

Diemut Kucharz
Katja Mackowiak
Sergio Ziroli
Alexander Kauertz
Elisabeth Rathgeb-Schnierer
Margarete Dieck
(Hrsg.)

PROFESSIONELLES HANDELN IM ELEMENTARBEREICH (PRIMEL)

Eine deutsch-schweizerische Videostudie



WAXMANN

Diemut Kucharz, Katja Mackowiak,
Sergio Ziroli, Alexander Kauertz,
Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Margarete Dieck (Hrsg.)

Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL)

Eine deutsch-schweizerische Videostudie



Waxmann 2014
Münster • New York

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1126, 01NV1127, 01NV1128 und 01NV1130 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/inn/en.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3074-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8074-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
-------------------------	---

*Diemut Kucharz, Katja Mackowiak, Margarete Dieck, Alexander Kauertz,
Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Sergio Ziroli*

1. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand	11
---	----

*Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Susanne Bosshart, Ursula Billmeier,
Carine Burkhardt Bossi, Margarete Dieck, Katharina Gierl,
Caroline Hüttel, Martina Janßen, Alexander Kauertz, Diemut Kucharz,
Catherine Lieger, Christoph Lindenfelser, Elisabeth Rathgeb-Schnierer,
Maïke Tournier, Sergio Ziroli*

2. Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode	49
---	----

Carine Burkhardt Bossi, Catherine Lieger, Diemut Kucharz

3. Die Struktur der teilnehmenden frühpädagogischen Einrichtungen in der Schweiz und in Deutschland	85
--	----

Maïke Tournier, Heike Wadepohl, Diemut Kucharz

4. Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung	99
---	----

Ursula Billmeier, Sergio Ziroli

5. Bewegungsbildung in der frühen Kindheit Zur Begleitung und Gestaltung von Bewegungssituationen	123
--	-----

Caroline Hüttel, Elisabeth Rathgeb-Schnierer

6. Lernprozessgestaltung in mathematischen Bildungsangeboten	145
---	-----

Alexander Kauertz, Katharina Gierl

7. Naturwissenschaften im Elementarbereich. Analyse von Angeboten im naturwissenschaftlichen Bildungsbereich	167
---	-----

Katja Mackowiak, Heike Wadepohl, Susanne Bosshart

**8. Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften
im Freispiel und in Bildungsangeboten**

Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten 179

Diemut Kucharz, Katja Mackowiak

9. Gesamtdiskussion 205

Anhang 217

Einleitung

Das Projekt „Professionalisierung im Elementarbereich“ (PRIMEL; Laufzeit: 2011 bis 2014) ist im Rahmen der vom BMBF geförderten „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) konzipiert worden. Ziel dieser Förderlinie war, über die Finanzierung von Forschungsprojekten empirische Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche institutionellen und personellen Voraussetzungen und Notwendigkeiten im Bereich der frühen Bildung vorliegen. Dabei lag der Fokus auf der Aus- und Weiterbildung sowie auf Fragen des Übergangs in den Arbeitsmarkt.

Im Forschungsprojekt PRIMEL wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte auf die Prozessqualität, insbesondere die professionelle Interaktionsgestaltung mit den Kindern, hat. Wir wollten untersuchen, inwieweit es pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung gelingt, die durch die neuen Bildungspläne geforderte bereichsspezifische Bildungsarbeit im Kindergarten umzusetzen. Als Indikatoren wurden dafür zum einen die bewusste Begleitung und Gestaltung von Freispielsituationen, zum anderen die Gestaltung von domänenspezifischen Bildungsangeboten herangezogen; beide Formen der pädagogischen Arbeit sind in der Kindergartenarbeit etabliert und dienen dazu, spezifische Bildungschancen aufzugreifen und für das Kind nutzbar zu machen.

Im Vergleich standen drei Ausbildungsgruppen: fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen und akademisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland sowie Kindergartenlehrpersonen aus der Schweiz. Die Schweizer Teilstichprobe wurde in das PRIMEL-Projekt aufgenommen, da sich hier zum einen eine akademische Ausbildung des Personals für den Kindergarten in den letzten Jahren durchgesetzt hat und zum anderen die Rahmenbedingungen in den Kindergärten deutlich anders sind als in Deutschland. Dies ermöglichte die Analyse sowohl von Ausbildungsunterschieden als auch von länderspezifischen Einflussfaktoren.

Dieses Buch fasst die wesentlichen Ergebnisse unseres PRIMEL-Projekts zusammen. Nach einer theoretischen Einbettung des Forschungsvorhabens in die aktuelle Bildungsdiskussion im Elementarbereich (Kap. 1), werden die Fragestellungen des PRIMEL-Projekts sowie das methodische Vorgehen im Gesamtüberblick dargestellt (Kap. 2). In den sechs Ergebniskapiteln werden spezifische Forschungsfragen aus dem Gesamtprojekt herausgegriffen und unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Dabei werden zunächst Strukturmerkmale der teilnehmenden Einrichtungen in den Blick genommen, wobei ein besonderer Fokus auf dem Vergleich der Rahmenbedingungen in Deutschland und der Schweiz liegt (Kap. 3). Daran anschließend wird das pädagogische Handeln der Fachkräfte in der Freispielbegleitung unter Berücksichtigung dreier Qualitätsbereiche (der Lernprozessgestaltung, der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung sowie der Klassenführung) untersucht (Kap. 4). Neben der Analyse des Freispiels steht die Gestaltung und Begleitung domänenspezifischer Bildungsangebote durch die frühpädagogischen Fachkräfte im Zentrum des PRIMEL-Projekts. In drei Kapiteln werden diese unter Berücksichtigung

jeweils domänenspezifisch relevanter Einflussfaktoren (z.B. domänenspezifische Orientierungen der Fachkräfte, räumliche Ausstattung, Zielsetzung und Inhalte der Bildungsangebote) in den Blick genommen (Kap. 5 bis 7). In Kapitel 8 werden sowohl verschiedene Kompetenzfacetten als auch verschiedene Settings (Freispiel vs. Bildungsangebote) durch eine Triangulation der Daten miteinander in Beziehung gesetzt. In der Gesamtdiskussion werden das PRIMEL-Projekt sowie die dargestellten Ergebnisse in die theoretische und empirische Diskussion zur frühkindlichen Bildung eingeordnet und reflektiert (Kap. 9).

Dieses aufwändige Forschungsprojekt konnte nur gelingen, weil eine große Anzahl von Mitwirkenden uns unterstützt hat. Wir möchten uns bei allen studentischen Hilfskräften und Praktikantinnen für ihre engagierte Mitarbeit bedanken: Janina Arnold, Angelina Averianova, Lydia Baars, Marjan Babakhani, Liliane Bächer-Schmidt, Karell Barth, Arthur Beck, Andrina Bertolo, Isabell Bier, Hanna Bredow, Anja Böhmer, Jolanda Böhmer, Kim-Victoria Borchering, Jane Bury, Janis Cloos, Sarah Cordt, Flurina Dietrich, Sarah Dietrich, Ariane Drüke, Sonja Eberhardt, Ronja Marie Erichsen, Pia Felder, Mariam Ferle, Anja Fiechter, Kristin Flath, Janine Forrer, Anna-Lena Fritz, Fabienne Fülöp, Katharina Gent, Vivien Glöckler, Sabrina Götz, Eva Günther, Dominik Hahn, Martina Harringer, Alina Hartter, Lara Haudeck, Laura Henes, Nina Henes, Maike Herzog, Nadine Hess, Nicole Hochreutener, Theresa Hofmeier, Janna Janssen, Anne-Kathrin John, Sibel Kasa, Isabelle Kässer, Seraina Keller, Nadine Klagmann, Anna Klein, Oxana Knoll, Dennis Knor, Marina Kolpachtikova, Luisa König, Madita Kraps, Désirée Kunfermann, Damaris Kunz, Maro Kurasbediani, Dajana Kurtz, Stefanie Lachenauer, Sonja Lambrecht, Sofia Liffers, Anja Lüthi, Dominique Lüthi, Annika Maier, Isabel Maier, Sarah Maier, Sophia Maroc, Mathias Merkert, Sandra Mitric, Isabell Mogut, Lea Moser, Jana Müller, Jasmin Müller, Octavian Munteanu, Eleonore Neff, Daniela Neumeier, Henrik Ottmar, Nadia Paganini, Sarah Pasch, Lene Peitzner, Vanessa Pieper, Lina Sophie Pfeiffer, Heike Pfister, Luciane Probst Tabea Pütz, Luise Reinhard, Jaqueline Rischmann, Annica Rödiger, Robert Rogowski, Kai Sählhoff, Patrick Sahr, Eric Schaal, Kristin Schewe, Dietlind Schnaithmann, Bernadette Schnell, Thea Schöndorfer, René Schoop, Tamara Schubert, Carolin Seidenkranz, Diana Siemens, Tatiana Solovieva, Laura Sommer, Alexandra Stein, Linda Stracke, Sina Strege, Sabrina Sutter, Sebastian Sutor, Teresa Thielemann, Lisa Wahl, Theresa Wartenberg, Wisi Weibel, Christoph Weiland, Sandra Wiechers, Lena Wittmann, Inga Wohltmann, Michele Wörz, Janine Vernim, Anna Vogt, Laura von Albedyhl, Katharina von der Bank, Rahel Zimmermann

Unser Dank gilt ganz besonders den Einrichtungen und pädagogischen Fachkräften sowie den Kindern und ihren Eltern, deren Zustimmung für die Videografien notwendig war. Gerade für die pädagogischen Fachkräfte war die Teilnahme an diesem Projekt mit einem hohen Aufwand verbunden, waren wir zur Datenerhebung doch eine Woche in den Einrichtungen, haben die Fachkräfte bei ihrer Arbeit mit den Kindern gefilmt und ihnen zahlreiche Fragebögen zur Bearbeitung vorgelegt. Ohne die Bereitschaft aller Beteiligten hätte dieses Projekt nicht realisiert werden können.

Nicht zuletzt möchten wir uns beim BMBF und dem Projektträger im DLR für die finanzielle und organisatorische Unterstützung und Förderung bedanken.

Im August 2014

Das PRIMEL-Team

Diemut Kucharz & Maike Tournier	Goethe-Universität Frankfurt
Katja Mackowiak & Heike Wadepohl	Leibniz Universität Hannover
Margarete Dieck & Martina Janßen	PH Weingarten
Elisabeth Rathgeb-Schnierer & Caroline Hüttel	PH Weingarten
Sergio Ziroli & Ursula Billmeier	PH Weingarten
Alexander Kauertz & Katharina Gierl	Universität Koblenz-Landau
Susanne Bosshart, Carine Burkhardt Bossi & Catherine Lieger	PH St. Gallen, Thurgau & Schaffhausen

1. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

1.1 Kontext: Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen

In den letzten Jahren hat sich der Auftrag der Kindertageseinrichtungen von der Betreuungsfunktion in Richtung Bildungsauftrag deutlich verschoben bzw. der Bildungsauftrag hat an Bedeutung gewonnen. Gründe dafür liegen zum einen in neurobiologischen Erkenntnissen, dass das Lernpotenzial bei Kindern bis zum sechsten Lebensjahr, also vor Schuleintritt, besonders hoch ist (Casey et al., 2005); zum anderen zeigen die internationalen Vergleichsstudien, vor allem diejenigen, die von der OECD beauftragt wurden wie PISA, IGLU und Starting Strong (OECD, 2000a, 2000b, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2006, usw.), dass in anderen Ländern Kinder sehr viel früher an Formen systematischen Lernens herangeführt werden als in Deutschland. Die Konsequenzen solcher Erkenntnisse waren die Entwicklung und Einführung von Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen sowie eine beginnende Akademisierung der Erzieherinnenausbildung¹, die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich forciert wird. Beide Entwicklungen werden im Folgenden näher betrachtet.

1.1.1 Bildungspläne für den Elementarbereich

In allen Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich werden Aussagen zur Bedeutung des Bildungsaspektes gemacht. So heißt es z.B. im Orientierungsplan von Baden-Württemberg: „Die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter sind die lernintensivste Zeit im menschlichen Dasein. Die Bildungsarbeit in Kindergärten ist eine zentrale Aufgabe“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, 2011, S. 7). Das Kind wird dabei als Akteur seiner Bildung gesehen, das auf Interaktion mit anderen, insbesondere mit Erwachsenen angewiesen ist. Bildungsprozesse seien in eine natürliche, soziale, kulturelle und religiöse Umgebung eingebettet und abhängig davon, mit welchen Erfahrungen Kinder in Berührung kämen und welche Gelegenheiten ihnen für inhaltliche und soziale Auseinandersetzungen gegeben oder vorenthalten würden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2004, S. 20; Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S. 11; Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 24; Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2008, S. 11). Bildung im Kindergarten soll demnach als ganzheitlicher

1 Da im Elementarbereich nach wie vor überwiegend Frauen die professionellen Akteurinnen sind, verwenden wir in diesem Buch ausschließlich die weibliche Form. Männliche pädagogische Fachkräfte sind selbstverständlich mitgemeint.

Prozess verstanden werden, der die persönliche und soziale, aber auch die kognitive und motorische Entwicklung umfasst und sich in der Auseinandersetzung mit und der Aneignung der Welt durch das Kind äußert. Ziel der neuen Bildungspläne ist es daher, einer vermeintlichen Beliebigkeit bzw. Einseitigkeit entgegenzuwirken und den frühen Bildungsprozess von Kindern im Kindergarten ohne „Verschulung“ umfassend zu fördern und zu unterstützen. Deshalb weisen fast alle Bildungspläne Bildungsbereiche oder Lernfelder aus, die eine bereichs- oder domänenspezifische Förderung initiieren sollen. Bereiche, die in allen Plänen genannt sind, sind neben der Sprache z.B. die mathematische, naturwissenschaftliche, ästhetische und bewegungsorientierte Bildung.

1.1.2 Akademisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich

Die Umsetzung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen ging in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen lange schleppend voran. Als eine Erklärung dafür sieht die Robert Bosch Stiftung die lange Zeit fehlenden einheitlichen und verbindlichen Vorstellungen darüber, „welche Anforderungen sich aus der Anerkennung dieses Bildungsauftrags für die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte ergeben und auf welchem Niveau diese Ausbildung anzusiedeln ist“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 6). Als Folge engagiert sich die Robert Bosch Stiftung seit 2003 für die Verbesserung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland, indem sie im Rahmen des Programms „PiK – Profis in Kitas“ die Einrichtung neuer und auf die frühe Kindheit spezialisierter Hochschulausbildungen unterstützt. Nicht zuletzt auf diese Initiative ist die deutliche Zunahme von Studiengängen für frühkindliche Bildung zurück zu führen. Inzwischen gibt es in Deutschland etwa 95 solcher Bachelor-Studiengänge, die den Abschluss „BA Kindheitspädagogin“ verleihen.²

In der Praxis findet man in Kindertageseinrichtungen schon seit langem ein multiprofessionelles Team³, das sich aufgrund des derzeitigen Fachkräftemangels weiter ausdifferenziert. Im Ländermonitor der Bertelsmann-Stiftung (2013) werden verschiedene Qualifikationsniveaus ausgewiesen: Auf Hochschulniveau gibt es außer den oben erwähnten Kindheitspädagoginnen auch Fachkräfte mit dem Abschluss Diplom-Sozialarbeit oder -Sozialpädagogik, teils auf Fachhochschul-, teils auf Universitätsniveau, sowie mit dem Abschluss Diplom-Erziehungswissenschaften (inzwischen auch als Bachelorabschluss seit dem Bologna-Prozess). Ihr Anteil am Personal in Kindertageseinrichtungen beträgt deutschlandweit insgesamt 4,6 Prozent, ist also relativ gering. Mit 72,1 Prozent am häufigsten sind die Erzieherinnen mit einem Abschluss auf Fachschulniveau in den Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Daneben gibt es noch Fachkräfte mit einem Abschluss der Berufsfachschule, sogenannte Kinderpflegerinnen (13,1 Prozent), sowie Praktikantinnen, die sich also noch

2 Angaben unter der Studiengangsdatenbank: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/>

3 Im Folgenden wird die Bezeichnung „pädagogische Fachkraft“ oder nur „Fachkraft“ verwendet als Oberbegriff für das in Kindertageseinrichtungen tätige Personal.

in der Ausbildung befinden (3,4 Prozent). Knapp sieben Prozent des Personals hat keine oder eine andere Ausbildung, z.B. eine medizinische (Bertelsmann-Stiftung, 2013). Vergleichend betrachtet kann man also derzeit nicht davon ausgehen, dass die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland wesentlich von akademisch ausgebildetem Personal geprägt ist.

1.1.3 Unterschiedliche Ausbildungsmodelle in Deutschland und Schweiz

Vergleicht man die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich innerhalb (und teilweise auch außerhalb) Europas, so fällt auf, dass in den meisten Ländern das Ausbildungsniveau dieser Fachkräfte auf dem tertiären, also dem Hochschulniveau angesiedelt ist (vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997). Deutschland hat hier nach wie vor einen enormen Nachholbedarf, da das Ausbildungsniveau von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen bis vor wenigen Jahren noch ausschließlich auf dem sekundären Niveau lag, also an berufsbildenden Schulen in unterschiedlicher Trägerschaft (öffentliche, konfessionelle und freie Träger) ausgebildet wurde.

Das Qualifikationsprofil für Erzieherinnen ist in Deutschland schwerpunktmäßig sozialpädagogisch geprägt (Oberhuemer, 2010) und handlungsorientiert ausgerichtet. Die Ausbildung kann insofern als eine „generalistische“ bezeichnet werden, als sie für ein breites Berufsfeld von Kindertageseinrichtungen bis zu Einrichtungen der ambulanten und stationären Jugendhilfe qualifiziert. Die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer basieren auf der sogenannten Lernfelddidaktik. Sie weisen in unterschiedlicher Anzahl Handlungsfelder aus, welche in Lehr-Lernprozessen anhand von praxisorientierten Lernsituationen Studierende befähigen, entsprechende Handlungskompetenzen (personale, soziale, fachliche und instrumentelle Kompetenzen) zu erwerben.

Der Lehrplan des Landes Baden-Württemberg für die Fachschulen für Sozialpädagogik umfasst z.B. folgende Handlungsfelder (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010):

- Berufliches Handeln fundieren
- Erziehung und Betreuung gestalten
- Bildung und Entwicklung fördern (Teil I und II)
- Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben
- Zusammenarbeit gestalten und Qualität entwickeln
- Fächer Deutsch, Englisch und Religionspädagogik.

Spielt in der Ausbildung zur Erzieherin die Entwicklung von Reflexions- und Analysefähigkeit eine Rolle, liegt in der Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin der Fokus auf der Ausbildung spezifischer Handlungs- und Anwendungskompetenzen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014).

Dagegen sollen die neu eingerichteten Bachelorstudiengänge zur frühen Kindheit explizit für frühpädagogische Tätigkeitsfelder qualifizieren. Die meisten davon werden als BA-Studiengänge mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern an Fachhochschulen angeboten (180 ECTS). Aber auch zunehmend mehr Universitäten

und alle Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bieten derartige Studienrichtungen an.

Inhaltlich überwiegt auch bei den frühpädagogischen BA-Studiengängen ein sozialpädagogisches Profil, aber mit stärkerem Domänenbezug und größeren fachdidaktischen Anteilen. Die Robert Bosch Stiftung (2008) entwickelte für diese akademische Ausbildung einen Orientierungsrahmen, in dem die wesentlichen Bildungsinhalte sowie Lehr- und Lernmethoden für frühpädagogische Studiengänge dokumentiert werden. So sollen im Studium „die theoretischen und methodisch-didaktischen Grundlagen gelegt [werden], um kindliches Spiel in seiner Bedeutung für Bildungsprozesse (oder: als Bildungsprozess) und seinen Entwicklungsverlauf unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenitätsfaktoren verstehen und einschätzen zu können sowie geeignete Konzepte, Methoden und Mittel der Spielpädagogik und Spielförderung auszuwählen, anzuwenden und deren Wirkungen zu analysieren und zu reflektieren.“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 79). Insbesondere wissenschaftliches und forschendes Arbeiten haben hierbei eine große Bedeutung, denn das Ziel ist es, bei den Studierenden eine forschende Haltung zu entwickeln. In ihrer Expertise zum Vergleich der verschiedenen Kompetenzprofile frühpädagogischer Fachkräfte schreiben Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) hierzu:

„Hiermit ist vor allen Dingen die Fähigkeit verbunden, mit Ungewissheit umzugehen, systematisch Fragestellungen zu entwickeln und diese reflexiv zu beantworten – und dabei auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien zurückzugreifen. In dieser Systematik sind wissenschaftliche Methoden – hiermit sind auch Forschungsmethoden gemeint – von besonderer Bedeutung“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 225).

In der Schweiz wurden Lehrpersonen für den vorschulischen und primarschulischen Bereich bis Ende der 1990er Jahre auf Sekundarniveau an sogenannten Seminaren ausgebildet. 1995 beschloss die EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Nationale Koordinationsbehörde) in ihren Empfehlungen zur Lehrerbildung, Lehrpersonen zukünftig auf der Tertiärstufe auszubilden und die Verantwortung dafür den Pädagogischen Hochschulen zu übertragen (vgl. EDK/IDES, 2007). Seit 2001 werden die Lehrpersonen für die Elementarstufe in der Schweiz in einem dreijährigen Bachelorstudium (180 ECTS, Lehrberechtigung für den Kindergarten und die 1.-3. Primarklasse) als Allrounderinnen ausgebildet. Die Lehrpersonen sind damit in der Lage, sowohl im Freispiel als auch im instruktionalen Unterricht (in der Schweiz „geführte Aktivität“ genannt) den Kindern Wissen in allen Bildungsbereichen zu vermitteln. Die Curricula der PH legen den jeweiligen Ausbildungsanteil der einzelnen Disziplinen fest. Für die Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen sind dies beispielsweise (vgl. Pädagogische Hochschule St. Gallen, Studienplan, 2014, S. 5):

- Erziehungs- und Bezugswissenschaft: 31 ECTS,
- Sprachen: 10 ECTS,
- Natur, Mensch und Gesellschaft/Mathematik: 19 ECTS,
- Gestalten, Musik (+ Instrumental) und Bewegung/Sport: 28 (+ 5) ECTS,
- berufspraktische Studien (inkl. Mentorat): 42 ECTS.

Eine wichtige Funktion nehmen die Praktika ein, in denen die Verknüpfung von theoretischem Wissen, praktischer Umsetzung und Erfahrungsreflexion erfolgt. Die Auseinandersetzung mit grundlegenden Theorien und Konzepten wird häufig ergänzt durch Hinweise zur praktischen Umsetzung in Kindergarten und Grundschule.

Mit dieser Reform ist der Kindergarten in der Schweiz nicht nur organisatorisch, sondern auch hinsichtlich des Personals und dessen Ausbildung an die Grundschule angebunden worden. Die Fachkräfte nennen sich Kindergartenlehrpersonen und sind jeweils für eine Klasse alleine verantwortlich.

1.2 Bildungsarbeit im Freispiel und in Bildungsangeboten

Obwohl auf theoretischer Ebene nicht explizit zwischen Freispiel und angeleiteter Beschäftigung (Angebote) differenziert wird, ist dies elementardidaktisch durchaus von Bedeutung. Während in anderen Ländern (z.B. Frankreich, angloamerikanische Länder) der Kindergarten spätestens seit der Mitte des 20. Jh. dem Bildungssystem zugeordnet wurde, blieb er in Deutschland bei den Jugendhilfeeinrichtungen, auch ungeachtet des Gutachtens des deutschen Bildungsrates von 1970. Mit der Entwicklung des Situationsansatzes durch Jürgen Zimmer u.a. in den frühen 1970er Jahren wurden der funktions- und der wissenschaftsorientierte Ansatz nahezu vollständig abgelöst und als gescheitert erklärt (Roux, 2008), da sie als wenig wirksam und zu kindfern wahrgenommen wurden. Trotz aller Kritik haben sich der Situationsansatz bzw. Weiterentwicklungen davon, wie der situationsorientierte oder offene Ansatz, durchgesetzt und werden von fast allen Kindertageseinrichtungen in Deutschland praktiziert. Wesentlicher Ansatzpunkt ist dabei, dass die pädagogischen Fachkräfte durch Beobachtung der Kinder deren Lebenswelt und Alltagssituationen erkennen, Bedürfnisse und Interessen identifizieren und darauf mit Spielimpulsen und Angeboten oder Projekten reagieren. Demnach vollzieht sich die Bildungsarbeit im Kindergarten mittels unterschiedlich offener Spiel- und Lernangebote: hierbei sind vor allem die Bildungsangebote, welche durch die pädagogische Fachkraft geplant, vorbereitet und geführt werden einerseits, sowie das freie Spiel in der vorbereiteten Umgebung andererseits zu unterscheiden (Walter & Fasseing, 2002). Die beiden Formen differieren im Grad der Offenheit für die Kinder, das heißt die Wahlfreiheit von Inhalten, Sozialkontakten, Zeitdauer und Ort der Betätigung durch die Kinder. Bildungsangebote werden von den Fachkräften zielgerichtet und auf die Interessen und das Vorwissen der Kinder aufbauend vorbereitet und in der Regel mit einer kleinen Gruppe von Kindern durchgeführt.

Für das Freispiel stellen die Fachkräfte den Raum mit dem Standardspielmaterial und wechselnden neuen Impulsen zur Verfügung, das sich an alle Kinder richtet (Wannack et al., 2009). Hierbei wird der Spielverlauf vom Kind selbst bestimmt, was Entscheidungen beinhaltet wie beispielsweise bei einer ausgewählten Tätigkeit verweilen, diese abbrechen oder in eine andere Tätigkeit übergehen zu können. Die Intensität und das Tempo des Tätigseins können nach eigenen Bedürfnissen bestimmt werden. Im Freispiel können sich die Kinder dem Tun hingeben oder sich selbst eine Aufgabe stellen (Lorentz, 1999). Der Fachkraft kommt im Freispiel die Rolle der Beobachterin zu, die eingreift, wenn im Spiel liegende Bildungschancen

nicht genutzt werden. Es ist somit gewünscht, dass die Fachkraft durch Mitspielen, durch Impulse, durch Fragen, durch neue Ideen usw. die Qualität des Freispiels (z.B. beim Rollen- oder Konstruktionsspiel) verbessert, um die Kinder zu fördern und zu fordern (Caiati, Delac & Müller, 1994). Die Fachkraft greift Spielideen von Kindern auf mit dem Ziel, diese weiter zu entfalten und die kognitiven, emotionalen und sozialen Lernmöglichkeiten der Kinder zu nutzen (Einsiedler, 1999).

Da das Freispiel eine hoch komplexe Situation darstellt, ist die Aufgabe der Fachkraft, dann einzugreifen, wenn Bildungschancen nicht genutzt werden, eine höchst anspruchsvolle. Sie erfordert möglicherweise mehr oder andere Kompetenzen (z.B. eine Analyse der jeweiligen Spielsituation unter der Perspektive verschiedener Bildungsbereiche), als bereichsspezifische Angebote zu planen und durchzuführen. Hier zeigt sich in besonderem Maße, wie gut die Fachkraft den jeweiligen Bildungsbereich internalisiert hat. Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Umsetzung des Situationsansatzes lautet folglich, dass es Fachkräften nur eingeschränkt gelingt, solche im Freispiel zu identifizierenden Bildungschancen wahrzunehmen und angemessen aufzugreifen (Faust, Götz, Hacker & Roßbach, 2004).

Ein anderes wesentliches didaktisches Element sind die, idealerweise aus dem Freispiel heraus entwickelten und geplanten, bereichsspezifischen Bildungsangebote oder Projekte, an denen kleinere Gruppen von Kindern teilnehmen können. Hier hat die Fachkraft eine stärker lenkende und gestaltende Funktion. Bei den Angeboten bezieht sich Kritik vor allem darauf, dass es den Fachkräften nur ungenügend gelänge, die Interessen der Kinder aufzunehmen, und zentrale Bildungsbereiche wie z.B. Mathematik oder Naturwissenschaften zu kurz kämen (Faust et al., 2004).

Diese beiden didaktischen Grundelemente der Kindergartenarbeit, Freispiel und Bildungsangebote, spiegeln die Debatte um das Verständnis von Lernen aus konstruktivistischer Sicht wieder: Welche Rolle spielt der Erwachsene bei der Selbstbildung des Kindes? Dazu werden zwei Ansätze, teilweise auch alternativ diskutiert: Selbstbildung und Ko-Konstruktion (Schelle, 2011). Schelle kritisiert, dass die beiden Begriffe in der frühpädagogischen Diskussion häufig als Gegensätze diskutiert würden, weil dies die Fachkräfte verunsichern würde:

„Diese Entgegensetzung hat aber zur Folge, dass Fachkräfte oft erheblich verunsichert sind, welche Rolle ihnen nun in der Arbeit mit den Kindern eigentlich zukommt: Auf der einen Seite ist Bildung ein eigenaktiver Prozess der Kinder. Auf der anderen Seite wird aber auch die besondere Bedeutung und Verantwortung der Fachkräfte hervorgehoben. (...) Will man die Bedeutung der Fachkraft und die förderlichen Bedingungen im frühkindlichen Bildungsprozess beschreiben, ist es nicht sinnvoll, die Begriffe der „Ko-Konstruktion“ und „Selbstbildung“ aufgrund einer teilweise verhärteten Fachdiskussion gegenüberzustellen und deren Schnittmengen auszublenden.“ (Schelle, 2011, S. 14f.)

Bereits in der klassischen Bildungstheorie wurde Bildung als Selbstbildung verstanden (Humboldt, 1960) und meint dabei die Fähigkeit des Menschen resp. Kindes, sich eigenständig mit der Welt auseinander zu setzen und sie zu erschließen. Die Aufgabe der Erwachsenen liegt damit in der Ermöglichung der Selbstbildung, in der

Bereitstellung eines Rahmens und Unterstützung des Kindes, wie Schelle (2011) ausführt:

„Erwachsene können die Selbstbildung der Kinder nicht direkt, sondern lediglich indirekt durch eine entsprechend anregende Gestaltung der Umwelt und der zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen. Selbstbildung braucht einen unterstützenden Rahmen und wird dann möglich, wenn soziale Prozesse sie zulassen oder unterstützen, vor allem wenn Erwachsene die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit der Welt akzeptieren und mittragen.“ (Schelle, 2011, S. 13f.)

Damit sei aber nicht gemeint, dass die Fachkraft den Selbstbildungsprozess des Kindes einfach abwartet, sondern dieser müsse entsprechend angereichert und unterstützt werden (Schelle, 2011).

Der Begriff der Ko-Konstruktion bezeichnet dagegen einen bestimmten Aspekt des menschlichen resp. kindlichen Lernens, nämlich das gemeinsame Aushandeln, also Konstruieren von mentalen Konzepten wie Bedeutungen und Verstehen (Möller, 2007). Hier ist der Selbstbildungsprozess also in eine soziale Beziehung eingebettet. Deshalb spielt für die kindliche Bildung die Qualität von Beziehungen und Interaktionen eine bedeutende Rolle.

In den vergangenen Jahren wird auch in Forschung und Theorie der Fokus auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind und deren Qualität gelegt. Dabei umfasst Interaktion sowohl verbale als auch nonverbale Aktionen und wird als beidseitiger Austausch wahrgenommen, das bedeutet, dass sowohl die Fachkraft als auch das Kind diese Interaktionen gestalten. Beziehung und Bindung sowie Dialog und Ko-Konstruktion als zentrale Begriffe der Kindheitspädagogik belegen die Bedeutung der Interaktion für die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern. In ihrer historischen Betrachtung verschiedener Bildungs- und Erziehungstheorien kommt Anke König zum Schluss:

„Erziehungstheorien, die die sozialen Wechselbeziehungen als Motor des Erziehungsprozesses betrachten, sind auch adaptiv zu sozialkonstruktivistischen Bildungsansätzen. Hier gilt eine Kultur dialogisch geprägten Handelns als Weg, um sich neue Erfahrungswelten zu erschließen.“ (König, 2013, S. 14)

Damit lässt sich theoretisch die Bedeutung von Interaktion für die Bildungsprozesse bei Kindern legitimieren. Bildungs- und Erziehungsprozesse finden in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind, aber auch zwischen Kindern statt (natürlich nicht ausschließlich; Bildung kann z.B. auch im Zuschauen und Nachmachen oder im entdeckenden Handeln als „learning by doing“ oder „trial and error“ stattfinden). Bildungsprozesse im Rahmen von Interaktionen zu betrachten, rückt das professionelle Handeln resp. Interagieren der pädagogischen Fachkraft in den Blick. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Interaktionen bildungsförderlich zu gestalten: Dazu gehört zunächst eine Atmosphäre, die Wertschätzung, Anteilnahme und Wärme beinhalten soll, um lernförderlich zu sein (Pianta et al., 2011; Schelle, 2011) Daneben sind die geteilte Aufmerksamkeit auf eine gemeinsame Sache und das Nachdenken darü-

ber besonders förderlich (als „sustained shared thinking“ bei Sylva et al., 2004 bezeichnet, bei König, 2009 als „dialogisch entwickelte Interaktionsprozesse“ benannt). Durch besondere Impulse kann die Fachkraft dies ermöglichen, indem sie z.B. zum Nachdenken anregt („Was meinst du, was jetzt passiert?“), zum genauen Beobachten und Verbalisieren auffordert („Was haben wir gerade gesehen/erlebt?“) oder indem sie auf die Gesprächsimpulse des Kindes eingeht und seine Interessen oder Wünsche aufgreift („Zeig/erklär mir mal, was du da eben gemacht/gebaut/entdeckt hast!“).

Gerade die Kita-Qualitätsdebatte der späten 1990er Jahre ermöglicht einen empirischen Blick auf die Qualität der Interaktion. In der Trias der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität ist sie letzterem zuzuordnen. Im Sinne einer „gelingenden Interaktion“ besteht gleichzeitig ein hoher Anspruch, dieses komplexe Gefüge sichtbar- bzw. messbar zu machen (Weltzien, 2013).

1.3 Bildung im Freispiel und in angeleiteten Bildungsangeboten aus Sicht der Domänen

Vor dem Hintergrund der Bildungspläne für den Elementarbereich und der Diskussion über eine Verbesserung frühkindlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen kommt dem fachspezifischen ebenso wie dem fachdidaktischen Wissen von pädagogischen Fachkräften eine hohe Bedeutung zu. Allgemeine und domänenspezifische (z.B. mathematische, naturwissenschaftliche, motorische oder künstlerische) Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse theoretisch nachvollziehen, beobachten und anregen bzw. fördern zu können, sind also wesentliche Kompetenzen im Bereich der Elementarpädagogik. Da die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Didaktik für den Elementarbereich momentan noch in den Anfängen steckt (vgl. Liegle, 2006; s. aber auch Kucharz, 2012; zusammenfassend Schelle, 2011), ist die Formulierung von Kompetenzen und deren Erforschung in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften als ein wesentlicher Beitrag zur Verbesserung der Bildungsarbeit im Elementarbereich dringend notwendig.

Im Folgenden soll aus domänenspezifischer Perspektive der Stand der Forschung in den Bildungsbereichen, die auch im Rahmen des PRIMEL-Projekts in den Blick genommen wurden, verdeutlicht werden:

- Bewegung, Körper und Gesundheit
- Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen
- Mathematik
- Naturwissenschaften

1.3.1 Bildungsbereich Bewegung, Körper und Gesundheit

Der Bewegung kommt im frühkindlichen Entwicklungs- und Lernprozess eine bedeutende Rolle zu. Kinder erfahren sich selbst und ihre Umwelt bewegt. Sie lernen über Bewegung sich selbst und ihren Körper kennen und bilden ihre Persönlichkeit aus. Bewegung ist für Kinder Spiel, aber auch Befriedigung der Neugierde. Über Bewegung erleben sie sich und ihre Umwelt. Bewegung hilft ihnen, selbststän-

dig zu werden, Selbstvertrauen zu gewinnen und das Leben mit seinen Regeln kennenzulernen. Jedes Greifen wird zum Be-Greifen, jedes Anfassen zum Er-Fassen. „Bildung und Bewegung“ als eine Einheit wird in ihrer Wertigkeit für frühkindliche Erziehungsprozesse gesehen und gefordert, weil bereits im Grundschulalter bei vielen Kindern motorische und körperliche Auffälligkeiten und ein erhöhter Gewichtsstatus mit entsprechenden Entwicklungsstörungen und sozialen Folgen vielfach belegt sind (u.a. Kunz, 1993; Dordel et al., 2000; Rusch & Irrgang, 2002; Weiß et al., 2004; Zirolì, 2006; Opper, Worth, Wagner & Bös, 2007) und eine erfolgversprechende Verbesserung der Lage entschieden davon abhängt, dass im Entwicklungsverlauf früh präventiv und ggf. therapeutisch eingegriffen wird.

Dass sich durch einen erhöhten Stellenwert von Bewegung in der kindlichen Entwicklung nicht nur positive Effekte im Hinblick auf deren Körperlichkeit und Motorik erzielen lassen, sondern auch ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur sozialen, personalen und kognitiven Entwicklung erfolgt, dokumentieren mittlerweile zahlreiche empirische Studien u.a. der Sportwissenschaft, Neurowissenschaften und Medizin (u.a. Kunz, 1993; Scherrer & Prohl, 1997; Ungerer-Röhrich, 1997; Ahnert, Bös & Schneider, 2003; Graf et al., 2003; Hollmann, Strüder, & Tagarakis, 2003, 2005; Spitzer, 2006; Fleig, 2008). Leider wird diesen Erkenntnissen in unterschiedlichen Ausbildungskonzepten von pädagogischen Fachkräften oftmals nur in geringem Maße Rechnung getragen und die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind häufig zu gering, um die im Kindergartenalltag zu initiiierenden und anzuleitenden Lehr-Lernsituationen mit hoher Kompetenz gestalten zu können.

Förderung im Bereich Körper, Bewegung und Gesundheit im Elementarbereich

Der Bildungsbereich Bewegung kann in Kindertageseinrichtungen sowohl im Freispiel als auch in angeleiteten Bewegungsangeboten realisiert werden.

Im Freispiel kommen vielfältige situative Bewegungsgelegenheiten zum Tragen. Hierzu ist zunächst eine bewegungsfreundliche und auffordernde Raumgestaltung im Innen- und Außenbereich notwendig. Offene Bewegungsangebote in Form von Bewegungsbaustellen und frei zugänglichen Bewegungsräumen, aber auch gezielte und angeleitete Bewegungsangebote sollten den Kindern ein hohes Maß an Möglichkeiten zur individuellen Umsetzung eigener Vorstellungen und Ideen geben. Sie sollten aber auch Anregungen für eine Weiterentwicklung der motorischen und sozialen Fähigkeiten enthalten. Gerade Bewegungssituationen beinhalten oftmals Problemstellungen, die Kinder zum Auffinden verschiedener Lösungsformen auffordern. Hier sollten die Erzieherinnen nur wenige Impulse geben, insbesondere dann, wenn den Kindern beispielsweise verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von Geräten, Spielobjekten und natürlichen Bewegungsgegebenheiten aufgezeigt werden können bzw. Regelungen des Miteinanders aufgrund der Spielidee erforderlich sind. Vorgehensweisen (Methoden), die das Erkunden und Erproben fördern, sollen dazu beitragen, dass die Kinder neben dem Erwerb und der Verbesserung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Erfahrungen materieller und sozialer Art machen.

Das Anweisen und Korrigieren in Form von Übungen, wie es in angeleiteten Bewegungsstunden im Primarsport gezielt zur Entwicklung oder Kompensation von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt wird, treten im Elementarbereich in den Hintergrund. An die Stelle von Übungen, die den Kindern vorge-macht und dann von ihnen übernommen werden, treten ganzheitliche Spiel- und Bewegungshandlungen, die meist in ein von den Kindern mitgestaltetes Thema eingebettet sein sollen (Bewegungsgeschichten, Bewegungsbaustellen, Bewegungs-landschaften).

Zur Förderung der Selbsttätigkeit der Kinder als eines der vorrangigen Lernziele im Elementarbereich müssen Bewegungsangebote und -umgebungen so organisiert sein, dass ein den Vorerfahrungen und Voraussetzungen entsprechender Bewegungs- und Handlungsspielraum entsteht, innerhalb dessen sich die Kinder frei entscheiden können. Hierfür ist die pädagogische Fachkraft verantwortlich. Das Spiel- und Bewegungsrepertoire kann durch indirekte Impulse der Fachkraft – insbesondere durch vorbereitetes Material und Gerätearrangements – entwickelt und erweitert werden (Zirolì, 2012)

Kompetenzen der Fachkräfte im Bereich Körper, Bewegung und Gesundheit in Freispiel-situationen und Angeboten

Die Ausführungen machen deutlich, dass gerade im Elementarbereich der Stellenwert und auch die Wirkungen der Bewegungserziehung in engem Zusammenhang mit der Qualifikation der Fachkräfte und deren persönlicher Beziehung zum Bereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ stehen. In offenen Bewegungsgelegenheiten sowie in spezifischen Angeboten sind die Fachkräfte nicht nur Aufpasserin, Helferin oder Sicherheitsgarantin, sondern begleiten die Kinder, lenken deren Aufmerksamkeit, verbalisieren, kommentieren und machen das Geleistete bewusst. Sie beobachten, vermitteln, geben Rat, schränken ein, setzen Grenzen, wo es erforderlich ist, und unterstützen, wenn Kinder Hilfe oder Anreize benötigen bzw. fordern.

Forschungsstand

Sowohl notwendige Analysen professioneller Handlungskompetenzen als auch Wirkungsmöglichkeiten bzw. -effekte dieser Kompetenzen im alltäglichen Interaktions-geschehen des Kindergartenlebens sind bislang wenig beforscht. Ebenso verhält es sich mit der Analyse tatsächlich benötigter Kompetenzkomponenten für die adäquate Gestaltung von Realsituationen in dieser Domäne.

Die Entwicklung von didaktisch-methodischen wie auch diagnostischen Kom-petenzen in diesem Bildungsbereich wird bislang noch in hohen Anteilen dem Zufall oder persönlichem Engagement und Interesse der Fachkräfte überlassen, die sich in Fortbildungen entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen. Der all-seits bekannte Ansatz der Psychomotorik (u.a. Zimmer, 2008) kommt auch heu-te noch zu wenig in der realen Praxis der Frühförderung im Kindergarten gezielt zum Einsatz. Dagegen hat er bereits in der Grund- und Sonder- bzw. Förderschule

nicht nur den Sportunterricht verändert, sondern wird zunehmend auch fachübergreifend als Arbeitsprinzip verstanden. Er stellt eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung und deren Förderung dar, in der Bewegung als ein wesentliches Medium der Unterstützung und Anbahnung von Entwicklungsprozessen betrachtet wird.

Um die Professionalisierung der Fachkräfte im Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ zu stärken, wie er mittlerweile in den Bildungsplänen für den Elementarbereich enthalten ist, gilt es insbesondere grundständige Ausbildungskonzepte für Fachkräfte (fachschulische vs. akademische Ausbildung) in ihren Inhalten und Wirkungen auf die pädagogische Praxisgestaltung zu überprüfen, andererseits ist es dringend geboten, gelingende Praxisgestaltung gezielt im Hinblick auf deren konkrete Kompetenzkomponenten zur adäquaten Gestaltung von bewegungsbezogenen Situationen hin zu prüfen, um darauf aufbauend Inhalte adäquater Ausbildungsangebote neu zu bestimmen bzw. einzufordern. Ausbildungsprogramme und Interventionen, die in der Mehrheit lediglich auf Plausibilitätsannahmen beruhen, sind durch eine bessere evidenzbasierte Praxis zu entwickeln.

1.3.2 Bildungsbereich Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen

Wenn es um Fragen der Qualität von Bildungsangeboten im Bereich Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen und um Fragen kunstpädagogischer Professionalität geht, muss zuerst das zugrundeliegende Domänen- oder Fachverständnis geklärt werden (Busse, 2003; Dreyer, 2005). Das Domänenverständnis bestimmt, in welchen fachlichen Inhaltsbereichen Lernprozesse der Kinder angeregt und unterstützt werden. Eine schon ältere nordamerikanische Studie zu frühpädagogischer kunstpädagogischer Praxis zeigt eine Vielzahl nebeneinander existierender unterschiedlicher Curricula (Bresler, 1993). Im deutschsprachigen kunstpädagogischen Diskurs gibt es keinen Konsens darüber, was der zentrale Bildungsbeitrag des Faches sein soll (Grünewald 2003, Dreyer 2005, Peez 2005a, b). In dieser Pluralität und Heterogenität wird einer der Gründe für die Schwierigkeit theoriegeleiteten Handelns in der Praxis und für die Attraktivität von Praxisrezepten vermutet (Dreyer, 2005, S. 11).

Die in der Kunstpädagogik diskutierten Bezugfelder Kunst, Bild und ästhetische Erfahrung bestimmen auch die Bandbreite der Inhaltsaspekte und Auffassungen zu frühpädagogischen Bildungsprozessen im Bereich Kunst/ bildnerisch-ästhetischem Lernen. Ein eher breit angelegtes Domänenverständnis aus kunstpädagogischer Sicht gibt das vom BDK – Fachverband für Kunstpädagogik erarbeitete Positionspapier (BDK, 2009). In diesem wird – auf der Basis vorliegender Veröffentlichungen zur ästhetischen Bildung im Elementarbereich – ein gemeinsames Grundverständnis der domänenspezifischen Bildungsprozesse im Elementarbereich und die daraus resultierenden Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte dargestellt und erörtert (Uhlig, 2010). Als domänenspezifisch relevante Inhalte werden in der Kunst- und Frühpädagogik ästhetische, kreative, bildnerische und künstlerische oder kunstnahe Erfahrungen und Prozesse im Bereich von Produktion und Rezeption diskutiert. Die zentralen fachrelevanten Begriffe (ästhetisch, kreativ, Bild, künstlerisch) werden jedoch je nach Theoriebezug unterschiedlich verstanden und unterscheiden sich als

Fachbegriffe zudem deutlich von ihrer Verwendung in der Alltagssprache (Dieck, 2012).

Förderung im Bereich Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen

Unabhängig davon, in welchen inhaltlichen Bereichen der Domänenschwerpunkt gesehen wird, setzen frühpädagogische kunstpädagogische Konzepte bei den Fähigkeiten der Kinder, ihren altersspezifischen Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Ausdrucksweisen an. Konsens besteht dabei darin, dass der kindliche Zugang zur Welt in erster Linie ein ästhetischer ist: Kinder begegnen der Welt mit sinnlichen Erfahrungen und Prozessen und zunächst ohne feste Deutungsmuster. Ihr Weltzugang ist geprägt von einem spielerischen, flexiblen, offenen, mehrdeutigen Agieren, Erkunden und Ausdeuten von Möglichkeiten. Der Aspekt des Ästhetischen ist also nicht zu reduzieren auf ein sinnliches Erleben (vgl. BDK, 2009; Schäfer, 2006; Brée, 2005; Heyl, 2008). Häufig wird die strukturelle Verwandtschaft dieser kindlichen Prozesse des Weltzugangs und Lernens mit künstlerischem Wahrnehmen, Denken und Handeln hervorgehoben (Brée, 2007; Heyl, 2008). Betont wird auch, dass sich die ästhetischen Prozesse der Kinder nicht in den konventionellen Sparten bestimmter Disziplinen oder künstlerischer Gattungen bewegen, sondern Spiel und ästhetische Produktion, verschiedene Ebenen und Bereiche sowie wechselnde Interessen und Ziele verknüpfen (BDK, 2009; Uhlig, 2010; Kirchner, 2010).

Aus der Orientierung an ästhetischen und künstlerischen Prozessen resultiert in der Theoriediskussion als zentraler konsensfähiger domänenspezifischer Aspekt die deutliche *Prozessorientierung* – in Abgrenzung zu allen Ansätzen, in denen die Kinder angeleitet werden, ein bestimmtes, zuvor bekanntes, „schönes“ Produkt herzustellen (Brée, 2005). Diese Prozessorientierung bedeutet auch, eigenständige, individuelle und interessen geleitete Prozesse der Kinder anzuregen und zu unterstützen und explorative, experimentelle, spielerische und entdeckende Vorgehensweisen zu fördern (Brée, 2007; Heyl, 2008; Kirchner, 2010).

Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte

Mit dem inhaltlichen Domänenverständnis gehen Vorstellungen zur *Rolle der pädagogischen Fachkraft* einher. Bresler unterscheidet bei ihrer Untersuchung in nordamerikanischen Elementary Schools im Bereich der Arts Education drei Typen pädagogischer Orientierung, die sich mit bestimmten kunstpädagogischen Überzeugungen und Zielvorstellungen verbinden: „little-intervention orientation“ mit minimaler Intervention durch die pädagogische Fachkraft und maximalem Freiraum für die Kinder, „production orientation“ mit direkter Anleitung durch die pädagogische Fachkraft und „guides-exploration orientation“, einem Ansatz, in dem die pädagogische Fachkraft Kinder zu domänenspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen anregt und herausfordert und sie dabei unterstützt und begleitet (Bresler, 1993; Bresler, 1994).

Sie kann zeigen, dass sich die minimal-intervenierende Orientierung vor allem in den Gruppen mit den jüngeren Kindern findet. Bei den Fachkräften verbindet sich dieses Rollenverständnis mit den pädagogischen Zielen Kreativität, Selbst-Ausdruck und Selbständigkeit, dabei aber auch mit fehlender eigener künstlerischer und kunstpädagogischer Expertise (Bresler, 1994). Als charakteristische Merkmale der Lernsituationen bei minimal-intervenierender Orientierung werden genannt: ergebnisoffene/beliebige Aufgaben, wenig Vormachen/Zeigen, Ermunterung zu Materialexploration und einer unkritischen, unterstützenden Umgebung. Bresler weist darauf hin, dass dabei wesentliche Faktoren, die zur Kreativitätsförderung und der Entwicklung von Selbstausdruck erforderlich sind, ausgeblendet werden (Bresler, 1993).

Forschungsstand

Die Bandbreite empirisch belegter kreativitätsförderlicher Faktoren, die sich für frühpädagogische Settings nutzen lassen, zeigt – allerdings aus kognitionspsychologischer Perspektive und nicht domänenspezifisch für den Bereich Kunst/ bildnerisch-ästhetisches Lernen – Preiser auf (Preiser, 2006 a-c). Die fachlich intendierten bildnerisch-ästhetischen, „künstlerischen“ Prozesse der Kinder lassen sich jedoch kognitionspsychologisch als kreative Problemlöseprozesse beschreiben, so dass die kognitionspsychologischen Befunde gut domänenspezifisch interpretiert werden können (Dieck, 2012). Gefördert werden dabei kreativitätsspezifische Haltungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen (Preiser, 2006a; Kirchner & Peez, 2009).

Bae knüpft für ihre Studie zur Rolle der kunstpädagogischen Fachkraft in frühpädagogischen Einrichtungen an den drei Typen grundlegender Orientierungen nach Bresler an und zeigt in einer qualitativen Studie, wie sich in einem Konzept der „guided-exploration“ die Rolle der Fachkraft in unterschiedlichen Lernsituationen professionell anpasst. Dabei wird unterschieden zwischen zurückhaltend-reaktivem, aber situativ spezifischem Handeln (wenn Kinder selbstbestimmt bildnerisch-ästhetisch arbeiten), aktiverem Agieren mit methodisch vielfältigen Anregungen in der Gruppe („Teacher as a Guide“) und Phasen, in denen die Fachkraft auf verschiedenen Ebenen domänenspezifisch assistiert, unterstützt, hilft (Bae, 2004).

Neben den Strukturmerkmalen ästhetischer und künstlerischer, kreativer Prozesse ist das Bildnerische ein wesentlicher domänenspezifischer Bezugspunkt. Auch hier entsprechen die domänenspezifischen Inhalte einerseits altersspezifischer Praxis, wenn Kinder sich bildnerisch-handelnd mit Umwelt und eigenen Erfahrungen auseinandersetzen, sich Wirklichkeit aneignen und Erfahrungen verarbeiten (Kirchner, 2010). Die altersspezifischen Merkmale bildnerischer Prozesse und Lösungen sind gut untersucht (Lange-Küttner, 1994; Koepe-Lokai, 1996; Becker, 2003; Baum & Kunst, 2007; Reiß, 1996). Zur Förderung der bildsprachlichen Entwicklung setzen kunstpädagogische Ansätze auf authentische Bildanlässe und Darstellungssituationen, in denen die bildnerische Tätigkeit als sinnhaft erlebt wird, auf Imagination anregende Methoden und auf vielfältiges künstlerisches Material, das Handlungsimpulse gibt und zu bildnerischem Tun herausfordert (Kirchner, 2010; Dieck, 2012).

Die Herausforderung für fröhpädagogische Fachkräfte besteht im Bildungsbereich Kunst/bildnerisch-ästhetisches Lernen darin, individuelle ästhetische Erfahrungen und Interessen von Kindern in unterschiedlichen Alltagssituationen wahrzunehmen, also das ästhetische Potential einer Situation zu erkennen, diese aufzugreifen und als weiterführende künstlerische Lernchancen zu nutzen, um (vertiefte) ästhetische und kreative Prozesse anzuregen und methodisch adäquat zu unterstützen (BDK, 2009).

1.3.3 Bildungsbereich Mathematik

Innerhalb der mathematikdidaktischen Diskussion hat in den letzten 20 Jahren ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Mathematiklernen wird heute als aktiver, selbst gesteuerter Prozess verstanden, in dem das Individuum sein Wissen auf der Basis bisheriger Erfahrungen und in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt konstruiert und in sein bisheriges Wissensnetz einbindet (Terhart, 1999; Schütte, 2004). Auch in der Zielperspektive zeigen sich deutliche Veränderungen: Es geht nicht um die Ausbildung mechanischer Fertigkeiten in verschiedenen mathematischen Bereichen (Anghileri, 2001). Die Lernenden sollen vielmehr an zentralen Leitideen der Mathematik allgemeine mathematische Kompetenzen wie Problemlösen, Modellieren, Darstellen von Lösungswegen, Argumentieren und Kommunizieren entwickeln (KMK, 2005).

Mathematische Förderung im Elementarbereich

Auf den genannten Vorstellungen von Mathematiklernen aufbauend wurden in den letzten Jahren solche Ansätze für die Förderung mathematischer Kompetenzen im Kindergarten begründet, bei denen mathematische Aktivitäten in den Kindergartenalltag integriert und aus ihm heraus entwickelt werden (Rathgeb-Schnierer & Wittmann, 2006; Rathgeb-Schnierer, 2008, 2012; Gasteiger, 2010, 2012;). Diese Ansätze stellten zunächst die Frage nach relevanten mathematischen Grunderfahrungen im Kindergarten und orientierten sich bei der Beantwortung an zentralen inhaltlichen Leitideen, die im mathematischen Lernen auf unterschiedlichen Niveaus immer wieder auftreten (Steinweg, 2008; Bönig, 2010). Dies gewährleistet zum einen eine tragfähige domänenspezifische Perspektive, zum anderen die Anschlussfähigkeit der Lernprozesse an die Schule. In Anlehnung an die Bildungsstandards der Schule wurden somit für die mathematische Bildung im Kindergarten die Inhaltsbereiche Zahlen und Operationen, Raum und Form, Größen und Messen, Daten und Zufall sowie Muster und Strukturen als relevant beschrieben (KMK, 2005).

Integrative Ansätze mathematischer Bildung fokussieren auf all diese Inhaltsbereiche und haben generell nichts mit der Durchführung isolierter Lern- oder Fördersequenzen gemeinsam (Gasteiger, 2010). Sie sind vielmehr von der Vorstellung geprägt, dass Mathematik nicht erst bei komplizierten Begriffen beginnt, sondern bei konkreten Handlungen, die bewusst gemacht und reflektiert werden (Freudenthal, 1981).