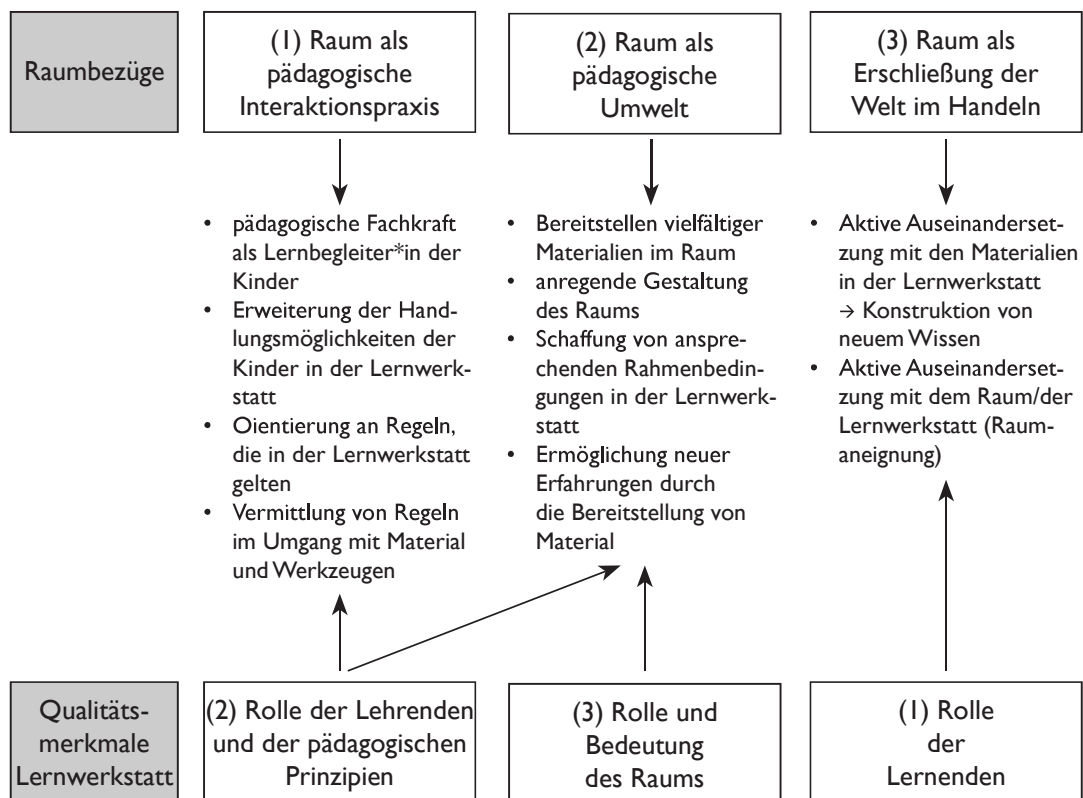


Abbildung 2. Zusammenführung der Raumbezüge nach Reutlinger (2012, S. 93f.) und der Qualitätsmerkmale der Lernwerkstatt (eigene Darstellung).

Es wird deutlich, dass alle drei Raumbezüge von Reutlinger (2012) in den Ausführungen zum Thema Lernwerkstatt sichtbar, jedoch nicht explizit herausgearbeitet werden: Da Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt arbeiten, gemäß § 22 Abs. 3 SGB VIII einen Förderauftrag haben und dieser die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung umfasst, lässt sich der Raumbezug ‚Raum als pädagogische Interaktionspraxis‘ (vgl. Kap. 2.1) im Kontext von Lernwerkstattarbeit insofern herstellen, dass einerseits die Handlungsmöglichkeiten der Kinder in der Lernwerkstatt erweitert werden sollen, indem ihnen anregende Materialien zur Verfügung gestellt werden, gleichzeitig aber Regeln innerhalb der Institution Kindertageseinrichtung gelten, die an gesellschaftlichen Normen orientiert sind. Gleichzeitig gelten bestimmte Regeln in der Lernwerkstatt bezogen auf den Umgang mit Material. Die pädagogische Fachkraft fungiert als Lernbegleiter\*in, die einerseits das Erweitern der Handlungsmöglichkeiten der Kinder unterstützt und andererseits die Regeln vermittelt. Der Raumbezug ‚Raum als pädagogische Umwelt‘ lässt sich ebenfalls der Diskussion um die Kriterien bezüglich der ‚Bedeutung und Rolle des Raums‘ zuordnen. Im Rahmen der Diskussion von Lernwerkstattarbeit steht das Bereitstellen eines anregenden Raums (im Sinne des Raums als Behälter) und die anregende Gestaltung dieses Raums, indem vielfältige Materialien ansprechend im Raum zur Verfügung gestellt werden, im Mittelpunkt. Durch das Bereitstellen der Materialien und des Raums sollen Erfahrungen ermöglicht werden, die dann dazu führen, dass Kinder eigenaktiv neues Wissen konstruieren können. Der Raumbezug ‚Raum als Erschließung der Welt im Handeln‘ wird im Kontext Lernwerkstatt deutlich, wenn die ‚Rolle der Lernenden‘ als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit auch die Raumaneignung der Kinder beschrieben und diskutiert wird. Hier ist jedoch kritisch zu hinterfragen, inwieweit Kinder bei der Auswahl des Materials und der Gestaltung des Raums mitwirken können, sprich inwieweit sie als Schaffende bei der Raumgestaltung und -nutzung in der Lernwerkstatt mitgedacht werden.

In der Literatur dominiert allerdings eine einseitige Perspektive auf den Raum: Die drei Raumbezüge (vgl. Kap. 2.1) werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit ‚Bedeutung und Rolle des Raums‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit nicht explizit diskutiert. So findet im Kapitel 3 des Positionspapiers des VeLW (Lernwerkstatt als Raum) eine ausschließliche Fokussierung auf den zweiten Raumbezug (Raum als pädagogische Um-

welt) statt, indem der Raum auf einen Ort, an dem anregende Materialien zur Verfügung gestellt werden, reduziert wird. Gleichzeitig erfolgt eine Bedeutungszuschreibung, indem geschlussfolgert wird, dass durch diese Bereitstellung des Materials im Raum eine aktive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Materialien erfolgt, wodurch die (Selbst-)Bildungsprozesse der Kinder angeregt werden. Auch an den Zitaten in Kapitel 2.2.3 dieses Beitrages lässt sich erkennen, dass die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit von den jeweiligen Autor\*innen weitestgehend auf den ‚Raum als Behälter‘ für das Material eingeschränkt und nicht mehrperspektivisch gedacht wird.

Diese einseitige Betrachtung greift meines Erachtens zu kurz. Insbesondere wenn Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften verstanden wird (vgl. Beez, 2018, S. 7), sind auch die anderen Raumperspektiven im Kontext von Lernwerkstattarbeit zu berücksichtigen und systematisch herauszuarbeiten, wenn es darum geht, die Rolle und Bedeutung des Raums zu klären.

### 3 Forschungsstand und Fragestellung

„Die Raumgestaltung und Raumnutzung in Kinderbetreuungseinrichtungen wird im OECD Report Starting Strong III (OECD, 2012) als „under-researched area“ ausgewiesen.“ (Koch, o.J.) Mittlerweile hat der Raum als Kategorie der pädagogischen Qualität mit der Veröffentlichung der „NUBBEK“-Studie (2012) an Bedeutung gewonnen und wird seitdem einerseits als ein „eigenständiges Strukturqualitätsmerkmal“ (Bensel et al., 2015, S. 326) angesehen. Andererseits werden Strukturqualitätsmerkmale wie die Raumgröße des Innen- und Außengeländes und deren Ausstattungsmerkmale (vgl. Bensel et al., 2015) als wesentliche Einflussfaktoren für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (vgl. ebd., S. 326f.). Laut Nugel (2014) lassen sich drei Stränge erziehungswissenschaftlicher Raumforschung unterscheiden, die das „Ausmaß und die Reichweite der Wirksamkeit von räumlichen Einflüssen auf die lernenden (und lehrenden) Subjekte“ (ebd., S. 18) fokussieren: Im Rahmen der ersten Forschungsperspektive wird von einer „direkten Beeinflussung des menschlichen Verhaltens durch die räumliche Umwelt“ (ebd., S. 18) ausgegangen. Aus dieser Perspektive heraus werden „Strategien der Anpas-

sung“ (ebd., S. 19) des Raums an die Bedürfnisse und Interessen der (zukünftigen) Nutzer\*innen formuliert. Dieser Perspektive liegt die Vorstellung eines Raums als Behälter zugrunde (vgl. ebd.; vgl. auch Kap. 2.1). Im Mittelpunkt der zweiten Forschungsperspektive „steht die Untersuchung des auf Architektur gerichteten proaktiven Verhaltens“ (Nugel, 2014, S. 21), bei der der Mensch „stärker in seiner Rolle des aneignenden Gestaltens der gebauten Umwelt wahrgenommen“ (ebd.) wird. Im Fokus stehen dabei „das subjektive Erleben und Erfahren in und von Raum“ (ebd.). In dieser Perspektive wird Raum als „konstitutive Bedingung sozialen Handelns“ (ebd., S. 22) verstanden. Innerhalb der dritten Forschungsperspektive wird die Frage untersucht, „wie wahrscheinlich bestimmte individuelle Verhaltensweisen angesichts bestimmter Umwelten sind“ (ebd., S. 26). Raum wird dabei als „Möglichkeitsraum mit mehreren Handlungsoptionen“ (Dieckmann, 2008, S. 62) verstanden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Forschungsperspektiven fokussieren, „welche Effekte bzw. Wirkungen vom konkreten Raum ausgehen“ (Nugel, 2014, S. 29). Laut Nugel gerät eine so ausgerichtete Forschung in eine Art Raumfalle, „weil sie pädagogische Räume lediglich als Hülle für Bildungsprozesse zu verstehen mag“ (ebd.).

Auch in der praxisorientierten Literatur zum Thema Raumgestaltung bleibt der Fokus meistens auf den Raum als pädagogische Umwelt bzw. den Raum als „messbarer Behälter“ (Bittner et al., 2016, S. 21) beschränkt, der eine feste Umgrenzung von Wänden, Boden und Decke eines Zimmers bezeichnet. Die verschiedenen Perspektiven und Raumbezüge werden in den Veröffentlichungen zum Thema Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Becker-Textor, o.J.; von der Beek et al., 2010; von der Beek, 2006; van Dieken & van Dieken, 2013; Haug-Schnabel & Wehrmann, 2012) hingegen nicht berücksichtigt.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie setzt bei den ungeklärten bzw. mehrperspektivischen Begriffen ‚Raum‘, ‚Raumgestaltung‘ und ‚Lernwerkstatt‘ an. Es ist das Ziel, subjektive Konzepte und Theorien pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Bedeutung von Raum und Raumgestaltung im Kontext von Lernwerkstattarbeit zu erheben. Auf der Grundlage des Erkenntnisinteresses und der Zielsetzung erarbeitet die Studie fachspezifisches Wissen von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt arbeiten. Der Beitrag stellt Erkenntnisse zu folgenden Forschungsfragen dar:



*Frage 1:* Was kennzeichnet aus Perspektive pädagogischer Fachkräfte, die in einer Lernwerkstatt arbeiten, eine Lernwerkstatt bzw. Lernwerkstattarbeit?

*Frage 2:* Was verstehen pädagogische Fachkräfte unter den Begriffen ‚Raum‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit?

## 4 Untersuchungsdesign

Die im Folgenden dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativen Daten, die im Rahmen des Dissertationsvorhabens zum Thema „Der Raumbegriff und die alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Lernprozesse im Kontext von Lernwerkstattarbeit“ erhoben wurden. Ziel der Dissertation ist es herauszufinden, was pädagogische Fachkräfte unter den Begriffen Raum und Lernwerkstatt verstehen, welche subjektive Bedeutung (der) Raum im Kontext von Lernwerkstattarbeit für Fachkräfte hat und wie sich diese Raumvorstellungen im pädagogischen Alltag in Lernwerkstätten konturieren. Für die Dissertation wird auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2017) als geeignete Methodologie ausgewählt. Die Grounded Theory Methodology ist ein Forschungsstil, der zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien dient (vgl. Strübing, 2014, S. 9f.). Das heißt, am Anfang eines Forschungsvorhabens steht nicht eine bereits erforschte Theorie, sondern ein Untersuchungsbereich, der sich im zirkulären Forschungsprozess immer weiter herausstellt und aus dem eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt wird (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 7f.). Zunächst wird auf der Basis eines Vorverständnisses

„ein fokussiertes empirisches Phänomen durch eine Interpretin in einem Zusammenhang verortet [...]. Dieser Vorgang verändert die voraufgegangene Verständnisbasis – er befestigt, verunsichert, modifiziert, bereichert sie. Der nachfolgende Verstehensakt vollzieht sich dann im Rahmen eines gewandelten Verständnisses, das nun zur Ereignisdeutung herangezogen wird – und so weiter“ (Breuer et al., 2017, S. 55).

Aus diesem als hermeneutische Spirale bezeichneten Vorgehen ergibt sich eine „zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strübing, 2014, S. 11). Das Forschungsvorhaben beginnt mit einem ‚ersten Fall‘ oder ‚wenige[n] erste[n] Fälle[n]‘ und einem gewählten empirischen Zugang (vgl. Strübing, 2003, S. 154). Diesem Fall wird eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann“ (Breuer et al., 2017, S. 59). Auf der Basis der gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepte, die sich aus der Analyse der ersten Falldaten ergeben, werden die anschließenden Auswahlentscheidungen getroffen (vgl. Strübing, 2003, S. 154).

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse dieses ersten methodischen Zugangs dargestellt. Aus den Ergebnissen dieser ersten Erhebung wird der nächste „interessante Fall“ – im Sinne der der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1990) – für das Dissertationsvorhaben abgeleitet.

#### 4.1 Methodisches Vorgehen und Sampling

Als Grundlage der Erhebung dienten Leitfaden-Interviews (vgl. Helfferich, 2009, S. 36; Hopf, 1978). Die Interviews wurden zunächst in zwei Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt arbeiten, durchgeführt. An den Interviews haben die Leitung der Kindertageseinrichtung und eine pädagogische Fachkraft im Tandem teilgenommen, um einerseits die Selbstläufigkeit zu erhöhen und andererseits zwei verschiedene Perspektiven (Leitungsperspektive und Fachkraftperspektive) zu erhalten.

Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte in Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) gemäß dem theoretical sampling (vgl. ebd., S. 51ff.). Das heißt, es wurde bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet. Stattdessen soll das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise entwickelt werden (vgl. Strübing, 2003, S. 154). Daher wurde eine Auswahl zweier erster Fälle auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse vorgenommen. Dazu wurden zwei Kindertageseinrichtungen ausgewählt, die als Lernwerkstatt fungieren.

Eine der beiden Kindertageseinrichtungen ist eine ehemalige Lernwerkstatt-Konsultationskindertagesstätte des Landes Niedersachsen.<sup>1</sup>

## 4.2 Reflexion der Gütekriterien

Vor der Durchführung der Interviews wurde ein Präskriptum und nach der Durchführung der Interviews ein Postskriptum angefertigt. Die Dauer der Interviews betrug 43 Minuten und 47 Minuten. Beide Interviews wurden digital auditiv aufgezeichnet und anschließend (mithilfe der Transkriptionssoftware f4) gemäß den Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung (vgl. Kuckartz, 2012, S. 167f.) transkribiert.

Die Auswertung der Interviews erfolgte auf Basis der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012), bei der eine deduktiv-induktive Kategorienbildung angewendet wird (vgl. ebd., S. 95f.). Dazu wurde mit der initiierenden Textarbeit, bei der wichtige Textstellen markiert, Memos geschrieben und erste Fallzusammenfassungen vorgenommen wurden, begonnen (vgl. ebd., S.101). Anschließend wurden thematische Hauptkategorien (deduktiv) „auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung“ (ebd., S. 64), die unter anderem aus den Präkonzepten der Forscherin und der theoretischen Auseinandersetzung (vgl. Breuer et al., 2017, S. 55) abgeleitet wurden und bereits bei der Erhebung der Daten leitend waren (vgl. Kuckartz, 2012, S. 64). Im nächsten Schritt erfolgte die induktive Bildung von Kategorien und Subkategorien direkt am Material (vgl. ebd., S. 100f.).

---

1 Seit 2004 fördert das Land Niedersachsen Konsultationskindertageseinrichtungen. Diese ausgewählten Kindertagesstätten setzen den Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen entsprechend der im niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung beschriebenen Bildungsziele in besonderer Weise um. [...] Konsultationskindertageseinrichtungen und Konsultationsverbände sind Motor und Ideengeber für andere Einrichtungen. Im Auftrag des Kultusministeriums bieten sie in ihren Einrichtungen vor Ort Beratungs- und Hospitationsangebote zu ausgewählten Themenbereichen an. Sie unterstützen damit die Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildung in Niedersachsen.  
([https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche\\_bildung/kindertagesstaetten/konsultationskindertagesstaetten/konsultationskindertagesstaetten-in-niedersachsen-6240.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche_bildung/kindertagesstaetten/konsultationskindertagesstaetten/konsultationskindertagesstaetten-in-niedersachsen-6240.html))

Durch die Erarbeitung eines ausführlich dokumentierten Kategoriensystems und die Verwendung einer QDA-Software konnte eine angemessene Transparenz des Kategoriensystems erreicht werden. In Anlehnung an Hopf und Schmidt (1993) wurde das vorläufige Kategoriensystem gemäß der Technik des konsensuellen Codierens erarbeitet. „Sinn und Zweck des konsensuellen Codierens ist es, die Zuverlässigkeit der Codierungen zu verbessern“ (Kuckartz, 2012, S. 105). Um dies zu erreichen, wurden die Interviews in einer Interpretationsgruppe unabhängig voneinander codiert. Die Übereinstimmungen wurden geprüft und Differenzen diskutiert, um einen Konsens über die angemessene Codierung zu erzielen. Auch die späteren Überarbeitungen wurden fortlaufend abgestimmt. Nicht eindeutige Stellen wurden in einer Forscher\*innengruppe diskutiert. Angesichts des kleinen Samples erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit (vgl. Steinke, 2007, S. 329). Vielmehr sollen sie die Basis für die Ableitung des nächsten „interessanten Falls“ – im Sinne der Methode der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990) – für das Dissertationsvorhaben bilden.

## 5 Darstellung der Ergebnisse

Bisher wurden zwei leitfadengestützte Interviews (mit jeweils einer Leitung und einer pädagogischen Fachkraft) geführt. Erste (Zwischen-)Ergebnisse der qualitativen Analyse werden im Folgenden dargestellt. Die Auswertungsschwerpunkte beziehen sich unter Rückbezug auf die Forschungsfragen auf die Kennzeichen von Lernwerkstätten bzw. Lernwerkstattarbeit und die Bedeutung von ‚Raum‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit.

### 5.1 Kennzeichen von Lernwerkstätten

Bei der Auswertung der Interviews wurde die Oberkategorie ‚Kennzeichen von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit‘ identifiziert. Diese Oberkategorie ließ sich in der Analyse in folgende Subkategorien ausdifferenzieren: Lernwerkstatt ist Werkstatt/Produktionsort, Lernwerkstattarbeit ist Haltung, Lernwerkstattarbeit ist erkennbar im Tun/im

Handeln, Lernwerkstatt(arbeit) bedeutet Unterschiedlichkeit/Anpassung, Lernwerkstattarbeit ist Möglichkeitsraum und Lernwerkstattarbeit ist die Summe von Dingen. Die Subkategorie ‚Lernwerkstatt ist Möglichkeitsraum‘ lässt sich einerseits der Oberkategorie „Kennzeichen von Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit“ und andererseits der Oberkategorie „Bedeutung und Rolle des Raums in der Lernwerkstatt“ (vgl. Kap. 5.2) zuordnen und wird bereits in diesem Kapitel als wesentliches Kennzeichen von Lernwerkstätten mit aufgenommen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit ist das Kategoriensystem mit Subkategorien und Beschreibung dem Anhang angefügt.

***Lernwerkstatt ist Werkstatt/Produktionsort:*** Für die befragten pädagogischen Fachkräfte ist ein besonderes Kennzeichen der Lernwerkstatt, dass es sich um einen Ort handelt, an dem „etwas“ entsteht und an dem Kinder verschiedene Möglichkeiten haben, sich auszuprobieren. *„Aber, diese Begrifflichkeit als – da ist ja das Wort Werkstatt drin. [...] Werkstatt ist für mich, was //eh// da //ehm// habe ich viele Möglichkeiten, schöpfe aus dem, was da ist und es entsteht irgendwas. Und wenn dann auch noch Lernen dabei rauskommt, ist natürlich wunderbar.“* (2. Int., Frau D, 661–665)

***Lernwerkstatt ist Haltung:*** Gleichzeitig ist Lernwerkstattarbeit für pädagogische Fachkräfte mit einer bestimmten Haltung verknüpft. Die Haltung ist einerseits gekennzeichnet durch Offenheit und Flexibilität und andererseits durch die eigene Lust und Freude am Lernen. Außerdem ist jedoch auch das ‚Bild vom Kind‘ und insbesondere die Vorstellung darüber, wie Kinder lernen und welche Rolle die pädagogische Fachkraft in der Lernprozessbegleitung einnimmt von wesentlicher Bedeutung.

Offenheit bedeutet für die Fachkräfte, offen zu sein für die Interessen und Bedürfnisse der Kinder. *„Naja offen zu sein, für das, was von den Kindern kommt oder was das Interesse der Kinder ist und wo da die Bedürfnisse sind.“* (2. Int., Frau C, 126–127)

Die Flexibilität bezieht sich einerseits auf die Veränderung von Räumen. *„Und da auch entsprechend – vielleicht auch Räume zu verändern, wenn man das, nicht so starr an Dingen festzuhalten.“* (2. Int., Frau C, 127–129) Andererseits meint Flexibilität aber auch die Veränderung der Konzeption und Teamentwicklungsprozesse: *„Ja, auch flexibel zu sein und natürlich sich immer dementsprechend auch im Team und in der konzeptionellen öh (.) Arbeit*

*weiterzuentwickeln. Das da ist nichts – nichts Starres was irgendwie, wenn man das einmal so hat, bleibt es immer so.“ (2. Int., Frau C, 129–131)*

Darüber hinaus ist mit den Begriffen Offenheit und Flexibilität auch das Reflektieren der Lernprozesse von Kindern und der eigenen Rolle als Fachkraft gemeint. Die Rolle der Fachkraft wird einerseits als die Rolle als (Mit-)Lernende beschrieben. *„[...] Wenn das schon mal ne Grundhaltung ist und nicht ich ich Er- Erzieherin denke, ich bin die, die hier ganz viel weiß und die Kinder müssen dann noch gefüllt werden mit irgendeinem Wissen, äh, was dann hinterher auch abrufbar ist. So, wenn ich diese Haltung habe, glaub ich, sind Lernwerkstätten nicht der richtige Ort. [...] und das deckt sich mit dem, was du sagst, dass dann ehm auch ne Offenheit da ist ehm und ich für mich immer wieder reflektiere, wie lerne ich denn? Ne, ganz bestimmt nicht, indem ich in so ein Korsett gepresst werde und eh, das möchte ich natürlich Kindern auch ermöglichen.“ (2. Int., Frau D, 145–153)*

Außerdem wird die Rolle der Fachkraft aber auch als Begleiter\*in wahrgenommen: *„Also für mich bedeutet das (lacht) für mich bedeutet es, wenn eh, das Kind mit irgendeiner Frage kommt, ehm, und auch wenn es so ist, dass ich die Antwort weiß, eh ich ihm nicht gleich die Antwort vorsetze, sondern, wir uns gemeinsam auf den Weg machen, wie kriegen wir das raus, was was da ist. [...] Ich glaub, ehm, das Lernen hat für mich immer damit zu tun, dass ich eh, ne Frage stelle, aus der ich ne neue Frage entwickeln kann und so geht das immer weiter. Wenn ich fertige Antworten gebe, passiert nichts. Und dann, dann ist es auch nicht mehr prozessbegleitend. Wo ist der Prozess, wenn ich antworte. Dann ist's vorbei.“ (2. Int., Frau D, 224–232)*

Ebenso wird die Rolle der Fachkraft als eine impulsgebende Rolle (Fachkraft als Impulsgeber\*in) angesehen: *„Weil die Kinder, wenn man begleitend tätig ist, weil man nicht mehr so der Impul..., also, vielleicht nur Impulsgeber ist und gar nicht so der Vortänzer und ähm das machts auch spannend.“ (1. Int., Frau A, 92–94)*

Des Weiteren schildern die pädagogischen Fachkräfte, wie wichtig sie die eigene Lust und Freude am Lernen für die Lernwerkstattarbeit finden: *„Und die Lust, sich selber auch auf neue Dinge einzulassen, [...] das das überträgt sich ja auch auf die Lernbereitschaft oder die die Neugier der Kinder.“ (2. Int., Frau C, 164–166)*

**Lernwerkstattarbeit ist erkennbar im Tun und Handeln:** Dadurch, dass Lernwerkstattarbeit für die pädagogischen Fachkräfte durch die Haltung

deutlich wird, wird Lernwerkstattarbeit für die Fachkräfte auch im Tun und Handeln sichtbar. Einerseits im Tun und Handeln der Kinder und andererseits im Tun und Handeln der Fachkräfte.

Kinder sind in Lernwerkstätten aktiv und lernen etwas – ohne Zwang. *„Der Begriff – genau – was was tun die Kinder, ne, sie machen Werkstattler-  
nen. (lacht) Also, lernen ja – in einer Werkstatt, oder sie tun etwas, sie sind  
aktiv und dadurch lernen sie etwas.“ (2. Int., Frau C, 667–669)* Die Kinder  
können in den Lernwerkstätten – entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fer-  
tigkeiten – ihren Interessen nachgehen und sich dadurch in eine vertiefte  
Auseinandersetzung mit ihren Fragen und Anliegen begeben: *„Also, dass die  
Kinder hier entsprechend ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und hauptsächlich auch  
ihrer Interessen selbst gestaltetes Lernen lernen können, dass sie Eigeninitiative  
ergreifen können, dass sie in ihrem Arbeitstempo, in ihrem eigenen Arbeitstempo  
hier das aussuchen können und und und sich ausprobieren können, was sie so  
interessiert und dass sie auch in die Tiefe gehen können, um vielleicht mit ner  
bestimmten Thematik dann auch sich mehr äh auseinanderzusetzen und da nicht  
nur an der Oberfläche zu kratzen [...]“ (1. Int., Frau A., 6–11)* *„Und die Kinder  
da auch wirklich sich in ihrem Tun vergessen können und ja auch völlig ent-  
spannt sind, ohne die sich da einem Zwang aussetzen.“ (1. Int., Frau A., 39–41)*

Ausgehend vom Tun und Handeln des Kindes gedacht, entsteht die  
Lernwerkstatt dort, wo das Kind sich intensiv mit seinen Fragestellungen  
auseinandersetzt: *„Das ist im Grunde (.) das Kind schafft sich seine Lernwerk-  
statt da, wo es gerade was herausfinden oder erfragen oder lernen will. Also da,  
wo das Kind hingeht, um was (.) zu lernen, ist die Lernwerkstatt in dem Mo-  
ment, die Lernwerkstatt des Kindes – egal wo das ist.“ (2. Int., Frau C., 71–74)*

Das Tun und Handeln der pädagogischen Fachkräfte ist geprägt durch  
ihre Haltung. Wie weiter oben (unter dem Punkt Lernwerkstattarbeit ist  
Haltung) bereits ausgeführt, fungieren pädagogische Fachkräfte in Lern-  
werkstätten als Lernbegleiter\*in und Impulsgeber\*in. Ihr Handeln wird in  
den Interviews teilweise mit den Begriffen „Geduld haben“ und „aushalten  
können“ beschrieben. *„Und dann immer wieder, ne, mitspielen, bauen, bauen.  
Und, bis die Kinder dann Fähigkeiten entwickeln und selber auf Ideen kommen.  
Und da entstehen so irrsinnige Bauwerke im Moment. Da – da brauch man  
diese Geduld auch und die Zeit [...]“ (2. Int., Frau C., 518–520)* *„Also, den  
Kindern auch wirklich Zeit geben, sich mit dem Material im Raum [...] also,  
wenn man das dann nicht aushalten kann, dass die Kinder Zeit brauchen, auch  
die Regeln und den Umgang mit diesem Material wirklich zu lernen – also,*

*inzwischen entstehen da ganz andere Sachen und das ist viel ruhiger geworden, als es noch vor nem halben Jahr war.“ (2. Int., Frau C., 504–511)*

Darüber hinaus sorgen die pädagogischen Fachkräfte aber auch für die Sicherheit der Kinder. *„Sie [die Kinder] müssen Möglichkeiten haben. Also es gibt so Sachen, man muss ja auch immer nochmal da gucken, dass die auch vor Gefahren sicher sind, ne. Bei allem (.) bei aller Eigenständigkeit muss trotzdem auch auf Sicherheit geguckt werden [...]“ (1. Int., Frau A, 194–196) „[...] unsere Aufgabe, unsere Herausforderung, diese diese Sicherheit und Geborgenheit den Kindern den trotzdem zu bieten.“ (2. Int., Frau C., 380–382)*

Außerdem geben Fachkräfte aber auch Anweisungen und Hinweise, um die Kompetenzen der Kinder zu fördern. *„Diese Mischung zwischen anleitende (.) Dinge anzuleiten, ne. Mit meinem Wissen, das ich habe, kann ich dir beibringen, wie man mit nem scharfen Messer, mit ner Säge und nem Irgendwas umgeht. Und dann, wenn du diese Fähigkeit erlangt hast, dann kannst du, auch von mir aus, sagen, jetzt probier ich mal aus und schneid mal das und versuch mal, wie man das durchsägt. Aber diese Grundfertigkeiten, müssen ja auch erstmal vermittelt werden. Oder auch Wissen, in gewisser Form.“ (2. Int., Frau C., 197–206)*

***Lernwerkstattarbeit bedeutet Unterschiedlichkeit/Anpassung:*** Ein wesentliches Kennzeichen von Lernwerkstätten ist laut Aussagen der Fachkräfte aber auch Unterschiedlichkeit. Jede Lernwerkstatt ist anders. Jede Kindertageseinrichtung, die als Lernwerkstatt arbeitet, setzt Lernwerkstattarbeit anders um. Lernwerkstattarbeit bedeutet immer, sich an die Gegebenheiten vor Ort (in der Kindertageseinrichtung) anzupassen. Dadurch, dass jede Kindertageseinrichtung andere Räumlichkeiten, ein anderes Team und ein anderes Konzept hat, wird die Lernwerkstatt auch jedes Mal anders in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert und ist in der Umsetzung auch jedes Mal anders. *„[...] man kann diese Konzepte nicht auf jede Einrichtung schup, schup, schup draufpacken und dann funktioniert das da. Weil, wir müssen das unseren Kindern, unseren Räumlichkeiten, unseren Möglichkeiten anpassen, so dass es für uns stimmt.“ (2. Int., Frau C., 595–600)*

***Lernwerkstatt ist Möglichkeitsraum*** bedeutet für die pädagogischen Fachkräfte einerseits, dass es einen Raum gibt, der vorbereitet ist und in dem Material, das die Kinder einlädt, ihren Interessen nachzugehen und Fragen zu entwickeln und zu beantworten, bereitgestellt wird. *„Für mich bedeutet es,*



*dass es ein' Raum gibt [...], der so gestaltet ist, dass die Kinder kommen können und äh ihren Interessen entsprechend, ehm ne Frage haben und ehm mit dieser Frage auf, sagen wir mal, irgendein ein ein Material oder irgendwas in der Form stoßen und äh ihrem Interesse so nachgehen können, dass sie für sich immer einen Schritt weitergehen können, also lernen können.“ (2. Int., Frau D, 10–17)*

Den Kindern wird die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Material ermöglicht; ihnen wird Zeit und Raum gegeben. *„Ehm und das eben in son nem Raum, wo sie Zeit haben, wo sie das Material haben, was sie dazu brauchen und wo sie Unterstützung haben, wenn es nötig ist.“ (2. Int., Frau D, 19–21)*

Andererseits bedeutet es für die pädagogischen Fachkräfte aber auch, dass Kinder wissen, wohin (in welche Werkstatt) und zu wem (zu welcher „Expertin“) sie mit bestimmten Fragen und Anliegen gehen können, um diesen gemeinsam nachgehen zu können oder Antworten zu erhalten. *„Das mein ich mit Umgebung gestalten. So, dass sie ne Möglichkeit haben, zu wissen, wo können sie hin und nicht erst zehn Leute fragen müssen und beim achten schon das Interesse verlieren, weil sie immer weitergeschickt werden.“ (2. Int., Frau D, 83–86)*

Weiterhin ist es für die pädagogischen Fachkräfte ein wichtiges Kennzeichen von Lernwerkstattarbeit, dass die Kinder die Möglichkeit haben, Material „zweckentfremden“ zu dürfen und den Raum umräumen/umwandeln zu können. *„Ansonsten denke ich, sollte der Raum, so gestaltet sein, dass die Kinder auch mit gutem Gewissen umräumen können. Wenn sie sich Platz verschaffen wollen. [...], dass die auch Mobiliar zweckentfremden können. Oder dass sie halt auch Material zum Experimentieren durchaus auch in die Wasserwerkstatt fahren dürfen oder komplett raus und da auch wirklich zweckentfremden, ne.“ (1. Int., Frau B, 199–204)*

Außerdem äußern die pädagogischen Fachkräfte, dass in der Lernwerkstatt „echte“ Werkzeuge benutzt werden dürfen, die auch die Erwachsenen benutzen und Sachen erlaubt sind, die zuhause verboten sind oder Kinder sonst nicht ausprobieren können/dürfen: *„Um auszuprobieren, um zu forschen und ähm nicht wirklich immer das Gleiche finden, sondern da auch wirklich auch Werkzeuge zum Beispiel nutzen können, die wir sonst auch als Erwachsenen nutzen, wie z. B. im Themenwerkraum. Wo wir halt auch richtig ähm richtiges Werkzeug und richtige Maschinen nutzen können. [...] hier dürfen sie ganz offiziell, das, was sonst zu Hause nicht erlaubt ist, weil's Schweinerei macht oder ähm weil geklappert wird oder auch mal was kaputt geht oder man*

*zu Hause den Laptop nicht auseinandernimmt und guckt, wie sieht's Innenleben eigentlich aus. Dass sie das hier ganz offiziell machen können.“ (1. Int., Frau A., 31–39)*

**Lernwerkstattarbeit ist die Summe von Dingen:** Zusammenfassend ist Lernwerkstattarbeit die Summe von verschiedenen Dingen – wie Haltung, Tun und Handeln, Bereitstellen von Material, Vorbereitung des Raums usw. Zu diesem Schluss kommt auch eine der pädagogischen Fachkräfte, indem sie folgende Aussage trifft: „[...] wenn man Lernwerkstatt als (4) als (3) ne Summe von Dingen begreift, wo wo Kinder aktiv was machen können für sich selber dann (.) und alle Unterstützung bekommen, die sie brauchen.“ (2. Int., Frau D., 656–658)

## 5.2 ‚Raum‘, und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Bei der Auswertung der Interviews haben sich unter der Oberkategorie „Bedeutung und Rolle des Raums in der Lernwerkstatt“ folgende Subkategorien ergeben: Raum als vorbereitete Umgebung/Behälter, Raum als Freiraum und Rückzugsort sowie damit verbunden Raum als Ort des Wandels/der Veränderung, Raum als Rahmen (als strukturvorgebendes Element) und damit verbunden Raum als Abgrenzung und Begrenzung (nach außen) und Raum als Ort des Einschlusses und des Ausschlusses. Zur besseren Nachvollziehbarkeit ist das Kategoriensystem mit Subkategorien und Beschreibung dem Anhang angefügt.

### *Raum als vorbereitete Umgebung/als Behälter*

Der Raum wird von den pädagogischen Fachkräften einerseits als vorbereitete Umgebung dargestellt. Es werden Gruppenräume, in denen Materialien zum eigenständigen Ausprobieren, Experimentieren und Forschen bereitgestellt wird, beschrieben. „Man [...] Gruppenräume vorfindet, die viel Material ähm unterschiedliche Materialien beherbergen, sowohl von fertigem Spielmaterial, als auch von bedeutungsfreiem ähm Spielmaterial, Alltagsgegenständen und sie den kompletten Raum für sich eigentlich nutzen können, um zu spielen, um auszuprobieren, um zu forschen.“ (1. Int., Frau A., 27–30) oder

auch: „Das Ungebundene und das Raumgebundene, insofern, dass wir Räume ebm entsprechend bestücken mit Material, die – das die Kinder anregt, ebend auch, ja – die Fragen zu entwickeln, die sie haben oderforsch ... zu forschen.“ (2. Int., Frau C., 92–94)

Darüber hinaus wird dargestellt, dass Kinder in den Räumen Kinder „vorfinden“, die ähnliche Interessen verfolgen: „Und dass sie in den einzelnen Räumen Kinder vorfinden, die die gleichen oder ähnliche Interessen haben.“ (1. Int., Frau B., 44–45)

Gleichzeitig wird jedoch auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass bestimmte Bereiche nicht so klar voneinander abzugrenzen sind und es Überschneidungen zwischen Funktionsräumen und Bereichen gibt. „Früher haben wir so angefangen, dass wir ja tatsächlich diese klassischen Räume hatten und einer davon, wir ham nen Forscherraum da hinten, das hat sich im Laufe der Jahre total aufgeweicht, weil es immer wieder ganz viele Schnittmengen gibt.“ (2. Int., Frau D., 34–37)

### Raum als Freiraum und Rückzugsort sowie damit verbunden Raum als Ort des Wandels/der Veränderung

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben in diesem Zusammenhang, dass die Kinder die Möglichkeit zur freien Entfaltung haben, sich frei im Raum bewegen können und den gesamten Raum nutzen können. „Einmal Raum zur freien Entfaltung und einmal der Raum als Rahmenbedingung. [...] Und alles andere ist ähm im doppelten Sinn dann die freie Entfaltung und dass ich mir das dann so hinstelle, wie ich das dann gerade brauche. Was mich grad so interessiert.“ (1. Int., Frau A., 244–248) oder auch „Auch den Raum dazu bereitstellen. Also, auch zulassen, dass die Kinder wirklich den ganzen Raum nutzen können und nicht den vorgesehenen, vielleicht von den Erwachsenen vorgesehenen Platz, sondern dass es überall sein kann.“ (1. Int., Frau B., 161–163)

Sie betonen die Möglichkeit zur Bewegungsfreiheit einerseits und die Option des Rückzugs andererseits. „Also Bewegungsfreiheit, Rückzug, ähm auch mal in ner kleinen Gruppe in Ruhe spielen können. Oder einfach nur beobachten. Dazu muss halt immer so ne gesunde Mischung sein. Damit für jedes Kind wirklich auch der geeignete Platz in diesem Raum da ist.“ (1. Int., Frau B., 220–222)

Als wesentliches Element taucht hier das Element des Umräumens und Veränderns sowie des Zweckentfremdens (vgl. Subkategorie „Raum

als Möglichkeitsraum“) (wieder) auf. In beiden Interviews wird hervor-  
gehoben, wie wichtig es ist, dass die Kinder den Raum verwandeln bzw.  
verändern können. *„Also wo – ne, ich glaube, wenn es ganz gut läuft, und das  
ist was, was Erwachsene aushalten müssen, ist ne, eh. Wenn Räumlichkeiten so  
sind, wie das teilweise ja in im Bauraum auch so ist – is ja auch nicht nur Bau-  
raum, es ist auch Bewegungsraum, eh, in bestimmten Situationen – der wan-  
delbar ist und das relativ mit einfachen Mitteln, verändert werden kann, eh,  
so dass auch andere Dinge möglich sind, ne.“* (2. Int., Frau D., 467–472) oder:  
*„[...] dass die auch Mobiliar zweckentfremden können. Und ähm würde ich mir  
wünschen, dass das noch mehr so gehandhabt wird. Und dann halt auch verscho-  
ben und verstellt wird. Oder dass sie halt auch Material zum Experimentieren  
durchaus auch in die Wasserwerkstatt fahren dürfen oder komplett raus und da  
auch wirklich zweckentfremden, ne.“* (1. Int., Frau A., 204–208)

Überdies wird allerdings auch betont, dass die Lernwerkstatt selbst  
sich im Laufe der Zeit verändert bzw. auch verändern muss. *„[...] und das  
ist ebend grad nichts, was irgendwann fertig ist, sondern es geht immer weiter,  
immer weiter. Weil die Kinder verändern sich, wir verändern uns, wir kriegen  
neue Kollegen, wir kriegen neue Kinder. Wir sind immer (.) in Bewegung mit  
unseren Auseinandersetzungen, die wir führen müssen, die die manchmal auch  
nervig und anstrengend sind. Aber dann muss man sich wieder auf Veränderun-  
gen einlassen.“* (2. Int., Frau C., 305–309)

Insgesamt sind bei dieser Subkategorie Verknüpfungen und Über-  
schneidungen zur Subkategorie „Raum als Möglichkeitsraum“ insofern  
vorhanden, dass der „Freiraum“ den Kindern Möglichkeiten bietet, die sie  
ohne diesen Freiraum nicht hätten. Ebenso gibt es eine Überschneidung  
zur Subkategorie „Lernwerkstatt als Haltung“ (Oberkategorie: Kennzei-  
chen von Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit). Die Überschneidung be-  
steht darin, dass immer wieder verdeutlicht wird, dass die pädagogische  
Fachkraft es „aushalten“ können muss, wenn Kinder den Raum umräumen  
oder Material „zweckentfremden“, um ihnen entsprechende Freiräume zu  
geben.

### *Raum als Rahmen (als struktur(vor)gebendes Element)*

Zur Subkategorie Raum als Rahmen wird einerseits darauf hingewiesen,  
dass durch die Funktion des Raums sowie durch die Möblierung und  
Einrichtung des Raums ja bereits eine Struktur von den pädagogischen

Fachkräften vorgegeben wird. *„Wir geben ja schon die grobe Struktur vor. Also welche Möbel sind da. Das haben die Kinder nicht entschieden.“* (1. Int., Frau B., 186–187) *„[...] Die anderen Räume sind ziemlich festgelegt, in ihrer Funktion (.) oder lassen sich nicht so schnell umgestalten.“* (2. Int., Frau C., 485–486)

Andererseits wird der Raum selbst als Rahmenbedingung angesehen: *„Einmal Raum zur freien Entfaltung und einmal der Raum als Rahmenbedingung. Aber der Raum als Rahmenbedingung dann halt auch mit seinen ganzen Inhalten und der aber auch immer wieder abgewandelt werden kann. Und trotzdem bleiben die vier Wände und das Dach, sag ich jetzt mal [...]“* (2. Int., Frau C., 244–247)

Beim Raum als Rahmenbedingung wird dann ausdifferenziert, dass die Rahmenbedingungen so gestaltet sein sollen, dass sie den Kindern Sicherheit geben. *„Erstaunlich. Wir reden ja auch immer davon Kindern eh Sicherheit zu geben, ne. Die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Kinder sicher ankommen können [...]“* (1. Int., Frau A., 570–571)

Weiterführend wird zum Thema Sicherheit jedoch auch verdeutlicht, dass Risiken minimiert werden müssen. *„Also es gibt so Sachen, man muss ja auch immer nochmal da gucken, dass die auch vor Gefahren sicher sind, ne. Bei allem ... bei aller Eigenständigkeit muss trotzdem auch auf Sicherheit geguckt werden und bestimmte Materialien müssen natürlich auch Platz finden und da muss ich auch mal ähm Mobiliar feststehen haben, was nicht flexibel ähm zu handhaben ist.“* (1. Int., Frau A., 194–199)

### Raum als Abgrenzung und Begrenzung

Die Subkategorie „Raum als Abgrenzung und Begrenzung“ ist ganz eng mit dem Thema Gefahren minimieren, Risiko begrenzen und für Sicherheit sorgen, verknüpft. Verdeutlicht wird, dass es manchmal wichtig ist, bestimmte Bereiche im Raum abzugrenzen, damit bestimmte Risiken minimiert werden. *„[...] die Begleitung sehe ich dann auch nochmal, wenn es tatsächlich auf'n Boden so sein sollte, abzugrenzen, ne, dass der auch den Bereich für sich hat. Und eh nicht dass andere Kinder, z. B. aus'm Werkraum kommen mit mit langen Latten und dass der dann was gegen'n Kopf kriegt oder die auf den Perlen dann tatsächlich, ist jetzt nen schlechtes Beispiel, aber eh, auf den Perlen ausrutschen oder auf dem Sand ausrutschen, @(ne)@. Da zu gucken, hier darfst du's machen und dann den Bereich eigentlich für das Kind zu sichern, damit der sich da ausleben kann. Weil, (.) ich hab die Erfahrung was passiert, wenn*

(.), und dann muss ich halt gucken, dass ich da irgendwie 'ne optische Trennung erfahre [...]“ (1. Int., Frau A., 421–429)

Darüber hinaus wird thematisiert, dass in den Lernwerkstätten auch eine Begrenzung insofern vorliegen kann, dass nicht alle Materialien und Werkzeuge vorhanden sein können oder auch das Wissen der pädagogischen Fachkräfte „begrenzt“ sein kann und es dann aber wiederum Möglichkeiten gibt, Werkstätten außerhalb der Kindertageseinrichtung zu nutzen. „Natürlich hat das auch seine Grenzen, das sehe ich auch. Ähm, es ist nicht alles möglich, das ist ganz klar, aber mh die [Kinder] gucken auch noch nicht so groß wie wir. Weil da sind's noch kleine Bauwerke oder sind's noch kleine Materialien oder mh und wenn es größer wird, dann muss ich halt auch wirklich gucken, dass ich irgendwie ne Werkstatt besuche. Ne, ob das jetzt ne Metallverarbeitung is, nen Betrieb ist oder ne Tischlerei oder äh ja was anderes fällt mir grad nicht ein.“ (1. Int., Frau A., 308–313)

Weiterführend wird das Thema (Sozialraum-)Vernetzung angesprochen. „Ja wirklich zu gucken, muss ich nochmal außerhalb unserer Werkstätten ähm auch nochmal im Wohnbereich gucken. Wo krieg ich Informationen her? Man kann vieles über Internet und Tablet machen, aber ähm da is die gute Bibliothek, gibt auch noch mal mehr Raum. Es gibt hier in diesem Bereich viele Institutionen, mit denen wir gut zusammenarbeiten können [...]“ (1. Int., Frau A., 134–138)

Außerdem wird verdeutlicht, dass es in den Lernwerkstätten (trotz der vielen Möglichkeiten) auch Grenzen gibt und geben muss. Einerseits beziehen sich die Grenzen (Begrenzungen) dabei auf Regeln: „Ehm, dann zu sagen, das geht oder das geht nicht, weil wir's dann kaputt machen, weil's irgendwie ne andere Farbe ist oder wie auch immer. Da eigentlich Regelwerk mitzugeben ehm, was ist möglich.“ (1. Int., Frau A., 405–407)

Andererseits beziehen sich die Grenzen dabei auf (situative) Rahmenbedingungen: „Das ist ja das, was im Forscherraum schwierig ist, wenn ich ein festes Experiment mache, ehm mit sechs Kindern, dann geht das nicht, dass der für alle anderen offen ist. Weil dann können wir überhaupt nichts mehr machen, weil die alle um uns rumstehen, und jeder will mitmachen. Das geht einfach nicht.“ (2. Int., Frau D., 795–799)

### Raum als Ort des Einschlusses und des Ausschlusses

Das letzte Zitat im vorherigen Absatz verdeutlicht bereits eine Dimension des Ausschlusses in der Lernwerkstatt aufgrund der (situativen) Rahmenbedingungen.

Weiterhin wird an anderen Stellen in beiden Interviews deutlich, dass manchmal Kinder zeitweise ausgeschlossen werden, weil bestimmte (Gruppen-)Konstellationen nicht so günstig sind. Manchmal, weil die Kombination des Alters nicht so günstig erscheint: *„Schließt aber auch mit ein, dass Kinder auch mal ausgeschlossen werden, weil es gerade so in dieser Konstellation nicht passt. Und das ist natürlich auch nochmal ähm vom Sozialverhalten her – im Umgang mit negativeren Erlebnissen – und das schult natürlich auch enorm fürs weitere Leben, da mit mit Enttäuschung mit mhm erstmal gefühlt als Ablehnung umzugehen, was vielleicht überhaupt keine Ablehnung ist, aber grade passt das nicht, weil ein riesen Turm mit diesen Fünfer-Bausteinen für nen zweijähriges Krippenkind grade nicht so aktuell ist.“* (1. Int., Frau A., 225–231)

Manchmal aber auch, weil die Kombination der Kinder als solche als nicht so günstig wahrgenommen wird: *„Wobei wir da natürlich manchmal auch eh einschreiten, weil es gibt Kombinationen Kinder, die – ich sach mal ehm, an bestimmten Tagen anstrengend sind. Die finden sich ja oft auch, ne. Und wenn sich das dann so potenziert is' es manchmal nicht einfach, dass eh, ehm auszuhalten. Da ist es nicht immer das Richtige, die dann zu trennen, obwohl wir das einfach manchmal machen.“* (2. Int., Frau D, 536–541)

Im Gegensatz dazu wird aber auch deutlich, dass es den pädagogischen Fachkräften wichtig ist, Kindern die Möglichkeit der Teilhabe zu bieten. *„[...] und dann muss ich halt gucken, dass ich da irgendwie 'ne optische Trennung erfahre, so dass andere Kinder aber auch wirklich da noch teilhaben können, falls sie sich dazu gesellen möchten. Eh und das nicht da so für sich ausprobieren muss. Da sehe ich eigentlich so auch mit die Aufgabe als Begleiter.“* (1. Int., Frau A., 426–431)

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigt die Analyse einerseits, dass die subjektiven Konzepte und Theorien zu den Kennzeichen von Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit viele Überschneidungen mit den Kennzeichen, die in der Literatur benannt werden, aufweisen.

So zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte aus beiden Kindertageseinrichtungen die (pädagogische) Haltung der Fachkräfte als ein wesentliches Kennzeichen von Lernwerkstatt benennen und zur Kennzeich-

nung dieser Haltung fast originalgetreu die Beschreibung von Christel van Dieken (vgl. Kap. 2.2) verwenden. Bezüglich der pädagogischen Haltung ‚Offenheit‘ differenzieren die pädagogischen Fachkräfte dann jedoch zwischen der Offenheit gegenüber den Interessen und Bedürfnissen der Kinder (vgl. van Dieken, 2004, S. 6.) und zusätzlich zu van Diekens Beschreibung einer Offenheit/Flexibilität, die den Kindern das Umgestalten von Räumen und ‚Zweckentfremden‘ von Material ermöglicht. Gleichzeitig verdeutlichen die Fachkräfte, dass diese Flexibilität auch einhergeht mit eigenen emotionalen Grenzen, indem sie beschreiben, dass Erwachsene das Umräumen des Raums und „Zweckentfremden“ des Materials „aushalten“ müssen.

Die Figur „Lernwerkstattarbeit ist ‚Aushalten müssen““ wird in der Literatur so explizit nicht benannt. Diese Figur wird in beiden Interviews in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder deutlich: einerseits beim eben beschriebenen Thema des Umräumens, Umgestaltens und Zweckentfremdens. Andererseits beim Thema Fachkräfte müssen aushalten können, dass Kinder länger brauchen, um die Regeln allgemein und die Regeln im Umgang mit dem Material zu erlernen. Hier wird ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Raum als Freiraum‘ und ‚Raum als Begrenzung‘ deutlich: Den Kindern Freiraum geben, ihnen ermöglichen, selbst zu lernen, zu gestalten und Veränderungen im Raum und am Material vorzunehmen auf der einen Seite und die eigenen Grenzen (Was kann/will ich als Fachkraft aushalten? Was kann/will ich als Fachkraft verantworten?) sowie die Grenzen aufgrund von Risikominimierung und Vorschriften auf der anderen Seite. Dieses Spannungsverhältnis und das Thema ‚Aushalten können‘ ist in der Literatur zum Thema Lernwerkstatt bisher nicht thematisiert.

Ein weiteres Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Gestaltung der Bildungsprozesse in der Lernwerkstatt. In der Analyse der Interviews zeigt sich, dass die Auffassungen über die Gestaltung der Bildungsprozesse in der Lernwerkstatt eine hohe Affinität zum Selbstbildungsansatz aufweisen. Gleichzeitig wird in den Interviews deutlich, dass auch Anleitungen/Instruktionen notwendig sind, um Wissen, ‚Umgangsweisen‘ mit Material sowie ‚Werkzeugkompetenzen‘ zu ‚vermitteln‘ (vgl. Kap. 5.1). In den Veröffentlichungen zum Thema Lernwerkstattarbeit werden sowohl der Selbstbildungsansatz als auch der Ansatz der Ko-Konstruktion deutlich (vgl. Kap. 2.2). Die Themen Anleitungen und Hinweise geben sowie Instruktionen geben und Vermitteln von Umgangsweisen werden in der Litera-

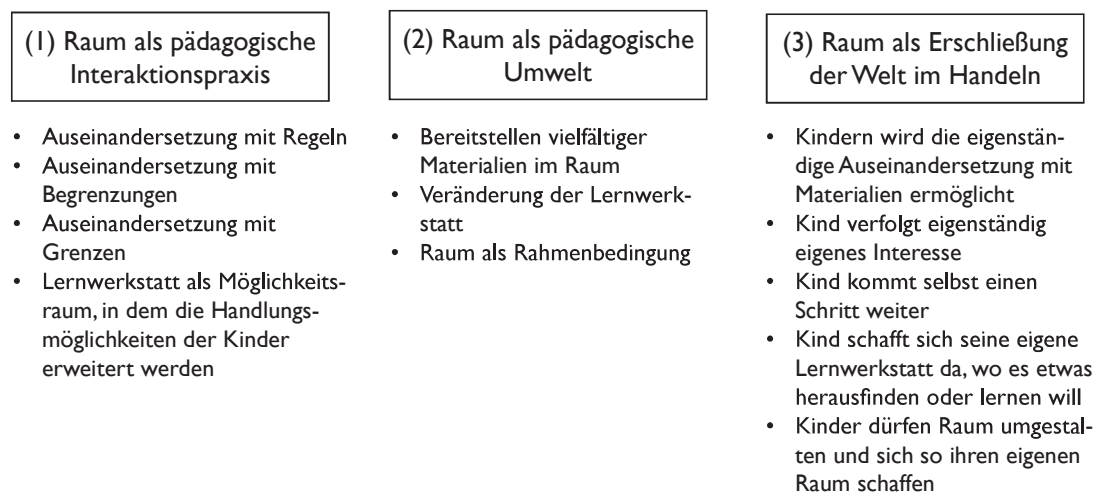


tur zur Lernwerkstattarbeit kaum explizit thematisiert. Eine Erweiterung der Qualitätsmerkmale und Prinzipien von Lernwerkstattarbeit bezogen auf verschiedene Formen der Lernbegleitung/Lernunterstützung in Lernwerkstätten wird diesbezüglich als sinnvoll erachtet.

Ein weiteres wesentliches Thema, das in beiden Interviews deutlich wird, ist das Thema ‚Veränderung/Wandel‘, wobei dieses Thema in verschiedenen Kontexten und teilweise sogar auf verschiedenen Ebenen diskutiert wird. Zum einen im Kontext Raum und Material: Raum darf/kann verändert werden und Material darf zweckentfremdet werden. Zum anderen im Kontext der Teamentwicklung und der Konzeptionsarbeit: Die Lernwerkstatt muss sich aufgrund der Veränderungen in der Kindergruppe weiterentwickeln, wodurch Veränderungen bezüglich des Materials und der Raumausstattung stattfinden, die dann dazu führen, dass die Konzeption sich verändern muss (vgl. Kap. 5.1). Auch hier wird ein Spannungsverhältnis angedeutet, das sich zwischen Struktur und Sicherheit geben auf der einen Seite und Veränderung und Wandel ermöglichen und leben auf der anderen Seite zeigt.

An dieser Stelle wird ein Rückbezug zu den drei Raumbezügen von Reutlinger (vgl. Kap. 2.1) hergestellt. Es lässt sich festhalten, dass in der Analyse der Interviews alle drei Raumbezüge deutlich werden. Folgende Parallelen zu den jeweiligen Raumbezügen können herausgearbeitet werden: Der Raum als pädagogische Interaktionspraxis wird in den Interviews an den Stellen deutlich, an denen die Auseinandersetzung mit Regeln und Grenzen sowie die Begrenzungen, die im Lernwerkstattalltag durch die pädagogischen Fachkräfte vorgenommen werden, thematisiert werden. Gleichzeitig wird aber auch betont, dass die Lernwerkstatt Kinder vielfältige Möglichkeiten bietet, neue Handlungsmöglichkeiten für sich zu erkunden und sich auszuprobieren und dass auch Dinge möglich sind, die sonst tabu sind (vgl. Kap. 5.1 und 5.2). Der Raum als pädagogische Umwelt wird insbesondere unter der Subkategorie ‚Raum als vorbereitete Umgebung‘ deutlich. Hier wird einerseits das Bereitstellen von Material im Raum und die anregende Gestaltung des Raums in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wird hier aber auch darauf hingewiesen, dass Kinder das bereitgestellte Material anders als von den pädagogischen Fachkräften vorgesehen benutzen. In diesem Zusammenhang wird vom „Zweckentfremden“ des Materials sowie von der Veränderung in der Lernwerkstatt, was die Ausstattung mit Material angeht, gesprochen. Außerdem beschreiben sie den

Raum als Rahmenbedingung für verschiedene Aktivitäten der Kinder (vgl. Kap. 5.2). Der Raum als Erschließung der Welt im Handeln wird insbesondere unter der Subkategorie ‚Lernwerkstattarbeit ist erkennbar im Tun/Handeln‘ (der Lernenden/Kinder) deutlich. Betont wird in beiden Interviews die Möglichkeit der Kinder zur eigenständigen Auseinandersetzung mit den Materialien. Ergänzend dazu wird darauf hingewiesen, dass die Kinder in der Lernwerkstatt selbstständig ihr eigenes Interesse verfolgen können und so selbst einen Schritt für sich weiterkommen können, also selbst neue Erkenntnisse zu ihrem Interessengebiet erlangen können. Ebenfalls in beiden Interviews wird dargestellt, dass die Kinder den Raum umgestalten können und sich so ihren eigenen Raum schaffen. Besonders unterstrichen wird dieser Aspekt, wenn davon gesprochen wird, dass das Kind sich seine eigene Lernwerkstatt da schafft, wo es gerade etwas herausfinden oder lernen will. Auch an dieser Stelle soll die folgende Abbildung die Ausführungen zum Rückbezug visuell ergänzen:



*Abbildung 3.* Zusammenführung der Raumbezüge nach Reutlinger (2012, S. 93f.) im Kontext von Lernwerkstattarbeit und der Analyse der Interviews (eigene Darstellung).

Überdies wird an verschiedenen Stellen in beiden Interviews deutlich, dass Erwachsene Strukturen vorgeben, die für Kinder nicht immer stimmig sind und dadurch ein Umräumen des Raums und „Zweckentfremden“ des Materials zur Ermöglichung der Raumererschließung für die Kinder wesentlich sind. An dieser Stelle wird eine Paradoxie deutlich, die darin besteht,

dass pädagogische Fachkräfte einen Lernwerkstattraum als Funktionsraum einrichten, der Kinder anregen soll, in der Auseinandersetzung mit dem bereitgestellten Material eigenständig ‚vorgedachte‘ Dinge zu erkunden. Da Kinder Räume und Material allerdings anders wahrnehmen und sich dementsprechend selbst Räume schaffen, die von den Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte abweichen können, nehmen die pädagogischen Fachkräfte die Erkundung des Materials als ‚Zweckentfremdung‘ wahr.

## 7 Ausblick

Unter Berücksichtigung der begrenzten Reichweite der hier präsentierten vorläufigen Ergebnisse kann kein Anspruch auf Generalisierbarkeit der dargestellten Ergebnisse erhoben werden. Daher ist die Überprüfung der hier dargestellten Zusammenhänge und theoretischen Erweiterungen über eine Typenbildung auf Grundlage der Grounded Theory an einem gesättigten Sample ein künftiges Forschungsziel. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob die in dieser Studie dargestellten Auffassungen ein Spezifikum offen arbeitender Kindertageseinrichtungen sind. Diesbezüglich wäre eine Kontrastierung mit Kindertageseinrichtungen, die zwar nach dem Lernwerkstattkonzept, nicht jedoch offen arbeiten, aufschlussreich.

Neben den in diesem Beitrag dargestellten Oberkategorien ‚Kennzeichen der Lernwerkstatt‘ (vgl. Kap. 5.1) und der ‚Bedeutung und Rolle des Raums in der Lernwerkstatt‘ (vgl. Kap. 5.2) konnten in der Analyse der Interviews zwei weitere Oberkategorien (in Anlehnung an den theoretischen Referenzrahmen) identifiziert werden: Einerseits handelt es sich um die Oberkategorie ‚Rolle der Lernenden‘ und andererseits um die Oberkategorie ‚Rolle der Lehrenden‘. Beide Kategoriensysteme mit Subkategorien und Beschreibung sind im Anhang (vgl. Anhang 3 und 4) angefügt. Da diese beiden Oberkategorien in Verbindung zu den Raumbezügen ‚Raum als pädagogische Interaktionspraxis‘ und ‚Raum als Erschließung der Welt im Handeln‘ stehen, erscheint eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Ergebnisse in einem weiteren Beitrag sinnvoll. Gerade hinsichtlich der Fragestellungen der Studie bilden die in diesem Beitrag bereits dargestellten Ergebnisse einen ersten wesentlichen Zugang, bezogen auf die induktive Erschließung der konzeptuellen Vorstellung der Fachkräfte zu den Kennzeichen von Lernwerkstattarbeit und der Bedeutung des Raums im

Kontext von Lernwerkstattarbeit. Angestrebt wird im Sinne der Grounded Theory eine Annäherung an ein allgemeingültiges Verständnis zu den Kennzeichen von Lernwerkstattarbeit und der Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt über eine induktive Herleitung aus der Empirie. In Kombination mit den weiteren Ergebnissen zu den zusätzlich herausgearbeiteten Oberkategorien (‚Rolle der Lernenden‘ und ‚Rolle der Lehrenden‘) und der Auswertung weiterer Interviews geben die Ergebnisse erste wichtige Hinweise sowie neue Impulse für die weitere Ausdifferenzierung und die Schärfung der Begriffe ‚Lernwerkstatt‘, ‚Lernwerkstattarbeit‘ sowie ‚Raum‘ und ‚Raumgestaltung‘ im Kontext von Lernwerkstattarbeit.

Weitere Forschungsfragen ergeben sich im Anschluss an die hier präsentierte Studie unter anderem im Hinblick darauf, dass sowohl in den Interviews als auch in der Literatur zum Thema Lernwerkstattarbeit darauf hingewiesen wird, dass Lernwerkstattarbeit eine Haltung ist und diese sich im ‚Tun und Handeln‘ der pädagogischen Fachkräfte zeigt. Dieser Ansatzpunkt wird als „nächster interessanter Fall“ im Sinne der Grounded Theory Methodologie für das eigene Dissertationsvorhaben weiterverfolgt. In einer nächsten Studie soll untersucht werden, wie die hier präsentierten Perspektiven der Fachkräfte mit ihrem Tun und Handeln im pädagogischen Alltag verknüpft ist. Dazu soll das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in der Lernwerkstatt (unter anderem unter der Fragestellung: Wie werden Räume in der (Lern-)Werkstatt gestaltet und genutzt?) fokussiert werden, wobei ‚Raum‘ dabei mehrperspektivisch gedacht wird. Als mögliche methodische Zugänge sind Videografien (vgl. Corsten, Krug & Moritz, 2010) und Stimulated Recall Interviews (vgl. Messmer, 2015) vorgesehen.

Eine weitere theoretische Vertiefung bezieht sich auf die Antinomien, die in den Interviews deutlich geworden sind. Hier erscheint eine theoretische Auseinandersetzung mit Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns (vgl. Schütze, 2001) als angemessen.

In beiden Interviews werden metaphorische Konzepte (vgl. Lakoff & Johnson, 2011) deutlich. Als Beispiele lassen sich nennen: *Wegmetaphern* (Lernwerkstattarbeit als Weg, Prozess, Gratwanderung) und *Behältermetaphern* (Lernwerkstatt als Behälter). Daher sollen in einem nächsten Schritt die mikrosprachlichen Besonderheiten bei der Interviewanalyse in den Mittelpunkt gestellt werden, die sich für eine Identifikation von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln der Befragten eignen (vgl. Kruse, 2014, S. 347). Mithilfe der Metaphernanalyse können darüber hinaus

‚homologe Muster‘ aus den Interviews herausgearbeitet werden (vgl. Kruse, 2014, S. 444), die zu einer Schärfung der Begriffe Raum und Lernwerkstatt beitragen können.

## Literatur

- Becker-Textor, I. (o.J.). *Raumgestaltung und pädagogische Wirkung*. In M. R. Textor (Hrsg.), Online Handbuch Kindergartenpädagogik. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1674.html>
- Beek, A. von der (2006). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: Verlag das Netz.
- Beek, A. von der (2018). *Kita mit Lernwerkstatt oder Kita als Lernwerkstatt? Ideen zu Räumen und Materialien*. *TPS Spezial*, (4), 6–11.
- Beek, A. von der, Buck, M. & Rufenbach, A. (2010). *Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Beez, S. (2018). *Frühe Naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit*. Zugriff am 14.07.2018. Verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Beez\\_2018\\_FruehenaturwissenschaftlicheBildung\\_Lernwerkstaetten.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Beez_2018_FruehenaturwissenschaftlicheBildung_Lernwerkstaetten.pdf).
- Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317–402). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Bittner, N., Schüllenbach-Bülow, E. & Walburg, V. (2016). Von Räumen zum Raum. Was wir alles unter Raum verstehen. In E. Schüllenbach-Bülow & C. Stieve (Hrsg.), *Raum anders erleben*. Weimar: Verlag das Netz.
- Brée, Stefan (2012). Hundert Sprachen braucht – Didaktik als Möglichkeitsraum. In C. Förster, B. Hammes-Di & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Berlin: verlag das netz.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Corsten, M., Krug, M., Moritz, C. (Hrsg.) (2010). *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.) (2011). *Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Quali-*

- tätsentwicklung*. Zugriff am 17.10.2018. Verfügbar unter [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhehe\\_Bildung/Audit\\_fuer\\_gemeinsame\\_Lernwerkstaetten\\_von\\_Kitas\\_und\\_Grundschulen.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhehe_Bildung/Audit_fuer_gemeinsame_Lernwerkstaetten_von_Kitas_und_Grundschulen.pdf)
- Dieckmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Dieken, C. van (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Dieken, C. van & Dieken, J. van (2013). *Ganz, nah dabei – Raumgestaltung in Kitas für 0- bis 3-Jährige. Arbeitsmaterialien für Teamfortbildung, Ausbildung und Elternabend*. Berlin: Cornelsen.
- Dieken, C. van, Dieken, J. van, Jespen, A. & Wernicke, C. (o.J.). *Lernwerkstattarbeit in Kitas. Begleitheft zum Film*. Weimar: Verlag das Netz.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997). *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Veräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 91). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Fthenakis, E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i.B.: Herder.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hagstedt, H. (1999). Pädagogische Werkstätten – Zauber Bühnen oder Inseln des Zweifels. In Kemnade, I. (Hrsg.) *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Weimar: Verlag das Netz.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97–115.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsmerkmalen und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem*

- Thema*. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.
- Knauf, T., (o.J.). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als „dritter Erzieher“. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2076.html>
- Koch, B. (o.J.). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor (Hrsg.), *Online Handbuch Kindergartenpädagogik*. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1085.html>
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (7. Aufl.) Heidelberg: Carl Auer.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 3. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051>
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Eine Qualitätstoolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. OECD, DJI. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting\\_strong.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf)
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1997). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reutlinger, C. (2012). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (3. Aufl., S. 93–108). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Schäfer, G. E. (2014). Partizipative Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt & M. Krauth (Hrsg.). *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen* (Bd. 137, S. 122–138). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Schüllenbach-Bülow, E. & Stieve, C. (Hrsg.) (2016). *Raum anders erleben*. Weimar: Verlag das Netz.
- Schütze, F. (2001). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBBS Heft 1*, S. 49–96.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 154–156). Opladen: Leske + Budrich.
- Strübing J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Tielemann, M. (2015). *Werkstatt(t)räume für Kitas*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Zugriff am 30.03.2018. Verfügbar unter <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Wedekind, H. & Schmude, C. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wilk, M. & Jasmund, C. (2015). *Kita-Räume pädagogisch gestalten – Den Raum als Erzieher nutzen*. Weinheim, Basel: Beltz.



## Anhang

### Anhang I: Kategoriensystem Kennzeichen von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

| Kategorie   | Subkategorie I   | Beschreibung   |
|---|--|--|
| Kennzeichen von Lernwerkstatt/<br>Lernwerkstattarbeit | Lernwerkstattarbeit ist erkennbar im Tun/<br>im Handeln  | einerseits wird das Tun/Handeln des Kindes beschrieben (Kind schafft sich seine eigene Lernwerkstatt da, wo es etwas herausfinden oder lernen will)  |
|   |  | andererseits wird Tun/Handeln der Fachkraft beschrieben  |
|   | Lernwerkstattarbeit ist Haltung  | Offenheit (offen und flexibel)   |
|   |  | Bild vom Kind; Wie lernen Kinder?  |
|   |  | Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen des Kindes   |
|   |  | Lust und Freude (am Lernen)  |
|   |  | Pädagogische Fachkraft als impulsgebende*r Begleiter*in  |
|   | Pädagogische Fachkraft als (Mit-)Lernende*r  |  |
|   | Lernwerkstattarbeit bedeutet Anpassung   | Anpassung an Gegebenheiten der Kita (Konzept, Räumlichkeiten und Kinder, ...)  |
|   | Lernwerkstattarbeit ist Summe von Dingen (in vivo code)  | Ankerbeispiel:<br>„Raum, der so gestaltet ist, dass die Kinder kommen können und, ihren Interessen entsprechend, eine Frage haben und mit dieser Frage auf ein Material treffen und ihrem Interesse so nachgehen können, dass sie für sich immer einen Schritt weitergehen können, also lernen können.“ (2. Int., Frau D, 10–17) |
| Lernwerkstatt ist Möglichkeitsraum                    | Material, das zur Auseinandersetzung einlädt<br>Raum, der zur Verfügung steht; Zeit, die gelassen wird<br>Ansprechpartner*innen und Material, mit dem ich weiter forschen kann<br>Raum, der umgeräumt werden kann<br>Material, das zweckentfremdet werden darf<br>Es sind Sachen erlaubt, die zuhause verboten sind. |  |
| Lernwerkstatt ist Werkstatt/<br>Produktionsort        | Ort, an dem etwas entsteht   |  |

## Anhang 2: Bedeutung und Rolle des Raums in der Lernwerkstatt

| Kategorie                     | Subkategorie                                      | Beschreibung  |
|-------------------------------|---|---|
| Bedeutung und Rolle des Raums | Raum als Ort des Wandels/der Veränderung          | Raum, der von Kindern wandelbar ist und verändert werden kann   |
|                               |   | Raum/Werkstatt, die sich im Laufe der Zeit verändert  |
|                               | Raum als vorbereitete Umgebung/ Behälter          | Vielfalt an Material bereitstellen („Herberge“ von Material)  |
|                               |   | anregende Umgebung (Raum bereitstellen)   |
|                               |   | Schnittmengen (mit anderen Funktionsräumen) nicht immer eine klare Trennung möglich   |
|                               | Abgrenzung und Begrenzung (nach außen)            | Risikobegrenzung/Sicherheit vor Gefahren  |
|                               |   | Abgrenzung von Bereichen (Schaffen von Räumen im Raum)  |
|                               |   | Nicht alles ist möglich.<br>Nicht alles ist erlaubt.<br>Vernetzung nach außen, weil eigene Werkstätten nicht alles ermöglichen (können) |
|                               | Raum als Freiraum und als Rückzugsort             | Raum zur freien Entfaltung  |
|                               |   | Kind kann gesamten Raum nutzen  |
|                               |   | Bewegungsfreiheit   |
|                               |   | Rahmenbedingungen erweitern   |
|                               | Raum als Rahmen (als strukturvorgebendes Element) | Ordnungsprinzipien im Raum<br>Möblierung<br>Funktionsraum: Raum gibt ein Thema vor  |
|                               | Raum als Ort des Einschlusses und Ausschlusses    | Ort der Begegnung<br>Ort, der zusammenarbeiten (Einschluss anderer Kinder) ermöglicht<br>Ort des Ausschlusses                           |

### Anhang 3: Bedeutung der pädagogischen Fachkraft in der Lernwerkstatt

| Kategorie   | Subkategorie I   | Beschreibung   |   |
|---|--|--|---|
| Bedeutung und Rolle der päd. Fachkräfte (päd. Fachkraft als...) | Ermöglicher*in   | den Kindern Möglichkeiten zum Ausprobieren und Erkunden bieten<br>Umräumen und zweckentfremden zulassen<br>„aushalten“ können<br>kein „Hemmschuh“ sein           |   |
|   | Impulsgebende Begleiter*in                             | gibt Impulse, wenn diese nötig sind<br>geht auf Fragen des Kindes ein, ohne Lösung vorzugeben  |   |
|   | Expert*in/Spezialist*in                                | Experte/Expertin für eine Lernwerkstatt (Fachfrau/Fachmann)  |   |
|   | Beobachter*in  | beobachtet die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder<br>beobachtet die Interessen und Bedürfnisse der Kinder   |   |
|   | Netzwerker*in  | geht raus in den Sozialraum, wenn Möglichkeiten in der Lernwerkstatt begrenzt sind<br>steht in Kontakt und Austausch mit anderen Institutionen und Einrichtungen |   |
|   | Vorbereiter*in/Gestalter*in                            |  | anregungsreiche Umgebung (Räume) schaffen |
|   |  |  | Vielfalt von Material bereitstellen       |
|   | Unterstützer_in  | gibt Unterstützung, wenn Kinder Unterstützung benötigen<br>Hilfe zur Selbsthilfe   |   |
|   | (Mit-)Lernende/<br>Nichtwissende                       | weiß auch nicht alles<br>lernt gemeinsam mit den Kindern (hat auch neue Erkenntnisse)  |   |
|   | Partner*in/Ansprechpartner*in                          | geht gemeinsam mit Kindern auf „Lösungssuche“<br>Kinder wissen, an wen sie sich mit bestimmten Anliegen wenden können  |   |
| Fachkraft als Kind<br>gebliebene Erwachsene                     | neugierig wie ein Kind<br>auch mal albern wie ein Kind |  |   |

## Anhang 4: Bedeutung und Rolle der Lernenden (der Kinder)

| Kategorie  | Subkategorie I   | Beschreibung   |
|--|--|--|
| Bedeutung und Rolle des Kindes (Kind als...)         | Akteur*in und Gestalter*in (des eigenen Lernprozesses) | eigenständige Auseinandersetzung mit Material  |
|  |  | Kind verfolgt eigenständig eigenes Interesse (mit bestimmter Zielsetzung/Fragestellung)<br>kommt selbst einen Schritt weiter<br>schafft sich seine eigene Lernwerkstatt, da wo es etwas herausfinden oder lernen will<br>erlernt Umgang mit Material |
|  |  | freie Wahl (von Lernwerkstatt, Material, Bezugsperson)   |
|  |  | peer-learning (lernt durch andere Kinder und mit anderen Kindern gemeinsam)  |
|  | Partner*in   | geht gemeinsam mit päd. Fachkraft auf „Lösungssuche“<br>weiß, an welche päd. Fachkraft es sich mit bestimmten Anliegen wenden können   |
|  | Objekt   | Rezipient  |
|  |  | befolgt Regeln und Anforderungen bzgl. Verhalten   |
| befolgt Regeln im Umgang mit Material und Werkzeugen |  |  |

## **7.2 Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion.**

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), DOI: 10.21248/QfI.45

## **Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion**

*Kathrin Hormann & Lisa Disep*

### **Zusammenfassung**

Im Beitrag wird der Einsatz von Stimulated Recalls als Forschungsinstrument diskutiert. Als Stimulus werden eigene Videos aus dem Alltag der pädagogischen Fachkräfte für eine videobasierte Selbst- und Praxisreflexion – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen - genutzt. Durch die Verbalisierung der pädagogischen Fachkräfte werden ihre Gedanken, Gefühle und handlungsleitenden Absichten in der jeweiligen Situation hörbar. Dabei bilden die Verbalisierungen der pädagogischen Fachkräfte den Ausgangspunkt zur Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern. Im Beitrag werden Ergebnisse, die im Rahmen des Codierens nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) zweier Stimulated Recall Interviews entstanden sind, vorgestellt. Auf Basis der Ergebnisse werden mögliche Rückschlüsse auf Themenschwerpunkte und Anlässe für eine Praxis- und Selbstreflexion im Rahmen von Weiterqualifizierungen für Inklusion abgeleitet und diskutiert.

### **Schlagworte**

Praxis- und Selbstreflexion, Stimulated Recall, inklusive Spiel- und Lernsituationen, professionelle Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Sensibilisierende Konzepte, Spannungsverhältnisse

### **Title**

Being able to audible to self- and practical reflection of early childhood professionals? The reconstruction of implicit interpretative, thought and action patterns pedagogic professionals and their meaning for qualification for inclusion

### **Abstract**

The article discusses self- and practical reflection of Stimulated Recalls as a scientific research instrument for further qualification for inclusion. Several self-made videos illustrate the daily routine of an early childhood professional, and serve as a video-based self- and practical reflection, with regard to the design of inclusive situations for playing and learning.

The early childhood professional's thoughts, feelings and guiding actions in each specific situation are made hearable through verbalization. Additionally, the Stimulated Recall Interviews are used by the authors of the article as a scientific research instrument: The verbalizations made by the pedagogic professionals are used as a starting point to reconstruct implicit interpretative, thought and action patterns. The article presents results, based within the framework of coding (Strauss & Corbin, 1996), of two Stimulated Recall Interviews. Based on these results, possible conclusions on thematic foci and reasons for a practical and self-reflection – concerning further qualification for inclusion – are drawn and discussed.

## **Keywords**

practical and self-reflection, Stimulated Recall, inclusive game- and learning situation, professional action competence of early childhood professionals, sensitizing concepts, social tensions

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Theoretischer Referenzrahmen
    - 2.1. Spannungsverhältnisse und Paradoxien im Kontext von Inklusion
    - 2.2. Professionelle Handlungskompetenzen für inklusives Handeln
    - 2.3. Stimulated Recall als Format videobasierter Reflexion
      - 2.3.1. Stimulated Recall als Medium des Lehrens und Lernens
      - 2.3.2. Stimulated Recall als Forschungsinstrument
  3. Methodisches Vorgehen und Sampling
  4. Ergebnisse
    - 4.1. Implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster
      - 4.1.1. Zielverfolgung während der Situation
      - 4.1.2. Unterstützung ausgewählter Kinder
    - 4.2. Vorannahmen, Zuschreibungen und Generalisierungen
  5. Diskussion
    - 5.1. Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis
    - 5.2. Abwägungsprozesse
    - 5.3. Rückschlüsse für Weiterqualifizierung für Inklusion
  6. Ausblick
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

## **1. Einleitung**

Die Gestaltung von kindlichen Lern- und Spielprozessen, die die individuellen Ausgangslagen aller Kinder berücksichtigen, hat im Zuge der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems im Elementarbereich in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Heimlich, 2017). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der gleichberechtigten sozialen Teilhabe aller Kinder.<sup>1</sup> Die damit einhergehenden professionellen Anforderungen eines diversitätssensiblen Handelns erfordern von pädagogischen Fachkräften einerseits eine intensive Begleitung der Spiel- und Lernsituation und zugleich setzen sie spezifische Kompetenzen voraus, um die komplexen Anforderungen im Alltag von (inklusive) Kindertageseinrichtungen zu bewältigen. Pädagogische Fachkräfte nehmen somit bei der Umsetzung einer inklusiven Praxis eine bedeutsame Rolle ein, an die konkrete Handlungsanforderungen und Kompetenzen geknüpft sind (Tegge, 2015). [1]

In diesem Zusammenhang wird die Forderung nach entsprechenden Aus- und Weiterbildungen laut, um professionelles (inklusive) Handeln anzuregen und durch gezielte Interventionen und Fortbildungsmaßnahmen in der Praxis weiterzuentwickeln (Friederich & Schelle, 2017; Sulzer & Wagner, 2011). Neben der Frage, ob für eine inklusive Praxis überhaupt spezifische

Kompetenzen notwendig sind (Kuhn, 2014), gewinnen Reflexionsprozesse an Bedeutung, die durch entsprechende Formate im Kontext von Aus- und Weiterbildungen angeregt werden sollen (Häcker, 2017; Robert Bosch Stiftung, 2008). Sulzer und Wagner (2011) weisen darauf hin, dass jedoch meist offenbleibt, wie und worüber eine Reflexion erfolgen soll und Friederich und Schelle (2017) kommen zu folgendem Schluss: Zur „Fach- und Selbstreflexionskompetenz liegen kaum Erkenntnisse vor, die illustrieren können, inwiefern diese Kompetenzen bereits aus einer inklusiven Perspektive heraus im Arbeitsfeld entwickelt sind“ (Friederich & Schelle, 2017, S. 392). Fraglich bleibt darüber hinaus, wie sich Reflexionsprozesse vollziehen, wann jemand als ‚reflektiert‘ gilt (Häcker, 2017) und wie durch entsprechende Formate in Aus- und Weiterbildungen eine Weiterentwicklung der Reflexionsfähigkeit ermöglicht werden kann. [2]

In dem Beitrag wird das Stimulated Recall Interview als Forschungsinstrument vorgestellt. Auf der Basis von Ergebnissen aus zwei Interviews wird abschließend diskutiert, welche möglichen Rückschlüsse daraus für Qualifizierungsmaßnahmen für Inklusion gezogen werden können. Dabei werden folgende Fragestellungen fokussiert: [3]

- Welche impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen – können auf Grundlage der Analyse der Stimulated Recall Interviews pädagogischer Fachkräfte empirisch rekonstruiert werden?
- Welche Rückschlüsse lassen sich aus der Rekonstruktion für eine inklusionsorientierte Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte ableiten? [4]

## 2. Theoretischer Referenzrahmen

### 2.1. Spannungsverhältnisse und Paradoxien im Kontext von Inklusion

Wesentlich bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung ist die bewusste Wahrnehmung der Individualität jedes Kindes hinsichtlich seiner Bedürfnisse, Interessen und seines Entwicklungsstands (Kron, 2009; Sulzer & Wagner, 2011). [5]

Prengel (2014) weist darauf hin, dass Inklusion neben den Potenzialen auch gleichzeitig Widersprüche und Spannungsverhältnisse in Bildungsprozessen sichtbar macht. Hierzu zählen unter anderem das Spannungsverhältnis zwischen der Betonung der Einzigartigkeit der Kinder und ihrer kollektiven Zugehörigkeit oder das Spannungsverhältnis zwischen der Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität bei zeitgleicher Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken (Prengel, 2014). [6]

Auch Kuhn<sup>2</sup> (2014) weist darauf hin, dass pädagogisches Handeln im Kontext von Inklusion die Dilemmata, Paradoxien und Antinomien professionellen Handelns (Schütze, 2000) zu berücksichtigen habe, da es insbesondere dem ‚Differenzdilemma‘ unterworfen sei, denn „jede pädagogische, konzeptionelle oder programmatische Berücksichtigung von Differenz [führt] unweigerlich dazu, dass Differenz reproduziert und festgeschrieben wird“ (Kuhn, 2014, S. 134). Eine Nicht-Berücksichtigung von Differenzkonstruktionen führe hingegen zu einer Gleichbehandlung Ungleicher (Kuhn, 2014). [7]

Schütze (2000) betont, dass die Spannungsverhältnisse und Antinomien „nicht durch gezielte korrigierende Aktivitäten grundsätzlich auflösbar sind“ (Schütze, 2000, S. 57), jedoch durch eine systematische Selbstreflexion bearbeitet werden können. [8]

### 2.2. Professionelle Handlungskompetenzen für inklusives Handeln

Auch wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion im Orientierungsrahmen für Auszubildende in der Frühpädagogik als Grundkompetenz gilt, wird darauf hingewiesen, dass das „Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation [...] keine Alltagskompetenz [ist], sondern eingeführt, geübt und habitualisiert werden [muss]“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 43; Häcker, 2017), zumal pädagogisches Handeln in vielen Aspekten unbewusst geschehe (Sulzer & Wagner, 2011). In diesem Zusammenhang wird der Fokus zunehmend auch auf die Professionalität pädagogischer Fachkräfte gelegt (Wadepohl, 2015)



und immer wieder auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, der es auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen ermöglichen soll, in den komplexen, mehrdeutigen Situationen reflexiv und situationsangemessen zu handeln (Nentwig-Gesemann et al., 2011). [9]

Nittel (2000) differenziert zwischen einem kompetenztheoretischen und einem differenztheoretischen Verständnis von Professionalität. Dabei bezieht sich das kompetenztheoretische Verständnis auf die personalen Voraussetzungen für die Herstellung von Professionalität in der Person und greift das Konzept auf, das Kompetenz in Disposition und Performanz unterteilt (Friederich & Schelle, 2017). Während Disposition alle Voraussetzungen meint, die für die Erbringung einer professionellen Handlung notwendig sind, beschreibt die Performanz die „artikulierte Seite der Kompetenz“ (Nittel, 2000, S. 74) in Form der Handlung selbst. Allerdings beinhalten Kompetenzen immer auch ideale Vorstellungen bezogen auf die Anbahnung von Professionalität, die professionelles Handeln nicht garantieren können. Das differenztheoretische Verständnis verweist daher auf situations- und klient\*innenabhängige Schwierigkeiten im Interaktionsprozess, die einem professionellen Handeln entgegenstehen (Friederich & Schelle, 2017). Laut Nittel unterliegt professionelles Handeln nach mindestens drei Seiten Widersprüchen und Dilemmata: „zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene“ (Nittel, 2000, S. 81). Das Dilemma auf der Handlungsebene besteht darin, dass Professionelle verpflichtet sind, begründet Entscheidungen zu treffen, die jedoch nicht immer eine Wissensgrundlage aufweisen können. Darüber hinaus ist das Wissen, das als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden kann, nicht direkt aus der Wissenschaft transferierbar. Es muss auf den Einzelfall hin angewendet sowie mit Erfahrungswissen kombiniert werden (Nittel, 2000). Hierfür ist Reflexion erforderlich, um zu gewährleisten, dass das entsprechende Wissen „in angemessener Art und Weise auf den Einzelfall hin abgewogen, verknüpft und angewendet wird“ (Friederich & Schelle, 2017, S. 385). Wesentlich bei der Berücksichtigung der Beziehungsebene ist, dass pädagogische Fachkräfte sowohl als Professionelle als auch als Personen handeln, sodass es den Kindern möglich ist, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. [10]

Nittels Ausführungen verdeutlichen, dass Professionalität sowohl als Handeln auf der Basis von Kompetenz verstanden werden kann, als auch als konkretes Ausbalancieren unterschiedlicher Ansprüche an das Handeln. Es erscheint daher zielführend sich auf professionelle Handlungskompetenzen zu beziehen, wenn die individuellen Voraussetzungen für professionelles, inklusives Handeln fokussiert werden (Friederich & Schelle, 2017). [11]

Sulzer und Wagner (2011) haben Kompetenzen ausformuliert, die pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung und Erziehung benötigen. Sie differenzieren dabei sechs Teilbereiche: wertorientierte Handlungskompetenz, Fachkompetenz, Selbstreflexionskompetenz, Analysekompetenz, Methodenkompetenz und Kooperationskompetenz. [12]

Aufgrund der Ausrichtung des Beitrages wird im weiteren Verlauf hauptsächlich Bezug auf die Selbstreflexionskompetenz genommen, deren Fokus auf die „Reflexion der eigenen soziografischen Situiertheit zu Einseitigkeiten, Privilegierung und Diskriminierung und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln“ (Sulzer & Wagner, 2011, S. 27) gerichtet ist. Um das eigene fachliche Handeln auf Einseitigkeiten hin zu überprüfen, benötigen pädagogische Fachkräfte Selbstreflexionskompetenzen, da sie Bildungsprozesse immer „mit ihrer Person“ (Arnold, 2005, S. 17) darbieten. Auf Grundlage biografischer Erfahrungen nehmen Fachkräfte eine spontane Bewertung von Situationen und Menschen vor und gestalten die Spiel- und Lernsituationen entsprechend dieser Bewertungen. Die eigene kulturelle Herkunft der pädagogischen Fachkräfte, die gegenwärtige soziale Bezugsgruppe und die öffentliche Meinung darüber, welche Lebensumstände für Kinder günstig sind, beeinflussen dabei ihre Wahrnehmung und Einschätzung (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Preissing, 2003). Diese Einflussfaktoren werden häufig nicht bewusst wahrgenommen, weshalb sich Verhaltensweisen, die sich auf dieser Basis etabliert haben, als ‚normal‘ und ‚richtig‘ anfühlen (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Wenn die

eigenen Vorstellungen, Vorurteile und biografischen Erfahrungen nicht reflektiert werden, prägen sie die routinierten Handlungsweisen und können Einseitigkeiten, Ungleichbehandlung und Bevorzugung zur Folge haben (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Wagner, 2008). [13]

Im Rahmen der Selbstreflexion muss auch die Kindertageseinrichtung als Institution in die Reflexion und die kritische Auseinandersetzung mit einbezogen werden (Praxisreflexion), denn auch in Kindertageseinrichtungen zeigen sich Implikationen gesellschaftlicher Ungleichheit (Sulzer & Wagner, 2011). Im Kontext der Praxisreflexion ist bedeutsam, welche Welt den Kindern in der Kindertageseinrichtung begegnet: Worauf wird in der Kindertageseinrichtung Wert gelegt, und was wird vorausgesetzt (Preissing, 2003)? Welche Hierarchie- und Dominanzstrukturen, Diskriminierungen oder Machtasymmetrien zeigen sich in der Gestaltung von Interaktionsprozessen (Sulzer & Wagner, 2011)? Welche eigenen Handlungsstrategien tragen zu exkludierenden institutionellen Mechanismen bei (Sulzer & Wagner, 2011)? [14]

Notwendig sind also eine kritische Selbst- und Praxisreflexion, denn laut Fuchs-Rechlin (2010) ermöglicht Reflexion über die eigenen Bezüge und das fachliche Handeln eine „Optimierung bzw. Neuorganisation bestehender Handlungsmuster“ und damit eine „Möglichkeit, habituelle Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster zu durchbrechen“. Voraussetzung dafür seien „die Unterbrechung der primären Handlungssituation sowie eine Vergegenständlichung der Handlung als kognitive oder reale Objektivierung“ (Fuchs-Rechlin, 2010, 32f.). [15]

### **2.3. Stimulated Recall als Format videobasierter Reflexion**

Eine Möglichkeit Reflexionsprozesse über das eigene Handeln und somit eine Selbst- und Praxisreflexion anzuregen, bildet der Einsatz von Stimulated Recalls (als ein Format videobasierter Reflexion). Dabei wird ein Stimulus (meist in Form eines Videos) für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt (Calderhead, 1981). [16]

Das Stimulated Recall bietet unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten: So kann es im Rahmen von Aus- und Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte einerseits als Medium des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen genutzt werden. Andererseits ermöglicht der Einsatz des Stimulated Recalls als Forschungsinstrument eine Rekonstruktion der Handlungspraxis bzw. die Erfassung professioneller Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte und gestattet dadurch (vorsichtige) Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse in Aus- und Fortbildungen. Je nach Einsatz und Erkenntnisinteresse gestaltet sich für die Akteur\*innen die Strukturierung der Betrachtung der eigenen Handlungspraxis von weitgehend selbst bestimmend bis hin zur expliziten Aufforderung der Fokussierung ganz bestimmter Handlungsaspekte. [17]

#### **2.3.1. Stimulated Recall als Medium des Lehrens und Lernens**

Besonderes Potential bietet das Stimulated Recall bei der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Durch die Betrachtung des Videos und die Option, währenddessen ‚laut zu denken‘, ermöglicht es eine erste, offene Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der videografierten Alltagssituation. Dieser offene Zugang kann dann in einem zweiten Schritt – im Rahmen eines mikroanalytischen Vorgehens – unterschiedlich genutzt werden, indem durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2004) 1.) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation unterstützt wird oder 2.) Anregungen zur Reflexion über die Vielperspektivität und Komplexität von pädagogischen Alltagssituationen geboten werden oder 3.) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative (didaktische) Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (Hormann & Disep, 2020). Ziel des Einsatzes von Stimulated Recalls in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte ist die Unterstützung professioneller Handlungskompetenzen und das Anregen von Selbst- und Praxisreflexion. [18]

Je nach Phase der Ausbildung (Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz oder Ausbildung zum\*r Erzieher\*in) oder dem Einsatz in Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte

können unterschiedliche Themen oder Ausdifferenzierungen fokussiert werden. Insbesondere Häcker (2017) weist darauf hin, dass geklärt werden sollte, wo und wann „bei der Ausbildung bzw. bei der Berufsausübung Zeiten, ‚Räume‘ und Formate verfügbar gemacht [werden], die der Reflexion als ‚Aufmerksamkeit absorbierende Handlung‘ einen ihr angemessenen Rahmen bieten und sie ggf. strukturieren“ (Häcker, 2017, S. 31), und welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden. [19]

### **2.3.2. Stimulated Recall als Forschungsinstrument**

Beim Einsatz des Stimulated Recall als Forschungsinstrument wird ein Stimulus (meist in Form eines Videos) als Grundlage für die Interviewsituation genutzt, wobei die Interviewteilnehmer\*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert werden, sich das Video anzuschauen und ihre Gedanken, die ihnen beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen, zu verbalisieren. Die Betrachtung der Videosequenz ermöglicht den Interviewteilnehmer\*innen ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Interaktionssituation im Moment ihres Vollzugs und eröffnet Einblicke in Handlungsbegründungen und Ordnungen von Alltagserfahrungen (Messmer, 2011, 2015), in die Thematisierungsweisen von Praxis (Thole, Milbradt, Göbel & Reißmann, 2016) oder in die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln. [20]

Die Auswahl und Gestaltung der Videosequenz für die Interviewsituation erfolgt im Forschungsprozess unterschiedlich und reicht vom Zusammenschneiden verschiedener gefilmter Situationen (Thole et al., 2016) bis hin zu einer von den Akteur\*innen selbst bestimmten Interaktionssituation (Hormann & Disep, 2020). Auch in Bezug auf die zeitliche Durchführung des Interviews unterscheiden die Studien zwischen einer ‚unmittelbaren Retrospektion‘ (die sich zeitlich direkt an die Situation anschließt) und einer ‚verzögerten Retrospektion‘ (die Tage später stattfindet) (Konrad, 2010). [21]

Aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens werden zwei verschiedene Datensorten erzeugt (Videos und Audios vom Interview), die zwei Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen eröffnen: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das „Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Dadurch wird ein „tiefer Einblick“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15) in die Interaktion möglich und pädagogische Interaktionen werden in ihrer Komplexität und Variabilität sichtbar, hörbar sowie fassbar und zugleich einer strukturierten Beobachtung zugänglich gemacht (Sonnleitner, Prock, Pank & Kirchhoff, 2018). Jedoch wird durch das Video allein keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur\*innen in der Interaktion möglich. Das Potential des Stimulated Recall liegt insbesondere darin, dass durch das Interview ein Einblick in die Absichten und Entscheidungsprozesse der Akteur\*innen erlangt werden kann, indem das Geschehen aus der Perspektive der Akteur\*innen in den Blick genommen wird und durch eine nachträgliche Verbalisierung des eigenen Erlebens eine spezifische Bedeutung erhält. [22]

## **3. Methodisches Vorgehen und Sampling**

Im Forschungsprojekt KoAkiK<sup>3</sup> fand im Rahmen der Weiterqualifizierungsmaßnahme<sup>4</sup> pädagogischer Fachkräfte eine sechsmonatige Prozessbegleitung in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen statt, in der es um eine begleitende Reflexion der eigenen Handlungspraxis in Bezug auf die alltagsintegrierte Begleitung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse ging. In einigen Einrichtungen wurden dabei Stimulated Recalls als Grundlage für eine videobasierte Reflexion eingesetzt, um eine detaillierte Analyse der eigenen Handlungspraxis zu ermöglichen und einen differenzierten Blick auf die berufliche Praxis zu entwickeln. [23]

Der Aufnahmefokus und -zeitpunkt wurden von der Fachkraft selbst ausgewählt. Die anschließende Reflexion (im Rahmen des Stimulated Recall Interviews) erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation fand ein erster offener Zugang zum Video statt, in dem die pädagogischen Fachkräfte durch die Methode des Lauten Denkens aufgefordert wurden, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der

videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Dadurch wurden eigene Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2004) vertiefend fokussiert wurden. [24]

Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert. Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). [25]

Ziel ist es auf Basis der Auswertung implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen – empirisch zu rekonstruieren und daraus mögliche Rückschlüsse für eine inklusionsorientierte Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte abzuleiten. [26]

Die bisherigen Datenerhebungen erfolgten in zwei Kindertageseinrichtungen. Insgesamt wurden drei Fachkräfte videografiert und interviewt. Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte in Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) gemäß des Theoretical Samplings. [27]

Eine Fokussierung lag auf der alltagsintegrierten Gestaltung inklusiver Lern- und Spielprozesse und der anschließenden Reflexion über die Realisierung und Gestaltung des von ihnen gewählten pädagogischen Settings. Eine thematische Einschränkung unsererseits wurde nicht vorgenommen. Ebenso konnten die Akteur\*innen die Situation, die Organisationsform (Freispiel, Essen, Sitzkreis, etc.) und die (Klein-)Gruppenkonstellation der Kinder frei wählen sowie den Beginn und das Ende der Videoaufnahme selbst bestimmen. [28]

#### **4. Ergebnisse**

Innerhalb des Beitrags stellen wir erste ausgewählte Ergebnisse vor, die durch das offene und axiale Codieren (Strauss & Corbin, 1996) der Stimulated Recall Interviews von den pädagogischen Fachkräften Anke Kaspar<sup>5</sup> und Dennis Bringmann analysiert wurden.<sup>6</sup> Die beiden Interviews bieten dabei im Sinne des minimalen und maximalen Kontrastes einen ersten Fallvergleich und ermöglichen somit erste differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags. [29]

Im Rahmen der Auswertung der zwei Interviews nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) konnte zum Phänomen „Die Gestaltung einer inklusiven Spiel- und Lernsituation“ basierend auf den sensibilisierenden Konzepten<sup>7</sup> der pädagogischen Fachkräfte ein zirkulärer Prozess analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien ergibt. Dieser beginnt mit „die pädagogische Fachkraft nimmt wahr“ und „die pädagogische Fachkraft interpretiert“ einzelne Aspekte in der Situation. Diese führen zu einer „Entscheidung der pädagogischen Fachkraft“ und münden in „entsprechenden Handlungen“, aus denen sich „Konsequenzen“ ergeben. [30]

##### **4.1. Implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster**

Anhand der nachfolgenden Situationsbeschreibungen und Interviewausschnitte sollen dieser zirkuläre Prozess sowie das Herausarbeiten der impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster verdeutlicht werden. [31]

Situationsbeschreibung: Anke Kaspar

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand als Freispiel-Situation im Bauraum statt, die zunächst als dyadische Situation mit dem Jungen Alim begann. Dementsprechend war Ankes Fokus zu Beginn auch auf Alim gerichtet. Als Ziel formulierte sie, dass sie Alim noch neue Ideen für seinen Bauprozess geben möchte. Im weiteren Verlauf entwickelte sich die Situation hin zu einer Kleingruppensituation. Die erste Veränderung in der Dyade entstand dadurch, dass ein Mädchen zur Situation hinzukam und sich an dem Bauprozess beteiligen wollte. Daher fragte sie Anke, ob sie mitbauen darf. [32]

In der folgenden Aussage von Anke Kaspar: *„Ja, das war wieder die typische Situation, dass ich gefragt werde, ob man bauen kann oder nicht [...]“*. (AK, Z. 32-33) wird deutlich, dass sie wahrnimmt, dass sie von dem Mädchen angesprochen wird. Durch ihre Beschreibung „typische Situation“ verdeutlicht sie, dass ihr die Situation vertraut vorkommt und sie häufiger die Erfahrung macht, dass sie als diejenige adressiert wird, die die Entscheidungen darüber trifft, wer bauen darf oder nicht. Die Adressierung durch das Mädchen könnte darauf hinweisen, dass es wahrnimmt, dass bestimmte Entscheidungen im Kita-Alltag von den pädagogischen Fachkräften getroffen werden. Diese Asymmetrie zwischen Fachkraft und Kind (vgl. Konzept der generationalen Ordnung, Honig, 1999) scheint von Seiten des Kindes auch akzeptiert zu sein. [33]

Im weiteren Verlauf wies Anke das Mädchen darauf hin, dass sie Alim doch direkt fragen soll, ob sie mitbauen kann. Dieser reagierte auf die Anfrage des Mädchens jedoch zunächst nicht, woraufhin das Mädchen Anke anschaute und diese sich erneut adressiert fühlte. Durch die weitere Verbalisierung ihrer Gedanken: *„[...] und, ähm da war ich zwischendurch ein bisschen hin- und hergerissen, weil, äh, ob ich jetzt sozusagen für/für dieses Mädchen die Kommunikation übernehme und ihr sage, wie sie den Kontakt aufbauen soll oder ob ich es lasse [...]“* (AK, Z. 34-36) wird ein „bipolarer Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) erkennbar, der von Anke durch die dimensional Kontinuen „Kommunikationsübernahme“ und „Unterstützung bei Kontaktaufbau“ geäußert wird und innerhalb derer vielfältige Ausprägungen und Abstufungen (bspw. keine, weniger oder mehr Kommunikationsübernahme) möglich sind. Anke nimmt wahr, dass sie von dem Mädchen adressiert wird und sieht sich aufgefordert in irgendeiner Art und Weise zu reagieren. Ihre Handlungsmöglichkeiten äußert sie in bipolarer Form: Kommunikationsübernahme oder keine Kommunikationsübernahme; Unterstützung bei Kontaktaufbau oder keine Unterstützung bei Kontaktaufbau. [34]

Durch die weiteren Kommentierungen zum Video deutet sich an, dass sich der Handlungsdruck von Anke in der Situation noch zu erhöhen scheint. Sie wird von dem Mädchen nun direkt angesprochen, wodurch noch einmal eine deutlichere Adressierung hinsichtlich der Lösung erfolgte. Anke zeigt durch die folgenden Verbalisierungen auf, dass sie in der Situation immer noch unsicher war, inwiefern sie dem Mädchen eine Handlungsempfehlung aussprechen soll. Sie verbalisiert, dass ihr während der Situation die Idee einer Lösung in Form einer körperlichen Kontaktaufnahme (antippen) durch den Kopf ging und sie sich letztendlich dann aber doch dagegen entschieden hat: *„[...] und besonders in der nachfolgenden Situation, wo sie dann sagte „Aber der spricht nicht mit mir.“ und das dann irgendwie weitermachen wollte und ich dachte „Tipp ihn doch mal an, hol ihn doch mal raus aus seiner Situation [...] hab mich dann dafür entschieden, dass ich es lasse, was im Nachhinein auch gut geklappt hat, aber das war so, nä, wo ich dachte, ist das jetzt richtig, mach ich das jetzt oder mach ich das nicht (3) [...]“* (AK, Zeile 36-40) [35]

Die nachträgliche Verbalisierung lässt erkennen, dass sie in der Situation interpretiert hat, dass eine Unterstützung des Mädchens nicht notwendig ist und sie sich dementsprechend entschieden hat, dem Mädchen keine Lösungshinweise zu geben. Als Konsequenz eröffnet sie damit sowohl Alim als auch dem Mädchen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wie sie die Situation aushandeln. [36]

Auch Dennis verbalisiert im Rahmen des Stimulated Recall Interviews verschiedene Handlungsmöglichkeiten und die damit verknüpften Kontinuen. [37]

Situationskontext: Dennis Bringmann

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der Kreativ-Werkstatt statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus mehreren Jungen) vorbereitet. Als Ziele formulierte er die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über gemeinsame Interessen, das Bereitstellen von Wissen über Ninjago-Figuren für einen der Jungen (Malte), damit auch er zukünftig mitreden und mitspielen kann sowie die Förderung der Stifthaltung und

der Feinmotorik der Jungen. Zu Beginn der Situation war ein Junge kurz aufgestanden und weggegangen und kehrte nun zurück, um sich an der Situation zu beteiligen. [38]

In der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis nimmt Dennis eine Irritation wahr, die dazu führt, dass er seine Gedanken, die ihm beim Schauen dieser Stelle durch den Kopf gehen, folgendermaßen verbalisiert: *„Ich war kurz kleben geblieben. [Person 2] hatte gesagt: „Weg gegangen, Platz vergangen.“ Jetzt hatte ich einfach gesagt: „Ja die Regel kennen wir alle, du kannst dich hier hinsetzen.“ Ich hab diesen/diesen Konflikt quasi für ihn gleich gelöst, aber einfach nur, damit das Angebot nicht ins Stocken gerät. Damit's einfach fließt. Aber das wär, glaube ich, ne gute Möglichkeit für ne/für ne gesunde, schöne Auseinandersetzung gewesen. Ja, fiel mir grad nur dazu ein. Hab ich vielleicht was verpasst.“* (DB, Z. 22-27). [39]

Dennis interpretiert, dass es in der betrachteten Situation scheinbar einen möglichen Konflikt hätte geben können, der aus Dennis' Sicht durch die Äußerung des einen Jungen: *„Weg gegangen, Platz vergangen.“* explizit wird. Gleichzeitig interpretiert er, dass er diesen möglicherweise entstehenden Konflikt durch seine Reaktion verhindert hat. Er eröffnet aber auch (zumindest in der nachträglichen Betrachtung), dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte, wodurch sich ein „bipolarer Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum „Situation strukturieren“ (in verschiedenen Ausprägungsmöglichkeiten, bspw. nicht strukturieren, wenig strukturieren, ...) andeutet. Dennis äußert, dass er sich in der Situation für eine Strukturierung entscheidet, indem er dem zurückkommenden Jungen einen Platz anbietet und begründet seine Handlung nachträglich. Das Angebot kann in der Konsequenz (wie geplant) fortgeführt werden, was gleichzeitig zur Folge hat, dass eine Aushandlung durch die Jungen nicht stattfinden kann. Abschließend formuliert Dennis: *„Hab ich vielleicht was verpasst“*, wodurch sich eine mögliche Unsicherheit bezogen auf seine Entscheidung vermuten lässt. [40]

#### 4.1.1. Zielverfolgung während der Situation

Darüber hinaus hat sich das Thema *Zielverfolgung während der Situation* als zentrales Element in der Kommentierung der Handlungspraxis in beiden Interviews herausgestellt. Dieser Aspekt scheint auch einen bedeutenden Einfluss auf die Entscheidungen in der jeweiligen Situation zu haben. [41]

Als ursprüngliches Ziel benennt Anke, dass sie Alim in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Die zunächst als Einzelsituation begonnene Spielsituation verändert sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agiert. In der Retrospektion wird deutlich, dass Anke die Veränderung in der Situation wahrgenommen hat. Sie verbalisiert, dass die Kinder aus ihrer Perspektive unterschiedliche Ziele verfolgt haben und interpretiert, dass Alims Spiel dadurch beeinflusst wird: *„[...] ich glaub das war die Situation, wo es für'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen.“* (AK, Z. 71-73) Aus ihrer Perspektive ist es das handlungsleitende Ziel, dass Alim ungestört bauen kann und diese Annahme beeinflusst ihre Wahrnehmung und Interpretation dahingehend, dass sie befürchtet, dass die Situation droht, sich in eine andere Richtung zu entwickeln. Im weiteren Verlauf beeinflusst diese Annahme ihre Wahrnehmung und Interpretation und in der Konsequenz auch ihre Entscheidungen und Handlungen: *„[...] dass ich merkte, dass es nicht funktioniert, wenn drei/drei unterschiedliche Personen unterschiedliche Ziele verfolgen in dem Bauen und ähm, dass, ähm, ich mir irgendwann gedacht habe, also, dass ich dann, also zu [Person 5] sagte „Brauchst du noch andere Kartons“ und eigentlich sie auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt, weil wir dann nicht mehr so viele (.) ähm Ideen hatten.“* (AK, Z. 75-82) [42]

Anke hat sich in dieser Situation dafür entschieden, in den Spielprozess einzugreifen. In der Konsequenz hat das Mädchen aufgrund des Frageimpulses *„Brauchst du noch andere Kartons?“* die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre

Entscheidung als erfolgreich und zielführend, indem sie äußert, dass sich die Spielsituation dadurch wieder beruhigt hat. [43]

Auch bei Dennis Bringmann wird deutlich, welche Auswirkungen seine Zielsetzungen auf die Gestaltung des Spielprozesses haben. Ähnlich wie bei Anke Kaspar wird in dieser Situation die Zielsetzung auf ein Kind bezogen formuliert. Diese besteht darin, dem Jungen (Malte) durch zusätzliches Wissen über Ninjago zu ermöglichen, zukünftig mitreden und an anderen Spielsituationen teilhaben zu können: *„Was ich ganz cool finde ist, dass die Kinder da, (.) ja sich ergänzen oder halt immer so ins Gespräch/ (.) ja einfach Worte reinwerfen, weil ja ich immer frage: ‚Wer ist das, wer ist das, wer ist das?‘ Erstens weil ich’s wirklich nicht weiß (.) und zweitens, weil der Malte, der hat ein paar Mal gesagt, ja ich kenn den Ninjago und (.) das ist der und der. Aber ich weiß, dass er das/dass er entweder darf er das/das nicht zu Hause gucken oder er guckt grundsätzlich kein Fernseh’n. Aber das frustriert ihn manchmal, dass er da nicht so mitreden kann, wenn die über Ninjago reden. Oder in so Rollenspiele gehen, oder wenn sie dann diesen Spielzeugtag haben. Dann bringen sie so Figuren mit ja und: ‚Wer ist das?‘ ‚Ja, der und der, Malte.‘ Das ist vielleicht auch für ihn ganz schön, dass (.) ich quasi frage und er aber das ganze Wissen da noch dazu bekommt und ja ihm die Möglichkeit zu geben, da einfach mitreden zu könn, dass er ne (.) ja.“* (DB, Z. 39-48) [44]

In der nachträglichen Betrachtung verbalisiert Dennis seine Vermutung, dass Malte die Ninjago-Figuren nicht kennt. Er bezieht dabei Beobachtungen und Hintergrundinformationen mit ein. Seine Strategie in dieser Situation ist es, durch seine Nachfragen, das Wissen des Jungen zu erweitern, ohne dass dieser sein Nichtwissen preisgeben muss. [45]

#### 4.1.2. Unterstützung ausgewählter Kinder

In der von Dennis beschriebenen Situation wird der Aspekt der Unterstützung ausgewählter Kinder bereits deutlich. Dieser findet sich auch in verschiedenen Aussagen im Interview von Anke Kaspar in unterschiedlichen Facetten und auf verschiedene Kinder bezogen wieder. Ein Beispiel dafür ist die nachfolgende Situation, in der es aus der Perspektive von Anke zu einem Aushandlungsprozess von Person 5 und Alim zu kommen scheint. Alim war immer noch damit beschäftigt, Kartons nebeneinander und übereinander anzuordnen (zu bauen). Ein Mädchen (Person 5) nahm einen der von Alim angeordneten Kartons weg. Anke nahm daraufhin den Blick von Alim wahr und interpretierte die Situation folgendermaßen: *„Ja, da/da war ich in dem Gespräch mit, ähm, [Person 5], weil sie sich da den Karton geholt hatte, den eigentlich schon Alim hatte und, ähm, und und ich/da ich wahrnahm, dass er das nicht gut fand, und ähm, das aber nicht, also da war ich sozusagen sein Sprachrohr, weil seine Augen sagten: ‚Ich brauch jetzt mal Hilfe von dir.‘“* (AK, Z. 98-101) [46]

Durch Ankes Beschreibung deutet sich an, dass Anke und Alim über einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zu verfügen scheinen und Anke dadurch in der Lage ist, durch non-verbale Signale von Alim die Situation zu deuten und (durch ihr Eingreifen in Folge der nonverbalen Verständigung) in Alims Sinn zu gestalten. Gleichzeitig scheint auch Alim auf Erfahrungen mit Anke zurückgreifen zu können und zu wissen, dass er sie bei Unsicherheiten über Blickkontakt als Bezugsperson adressieren kann und sie dann (für ihn) handelt. Ebenso wird hier noch einmal ihre (Ziel-)Fokussierung bzgl. der *Unterstützung von Alim* erkennbar. In der Konsequenz nimmt sie jedoch Person 5 und Alim die Möglichkeit, ihren Prozess selbst auszuhandeln. [47]

Ein weiteres Beispiel für die Fokussierung wird in der Retrospektion von Dennis deutlich. Er verbalisiert, dass es auch andere Möglichkeiten in der Begleitung der Malsituation gegeben hätte, indem er sich aus der Situation zurückzieht und sich auf ein Beobachten beschränkt. Diese Alternative scheint jedoch in einem Spannungsverhältnis zu seinen Zielen zu stehen. Insbesondere auf die Zielsetzung Verbesserung der Stifthaltung bezogen, zeigt sich hier, dass Dennis glaubt, dass Malte darauf sonst nicht geachtet hätte und es Auftrag der pädagogischen Fachkräfte ist, an diesem Ziel zu arbeiten: *„Ja ich habe jetzt halt auch wieder überlegt, ob ich vielleicht doch hätte mich einfach dazu setzen sollen und die Jungs einfach machn lassen.“* (2)

*Andererseits wollt ich auch drauf achten, dass Malte zum Beispiel, das mit der Stifthaltung einfach noch besser hinkriegt. Von alleine hätte er's wahrscheinlich jetzt nicht so gemacht oder den Anspruch gehabt.*" (DB, Z. 96-100) [48]

Im Anschluss wird ähnlich wie bei Anke Kaspar Rückbezug zu gemeinsamen Erfahrungen mit der Gruppe der ausgewählten Kinder genommen. Auf dieser Grundlage nimmt Dennis die Situation wahr und bringt seine Verwunderung darüber, dass die Jungen in der Situation so ruhig geblieben sind, zum Ausdruck: *„Ja ich bin echt überrascht, also dass in der Konstellation, dass die (.) Jungs so lange relativ ruhig sitzen konnten. Also ich habe bewusst die ausgewählt, dass es/weil es (.) einerseits sind's immer so ähnliche Konstellationen, die spielen meistens dann laut zusammen. (.) Aber ich find's gut, dass die in der Konstellation aber auch ruhig spielen können. Ich hatte vielleicht erst die Sorge, vielleicht ja puschen die sich gegenseitig so auf. Aber, ich glaube solange die so zusammenbleiben und gemeinsam Interesse oder Freude an etwas haben, klappt das recht gut.*" (DB, Z. 100-105) [49]

#### **4.2. Vorannahmen, Zuschreibungen und Generalisierungen**

Sowohl in Ankes als auch in Dennis' Beschreibungen der Wahrnehmung und Interpretation lassen sich Vorannahmen und Zuschreibungen analysieren. [50]

Insbesondere in der Aussage: *„[...] ich wahrnahm, dass er das nicht gut fand, und ähm, das aber nicht, also da war ich sozusagen sein Sprachrohr, weil seine Augen sagten: „Ich brauch jetzt mal Hilfe von dir“.*" (AK, Z. 100-101) deutet sich ihre Zuschreibung an, dass Alim ohne ihre Unterstützung die Situation verbal nicht allein lösen kann. Sie entscheidet sich daher, die Kommunikation für Alim zu übernehmen und wird zu seinem „Sprachrohr“. [51]

Auch in der Verbalisierung von Dennis werden Zuschreibungen und Generalisierungen auf ‚diese Jungengruppe‘ bezogen (bspw.: ‚Diese Jungen‘ spielen laut zusammen; Sorge, dass ‚diese Jungen‘ sich gegenseitig aufpuschen und nicht ruhig bleiben.) hörbar. In der Äußerung der Sorge zeigt sich seine Vermutung, dass die Situation auch anders hätte verlaufen und zum Abbruch kommen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass er sich trotz dieser Vorannahme und Ungewissheit für genau dieses Angebot entschieden hat. In der Retrospektion schlussfolgert er, wie wichtig es war, dass er dabei das Interesse der Jungen aufgegriffen hat. [52]

### **5. Diskussion**

Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die einen Ausgangspunkt für eine Selbst- und Praxisreflexion (bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017)<sup>8</sup> in der eigenen Kindertageseinrichtung) bieten. [53]

Auf Basis der Auswertung der Interviews lassen sich mit aller Vorsicht erste Rückschlüsse für die Gestaltung von Fortbildungen und Prozessbegleitungen im Rahmen von *Weiterqualifizierungen für Inklusion* ableiten. In den Stimulated Recall Interviews konnten verschiedene Aspekte analysiert bzw. rekonstruiert werden. Besonders wesentlich für das Ableiten von Rückschlüssen für *Weiterqualifizierungen für Inklusion* erscheinen die Aspekte *Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis*<sup>9</sup> sowie *Abwägungsprozesse* zu sein. [54]

#### **5.1. Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis**

In der retrospektiven Verbalisierung lassen sich verschiedene sensibilisierende Konzepte rekonstruieren, die Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der jeweiligen Situation und dementsprechend auf die daraus resultierenden Entscheidungen sowie die Gestaltung der Interaktion zu nehmen scheinen. [55]

Das Anknüpfen an die Interessen der Kinder scheint für Dennis ein entscheidender Ausgangspunkt für die inklusive Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen zu sein. Er entscheidet sich für eine Malsituation, um die Stifthaltung und Konzentrationsfähigkeit der Jungen zu fördern, obwohl er auf Grundlage seiner bisherigen Beobachtungen wahrgenommen hat, dass die



Jungen lieber im Bauraum sind oder laut miteinander spielen. Um die Jungen dennoch zum Malen zu motivieren, greift er das Interesse der Jungen auf und verdeutlicht in der Reflexion, dass die Situation gerade dadurch, dass er mit Ninjago die Interessen der Jungen berücksichtigt hat, so gut verlaufen ist. Auch Sulzer & Wagner (2011) und Kron (2009) weisen darauf hin, wie wesentlich die bewusste Wahrnehmung der Individualität jedes Kindes hinsichtlich seiner Bedürfnisse, Interessen und seines Entwicklungsstandes bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung ist. [56]

Einige Aussagen im Interview von Anke Kaspar weisen darauf hin, dass sie wahrnimmt, dass es in verschiedenen Situationen unterschiedliche Handlungsalternativen gibt, die situativ abgewogen werden (müssen). In der Retrospektion stellt sie ihre Überlegungen zu den Alternativen dar, die sich als „bipolare Möglichkeitsräume“ (Strübing, 2014) rekonstruieren lassen. Interessanterweise nimmt Anke trotz der Vielzahl von Möglichkeiten entlang des „dimensionalen Kontinuums“ (Strübing, 2014) innerhalb ihrer Verbalisierungen meistens lediglich zwei der Optionen in den Fokus (bspw. eingreifen oder nicht eingreifen) und begründet, was zu ihrer Entscheidung für eine der beiden Möglichkeiten geführt hat. Sie scheint ihrerseits somit eine Fokussierung und Selektion aus dem Spektrum an möglichen Handlungsoptionen vorzunehmen. Gleichzeitig beurteilt sie die getroffene Entscheidung im Nachhinein mit „*richtig*“ oder „*nicht richtig*“. Während Dennis Bringmann darstellt, dass es neben der gewählten Entscheidung andere Alternativen gegeben hätte und diese jedoch nebeneinander stehen lässt und begründet, warum er sich für seine Variante entschieden hat, scheint es bei Anke so, als ob es für sie nur die „*eine richtige Entscheidung*“ in der jeweiligen Situation gibt und der Auftrag der pädagogischen Fachkraft darin besteht, in der Situation abzuwägen, welches „*die eine richtige Entscheidung*“ ist und diese dann entsprechend umzusetzen. [57]

Im Interview von Dennis Bringmann deutet sich an verschiedenen Stellen an, dass für ihn eine Bewertung der Situation als „*gut*“ oder „*nicht gut*“ bedeutsam ist. Es scheint für ihn eine Verknüpfung zwischen der Zielsetzung und dem Verlauf der Situation zu geben. Dennis verdeutlicht jedoch nicht explizit, woran er bemisst, dass die Situation aus seiner Sicht als „*gut*“ zu bewerten ist. Er scheint jedoch bestimmte Vorstellungen und Annahmen darüber zu haben, wann eine Situation „*gut*“ verläuft. Ein thematischer Schwerpunkt innerhalb von Weiterqualifizierungen besteht in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017). Das Ergründen, welches Verständnis von „*gut*“ oder „*nicht gut*“ die jeweilige pädagogische Fachkraft hat bzw. wann die Gestaltung einer inklusiven Spiel- und Lernsituation aus Perspektive der pädagogischen Fachkraft als „*gut*“ oder „*nicht gut*“ bewertet wird und ob es neben den Polen („*gut*“ und „*nicht gut*“) des Kontinuums weitere oder andere Formen der Einschätzung der jeweiligen pädagogischen Situation geben könnte, werden dabei als wesentlich angesehen. Im Rahmen von sich an die Fortbildungen anschließenden Prozessbegleitungen böte sich die Gelegenheit ressourcenorientiert herauszuarbeiten, welche möglichen nächsten Schritte in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen möglich wären. Wesentlich erscheint hier darüber hinaus aber auch ein inhaltliches Anknüpfen im Rahmen der Fortbildung zu sein, indem die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen thematisch fokussiert wird. [58]

Ein weiteres sensibilisierendes Konzept, das sich bei Dennis zeigt, besteht in der Annahme, dass „*Nicht-Wissen*“ über eine Thematik bzw. „*Nicht mitreden können*“ bei Kindern dazu führen kann, dass sie von Spielsituationen ausgeschlossen werden oder durch das „*Nicht-Wissen*“ in bestimmten Situationen oder Kontexten nicht interagieren können und dann für sich selbst den Eindruck gewinnen, nicht mitmachen zu können. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt könnte sich in Form einer Reflexion darüber ergeben, worauf diese Annahmen oder Schlussfolgerungen basieren und welche Auswirkungen diese Annahmen für Dennis bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen haben: Basieren die Annahmen auf biografischen Erfahrungen oder Erfahrungen aus dem Kita-Alltag? Was bedeuten diese Annahmen für Dennis, für die Kinder und für die Gestaltung pädagogischer Interaktionen? Welche Vorannahmen und Zuschreibungen sind damit ggf. verknüpft? Darüber hinaus wird deutlich, dass es ihm wichtig ist, dass er als pädagogische Fachkraft beim Erkennen solcher „*Lücken*“ dafür Sorge tragen kann, dass

diese geschlossen werden, ohne dass die anderen Kinder es bemerken, um zukünftig eine Teilhabe für „das betroffene Kind“ zu ermöglichen. [59]

Bei Anke zeigt sich ein weiteres sensibilisierendes Konzept darin, dass sie an mehreren Stellen im Interview darauf verweist, dass es Situationen gibt, in denen bestimmte Zielsetzungen gefährdet sind oder die Situation „kippen“ könnte und sie als Fachkraft verantwortlich dafür ist, einzugreifen bevor die Situation eskaliert. Ein möglicher Anknüpfungspunkt wäre das Reflektieren der Wahrnehmung bzgl. des „Kippens“ einer Situation: Woran kann bemerkt werden, ob eine inklusive Spiel- und Lernsituation „kippt“? Ab wann ist ein Eingreifen notwendig? Wie kann ein Eingreifen aussehen? [60]

Auf Grundlage der sensibilisierenden Konzepte der pädagogischen Fachkräfte werden der jeweilige situative Kontext und die Interaktionen wahrgenommen und interpretiert, die dann in Abwägungsprozessen der Handlungspraxis bzgl. der Gestaltung der inklusiven Spiel- und Lernsituation münden. [61]

## 5.2. Abwägungsprozesse

In der retrospektiven Betrachtungsweise ihrer Handlungspraxis verbalisieren Anke Kaspar und Dennis Bringmann Abwägungsprozesse, die ihnen entweder im Vollzug der Handlungspraxis selbst (Anke) oder in der nachträglichen Reflexion der Handlungspraxis (Dennis) beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen. Die handlungsnaher Verbalisierung der Abwägungsprozesse von Anke Kaspar erinnert trotz der Retrospektion an den von Schön rekonstruierten Modus der „reflection in action“, also eine „reflective conservation with the situation“ (Schön, 1982, S. 281). Obwohl die Situation bereits beendet ist, ist ein Dissoziieren ihrerseits anscheinend noch nicht möglich. Eine mögliche Begründung hierfür könnte in der Fokussierung ihrer Thematisierungsweise auf sich und ihre Handlungspraxis sowie ihrer nachträglichen Bewertung liegen. Bei Dennis hingegen wird in seiner Verbalisierung eine größere Distanz zu seiner Handlungspraxis erkennbar. Durch die Fokussierung seiner Thematisierungsweise auf die Kinder und auf die nachträgliche Begründung seiner anvisierten Ziele scheint bereits ein „die Situation von außen betrachten“ möglich zu sein. Seine Abwägungsprozesse scheinen somit in der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis stattzufinden. Obwohl es sich bei beiden Thematisierungsweisen durch die retrospektive Betrachtung des Videos, um eine „reflection on action“ (Schön, 1982, S. 281) handelt, lassen sich hier unterschiedliche Modi differenzieren. Gegenstand vertiefender Analysen könnte daher sein, inwiefern die Fokussierung der Thematisierungsweisen (Fokussierung auf sich selbst oder Fokussierung der Kinder) mit einer Nähe bzw. Distanz zur Handlungspraxis einhergeht und somit unterschiedliche Modi der „reflection on action“ darstellen. [62]

Die in den Stimulated Recall Interviews rekonstruierten Abwägungsprozesse haben folgende Spannungsverhältnisse sichtbar gemacht: [63]

- Strukturierung von (inklusive) Spiel- und Lernsituationen: Wie können sich pädagogische Fachkräfte in (inklusive) Spiel- und Lernprozesse einbringen? Wie können sie den Prozess strukturieren und gestalten? (Dimensionales Kontinuum: Strukturierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: strukturieren - nicht strukturieren, eingreifen - nicht eingreifen)
- Unterstützung einzelner Kinder: Welche Kinder benötigen in welchem Umfang von den pädagogischen Fachkräften Unterstützung und welche Kinder nicht? (Dimensionales Kontinuum: Unterstützung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: unterstützen - nicht unterstützen, Kommunikation übernehmen - Kommunikation nicht übernehmen)
- Zielfokussierung: Welche Ziele verfolgen pädagogische Fachkräfte und inwiefern stimmen die Ziele mit den Anliegen der Kinder überein? Fokussieren sich pädagogische Fachkräfte auf die Anliegen eines Kindes oder einer Kleingruppe? (Dimensionales Kontinuum: Zielfokussierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: strenge Zielverfolgung -

keine Zielverfolgung oder bezogen auf den Zielfokus: eigene Ziele - Ziele der Kinder bzw. Individuum - Gruppe)

- Teilhabe von Kindern: Welche Kinder können an dem Spiel- und Lernprozess teilhaben, welche nicht? Welche Kinder brauchen Unterstützung, um an Spiel- und Lernprozessen teilhaben zu können? Welche Kinder werden von pädagogischen Fachkräften nachträglich aus der Situation ausgeschlossen, weil sie die Zielerreichung aus Sicht der pädagogischen Fachkraft gefährden? (Dimensionales Kontinuum: Teilhabe mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: hohe Teilhabe – geringe/keine Teilhabe) [64]

Die Analyse der Abwägungsprozesse zeigt, dass diese für die Verbalisierung der Handlungspraxis für beide pädagogischen Fachkräfte als grundlegend betrachtet werden kann und ihre Perspektive auf die eigene Handlungspraxis strukturieren. In den Verbalisierungen von Anke und Dennis werden insbesondere die Spannungsverhältnisse *Einzigartigkeit der Kinder und kollektive Zugehörigkeit* sowie *Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität bei zeitgleicher Vermittlung elementarer Kulturtechniken* (vgl. Prengel, 2014) rekonstruierbar. Diese bleiben in der nachträglichen Betrachtung – im Sinne von Schütze (2000) – auch weiterhin bestehen. Die situativen Handlungsentscheidungen im Kontext der Spannungsverhältnisse werden in der Retrospektive auf der Grundlage der sensibilisierenden Konzepte der pädagogischen Fachkräfte und ihrer Wahrnehmungen reflektiert und interpretiert. Daraus ergeben sich wiederum Konsequenzen für weitere Handlungsentscheidungen, die durch die Fachkräfte überprüft und bewertet werden. Die Thematisierungen im Kontext des Stimulated Recalls bieten für die pädagogischen Fachkräfte somit eine erste Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Spannungsverhältnissen sowie einen Ausgangspunkt für eine anschließende systematische Selbst- und Praxisreflexion (Sulzer & Wagner, 2011), in dessen Rahmen eine Bearbeitung (Schütze, 2000) der Antinomien möglich wird. [65]

### 5.3. Rückschlüsse für Weiterqualifizierung für Inklusion

Auf Basis der ersten Ergebnisse lassen sich mit aller Vorsicht einige Rückschlüsse für Themenschwerpunkte (bspw. Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017) und Spannungsverhältnisse (Prengel, 2014) und Anlässe für eine Praxis- und Selbstreflexion (Sulzer & Wagner, 2011)) im Rahmen von *Weiterqualifizierungen für Inklusion* ableiten. [66]

Das Reflektieren eigener sensibilisierender Konzepte und des professionellen Selbstverständnisses (u.a. durch das sensible Erkunden eigener Zuschreibungen und Vorstellungen) sind dabei zentral. Die folgenden exemplarischen Fragen können dabei unterstützend sein: [67]

- Welche Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen haben pädagogische Fachkräfte selbst erfahren? Welche Auswirkungen hatten diese Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen? Mit welchen Vorurteilen wurden pädagogische Fachkräfte selbst konfrontiert? Welche Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen finden in der eigenen Kita-Praxis statt? Wie wird mit den Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen umgegangen? Inwieweit wird gemeinsam im Team über Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen reflektiert? Welche Eigenschaften werden Kindern in der eigenen Kita-Praxis zugeschrieben? Welche Eigenschaften, Potentiale und Fähigkeiten werden Kindern zugeschrieben?
- Wie können inklusive Spiel- und Lernsituationen gestaltet werden? Was ist aus Sicht pädagogischer Fachkräfte bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen zu beachten (individuelle Ebene der Fachkraft und Teamebene/Kita-Ebene)? Welche "typischen" Handlungsmuster können auf persönlicher Ebene der Fachkraft bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen reflektiert werden?
- Welche biografischen Erfahrungen haben pädagogische Fachkräfte bezogen auf Ausschluss (aus Spiel- und Lernsituationen) selbst erlebt? Welche Auswirkungen haben diese Erfahrungen auf die eigene Wahrnehmung bzgl. des Ausschlusses von Kindern? Welche Situationen erleben pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag, in denen Kinder ausgeschlossen oder bloßgestellt werden? Wie gehen pädagogische Fachkräfte mit solchen

Situationen um? Was hat das Handeln in der Situation mit den eigenen Erfahrungen zu tun?  
[68]

Im Rahmen beider Interviews werden darüber hinaus Differenzierungen bezogen auf den Unterstützungsgrad der Kinder deutlich. So unterscheidet Anke Kaspar bspw., für wen sie die Kommunikation übernimmt und für wen nicht. Auch Dennis Bringmann trifft eine Auswahl darüber, welche Kinder beim Erlernen der Stifthaltung und im Bereich der Konzentration gefördert werden sollen. Beide Fachkräfte greifen dazu auf bereits gemachte Erfahrungen mit den Kindern oder ihr Wissen bezogen auf den Entwicklungsstand des Kindes zurück und reproduzieren diese Differenzen dadurch erneut. Gleichzeitig wäre eine Gleichbehandlung aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen auch nicht angeraten. Ein Aufgreifen der ‚Differenzdilemmata‘ (Kuhn, 2014) und eine daran anschließende Selbst- und Praxisreflexion werden daher für Weiterqualifizierungen für Inklusion als bedeutsam angesehen. [69]

## 6. Ausblick

Das Stimulated Recall eröffnet die Möglichkeit für eine Auseinandersetzung mit den eigenen sensibilisierenden Konzepten, Spannungsverhältnissen und Differenzkonstruktionen, die in die (eigene) Handlungspraxis in inklusiven Spiel- und Lernsituationen eingebettet sind. Dabei bildet die eigene Handlung den Ausgangspunkt für eine Selbst- und Praxisreflexion, die mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (siehe oben) verknüpft und vertieft werden kann. [70]

Nichtsdestotrotz muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität dennoch nur um einen Ausschnitt der Realität handelt, der durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt ist und nur bestimmte Aspekte fokussiert (Sonnleitner et al., 2018). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur\*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben, da durch den Kamerafokus bzw. die Kameraeinstellung bestimmte Aspekte „augenscheinlicher“ sind als andere und dadurch auch eher thematisiert werden. [71]

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen einerseits in der Problematik der Bewusstheit. Nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen sind dem Bewusstsein zugänglich. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (Konrad, 2010). Andererseits können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Lautes Denken benötigt geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können (Konrad, 2010). Auch Thole et al. (2016) kommen in Bezug auf die Verbalisierung von unterschiedlichen Wissensformen zu der Schlussfolgerung, dass durch ein Ausbleiben der expliziten Benennung nicht geschlussfolgert werden kann, dass dieses Wissen nicht vorliegt. Auch sie verweisen auf den impliziten Anteil von Handlungspraxis, der nicht verbalisiert werden kann. [72]

Weitere Anknüpfungspunkte für vertiefende Analysen des Stimulated Recall Interviews bieten die verschiedenen Thematisierungsweisen, die auf unterschiedliche Modi der Verbalisierung und ggf. auch unterschiedliche Modi der „reflection on action“ (Schön, 1982) hindeuten sowie eine Rekonstruktion von Wissensbeständen (Thole et al., 2016), die von den pädagogischen Fachkräften zur Begründung ihrer Handlungen herangezogen werden. [73]

---

<sup>1</sup> Dem Beitrag liegt ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das „die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen umfasst“ (Werning, 2014, S. 603).

<sup>2</sup> Kuhn wirft zugleich die Frage auf, ob es einer spezifischen Professions- und Professionalisierungsforschung zu Inklusion bedarf oder ob es ausreicht, dass diese an die bestehenden Professions-theorien anknüpfe (Kuhn, 2014; Cloos & Becker-Stoll, 2015).

<sup>3</sup> Verbundprojekt „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ (KoAkiK) der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Gesamtlaufzeit: 2017-2020).

- <sup>4</sup> Ziel des Projektes ist unter anderem die Weiterqualifizierung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Dazu haben Fortbildungen und eine Begleitung der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Rahmen von Prozessbegleitungen stattgefunden.
- <sup>5</sup> Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.
- <sup>6</sup> Angesichts des kleinen Samples erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit (Steinke, 2007).
- <sup>7</sup> Unter sensibilisierenden Konzepten verstehen die Autorinnen in Anlehnung an Blumer (1954) und Strauss & Corbin (1996) theoretisches (Vor-)Wissen, Vorkenntnisse, Annahmen und Alltagserfahrungen, auf deren Grundlage Konzepte entwickelt werden, die die Wahrnehmung prägen und handlungsleitend sind. In Anlehnung an Derman-Sparks und Olsen (2010) sowie Wagner (2008) zählen hierzu auch die eigenen Vorstellungen, Vorurteile und biografischen Erfahrungen, die die routinierten Handlungsweisen prägen. Die Autor\*innen verstehen darunter Konzepte pädagogischer Fachkräfte, die sensibel machen für ein Arbeiten in Ungewissheit (Rabe-Kleeberg, 1999).
- <sup>8</sup> Auf Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen sollen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um das gemeinsame Spiel zu fördern und zu intensivieren (Heimlich, 2017). Die Begleitung inklusiver Spiel- und Lernsituationen erfordert Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, wie bspw. die Kompetenz als Mitspieler\*in oder als Spielbeobachter\*in zu agieren sowie die Fähigkeit zur flexiblen Gestaltung spielpädagogischer Angebote (Heimlich, 2017).
- <sup>9</sup> Durch ein professionelles Selbstverständnis wird die Ungewissheit komplexer Situationen im Kita-Alltag als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns gesehen. Das Bild vom Kind sowie das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zur professionellen pädagogischen Haltung (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

## Literatur

- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, 114(5), XVII–XX.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217. doi: [10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x)
- Cloos, P. & Becker-Stoll, F. (2015). Inklusion und Frühpädagogik. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion* (S. 11–22). Freiburg i. Br.: Verlag FEL.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves* (2nd Revised edition). Washington DC: The National Association of Education of Young Children.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91676-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7)
- Friederich, T. & Schelle, R. (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für Inklusion. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 383–400). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). „Und es bewegt sich doch...“. *Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2017). *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung* (WiFF-Expertisen, Bd. 49). München: Deutsches Jugendinstitut.

- Helfferrich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92076-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4)
- Honig, S.-M. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hormann, K. & Disep, L. (2020). Der Reflexion von Unterricht zuhören können? Eine Diskussion zum Einsatz von Stimulated Recalls als Format videobasierter Reflexion in der Lehrer\*innen-ausbildung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Video-grafie in der Lehrer\_innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 39–50). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92052-8\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34)
- Kron, M. (2009). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 178–190). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92782-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92782-4)
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1). doi: [10.17169/fqs-16.1.2051](https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051)
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen, Bd. 24). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf)
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Preissing, C. (2003). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 12–33). Freiburg u.a.: Herder.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (WiFF Expertisen, Bd. 5). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter Oldebourg Verlag.
- Rabe-Kleeberg, U. (1999). Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In R. Auernheimer (Hrsg.), *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel* (S. 15–22). Baltmannsweiler: Schneider.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Verfügbar unter <http://docplayer.org/6366840-Fruehpaedagogik-studieren-ein-orientierungsrahmen-fuer-hochschulen.html>
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Cambridge: Basic Books.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>

- Sonnleitner, M., Prock, S., Pank, A. & Kirchhoff, P. (2018). Einleitung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Pank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive* (S. 9–21). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Auflage, S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-531-19897-2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2)
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Bd. 15). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Tegge, D. (2015). Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikationen? Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung. In C. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 72–89). Weinheim u.a.: Beltz.
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-11699-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6)
- Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_Wadepohl\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf)
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. doi: [10.1007/s11618-014-0581-7](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7)

## Kontakt

Kathrin Hormann, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Lange Laube 32, 30159 Hannover  
E-Mail: [kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de](mailto:kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de)

## Zitation

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.45](https://doi.org/10.21248/Qfl.45)

**Eingereicht:** 15. Mai 2020

**Veröffentlicht:** 8. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.

### **7.3 Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich.**

Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2



# Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich

Kathrin Hormann, Leibniz Universität Hannover

## Zusammenfassung:

Ziel des Beitrages ist es, auf Basis der Auswertung von Stimulated Recall Interviews (Calderhead, 1981; Messmer, 2015), ausgewählte Ergebnisse der Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern pädagogischer Fachkräfte – bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – vorzustellen. Dazu wird auf der Grundlage eines Beispiels veranschaulicht, wie durch das axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) eine bedeutsame Kategorie weiter ausgearbeitet wird, indem das Kodier-Paradigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) um diese Kategorie herum entfaltet wird.

**Schlüsselwörter:** Lernwerkstatt, Lernwerkstattarbeit, Lernbegleitung, Reflexive Grounded Theory, Kodierparadigma, Stimulated Recall Interview

## Abstract:

The aim of the contribution is to present selected results in the reconstruction of interpretation, thought and action patterns of early childhood professionals based on the evaluation of Stimulated Recall Interviews – related to the learning support in the learning center. An example is used to illustrate how axial coding (Strauss & Corbin, 1996) further elaborates a significant category by unfolding the coding paradigm (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) around this category.

**Keywords:** learning center, stimulated recall interview, reflexive grounded theory, coding paradigm

## Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

In den letzten Jahrzehnten sind in Kindertageseinrichtungen (Kitas) Lernwerkstätten unterschiedlichster Art entstanden (Kaiser, 2016). Dabei prägen die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen der jeweiligen Kita die Lernwerkstatt(arbeit), wodurch das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten entsprechend groß ist (Hormann & Schomaker, 2018). Diese Diversität sorgt teilweise für Irritationen bei pädagogischen Fachkräften hinsichtlich dessen, „was nun eine (Lern)Werkstatt sein soll, wie die Kinder dort tätig sind oder sein dürfen und was der pädagogische Auftrag der PädagogInnen sein [...]“ (Tielemann, 2015, S. 9) bzw. wie eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt aussehen könnte.

Im Jahr 2009 veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW) ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in dem der Versuch unternommen wurde, eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen (Schmude & Wedekind, 2014). Hier wird unterschieden zwischen *Lernwerkstatt* als Raum und *Lernwerkstattarbeit* als pädagogische Begleitung von Lernprozessen.

*Lernwerkstätten* gelten demnach als real existierende und anregungsreich gestaltete Räume (Hagstedt, 1999; Schmude & Wedekind, 2014; VeLW, 2009), die sich „durch die Fülle des in ihren Räumen gelagerten Materials“ (Pallasch & Reimers, 1997, S. 85) auszeichnen. Sie sollen den Lernenden durch die Vielfalt des Materials und die inspirierend gestaltete Arbeitsumgebung mannigfaltige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden (VeLW, 2009) sowie relativ sanktions- und angstfrei am „eigenen Lernen werkeln“ zu können (Albert, 2000; Wedekind, 2006).

Während eine Lernwerkstatt ein gestalteter Raum ist, wird als *Lernwerkstattarbeit* die pädagogische Interaktion zwischen Lernenden (Kindern) und Lernbegleitung/Lehrenden (pädagogischen Fachkräften) verstanden, durch die bzw. den Lernenden und Lehrenden ein strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteter Interaktionsraum geboten wird (Schmude & Wedekind, 2014).

Die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der „moderate Konstruktivismus“ (Reich, 2008). Lernen wird dabei als eigenverantwortlicher, sozialer und individueller Prozess der Neu- und Rekonstruktion von Welt verstanden (Reich, 2008). Die Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander, den Lernenden und dem Lerngegenstand, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden sind dabei unabdingbar, um die eigenen Konstruktionen von Welt erweitern zu können (Reich, 2012).

Basierend auf diesen Überlegungen werden den Lernenden und Lehrenden (innerhalb des Positionspapieres) bestimmte Rollen zugeschrieben, die charakteristisch für die Lernwerkstattarbeit sind. Danach gelten die Lehrenden als LernbegleiterInnen, deren Aufgaben u. a. darin bestehen, die Lernprozesse „pädagogisch-didaktisch zu begleiten, nicht aber zu lenken“ (Kaiser, 2016, S. 86), den Raum mit seiner Lernumgebung vorzubereiten, Lernwege und -ergebnisse zu reflektieren und den Lernenden „Raum und Zeit zu geben, sich einem Lerngegenstand in der für ihn/sie geeigneten Weise zu nähern“ (VeLW, 2009, S. 8).

Die fehlende Definition des Begriffs LernbegleiterIn im Positionspapier suggeriert, dass es eine gemeinsame Verständigungsebene der AutorInnen gibt, was mit diesem Begriff im Kontext von Lernwerkstattarbeit gemeint ist. Dennoch muss festgestellt werden, dass je nach AutorIn durchaus unterschiedlich ausdifferenziert wird, was unter dem Begriff LernbegleiterIn verstanden wird.

Als wesentliches Qualitätsmerkmal für die Lernbegleitung gilt laut Positionspapier, dass die Lehrenden sich mit Instruktionen weitestgehend zurückhalten und den Lernenden keine Ergebnisse vorgeben (VeLW, 2009). Stattdessen sollen sie das Lernen durch zurückhaltende und achtsame (die Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigende) Impulse (van Dieken, 2004; VeLW, 2009) bereichern und DialogpartnerInnen der Lernenden sein. Lernbegleitung bedeutet jedoch auch eine Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses der Kinder in der Lernwerkstatt (VeLW, 2009).

Kritisch anzumerken ist, dass die normativ vorgegebenen Kriterien des VeLW zwar dazu beitragen sollen, Qualitätsmerkmale für Lernwerkstattarbeit zu benennen. Es fehlt jedoch einerseits eine systematische und wissenschaftlich fundierte Erarbeitung dieser Merkmale sowie andererseits eine Ausdifferenzierung der im Positionspapier verwendeten Begriffe. Insbesondere der Begriff Lernbegleitung bedarf einer Konkretisierung bezüglich der Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkräfte.

## Forschungsstand und Fragestellung

Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten und wenige zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten. Hopf (2012) kommt zu dem Schluss, dass insbesondere das Konzept der Lernwerkstätten die Idee einer anregungsreichen Umgebung für vielfältige Auseinandersetzungen aufgreift und „zu einer besonders hohen Dichte an Interaktionen [führen kann], die eine gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen beinhalten, wenn die zu bearbeitenden Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen“ (Hopf 2012, S. 200). Alemzadeh (2014) kann für die Lernwerkstatt Natur (Schäfer & Alemzadeh, 2012) aufzeigen, inwiefern die (gestaltete) Umgebung Kinder zu Beobachtungen und Wahrnehmungen herausfordert, die in differenzierte Fragen überführt werden können und zur Weiterführung individueller Vorstellungen anregen. Darüber hinaus arbeitet sie am Beispiel der Lernwerkstatt Natur Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit heraus.

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags setzt bei dem ungeklärten bzw. mehrperspektivischen Begriff „Lernbegleitung“ in der Lernwerkstatt an. Der Beitrag fokussiert die Gedanken, Gefühle und Absichten pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt. Ziel ist es, auf Basis der Auswertung von Stimulated Recall Interviews<sup>1</sup> (Calderhead, 1981; Messmer, 2015), Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte empirisch zu rekonstruieren, um daraus Rückschlüsse für den Theorieentwicklungsprozess ableiten zu können. Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Welche Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – können auf Grundlage der Analyse von Stimulated Recall Interviews empirisch rekonstruiert werden?
- Welche ersten Hinweise können daraus für den Theorieentwicklungsprozess gezogen werden?

## Untersuchungsdesign

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativ erhobenen Daten im Rahmen der kumulativ angelegten Dissertation, für die auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2017) ausgewählt wurde. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996). Zunächst wird auf Basis eines Vorverständnisses

„ein fokussiertes empirisches Phänomen durch eine Interpretin in einem Zusammenhang verortet [...] Dieser Vorgang verändert die voraufgegangene Verständnisbasis – er befestigt, verunsichert, modifiziert, bereichert sie. Der nachfolgende Verstehensakt vollzieht sich dann im Rahmen eines gewandelten Verständnisses, das nun zur Ereignisdeutung herangezogen wird – und so weiter“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 55).

Das Forschungsvorhaben setzt an einem „ersten Fall“ oder „wenigen ersten Fällen“ an, für den bzw. die ein empirischer Zugang festgelegt wird (Strübing, 2003). Dem „ersten“ Fall wird eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 59).

1 Als Stimulated Recall werden Forschungsverfahren bezeichnet, die mithilfe eines Stimulus Interviewpartner\*innen dazu auffordern, ihre Gedanken explizit zu äußern. Dabei wird das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation gesehen (Calderhead, 1981; Messmer, 2015).

## Methodisches Vorgehen und Sampling

Die bisher durchgeführten Datenerhebungen erfolgten in zwei Kitas, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten. In Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) erfolgte die Auswahl der Kindertageseinrichtungen gemäß dem Theoretical Sampling<sup>2</sup>. Das heißt, es wurde bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet. Stattdessen soll das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise (im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation bereits generierter Forschungsdaten) entwickelt werden (Strübing, 2003, S. 154).

Im Fokus dieses Beitrags stehen zwei Stimulated Recall Interviews (Calderhead, 1981; Messmer, 2015) mit pädagogischen Fachkräften, die damit die Datenbasis für die ersten Fälle darstellen. Als Stimulus wurden dabei eigene Videos aus dem Lernbegleitungsalltag der pädagogischen Fachkräfte genutzt. Der Aufnahmefokus und -zeitpunkt des Videos wurden von der Fachkraft selbst ausgewählt. Die anschließende Reflexion im Rahmen des Stimulated Recall Interviews erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation erfolgte ein erster offener Zugang zum Video. Dabei wurden die pädagogischen Fachkräfte durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls<sup>3</sup> aufgefordert – im Sinne der Methode des Lauten Denkens (Konrad, 2010) – alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. In diesem ersten Schritt hielt die Interviewerin sich im Hintergrund und die Erzählung der pädagogischen Fachkräfte wurde durch keinerlei (Nach-)Fragen unterbrochen. Zudem hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, das Video an für sie relevanten Stellen zu stoppen. Durch dieses Vorgehen wurden eigene Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen<sup>4</sup> (Helfferich, 2009; Schütze, 1983) vertiefend fokussiert wurden.

Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ5 transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert. Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

## Reflexion der Gütekriterien

Eine Explikation und Reflexion der „Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) wurde sowohl zu Beginn des eigenen Forschungsvorhabens durch eine selbstexplorative Niederschrift im persönlichen Forschungstagebuch als auch durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen und

- 
- 2 Theoretical Sampling ist ein im Kontext der Grounded-Theory-Methodologie etabliertes Verfahren der Fallauswahl, das als Gegenentwurf zur repräsentativen Zufallsstichprobe beziehungsweise einer a priori festgelegten, merkmalsvermittelten und heuristisch dimensionierten Fallauswahl angesehen werden kann (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche, 2018).
  - 3 Basierend auf der Methode des Lauten Denkens lautete der eingesetzte Eingangsimpuls: „Sie sehen gleich das Video und ich würde Sie bitten, alles, was Ihnen in der gefilmten Situation durch den Kopf ging bzw. was Ihnen beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Sie können das Video an Stellen, auf die sie genauer eingehen wollen, stoppen.“
  - 4 Nach Schütze (1983) können zwei Formen von Nachfragen unterschieden werden: Immanente Nachfragen, die sich direkt auf das vorher Erzählte beziehen (z. B. auf Dinge, die nur angedeutet, aber nicht näher ausgeführt wurden, etc.) und exmanente Nachfragen, die sich auf Sachverhalte beziehen, die von den Interviewten nicht angesprochen wurden, die aber dem/der Interviewer\*in aus bestimmten Gründen (z. B. wegen Fragestellungen, die im Forschungsvorhaben geklärt werden sollen) wichtig erscheinen.
  - 5 „TiQ“ bedeutet „Talk in Qualitative Social Research“ und ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen.

Veränderungen (insbesondere durch das Schreiben von Memos<sup>6</sup>) vorgenommen. Durch das Führen des Forschungstagebuches, die ausführliche Dokumentation bei der Entwicklung der Codes und Kategorien, das Schreiben von Memos und die Verwendung einer QDA-Software konnte eine angemessene Transparenz des Auswertungsprozesses erreicht werden (Breuer & Muckel, 2016). Darüber hinaus wurde in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen, um verschiedene Perspektiven und Deutungen bei der Entwicklung der Codes und Kategorien zu berücksichtigen (Breuer, 1996). Nicht eindeutige Stellen wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums diskutiert. Angesichts des kleinen Samples erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit (Steinke, 2007). Vielmehr sollen sie die Basis für die Ableitung des nächsten interessanten Falls – im Sinne der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990) – bilden.

## Darstellung der Ergebnisse

Innerhalb des Beitrages werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die durch das offene und axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) der Stimulated Recall Interviews von den pädagogischen Fachkräften Anke Kaspar und Dennis Bringmann<sup>7</sup> analysiert wurden. Diese Ergebnisse bieten dabei im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste Fallvergleiche und ermöglichen somit erste differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags.

Im Rahmen des offenen Kodierens werden Daten so analysiert, „dass Codes, also erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen werden“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Beim axialen Kodieren werden bedeutsame Kategorien (diejenigen Codes, die relevant für die Forschungsfrage sind) weiter ausdifferenziert, indem das Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) mit ursächlichen und intervenierenden „Bedingungen“, „Handlungen und Interaktionen“, „Strategien“, „Konsequenzen“ und „Kontext“-Beschreibungen um eine Kategorie herum entfaltet werden.

Ein wesentlicher Aspekt, der sich durch beide Interviews zieht, ist die Thematisierung der Ziele und deren Verfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt. Für die Anwendung des Kodierparadigmas wird daher die Kategorie „Die Fachkräfte verbalisieren ihre Ziele und deren Verfolgung (kurz: Zielverfolgung)“ ausgewählt, um diese Denkweise – anhand von Beispielen aus beiden Stimulated Recall Interviews – zu verdeutlichen:

- a) *Ursächliche* Bedingungen für die Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind u. a. Wahrnehmen einzelner Aspekte in der Situation, Deutung und Interpretation dieser Aspekte auf Basis der Wahrnehmungen.
- b) *Intervenierende* Bedingungen sind u. a. subjektive Überzeugungen und Denkmuster der pädagogischen Fachkraft bezogen auf ihre Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt, Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse, bildungspolitische, gesetzliche und soziale Rahmenbedingungen.
- c) *Kontext*-Beschreibungen sind u. a. das (gewählte) Setting, die Rahmenbedingungen und Veränderungen in der jeweiligen Situation.

6 Memos sind Aufzeichnungen, Anmerkungen, Kommentare und Notizen der Forschenden. Sie können Ideen, Gedanken und Hypothesen enthalten. Das systematische Verfassen von Memos innerhalb des Forschungsprozesses gilt als Hilfsmittel für die Theoriebildung (Kuckartz, 2010).

7 Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.

- d) *Handlungen*, (Handlungs-)Strategien und Interaktionen sind u. a. Abwägungs- und Entscheidungsprozesse, Unterstützung (von Kindern), Eingreifen/Intervenieren der pädagogischen Fachkraft, Kommunikationsübernahme, Strukturieren der Situation, Kinder „auf den Weg schiffen“
- e) *Konsequenzen* sind u. a. Begrenzen und Einschränken von Möglichkeiten, Ausschluss von Kindern, Möglichkeiten zu Aushandlungsprozessen (zwischen Kindern), Möglichkeiten zur Klärung von Konflikten

Ziel des axialen Kodierens ist es, dass ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Codes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben wird“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165). Dieses Netz konnte durch die Analyse der Interviews in Form eines zirkulären Prozesses rekonstruiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Codes (siehe oben: Beispiele aus den Interviews zu den Punkten a bis e) ergibt. Basierend auf den „subjektiven Überzeugungen und Denkmustern“ beginnt dieser Prozess mit „Die pädagogische Fachkraft nimmt einzelne Aspekte in der Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wahr und interpretiert“ diese. Diese Interpretation führt zu „Abwägungs- und Entscheidungsprozessen“, die in eine „Entscheidung“ münden und dann in „entsprechenden Handlungen“ resultieren, aus denen sich „Konsequenzen“ ergeben. Die folgende Abbildung stellt diesen zirkulären Prozess in visueller Form dar.

### Kodierparadigma Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

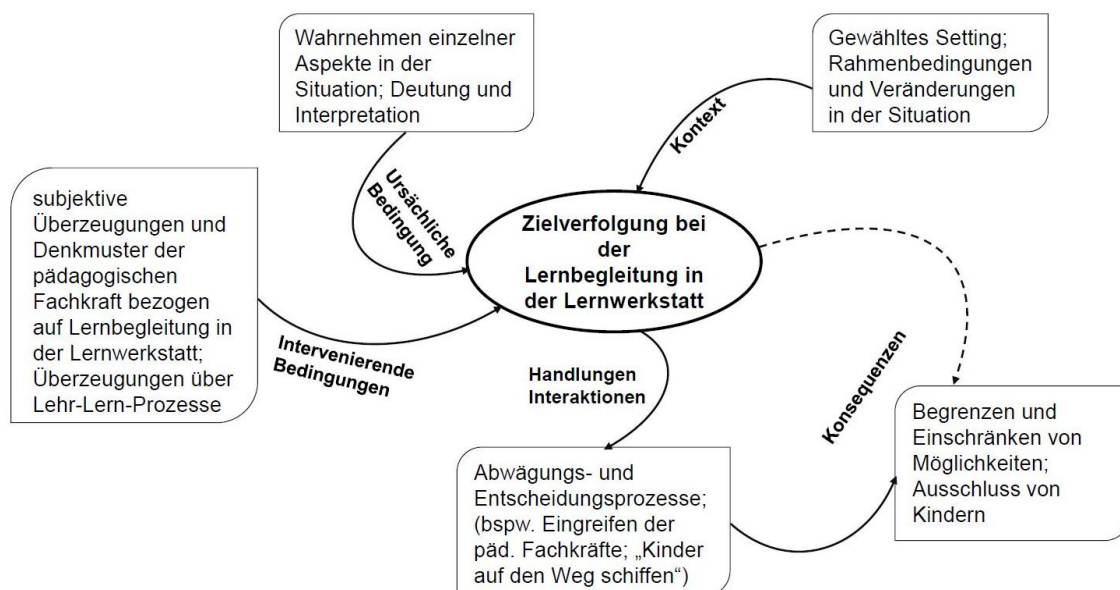


Abbildung 1: Kodierparadigma – Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt (eigene Abbildung).

Anhand der nachfolgenden Situationsbeschreibungen und Interviewausschnitte sollen dieser zirkuläre Prozess sowie das Herausarbeiten der Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster veranschaulicht werden.

Situationsbeschreibung: Anke Kaspar

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand als Freispiel-Situation in der Lernwerkstatt Bauen und Konstruieren statt und begann zunächst als dyadische Situation mit dem Jungen Alim. Als ursprüngliches Ziel benennt Anke, dass sie Alim in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Die zunächst als Einzelsituation begonnene Spielsituation veränderte sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agierte.

In der Retrospektion verbalisiert Anke:

„[...] ich glaub das war die Situation, wo es für'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen.“ (AK, Z. 71-73)

Es wird deutlich, dass Anke die Veränderung in der Situation wahrgenommen hat. Sie interpretiert und verbalisiert, dass Alims Spiel dadurch (negativ) beeinflusst wird. Diese Annahme beeinflusst ihre Interpretation dahingehend, dass sie deutet, dass die Situation droht, sich in eine Richtung zu entwickeln, die Alims Spiel gefährdet. Im weiteren Verlauf lenkt diese Vermutung ihre Wahrnehmung und Interpretation und in der Konsequenz auch ihre Entscheidungen und Handlungen:

„[...] dass ich merkte, dass es nicht funktioniert, wenn drei/drei unterschiedliche Personen unterschiedliche Ziele verfolgen in dem Bauen und ähm, dass, ähm, ich mir irgendwann gedacht habe, also, dass ich dann, also zu [Person 5] sagte ‚Brauchst du noch andere Kartons?‘ und eigentlich sie auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt, weil wir dann nicht mehr so viele (.) ähm Ideen hatten.“ (AK, Z. 75–82)

Anke interpretiert, dass die Kinder unterschiedliche Ziele verfolgt haben und hat sich daher in dieser Situation dafür entschieden, in den Spielprozess einzugreifen, um Alims Spiel zu schützen. Aufgrund des Frageimpulses „Brauchst du noch andere Kartons?“ wird Person 5 zum Kartonholen geschickt und hat in der Konsequenz die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre Entscheidung als erfolgreich und zielführend, indem sie äußert, dass sich die Spielsituation dadurch wieder beruhigt hat.

Auch bei Dennis Bringmann wird durch die Verbalisierungen in der Retrospektion deutlich, welche Auswirkungen seine Zielsetzungen auf die Gestaltung des Spielprozesses haben.

Situationskontext: Dennis Bringmann

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der Kreativ-Werkstatt statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus mehreren Jungen) vorbereitet. Als Ziele formulierte er die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über gemeinsame Interessen, das Bereitstellen von Wissen über Ninjago-Figuren für einen der Jungen (Malte) sowie die Förderung der Stifthaltung und der Feinmotorik der Jungen.

Ähnlich wie bei Anke Kaspar formuliert Dennis die Zielsetzung unter anderem auch auf ein Kind bezogen. Diese besteht darin, Malte durch zusätzliches Wissen über Ninjago zu ermöglichen, zukünftig mitreden und an anderen Spielsituationen teilhaben zu können:

„Was ich ganz cool finde ist, dass die Kinder da, (.) ja sich ergänzen oder halt immer so ins Gespräch/ (.) ja einfach Worte reinwerfen, weil ja ich immer frage: ‚Wer ist das, wer ist das, wer ist das?‘ Erstens weil ich's wirklich nicht weiß (.) und zweitens, weil der Malte, der hat ein paar Mal gesagt, ja ich kenn Ninjago und (.) das ist der und der. Aber ich weiß, dass er das/dass er, entweder darf er das nicht zu Hause gucken oder er guckt grundsätzlich kein Fernsehen. Aber das frustriert ihn manchmal, dass er da nicht so mitreden kann, wenn die über Ninjago reden oder in so Rollenspiele gehen. [...] Das ist vielleicht auch für ihn ganz schön, dass (.) ich quasi frage und er aber das ganze Wissen da noch dazu bekommt und ja ihm die Möglichkeit zu geben, da einfach mitreden zu könn', dass er ne (.) ja.“ (DB, Z. 39–48)

In der nachträglichen Betrachtung verbalisiert Dennis seine Vermutung, dass Malte die Ninjago-Figuren nicht kennt. Er bezieht dabei Beobachtungen und Hintergrundinformationen mit ein. Seine Handlungsstrategie in dieser Situation ist es, durch seine Nachfragen das Wissen des Jungen zu erweitern, ohne dass dieser sein Nichtwissen preisgeben muss.

In der retrospektiven Betrachtungsweise ihrer Handlungspraxis verbalisieren Anke Kaspar und Dennis Bringmann Gedanken, Gefühle und Absichten, die ihnen entweder im Vollzug der Handlungspraxis selbst oder in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen. Ein wesentlicher Aspekt, der sich durch beide Interviews zieht, ist die Thematisierung der Ziele in der jeweiligen Situation. Durch die Verbalisierungen wird nachvollziehbarer, wie Anke und Dennis ihre Ziele während der Interaktion situativ anpassen, auf welche vorherigen Beobachtungen sie dabei zurückgreifen und welche Interpretationen und Deutungen dabei für sie entscheidungsrelevant und handlungsleitend sind.

## Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die mit aller Vorsicht erste Rückschlüsse für die Lernbegleitung in Lernwerkstätten (im Rahmen des Beitrags, bezogen auf die Kategorie Zielverfolgung) erlauben. In den Stimulated Recall Interviews konnten verschiedene Aspekte analysiert bzw. rekonstruiert werden. Besonders wesentlich für das Ableiten von Rückschlüssen scheinen unter anderem die subjektiven Überzeugungen und Denkmuster der pädagogischen Fachkräfte (bezogen auf ihre Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt) zu sein.

Bei Anke zeigt sich ein Denkmuster darin, dass sie an mehreren Stellen im Interview darauf verweist, dass es Situationen gibt, in denen bestimmte Zielsetzungen gefährdet sind oder die Situation „kippen“ könnte und sie als pädagogische Fachkraft verantwortlich dafür ist, einzugreifen, bevor die Situation eskaliert. Ein möglicher Anknüpfungspunkt ergibt sich in Form der weiteren Analyse bzgl. der Wahrnehmung des Kippens einer Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt: Woran „bemerken“ pädagogische Fachkräfte, ob eine Situation in der Lernwerkstatt kippt? Ab wann empfinden pädagogische Fachkräfte ein „Eingreifen“ im Rahmen der Lernbegleitung als notwendig? etc.

Ein Denkmuster, das sich bei Dennis andeutet, besteht in der Annahme, dass „Nicht-Wissen“ über eine Thematik bzw. das „Nicht-mitreden-Können“ bei Kindern dazu führen kann, dass sie von Spielsituationen ausgeschlossen werden oder durch das „Nicht-Wissen“ in bestimmten Situationen oder Kontexten nicht mitreden/mitspielen können. Darüber hinaus wird deutlich, dass es ihm wichtig ist, dass er als pädagogische Fachkraft beim Erkennen solcher „Lücken“ dafür Sorge tragen sollte, dass diese geschlossen werden, ohne dass die anderen Kinder es bemerken. Weitere Ausdifferenzierungen sollten darauf ausgerichtet sein, zu erkunden, was diese Annahmen für Dennis, für die Kinder und für eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeuten und welche Vorannahmen, subjektiven Überzeugungen und Zuschreibungen damit ggf. verknüpft sind. Dazu bieten sich sowohl das Stimulated Recall Interview als auch das Video als Datenbasis an.

In beiden Interviews deuten sich innere Aushandlungsprozesse der pädagogischen Fachkraft an, in denen über die Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verhandelt wird. So versprachlichen die pädagogischen Fachkräfte Aushandlungsprozesse über folgende Fragen: Inwiefern sollten die Ziele von den pädagogischen Fachkräften oder von den Kindern vorgegeben werden bzw. inwiefern sollten die Zielsetzungen der pädagogischen Fachkraft mit den „Anliegen“ und Interessen der Kinder übereinstimmen? Inwiefern sollte am Ziel und der Zielerreichung festgehalten werden? Durch die Analyse der Verbalisierungen



werden „Dimensionale Kontinuen“<sup>8</sup> (Strübing, 2014, S. 22) bezogen auf den Zielfokus mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: „Ziele der pädagogischen Fachkraft“ – „Ziele der Kinder“ oder bezogen auf die Zielfokussierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: „strenge Zielverfolgung“ – „keine Zielverfolgung erkennbar“. In diesem Zusammenhang wird eine Anknüpfung bzgl. der Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Peters, 2020) deutlich. Diesbezüglich wäre zu prüfen, ob und wie sich diese Aushandlungsprozesse in weiteren Stimulated Recall Interviews ebenfalls zeigen, inwieweit diese Aushandlungsprozesse typisch für eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind bzw. welche Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse sich daraus ableiten lassen und welche Konsequenzen diese auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt haben.

## Literatur

- Albert, Christine (2000). *Lernwerkstatt Kindergarten*. Neuwied: Luchterland.
- Alemzadeh, Marjan (2014). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Band 15) (S. 243–275). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Breuer, Franz (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, Franz; & Muckel, Petra (2016). Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; & Dieris, Barbara (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Calderhead, Jerome S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1. Abgerufen am 27.08.2020 von [www.eric.ed.gov/?id=EJ251802/](http://www.eric.ed.gov/?id=EJ251802/)
- Dieken, Christel van (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Dimbath, Oliver; Ernst-Heidenreich, Michael; & Roche, Matthias (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3), Art. 34. Abgerufen am 27.08.2020 von <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810/>
- Glaser, Barney G.; & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hagstedt, Herbert (1999). Pädagogische Werkstätten – Zauberbühnen oder Inseln des Zweifelns. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S. 49–53). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Helfferrich, Cornelia (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Henneberg, Rosy; Klein, Lothar; & Vogt, Herbert (2014). Das Wunderbare der Entdeckungen. Kindertageseinrichtungen als Lernwerkstätten. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen*. (S. 139–150). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Hopf, Michaela (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hormann, Kathrin; & Schomaker, Claudia (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22) (S. 137–179). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Kaiser, Lena S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.

8 „Das dimensionale Kontinuum kann man sich als einen bipolaren Möglichkeitsraum vorstellen, innerhalb dessen eine Eigenschaft einer Kategorie eine konkrete empirische Ausprägung annehmen kann“ (Strübing, 2014, S. 22).

- Kaiser, Lena S.; & Schäfer, Gerd E. (2016). Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt. *Entdeckungskiste*, (2), S. 6–9.
- Konrad, Klaus (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 133–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 3. Abgerufen am 30.03.2020 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/>
- Muckel, Petra & Breuer, Franz (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Geseman, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; & Richter, Sandra (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*, 24. Abgerufen am 15.07.2020 von [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf/](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf/)
- Pallasch, Waldemar & Reimers, Heino (1997). *Pädagogische Werkstattarbeit: Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Peters, Svenja (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trän & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 110–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeiffer, Silke (2017). *Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przyborski, Aglaja; & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg Verlag
- Reich, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (5. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2014). Partizipatorische Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt, & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen*. (S. 122–138). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Schäfer, Gerd E.; & Alemzadeh, Marjan (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Berlin & Weimar: Verlag das Netz.
- Schmude, Corina; & Wedekind, Hartmut (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283–293.
- Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 154–156). Opladen: Leske & Budrich.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Tielemann, Marion (2015). *Werkstatt(t)räume für Kitas*. Weimar: Verlag das Netz.

- Przyborski, Aglaja; & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Abgerufen am 30.03.2020 von <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Wedekind, Hartmut (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe und Spiel*, 4, S. 9–12.

**Dipl.-Hdl. Kathrin Hormann**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Leibniz Universität  
Institut für Sonderpädagogik  
kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de

#### **7.4 „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens *Zielverfolgung* im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich.**

Hormann, K. (2022). „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens *Zielverfolgung* im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 8 (1), S. 23–52. Verfügbar unter: [https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven\\_1\\_2022\\_Jg\\_8\\_1.pdf](https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2022_Jg_8_1.pdf)

# *Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2022

Jahrgang 8(1)

## **Inhalt**

### **Vorwort**

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

S. 3–4

### **Artikel**

*Tim Rohrman & Markus Andrä*

Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen:  
Bedingungsfaktoren für Ausstieg oder Verbleib im Arbeitsfeld

S. 5–22

*Kathrin Hormann*

„Kinder auf den Weg bringen“:  
Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lern-  
begleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich

S. 23–52

*Ann Chantal Deledda*

Diskriminierungssensible Sprache in inklusiv arbeitenden Kindertagesein-  
richtungen – Anspruch und Realität

S. 53–83

### **Autor\*innenbeschreibung**

S. 84



Verlag Forschung-  
Entwicklung-Lehre

Impressum:

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor\*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 8(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Kathrin Hormann

## **„Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens *Zielverfolgung* im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich**

### **Zusammenfassung**

Die qualitative Studie untersucht subjektive Vorstellungen und Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zur *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt*. Im Vordergrund stehen dabei die Fragen, *welche (handlungsleitenden) Absichten, Gedanken und Gefühle pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verbalisieren* und *welche Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster sich auf der Grundlage der Auswertung empirisch rekonstruieren lassen*. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften geführt, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einer Kindertageseinrichtung tätig waren, welche nach Lernwerkstattprinzip arbeitet. Im Fokus des Beitrags stehen ausgewählte Ergebnisse, die im Auswertungsprozess der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden. Die Auswertung erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). In allen drei Interviews konnte die Thematisierung der Ziele der pädagogischen Fachkräfte und die Verfolgung dieser Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als wesentliches Element in der Kommentierung der Handlungspraxis analysiert werden. Daher wurde die Kategorie *Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und die Zielverfolgung in der jeweiligen (gefilmten) Situation* (kurz: *Zielverfolgung*) als für die Theorieentwicklung zentrale Kategorie (Achsenkategorie) eruiert. Durch das axiale Kodieren konnte hinsichtlich der Achsenkategorie *Zielverfolgung* ein zirkulärer Prozess (Hormann, 2020) analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien ergibt. Die Ergebnispräsentation im Beitrag erfolgt auf zwei Ebenen: In einem ersten Schritt werden anhand ausgewählter Beispiele sowohl der zirkuläre Prozess als auch die Ausdifferenzierung der Kategorien *Interventionsunsicherheit* und *Interventionspunkte* veranschaulicht, sodass eine *Falldarstellung als erste Ergebnisebene* erfolgt. Auf einer zweiten Ebene wird das *paradigmatische Modell* (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt dargelegt, indem Homogenisierungen und Kontrastierungen aus den drei Falldarstellungen herausgearbeitet werden. Abschließend wird im Diskussionsteil auf Basis dieser beiden Ergebnisebenen die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen* vorgestellt und diskutiert.

*Schlüsselworte:* Stimulated Recall Interview, Grounded Theory Methodologie, Lernwerkstatt, Spannungsverhältnisse, Zielverfolgung

## Reconstruction of the phenomenon goal tracking in learning assistance in learning studios in early childhood education

### Abstract

The qualitative study investigates the subjective ideas and relevance of pedagogical professionals regarding learning support in learning centers. The focus is on the questions of which (action-guiding) intentions, thoughts and feelings pedagogical professionals verbalise with regard to learning support in learning centers and which convictions, patterns of thought and action can be empirically reconstructed on the basis of the evaluation. To investigate these questions, Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) were conducted with three pedagogical professionals who, at the time of data collection, were working in a day care center that operates according to learning centers principle. This article focuses on selected results that were analysed in the evaluation process of the stimulated recall interviews. The evaluation was carried out according to the coding principles of Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). In all three interviews, it was possible to analyse the thematisation of the goals of the pedagogical professionals and their goal pursuit within the framework of learning support in learning centers as an essential element in the commentary on the practice of action. Therefore, the category *The pedagogical professionals describe their goals and their goal pursuit in the respective (filmed) situation* (in short: *goal pursuit*) was elicited as a central category for the development of theory. Axial coding made it possible to analyse a circular process (Hormann, 2020) with regard to the axis category goal pursuit, which results from a linkage between the inductively developed categories. The presentation of this results in this article proceeds on two levels: In a first step, selected examples are used to illustrate both the circular process and the differentiation of the categories of intervention uncertainty and intervention points, so that a case presentation is provided as the first level of results. On a second level, the paradigmatic model (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) for learning support in the learning center is presented by elaborating homogenisations and contrasts from the three case presentations. Finally, in the discussion section, the core category *setting children on their way* is presented and discussed on the basis of these two levels of results.

**Keywords:** Stimulated Recall Interview, Grounded Theory Methodology, learning center, stress ratio, goal pursuit



## Inhalt

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung .....   | 25 |
| 2. Theoretische Einbettung .....  | 26 |
| 2.1 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt .....   | 26 |
| 2.2 Lehr-Lern-Überzeugungen .....   | 27 |
| 2.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen.....  | 28 |
| 3. Forschungsstand und Fragestellung .....  | 29 |
| 4. Untersuchungsdesign.....   | 29 |
| 4.1 Beschreibung des Samples und Stichprobenauswahl.....  | 30 |
| 4.2 Stimulated Recall als Forschungsinstrument .....  | 31 |
| 4.3 Durchführung der Stimulated Recall Interviews.....  | 32 |
| 4.4 Auswertung gemäß Grounded Theory .....  | 32 |
| 4.5 Reflexion der Gütekriterien.....  | 33 |
| 5. Darstellung der Ergebnisse.....  | 34 |
| 5.1 Falldarstellungen als erste Ergebnisse.....   | 34 |
| 5.2 Paradigmatisches Strukturmodell <i>Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt</i> als zweite Ergebnisebene ..... | 42 |
| 6. Diskussion der Ergebnisse.....   | 43 |
| 6.1 Kernkategorie <i>Kinder auf den Weg bringen</i> .....   | 43 |
| 6.2 Ausblick für weitere Empirie- und Theoriebildung .....  | 45 |
| 6.3 Limitationen .....  | 46 |
| 7. Fazit und Implikationen für die frühpädagogische Praxis.....   | 46 |
| Literatur .....   | 47 |

## 1. Einleitung

Der Begriff der Lernwerkstatt entwickelte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einem „Umbrella-Begriff“ (Schmude & Wedekind, 2014, S. 108), der in verschiedenen Kontexten (z. B. in Fortbildungsveranstaltungen, auf Lernangebote bezogen, in medialen Konzeptionen) verwendet wird und häufig mit einer innovativen pädagogischen Idee verknüpft werden soll (Beez, 2018; Wedekind; 2011). Einerseits scheint diese Heterogenität der zugrundeliegenden Idee der Lernwerkstatt zu entsprechen (Müller-Naendrup, 1997). Andererseits ist Lernwerkstatt kein geschützter Begriff und es existieren viele Varianten unter dieser Bezeichnung (Peschel, 2020), sodass gilt: „Nicht alles, was ‚Lernwerkstatt‘ heißt, ist eine Lernwerkstatt, nicht alle Lernwerkstätten heißen auch so“ (Ernst & Wedekind, 1993, S. 10).

Auch in Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend Lernwerkstätten entstanden (Hormann, 2020; Kaiser, 2016). Dabei ist das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten jedoch groß (Hormann & Schomaker, 2018; Hormann, 2021), da die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen der jeweiligen Kindertageseinrichtung die Lernwerkstatt(-arbeit) prägen. Diese Diversität sorgt teilweise für Irritationen bei pädagogischen Fachkräften hinsichtlich dessen, „was nun eine (Lern)Werkstatt sein soll, wie die Kinder dort tätig sind oder sein dürfen und was der pädagogische Auftrag der Pädagog\*innen sein [...] [könnte]“ (Tielemann, 2015, S. 9).

Um zu klären, was Lernwerkstätten sind, wurden von verschiedenen Autor\*innen (Ernst & Wedekind, 1993; Hagstedt, 1999; Kaiser, 2016; van Dieken, 2004; Schmude & Wedekind, 2014) Kriterien und Prinzipien als Kennzeichen für Lernwerkstätten erarbeitet. Im Kontext dieser Auseinandersetzung veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW) im Jahr 2009 ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in dem der Versuch unternommen wurde, eine Klärung dieser Begriffe vorzunehmen (Schmude & Wedekind, 2014). In dem Papier wird zwischen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Begleitung von Lernprozessen in der Lernwerkstatt unterschieden (Hormann, 2021; VeLW, 2009). Darüber hinaus wird eine Differenzierung zwischen (1) der Rolle der Lernenden, (2) der Rolle der Lehrenden und den pädagogischen Prinzipien sowie (3) der Rolle/Bedeutung des Raums vorgenommen (Hormann & Schomaker, 2018; VeLW, 2009). Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung der Fachkraft als *förderliche Lernbegleitung*.

Anzumerken ist, dass die Kriterien des VeLW einerseits zwar dazu beitragen, Qualitätsmerkmale für Lernwerkstatt(-arbeit) zu benennen. Andererseits werden viele Aspekte (bspw. förderliche Lernbegleitung; Impulse geben, ohne zu lenken; Dialogpartner\*in sein) zwar benannt, jedoch nicht weiter ausdifferenziert, sodass diese unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden (können) und trotz der Qualitätsmerkmale teilweise Unsicherheit (bei den pädagogischen Fachkräften) darüber besteht, was eine Praxis der förderlichen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt konkret bedeutet bzw. wie diese im pädagogischen Alltag realisiert werden könnte.

## 2. Theoretische Einbettung

### 2.1 Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

„Die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der moderate Konstruktivismus (Reich, 2008)“ (Hormann, 2021). Basierend auf diesen Überlegungen wird Lernen als eigenverantwortlicher, sozialer und individueller Prozess der Neu- und Rekonstruktion von Welt angesehen, bei dem die Interaktionen zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand, den Lernenden untereinander sowie zwischen den Lernenden und den Lehrenden als unverzichtbar gelten, um die eigenen Konstruktionen erweitern zu können (Reich, 2012). Dabei fungieren die Lehrenden als Helfer\*innen, Berater\*innen und Moderator\*innen, die ein möglichst „passendes Lernen für möglichst alle Lerner“ (Reich, 2012, S. 26) arrangieren.

Demnach geht es im Kontext von Lernwerkstattarbeit darum, dass sich die Kinder als Konstrukteur\*innen ihrer Bildungsprozesse mit den Dingen und Materialien auseinandersetzen, die ihnen in der Lernwerkstatt zur Verfügung stehen und basierend auf dieser Auseinander-

setzung Fragen entwickeln, gemeinsam mit anderen Lernenden oder den Lehrenden Lösungsmöglichkeiten ermitteln und dadurch Antworten auf die Fragen entdecken (Hormann, 2021; VeLW, 2009).

Wesentliche Qualitätsmerkmale der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bestehen daher darin, dass die Lehrenden/pädagogischen Fachkräfte den Lernenden/Kindern, Raum und Zeit zur Verfügung stellen, damit diese sich einem Lerngegenstand in der für sie geeigneten Weise nähern können, den Lernenden keine Ergebnisse vorgeben und sich mit Instruktionen weitestgehend zurücknehmen (VeLW, 2009).

Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeutet jedoch nicht, dass die pädagogischen Fachkräfte nichts einbringen dürfen (Schäfer, 2014). Wichtig ist allerdings, dass das, was den Kindern bereitgestellt wird, auf gemeinsam geteilten Erfahrungen (der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte) basiert und an ihren situativen Interessen anknüpft (Schäfer, 2014). Als zentrales Arbeitsprinzip in der Lernwerkstatt gilt daher, „von der Sache aus [zu denken], die für das Kind die Sache ist“ (Wagenschein, 1990, S. 11). Das bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte sich auf die Fragen und Vorstellungen der Kinder einlassen und das Lernen durch zurückhaltende und an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientierten Impulse (van Dieken, 2004; VeLW, 2009) bereichern. Ebenso geht es darum, den kindlichen Denkweisen denselben Stellenwert wie den eigenen Perspektiven einzuräumen (Hormann, 2021).

Dabei hängt die Gestaltung einer förderlichen Lernbegleitung einerseits von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ab und wird andererseits auch durch Einstellungen und „subjektive Überzeugungen zu pädagogischen Themen oder berufsbezogenen Aspekten“ (Peters, 2020) geprägt. Einstellungen und Überzeugungen gelten als „ein Kernstück der Professionalität“ (Breitenbach, Bürmann & Thünemann, 2012, S. 95), da diese einen Einfluss auf berufliche Handlungen und Entscheidungen sowie die Interaktionsgestaltung haben können (Anders, 2018; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Mackowiak et al., 2021; Pajares, 1992; Peters, 2020; Schmidt & Smidt, 2015). Während Einstellungen Zu- oder Abneigungen gegenüber Objekten (Buehl & Alexander, 2009), zu denen Personen, Institutionen, Probleme und Gegenstände gezählt werden, fokussieren, werden unter Überzeugungen „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden“ (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235) verstanden. Damit geben sie komplexere Aufschlüsse „darüber, was Personen über eine spezifische inhaltsbezogene Thematik denken“ (Peters, 2020, S. 113).

## 2.2 Lehr-Lern-Überzeugungen

Bedeutsam im Kontext der förderlichen Lernbegleitung sind das Bildungsverständnis bzw. die Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Reichhart, 2018) und zu Bildungs- und Erziehungszielen. In der Frühpädagogik werden vor allem drei Perspektiven bzgl. der Lehr-Lern-Überzeugungen diskutiert (Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Eine instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmmer, 2012) betont die aktiv, lenkende Rolle der Lehrenden, welche die Lernziele auswählen, (vor-)strukturieren und den Lernprozess der Kinder unterstützen (König, 2009; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Im Rahmen der konstruktivistischen Überzeugung (Staub & Stern, 2002) wird Lernen als eigenaktiver und konstruktiver Prozess der Selbst-Konstruktion von Wissen durch die Lernenden angesehen, der nur indirekt (z. B. durch das Bereitstellen von Materialien) durch die Lehrenden angeregt werden kann (Drieschner, 2010; Mackowiak et al., 2021). Die pädago-

gischen Fachkräfte haben eine begleitende und anregende Funktion (Schelle, 2011). Im frühpädagogischen Bereich ist diese Perspektive im Kontext des Konzepts der Selbstbildung (Laewen, 2000; Schäfer, 2016) zu verorten. Der dritte Ansatz der Ko-Konstruktion geht im frühpädagogischen Bereich auf Fthenakis (2009) zurück und orientiert sich an der soziokulturellen Theorie nach Vygotsky (1981). Er lässt sich zwischen den beiden Polen Konstruktion und Instruktion verorten (König, 2009; Schmidt & Smidt, 2015). Dieser Lehr-Lern-Überzeugung folgend wird davon ausgegangen, dass Kinder Wissen insbesondere in sozialen Interaktionen mit ihrem Umfeld und in Aushandlungsprozessen mit anderen erwerben (Drieschner, 2010; Mackowiak et al., 2021; Peters, 2020). Dabei kommt pädagogischen Fachkräften eine gestaltende und aktive Rolle (Schelle, 2011) zu, indem sie die Interessen der Kinder berücksichtigen und die Lernprozesse daran orientiert gemeinsam mit den Kindern gestalten (Fthenakis, 2009). Mittlerweile wird eine sinnvolle Kombination dieser drei Perspektiven erwogen, um adaptive Bildungsimpulse für jedes Kind gestalten zu können (Schelle, 2011).

### 2.3 Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen

Neben den subjektiven Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse lenken auch die Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zu Bildungs- und Erziehungszielen die Lernbegleitung (in der Lernwerkstatt). Durch die Diskussion über die Qualität in der Kindertagesbetreuung werden Kitas zunehmend als Orte institutioneller Bildung fokussiert sowie deren Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern betont. Darüber hinaus haben sie gemäß § 22 (2) SGB VIII einen „Förderungsauftrag“, der die „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes“ umfasst und „sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [bezieht]“ (§ 22 (3) SGB VIII). Auch wenn bisher im Bereich der frühkindlichen Bildung keine Normierung von Bildungs- und Kompetenzziele stattgefunden hat (Zehbe, 2021), lassen sich „Indikatoren von Ergebnisqualität im Sinne avisierte Effekte von Kindertageseinrichtungen in internationalen Studien zu den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung [finden]“ (Drieschner, 2021, S. 42). Als wesentliche Merkmale von Ergebnisqualität bzw. als Outcome (Tietze, 2008) werden u. a. die sozialen Kompetenzen der Kinder, ihre sprachliche und kognitive Entwicklung sowie ihre Schulfähigkeit angesehen (Drieschner, 2021; Stamm, 2011). Aus dieser Perspektive beinhaltet eine förderliche Lernbegleitung in der Lernwerkstatt auch die Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung.

Drieschner (2021) weist unter Rückbezug auf Schleiermacher darauf hin, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse durch *dialektische Gegensätze bzw. Wechselseitigkeiten* gekennzeichnet sind, die als Duale bzw. als Balancen (und nicht als unvereinbare Antinomien) aufgefasst werden können. Übertragen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geraten insbesondere die Dialektiken von *Instruktion und Konstruktion* sowie von *Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung* in den Blick. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive kann eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als balancierte Gestaltung verschiedener Situationen bzw. situationsspezifisch angepasste Interaktion verstanden werden.

### 3. Forschungsstand und Fragestellung

Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten und wenige zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten. Ausnahmen bilden Forschungsarbeiten zu Hochschullernwerkstätten und die Forschungsarbeiten von Hopf (2012) und Alemzadeh (2014). Obwohl die Forschungsarbeit von Hopf (2012) ihren Fokus auf die sprachlichen Interaktionen zwischen Pädagog\*innen und Kindern in Lehr-Lern-Einheiten einer Videostudie zum frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen mit mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich richtet, verdeutlicht sie in ihrer Arbeit die Bedeutung von Lernwerkstätten. Sie weist darauf hin, dass insbesondere das Konzept der Lernwerkstätten die Idee einer anregungsreichen Umgebung für vielfältige Auseinandersetzungen aufgreift und „zu einer besonders hohen Dichte an Interaktionen [führen kann], die eine gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen beinhalten, wenn die zu bearbeitenden Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen“ (Hopf 2012, S. 200). Alemzadeh (2014) zeigt durch ihren ethnographischen Zugang für die *Lernwerkstatt Natur* (Schäfer & Alemzadeh, 2012) auf, inwiefern die (gestaltete) Umgebung Kinder zu Beobachtungen und Wahrnehmungen herausfordert, die in differenzierte Fragen überführt werden können. Sie untersucht die Frage, wie es gelingen kann, eine Interaktion in der *Lernwerkstatt Natur* herzustellen und innerhalb geteilter Orientierungsmuster zu handeln. Darüber hinaus arbeitet sie am Beispiel der *Lernwerkstatt Natur* Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit sowie pädagogische Handlungsweisen heraus.

Durch die benannten Forschungsarbeiten werden jedoch nicht die subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zur Gestaltung der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Insbesondere mangelt es an empirischen Studien, die Aufschluss darüber geben, wie das theoretische Konstrukt *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* in Kindertageseinrichtungen von den pädagogischen Fachkräften erlebt und realisiert wird. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag leisten, dieser Forschungslücke zu begegnen. Das Erkenntnisinteresse setzt beim Konstrukt *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* an und untersucht subjektive Vorstellungen und Relevanzsetzungen pädagogischer Fachkräfte zu diesem Konstrukt. Im Fokus des Beitrags stehen dabei die introspektiven Perspektiven auf Grundlage des Sprechens über die eigene Handlungspraxis. Dazu wird folgenden Fragen nachgegangen:

*Welche (handlungsleitenden) Absichten, Gedanken und Gefühle verbalisieren pädagogische Fachkräfte hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt?*

*Welche Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster können auf Grundlage der Analyse empirisch rekonstruiert werden?*

### 4. Untersuchungsdesign

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativ erhobenen Daten im Rahmen der kumulativ angelegten Dissertation. Ziel der Dissertation ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie zu generieren, die eine Ausdifferenzierung des Konstrukts *Lernbegleiter\*in in der Lernwerkstatt sein* ermöglicht. Für die Dissertation wird auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer, Muckel & Dieries, 2017) als Methodologie ausgewählt. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess

immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996). Das Forschungsvorhaben setzt dabei an einem ersten Fall oder wenigen ersten Fällen an. Für diese(n) wird ein empirischer Zugang festgelegt (Strübing, 2003) und im Rahmen der Auswertung eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann“ (Breuer, Muckel & Dieries, 2017, S 59). Bei der Fallauswahl wird daher bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet. Stattdessen wird das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise entwickelt (Strübing, 2003).

In einem ersten Schritt wurde eine Auswahl zweier erster Fälle auf Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse vorgenommen, indem zwei Kindertageseinrichtungen, die als Lernwerkstatt fungieren, ausgesucht wurden. Als erster methodischer Zugang wurden in beiden Kindertageseinrichtungen jeweils leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2009) durchgeführt und analysiert. An den Interviews haben die Leitung der Kindertageseinrichtung und eine pädagogische Fachkraft im Tandem teilgenommen, um einerseits die Selbstläufigkeit zu erhöhen und andererseits zwei verschiedene Perspektiven (Leitungsperspektive und Fachkraftperspektive) zu erhalten. Basierend auf den Ergebnissen dieser Interviews (Hormann & Schomaker, 2018) haben sich weitere Forschungsfragen u. a. im Hinblick darauf ergeben, dass die Fachkräfte und Leitungen in den Interviews verbalisieren, dass Lernwerkstattarbeit eine Haltung ist, die in der Lernbegleitung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte deutlich wird. In der Folge wurde ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit der Leitung und einer pädagogischen Fachkraft in einer dritten Kindertageseinrichtung, die ebenfalls nach dem Lernwerkstattprinzip arbeitet, geführt. Der Leitfaden wurde anhand der ersten Ergebnisse um zwei Impulsfragen ergänzt.

Darüber hinaus wurden als nächster methodischer Zugang *Stimulated Recall Interviews* (Calderhead, 1981; Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften aus bisher zwei der drei Kindertageseinrichtungen durchgeführt, um so eine introspektive Perspektive auf die Gedanken, Gefühle und Absichten der Akteur\*innen – hinsichtlich ihrer Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – zu erlangen (Konrad, 2010).

#### 4.1 Beschreibung des Samples und Stichprobenauswahl

Die Datenbasis für die Falldarstellungen in diesem Beitrag bilden Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) mit drei pädagogischen Fachkräften. Bei der Auswahl der Fachkräfte wurde im Sinne der Grounded Theory Methodology bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet (Strübing, 2003). Stattdessen wurde in einem ersten Schritt Ulrike Unger<sup>4</sup> (siehe Tabelle 1) ausgewählt; diese hatte gemeinsam mit der Leitung auch am leitfadengestützten Interview teilgenommen. Im weiteren Verlauf wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe darauf geachtet, im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste eine möglichst heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen. Die Stichprobe setzt sich aus zwei weiblichen und einer männlichen pädagogischen Fachkraft zusammen. Weitere Informationen zur Beschreibung der Stichprobe sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

---

<sup>4</sup> Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.

Tabelle 1. *Beschreibung der Stichprobe der Stimulated Recall Interviews*

| Einrichtung | Päd. Fachkraft   | Alter    | Ausbildungshintergrund | Berufserfahrung |
|-------------|------------------|----------|------------------------|-----------------|
| KiTa 1_13   | Anke Kaspar      | 50 Jahre | Diplom-Pädagogin       | 18 Jahre        |
| KiTa 1_13   | Ulrike Unger     | 57 Jahre | Erzieherin             | 34 Jahre        |
| KiTa 1_30   | Dennis Bringmann | 26 Jahre | Sozialassistent        | 2 Jahre         |

Beide Kindertageseinrichtungen arbeiten nach dem Konzept der offenen Arbeit und haben die gesamte Einrichtung als Lernwerkstatt gestaltet. Dazu wurden Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (bspw. Bauen und Konstruieren, Naturwissenschaft und Technik, Rollenspiel) eingerichtet, die den Kindern täglich zur Verfügung stehen. Die Kinder dürfen selbst entscheiden, in welche Lernwerkstatt sie gehen, mit wem sie interagieren, wie lange sie dortbleiben und was sie in der Lernwerkstatt ausprobieren. In einer der beiden Einrichtungen gilt das Prinzip der Lernwerkstattfachperson, d. h., dass jede pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung für eine bestimmte Lernwerkstatt zuständig ist und sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit den Aufgaben in dieser Lernwerkstatt auseinandersetzt (Schaarschmidt, 2007). Demgegenüber werden die pädagogischen Fachkräfte in der anderen Einrichtung – je nach personeller Besetzung im Team oder situativem Kontext – in den verschiedenen Lernwerkstätten eingesetzt.

## 4.2 Stimulated Recall als Forschungsinstrument

Beim Einsatz des Stimulated Recall als Forschungsinstrument wird das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor erlebten Situation genutzt (Calderhead, 1981; Messmer, 2015). Als Stimulus wird häufig ein Video als Grundlage für die Interviewsituation verwendet. Dabei werden die Interviewteilnehmer\*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, sich das Video anzuschauen und ihre Gedanken, die ihnen beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen, zu verbalisieren. Die Betrachtung der Videosequenz ermöglicht den Interviewteilnehmer\*innen ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Situation im Moment ihres Vollzugs und eröffnet Einblicke in Handlungsbegründungen und Ordnungen von Alltagserfahrungen (Messmer, 2011, 2015), in die Thematisierungsweisen von Praxis (Thole, Milbradt, Göbel & Reißmann, 2016) sowie in die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln.

In Bezug auf die zeitliche Durchführung des Interviews unterscheiden sich die Vorgehensweisen zwischen einer *unmittelbaren Retrospektion* (die sich zeitlich direkt an die Situation anschließt) und einer *verzögerten Retrospektion* (die Tage später stattfindet) (Konrad, 2010).

Aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens wurden zwei verschiedene Datensorten erzeugt (Videos sowie Audios vom Interview). Dadurch werden zwei Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen eröffnet: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das „Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Durch das Video allein wird jedoch keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur\*innen in der Interaktion möglich. Das Potential des Stimulated Recall liegt insbesondere darin, dass durch das Interview ein Einblick in die Absichten, Gedanken und Entscheidungsprozesse der Akteur\*innen erlangt werden kann, indem die videographierte Situation aus der Perspektive der Akteur\*innen in den Blick genommen wird

und durch eine nachträgliche Verbalisierung des eigenen Erlebens eine spezifische Bedeutung konstruiert wird (Hormann & Disep, 2020).

### 4.3 Durchführung der Stimulated Recall Interviews

Als Stimulus für die Stimulated Recall Interviews wurden eigene Videos aus dem Lernbegleitungsalltag der drei pädagogischen Fachkräfte genutzt. Eine Fokussierung lag auf der alltagsintegrierten Lernbegleitung in der Lernwerkstatt und der anschließenden Reflexion über die Realisierung und Gestaltung des von den Fachkräften gewählten pädagogischen Settings. Eine thematische Einschränkung wurde nicht vorgenommen. Ebenso konnten die Akteur\*innen die Lernwerkstatt, die Situation und die (Klein-)Gruppenkonstellation der Kinder frei wählen sowie den Aufnahmefokus, den Beginn und das Ende der Videoaufnahme selbst bestimmen.

Die sich direkt an die videographierte Situation anschließende Reflexion im Rahmen des Stimulated Recall Interviews erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videographierte Situation erfolgte ein erster offener Zugang zum Video. Dabei wurden die pädagogischen Fachkräfte durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videographierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Basierend auf der Methode des Lauten Denkens (Konrad, 2010) lautete der eingesetzte Eingangsimpuls: „Sie sehen gleich das Video und ich würde Sie bitten, alles, was Ihnen in der gefilmten Situation durch den Kopf ging bzw. was Ihnen beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Sie können das Video an Stellen, auf die sie genauer eingehen wollen, stoppen.“ In diesem ersten Schritt hielt sich die Interviewerin im Hintergrund und die Erzählung der pädagogischen Fachkräfte wurde durch keinerlei (Nach-)Fragen unterbrochen. Zudem hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, das Video an für sie relevanten Stellen zu stoppen. Durch dieses Vorgehen wurden ihre Relevanzsetzungen deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2009; Schütze, 1983) vertiefend fokussiert wurden.

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Mai 2017 bis September 2017. Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ<sup>5</sup> transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert.

### 4.4 Auswertung gemäß Grounded Theory

Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Zentrale Strategien der Grounded Theory sind das Kodieren, das theoretische Sampling und die komparative Analyse (Strauss, 1998). Konkret bedeutet eine komparative Analyse, dass ein beständiges und systematisches Vergleichen nach konzeptuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Daten erfolgt (Pentzold, Bischof & Heise, 2018). Der Prozess des Kodierens teilt sich in drei Analysephasen: Im Rahmen des offenen Kodierens werden Daten so analysiert, „dass Codes, also erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen werden“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Beim axialen Kodieren werden die Achsenkategorien und ihre Beziehungen herausgearbeitet. Dazu werden bedeutsame Kategorien (diejenigen Codes, die relevant für die Forschungsfrage

---

<sup>5</sup> „TiQ“ bedeutet „Talk in Qualitative Social Research“ und ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen.



sind) weiter ausdifferenziert, indem das Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) mit *ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, Handlungen und Interaktionen, Strategien, Konsequenzen und Kontext*-Beschreibungen um eine Kategorie herum entfaltet und hinsichtlich ihrer Eigenschaften dimensionalisiert werden. Ziel des axialen Kodierens ist es, dass ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Codes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben wird“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165). Durch selektives Kodieren werden die Achsenkategorien als wesentliche Aspekte der Theorie so verknüpft, dass eine Kernkategorie entsteht. Dazu werden die analysierten Achsenkategorien auf einem abstrakteren Level erneut klassifiziert bis schließlich die Kernkategorie entsteht (Strauss & Corbin, 1990). Diese wird dann inklusive ihrer Beziehungen beschrieben, was im Englischen mit dem Begriff *Story* bezeichnet wird. Anschließend wird die Theorie ausformuliert und anhand der Daten erneut überprüft (Flick, 2007). Die während des gesamten Kodierprozesses geschriebenen theoretischen Memos stellen dabei eine Basis für die Ausformulierung der Theorie dar.

#### 4.5 Reflexion der Gütekriterien

Zu Beginn des eigenen Forschungsvorhabens wurde eine Explikation und Reflexion der „Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) durch eine selbstexplorative Niederschrift im persönlichen Forschungstagebuch vorgenommen. Diese wurde durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen und Veränderungen im Forschungsprozess (insbesondere durch das Schreiben von Memos<sup>6</sup>) ergänzt. Dabei wurde die disziplinäre Verortung der Forscherin – sowohl im Rahmen der Präkonzepte als auch als Bezugspunkt für die weiterführenden Reflexionen während des Forschungsprozesses – berücksichtigt. Ebenso wurde das theoretische Vorwissen rekurrierend auf Strauss und Corbin (1996) sowie Breuer, Muckel und Dieris (2017) bewusst und reflexiv in den Forschungsprozess einbezogen.

Auf die Herstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde geachtet, indem der Forschungsprozess in all seinen Teilschritten dokumentiert und ein systematisches Vorgehen transparent eingehalten wurde (Steinke, 2012). Um eine möglichst hohe Transparenz des Auswertungsprozesses herstellen zu können, wurden ein Forschungstagebuch geführt sowie regelmäßig Memos verfasst (Breuer & Muckel, 2016). Darüber hinaus erfolgte eine ausführliche Dokumentation bei der Entwicklung der Codes und Kategorien und die Verwendung einer QDA-Software (Kuckartz, 2010). Um verschiedene Perspektiven und Deutungen bei der Entwicklung der Codes und Kategorien zu berücksichtigen sowie die eigene Rolle als Forscherin zu reflektieren, wurde in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen (Breuer, 1996). Nicht eindeutige Stellen wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums diskutiert. Angesichts des kleinen Samples können die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben (Steinke, 2007). Bei der Zusammenstellung der Stichprobe wurde jedoch darauf geachtet, eine heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen, um so möglichst eine maximale Kontrastierung zu erreichen. Diese Überlegungen basieren auf dem Prinzip der Varianzmaximierung, das besagt:

---

<sup>6</sup> Memos sind Aufzeichnungen, Anmerkungen, Kommentare und Notizen der Forschenden. Sie können Ideen, Gedanken und Hypothesen enthalten. Das systematische Verfassen von Memos innerhalb des Forschungsprozesses gilt als Hilfsmittel für die Theoriebildung (Kuckartz, 2010).

„Je homogener die befragten Personen in relevanten Merkmalen oder ihren Aussagen ausfallen, desto wahrscheinlicher ist, dass weitere, wichtige Informationen nicht erhoben werden können“ (Reinders, 2012, S. 115).

## 5. Darstellung der Ergebnisse

Im Fokus des Beitrages stehen ausgewählte Ergebnisse, die im Auswertungsprozess der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden. Bei der Auswahl wurde berücksichtigt, dass die Ergebnisse – im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste – Fallvergleiche ermöglichen, wodurch differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags eruiert werden können. In allen drei Interviews konnte die Thematisierung der Ziele der pädagogischen Fachkräfte und deren Verfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als wesentliches Element in der Kommentierung der Handlungspraxis analysiert werden. Daher wurde die Kategorie *Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und deren Verfolgung in der jeweiligen (gefühlten) Situation* (kurz: *Zielverfolgung*) als für die Theorieentwicklung zentrale Kategorie (Achsenkategorie) eruiert. Durch das axiale Kodieren konnte hinsichtlich der Achsenkategorie *Zielverfolgung* ein zirkulärer Prozess (Hormann, 2020; Hormann & Disep, 2020) analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien (Hormann, 2020) ergibt. Dieser zirkuläre Prozess beginnt mit ‚Die pädagogische Fachkraft *nimmt* einzelne Aspekte in der Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt *wahr* und *interpretiert* diese.‘ Diese Interpretation führt zu *Abwägungs- und Entscheidungsprozessen*, die in eine *Entscheidung* münden und dann in *entsprechenden Handlungen* resultieren, aus denen sich *Konsequenzen* ergeben. Zusätzlich zu den induktiv erarbeiteten Kategorien (Hormann, 2020) wurden die Kategorien *Interventionsunsicherheit* und *Interventionspunkte* analysiert.

Darüber hinaus findet die Ergebnispräsentation auf zwei Ebenen statt: In einem ersten Schritt werden anhand ausgewählter Beispiele sowohl der zirkuläre Prozess als auch die Ausdifferenzierung der Kategorien *Interventionsunsicherheit* und *Interventionspunkte* veranschaulicht, sodass eine *Falldarstellung als erste Ergebnisebene* erfolgt. Auf einer zweiten Ebene wird das *paradigmatische Modell* zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt dargelegt, indem Homogenisierungen und Kontrastierungen aus den drei Falldarstellungen herausgearbeitet werden. Abschließend wird im Diskussionsteil auf Basis dieser beiden Ergebnisebenen die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen* vorgestellt und diskutiert.

### 5.1 Falldarstellungen als erste Ergebnisse

Im Rahmen der Falldarstellungen erfolgt einleitend zunächst eine kurze Situationsbeschreibung. Diese wird dann ergänzt durch ausgewählte fallspezifische Beispiele aus den Stimulated Recall Interviews, die erste Interpretationen enthalten. Die folgende Tabelle gibt zusammenfassend einen Überblick.

Tabelle 2. Überblick zu den Fällen

| Päd. Fachkräfte  | Einrichtung | Lernwerkstatt   | Videosituation  | Thema   |
|------------------|-------------|---|---|---|
| Anke Kaspar      | Kita 1_13   | Lernwerkstatt Bauen und Konstruieren                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- beginnt als dyadische Situation</li> <li>- später Kleingruppe</li> <li>- besonderer Fokus auf ein Kind (Alim) gerichtet</li> </ul> | Bauprozess mit (Schuh-)Kartons                |
| Dennis Bringmann | Kita 1_30   | Kreativwerkstatt  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleingruppe (7 Jungen)</li> <li>- besonderer Fokus auf ein Kind (Malte) gerichtet</li> </ul>                                       | Begleitung einer Malsituation                 |
| Ulrike Unger     | Kita 1_13   | Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik (Forscherverkstatt) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- beginnt als dyadische Situation</li> <li>- später zwei Kinder und päd. Fachkraft</li> </ul>  | Untersuchen von Edelsteinen und Achatscheiben |

### Falldarstellung Anke Kaspar: „[...] dass irgendwann der Punkt kommt“

#### Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand in der Lernwerkstatt *Bauen und Konstruieren* statt. Dort stehen u. a. (Schuh-)Kartons zur Verfügung, die für die Kinder frei zugänglich sind. Als ursprüngliches Ziel benennt Anke (bevor die Videoaufnahme startete), dass sie einen Jungen (Alim) in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Gleichzeitig möchte sie die Bausituation nutzen, um alltagsintegriert seine Sprachentwicklung zu fördern. Die zunächst als Dyade begonnene Spielsituation veränderte sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agierte.

Eines der Mädchen, die zur Situation hinzukommt, nimmt einen Karton, den Alim bereits zum Bauen genutzt hatte. Anke verbalisiert in der Retrospektion: „*Da war ich mir dann, als sie den Karton genommen hatte, war ich mir nicht sicher, ob es wirklich so war, dass sie den nehmen konnte oder nicht, weil sein [Alims] Blick noch etwas anderes sagte, das war dann so, dass ich dachte: ‚Da muss ich jetzt mal eben einschreiten.‘*“ (AK, Z. 43-46).

Durch die Verbalisierungen „*war ich mir nicht sicher*“ deutet sich zunächst eine (Interventions-)Unsicherheit bei Anke an. Gleichzeitig verbalisiert sie jedoch, dass sie durch die Wahrnehmung von Alims Blick interpretiert, dass er mit dem Verlauf der Situation nicht einverstanden ist. Auf dieser Grundlage gelangt sie (gemäß ihrer Aussage) zu der Deutung, dass Alim ihre Unterstützung braucht und sie einschreiten muss, indem sie handelnd tätig wird.

Auch im weiteren Verlauf beschreibt Anke Momente, in denen sich ein sukzessiver Handlungsdruck für sie zu ergeben scheint: „*Und dann kam das nächste Kind dazu, die dann die Situation doch [...] also da hat sie mich ziemlich in Anspruch genommen [...] und trotzdem ist es dann einfach so, dass irgendwann der Punkt kommt, wo ich dachte: ‚Okay, jetzt muss*

*ich handeln. '[...] weil ich dachte, sonst kommt er [Alim] nicht zu dem Ziel, weil eigentlich ist ja das Ziel, dass er baut.'* (AK, Z. 46-59).

In Ankes Äußerungen wird deutlich, dass sie die Veränderungen, die sich durch das Hinzu kommen des Mädchens ergeben, wahrnimmt und deutet: So interpretiert sie in der Retrospektion einerseits, dass sie von dem Mädchen in Anspruch genommen wird und andererseits, dass Alims Spiel durch die Veränderungen (negativ) beeinflusst wird. Im Rahmen der Retrospektion verdeutlicht sie, dass sie in der Situation geschlussfolgert hat, dass die Situation droht, sich in eine Richtung zu entwickeln, die ihr ursprünglich anvisiertes Ziel gefährdet: *„[...] ich glaub das war die Situation, wo es für'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen. [...], dass ich merkte, dass es nicht funktioniert [...]"* (AK, Z. 71-73).

Diese Deutung scheint dazu zu führen, dass ihr Interventionsdruck weiter zunimmt und sie sich entscheidet zu handeln, indem sie strukturierend in die Situation eingreift: *„[...] dass [...] ich dann, also zu [dem Mädchen] sagte ‚Brauchst du noch andere Kartons?‘ und eigentlich sie **auf den Weg schiffen** wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt.“* (AK, Z. 77-82).

In der Konsequenz hat das Mädchen aufgrund des Frageimpulses „Brauchst du noch andere Kartons?“ die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre Entscheidung als erfolgreich und zielführend, weil sich die Spielsituation dadurch wieder „beruhigt“ habe und sie Alim so ermöglichte, ungestört weiterzubauen.

Darüber hinaus nimmt Anke die Veränderungen in der Situation anscheinend dahingehend wahr, dass andere Kinder zur Situation hinzukommen und sich ihre Rolle dadurch verändert: *„[...] und während ich im Raum war, war einfach klar, dass ich für andere Kinder natürlich auch Spielperson bin (.) Ansprechperson [...]"* (AK, Z. 182-183).

Einerseits deutet sich hier ein Spannungsfeld hinsichtlich der Fokussierung an, die auf ein Kind (individuell) bei möglichst gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Kinder, gerichtet ist. Andererseits erfolgt im Rahmen der Verbalisierung eine Differenzierung der eigenen Rolle: Während bei Alim die Förderung und Unterstützung im Vordergrund zu stehen scheint, nimmt sie ihre eigene Rolle gegenüber den anderen Kindern als Spiel- und Ansprechperson wahr.

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Retrospektion darin, dass Anke darauf Bezug nimmt, dass es ihr beim *Eingreifen* in die Situation wichtig ist, nicht zu reglementierend zu sein: *„[...] ohne zu sehr zu reglementieren, aber schon so, dass klar ist, dass irgendwie gehts hier nicht weiter, also schon reglementieren, aber [...], also irgendwie so das Mittelmaß finden [...]"* (AK, Z. 49-52).

Durch Ankes retrospektiven Ausführungen kann die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als Prozess gedeutet werden, der für sie durch Interventionsunsicherheit gekennzeichnet ist. Diese könnte z. B. dadurch entstehen, dass Anke die Situation in der Lernwerkstatt beobachtet und *unter einem gewissen Risiko* (bspw. dem Risiko, dass die Situation kippen könnte) *laufen lässt*, bis ein *gewisser Punkt* erreicht ist, an dem sie den Eindruck hat, dass sie intervenieren muss. Dabei scheint ihr ursprüngliches Ziel (in dieser Situation: Alim im Bauprozess zu unterstützen) ihre Wahrnehmungen und Deutungen hinsichtlich dieser Interventionspunkte zu lenken: Die Momente, in denen ein Handeln in Form von *Einschreiten* aus ihrer Sicht notwendig wird, orientieren sich an dem Ziel, das ursprünglich von ihr benannt wurde. Sie sieht sich verantwortlich dafür, dass die Situation für Alim aufrechterhalten wird und er

seinen Bauprozess fortsetzen kann: Einerseits entscheidet sie sich zu handeln, wenn *sie interpretiert, dass Alims Ziel in Gefahr* ist. In den Verbalisierungen fällt dabei auf, dass Anke ihr Ziel und Alims Ziel gleichsetzt, ohne dass ein *Abgleich der Ziele* stattgefunden hat. Andererseits fühlt sie sich zuständig dafür, einen gewissen Rahmen für die Situation herzustellen und (für Alim) aufrecht zu erhalten. Daher entsteht ein weiterer Interventionspunkt, wenn die Situation (aus Ankes Sicht) zu *kippen* scheint. In diesem Zusammenhang konnte im Stimulated Recall Interview die Kategorie *Strukturierung* (als eine Handlungsstrategie) analysiert werden. Das dimensionale Kontinuum dieser Kategorie erstreckt sich entlang der Pole: *gar nicht–viel*. Wesentlich für Anke ist dabei, ein *Mittelmaß* (ggf. auch eine Balance) zu finden. Die folgende Abbildung 1 stellt das Kodierparadigma zur Achsenkategorie *Zielverfolgung* für Anke Kaspar dar.

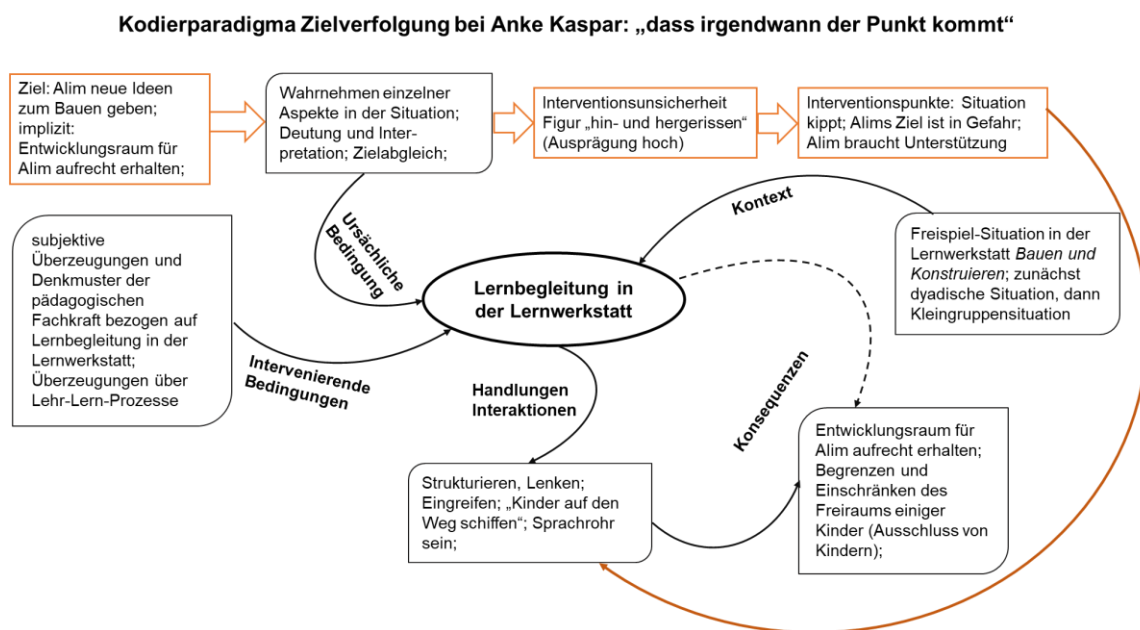


Abbildung 1. Kodierparadigma Zielverfolgung bei Anke Kaspar

### Falldarstellung Dennis Bringmann: „Kindern Brücken bauen“

#### Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der *Kreativwerkstatt* statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus sieben Jungen) vorbereitet. Dazu hatte er Ausmalblätter zum Thema Ninjago mit in die *Kreativwerkstatt* gebracht. Als Ziele formulierte er (vor der Situation) die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über Ninjago mit dem Zweck für einen der Jungen (Malte) – auf Basis des gemeinsamen Austausches – Wissen über Ninjago-Figuren bereitzustellen. In der Retrospektion benennt er darüber hinaus noch die Förderung der Stifthaltung und der Feinmotorik der Jungen als weitere Ziele.

In der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis nimmt Dennis eine Irritation wahr, die dazu führt, dass er seine Gedanken, die ihm beim Ansehen dieser Stelle im Video durch den Kopf gehen, folgendermaßen verbalisiert: „*Ich war kurz kleben geblieben. [Person 2] hatte gesagt: ‚Weg gegangen, Platz vergangen.‘ Jetzt hatte ich einfach gesagt: ‚Ja die Regel kennen wir alle, du kannst dich hier hinsetzen.‘ Ich hab diesen/diesen Konflikt*

*quasi für ihn gleich gelöst, aber einfach nur, damit das Angebot nicht ins Stocken gerät. **Damit's einfach fließt.** Aber das wär, glaube ich, ne gute Möglichkeit für ne/für ne gesunde, schöne Auseinandersetzung gewesen. Ja, fiel mir grad nur dazu ein. Hab ich vielleicht was verpasst.“* (DB, Z. 22-27).

Dennis verbalisiert hier, dass er in der Situation wahrgenommen und interpretiert hat, dass sich möglicherweise ein Konflikt ankündigen könnte, der aus Dennis' Sicht durch die Äußerung des einen Jungen: „*Weg gegangen, Platz vergangen.*“ explizit wird. Dennis äußert retrospektiv, dass er sich in der Situation für eine Strukturierung entschieden hat, indem er dem zurückkommenden Jungen einen Platz anbietet. Das Angebot konnte in der Konsequenz fortgeführt werden, was jedoch gleichzeitig zur Folge hat, dass eine Aushandlung durch die Jungen nicht stattfinden konnte. Abschließend formuliert Dennis: „*Hab ich vielleicht was verpasst*“, wodurch sich eine mögliche (nachträgliche) Interventionsunsicherheit (im Rahmen der Retrospektion) – bezogen auf seine Entscheidung, zu intervenieren – vermuten lässt. Gleichzeitig interpretiert er in der nachträglichen Betrachtung, dass er diesen möglicherweise entstehenden Konflikt durch seine *Strukturierung* verhindert hat und sein Angebot (und damit sein anvisiertes Ziel) weiterverfolgt werden konnte. Er eröffnet aber auch (zumindest in der Retrospektive), dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte, wodurch sich ein „bipolarer Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum *Situation strukturieren* (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht–viel) andeutet. Auch bei Dennis scheinen sich die Punkte, an denen ein Intervenieren aus seiner Sicht nötig wird, an dem ursprünglich von ihm genannten Ziel (Malte durch die Gestaltung der Malsituation Wissen über Ninjago zu verschaffen) zu orientieren. Auf Grundlage seiner Retrospektion lässt sich interpretieren, dass es handlungsleitend für ihn ist, dass das Angebot weiterfließt, damit dieses Ziel erreicht werden kann.

Im weiteren Verlauf des Interviews deutet sich ein anderer Interventionspunkt bei Dennis an, der in folgender Aussage sichtbar wird: „*Weil klar, wer mehr Freude am Bauen oder Bewegungsspiel hat, wird sich überwiegend dort aufhalten. Aber es gibt halt welche, die kaum die anderen Räume aufsuchen. Was an sich nicht schlimm ist, aber wir wollen ja auch einfach sicher gehen, dass sie/dass sie da auch gefördert werden, oder vielleicht sogar ein Interesse entdecken, ne und deswegen. Wenn man/zwingen kann man nicht. Und ja, das meine ich mit, dass wir in der Verantwortung sind, da dann **Brücken zu bauen** einfach für die Kinder, ne.*“ (DB, Z. 208-214).

In den Verbalisierungen von Dennis zeigt sich, dass er wahrnimmt, dass es Kinder gibt, die sich hauptsächlich in einer bestimmten Lernwerkstatt aufhalten. Diese Wahrnehmung greift er im Interview auf und äußert weiterführend, dass die Kinder kein Interesse an den anderen Räumen/Lernwerkstätten haben und sie (als Team pädagogischer Fachkräfte) dadurch nicht sicherstellen können, dass die Kinder in allen Bereichen ausreichend gefördert werden bzw. überhaupt ein Interesse für die anderen Bereiche entwickeln können. In diesen Aussagen deutet sich eine Interpretation von Dennis hinsichtlich der Interessen der Kinder und des eigenen Förderauftrages an. Dennis argumentiert weiter, dass es in solchen Fällen zentral ist, den Kindern an ihren Interessen orientierte Impulse zu geben und ihnen damit *Brücken* in andere Lernwerkstätten *zu bauen*. Die Handlungsstrategie des *Brückenbauens* besteht für ihn darin, an den Interessen der Kinder orientierte Angebote im Rahmen thematisch anders gelagerter Lernwerkstätten zu entwickeln. In dieser konkreten Situation hat er das Interesse der Jungen an Ninjago aufgegriffen, indem er Ausmalblätter zu diesem Thema mit in die Situation bringt und so eine *Brücke* in die *Kreativwerkstatt baut*. In der Konsequenz ist die

Jungengruppe in der *Kreativwerkstatt* aktiv, was für Dennis mit der Schlussfolgerung einhergeht, dass dadurch auch andere Entwicklungsbereiche (bspw. Feinmotorik und Stifthaltung) gefördert werden können.

In der Retrospektion nimmt er darauf Bezug, indem er äußert: „*Andererseits wollt ich auch drauf achten, dass Malte zum Beispiel, das mit der Stifthaltung einfach noch besser hinkriegt. Von alleine hätte er’s wahrscheinlich jetzt nicht so gemacht oder den Anspruch gehabt.*“ (DB, Z. 98-100).

Ähnlich wie bei Anke formuliert Dennis seine Zielsetzung zunächst auf ein Kind (Malte) bezogen. Darüber hinaus benennt er aber auch Ziele für die Gruppe der Jungen insgesamt: Malte soll durch zusätzliches Wissen über Ninjago ermöglicht werden, zukünftig in Rollenspielsituationen mitreden und dadurch an diesen Spielsituationen teilhaben zu können sowie gleichzeitig auch bezüglich der Stifthaltung gefördert werden. Die Jungen insgesamt sollen in der Feinmotorik gefördert werden. Auch bei Dennis deutet sich damit ein Spannungsfeld hinsichtlich der Fokussierung auf ein Kind (individuell) bei möglichst gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Kinder an.

Zusammenfassend lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt durch Dennis‘ Aussagen als ein Prozess, der *fließt* bzw. *fließen* soll, rekonstruieren. Interventionen scheinen aus seiner Perspektive notwendig zu sein, um den *Fluss des Angebots* aufrechtzuerhalten. Sein Interventionspunkt wird daher anscheinend aktiviert, wenn das Angebot droht, ins Stocken zu geraten. Andererseits lässt sich interpretieren, dass er sich verantwortlich dafür fühlt, dass die Förderung der Kinder in bestimmten Bereichen (bspw. Feinmotorik und Stifthaltung) sichergestellt wird. Daher scheint sich ein weiterer Interventionspunkt immer dann zu ergeben, wenn Kinder sich hauptsächlich in einer Lernwerkstatt aufhalten. In diesen Fällen sei es geboten, den Kindern *Brücken* in andere Lernwerkstätten *zu bauen*, um eine Förderung in allen *relevanten* Bereichen zu ermöglichen. Der „bipolare Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) wird einerseits durch eine *Strukturierung bzw. Konfliktlösung* (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: *gar nicht–viel*) sowie andererseits durch das Kontinuum *den Kindern durch interessenbasierte Angebote Brücken bauen* (Kinder *lenken*, ggf. *pädagogischer Lenkungsgrad*: mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: *gar nicht – viel*) aufgespannt. Die folgende Abbildung 2 stellt das Kodierparadigma zur Achsenkategorie *Zielverfolgung* für Dennis Bringmann noch einmal abschließend dar.

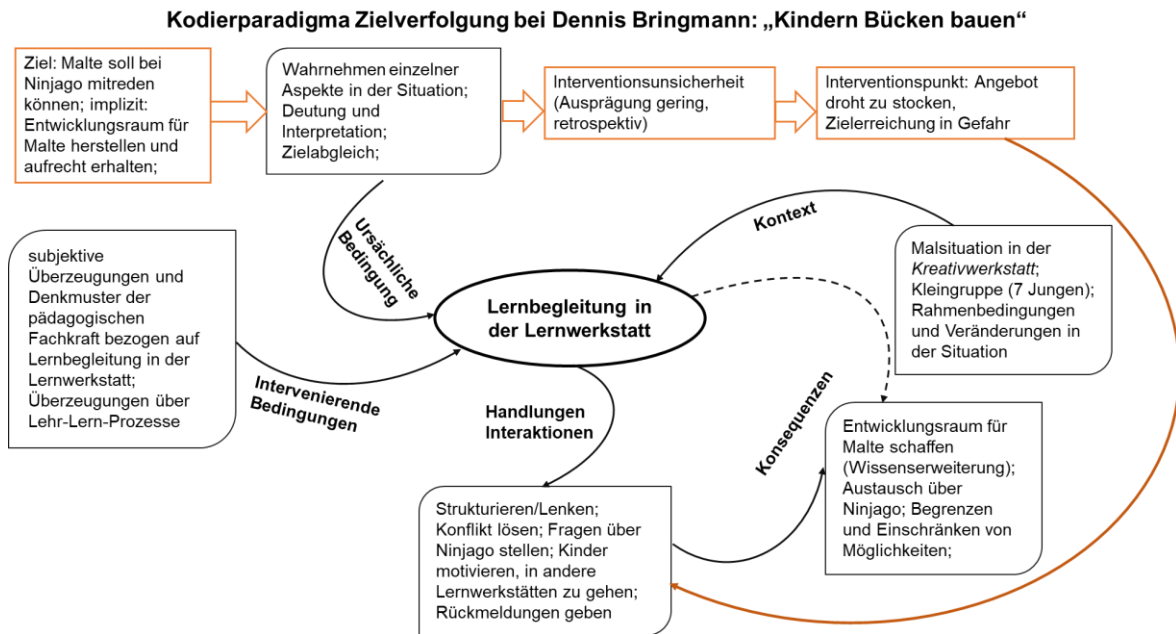


Abbildung 2. Kodierparadigma Zielverfolgung bei Dennis Bringmann

### Falldarstellung Ulrike Unger: „[...] da zwischendurch auch schon mal was einzuwerfen“

#### Situationsbeschreibung:

Die gefilmte Situation mit Ulrike Unger fand in der Lernwerkstatt *Naturwissenschaft und Technik (Forscherwerkstatt)* statt. Sie ergab sich spontan dadurch, dass an einem Tisch im Raum eine große Lupe (mit Gestell) und verschiedene Steine sowie Achat- und Steinscheiben bereitliegen. Eine der Achatscheiben erregte die Aufmerksamkeit eines Mädchens. Das Mädchen betrachtete diese interessiert, während Ulrike Unger gerade noch damit beschäftigt war, Materialien aus der vorangegangenen Situation wegzuräumen.

Im Unterschied zu Anke und Dennis verbalisiert Ulrike in der Retrospektion, dass sie im Vorfeld zur Situation kein explizites Ziel hatte: „*Ähm da hab ich gar kein Ziel vorher gehabt, weil das ist eine Situation, die ich andauernd im (Forscherraum) habe. Das ist ne Situation, die entsteht einfach.*“ (UU, Z. 128-129).

Vielmehr weist Ulrike mit ihrer Aussage darauf hin, dass solche Situationen (ohne Vorbereitung und ohne eigenes Zutun) „andauernd“ im Forscherraum entstehen. Im weiteren Verlauf verbalisiert sie auf das Mädchen bezogen: „*Da sie fragt was und dann entdeckt sie was und ihre Entdeckung, die sie macht, kleidet sie ja immer in Worte [...] und dann muss ich dann immer gucken und daraus entwickeln sich dann ja auch ähm Gespräche aber auch so Frage und Antwort Sachen. [...] Das ist aber glaub ich was, was wir Erzieher automatisch machen, dass wir immer Wissen, das wir haben, dann automatisch weitergeben, ohne dass ich mir jetzt Gedanken darüber mache, vorher [...].*“ (UU, Z. 132-139).

An diesem Beispiel wird der rekonstruierte (zirkulär ablaufende) Prozess bei Ulrike deutlich. Ulrike nimmt wahr, dass das Mädchen etwas fragt und entdeckt und sie diese Entdeckung „in Worte kleidet“. Ihre Äußerung „*dann muss ich dann immer gucken*“ deutet darauf hin, dass sie zunächst beobachtend abwartet und dann situativ entscheidet, wie sie darauf reagiert und inwieweit sie in die Interaktion einsteigt. Wenn sie sich entscheidet, zu handeln, ergeben



sich in der Konsequenz dann Gespräche und „*Frage und Antwort Sachen*“, die aus Ulrikes Sicht mit einer Wissensweitergabe ihrerseits verknüpft sind.

Auch wenn Ulrike kein explizites Ziel – auf ein Kind oder eine Gruppe von Kindern bezogen – äußert, so beschreibt sie durch ihre Ausführungen im Interview dennoch Aspekte, die ihr für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wichtig sind: „*Und ähm alle Kinder, die jetzt heute Morgen in der Dialogrunde dabei waren, die kommen im Laufe des Tages immer wieder und fragen dann nochmal nach [...] und verlieren das Interesse daran nicht und das finde ich gut.*“ (UU, Z. 120-123).

In dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig Ulrike es findet, dass die Kinder ihr Interesse an der Sache nicht verlieren und im Laufe des Tages wiederkommen und Fragen stellen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, wie bedeutsam es für Ulrike ist, das Interesse der Kinder zu erhalten: „*[...] das ist mir wichtig, dass ich hinhöre, ähm im Gespräch mit ihnen bin und ihnen dann mehr oder weniger folge und ab und an mal was einwerfe und nicht nur einwerfe, wenn sie [...] nicht mehr weiterwissen [...]. Das ist mir zu spät, wenn ich so lange warte, bis sie nicht mehr weiterwissen. Dann sind vielleicht bei einer Fünfergruppe drei [Kinder] schon abgesprungen, weil denen schon vorher langweilig war. Ich glaube, das ist nicht verkehrt **da zwischendurch auch schon mal was einzuwerfen.***“ (UU, ZZ 265-271).

Ulrikes Ziele lassen sich aus ihren Äußerungen teilweise nur indirekt ableiten. In ihren Aussagen deutet sich an, dass es ihr wichtig ist, dass sie das Interesse der Kinder aufrechterhält und die Kinder in der Situation (und mit ihr im Gespräch) bleiben. Genau an dieser Stelle scheint ihr Interventionspunkt anzuknüpfen. Aufgrund ihrer Aussagen lässt sich interpretieren, dass sie es (aus ihrer Wahrnehmung heraus) schafft, das Interesse der Kinder beizubehalten, indem sie selbst ab und an Impulse einbringt. Dabei scheint es aus ihrer Sicht jedoch wichtig zu sein, Impulse zu geben, bevor die Kinder das Interesse verlieren. Im Kontrast zu Dennis und Anke sind Ulrikes Ziele jedoch anscheinend nicht auf die Förderung eines Kindes bzw. eine definierte Kleingruppe oder ein bestimmtes Angebot ausgerichtet. Ihr Handlungsdruck in der Situation erscheint deutlich geringer als der bei Anke und Dennis zu sein. Die folgenden Aussagen verdeutlichen dies noch einmal: „*Also da das ist natürlich dann, wenn man so einen Forscherraum hat, auch (.) einfach (.) gut, weil die kommen ja mit einer bestimmten Intention da auch rein, ne.*“ (UU, Z. 282-283) „*Aber das haben wir ja auch aufgebaut. Ähm die Früchte tragen wir seit Jahren, so dass es dann einfach ist ähm die Lern(.)untersützung [...] sie so grundsätzlich zu unterstützen. Ist ja nicht jedes Mal so, äh finde ich, dass da so ein großer Lernerfolg hinter sein muss. Ich glaube, wenn sie da Spaß haben (.) reicht mir das auch ((lacht)). Also ne es gibt ja viele Facetten. Aber ein Stück nehmen sie immer mit ((lacht)) ja.*“ (UU, Z. 290-295).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ulrike die Lernbegleitung als einen Prozess beschreibt, der in der Forscherwerkstatt/im Forscherraum einfach von allein entsteht und läuft – einfach dadurch, dass dieser Raum vorhanden ist. Aufgrund ihrer Aussage „*die kommen ja mit einer bestimmten Intention da auch rein*“ lässt sich vermuten, dass Ulrike (aufgrund ihrer Erfahrungen) annimmt, dass die Kinder mit eigenen Zielen in die Forscherwerkstatt kommen und ihre Lernbegleitung darin besteht, die Kinder „*[...] so grundsätzlich zu unterstützen*“. Interventionen scheinen aus ihrer Sicht wichtig zu sein, damit Kinder mit ihrem Interesse in der Situation dabeibleiben. Das bedeutet für sie, selbst Impulse und Fragen *einzuwerfen*, bevor die Kinder das Interesse verlieren. Dadurch deutet sich der „bipolare Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum *Fragen und Impulse einbringen* (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht–viel) an. Durch ihre



reicht ist. In der Folge wird interveniert, wobei die Intervention ausgerichtet an den individuell verschiedenen Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkraft (bspw. eigene Impulse einbringen, Konflikt lösen, Brücken bauen) erfolgt. Hier knüpft ein weiterer Gesichtspunkt an, bei dem ebenfalls der Prozess in den Blick gerät. Dieser Aspekt könnte durch den *Grad der (pädagogischen) Lenkung/Strukturierung* der Situation (mit dem dimensionalen Kontinuum entlang der Pole: *gar nicht–viel*) bezeichnet werden. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind u. a. abhängig von den Handlungsstrategien und dem situativen Kontext. Die folgende Abbildung 4 stellt das (fallübergreifende) paradigmatische Modell zur Achsenkategorie *Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* dar.

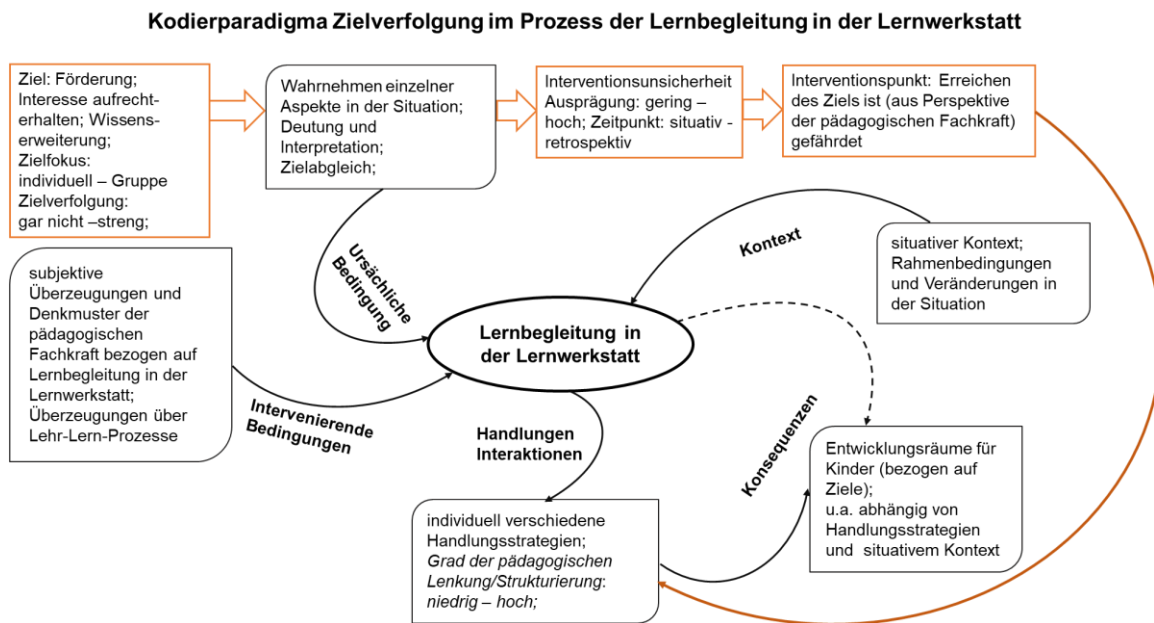


Abbildung 4. Kodierparadigma Zielverfolgung im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

## 6. Diskussion der Ergebnisse

### 6.1 Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen*

Die Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die Rückschlüsse für die Lernbegleitung in Lernwerkstätten erlauben. In allen drei Stimulated Recall Interviews lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als Prozess interpretieren, der so lange läuft bzw. fließt bis bestimmte Ereignisse die pädagogische Fachkraft zum (Lenkungs-)Handeln bringen. Handlungsleitend für alle drei Fachkräfte sind dabei ihre explizit genannten oder impliziten Zielsetzungen für die jeweilige Situation. Diese beeinflussen ihre Wahrnehmungen und Deutungen und führen dazu, dass situativ Entscheidungen getroffen werden. Dabei gibt es – je nach Situation und Fachkraft individuell ausgerichtet – Interventionspunkte, an denen aus der nachträglichen Sicht der Fachkräfte ein (Lenkungs-)Handeln erforderlich wird, damit die anvisierten Ziele erreicht werden können.

Bei allen drei pädagogischen Fachkräften scheint die **Förderung der Entwicklung** sowie der **Zielverfolgung** eine zentrale Überzeugung – im Rahmen des nachträglichen Reflektierens über die Praxis – darzustellen: Anke verfolgt (laut Aussage vor dem Interview und während

der Retrospektion) das Ziel, Alim neue Ideen für das Bauen geben und seine Sprache fördern zu wollen. Dennis verbalisiert in der nachträglichen Reflexion, dass er Malte Wissen über Ninjago ermöglichen wollte, damit er zukünftig in Rollenspielen mitreden kann und er gleichzeitig die Feinmotorik (insbesondere die Stifthaltung) der Jungen fördern möchte. Ulrikes Ziel, das sich durch die Interpretation der nachträglichen Reflexion analysieren lässt, besteht darin, dass die Kinder konzentriert bei einem Thema bleiben, ihr Interesse am Thema aufrecht erhalten und sie Wissen über das Thema an die Kinder weitergeben kann.

Mit der *Förderung der Entwicklung* verknüpft konnte im Rahmen des selektiven Kodierens die Kategorie *Kinder auf den Weg bringen* als für die Theorieentwicklung zentrale (Kern-)Kategorie herausgearbeitet werden. So gibt Dennis in der Reflexion über die Situation an, einerseits das Ziel zu verfolgen, Kinder in einen Austausch über ihr Interessengebiet (Ninjago) zu bringen, damit Wissenslücken bei einzelnen Kindern geschlossen werden können. Darüber hinaus möchte er sie auf den Weg in andere Lernwerkstätten bringen, um eine Förderung in bisher vernachlässigten Bereichen sicherstellen zu können. Ulrikes nachträglich expliziertes Ziel besteht darin, die Kinder auf den Weg zurück in die Forscherwerkstatt zu bringen, indem sie ihr Interesse weckt und aufrechterhält, damit sie ihr Wissen in den entstehenden Gesprächen an die Kinder weitergeben kann. Bei Anke zeigt sich das Phänomen *Kinder auf den Weg bringen* in der nachträglichen Reflexion über ihre Praxis auf zweierlei Arten: Einerseits bringt Anke Kinder, die Alims Zielerreichung gefährden, auf den Weg, damit Alim ungestört weiterbauen und sein Ziel bzw. Ankes Ziel erreicht werden kann. Andererseits besteht ihr übergeordnetes Ziel darin, Alim auf den Weg ins Bauen und in die Sprache zu bringen.

Gleichzeitig deuten sich in allen drei Interviews reflexive Aushandlungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte an, in denen über die Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verhandelt wird. Durch die Analyse der Verbalisierungen werden zum einen dimensionale Kontinuen, bspw. bezogen auf den *Zielfokus (auf ein Kind bezogen (individuell) – auf Gruppe von Kindern bezogen)* oder auf die *Zielfokussierung* mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole (*gar nicht–hoch*), erkennbar. Zum anderen werden in diesem Zusammenhang Spannungsverhältnisse in der Lernbegleitung deutlich: So wird Bezug auf die Förderung eines Kindes (mit einem bestimmten Ziel) – bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der anderen Kinder – genommen. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass Kinder neben dem freien Agieren in der Lernwerkstatt auch motiviert werden sollten, in andere Lernwerkstätten zu gehen, damit bestimmte Fähigkeiten gefördert werden können. Bei allen drei pädagogischen Fachkräften wird deutlich, dass sich die Spannungsverhältnisse aus der (von ihnen im Rahmen der Reflexion benannten) ursprünglichen Zielsetzung und Handlungsplanung sowie der Anpassung ihrer Handlungen auf den jeweiligen situativen Kontext ergeben. Unter Rückbezug auf Drieschner (2021) können diese Spannungsverhältnisse als Duale bzw. Balancen im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt aufgefasst werden, die es zu reflektieren gilt. Weitere Rückbezüge lassen sich einerseits zu den Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zu Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits zu den Merkmalen der Ergebnisqualität bzw. den Outcomes (Tietze, 2008) herstellen. *Kinder auf den Weg bringen* bedeutet in dieser Verknüpfung, die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt situativ angemessen zu balancieren, um eine Entwicklung der Kinder zu ermöglichen.

Auf Grundlage der Ergebnisse könnte der als Kreislauf dargestellte Prozess von Handlungsplanung, Handeln in der Situation und Evaluation (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011) – um eine permanente Prüfung und Anpassung der Handlungsplanung unter Rückbezug zur Zielverfolgung sowie dem daraus resultierenden Handeln in der

Situation bzw. dem Balancieren in der Situation – ergänzt werden, sodass eine Spirale entsteht, die diesen Kreislauf auf verschiedenen Ebenen immer wiederholt.

## 6.2 Ausblick für weitere Empirie- und Theoriebildung

Die nächsten sich anschließenden Schritte bestehen darin, den Prozess des selektiven Kodierens fortzusetzen, um die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen* inklusive der Beziehungen zu den Achsenkategorien weiterführend auszudifferenzieren sowie daran anschließend die Theorie auszuformulieren und anhand der Daten erneut zu überprüfen.

Neben den Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen werden im Rahmen der Analyse auch Hinweise zu den Lehr-Lern-Überzeugungen erkennbar: So wählen zumindest Anke und Dennis Lernziele für ihre Situationen in der Lernwerkstatt aus und lenken den Prozess, was eher der instruktivistischen Überzeugung (Mischo et al., 2012) entsprechen würde. Gleichzeitig stellen alle drei Fachkräfte den Raum mit Material bzw. Material bereit und lassen die Prozesse zunächst einmal *laufen*. Insbesondere Ulrike betont dabei die besondere Bedeutung des Forscherraums. In der Aussage, in der sie verdeutlicht, dass es Situationen sind, die einfach so entstehen, stellt sie ihre eigene Rolle sogar eher als passiv dar. Diese Aussagen knüpfen eher an eine konstruktivistische Perspektive (Laewen, 2000; Schäfer, 2016) an. Darüber hinaus werden (insbesondere bei Dennis) auch soziale Interaktionen mit anderen Kindern angeregt, um zu Erkenntnissen zu gelangen und Ulrike äußert, dass es um gemeinsame Gespräche über die Sache geht, wodurch eher eine ko-konstruktivistische Perspektive (Fthenakis, 2009; König, 2009) deutlich wird. Eine vertiefte Analyse der Interviews hinsichtlich der Lehr-Lern-Überzeugungen könnte hier weitere Einblicke in die subjektiven Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte sowie der sich daraus ergebenden Rückschlüsse auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geben.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt ergibt sich hinsichtlich der Interventionspunkte und der Interventionen. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben in den Stimulated Recall Interviews verschiedene Aspekte (bspw. Wohlfühlen auf Seiten der Fachkraft oder der Kinder, drohende Eskalation der Situation, etc.), an denen ein *Einschreiten* bzw. *Strukturieren* aus ihrer Perspektive notwendig wird. Hier könnte interessant sein, im Video zu analysieren, was in der beschriebenen Situation vor der Intervention passiert, wie durch die pädagogische Fachkraft interveniert wird und was in der Konsequenz passiert. Ebenso könnte interessant sein, zu erkunden, von wem an den *Interventionspunkten* die Initiative bzw. *Veranlassung* (mit dem dimensionalen Kontinuum zwischen den Polen Eigeninitiative vs. Fremdinitiative) ausgeht. Durch diese Analyse könnten die ursächlichen Bedingungen, Handlungen, Interaktionen und Konsequenzen (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) im Hinblick auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt weiter ausdifferenziert werden.

Weitere (Forschungs-)Fragen ergeben sich im Anschluss an die hier präsentierten Ergebnisse u. a. im Hinblick darauf, ob sich weitere Spannungsverhältnisse bzw. Dialektiken in den Stimulated Recall Interviews eruieren lassen. Diesbezüglich erscheint eine vertiefte Analyse als angemessen, um das feldspezifische Wissen, die Erfahrungen und die impliziten Bewältigungsstrategien in der jeweiligen Situation rekonstruieren und weiter ausdifferenzieren zu können.

### 6.3 Limitationen

In der retrospektiven Betrachtung ihrer Handlungspraxis verbalisieren die pädagogischen Fachkräfte Gedanken, Gefühle und Absichten, die ihnen zum einen in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen oder ihnen zum anderen (auf Grundlage ihrer Äußerungen im Interview) bereits im Vollzug der Handlungspraxis durch den Kopf gegangen sind.

Berücksichtigt werden muss jedoch, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität nur um einen Ausschnitt der Realität handelt. Dieser ist durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt, wodurch nur bestimmte Aspekte in den Blick geraten (Hormann & Disep, 2020; Sonnleitner et al., 2018). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur\*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben.

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen einerseits in der Problematik der Bewusstheit, da nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen dem Bewusstsein zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (Konrad, 2010). Andererseits können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Das ist u. a. darin begründet, dass die Methode „Lautes Denken“ (Konrad, 2010) geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen benötigt, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können. Auch Thole et al. (2016) kommen in Bezug auf die Verbalisierung von unterschiedlichen Wissensformen zu dem Fazit, dass durch ein Ausbleiben der expliziten Benennung nicht geschlussfolgert werden kann, dass dieses Wissen nicht vorliegt. Sie weisen diesbezüglich auf den impliziten Anteil von Handlungspraxis, der nicht verbalisiert werden kann, hin.

Unter Berücksichtigung der Reichweite der hier präsentierten Ergebnisse kann kein Anspruch auf Generalisierbarkeit erhoben werden.

## 7. Fazit und Implikationen für die frühpädagogische Praxis

Erziehungs- und Bildungsprozesse sind durch Wechselseitigkeiten gekennzeichnet, die als Duale bzw. als Balancen aufgefasst werden können (Drieschner, 2021). Hinweise auf solche Duale bzw. Balancen haben sich auch in den Ergebnissen hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt gezeigt. Diese „Dialektiken können nicht nach normativen Prinzipien oder empirisch bestimmten Gesetzen aufgelöst werden, sondern sind zu reflektieren, um zu einer situativ angemessenen Handlungsentscheidung zu gelangen“ (Drieschner, 2021, S. 41). Auf Grundlage dieser Überlegungen kommt der dialektischen Analyse von Balancen eine besondere Bedeutung zu. Einerseits könnte eine Analyse solcher Balancen im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten, dazu beitragen, das Reflexionsvermögen der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt anzuregen. Andererseits könnte sie im Rahmen der empirischen Forschung zu einer Differenzierung der Qualitätsmerkmale von Lernwerkstattarbeit sowie zu weiteren Fragestellungen führen.

Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang zunehmend auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, die es ermöglichen in den komplexen, mehrdeutigen Situationen im Kita-Alltag reflexiv und situationsangemessen zu handeln (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses,

das – durch die Verschränkung von theoretischem Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion – zu einem im pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissen, Erklärungswissen und Handlungswissen beitragen kann (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Basis dafür ist die kontinuierliche fachliche und persönliche Reflexion des eigenen professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Eine Möglichkeit Reflexionsprozesse über das eigene Handeln anzuregen, bildet der Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format videobasierter Reflexion, bei dem ein Stimulus (meist in Form eines Videos) für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt wird (Calderhead, 1981). So könnten Stimulated Recalls im Rahmen von Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte als Medium des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen genutzt werden. Durch die Betrachtung des Videos und die Option, währenddessen *laut zu denken*, ermöglicht es eine erste, offene Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der videographierten Alltagssituation in der Lernwerkstatt. Dieser offene Zugang kann dann in einem zweiten Schritt – im Rahmen eines mikroanalytischen Vorgehens – unterschiedlich genutzt werden, indem durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2009) 1.) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation und der Balancen in der Situation unterstützt wird oder 2.) Anregungen zur Reflexion über die Vielperspektivität und Komplexität von pädagogischen Alltagssituationen in der Lernwerkstatt geboten werden oder 3.) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (Hormann & Disep, 2020).

## Literatur

- Alemzadeh, M. (2014). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Band 15, S. 243–275). Freiburg: FEL Verlag.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197.
- Beez, S. (2018). *Frühe Naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Beez\\_2018\\_FruhenaturwissenschaftlicheBildung\\_Lernwerkstaeten.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Beez_2018_FruhenaturwissenschaftlicheBildung_Lernwerkstaeten.pdf)
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, 1(2), 95–102.
- Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- Buehl, M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–501). New York/London: Routledge.
- Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1). Retrieved from: [www.eric.ed.gov/?id=EJ251802](http://www.eric.ed.gov/?id=EJ251802)
- Dieken, C. van (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Drieschner, E. (2021). Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), „Qualität“ revisited. *Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der pädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *'Bildung'; jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183–220). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(34), 193–206.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.). (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (Band 91). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computer-gestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19). München: Deutsches Jugendinstitut. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf)
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft Kinder* 01 02/2009, 6–11.
- Hagstedt, H. (1999). Pädagogische Werkstätten – Zauber Bühnen oder Inseln des Zweifels. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S. 49–53). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hormann, K. (2021). Lernwerkstattarbeit: Interaktionsgestaltung im Rahmen einer Lernwerkstatt. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im*



- Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 150–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *ELFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2(2), 14–24. <https://doi.org/10.25364/18.2:2020.2.2>
- Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.45>
- Hormann, K. & Schomaker, C. (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22, S. 137–179). Freiburg: FEL Verlag.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuckartz, U. (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 133–145). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Laewen, H.-J. (2000). *Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: infans.
- Mackowiak, K., Mai, M., Keller, L. Johannsen, T. Linck, S. & Bethke, C. (2021). Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmeyer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch*

- Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Nentwig-Geseman, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24). München: Deutsches Jugendinstitut. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.
- Pentzold, C., Bischof, A. & Heise, N. (2018). Einleitung: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung* 20(2020) 3, S. 96–105. <https://doi.org/10.25656/01:21138>
- Peters, S. (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trần & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 110–129). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg Verlag
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (5., erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Schaarschmidt, M. (2007). Lernen in der Lernwerkstatt. *Kindergarten heute. praxis kompakt. Themenheft für den pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2014). Partizipatorische Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt, & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen* (S. 122–138). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar: Verlag das Netz.

- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18). München: Deutsches Jugendinstitut. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_18\\_Schelle\\_Internet\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf)
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Pank, A. & Kirchhoff, P. (2018). Einleitung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Pank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der Lehrer-Innenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive* (S. 9–21). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stamm, M. (2011). Wie viel Mütter braucht das Kind? Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 17–29.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94(2), 344–355.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strübing, J. (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 154–156). Opladen: Leske + Budrich.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>

- Tielemann, M. (2015). *Werkstatt(t)räume für Kitas*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7267>
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. <https://www.forschendes-lernen.net/files/eighty-twenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Voss, T., Kleickmann, T. Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Wagenschein, M. (1990). *Kinder auf dem Weg zur Physik*. Weinheim: Beltz.
- Wedekind, H. (2011). Eine Geschichte mit Zukunft – 30 Jahre Lernwerkstatt. *Grundschule – Magazin für Aus- und Weiterbildung*, 6, 6–10.
- Vygotsky, L. S. (Hrsg.) (1981). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zehbe, K. (2021). „Was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 171–186). Weinheim: Beltz Juventa.

## **8 Übergreifende Diskussion und Reflexion**

Im Rahmen dieser abschließenden Diskussion und Reflexion werden gezielt Teilaspekte näher fokussiert, deren Diskussion im Rahmen der Artikel (vgl. Kap. 7) aufgrund des begrenzten Umfangs nicht vertieft möglich war. In diesem Zusammenhang werden die insgesamt sehr aufschlussreichen Ergebnisse aus den Artikeln zusammengeführt und unter Rückbezug auf die Fragestellungen der Forschungsarbeit sowie den damit verbundenen (theoretischen) Perspektiven diskutiert sowie hinsichtlich der Limitationen reflektiert.

### **8.1 Reflexion des Forschungsprozesses**

Aufgrund bislang fehlender Generierung und Systematisierung zur Bedeutung und Rolle des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen bestand ein wesentliches Ziel dieser Forschungsarbeit darin, auf Basis der Grounded Theory Methodologie, eine gegenstandsbezogene Theorie zur Ausdifferenzierung dieser Aspekte zu generieren. Im Verlauf des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses, der auf einer pragmatisch ausgerichteten Forschungslogik (Strübing, 2014 & 2018) mit induktiven, abduktiven und deduktiven Schleifen basiert, wurden sukzessive drei Forschungsgegenstände eruiert: (1) Raumvorstellungen und damit verknüpfte Raumbezüge (pädagogischer Fachkräfte) im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen, (2) das pädagogische Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Rolle als Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen und (3) Dimensionale Kontinuen und Spannungsverhältnisse im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen.

Zu Beginn des Forschungsprozesses konnten aus den leitfadengestützten Interviews, die in drei Kindertageseinrichtungen (jeweils mit der Kita-Leitung und einer pädagogischen Fachkraft im Tandem) durchgeführt wurden, insgesamt 25 Subkategorien abgeleitet werden, die sich den Kategorien (1) Kennzeichen von Lernwerkstatt(arbeit), (2) Bedeutung und Rolle des Raums in der Lernwerkstatt, (3) Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte in der Lernwerkstatt und (4) Bedeutung und Rolle der Lernenden (der Kinder) zuordnen lassen (vgl. Kap. 7.1).

Basierend auf diesen Ergebnissen wurden als nächster methodischer Zugang Stimulated Recall Interviews mit drei pädagogischen Fachkräften durchgeführt, um so eine introspektive Perspektive auf die (handlungsleitenden) Gedanken, Gefühle und Absichten der Akteur\*innen – hinsichtlich ihrer Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – zu erlangen. Aufgrund vielfältiger Explikationen der pädagogischen Fachkräfte wurden zunächst erste Ergebnisse bzgl. der Überzeugungen, Denk- und Handlungsmuster der pädagogischen Fachkräfte empirisch rekonstruiert

(vgl. Kap. 7.2), die in weiteren Forschungsschritten im Rahmen des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses sukzessive überarbeitet, ausdifferenziert und ergänzt wurden (vgl. Kap. 7.3 & 7.4). In diesem Zusammenhang wurde zunächst ein zirkulärer Prozess zum Phänomen *Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sein* analysiert, der immer weiter ausdifferenziert wurde. Darüber hinaus konnten *sensibilisierende Konzepte* und *innere Aushandlungsprozesse* der pädagogischen Fachkräfte analysiert werden (vgl. Kap. 7.2 & 7.3). Durch die weiterführende vertiefte Analyse erwies sich die Kategorie *Die pädagogischen Fachkräfte verbalisieren ihre Ziele und deren Verfolgung (kurz: Zielverfolgung)* als wesentliche Kategorie (Achsenkategorie) für den Theorieentwicklungsprozess (vgl. Kap. 7.2 & 7.3), weshalb anhand dieser Achsenkategorie die Anwendung des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) verdeutlicht wurde (vgl. Kap. 7.3).

In den darauffolgenden Schritten des Forschungsprozesses wurden die *inneren Aushandlungsprozesse* der pädagogischen Fachkräfte und die dimensional Kontinuen weiter fokussiert. Gleichzeitig erfolgte insbesondere auf Basis des Kodierprozesses und des ständigen Vergleichens eine Ausdifferenzierung der bisherigen Ergebnisse, sodass sukzessive das *paradigmatische Modell zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt* (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) entwickelt und expliziert wurde (vgl. Kap. 7.3 & 7.4).

Im Zuge eines abduktiven Blitzes (Peirce, 1970; Reichertz, 2013) wurde das Phänomen *Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* hervorgebracht. Um dieses interessante Phänomen tiefergehend zu analysieren, wurden im weiteren Forschungsverlauf das *Hervorbringen* und *Ausbalancieren der Entwicklungsräume* fokussiert. Dabei stellte sich vor allen Dingen die Frage, welche Handlungsstrategien pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt nutzen, um Entwicklungsräume herzustellen und auszubalancieren und welche Konsequenzen sich dadurch für die Akteur\*innen in der Lernwerkstatt ergeben.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* stellte den Schlüsselmoment der Forschungsarbeit dar und führte dazu, dass auf Grundlage einer weiteren theoretischen und empirischen Ausdifferenzierung dieses Phänomens, eine komplexe und verdichtete materiale (gegenstandsbezogene) Theorie (Strauss, 1998; Mieth, 2016) zur Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen: Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* generiert werden konnte (vgl. Kap. 7.4 & 8.2).

Im gesamten Forschungsprozess war die Reflexivität rekurrend auf die RGT nach Breuer (2009) das zentrale Leitmotiv. So erfolgte einerseits eine fortwährende Reflexion entlang des gesamten Forschungsprozesses, die sich sowohl auf die biografisch und beruflich geprägten Vorerfahrungen als auch auf die theoretischen Vorannahmen und Präkonzepte der Forschenden und darüber hinaus auch auf die eigene Rolle im Datenerhebungs- und Auswertungsprozess bezogen haben. Andererseits wurden zur Gewährleistung dieser Anforderung Memos (vgl. Kap. 5.3.4) über den gesamten Forschungsprozess hinweg geschrieben und Interpretationen im Rahmen der Datenauswertung und der Entwicklung der Kategorien in vielfältigen Auswertungsgruppen und im Rahmen von Forschungskolloquien und Besprechungen reflektiert, diskutiert, verworfen und erweitert. Überdies stellt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit für die Forschungsarbeit ein wesentliches Gütekriterium des Forschungsvorgehens dar. Daher erfolgte eine Offenlegung des Forschungsprozesses (vgl. Kap. 6) und der Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 7 & 8), mit dem Ziel eine möglichst hohe Transparenz (u. a. hinsichtlich des Theorieentwicklungsprozesses) herzustellen.

## **8.2 Reflexion der Limitationen der Forschungsarbeit**

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit und ihre methodologische Ausrichtung sind mit Limitationen verknüpft, die nachfolgend diskutiert werden. Dabei wird zwischen (1) methodologischen und (2) methodischen Einschränkungen sowie (3) Limitationen bzgl. der Ergebnisse differenziert.

Aufgrund der Ausrichtung der Forschungsarbeit kann die Forschende nicht losgelöst vom Forschungsprozess und den darin gewonnen Erkenntnissen sowie als unbeteiligte neutrale Personen betrachtet werden. Insofern hat die Forschende Einfluss auf den Forschungsprozess genommen, indem sie durch ihre biografische, soziale und berufliche Prägung sowie ihr theoretisches Vorverständnis eigene Interpretationen in den Forschungsprozess eingebracht hat und diese entsprechend in die Erhebung und Auswertung der Daten eingeflossen sind. Im Sinne der Reflexiven Grounded Theory wurde dieser subjektive Einfluss der Forschenden nicht eliminiert, sondern stattdessen systematisch und kontrolliert in den Erkenntnis- und Problemlöseprozess eingebunden (Breuer, Muckel, Dieris, 2019). Dementsprechend wurden wissenschaftlich akzeptierte Strategien genutzt, die eine „Bewusstmachung, Relativierung, Flexibilisierung und Entverselbstständlichung von vorgängigen Interpretationsmustern bzw. -routinen“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 9) ermöglicht haben (vgl. Kap. 8.1).

Als weitere methodologische Limitation ist die geringe Fallzahl zu nennen, die für eine Forschung auf Basis der GTM durchaus typisch ist. Der Vorteil und das Potential einer GTM-

basierten Forschungsarbeit liegen jedoch in der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie und damit einhergehend einer sehr detaillierten, dichten Beschreibung der jeweiligen Phänomene. So konnte durch diese Forschungsarbeit eine *gegenstandsbezogene Theorie zur Bedeutung der Lernbegleitung und des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen* erarbeitet werden, die als wesentlich für den Lernwerkstatt-Diskurs angesehen werden kann. Als Einschränkung muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Theorie aus der empirischen Untersuchung gewonnen wird und sich ausschließlich auf diese bezieht. Angesichts dessen und aufgrund des kleinen Samples können die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben (Steinke, 2007). In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Ziel in der Grounded Theory nicht im Produzieren von Ergebnissen, die für eine breite Population repräsentativ sind, besteht, sondern darin, eine Theorie zu generieren, die ein Phänomen spezifiziert (Steinke, 1999). Strübing führt in diesem Zusammenhang den Begriff der konzeptuellen Repräsentativität ein, den er als „die möglichst umfassende und hinreichend detaillierte Entwicklung von theoretischen Konzepten und Kategorien“ (Strübing, 2014, S. 37) definiert. In diesem Sinne stellen die Ergebnisse einen wesentlichen Beitrag für die weiteren Diskussionen sowohl bzgl. der *Bedeutung der Lernbegleitung* als auch bzgl. der *Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit* dar und bilden darüber hinaus einen Ausgangspunkt für weitere, an die Ergebnisse anknüpfende, empirische Untersuchungen (vgl. Kap. 9).

Zudem wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe darauf geachtet, eine heterogene Gruppe von pädagogischen Fachkräften (hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen und Ausbildungshintergründe) auszuwählen, um so eine möglichst maximale Kontrastierung zu erreichen. Diese Überlegungen basieren auf dem Prinzip der Varianzmaximierung, das besagt: „Je homogener die befragten Personen in relevanten Merkmalen oder ihren Aussagen ausfallen, desto wahrscheinlicher ist, dass weitere, wichtige Informationen nicht erhoben werden können“ (Reinders, 2012, S. 115).

Neben den methodologischen Limitationen sind Limitationen aufgrund des methodischen Vorgehens zu fokussieren: Das Stimulated Recall eröffnet die Möglichkeit für eine Rekonstruktion der sensibilisierenden Konzepte der pädagogischen Fachkräfte sowie der Spannungsverhältnisse, die in die (eigene) Handlungspraxis im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt eingebettet sind. Dabei bilden die eigenen Handlungen der Akteur\*innen den Ausgangspunkt für eine Selbst- und Praxisreflexion. Im Rahmen dieser retrospektiven Betrachtung ihrer Handlungspraxis verbalisieren die pädagogischen Fachkräfte Gedanken, Gefühle und Absichten, die



ihnen entweder in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen oder ihnen (auf Grundlage ihrer eigenen Äußerungen im Interview) bereits im Vollzug der Handlungspraxis durch den Kopf gegangen sind. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität nur um einen Ausschnitt der Realität handelt. Dieser ist durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt, wodurch nur bestimmte Aspekte in den Blick geraten (Hormann & Disep, 2020; Sonnleitner et al., 2018). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur\*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben.

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen von Stimulated Recalls einerseits in der Problematik der Bewusstheit, da nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen dem Bewusstsein zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (Konrad, 2010). Andererseits können auch nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Das ist u. a. darin begründet, dass die Methode „Lautes Denken“ (Konrad, 2010) geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen benötigt, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können. Auch Thole et al. (2016) kommen in Bezug auf die Verbalisierung von unterschiedlichen Wissensformen zu dem Fazit, dass durch ein Ausbleiben der expliziten Benennung nicht geschlussfolgert werden kann, dass dieses Wissen nicht vorliegt. Sie weisen diesbezüglich auf den impliziten Anteil von Handlungspraxis, der nicht verbalisiert werden kann, hin.

Überdies basieren die Ergebnisse der Forschungsarbeit hauptsächlich auf Selbstauskünften der pädagogischen Fachkräfte, auch wenn im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens ein Einbeziehen der Videos (insbesondere hinsichtlich der Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte) vorgenommen wurde. Zur vertieften Analyse der sozialen Praktiken sowie des Zusammenspiels strukturierenden Handelns und im Handeln reproduzierter Strukturen könnte eine weiterführende vertiefte (qualitative) Videoanalyse, die als Basis für die Stimulated Recall Interviews genutzt wurden, weitere Aufschlüsse geben und so zu einer weiteren Ausdifferenzierung der (Handlungs-)Strategien und Praktiken der Akteur\*innen im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt beitragen.

### **8.3 Zusammenführung und Diskussion der Forschungsergebnisse**

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit sind äußerst umfangreich. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die wesentlichen Ergebnisse der Artikel zusammengeführt und unter Rückbezug auf die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen: Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* diskutiert. Der Fokus wird dabei auf die drei

eruierten Forschungsgegenstände: (1) Raumvorstellungen und damit verknüpfte Raumbezüge (pädagogischer Fachkräfte) im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 8.3.1), (2) das pädagogische Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Rolle als Lernbegleitung (vgl. Kap. 8.3.2) und (3) Dimensionale Kontinuen und Spannungsverhältnisse im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 8.3.3) gerichtet.

### **8.3.1 Die Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen**

Übergeordnet wird in der Diskussion zur Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstätten – unter Rückbezug auf die *erste Forschungsfrage* – darauf fokussiert, *wie der Raumbegriff im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) von den pädagogischen Fachkräften verwendet wird und welche subjektiven Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Bedeutung des Raums in der Lernwerkstatt deutlich werden*. Rekurrierend auf den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit wird gleichzeitig erörtert, welche Raumperspektiven (vgl. Kap. 3) dabei erkennbar werden und was Raum – auf Grundlage der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit – im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen bedeuten kann bzw. welche Raumperspektiven dabei zukünftig berücksichtigt werden könnten.

Auf Grundlage der Ergebnisse wird erkennbar, dass die Lernwerkstatt im Sinne des *Raums als pädagogische Umwelt* (vgl. Kap. 3) eine wesentliche Rolle für die pädagogischen Fachkräfte einnimmt (vgl. Kap. 7). In diesem Zusammenhang werden von den pädagogischen Fachkräften sowohl Eigenschaften, die die Lernwerkstatt als Raum erfüllen soll (bspw. die Lernwerkstatt soll wandelbar und veränderbar sein), als auch Anforderungen, die an die Lernwerkstatt gestellt werden (bspw. die Lernwerkstatt soll den Kindern Möglichkeiten zum Ausprobieren aber auch Rückzugsmöglichkeiten bieten), formuliert. Das Bereitstellen von vielfältigem Material, Gegenständen und Werkzeugen sowie deren anregende Präsentation werden dabei immer wieder als zentrales Element betont (vgl. Kap. 7). In diesem Zusammenhang werden gleichzeitig auch Überzeugungen und Bedeutungszuschreibung der pädagogischen Fachkräfte analysierbar: Eine Zuschreibung besteht darin, dass die pädagogischen Fachkräfte schlussfolgern, dass durch das Bereitstellen der Materialien, Gegenstände und Werkzeuge, (automatisch) eine aktive Auseinandersetzung mit diesen gefördert wird. Eine weitere folgt der Annahme, dass die Lernwerkstatt eine Rahmenbedingung für verschiedene Aktivitäten der Kinder darstellt und den Kindern gleichzeitig Sicherheit bietet, indem die Funktion der Lernwerkstatt (bspw. Lernwerkstatt Natur, Rollenspiel, etc.), deren Möblierung und ihre Einrichtung, ihnen bereits eine Orientierung

und eine vorgedachte Struktur vorgeben (vgl. Kap. 7.1). Unter Rückbezug auf den theoretischen Rahmen lässt sich konstatieren, dass die pädagogischen Fachkräfte wesentliche Elemente, die auch im Rahmen der Diskussion zur Rolle und Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) (vgl. Kap. 2.1) fokussiert werden, diskutieren. Gleichzeitig lässt sich ein Bezug zum *absolutistisches Raumverständnis* (vgl. Kap. 3.1.1) herstellen. Dieser Überlegung folgend wird die Lernwerkstatt – im Sinne des *Raums als Behälter* – von den pädagogischen Fachkräften lediglich als Hülle für Bildungs- und Erziehungsprozesse bzw. als fixe Vorbedingung für pädagogische Prozesse (Kessl, 2016) angesehen (vgl. Kap. 3.1.1 & 3.2). Kritisch anzumerken ist, dass die Interaktionen, die den Raum konstruieren und die Aneignungspraxen in der Lernwerkstatt – bei einer ausschließlichen Fokussierung der Lernwerkstatt als Raum als Behälter – unberücksichtigt bleiben. Kessl spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „raumtheoretischen Engführung“ (Kessl, 2016, S. 7). Gleichzeitig entsteht die Frage, welche Konsequenzen dieses Raumverständnis bzgl. des pädagogischen Selbstverständnisses der pädagogischen Fachkräfte im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) sowie für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt hat bzw. haben könnte (vgl. Kap. 8.3.2).

Auf Basis der Ergebnisse lassen sich ebenfalls Bezüge zum *relativistischen Raumverständnis* bzw. zum Raum aus *konstruktivistischer Perspektive* (vgl. Kap. 3.1.1) herstellen. So wird in den Ergebnissen bspw. ein Rückbezug zum Raum als *pädagogische Interaktionspraxis* (vgl. Kap. 3.2) an den Stellen deutlich, an denen die Auseinandersetzung mit Regeln und Grenzen sowie die Begrenzungen, die im Lernwerkstattalltag durch die pädagogischen Fachkräfte vorgenommen werden, thematisiert werden. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die Lernwerkstatt Kindern vielfältige Möglichkeiten bietet, neue Handlungsmöglichkeiten für sich zu erkunden, sich auszuprobieren und dass in der Lernwerkstatt für die Kinder auch Dinge möglich sind, die sonst für sie tabu sind (vgl. Kap. 7). Gerade durch den zuletzt genannten Aspekt deuten sich zwei weitere Raumbezüge – in Form der *Aneignungsräume* (vgl. Kap. 3.3.1) und *des Raums als Erschließung der Welt im Handeln* (vgl. Kap. 3.2) – an, die in den Ergebnissen an verschiedenen Stellen erkennbar werden. So wird ergänzend zur Möglichkeit des eigenständigen Ausprobierens der Kinder von den pädagogischen Fachkräften darauf hingewiesen, dass die Kinder in der Lernwerkstatt selbständig ihre eigenen Interessen verfolgen können und so selbst einen Schritt für sich weiterkommen können, also selbst neue Erkenntnisse zu ihrem Interessengebiet erlangen können. Dabei wird durch die pädagogischen Fachkräfte immer wieder betont, dass die Kinder in der Auseinandersetzung mit den Materialien, Gegenständen und Werkzeugen in der Lernwerkstatt ihre Fähigkeiten (u.a. aufgrund des Umgangs mit denselben) erweitern (können) (vgl. Kap. 7 & 3.3.1) und sich die Lernwerkstatt im Rahmen ihrer eigenen

Erkundungsprozesse erschließen (können) (vgl. Kap. 7). Darüber hinaus wird die Öffnung der Kindertageseinrichtung in den Sozialraum betont, um die Grenzen der Lernwerkstatt (bspw. Material oder Werkzeug, das in der Lernwerkstatt nicht vorhanden ist, in einer ‚richtigen‘ Werkstatt im Sozialraum jedoch schon; andere Expertise) zu überwinden. Überdies wird hervorgehoben, dass für die Kinder die Möglichkeit besteht, die Lernwerkstatt umzugestalten, so dass sich die Kinder so ihre eigenen Räume in der Lernwerkstatt schaffen können. Eine pädagogische Fachkraft bringt es auf den Punkt, indem sie verbalisiert, dass Kinder sich ihre eigene Lernwerkstatt da schaffen, wo sie gerade etwas herausfinden oder lernen wollen (vgl. Kap. 7.1) und definiert die Lernwerkstatt damit als Ort, den das Kind sich selbst schafft, um etwas zu lernen. Insofern können *Aneignungsräume* in der Lernwerkstatt entstehen, wenn die Kinder aktiv handeln und sich mit der räumlich unsozialen Umwelt auseinandersetzen, indem sie sich diese zu eigen machen und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfinden (können) (vgl. Kap. 3.3.1; Deinet, 2018 & Leontjew, 1973).

Einerseits wird auch in diesem Kontext die Bedeutungszuschreibung, dass durch das Bereitstellen der Materialien, Gegenstände und Werkzeuge in der Lernwerkstatt, (automatisch) eine aktive Auseinandersetzung mit diesen gefördert wird und die Kinder ihre Fähigkeiten selbstständig erweitern (und sich so ihre eigenen Aneignungsräume schaffen), erkennbar. Dadurch schließt sich andererseits die Frage an, worauf der Fokus der pädagogischen Fachkräfte tatsächlich gerichtet ist: auf die Aneignungspraxen der Kinder bzw. die Räume, die durch Spacing und Syntheseleistung (durch die Kinder) konstituiert werden (vgl. Kap. 3.1.2 & Löw, 2015) oder auf die Lernwerkstatt als Raum, der den Kindern Möglichkeiten zur Aneignung bietet. Durch die letztgenannte Perspektive würde die Lernwerkstatt wieder lediglich als *Hülle für Bildungs- und Erziehungsprozesse* (Kessl, 2016) bzw. als *fixe Vorbedingung* (Kessl, 2016) für Aneignungsprozesse angesehen werden (vgl. Kap. 3.1.1 & 3.2), ohne dass die Aneignungsprozesse genauer fokussiert werden. An diese Überlegungen anknüpfend ist auch fraglich, welche Zuschreibungen sich aus den jeweiligen Raumvorstellungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt ableiten und diskutieren lassen (vgl. Kap. 8.2.2).

Überdies wird in den Ergebnissen eine Paradoxie deutlich, die darin besteht, dass Erwachsene (räumliche) Strukturen vorgeben, indem sie bspw. eine Lernwerkstatt (mit einem bestimmten Schwerpunkt: bspw. die Lernwerkstatt Natur oder Rollenspiel) einrichten, die die Kinder anregen soll, in der Auseinandersetzung mit den bereitgestellten Materialien, Gegenständen und Werkzeugen, eigenständig (durch pädagogische Fachkräfte) *vorgedachte* Dinge zu erkunden.

Da Kinder sich Räume und Material teilweise jedoch anders (als von den pädagogischen Fachkräften vorgedacht) erschließen (vgl. Kap. 3.3.1), erweisen sich diese Strukturen nicht immer stimmig für die Kinder. Das bedeutet, dass sie die so geschaffenen Räume (Lernwerkstatt als Raum als Behälter) nicht als Raum synthetisieren, sondern sich vielmehr – durch Spacing und Syntheseleistung (vgl. Kap. 3.1.2) – ihre eigenen Räume in der Lernwerkstatt schaffen, indem sie die Lernwerkstatt umräumen oder Material anders – als von pädagogischen Fachkräften vorgesehen – benutzen. Die so durch die Kinder vollzogenen Umgangsweisen mit dem Material und die so geschaffenen Räume können jedoch von den Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte abweichen und werden dann dementsprechend als *Zweckentfremdung* wahrgenommen bzw. gedeutet (vgl. Kap. 7.1).

Unter Rückbezug auf den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit lassen sich mehrere Bezüge herstellen. Einerseits kann rekurrierend auf das Thema der *institutionalisierten Räume* (vgl. Kap. 3.3.2) abgeleitet werden, dass Lernwerkstätten Orte in Kindertageseinrichtungen sind, die für Betreuung, Bildung und Erziehung geplant und eingerichtet sind und in denen Räume hervorgebracht werden. Dabei wird – durch die Inszenierung von Ritualen und die symbolische Einbettung normativer Regeln – eine institutionelle Ordnung dargestellt und reproduziert (Honig, 2002a). Raum wird dabei sozial konstruiert und sowohl durch Interaktionen als auch durch soziale Praktiken hergestellt (Schelle, 2021), wobei ein Wechselspiel zwischen der Funktionalität der institutionellen Räume und den Aneignungspraxen der Akteur\*innen erfolgt (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016). Dieses Wechselspiel ereignet sich, indem Kinder und pädagogische Fachkräfte die pädagogisch-institutionelle Praxis erzeugen und bearbeiten (vgl. Kap. 3.3.2). Diese Bearbeitung wird auf der einen Seite durch körperliche Aufführungen (bspw. in Form des Umräumens der Lernwerkstatt) und die jeweils verschiedenen Aneignungspraxen der Kinder sowie auf der anderen Seite durch die Deutungen der pädagogischen Fachkräfte (bspw. Zweckentfremden) und die sich ggf. anschließenden kommunikativen Handlungen erkennbar. In diesem Zusammenhang spielt die Figur des ‚Aushalten können/müssen‘ (vgl. Kap. 7.1), die von den pädagogischen Fachkräften als wesentliches Element der Lernwerkstatt(arbeit) benannt wird, eine zentrale Rolle. Das ‚Aushalten können/müssen‘ bezieht sich sowohl auf das Umräumen, Umgestalten und Zweckentfremden, das durch die Kinder erfolgt und von den pädagogischen Fachkräften ausgehalten werden muss, als auch auf die Zeit, die es dauern kann, bis Kinder Regeln verinnerlicht haben und diese auch befolgen – und das damit verknüpfte ‚Aushalten können‘ (bspw. in Form von Geduld haben). Interessant erscheint auch hier eine weiterführende Auseinandersetzung damit, welche Konsequenzen sich unter Bezug auf die Figur des ‚Aushalten können/müssen‘ hinsichtlich des pädagogischen Selbstverständnisses der

pädagogischen Fachkräfte im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) (vgl. Kap. 8.3.2) und hinsichtlich der Spannungsverhältnisse im Kontext der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt (vgl. Kap. 8.3.3) für die pädagogischen Fachkräfte ergeben.

Andererseits lässt sich ein Rückbezug zu *relationalen Raumkonzepten* (vgl. Kap. 3.1.2) herstellen, indem Lernwerkstätten als Orte angesehen werden, die für Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen geplant und eingerichtet wurden, wobei Räume in der Lernwerkstatt durch die relationale (An)Ordnung von Gütern und Menschen entstehen (Löw, 2015). Dementsprechend kann das Umräumen durch die Kinder als Spacing (Platzieren von sozialen Gütern bzw. Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen) aufgefasst werden. In der Folge können die – durch das Umräumen neu angeordneten – sozialen Güter und Menschen durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse zu Räumen synthetisiert werden, die sich jedoch fortlaufend verändern können. Auf diese Weise konstituieren sich in der Lernwerkstatt (*Interaktions-*)Räume zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften oder zwischen den Kindern untereinander oder zwischen Kind(ern) und Materialien, Gegenständen und Werkzeugen. Dabei kann – aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen (vgl. Wahrnehmung als Dimensionen des Räumlichen, Kap. 3.1.3) – eine Diskrepanz zwischen den Syntheseleistungen von Kind(ern) und pädagogischen Fachkräften auftreten. Darüber hinaus können sich auch mehrere (*Interaktions-*)Räume in der Lernwerkstatt (parallel) konstituieren, die jedoch von den unterschiedlich beteiligten Akteur\*innen (je nach eigener Wahrnehmung) verschieden synthetisiert werden können.

Anknüpfend an die verschiedenen Wahrnehmungen lässt sich ein weiterer Rückbezug zur *Atmosphäre* als Dimension des Räumlichen herstellen, die sich durch die Außenwirkung der sozialen Güter und die Wahrnehmungsfähigkeit der synthetisierenden Menschen entwickelt, indem sich aus der Kombination verschiedener Außenwirkungen spezifische Atmosphären ergeben, die aktiv wahrgenommen werden und über die Wahrnehmung in Synthese und Spacing einfließen (Löw, 2015; vgl. Dimensionen des Räumlichen: Die Sichtbarkeit der Unsichtbarkeit des Raums, Kap. 3.1.3). Die pädagogischen Fachkräfte sprechen an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Kontexten von Atmosphäre, von Wohlfühlen oder von Stimmungen, die sie in der Lernwerkstatt wahrnehmen bzw. die in der Lernwerkstatt entsteht. Auf Grundlage ihrer Wahrnehmungen der Atmosphäre kommt es teilweise zu entsprechenden Handlungen (bspw. zum Ausschluss von Kindern, weil die Stimmung im Raum kippt) (vgl. Kap. 7.2). Hinzuweisen ist auch in diesem Kontext darauf, dass Atmosphären von Menschen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden und diese darüber hinaus sozial vorstrukturiert sind. Das

bedeutet auch in diesem Zusammenhang, dass die Atmosphäre der (*Interaktions-*)*Räume* in der Lernwerkstatt von den unterschiedlichen Akteur\*innen verschieden wahrgenommen werden kann und es so zu Diskrepanzen kommen kann.

Die Relevanz der Dimensionen *Wahrnehmung* und *Atmosphäre* zeigt sich in den Ergebnissen auch insofern, als dass der zirkuläre Prozess (vgl. Kap. 7.2 & .3), der für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt rekonstruiert werden konnte, damit beginnt, dass die jeweilige pädagogische Fachkraft einzelne Aspekte in der Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wahrnimmt und interpretiert und daran anknüpfend Abwägungs- und Entscheidungsprozesse beginnen, die in Entscheidungen münden und dann in entsprechenden Handlungen resultieren, aus denen sich Konsequenzen bzgl. der (*Interaktions-*)*Räume* ergeben (vgl. Kap. 7.3). Hinsichtlich der Wahrnehmung und Interpretation einzelner Aspekte in der jeweiligen Situation wird von den pädagogischen Fachkräften teilweise Bezug zur Atmosphäre oder zum Wohlfühlen (im Raum) hergestellt (vgl. Kap. 7.2 & 7.3).

Überdies wurde im Zuge eines abduktiven Blitzes (Peirce, 1970; Reichertz, 2013) das Phänomen *Kinder auf den Weg bringen: Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* hervorgebracht. Durch den Auswertungsprozess konnte dieses Phänomen im Kontext der Zielverfolgung, die für die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt mit der *Förderung der Entwicklung (bestimmter) Kinder* verknüpft ist (vgl. Kap. 7.3, 7.4 & 8.3.2), als handlungsleitend analysiert werden. Das bedeutet, dass neben den bereits beschriebenen (*Interaktions-*)*Räumen*, die in der Lernwerkstatt konstituiert werden, aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte *Entwicklungsräume* für einzelne Kinder oder eine Gruppe von Kindern in der Lernwerkstatt hervorzubringen sind (vgl. Kap. 7.4). Dabei bestimmen die Ziele der jeweiligen Fachkraft den Entwicklungsraum, den sie für die (*Fokus-*)*Kinder* herstellen möchte. Unter Rückbezug auf *relationale Raumbezüge* (vgl. Kap. 3.1.2) werden die Entwicklungsräume im Kontext dieser Forschungsarbeit so verstanden, dass diese ebenfalls durch die Aktivitäten Spacing und Syntheseleistung konstituiert werden. Im Rahmen des Spacing erfolgt dabei eine Platzierung von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen (Löw, 2015). Hierzu nutzen die pädagogischen Fachkräfte verschiedene (Handlungs-)Strategien (vgl. auch Kap. 8.3.2), indem sie bspw. Material oder Gegenstände in die Interaktion in der Lernwerkstatt einbringen und positionieren oder sich selbst – in Relation zu den Kindern – positionieren. Durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse werden die, durch die pädagogischen Fachkräfte in die Interaktion eingebrachten sowie die bereits genutzten, Materialien und Gegenstände sowie die (*Fokus-*)*Kinder*, die sich

gemeinsam mit weiteren Kindern im (Interaktions-)Raum befinden, zu einem *Entwicklungsraum* synthetisiert. Interessant sind in diesem Zusammenhang mehrere Aspekte. Zum einen scheint es so, als wenn durch die pädagogischen Fachkräfte – durch Spacing und Syntheseleistung – zwei Räume in der Lernwerkstatt konstituiert werden: (1) *der Interaktionsraum*, zu dem eine Gruppe von Kindern gehört und (2) *der Entwicklungsraum*, der durch die pädagogischen Fachkräfte für *einzelne Kinder* oder eine *bestimmte Kindergruppe* aus dieser Gruppe – und damit für von den pädagogischen Fachkräften bestimmten *Fokuskindern* – konstituiert wird. Zum anderen zeigt sich in den Daten, dass die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt Handlungsstrategien entwickeln (vgl. Kap. 8.3.2), um sowohl den Interaktionsraum als auch den Entwicklungsraum zu konstituieren und aufrechtzuerhalten. In der Folge treten teilweise Widersprüche auf, die durch körperliche Aufführungen und kommunikatives Handeln der Akteur\*innen (vgl. Kap. 3.3.2) bearbeitet werden (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016), bzw. die durch die pädagogischen Fachkräfte in Form von Spannungsverhältnissen wahrgenommen und expliziert werden (vgl. Kap. 8.3.3).

Abschließend wird in Anlehnung an die Idee von Wehner (2015) resümiert, was Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen bedeuten kann bzw. welche Raumperspektiven dabei zukünftig berücksichtigt werden könnten. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit und deren Diskussion wird deutlich, dass Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen mehrperspektivisch zu denken ist und durch unterschiedliche Raumbezüge konstituiert wird. Besonders relevant sind diese Ergebnisse für die weitere Diskussion zur Bedeutung und Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit). Insbesondere, weil auf ihrer Basis eine ausschließliche Fokussierung auf Lernwerkstatt (1) im Sinne eines Raums als Behälter für Bildungs- und Erziehungsprozesse oder (2) im Sinne des Raums als dritten Pädagogen verkürzt erscheinen und damit eine Erweiterung der bisherigen Überlegungen zur Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) (VeLW, 2009) in Kindertageseinrichtungen essenziell erscheint. Hinsichtlich dieser Erweiterung wird an dieser Stelle ein Vorschlag zur Diskussion gestellt, ohne dass damit ein Anspruch auf einen allumfassenden Raumbegriff im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) erhoben wird.

Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen können zunächst als Orte angesehen werden, die für Betreuung, Erziehung und Bildung geplant und eingerichtet sind, wobei durch die relationale (An)Ordnung von Gütern und Menschen Räume in der Lernwerkstatt entstehen. Bezüglich der Raumkonstitution lassen sich dabei zwei Aktivitäten (Spacing und Syntheseleistung) analytisch unterscheiden (Löw, 2015; vgl. Kap. 3.1.2). Die Aktivität Spacing in der Lernwerkstatt



meint die Platzierung von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren in Relation zu anderen Platzierungen, wobei dem Platzieren von sozialen Gütern (u.a. in Form von vielfältigen Materialien, Gegenständen, Werkzeugen, etc.) im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) eine bedeutende Rolle zukommt (vgl. Kap. 2.1.1). Durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse werden die sozialen Güter und Menschen in der Lernwerkstatt zu Räumen synthetisiert. Auf diese Weise konstituieren sich in der Lernwerkstatt (*Interaktions-*)Räume zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften, zwischen den Kindern untereinander sowie zwischen Kind(ern) und Materialien, Gegenständen und Werkzeugen. Bei der Konstitution der (*Interaktions-*)Räume spielt – unter Rückbezug auf relationale Raumbezüge (Löw, 2015) – das Zusammenspiel strukturierenden Handelns und im Handeln reproduzierter Strukturen sowie den physisch-materiellen Arrangements und deren Einfluss auf soziale Prozesse eine wesentliche Rolle. .

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Materialien, Gegenständen und Werkzeugen in der Lernwerkstatt können Kinder ihre räumliche und soziale Umwelt erschließen und begreifen sowie ihre Fähigkeiten (aufgrund des Umgangs mit den Gegenständen, Werkzeugen und Materialien) erweitern. In diesem Sinne können *Aneignungsräume* (vgl. Kap. 3.3.1) in der Lernwerkstatt entstehen, wenn die Kinder aktiv handeln und sich mit der räumlichen unsozialen Umwelt auseinandersetzen, indem sie sich diese zu eigen machen und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfinden bzw. wiederfinden können (Deinet, 2018). Zur Erfassung der Aneignungsräume wäre der Fokus auf die Aneignungspraxen der Kinder bzw. die Räume, die durch Spacing und Syntheseleistung (durch die Kinder) konstituiert werden, zu richten.

Aufgrund der Inszenierung von Ritualen und der symbolischen Einbettung normativer Regeln wird in der Lernwerkstatt eine institutionelle Ordnung hergestellt und reproduziert. Dabei erfolgt ein Wechselspiel zwischen der Funktionalität der institutionellen Räume und der Aneignungspraxis der Akteur\*innen in der Lernwerkstatt, indem die Akteur\*innen generationaler Ordnung (Kinder und pädagogische Fachkräfte) – durch körperliche Aufführungen und kommunikatives Handeln – die pädagogisch-institutionelle Praxis erzeugen und bearbeiten (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016).

Neben den (*Interaktions-*)Räumen, die in der Lernwerkstatt konstituiert werden, sind auch Entwicklungsräume für einzelne Kinder oder eine Gruppe von Kindern in der Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen relevant. Handlungsleitend für die pädagogischen Fachkräfte ist dabei die Förderung der Entwicklung bestimmter (*Fokus-*)Kinder, die sich gemeinsam mit weiteren Kindern im (*Interaktions-*)Raum in der Lernwerkstatt befinden. Eine besondere

Herausforderung scheint dabei darin zu bestehen, diese beiden Räume (Interaktionsraum und Entwicklungsraum) gleichzeitig aufrechtzuerhalten. Gerade in diesem Kontext ist auf das Wechselspiel zwischen dem vorgedachten Ziel und den damit einhergehenden Herstellungsprozessen der pädagogischen Fachkräfte sowie den Aneignungspraxen der (Fokus-)Kinder einerseits, aber andererseits auch den jeweiligen Herstellungsprozessen und den Aneignungspraxen, die mit dem Interaktionsraum verknüpft sind, hinzuweisen. Somit geraten auf der einen Seite die körperlichen Aufführungen und das kommunikative Handeln der Akteur\*innen generationaler Ordnung, durch die die pädagogisch-institutionelle Praxis bearbeitet wird (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016), und auf der anderen Seite die strukturellen und physisch-materiellen Arrangements in der Lernwerkstatt und deren Einfluss auf soziale Prozesse sowie die Verwobenheit und Wechselseitigkeit dieser beiden Aspekte in den Blick (Löw, 2015).

Dadurch, dass soziale Güter und Menschen über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse zu Räumen synthetisiert werden (Löw, 2015), spielen die Wahrnehmungen der beteiligten Akteur\*innen – im Rahmen der Erzeugung und Bearbeitung der pädagogisch-institutionellen Praxis (Göhlich, 2007; Kasüschke, 2016) in der Lernwerkstatt – eine wesentliche Rolle bei der Konstitution von Räumen im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit). Eng mit den individuell verschiedenen Wahrnehmungen verknüpft, scheint auch die Atmosphäre als Dimension des Räumlichen (Löw, 2015) für die Konstitution von Räumen in der Lernwerkstatt bedeutsam zu sein. Das bedeutet, dass sich aus der Kombination verschiedener Außenwirkungen der sozialen Güter sowie der Wahrnehmungsfähigkeit der synthetisierenden Menschen in der Lernwerkstatt spezifische Atmosphären ergeben, die aktiv wahrgenommen werden, und über die Wahrnehmung in Synthese und Spacing einfließen und somit wiederum Einfluss auf die *Interaktionsräume* und *Entwicklungsräume* haben. Zu beachten ist dabei, dass Atmosphären von Menschen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden und sie sozial vorstrukturiert sind (Löw, 2015). Somit kann die Atmosphäre der (*Interaktions-*)*Räume* und der *Entwicklungsräume* in der Lernwerkstatt von den unterschiedlich beteiligten Akteur\*innen jeweils anders wahrgenommen werden und dementsprechend zu Handlungen führen, die von den Akteur\*innen wiederum andersartig wahrgenommen und interpretiert werden können.

Die nachfolgende Abbildung stellt die unterschiedlichen Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen zusammenfassend grafisch dar:

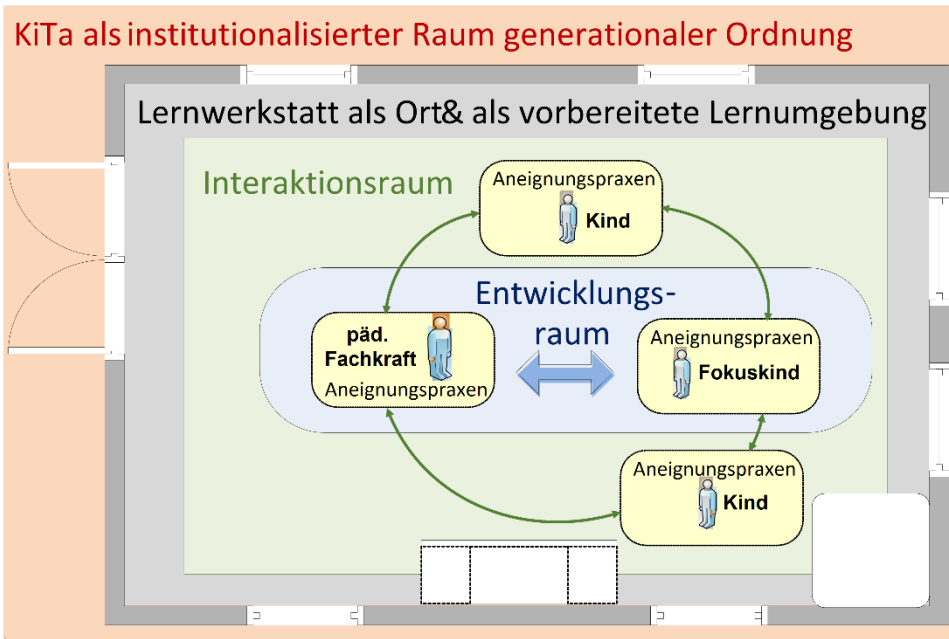


Abbildung 3: Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas

### 8.3.2 Die Rolle der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen

Verknüpfend zum vorherigen Kapitel wird – unter Rückbezug auf die *zweite Forschungsfrage* – zusammenfassend expliziert, *welche (Handlungs-)Strategien pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt nutzen, um Räume in der Lernwerkstatt hervorzubringen und zu gestalten*. Daran anknüpfend werden die Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihrer Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt diskutiert. Hingewiesen wird an dieser Stelle darauf, dass die Ergebnisse bezüglich der (Handlungs-)Strategien der pädagogischen Fachkräfte einerseits auf der Analyse leitfadengestützten Interviews und der Stimulated Recall Interviews sowie andererseits auf der selektiven Analyse der Videos, die als Stimulus für die Stimulated Recall Interviews genutzt wurden, basieren (vgl. Kap. 6.1.3).

Hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt konnte ein zirkulärer Prozess analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien ergibt: Basierend auf den *subjektiven Überzeugungen und Denkmustern* bzw. den *sensibilisierenden Konzepten* (vgl. Kap. 7.2) der pädagogischen Fachkräfte beginnt dieser Prozess damit, dass die *pädagogischen Fachkräfte einzelne Aspekte in der Situation wahrnehmen* und diese *interpretieren*. Diese Interpretation führt zu *Abwägungs- und Entscheidungsprozessen* bei den pädagogischen Fachkräften, die in eine *Entscheidung* münden und dann in *entsprechenden Handlungen/Handlungsstrategien* resultieren, aus denen sich *Konsequenzen* ergeben (vgl. Kap. 7.2 & 7.3). Diese bilden wiederum den Ausgangspunkt für die Wahrnehmung und Deutung einzelner

Aspekte. Von hoher Relevanz für die pädagogischen Fachkräfte sind in diesem Prozess ihre explizit im Vorfeld der Situation genannten oder impliziten Zielsetzungen, die sie für ihre *Fokuskinde*r (vgl. Kap. 8.3.1) – aufgrund bisheriger Beobachtungen und Erfahrungen – definiert haben und im Prozess der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verfolgen wollen. Die folgende Abbildung stellt diesen zirkulären Prozess zusammenfassend dar:

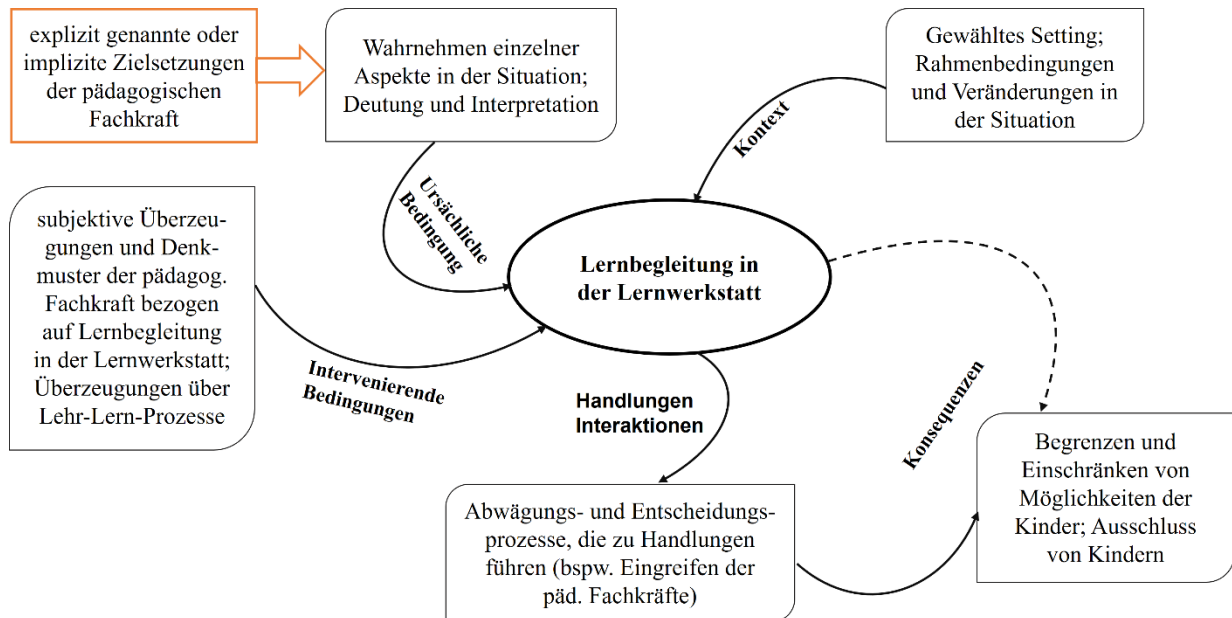


Abbildung 4: Zirkulärer Prozess der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas

Im Rahmen der Analyse konnte die Kernkategorie *Kinder auf den Weg bringen: Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und ausbalancieren* generiert werden (vgl. Kap. 7.4 & 8.3.1). Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, dass sie auf Basis ihrer expliziten oder impliziten Zielsetzungen, die sie für einzelne Kinder oder eine Gruppe von Kindern (*Fokuskinde*r) in der Lernwerkstatt fokussieren, Entwicklungsräume hervorbringen und diese aufrechterhalten. Dabei beeinflussen die Ziele der jeweiligen Fachkraft die Handlungsstrategien zum Herstellen und zur Aufrechterhaltung des Entwicklungsraums maßgeblich.

### 8.3.2.1 (Handlungs-)Strategien im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

Nachfolgend werden auf Basis der Ergebnisse die – von den pädagogischen Fachkräften reflektierten und von ihnen zu verschiedenen Zeitpunkten im Prozess (vor, während und nach) der Lernbegleitung genutzten – vielfältigen (Handlungs-)Strategien, die zur *Herstellung und Aufrechterhaltung der Entwicklungsräume* (vgl. Kap. 8.3.1) beitragen, expliziert. Da die (Handlungs-)Strategien von den pädagogischen Fachkräften situationsabhängig und individuell unterschiedlich eingebracht und reflektiert wurden, wurden im Auswertungsprozesses dimensionale Kontinuen eruiert. Zur Strukturierung dieses Diskussionsteils werden sowohl die

verschiedenen Zeitpunkte im Prozess (vor, während und nach) der Lernbegleitung genutzt als auch die dimensionalen Kontinuen dargestellt.

### ***Vor bzw. zu Beginn der Lernbegleitung***

Vor bzw. zu Beginn der Lernbegleitung werden Materialien oder Gegenstände von den pädagogischen Fachkräften auf unterschiedliche Weise in die Situation eingebracht, indem entweder zusätzliches Material, das thematisch zur jeweiligen Lernwerkstatt passt (bspw. Malblätter für die Kreativwerkstatt oder Schmetterlingslarven für die Forscherwerkstatt), präsentiert und positioniert wird oder Material und Gegenstände aus der Lernwerkstatt (bspw. Schuhkartons oder Edelsteine) genutzt und bereitgestellt werden. Im Sinne des Spacing (Löw, 2015) kann hier von einer (An)Ordnung sozialer Güter (und Menschen) gesprochen werden (vgl. Kap. 3.1.2 & 8.3.1). Dabei wird von den pädagogischen Fachkräften darauf hingewiesen, dass bei den zusätzlich in die Lernwerkstatt eingebrachten Materialien und Gegenständen darauf geachtet wurde, die Interessen der Fokuskinder zu berücksichtigen (vgl. Kap. 7.2 & 7.4). Darüber hinaus werden verschiedene Strategien (bspw. Präsentation des Malblattes und dessen Inszenierung, Darbietung der Schmetterlingslarven) von den pädagogischen Fachkräften genutzt, um einen Impuls zu setzen bzw. die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der (Fokus-)Kinder zu lenken, sodass Entwicklungsräume und Interaktionsräume in der Lernwerkstatt synthetisiert werden können (vgl. Kap. 3.1.2 & 8.3.1). Überdies erfolgt auch die eigene Positionierung der pädagogischen Fachkräfte in Relation zu den Kindern und den sozialen Gütern. Durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse werden die Materialien und Gegenstände sowie die Fokuskinder (durch die pädagogische Fachkraft) zu einem Entwicklungsraum synthetisiert. Auf Basis der Auswertung lässt sich rekonstruieren, dass neben dem Entwicklungsraum gleichzeitig ein Interaktionsraum (durch die pädagogischen Fachkräfte) synthetisiert wird, in dem sich sowohl die Fokuskinder als auch weitere Kinder, die sich in der Lernwerkstatt befinden und deren Interesse und Aufmerksamkeit durch die (An)Ordnung der Materialien, der anderen Kinder und der pädagogischen Fachkraft angeregt wurde, befinden (vgl. Kap. 8.3.1). Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu lenken bzw. sie zu „catchen“ (in-vivo-Kode) – und damit als weitere (Handlungs-)Strategie zur Herstellung der Interaktions- und Entwicklungsräume – ist es für die pädagogischen Fachkräfte bedeutsam, dass die Interessen der Kinder sowohl bei der Auswahl des Materials und des situativen Kontextes als auch im weiteren Prozess der Lernbegleitung berücksichtigt werden (vgl. Kap. 7.2 & 7.4). Bezüglich dieser Strategie konnten verschiedene Ausprägungen und Abstufungen entlang des dimensionalen Kontinuums bzw.

innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014) – von wenig bis viel – eruiert werden.

### ***Während der Lernbegleitung***

Auf Basis der Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass der Fokus der pädagogischen Fachkräfte im weiteren Handlungsverlauf der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt darauf ausgerichtet ist, sowohl den Entwicklungsraum als auch den Interaktionsraum aufrechtzuerhalten, wobei dem Entwicklungsraum eine höhere Priorität beigemessen wird: Handlungsleitend sind für die pädagogischen Fachkräfte dabei ihre explizit genannten oder impliziten Zielsetzungen für ihre Fokuskinder in der jeweiligen Situation (vgl. Kap. 7.2 & 7.4). In diesem Zusammenhang lässt sich die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt als Prozess beschreiben, den die pädagogischen Fachkräfte so lange *laufen oder fließen lassen* (vgl. Kap. 7.4), bis bestimmte Ereignisse/Aspekte durch die pädagogischen Fachkräfte so wahrgenommen und interpretiert werden (bspw. Situation droht zu kippen, es deutet sich ein Konflikt an) (vgl. Kap. 7.2, 7.3 & 7.4), dass ein (Lenkungs-)Handeln aus ihrer Sicht notwendig wird. Das bedeutet: Immer, wenn die Zielerreichung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gefährdet zu sein scheint, entscheiden sie sich handeln zu müssen, damit der Entwicklungsraum bestehen bleibt und ihre anvisierten Ziele erreicht werden können. Dazu werden von den pädagogischen Fachkräften verschiedene (Handlungs-)Strategien angewendet bzw. reflektiert (vgl. Kap. 7.2, 7.3 & 7.4), die mit anderen Kategorien (bspw. Interventionspunkte, Konsequenzen, etc.) in Beziehung stehen und deren Verknüpfungen im Rahmen des *paradigmatischen Modells* dargestellt werden (vgl. Kap. 7.4).

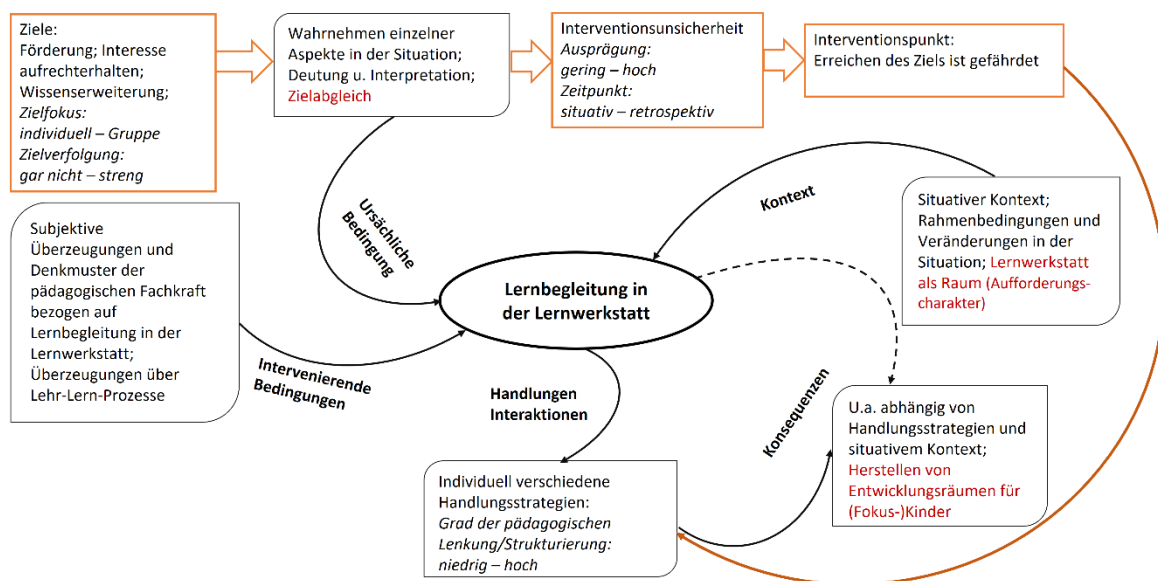


Abbildung 5: Paradigmatisches Modell zur Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

In den folgenden Abschnitten werden die eruierten (Handlungs-)Strategien (vgl. Kap. 7), die *während der Lernbegleitung* genutzt bzw. reflektiert wurden, zusammenfassend expliziert. Dabei werden die dimensionalen Kontinuen für die jeweiligen Strategien ebenfalls dargestellt, um zu verdeutlichen, dass die Ausprägung hinsichtlich der Anwendung der jeweiligen Strategien je nach situativem Kontext und pädagogischer Fachkraft variieren können. Zur weiteren Strukturierung der (Handlungs-)Strategien werden diese folgendermaßen differenziert: (1) Kommunikative und strukturierende (Handlungs-)Strategien zur Aufrechterhaltung des Prozesses, (2) (Handlungs-)Strategien, die zur Wissenserweiterung oder zur Förderung der Fokuskinder beitragen, und (3) (Handlungs-)Strategien zum Umgang mit (potenziellen) Störungen im Prozess der Lernbegleitung.

*(1) Kommunikative und strukturierende (Handlungs-)Strategien zur Aufrechterhaltung des Prozesses (und damit auch des Entwicklungsraums)*

- Kommunikationsübernahme für (bestimmte) Kinder mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. keine, weniger oder viel Kommunikationsübernahme) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Unterstützung (bestimmter) Kinder (bspw. bei Kontaktaufnahme zu anderen Kindern) mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Situation strukturieren mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)

*(2) (Handlungs-)Strategien, die zur Wissenserweiterung oder zur Förderung der Fokuskinder beitragen*

- Vermitteln von Regeln (bspw. Regeln, die für die Lernwerkstatt gelten; Regeln im Umgang mit dem Material und dem Werkzeug in der Lernwerkstatt) mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Förderung (bestimmter) Kinder (bspw. Förderung der Konzentrationsfähigkeit, Stifthaltung) mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel)

entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)

- Fragen der Kinder beantworten und Wissen an die Kinder weitergeben mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- selbst (Nach-)Fragen stellen und Impulse geben mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- eigenes Nichtwissen simulieren mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Rückmeldungen/Feedback geben mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)

Eine (Handlungs-)Strategie, die indirekt ebenfalls mit der Förderung von Kindern verknüpft ist, und sowohl vor Beginn als auch während des Prozesses der Lernbegleitung diskutiert wurde, besteht darin, Kinder zu motivieren, auch in Lernwerkstätten zu gehen, die sie sonst (aufgrund ihrer Neigungen und Interessen) nicht nutzen. Bezüglich dieser Strategie konnten verschiedene Ausprägungen und Abstufungen entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014) von gar nicht bis viel eruiert werden.

### *(3) (Handlungs-)Strategien zum Umgang mit (potenziellen) Störungen im Prozess der Lernbegleitung*

- Unterstützung bei (sich anbahnenden) Konflikten mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Herstellen von Konfliktlösungen (teilweise, ohne dass es überhaupt zum Konflikt gekommen ist) mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)
- Ausschluss von Kindern, die die Zielerreichung zu gefährden scheinen mit vielfältigen Ausprägungen und Abstufungen (bspw. gar nicht, weniger oder viel bzw. Kind(er) ausschließen vs. Kind(er) nicht ausschließen) entlang des dimensionalen Kontinuums bzw. innerhalb des bipolaren Möglichkeitsraums (Strübing, 2014)



### ***Nach der Lernbegleitung***

Am Ende des Prozesses der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wird die Lernwerkstatt aufgeräumt, indem die Interaktions- und Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt *aufgelöst* und die verwendeten Materialien und Gegenstände an die für sie vorgesehenen Orte in der Lernwerkstatt (*an*)geordnet werden. In Bezug auf das Ende des Prozesses lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse festhalten, dass die pädagogischen Fachkräfte den Prozess als beendet definieren, wenn das Ziel für ihre Fokuskinder aus ihrer Perspektive erreicht zu sein scheint oder wenn der zeitliche Rahmen bzw. die zeitlichen Strukturen des Kita-Alltages dies vorgeben. Die zeitlichen Strukturen des Kita-Alltags aufgreifend, wird an dieser Stelle auf die theoretische Auseinandersetzung hinsichtlich des zeitlichen Erlebens und Handelns in Kindertageseinrichtungen und die drei Zeiterfahrungen von Rhythmus, Chronos und Kairos hingewiesen (vgl. Kap. 3.3.2). So spiegelt sich das historisch gewachsene pädagogische Wissen um Zeit-Rhythmen in der Struktur von Kindertageseinrichtungen in Form von rhythmisierten Tagesabläufen und Ritualen wider, wobei die Rituale „auf eine soziale Ordnung hin[weisen], die es im praktischen Vollzug erneut herzustellen und für die Zukunft zu manifestieren“ (Kasüschke, 2016, S. 182) gilt. Auch im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt strukturieren rhythmisierte Tagesabläufe und Rituale den Alltag und geben dadurch einen Rhythmus für die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt vor, sodass Interaktions- und Entwicklungsräume teilweise aufgelöst werden, um das nächste Ritual oder Ereignis im Rahmen des rhythmisierten Tagesablaufes vollziehen zu können.

#### ***8.3.2.2 Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext der Lernbegleitung***

Anknüpfend an die bisherige Ergebnisdarstellung werden an dieser Stelle die Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt zusammenfassend diskutiert. Eine zentrale Überzeugung pädagogischer Fachkräfte zeigt sich darin, dass eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Lernbegleitung darin besteht, die *Lernwerkstatt vorzubereiten* und eine *Struktur in der Lernwerkstatt vorzugeben*. Bei der Vorgabe dieser Struktur wird von den pädagogischen Fachkräften einerseits auf den physisch-materiellen Rahmen (Raumgeometrie, Möblierung, Ausstattung, Atmosphäre, Bereitstellen und Präsentieren von Material) sowie andererseits auf das Erarbeiten und Vermitteln von Regeln für die Lernwerkstatt, die für Transparenz und Sicherheit sorgen sollen, fokussiert. Auch innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung wird die Bedeutung der Vorbereitung der Lernumgebung und das Schaffen von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen in der Lernwerkstatt betont (vgl. Kap. 2.2.2 & 2.2.3). Fraglich ist jedoch, worauf die pädagogischen Fachkräfte ihren Fokus

dabei richten: (1) auf die Lernwerkstatt als physischen Raum, der als Hülle bzw. als fixe Vorbedingung für Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse angesehen wird (Kessl, 2016), oder (2) auf die Räume in der Lernwerkstatt, die durch Spacing und Syntheseleistung konstituiert werden (Löw, 2015) (vgl. Kap. 3.1.1, 3.2 & 8.3.1). Auf Grundlage der Analyse lässt sich schlussfolgern, dass von den pädagogischen Fachkräften größtenteils der erstgenannte Aspekt berücksichtigt wird.

Bezüglich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt zeigt sich eine weitere Überzeugung der pädagogischen Fachkräfte darin, dass die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt mit einer Fokussierung auf ein bestimmtes Ziel hin und bezogen auf ausgewählte Fokuskinder verknüpft ist. Zentral im Rahmen dieser *Zielverfolgung* scheint dabei die Vorstellung der *Notwendigkeit der Förderung der Entwicklung* der Fokuskinder zu sein (vgl. Kap. 7.4). Das bedeutet, dass aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt darin zu bestehen scheint, *Fokuskinder auf den Weg bringen* zu müssen (vgl. Kap. 7.4 & 8.3.1), indem bestimmte (Entwicklungs-)Ziele angestrebt und im Rahmen der Lernbegleitung verfolgt werden (müssen). An dieser Stelle lässt sich ein Rückbezug zu den *Überzeugungen zu Bildungs- und Erziehungszielen* (vgl. Kap. 2.3.3) generieren. Dabei werden insbesondere Verbindungen zum Förderungsauftrag, der „sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [bezieht]“ (§ 22 (3) SGB VIII) und zu den Outcomes (Tietze, 2008) in Bezug auf die kognitive Entwicklung sowie die Schulfähigkeit (Drieschner, 2021; Stamm, 2011) erkennbar. Hinsichtlich der Förderung der Entwicklung von Kindern erscheint jedoch fraglich zu sein, inwieweit bzw. auf welcher Basis individuelle Entwicklungsverläufe im Kontext der frühkindlichen Bildung standardisiert werden können und sollen. Dabei sind sowohl die Einschätzung von Kompetenzen anhand fester Entwicklungsverläufe als auch die Standardisierung und Funktionalisierung von Bildungsprozessen zu diskutieren.

Zehbe (2021a) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Arbeit pädagogischer Fachkräfte sich innerhalb einer sie „konstituierenden Fremdrahmung“ (Bohnsack, 2017, S. 123) bewegt, indem sie mit von außen herangetragenen Bildungsaufgaben und von außen festgelegten Rahmenbedingungen konfrontiert werden. Unter Bezugnahme auf die strukturelle Dimension des Räumlichen (vgl. Kap.3.1.3) kann konstatiert werden, dass räumliche Strukturen im Handeln verwirklicht werden und diese das Handeln auch strukturieren. Das bedeutet, dass der programmatische Auftrag (Zehbe, 2021a), der insbesondere durch den Förderungsauftrag (§ 22 (2) SGB VIII), aber auch durch die Bildungsaufgaben sowie die Rahmenbedingungen und einrichtungsspezifische Konzeptionen bestimmt wird, Strukturen vorgibt, die Auswirkungen auf das

Handeln der pädagogischen Fachkräfte haben. Dementsprechend werden die (Entwicklungs-)Räume im Handeln in der Lernwerkstatt geschaffen und steuern gleichzeitig als räumliche Strukturen – eingelagert in die Institution Kindertageseinrichtung – das Handeln (der pädagogischen Fachkräfte).

Gleichzeitig scheint die Überzeugung der *Notwendigkeit der Förderung der Entwicklung* jedoch mit dem Begriff der Lernbegleitung, und dem, was die pädagogischen Fachkräfte mit diesem Begriff assoziieren, zusammenzuhängen. Interessant ist in diesem Kontext, dass immer, wenn es um eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt geht, für pädagogische Fachkräfte klar zu sein scheint, dass *Lernbegleitung bedeutet, ein bestimmtes (Entwicklungs-)Ziel zu verfolgen*. Diesbezüglich wird eine eher instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Mischo, Wahl, Henderler & Strohmeyer, 2012) deutlich, da die pädagogischen Fachkräfte eine aktive und lenkende Rolle in diesem Prozess einnehmen, indem sie die Ziele auswählen, die Situation (vor-)strukturieren und den Lernprozess der Kinder unterstützen (vgl. Kap. 2.3.2). Zum anderen wird in diesem Kontext ein Bild vom Kind (re-)produziert, das eher der Vorstellung eines *zu bildenden/zu erziehenden Subjektes* entspricht, wobei den Erwachsenen – aufgrund der Ungleichheit im rechtlichen Status sowie bzgl. der Entwicklung – die Erziehungsaufgabe zukommt (Wünsche, 2015) und „Kinder vor allem als Empfänger\*innen sozialisatorischer und lernbezogener Bemühungen Erwachsener angesehen und adressiert werden“ (Nicolai, 2021, S. 42). Damit einher geht die Überzeugung, dass die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt dafür zuständig sind, einerseits das Ziel des Prozesses zu bestimmen und andererseits dafür Sorge zu tragen, dass der Prozess, deren Ziel sie festgelegt haben, *läuft*, indem sie diesen entsprechend *lenken*. So gesehen haben die pädagogischen Fachkräfte die *Deutungsmacht und -hoheit* über den Entwicklungsraum in der Lernwerkstatt und die Kinder gelten als Bildungssubjekte, die sich in dem (Entwicklungs-)Raum, der für sie konstituiert wurde, entsprechend bewegen können/sollen.

Überdies wird bzgl. der Förderung der Entwicklung in der Lernwerkstatt betont, dass das, was den Fokuskindern im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt präsentiert oder *angeboten* wird, auf gemeinsam geteilten Erfahrungen (der Fokus Kinder und der pädagogischen Fachkräfte) basieren und an ihren situativen Interessen anknüpfen sollte, um so eine *interessenorientierte Förderung der Entwicklung* in der Lernwerkstatt zu ermöglichen. Auch Schäfer (2014) weist auf die Relevanz der Berücksichtigung dieser Aspekte, insbesondere hinsichtlich einer partizipatorischen Didaktik, im Kontext der Lernwerkstatt(arbeit), hin. Zudem wird in diesem Zusammenhang – unter Bezug auf die Forschungsarbeit von Zehbe (2021a) – auf eine

eher *intentionale individuelle Förderung* fokussiert, denn im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wird ein (Förder-)Ziel durch die pädagogische Fachkraft von außen an die jeweiligen Fokuskinder herangetragen und im gesamten Prozess wird dieses Ziel durch die pädagogische Fachkraft auch weiterverfolgt. Um die Motivation der Fokuskinder zu steigern und ihnen *Brücken zu bauen* (in-vivo-Kode, vgl. Kap. 7.4), sich in dem von der Fachkraft konstituierten Entwicklungsraum zu bewegen, werden die individuellen Interessen der Fokuskinder als Ausgangspunkt der Förderung berücksichtigt.

Neben den Entwicklungsräumen konstituieren sich in der Lernwerkstatt jedoch auch Interaktions- und Aneignungsräume (vgl. Kap. 8.3.1), in denen die Zielverfolgung und das Fördern der Entwicklung der (Fokus-)Kinder kein zentrales Element darstellen. So berichten pädagogische Fachkräfte bspw. von Situationen, die sich einfach so in der Lernwerkstatt ergeben, weil das Material und der Raum als eingerichtete Lernwerkstatt vorhanden sind oder Lernprozesse, die einfach so passieren (vgl. Kap. 7.4). Sie nehmen damit indirekt Bezug auf den Aneignungsraum, ohne diesen jedoch so zu benennen. In diesen Situationen und Kontexten geht es aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte darum, eine eher passive Rolle einzunehmen und den Kindern Zeit zu geben, sich auszuprobieren und selbständig zu Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Kap. 7). Rekurrierend auf konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen (Staub & Stern, 2002) scheinen die pädagogischen Fachkräfte Lernen (im Aneignungsraum) als eigenaktiven und konstruktiven Prozess der Selbst-Konstruktion von Wissen durch die Kinder anzusehen, der nur indirekt (z. B. durch das Bereitstellen von Materialien) durch sie angeregt werden kann (vgl. Kap. 2.3.2).

Bezüge zu Interaktionsräumen werden hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt an den Stellen hergestellt, an denen sowohl die Fokuskinder als auch die anderen, an der Situation beteiligten Kinder, in den Blick geraten – und durch die pädagogischen Fachkräfte dementsprechend eine Synthese des Interaktionsraums erfolgt. Dabei werden die Anregung sozialer Interaktionen mit den anderen Kindern oder die gemeinsamen Gespräche über die Sache als zentrale (Handlungs-)Strategien von den pädagogischen Fachkräften diskutiert, die mit dem Ziel verknüpft sind, dass die Fokuskinder auf Basis der Interaktionen im Interaktionsraum zu Erkenntnissen gelangen können. Diesbezüglich wird eher eine ko-konstruktivistische Perspektive (Fthenakis, 2009; König, 2009) hinsichtlich der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt deutlich (vgl. Kap. 2.3.2). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Interaktionen (und damit auch der Interaktionsraum) genutzt werden, um das Ziel der Wissenserweiterung bei den Fokuskindern zu erreichen und damit auch, um den Entwicklungsraum herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Gleichzeitig scheint das Ziel der Wissenserweiterung mit der Überzeugung einherzugehen, dass eine Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte – im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – darin besteht, das Wissen der Kinder zu erweitern, wobei die Motive und (Handlungs-)Strategien der pädagogischen Fachkräfte dabei individuell variieren. Ein Anlass besteht bspw. darin, Wissenslücken von Kindern schließen zu wollen, um ihnen in anderen Situationen im Kita-Alltag Teilhabe in Gruppenprozessen zu ermöglichen (vgl. Kap. 7.2). Als (Handlungs-)Strategie wird dabei auf das Wissen der anderen Kinder im Interaktionsraum zurückgegriffen und das eigene Nichtwissen inszeniert, um dadurch zu erreichen, dass das Fokuskind durch die *gemeinsamen Gespräche über die Sache* zu Erkenntnissen gelangt, wodurch einerseits eine eher ko-konstruktivistische Sichtweise (Fthenakis, 2009; König, 2009) deutlich wird. Andererseits wird auf die Wissensbestände der anderen (ebenfalls am Prozess beteiligten) Kinder rekurriert, indem argumentiert wird, dass Kinder über andere Wissensbestände als Erwachsene verfügen, wodurch auf das Generationsverhältnis, der an der Interaktion beteiligten Akteur\*innen, Bezug genommen wird. Dieser Argumentation folgend kann ein Bezug zu Liegle (2008) hergestellt werden, der unter Berufung auf

„neuere Theorie- und Forschungsansätze [darauf verweist], dass Erziehungsprozesse nicht allein von der Vermittlungstätigkeit der älteren gegenüber der jüngeren Generation bestimmt werden. Vielmehr findet Erziehung auch in der Umkehrung des Generationenverhältnisses sowie im Rahmen von intragenerationalen Beziehungen statt“ (Liegle, 2008, S. 94).

Demgegenüber verweist eine andere Begründung darauf, Wissenslücken von Kindern zu schließen, indem ihnen Kenntnisse und Wissen zu einem bestimmten Phänomen oder Lerngegenstand *vermittelt* werden (vgl. Kap. 7.2). In diesem Zusammenhang wird die (Handlungs-)Strategie verfolgt, Fragen der Kinder zu beantworten und eigenes Wissen an sie weiterzugeben. Gleichzeitig wird Erwachsenen ein Wissensvorsprung, den sie gegenüber Kindern haben, zugeschrieben. Diese Vorstellungen deuten zum einen auf eine eher instruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmer, 2012) hin. Zum anderen wird in diesem Kontext die Bedeutung der Vermittlungstätigkeit der älteren gegenüber der jüngeren Generation betont, wodurch sich Hinweise auf eine transmissive Überzeugung (vgl. Kap. 2.2.2.1) sowie Vorstellungen hinsichtlich der generationalen Ordnung (Honig, 2002a) erkennen lassen.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse daher festhalten, dass eine Überzeugung der pädagogischen Fachkräfte darin besteht, dass sie unter Lernbegleitung in der Lernwerkstatt hauptsächlich die Prozesse verstehen, in denen sie aktiv lenkend agieren und ein Ziel fokussieren, also Entwicklungsräume in der Lernwerkstatt herstellen und aufrechterhalten.

Daneben haben Interaktionsräume insbesondere dann eine Relevanz, wenn die Interaktionen im Interaktionsraum der Zielerreichung (im Entwicklungsraum) zuträglich sind bzw. das Ziel aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte nicht gefährdet zu sein scheint. Ansonsten spielen sie eher eine nachrangige Rolle, weil sie bei der Herstellung des Entwicklungsraums entstehen, indem andere Kinder ebenfalls Interesse an der (An)Ordnung in der Lernwerkstatt haben und diese zu einem Raum synthetisieren (vgl. Kap. 3.1.2 & 8.3.1). Im Rahmen der Lernbegleitung hat das Aufrechterhalten des Entwicklungsraums für die pädagogischen Fachkräfte dementsprechend Vorrang vor dem Interaktionsraum. Das heißt, dass die Wahrnehmungen und Interpretationen der pädagogischen Fachkräfte vorrangig auf die Prozesse gerichtet sind, die im Entwicklungsraum stattfinden. Dementsprechend erfolgen Interventionen (in Form der Handlungsstrategien; siehe obenstehend), wenn die Ziele und deren Erreichung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gefährdet zu sein scheinen. In der Konsequenz bleibt der Entwicklungsraum bestehen, wobei es teilweise jedoch zu Veränderungen des Interaktionsraums (bspw. Ausschluss von Kindern, Einschränken der Möglichkeiten von Kindern) kommen kann.

Die Aneignungsprozesse der Kinder und dementsprechend die Aneignungsräume werden von den pädagogischen Fachkräften zwar wahrgenommen und diese scheinen für sie auch eine Bedeutung im Kontext der Lernwerkstatt(arbeit) zu haben; sie werden jedoch nicht als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt deklariert bzw. auch nicht als mit der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt zusammengehörig diskutiert. Zentral im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt ist also das Herstellen und Aufrechterhalten des Entwicklungsraums in der Lernwerkstatt und erst nachrangig das gleichzeitige Balancieren des Interaktionsraums. Darüber hinaus lassen sich Bezüge zu allen drei theoretisch diskutierten Lehr-Lern-Überzeugungen (vgl. Kap. 2.3.2) erkennen, wobei bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt eher instruktivistische und ko-konstruktivistische Überzeugungen deutlich werden. Nichtsdestotrotz ist zu konstatieren, dass die Aneignungsräume sowie konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen für die pädagogischen Fachkräfte ebenfalls eine Relevanz im Kontext der Lernwerkstatt(arbeit) haben (vgl. Kap. 7.4 & 8.3.1). Ihnen wird jedoch weniger Bedeutung im Rahmen der Lernbegleitung zugeschrieben. Anknüpfungsfähig an diese Erkenntnis sind u. a. Ergebnisse einer Studie zu Bildungskonzepten von Pädagog\*innen (von Bülow, 2011). Danach wird Bildung von den Pädagog\*innen sowohl als elementarpädagogische Vermittlungstätigkeit als auch als (Selbst-)Aneignung von Welt konstruiert, wobei den Phasen des freien Spiels eher weniger Bildungswirksamkeit zugesprochen wird.

### 8.3.3 Spannungsverhältnisse im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen

Erziehungs- und Bildungsprozesse sind durch Wechselseitigkeiten gekennzeichnet, die als Duale bzw. als Balancen aufgefasst werden können (Drieschner, 2021). Solche Duale bzw. Balancen konnten im Rahmen des Auswertungsprozesses auch hinsichtlich der Konstitution von Räumen sowie der Gestaltung der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt rekonstruiert werden (vgl. Kap. 7.2, 7.4 & 8.3.2). Insbesondere die Dialektiken von *Instruktion und Konstruktion*, von *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung* sowie von *Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung*, aber auch die Spannungsverhältnisse *Einzigartigkeit der Kinder und kollektive Zugehörigkeit* sowie *Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität bei zeitgleicher Vermittlung elementarer Kulturtechniken* (Prengel, 2014) sind dabei in den Fokus gerückt (vgl. Kap. 7.2, 7.4 & 8.3.2).

In Anlehnung an Stieve (2013) kann außerdem auf das Spannungsfeld zwischen der *Selbstbestimmung von kindlichen (Selbst-)Bildungsprozessen und der Destabilisierung und Überwachung* (Meyer-Drawe, 1993), das sich aus konkreten Vorgaben für den frühkindlichen Bildungsauftrag ergibt und „deren Einhaltung beispielsweise über die medizinischen Vorsorgeuntersuchungen [...] in der Kindertageseinrichtung geprüft wird“ (Zehbe, 2021a, S. 57), verwiesen werden. Damit werden einerseits die *Gewichtung von Selbst- und Fremdbestimmung* und andererseits die *Reflexion eines nicht überwindbaren Anteils von Fremdbestimmung* (Schäfer, 2006a) in der frühkindlichen institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung fokussiert. Für pädagogische Fachkräfte ergibt sich dadurch die Herausforderung, zum einen Selbstbildungsprozesse der Kinder sowie ihren Akteur\*innenstatus zu fördern und zum anderen gleichzeitig normativ formulierte Bildungsziele für sie zu verfolgen (Zehbe, 2021a). Insbesondere hinsichtlich der Outcomes (Tietze, 2008) in Bezug auf die kognitive Entwicklung sowie die Schulfähigkeit (Drieschner, 2021; Stamm, 2011) entsteht überdies die Frage, „inwiefern beispielsweise eine Entwicklungshomogenität bei Schuleintritt angestrebt werden muss“ (Zehbe, 2021a, S. 57). Damit verknüpft wird das Spannungsverhältnis von *(Entwicklungs-)Homogenität und Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität* erkennbar.

Neben den bisher genannten kindheitspädagogischen Theoriebezügen lässt sich – in Anlehnung an den Aspekt der „professionellen Risiken“ (Helsper, 2002, S. 74), die durch die Strukturlogik des Berufs entstehen – ein Bezug zu den Antinomien pädagogischen Handelns, die im Rahmen der Lehrer\*innenbildung diskutiert werden, herstellen. Dabei werden sich widersprechende Komponenten der Handlungsstruktur fokussiert, wobei die Widersprüchlichkeit auf die

Polarität pädagogischen Handelns zurückzuführen ist und beide Komponenten für sich logisch begründbar sind (von Hippel, 2011). Inwiefern diese auf die Lernbegleitung in Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen übertragen werden können bzw. welche von ihnen mit welchen Anpassungen diskutiert werden können, wäre in weiterführenden theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen zu analysieren.

## **9 Fazit und Ausblick**

Auf Basis der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit lässt sich konstatieren, dass sowohl die Konstitution von Räumen als auch die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt durch Wechselseitigkeiten gekennzeichnet und mit Spannungsverhältnissen verknüpft sind (vgl. Kap. 7.2, 7.4 & 8.3.3). Im Sinne von Schütze (2000) sind die in Kapitel 8.3.3 benannten Spannungsverhältnisse nicht grundsätzlich durch gezielte korrigierende Aktivitäten auflösbar, können jedoch durch eine systematische Selbst- und Praxisreflexion bearbeitet werden. Auch Drieschner (2021, S. 41) kommt zu dem Schluss, dass diese „Dialektiken [...] nicht nach normativen Prinzipien oder empirisch bestimmten Gesetzen aufgelöst werden [können], sondern [...] zu reflektieren [sind], um zu einer situativ angemessenen Handlungsentscheidung zu gelangen.“

### **9.1 Implikationen für die frühpädagogische Praxis**

Dementsprechend könnte eine Reflexion von Balancen und Spannungsverhältnissen im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten, dazu beitragen, diese Dialektiken und Spannungsverhältnisse zu bearbeiten. Im Zusammenhang mit der Diskussion hinsichtlich der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen wird zunehmend auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, die es ermöglichen in den komplexen, mehrdeutigen Situationen im Kita-Alltag reflexiv und situationsangemessen zu handeln (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses, das – durch die Verschränkung von theoretischem Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion – zu einem im pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungswissen, Erklärungswissen und Handlungswissen beitragen kann (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Basis dafür ist die kontinuierliche fachliche und persönliche Reflexion des eigenen professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Eine Möglichkeit, Reflexionsprozesse über das eigene Handeln bezogen auf die Lernbegleitung und die Konstitution von Räumen in der Lernwerkstatt anzuregen, bildet der Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format videobasierter Reflexion, indem diese bspw. im Rahmen von



Aus- und Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte als Medium des Lehrens und Lernens (vgl. Kap. 7.2 & 7.4) – mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen – genutzt werden. Je nach Phase der Ausbildung (Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz oder Aus-bildung zum\*r Erzieher\*in) oder je nach inhaltlicher Zielsetzung in Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte könnten unterschiedliche Themen oder Ausdifferenzierungen fokussiert werden. Insbesondere Häcker (2017) weist darauf hin, dass geklärt werden sollte, wo und wann „Zeiten, ‚Räume‘ und Formate verfügbar gemacht [werden], die der Reflexion als ‚Aufmerksamkeit absorbierende Handlung‘ einen ihr angemessenen Rahmen bieten und sie ggf. strukturieren“ (Häcker, 2017, S. 31), und welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden.

Ein thematischer Schwerpunkt innerhalb von Fortbildungen könnte unter anderem die Gestaltung der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – sowie damit einhergehend eine Auseinandersetzung mit der Rolle der pädagogischen Fachkräfte und den sich daraus ergebenden Spannungsverhältnissen – sein. Im Rahmen von sich an die Fortbildung anschließenden Prozessbegleitungen böten Videos aus dem Alltag der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt das Potential, eine Auseinandersetzung mit der videographierten Situation zu ermöglichen und damit eine (ressourcenorientierte) Selbst- und Praxisreflexion anzuregen. Ein wesentlicher Vorteil bei diesem Vorgehen besteht darin, dass dieses zu einer handlungsentlasteten Reflexion nach abgeschlossenem Handlungsvollzug führen kann („reflection on action“, Schön 1983, S. 276). Nach einem ersten offenen Zugang zum Video wären verknüpft mit einem mikroanalytischen Vorgehen unterschiedliche Fokussierungen möglich: So könnte (1) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation sowie der Dialektiken und Balancen in der Situation unterstützt werden oder (2) Anregungen zur Reflexion über die Vielperspektivität und Komplexität von pädagogischen Alltagssituationen in der Lernwerkstatt geboten werden oder (3) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative (didaktische) Handlungsmöglichkeiten angeregt werden (vgl. Kap. 7.2 & 7.4).

Ein zweiter inhaltlicher Aspekt im Rahmen von Fortbildungen und Prozessbegleitungen könnte auf die Konstitution und Gestaltung von Räumen in der Lernwerkstatt gerichtet sein. Da Menschen prinzipiell in der Lage sind, Raumkonstruktionen in Worte zu fassen und in reflexiven Kontexten einen Teil ihres Wissens um Räume, das im Alltag durch das praktische Bewusstsein gesteuert wird, in ein diskursives Bewusstsein zu überführen (vgl. Kap. 3.1.3), könnten Stimulated Recalls im Rahmen von Prozessbegleitungen genutzt werden, um mit pädagogischen Fachkräften darüber zu reflektieren, wie und welche Räume sie in der Lernwerkstatt

konstituieren und gestalten. Die Reflexionen der pädagogischen Fachkräfte im Kontext des Stimulated Recalls könnten somit eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit (1) verschiedenen Räumen, deren Konstitution und Gestaltung in der Lernwerkstatt sowie (2) den damit verknüpften Spannungsverhältnissen erlauben oder (3) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln bzgl. der Raumkonstitution sowie über alternative Handlungsmöglichkeiten anregen. Somit könnten die Stimulated Recalls in den Prozessbegleitungen als Basis für eine systematische Selbst- und Praxisreflexion (Sulzer & Wagner, 2011) genutzt werden, in dessen Rahmen u. a. eine Bearbeitung der Spannungsverhältnisse möglich wird.

## **9.2 Implikationen für die weitere Forschungsarbeiten**

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit konnte aufgezeigt werden, dass sowohl Lernbegleitung als auch Raum im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen mehrperspektivisch zu denken sind und Räume in der Lernwerkstatt durch unterschiedliche Raumbezüge konstituiert werden (vgl. Kap. 8.3.1 & 8.3.2). Damit leisten die Ergebnisse einen wesentlichen Beitrag für die weiterführende Diskussion hinsichtlich der Bedeutung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kindertageseinrichtungen.

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit erscheint es verkürzt, wenn Lernwerkstätten im Rahmen der theoretischen Diskussion weiterhin im Sinne eines Raums als Behälter oder als fixe Vorbedingung für pädagogische Prozesse (Kessl, 2016) in der Lernwerkstatt verstanden werden und die Interaktionen, die den Raum konstruieren, vernachlässigt werden. Eine ausschließliche Fokussierung auf die Interaktionen, die den Raum konstruieren, greift jedoch ebenfalls zu kurz, da auch die Konstellation, die zum Zeitpunkt der Interaktionen in der Lernwerkstatt vorliegt und diese entsprechend rahmt, bedeutsam ist. Demensprechend sollten sich Diskussionen zur Rolle und Bedeutung des Raums im Kontext des Lernwerkstattdiskurses zukünftig damit beschäftigen, (1) welche Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstattarbeit (jeweils) fokussiert werden, (2) welche Räume in der Lernwerkstatt konstituiert werden, (3) wie und wodurch diese Räume konstituiert und beeinflusst werden. Gleichzeitig sollten dabei die (An-)Ordnungen und Arrangements in der Lernwerkstatt sowie deren Einfluss auf soziale Prozesse berücksichtigt werden. Insbesondere der letztgenannte Aspekt bedeutet für zukünftige empirische Analysen, dass die „*doppelte Konstituiertheit von Raum*“ (Löw & Sturm, 2019, S. 16, Hervorh. i. O.) fokussiert werden sollte, indem bspw. das Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt (praxeologische Perspektive) betrachtet wird. Ein anderer Schwerpunkt im Rahmen empirischer Analysen, der eher die Perspektive der Strukturierung fokussiert, ergibt sich, indem der Herstellungsprozess von Räumen differenziert betrachtet wird. Daraus könnten im

Anschluss an die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit Anknüpfungsmöglichkeiten resultieren, die den Herstellungsprozess in den jeweiligen Räumen (bspw. den Herstellungsprozess des Entwicklungsraums oder des Interaktionsraums) oder das Zusammenspiel des Herstellungsprozesses verschiedener Räume (bspw. von Entwicklungsraum und Interaktionsraum) fokussieren.

Neben der Rolle und Bedeutung des Raums gilt es zukünftig auch, die Rollen der Lernenden und der Lehrenden im Kontext der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt präziser zu klären. Dabei wäre anknüpfend an die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit u. a. danach zu fragen,

- in welchem Verhältnis Lehren, Lernen und Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in der jeweiligen Kindertageseinrichtung stehen.
- wie die jeweilige Kindertageseinrichtung mit Hierarchien und damit verbundenen Handlungsspielräumen der Akteur\*innen im Kontext der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt umgeht.
- wie die Spannungsverhältnisse professionellen Handelns bisher reflektiert werden und welche Reflexionsformate als Basis für eine systematische Selbst- und Praxisreflexion ggf. zukünftig genutzt werden könnten, um die Spannungsverhältnisse bearbeiten zu können.

## Literatur

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H. H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 2007* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett.
- Aktionsrat Bildung (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. München: vbw.
- Albert, C. (2000). *Lernwerkstatt Kindergarten*. Neuwied: Luchterhand.
- Alemzadeh, M. (2014). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung (Band 15, S. 243–275)*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Alemzadeh, M. (2014a). *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Dissertation, Universität zu Köln. Verfügbar unter: [https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation\\_Marjan-Alemzadeh\\_2014.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation_Marjan-Alemzadeh_2014.pdf) (Abfrage: 14.07.2022)*.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Anders, Y. (2018). *Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle von Evaluationsstudien. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13 (4), S. 483–488*.
- Asmus, M. & Ernst, K. (2012). *Lernwerkstatt Exploratorium*. Berlin: LIFE e.V.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil Frühpädagogik - Fachschule/ Fachakademie. In Kooperation mit einer bundesweiten Arbeitsgruppe aus Fachverbänden und Fachorganisationen des Fachschulwesens. Band 1. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Kooperationen\\_1\\_Qualifikationsprofil\\_Internet.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet.pdf) (Abfrage: 14.05. 2022)*.
- Baader, M. S., Eßer, F. & Schroer, W. (Hrsg.) (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main: Campus.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J. & Watamura, S. E. (2012). *Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. Early Childhood Research Quarterly, 27 (1), p. 156–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.005>*.

- Becker, G., Bilstein, J. & Liebau, E. (Hrsg.) (1997). Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Becker-Textor, I. (2007). Raumgestaltung und pädagogische Wirkung. In M. R. Textor (Hrsg.), Online Handbuch Kindergartenpädagogik. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/1674/> (Abfrage: 28.05.2022).
- Beckh, K. & Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10 (3–4), 99–106. DOI: 10.3233/DEV-16197.
- Beek, A. von der (2001). Der Raum als 3. Erzieher. *PÄD Forum*, 29 (3), S. 197–202.
- Beek, A. von der (2006). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar: Verlag das Netz.
- Beek, A. von der (2018). Kita mit Lernwerkstatt oder Kita als Lernwerkstatt? Ideen zu Räumen und Materialien. *TPS Spezial 4* (18), 6–11. Verfügbar unter: [https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/TPS\\_Spezial\\_4\\_006-011\\_von\\_der\\_Beek\\_Raum.pdf](https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/TPS_Spezial_4_006-011_von_der_Beek_Raum.pdf) (Abfrage: 17. 12.2021).
- Beek, A. von der, Buck, M. & Rufenbach, A. (2010). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für die Raumgestaltung in Kitas. Berlin: Cornelsen.
- Beez, S. (2018). Frühe Naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Beez\\_2018\\_FruehenaturwissenschaftlicheBildung\\_Lernwerkstaetten.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Beez_2018_FruehenaturwissenschaftlicheBildung_Lernwerkstaetten.pdf) (Abfrage: 15.07.2022).
- Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317–402). Freiburg: Herder.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2008). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw\\_43201.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_43201.pdf) (Abfrage: 14.05.2022).
- Bilstein, J. (1997). Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 19–52). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bilstein, J. (2009). Raumbildung und Bildungsräume. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 223-234). Wiesbaden: Springer VS.
- Bilstein, J. (2018). Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt. Raum als pädagogische Kategorie. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 24–39). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bittner, N., Schüllenbach-Bülow, E. & Walburg, V. (2016). Von Räumen zum Raum. Was wir alles unter Raum verstehen. In E. Schüllenbach-Bülow & C. Stieve (Hrsg.), *Raum anders erleben*. Weimar: Verlag das Netz.

- Blinkert, B. (2018). Urbane Räume und Kindheit. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 291–304). Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2006). *Architektur und Atmosphäre*. München: Fink.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bois-Reymond, M. du, Büchner, P., Krüger, H. H., Ecarius, J. & Fuhs, B. (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bolland, A. (2004). Lernwerkstätten und Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht: Unterrichtsplanung und Methoden* (S. 177-186). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bollig, S. (2018). Making Places. Zu den Orten und Räumen „betreuter Kindheiten“. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111–128). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Braches-Chyrek, R. & Röhner, C. (2016). Kindheit und Raum. In R. Braches-Chyrek. & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 7–33). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brée, Stefan (2012). Hundert Sprachen braucht – Didaktik als Möglichkeitsraum. In C. Förster, B. Hammes-Di & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Berlin: Verlag das Netz.
- Brée, S. (2017). Lernwerkstatt als Prinzip – eine Einführung. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/45170988-Lernwerkstatt-als-prinzip-eine-einfuehrung-prof-dr-stefan-bree.html> (Abfrage: 14.05.2022)
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, 1 (2), S. 95–102.
- Breuer, F. (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017 & 2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2019). Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit. Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische*

- Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung (S. 151–168). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Brüschweiler, B. (2014). Die Rede von KinderRäumen. Eine kritische Diskursanalyse zu Kinder und Raum. Soziale Räume – Perspektiven, Prozesse, Praktiken (Band 2). St. Gallen: FHS St. Gallen, Kompetenzzentrum Soziale Räume. Verfügbar unter: [https://www.fhsg.ch/fileadmin/Dateiliste/3\\_forschung\\_dienstleistung/institute/ifsar/Publicationen/FHS\\_Publikation\\_Soziale\\_Raeume\\_Band\\_2.pdf](https://www.fhsg.ch/fileadmin/Dateiliste/3_forschung_dienstleistung/institute/ifsar/Publicationen/FHS_Publikation_Soziale_Raeume_Band_2.pdf) (Abfrage: 25.06.2022).
- Buehl, M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–501). New York/London: Routledge.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. München: Juventa.
- Bülow, K. v. (2011). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“*, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verfügbar unter: [https://www.bag-bek.de/fileadmin/user\\_upload/Tagungen/2009\\_11\\_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf](https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf) (Abfrage: 14.05.2022).
- Burchinal, M. R., Field, S., López, M. L., Howes, C., & Pianta, R. C. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), p. 188–197. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.003>.
- Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis*. Weinheim: Beltz.
- Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1. Verfügbar unter: [www.eric.ed.gov/?id=EJ251802](http://www.eric.ed.gov/?id=EJ251802) (Abfrage: 27.08.2019).
- Cantzler, A. (2011). Exploration mit Alltagsgegenständen und Naturmaterialien. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/FT\\_cantzler\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/FT_cantzler_2011.pdf) (Abfrage: 14.01.2022).
- Comenius, J. A. (1658 & 1978). *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg: Michael Endter.
- Deinet, U. (2011). Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In R. Günther, K. Pfeifer & T. Drößler (Hrsg.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung* (S. 291–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In *sozialraum.de* (6). Ausgabe 1/2014. Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Abfrage: 25.06.2022).
- Deinet, U. (2018). Jugendliche Raumeignung in Shoppingmalls. In U. Deinet (Hrsg.), *Jugendliche und die „Räume“ der Shopping Malls. Aneignungsformen, Nutzungen,*

- Herausforderungen für die pädagogische Arbeit. Mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (S. 105–121). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012). Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhe\\_Bildung/Audit\\_fuer\\_gemeinsame\\_Lernwerkstaetten\\_von\\_Kitas\\_und\\_Grundschulen.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruhe_Bildung/Audit_fuer_gemeinsame_Lernwerkstaetten_von_Kitas_und_Grundschulen.pdf) (Abfrage: 14. 01.2022).
- Dewey, J. (2011). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dieken, C. van (2004). Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder.
- Dieken, C. van & Dieken, J. van (2013). Ganz nah dabei – Raumgestaltung in Kitas für 0- bis 3-Jährige. Arbeitsmaterialien für Teamfortbildung, Ausbildung und Elternabend. Berlin: Cornelsen.
- Dieken, C. van, Dieken, J. van, Jespen, A. & Wernicke, C. (o. J.). Lernwerkstattarbeit in Kitas. Begleitheft zum Film. Weimar: Verlag das Netz.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-91676-7
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- Dörrenbacher, L., Hart, I. & Perels, F. (2018). Konzeption einer überfachlichen Lernwerkstatt für Lehramtsstudierende zur Förderung des selbstregulierten Lernens. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), Fachlichkeit in Lernwerkstätten (S. 122-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der pädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), 'Bildung'; jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik (S. 183–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Drieschner, E. (2021). Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 33–48). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22 (34), S. 193–206.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997). Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske & Budrich.
- Eder, K. (2001). Institution. In E. Liebau, D. Schuhmacher-Chilla & C. Wulf (Hrsg.), Anthropologie pädagogischer Institutionen (S. 19–34). Weinheim & Basel: Beltz.



- Englisch, A. (2005). Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (S. 49–61). Weinheim & Basel: Beltz.
- Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.) (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 91.* Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Equit, C. & Hohage, C. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9-46). Weinheim & Basel: Beltz.
- Fegter, S. & Andresen, S. (2019). Erziehung und Bildung in der Kindheit als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (S. 401–418). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, E.-K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Sonderheft).* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Friederich, T. & Schelle, R. (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für Inklusion. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 383–400). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19).* München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf) (Abfrage: 25.06.2022)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden.* Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Fthenakis, E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W. E. (2009). *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft Kinder* 9, H. 3, S. 6–10. Verfügbar unter: [www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder\\_03-09.pdf](http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf) (Abfrage: 17.12.2021).

- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Girmes, R. (1999). Der pädagogische Raum. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 90–104). Weinheim & Basel: Beltz.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Göhlich, M. (1999). Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 167–179). Weinheim & Basel: Beltz.
- Göhlich, M. (2007). Kindliche Mimesis und pädagogische Muster. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 137–148). Weinheim & Basel: Beltz.
- Günzel, S. (2006). Physik und Metaphysik des Raums. Einleitung. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie* (S. 19–43). *Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruhn, A. (2021). Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. In H. Wedekind, M. Peschel, E. K. Franz & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Lernen und Studieren in Lernwerkstätten. Impulse für Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. (1989). *Lernwerkstätten: Freie Arbeit für Erwachsene*. *Grundschulzeitschrift, Sonderheft*.
- Hagstedt, H. (1999). Pädagogische Werkstätten – Zauberbühnen oder Inseln des Zweifels. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S. 49–53). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Hagstedt, H. (2014). Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In H. Hagstedt & M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für die Schulen von morgen* (Band 137, S. 220–231). Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule).
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M. R., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. M. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), p. 88–123. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>.

- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A., Jones, S., Brown, J., Capella, E., Aktins, M., Rivers, S., Brackett, M. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113, H. 4, S. 461–487.
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching as a core construct of instruction. *Journal for Educational Research Online* 11, H. 2, S. 169–191.
- Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Weimar: Verlag das Netz.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Forschen lernen*, 1, S. 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schleppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henneberg, R.; Klein, L. & Vogt, H. (2014). Das Wunderbare der Entdeckungen. Kindertageseinrichtungen als Lernwerkstätten. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen* (Band 137, S. 139–150). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), S. 45–57.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie von Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2002). *Ethnographische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik (Arbeitspapier II – 08; Arbeitspapiere der Universität Trier)*. Verfügbar unter: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8\\_Ethnografische\\_Qualitaetsforschung\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitaetsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf) (Abfrage: 24.06.2022).
- Honig, M.-S. (2002a). *Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier II-9*. Verfügbar unter: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9\\_Sozialpaedagogik\\_als\\_empirische\\_Sozialwissenschaft.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier9_Sozialpaedagogik_als_empirische_Sozialwissenschaft.pdf) (Abfrage: 14.07. 2022).
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hormann, K. (2022). „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 8 (1), S. 23–52. Verfügbar unter: [https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven\\_1\\_2022\\_Jg\\_8\\_1.pdf](https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2022_Jg_8_1.pdf) (Abfrage: 14.01.2022).

- Hormann, K. (2021). Lernwerkstattarbeit: Interaktionsgestaltung im Rahmen einer Lernwerkstatt. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 150–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hormann, K. (2020). Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2
- Hormann, K. & Schomaker, C. (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum*. (Band 22, S.137–179). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Jansa, A. (2013). Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jares, L. (2019). Familie und Familienzentren als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (S. 471–486). Wiesbaden: Springer.
- Kahl, R. (2009). *Der Dritte Pädagoge*. DVD. Archiv der Zukunft. Hamburg.
- Kaiser, L. S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.
- Kasper, H. & Müller-Naendrup, B. (1992). *Lernwerkstätten. Die Idee – die Orte – die Prozesse*. Grundschule 6, S. 8-11.
- Kasüschke, D. (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In R. Braches-Chyrek. & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 180–198). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementails „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 62 (1), S. 5–19. DOI: 10.25656/01:16702.
- Kessl, F., Reh, S., Glaser, E. & Thole, W. (2016). Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), S. 1–4. DOI: 10.25656/01:16701.

- Kihm, P. & Peschel, M. (2020). Einflüsse von Aushandlungs- und Interaktionsprozessen auf Lernwerkstattarbeit. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. Angelo, E. Elisabeth & D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kihm, P. & Peschel, M. (2020a). Lehr-Lern-Handeln an außerschulischen Lernorten (AL) – am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (Gofex). In L. Beyer, C. Gorr, C. Kather, M. Komorek, P. Röben & S. Selle (Hrsg.), *Tagungsband zur 6. Tagung Außerschulische Lernorte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 30.08.-31.08.2018*. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel, L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Kluge, F. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Knauf, T. (2010). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als "dritter Erzieher". In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2076/> (Abfrage: 27.05.2022).
- Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085/> (Abfrage: 27.05.2022).
- Köckenberger, H. (2004). *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial*. Weinheim & Basel: Beltz.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, A. (2012). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476-490). Wiesbaden: Springer VS.
- Kosinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. ZUISU 3. Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Thema: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf (S.29–43). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt am Main & New York: Campus.

- Krenz, A. (2008). *Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. Professionell, konkret, qualitätsorientiert*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kruse, L. (2012). Kann man Stimmung planen? Zur Phänomenologie und Psychologie gestimmter Räume. In A. Hahn (Hrsg.), *Ausdruck und Gebrauch. Themenheft Raum und Erleben. Über Leiblichkeit, Gefühle und Atmosphären in der Architektur* (S. 8–31). Herzogenrath: Shaker.
- Kuckartz, U. (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 133–145). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (11), S. 159–178.
- Läpple, D. (1991). Essay über den Raum: Für ein gesellschaftliches Raumkonzept. In H. Häußermann (Hrsg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Laewen, H.-J. (2000). *Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: infans.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Athäneum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern & Stuttgart: Huber.
- Liebau, E., Miller-Kipp, G. & Wulf, C. (Hrsg.) (1999). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Liegle, L. (2009). Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. *Betrifft Kinder* 09/2009, S. 6-13.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In K. Meiners, G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11–25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lippitz, W. (1989). Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraums. In W. Lippitz & C. Rittelmeyer (Hrsg.), *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie* (S. 93–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, W. (1993). *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Lippitz, W. (2003). „Fremd“-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung. In W. Lippitz (Hrsg.), *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft* (S. 91–110). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Löw, M. (2001 & 2015). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). *Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum*. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1).
- Lokken, G. & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy-introductory notes. *Education Inquiry*, 3 (3), p. 303–315.
- Lossau, J. (2012). Spatial Turn. In F. Eckhardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 185 – 198). Wiesbaden: Springer VS.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten – Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Mackowiak, K., Mai, M., Keller, L. Johannsen, T. Linck, S. & Bethke, C. (2021). Unterstützung kindlicher Lernprozesse durch kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malaguzzi, L. (1984). *Zum besseren Verständnis der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept*. Berlin: FiPP-Verlag.
- Marquardt-Mau, B. (2010). Naturwissenschaften von Anfang an – mit Kindern forschen und entdecken. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden – Aufgabe und Wege* (S. S. 298-307). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: SAGE Publications.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M. R., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16 (1). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>.

- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Natur und Kultur* (S. 100–152). Berlin: Regener.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey. & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (1993). Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. *Bildung und Erziehung*, 46 (2), S. 195–205.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), S. 329–336.
- Meyer-Drawe, K. & Waldenfels, B. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64 (3), S. 271–287.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), S. 34–44.
- Miethe, I. (2016). Theorieorientierte Fallrekonstruktion und Grounded Theory. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 258–272). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Möller, K. (2013). Lernen von Naturwissenschaft heißt Konzepte verändern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 57–72). Bern: Haupt.
- Montessori, M. (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1972). *Das kreative Kind*. Freiburg: Herder.
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Reprint 1978). Bensheim: päd extra.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (WiFF Expertisen, Band 24). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter:



[https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf) (Abfrage: 14.05.2022).

- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen.* (Band 10, S. 33 – 64). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Neumann, S. (2013). Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 16, S. 107–121.
- Newell, C. & Weissenberger, J. (2014). Kindergarten als Lebensraum und Lernwerkstatt. Impulse der Reggiopädagogik. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen* (Band 137, S. 157–167). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Nicolai, K. (2021). *Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft. Eine rekonstruktive Studie.* Opladen, Berlin & Toronto: Budrich Academic Press GmbH.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Nugel, M. (2014). *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik: Eine kritische Analyse.* Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Eine Qualitätstoolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.* OECD, DJI. Verfügbar unter: [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting\\_strong.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf) (Abfrage: 14.07.2022).
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational research* 62 (3), p. 307–332.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1997). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur.* Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Peirce, C. S. (1970 & 2015). *Schriften II vom Pragmatismus und Pragmatizismus.* Mit einer Einführung herausgegeben von Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pentzold, C., Bischof, A. & Heise, N. (2018). Einleitung: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS.

- Peschel, M. (2016). Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik* (S. 120–129). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung* 20, S. 96–105. DOI: 10.25656/01:21138.
- Peschel, M.; Wedekind, H.; Kihm, P. & Kelkel, M. (2021). Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten. Verortung in didaktischen Diskursen. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 40–52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:22811.
- Peters, S. (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trần & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 110–129). Weinheim & Basel: Beltz.
- Pfrang, A. & Rauh, A. (2017). Lernen im Raum. Methodologische Überlegungen zur Erforschung atmosphärischer Einflüsse auf kindliches Lernen. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 291–308). Wiesbaden: Springer VS.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *Die Psychologie des Kindes*. Olten u.a.: Walter.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen (WiFF Expertisen, Band 5)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 279–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2015). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276–286). Reinbek: Rowohlt.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reutlinger, C. (2012). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93–108). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2016). Räume und Räumlichkeiten in der Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit und des Kindergartens. In R. Braches-Chyrek. & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 163–179). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reyhing, Y. (2020). Gute Qualität entsteht im Alltag. Die Rolle fachkraftbezogener Variablen, situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen im frühpädagogischen Kontext. Kumulative Dissertation. Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1nrbfueypw32q2> (Abfrage: 14.02.2022).
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York & London: Routledge.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifizierungsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart. Verfügbar unter: [https://www.bvkt.de/media/pik\\_qualifikationsprofile\\_1\\_.pdf](https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf) (Abfrage: 14.05.2022).
- Röhner, C., Keil, A. & Jeske, I. (2018). Wandel von Kindheit im ländlichen Raum. Exemplarische Befunde aus Viergenerationsinterviews. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 137–148). Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rousseau, J.-J. (1762 & 1995). *Emile oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rump, R. & Richter, P. G. (2009). Aneignung von Raum. In P. G. Richter (Hrsg.), *Architekturpsychologie. Eine Einführung* (S. 293–317). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schaarschmidt, M. (2007). *Lernen in der Lernwerkstatt. kindergarten heute. praxis kompakt. Themenheft für den pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G. E. (2006). Der Raum als erster Erzieher. Konkrete Erfahrungen sind Voraussetzung für symbolisches Denken. *Praxis Gemeindepädagogik*, 59 (3), S. 7–10.
- Schäfer, G. E. (2006a). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33–43). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2014). Partizipatorische Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt, & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen* (S. 122–138). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. & Beek, A. van der (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.

- Schäfer, G. E. & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Schelle, R. (2011). Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. *Didaktik im Elementarbereich* (WiFF Expertisen, Band 18). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_up-loads/media/WiFF\\_Expertise\\_18\\_Schelle\\_Internet\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_up-loads/media/WiFF_Expertise_18_Schelle_Internet_PDF.pdf) (Abfrage: 20.12.2021).
- Schelle, R. (2020). Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, S. 179–192. DOI: 10.1007/s42278-020-00081-9.
- Schelle, R. (2021). Raum als Qualitätsmerkmal in der Kindertageseinrichtung. Eine Synopse. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), S. 393–414.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2018). Von der Sache aus denken und pädagogisch handeln. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 35–51). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Perseus Books.
- Schomaker, C. (2011). Lernen in Lernwerkstätten. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Band 4 (S. 206–211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroer, M. (2006). *Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schroer, M. (2019). *Räume der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüllenbach-Bülow, E. & Stieve, C. (Hrsg.). (2016). *Raum anders erleben*. Weimar: Verlag das Netz.
- Schultheis, K. (2001). Leibphänomenologische Aspekte kindlichen Zeiterlebens und erziehungstheoretische Anschlüsse. In W. Nieke, J. Masschelein & J. Ruhloff (Hrsg.), *Bildung in der Zeit* (S. 115–129). Weinheim & Basel: Beltz.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Pank, A. & Kirchhoff, P. (2018). Einleitung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Pank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technischer*

- organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive (S. 9–21). Op-laden, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Staege, R. (2010). Naturwissenschaften und kindliche Naturerforschung: Zur Diskussion um die Etablierung von Fachdidaktiken in elementarpädagogischen Studiengängen. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln: Carl Link & Wolters Kluwer.
- Stamm, M. (2011). Wie viel Mütter braucht das Kind? Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 17–29.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), p. 344–355.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zu Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.
- Steets, S. (2017). Raum. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 97–101). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-04136-6\_16.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen – Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.
- Stieve, C. (2013). Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 50–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Stieve, C. (2018). Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Bense, G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22, S. 31–57). Freiburg i Br.: FEL-Verlag.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ströker, E. (1977). *Philosophische Untersuchungen zum Raum*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

- Strübing, J. (2004). Prozess und Perspektive. Von der pragmatistischen Sozialphilosophie zur soziologischen Analyse von Wissenschaft und Technik. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 5 (1), S. 213-238.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), S. 83–100.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte (WiFF Expertisen, Band 15)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tielemann, M. (2015). *Werkstatt(t)räume für Kitas*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tielemann, M. (o. J.). *Werkstattarbeit in der Kita*. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=533:werkstattarbeit-in-der-kita&catid=130> (Abfrage: 14.02.2022).
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Weinheim & Basel: Beltz. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:7267>.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar & Berlin: Verlag das Netz.
- Treml, A. K. (1999). Rhythmus, Chronos, Kairos. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit* (S. 15–27). Weinheim & Basel: Beltz.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ullrich, W. & Brockschnieder, F.-J. (2001). *Reggio-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Unger, A. (2013). Raum und Raumerschließung aus pädagogischer Perspektive. In K. Westphal & B. Jörissen (Hrsg.), *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum und Medienforschung im 21. Jahrhundert* (S. 197–215). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York & London: Routledge.

- Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. [VeLW] (2009). Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Verfügbar unter [https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen\\_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf](https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf) (Abfrage: 04.03.2023).
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/40640-Expertise-schluesel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung-wissenschaftliche-parameter-zur-bestimmung-der-paedagogischen-fachkraft-kind-relation.html> (Abfrage: 02.07.2022).
- Voss, T., Kleickmann, T. Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (Hrsg.) (1981). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wadepohl, H. (2016). *Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation*. Leibniz Universität Hannover. [www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A876760140/Interaktionsgestaltung-fr%C3%BChp%C3%A4dagogischer-Fachkr%C3%A4fte/](http://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A876760140/Interaktionsgestaltung-fr%C3%BChp%C3%A4dagogischer-Fachkr%C3%A4fte/) (Abfrage: 20.12.2021).
- Wadepohl, H. & Hormann, K. (2021). Nachhaltige Implementierung einer Weiterqualifizierungsmaßnahme am Beispiel des KoAkiK-Konzepts zur Förderung kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), „Qualität“ revisited“. *Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 232–250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wagenschein, M. (1990). *Kinder auf dem Weg zur Physik*. Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, M. (2009). *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Das Wagenschein-Studienbuch*. Bern: hep der Bildungsverlag.
- Waldenfels, B. (2001). Leibliches Wohnen im Raum. In G. Schröder & H. Breuninger (Hrsg.), *Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen* (S. 179–201). Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wedekind, H. (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten. *Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. gruppe & spiel*, 4 (9), S. 9–12.
- Wedekind, H. (2016). Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In S. Schude, D. Bosse & J.

- Klumsmeier (Hrsg.), Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule (S. 205–218). Wiesbaden: Springer. DOI 10.1007/978-3-658-11697-2.
- Wehner, U. (2015). Bildung und Räumlichkeiten. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung (S. 102–132). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Westphal, K. (Hrsg.) (2007). Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim & Basel: Juventa.
- Westphal, K. & Hoffmann, N. (2007). Orte des Lernens. In K. Westphal (Hrsg.), Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. (S. 7–14). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Westphal, K. & Jörissen, B. (Hrsg.) (2013). Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Wiater, W., Dalla Torre, E. & Müller, J. (2002). Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. München: Vögel.
- Wilk, M. (2016). Der Raum als Erzieher. Die Bedeutung des Raumes für die kindliche Bildung und Entwicklung. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag. Reihe Pädagogik, Band 41. Marburg: Tectum Verlag.
- Wilk, M. & Jasmund, C. (2015). Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Winkler, M. (1988). Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolstein, K. (2021). Selbstwirksam und kompetent? Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Interaktionsverhalten und weiteren ausgewählten Kompetenzfacetten bei frühpädagogischen Fachkräften. Dissertation. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Wünsche, M. (2015). Pädagogische Handlungskonzepte – Umsetzung und Effekte in Kindertagesstätten. Materialien zur Frühpädagogik, Band 16. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Zehbe, K. (2021). „Was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge (S. 171–186). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Zehbe, K. (2021a). Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.



- Zeiber, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 103–126). Weinheim & Basel: Juventa.
- Zeiber, H. J. & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim & Basel: Juventa.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim & Basel: Juventa.

## **Anhang**

### **Anhang 1: Interviewleitfaden leitfadengestütztes Interview**

#### **Eröffnungsphase/Einführungsphase**

Mein Name ist Kathrin Hormann. Ich bin Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ‚KoAkiK‘ und schreibe meine Doktorarbeit zum Thema Lernwerkstattarbeit. Ich freue mich sehr darüber, dass Sie sich die Zeit für ein Gespräch nehmen. Bevor ich mit dem Gespräch beginne, möchte ich zunächst ein paar organisatorische Dinge klären und ein paar allgemeine Informationen zur Art des Gesprächs erläutern.

Audioaufnahme:

- Ich würde das Gespräch gern aufnehmen.
- Zusicherung Datenschutz: vertraulicher Umgang mit den Daten, jederzeit ohne Angabe von Gründen Teilnahme beenden,
- keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Einrichtung, Pseudonymisierung (Bsp.),
- Zwei Aufnahmegerät zur Sicherheit Protokollierung Sprecher\_innenwechsel für Verschriftlichung

Klärung der Rollen:

- (Erkenntnisinteresse) ich bin interessiert daran, zu erfahren, welche Erfahrungen sie zu dem Thema Lernwerkstattarbeit haben, wie sie die Lernwerkstattarbeit in ihrer Einrichtung gestalten und was ihnen da wichtig ist, sowohl als Team, als auch persönlich.
- Ich erwarte nicht, dass sie einer Meinung sind.
- Ich habe Fragen vorbereitet, die aber nicht alle zum Einsatz kommen müssen, sondern eher als Orientierung (für mich) dienen.

## Erzählgenerierender Ausgangsimpuls

Einen Schwerpunkt meiner Arbeit bildet die Untersuchung, welche Bedeutung die Lernwerkstattarbeit bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen hat. Dabei bin ich besonders an Ihren Sichtweisen und Ihren Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag interessiert.

| <b>Leitfrage I:</b><br><b>Angenommen Sie sollen Eltern auf einem Elternabend erklären, was die Lernwerkstattarbeit in Ihrer Kita kennzeichnet, was würden Sie ihnen dann erzählen?</b><br><b>Alternativ:</b><br><b>Angenommen Sie sollen Kolleg_innen aus anderen Einrichtungen erklären, was Lernwerkstattarbeit in Ihrer Kita kennzeichnet, was würden Sie ihnen dann erzählen?</b> |  |  |
|---|--|--|
| Inhaltliche Aspekte   | Nachfragen   | Aufrechterhaltungsfragen   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriterien für Lernwerkstattarbeit</li> <li>• Unterschiede zu anderen Kitas/Abgrenzung</li> <li>• Eigene Erfahrungen aus anderen Kitas</li> </ul>   | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kriterien gibt es, an denen ich erkennen kann, ob eine Kita eine Lernwerkstatt-Kita ist?</li> <li>• Was würden Sie sagen, was der Unterschied zu Kitas ist, die nicht nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten?</li> </ul> | <p>Welche Kriterien gibt es noch?</p> <p>Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</p> |

| <b>Leitfrage II:</b><br><b>Wenn Sie an Ihren Kita-Alltag denken, was könnten Sie mir über die pädagogische Arbeit in der Lernwerkstatt erzählen.</b>  |   |  |
|---|---|--|
| Inhaltliche Aspekte   | Nachfragen  | Aufrechterhaltungsfragen   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der päd. Arbeit</li> <li>• Besonderheiten an der pädagogischen Arbeit in der Lernwerkstatt</li> <li>• Unterschiede zu anderen Kitas/Abgrenzung</li> <li>• Relevanz für päd. Arbeit</li> </ul> | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie und von wem wird die Lernwerkstatt im päd. Alltag genutzt?</li> <li>• Was machen die Kinder in der Lernwerkstatt?</li> <li>• Was machen Sie in der Lernwerkstatt?</li> </ul> | <p>Was gibt es noch zu berichten?</p> <p>Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</p> |

| <b>Leitfrage III:</b>   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Darüber hinaus würde mich interessieren, wie Sie die Lernprozesse der Kinder in der Lernwerkstatt begleiten. Was können Sie mir diesbezüglich berichten?</b>   |   |  |
| <b>Inhaltliche Aspekte</b>  | <b>Nachfragen</b>   | <b>Aufrechterhaltungsfragen</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der Lernprozessbegleitung</li> <li>• Aufgaben/Rolle bei der Lernprozessbegleitung</li> <li>• Bild vom Kind</li> <li>• Vorstellung von Lernprozessen/Lernen</li> </ul> | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie begleiten Sie die Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen? Was ist Ihnen dabei besonders wichtig?</li> <li>• Welche Aufgaben sehen Sie (für sich) als pädagogische Fachkraft bei der Lernprozessbegleitung als wesentlich an?</li> </ul> | <p>Was gibt es noch zu berichten?</p> <p>Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</p> |

| <b>Leitfrage IV:</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>Was sind für Sie wesentliche Prinzipien und Aufgaben im Rahmen der Lernwerkstattarbeit?</b>   |  |  |
| <b>Inhaltliche Aspekte</b>   | <b>Nachfragen</b>  | <b>Aufrechterhaltungsfragen</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernwerkstatt als päd. Prinzip <ul style="list-style-type: none"> <li>○ unterschiedliche Materialien „lecker“ präsentieren</li> </ul> </li> </ul> | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie und wodurch gelingt es Ihnen, diese Prinzipien im päd. Alltag zu leben?</li> <li>• Welche Materialien stellen Sie bereit?</li> <li>• Inwiefern stellen Sie Materialien in verschiedenen Schwierigkeitsstufen zur Verfügung?</li> <li>• Wie werden die Materialien präsentiert?</li> </ul> | <p>Was gibt es noch zu berichten?</p> <p>Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</p> |

| <b>Erzählimpuls/Leitfrage V:</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Erzählen Sie mir doch bitte, welche Rolle die Gestaltung von Räumen in Ihrer täglichen pädagogischen Arbeit in der Lernwerkstatt spielt?</b>                |  |   |
| <b>Inhaltliche Aspekte</b>   | <b>Nachfragen</b>  | <b>Aufrechterhaltungsfragen</b>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung von Raumgestaltung</li> <li>• Was ist „gute“ Raumgestaltung?</li> <li>• Wer gestaltet die Räume?</li> </ul> | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was verstehen Sie unter dem Begriff „Raumgestaltung“?</li> <li>• Was würden Sie als „gute Raumgestaltung“ in einer KiTa verstehen?</li> <li>• Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich bzgl. der Gestaltung von Räumen?</li> <li>• Welche Rolle spielen die Kinder bei der Gestaltung von Räumen?</li> </ul> | <p>Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?</p> |

| <b>Leitfrage VI:</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>Christel van Dieken sagt, dass es den pädagogischen Fachkräften in einer „Lernwerkstatt-Kita“ darum geht, den Kindern im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben‘. Was fällt Ihnen zu diesem Ausspruch ein?</b> |  |  |
| <b>Inhaltliche Aspekte</b>   | <b>Nachfragen</b>  | <b>Aufrechterhaltungsfragen</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung Kindern „Raum geben“</li> <li>• Lernwerkstatt und Kindern „Raum geben“</li> </ul>   | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was bedeutet für Sie der Ausspruch Kindern „Raum geben“ in diesem Zusammenhang?</li> <li>• Wie wesentlich sehen Sie es an, den Kindern Raum zu geben?</li> <li>• Wodurch wird den Kindern in der Lernwerkstatt Raum gegeben?</li> </ul> | <p>Was gibt es noch zu berichten?</p> <p>Fällt Ihnen sonst noch etwas ein?</p> |

| <b>Leitfrage VII:</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Abschließend interessiert mich, wie wesentlich Sie den Raum in Bezug auf die Anregung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse (in der Lernwerkstatt) ansehen?</b> |   |   |
| <b>Inhaltliche Aspekte</b>   | <b>Nachfragen</b>   | <b>Aufrechterhaltungsfragen</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Einfluss des Raums auf Interaktionsqualität (kognitive Aktivierung)</li> </ul>  | <p><i>Immanente Nachfragen (z. B. nach Helfferich, 2010)</i></p> <p>Exmanente Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Was glauben Sie, welchen Einfluss die Gestaltung von Räumen auf die Anregung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse hat?</li> </ul> | <p>Was gibt es noch zu berichten?</p> <p>Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?</p> |

### **Abschlussimpuls**

- Stellen Sie sich vor, Sie hätten Superkräfte und könnten die Welt verändern. Was würden Sie sich für die Lernwerkstatt(arbeit) in Ihrer Kita dann wünschen?

**Abschluss: Was gibt es noch, was Sie mir berichten wollen? Was habe ich vergessen?**

## **Anhang 2: Interviewleitfaden Stimulated Recall Interview**

### **Einleitung**

Sie sehen gleich das Video über die Situation, in der Sie als Lernbegleiter\*in in der Lernwerkstatt agiert haben. Dabei geht es darum, dass Sie bitte laut denken, in dem Sie alles, was Ihnen in der Situation durch den Kopf ging bzw. was Ihnen beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut aussprechen.

Sie können das Video an Stellen, auf die Sie genauer eingehen wollen, stoppen. Ich werde Sie auch erst mal nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen machen, auf die ich später dann noch mal eingehen werde. Stellen Sie sich bitte vor, Sie wären allein im Raum und sprächen mit sich selbst. Nachdem das Video zu Ende ist, werden ich mit Ihnen ins Gespräch gehen.

Haben Sie noch Fragen zum Ablauf?

### **Erster Teil: Offener Zugang (Video ansehen und laut denken)**

#### **Erzählgenerierender Eingangsimpuls:**

Erzählen Sie alles, was Ihnen in der Situation durch den Kopf ging bzw. Ihnen beim Anschauen des Videos durch den Kopf geht. Bitte sprechen Sie Ihre Gedanken geradeheraus aus!

### **Zweiter Teil: Immanenter und Exmanenter Nachfrageteil**

#### **Immanente Nachfragen:**

- Sie haben vorhin ... erzählt, ...
- Können Sie noch ein wenig ausführlicher erzählen, wie ...
- Können Sie ein Beispiel für ...erzählen

#### **Exmanente Nachfragen:**

- Wieso haben Sie sich für diese Situation entschieden? Was waren Ihre Ziele in der Situation?
- Gab es Momente, die Sie irritiert haben/ in denen sie unsicher waren?

#### *Lernbegleitung:*

- Erzählen Sie doch bitte einmal (anhand von Beispielen aus dem Video), was Ihnen bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wichtig ist?
- Wie begleiten Sie die Lernprozesse der Kinder (im Alltag) in der Lernwerkstatt?

#### **Aufrechterhaltungsfragen:**

- Wie war das für Sie?
- Können Sie das noch näher/ausführlicher beschreiben?

## Wissenschaftlicher Werdegang

- Sept. 2018 bis Jan. 2023 Promotion zur „Dr.<sup>in</sup> phil.“ an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover
- seit 01. Mai 2017 Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sachunterricht und Inklusive Didaktik
01. Mai 2017 bis 31.12.2021: im Rahmen der MWK-Verbundprojekte: „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen – KoAkiK“ und „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungskonzeptes in inklusiven Kitas“ (KoAkiK II)
- seit Jan. 2022: im Rahmen des BMBF-Projektes Lernunterstützung in inklusiven Kitas adaptiv gestalten (LeiK-adaptiv)
- 01.März 2021 bis 31.Apr. 2022 Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kindheitspädagogik an der HAWK in Hildesheim als Koordinatorin Kooperation „Campuskinder“ der HAWK und der Stadt Hildesheim
- Lehre im Bachelor „Kindheitspädagogik“
15. Okt. 2015 bis 30. Sept. 2018 Anstellung als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik, Abteilung sonderpädagogische Psychologie
- Lehrtätigkeit im Bachelor „Sonderpädagogik“ sowie in den Masterstudiengängen „Lehramt für Sonderpädagogik“ (M. Ed.) sowie „Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften“ (M. A.)
20. Okt. 2014 bis 28.02.2016 Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim im Rahmen des vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales geförderten Forschungsprojektes „Partizipation durch Empowerment“
- Okt. 2012 bis März 2021 Lehraufträge an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft
- Lehre im Fach Pädagogik in den Master-Studiengängen „Lehramt an Grundschulen“ und „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ (M.Ed.)



15. Juli 2007 bis 30. Sept. 2009 Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg – Fakultät Bildung, Arbeits-einheit Wirtschaftspädagogik

Lehre in den Studiengängen: Lehramt für berufsbildende Schulen (Wirtschaft und Sozialpädagogik)

Okt. 2001 bis Juli 2007

Universität Lüneburg – Studiengang Lehramt an Berufsbil-denden Schulen – Wirtschaftswissenschaften mit dem Ne-benfach Mathematik

Examensarbeit im Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Thema: Moralische Bildung für den Beruf. Konstruktivistische Überlegungen und Dilemmadiskussion als Lö-sungsansätze.

Abschluss: Diplom Handelslehrerin und erstes Staatsexamen Lehramt an berufsbildenden Schulen (Berufs- und Wirt-schaftspädagogin)

## Danksagung

Das Entstehen der Promotion ist ein Phänomen, das als zirkulärer Prozess beschrieben werden kann, an dem verschiedene Akteur\*innen in unterschiedlichen situativen Kontexten beteiligt sind, die durch gemeinschaftliche und interaktive Handlungsstrategien, neue Ideen und Ergebnisse evozieren und so wesentlichen Einfluss auf das Hervorbringen und den Abschluss der Promotion nehmen. Mein Dank gilt denjenigen, die an diesem Prozess beteiligt waren und mich in den letzten Jahren in vielfältiger Weise unterstützt und begleitet haben.

Zunächst danke ich den Kindertageseinrichtungen, den pädagogischen Fachkräften, Kindern, Eltern und sorgeberechtigten Personen, die mir ihr Vertrauen geschenkt haben, und ohne die, die vorliegende Promotion nicht möglich gewesen wäre. Ganz besonders dankbar bin ich den Leitungen, den pädagogischen Fachkräften und Kindern, die mich mit in ihren Alltag gelassen haben, sich präsentiert und positioniert haben.

Meinen beiden Betreuerinnen Prof.<sup>in</sup> Dr. Claudia Schomaker und Prof.<sup>in</sup> Dr. Lena S. Kaiser bin ich dankbar für ihre konstruktiven Rückmeldungen, bestärkenden Worte und erweiternden Perspektiven, die mich in meinem Forschungsprozess vorangebracht haben. Vielen Dank für Eure Unterstützung und Geduld im gesamten Prozess. Insbesondere danke ich Euch für das zügige Fertigstellen der Gutachten trotz herausfordernder Lebenssituationen.

Im Rahmen der Forschungsprojekte KoAkiK und KoAkiK II durfte ich wachsen und lernen, um meine eigene Perspektive zu finden. Vielen Dank für den kollegialen Austausch, die gemeinsamen Analysen und Rückmeldungen im Rahmen der Kolloquien sowie die kollegialen Gespräche und aufbauenden Worte. Mein Dank richtet sich an die Kolleg\*innen der Leibniz Universität Hannover (Prof.<sup>in</sup> Dr. Katja Mackowiak, Prof. Dr. Rolf Werning, Prof.<sup>in</sup> Dr. Claudia Schomaker, Dr. Michael Lichtblau, Dr. Heike Wadepohl, Dr. Antje Rothe, Lisa Disep, Matthias Mai, Cathleen Bethke, Theresa Johannsen, Lisa Keller, Stefani Linck) sowie der Medizinischen Hochschule Hannover (Prof.<sup>in</sup> Dr. Ulla Walter, Julia Feesche, Nicole Heinze, Antje Kula).

Meinen Kolleg\*innen aus der Abteilung Sachunterricht und Inklusive Didaktik – Prof.<sup>in</sup> Dr. Claudia Schomaker, Dr. Oliver Miller, Vicky Schneider, Dr. Maren Oldenburg, Floreana A. Schmidt, Laisa M. Quittkat, Hildegard Strutz, Heiko Wohltmann, Dr. Alice Junge, Sonja Veith – danke ich für die kritisch-konstruktiven Rückmeldungen im Rahmen des Doktorandenkolloquiums und den kollegialen Austausch und Beistand in verschiedenen Bereichen meiner Promotion. Vielen Dank Heiko Wohltmann für die großartige technische Unterstützung bei der hybriden Umsetzung meiner Disputation.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei den zahlreichen Kolleg\*innen, die mit mir im Rahmen von Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen an meinem Material gearbeitet und so für das ein oder andere Aha-Erlebnis gesorgt haben. Zu nennen sind insbesondere die Arbeit am Material und die Diskussionen im Rahmen der Workshops zur Reflexiven Grounded Theory des Instituts für Qualitative Forschung (unter der Leitung von Prof. i. R. Dr. Franz Breuer und Rubina Vock), die neue Ideen hervorgebracht und einen wesentlichen Beitrag hinsichtlich des Befremdens und Erweiterns der eigenen Perspektive geleistet haben. Für fruchtbare Lesarten und konstruktive Kritik danke ich einerseits den Akteur\*innen der GT-Interpretationsgruppe (Maria-Luise Artzt, Maria Barthel, Franziska Zimmermann und Laisa M. Quittkat) und andererseits den Akteur\*innen der Auswertungsgruppe (Natalie Banek, Linda Sterzik und Sonja Veith). Gleichzeitig danke ich den Kolleg\*innen des Motivationsboosters (Linda und Sonja) und der Samstags-Schreibgruppe (Lisa, Maria, Natalie und Maria-Luise) für das gemeinsame Schreiben, das solidarische Motivieren, das kurzfristige Diskutieren herausfordernder Textpassagen und den anregenden Austausch in den Schreibpausen. Vielen Dank für Euren kontinuierlichen Austausch, die intensive Begleitung, Euren Zuspruch in herausfordernden Phasen und diese wertvolle Zeit!

Rubina Vock und Prof.<sup>in</sup> Dr. Sandra Tiefel sei gedankt für ihre kollegiale Beratung und die damit einhergehenden fachlichen Hinweise und Diskussionen in Bezug auf die Grounded Theory Methodologie.

Des Weiteren bedanke ich mich beim Nachwuchsnetzwerk der Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK), die mich in ihre Forschungsgemeinschaft aufgenommen haben und mich auf den jährlichen Nachwuchstagungen und organisierten Schreibwerkstätten inspiriert und unterstützt haben.

Mein herzlicher Dank gilt auch den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, die zum Abschluss dieser Forschungsarbeit beigetragen haben, indem sie bspw. kritische Rückmeldungen zu Codes und Kategorien gegeben, Ideen diskutiert oder mich bei Kodierprozessen unterstützt haben. Insbesondere zu nennen sind hier Berit Schulz, Annette Hack sowie Laisa M. Quittkat, die mich kontinuierlich – später auch als Kollegin – unterstützt hat.

Ebenso danke ich den Korrekturleser\*innen (u. a. Natalie, Linda, Sonja, Maria, Laisa, Marie-Luise, Franziska, Cathi und Jens), die mir einerseits konstruktives Feedback und wertschätzende Anregungen zu fast fertigen Textpassagen gegeben haben sowie mit mir andererseits

über Rückmeldungen aus den Gutachten zu den Artikeln und Überarbeitungsideen diskutiert haben.

In Bezug auf die Endphase der Dissertation möchte ich auch Frau Anne Pirschel aus dem Promotionsbüro für ihre Unterstützung und ihre hilfreichen Antworten sowie allen Familienmitgliedern, Freund\*innen und Kolleg\*innen, die mich emotional in dieser aufregenden Zeit begleitet haben, danken. Ich danke Henning Schneider für die mentale und stimmliche Vorbereitung auf die Disputation. Vielen Dank Natalie und Cathi für das digitale Kaffeetrinken, das Zuhören sowie die gemeinsamen Spaziergänge.

All meine Freund\*innen und meine Familie haben mich während des gesamten Prozesses großartig unterstützt und waren mit vielen großen und kleinen Gesten die ganze Zeit für mich da. Diese Arbeit ist Euch allen gewidmet, ganz besonders aber meiner Kernfamilie, Jens, Frieda, Jannis und Pia, die jeweils auf ihre eigene Art und Weise mein Leben bereichern. Danke für Eure Geduld und Euren Zuspruch! Ein besonderer Dank gilt Jens, der viele Dinge der Care-Arbeit (phasenweise allein) übernommen hat, mich mit Kaffee, Vitaminen und Schokolade versorgt hat und mich – auf langen Spaziergängen – einerseits inhaltlich irritiert und zum Nachdenken angeregt sowie andererseits auch immer wieder zum pragmatischen Vorgehen ermutigt hat.

Abschließend danke ich all denjenigen, die in den Prozess involviert waren, Impulse eingebracht haben, mich in den letzten Jahren unterstützt und begleitet haben und hier unter Umständen nicht namentlich erwähnt wurden. Auch Euch gebührt mein Dank.