



Astrid Boll

Das Kreuz der Elementardidaktik

Bedeutung der intuitiven Mathematik als Lernkunst der Kinder
im Kontext der Bildungsplanung

Astrid Boll

Das Kreuz der Elementardidaktik

Bedeutung der intuitiven Mathematik als Lernkunst
der Kinder im Kontext der Bildungsplanung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Mein herzlicher Dank gilt Hans Gängler, der mich mit dem Begriff „Mathetik“ neugierig machte, Daniela, die meine Mathetik seit vielen Jahren beständig beflügelt, den zahlreichen Erzieher*innen, deren Mathetik ich in den Untersuchungen entdecken durfte und Lorin, die meine Lernkunst nährt, pflegt und erträgt!*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden unter dem Titel „Bedeutung der Mathetik in der Elementaridaktik – Didaktisches Wissen und Handeln von Fachkräften im Elementarbereich am Beispiel des Bilderbucheinsatzes“ als Dissertation angenommen.
Gutachter*in: Prof. Dr. rer. soc. hab. Johann Gängler; Prof in Dr. Daniela Braun.
Tag der Disputation: 02.09.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.kg © by Julius Klinkhardt.
Bildnachweis Umschlagseite 1: © Astrid Boll, Koblenz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2376-0

Zusammenfassung

Das vorliegende Buch setzt sich mit der Didaktik von Fachkräften im Elementarbereich auseinander. Hierfür wird der Frage nachgegangen, was das didaktische Wissen und Handeln der Fachkräfte anhand der Auswahl des Materials „Buch“ kennzeichnet.

Die Schwierigkeit der Beantwortung dieser Frage liegt einerseits an der noch fehlenden Existenz eines wissenschaftlich fundierten elementardidaktischen Modells. Andererseits, so die aktuelle Befundlage, an dem impliziten didaktischen Wissen der Fachkräfte, welches nur schwer zu explizieren erscheint. Mithilfe einer Mixed-Methods Untersuchung wird der Ausgangsfrage nachgegangen, indem die qualitative Teiluntersuchung auf den Ergebnissen des quantitativen Forschungsteils aufbaut und beide Untersuchungen in der Auswertung integriert werden.

Notwendigerweise werden hierfür zunächst die Entwicklung und der aktuelle Diskurs der Elementardidaktik theoretisch erarbeitet. Ausgehend von Comenius, dem Begründer der „Großen Didaktik“ für die Altersgruppe 0-24 Jahre, wird ihm folgend das paritätische Verhältnis der Didaktik zur Mathematik erörtert. Die „Kunst des Lehrens“ als Tätigkeit der Lehrenden steht dabei der „Kunst des Lernens“ der Lernenden nicht gegenüber, sondern ist inhärente Aufgabe einer Elementardidaktik. Die Metakompetenz des „Lernen lernen“ lässt sich dieser Forderung zuordnen. Einschränkend umfasst diese lediglich die bewusste Mathematik, welche durch asymmetrische Ko-Konstruktionen entsteht. Ihr vorausgehend und begleitend lässt sich die intuitive Mathematik bestimmen, welche sich in symmetrischen Ko-Konstruktionen wie dem Spiel zwischen Kindern sowie dem eigenständigen entdeckenden Lernen findet. Dem folgend lassen sich mithilfe zweier didaktischer Achsen der didaktische Diskurs, die Konzepte und Überlegungen, sowie die Bilderbücher in einem elementardidaktischen Kreuz einordnen.

Aufbauend auf diesem Verständnis beschäftigt sich der empirische Teil mit der Frage **„Welche Kriterien bestimmen die Auswahl und den Einsatz des Materials „Buch“?“**. Hierfür werden zunächst 251 Fachkräfte mittels Fragebogen befragt. Im Ergebnis zeigen sich Auffälligkeiten hinsichtlich der Anzahl der Berufsjahre, so dass hieraus das Sample für die Experteninterviews (N=14) gebildet wird.

Evident wird durch die Ergebnisse, dass „Didaktik“ lediglich einen kleinen exklusiven Part des täglichen Handelns der interviewten Fachkräfte einnimmt, weil der Begriff nur eingeschränkt verstanden wird. „Didaktik“ umfasst für die Befragten die „gezielte Beschäftigung“, einschließlich der Methoden. Demgegenüber zeigt sich, dass ein zentraler Schwerpunkt ihres didaktischen Handelns, die Förderung der intuitiven Mathematik der Kinder ist, indem sie z.B. durch die Kontextgestaltung den selbstständigen Umgang mit Büchern sowie darüber hinaus das freie Spiel ermöglichen. Die Ergebnisse offenbaren letztlich, dass insbesondere die Zieloffenheit dieser lernanregenden Kontextgestaltungen, nicht als Didaktik bezeichnet wird. Das wiederum verweist darauf, dass für die Didaktik im Elementarbereich, anders als im Schulbereich, eine Lernzieloffenheit notwendig ist, um das Wesen des Spiels nicht zu konterkarieren. Die Absicht, die intuitive Mathematik der Kinder zu fördern, muss mit diesem Ergebnis als besonderes didaktisches Kennzeichen im Elementarbereich anerkannt werden, damit es letztlich auch von den Fachkräften als Didaktik verstanden werden kann.

Abstract

The present work deals with the question of the didactic knowledge and action of specialists in the elementary field on the basis of the selection criteria of books.

The difficulty in answering this question lies on the one hand in the lack of a scientifically-based elementary didactic model. On the other, according to the current findings, this is due to the existing implicit didactic knowledge of the skilled workers, which, however, appears to be difficult to explain. With the help of a mixed-methods investigation, the initial question is investigated in such a way that the qualitative partial investigation is based on the results of the quantitative research part and these are integrated into the evaluation.

For this purpose, the development and current discourse of elementary didactics will first be discussed from a theoretical perspective. Based on Comenius, the founder of the "Great Didactics" for the age group 0-24 years, the parity relationship between didactics and mathematics is discussed below. The "art of teaching", as an activity of the teachers, is not opposed to the "art of learning" of the learners, but is an inherent task of elementary didactics. The metacompetence of "learning to learn" can be assigned to this task. This is limited only by the conscious mathematics, which is created by asymmetrical co-constructions. It is preceded by intuitive mathematics, which is found in symmetrical co-constructions, such as play between children, and independent discovering learning. Based on this, two didactic axes, the didactic discourse, the concepts and considerations, as well as the picture books, can be arranged in an elementary didactic cross.

Building on this understanding, the empirical part deals with the question "Which criteria determine the selection and use of the material 'book'?" To this end, 251 skilled workers will initially be surveyed using questionnaires. The evaluation shows, among other things, that the number of professional years has an impact on certain answers. Two breaks can be observed here, so that the sample for the expert interviews (N=14) shows the three occupational year groups determined.

It is evident through the results that "didactics" only takes up a small exclusive part of the daily actions of the interviewed specialists, because the term is understood only to a limited extent. "Didactics" for the interviewees means "targeted employment", including methods. On the other hand, it can be seen that a central focus of their didactic activities is the promotion of intuitive mathematics in children, e.g. by enabling them to work independently with books through context design, as well as free play. The results ultimately reveal that in particular the open-mindedness of this learning-stimulating context design is not described by the interviewees as didactics. This in turn points to the fact that for didactics in the elementary area - unlike in the school area - an openness to learning goals is necessary in order not to counteract the nature of the game. The intention to promote intuitive mathematics in children must be recognised with this result as a special didactic characteristic in the elementary area, so that it can ultimately also be understood as didactics by professionals.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemstellung und Ausgangssituation.....	13
1.2	Forschungsstand und Forschungsfrage.....	14
1.3	Zielsetzung und Aufbau.....	15
2	Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit	17
2.1	Didaktik.....	17
2.1.1	Etymologie und Begriffsbedeutung.....	18
2.1.2	Mathetik.....	23
2.1.3	Mathetik im Elementarbereich und ihre Bedeutung für die Didaktik.....	27
2.2	Elementar-didaktische Linien.....	32
2.2.1	Historie ausgewählter elementarpädagogische Ansätze seit Comenius.....	33
2.2.2	Aktuelle Diskurslinien.....	48
2.2.3	Zusammenführende Beschreibung und praktischer Transfer.....	79
2.3	Bedeutung des Buches in der Elementar-didaktik.....	82
2.3.1	Das Bilderbuch – eine schwer fassbare Gattung.....	82
2.3.2	Lernzieloptionen von Büchern.....	88
2.3.3	Didaktische und mathetische Aspekte von Büchern.....	90
2.4	Fazit der Ergebnisse zum theoretischen Hintergrund.....	92
3	Forschungsdesigns im Kontext wenig erforschter und komplexer Gegenstände	95
3.1	Erkenntnisinteresse.....	95
3.2	Mixed Methods Research.....	96
3.3	Methodik und Aufbau.....	98
3.4	Kriterien methodischer Strenge bei MMR.....	103
4	Quantitative Studie	105
4.1	Methodisches Vorgehen.....	105
4.1.1	Inhaltliche Überlegungen zum Fragebogendesign.....	105
4.1.2	Beschreibung der Stichprobenbildung.....	111
4.1.3	Pretest.....	115
4.2	Verlauf der Datenerhebung.....	116
4.2.1	Durchführung der Datenerhebung.....	116
4.2.2	Bereinigung des Datensatzes.....	118

4.2.3 Repräsentativität der Daten	120
4.2.4 Güte der Daten	121
4.2.5 Kritische Würdigung der Methodik	125
4.3 Deskriptive Datenauswertung und Dateninterpretation ausgewählter Ergebnisse.....	127
4.3.1 Soziodemografische Daten	127
4.3.2 Erkenntnisinteresse 1: Handlungsmerkmale	131
4.3.3 Erkenntnisinteresse 2: Verständnis von „Didaktik“	141
4.3.4 Ausgewählte Kreuzvergleiche	147
4.4 Zwischenergebnis: Diskussion zentraler Ergebnisse und weiterer Forschungsverlauf.....	152
5 Qualitative Studie.....	157
5.1 Methodisches Vorgehen.....	158
5.1.1 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews als Instrument empirischer Forschung.....	158
5.1.2 Zur Rolle der Forscherin	162
5.1.2 Sample	163
5.1.3 Pretest	165
5.2 Untersuchungsverlauf	166
5.2.1 Feldzugang.....	167
5.2.2 Beschreibung und Durchführung der Interviewsituation	168
5.2.3 Transkription und Datenschutz	169
5.2.4 Güte der Daten	171
5.2.5 Kritische Würdigung der Methodik	174
5.3 Auswertungsmethode.....	176
5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse	176
5.3.2 Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	178
5.3.3 Darstellung des Kategoriensystems	182
5.4 Datenauswertung und Interpretation.....	184
5.4.1 Case summary- Berufsjahrbezogene Fallübersicht.....	186
5.4.2 Analyse der HK3: Besonderheiten des „Buchs“	192
5.4.3 Analyse der HK 1: Kriterien der Auswahl	200
5.4.4. Analyse der HK2: Didaktisches Wissen und Handeln.....	211
5.5 Zwischenergebnis und zentrale Erkenntnisse	242
6 Diskussion	245
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	245
6.2 Einordnung der Ergebnisse in den Diskurs einer Elementardidaktik.....	251
6.3 Methodische Einschränkungen und Kritik.....	254
6.4 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate.....	255
Literatur	261
Abbildungsverzeichnis.....	271

Tabellenverzeichnis.....	275
Anhang.....	277

»Es ist die wichtigste Kunst des Lehrers,
die Freude am Schaffen und am Erkennen zu wecken.«

Albert Einstein (1879-1955)

1 Einleitung

Seit Anfang dieses Jahrtausends erlebt die Frühpädagogik¹ eine Aufmerksamkeit und damit verbundene Umbruchphase, die diverse Handlungs- und Aktionsfelder reaktiviert und auch generiert hat. Nicht zuletzt aufgrund des OECD- Länderberichts im Jahr 2004 und dem im Jahr 2001 veröffentlichten Bericht der internationalen Schulleistungsuntersuchung (PISA), wurde der gesellschaftliche und politische Fokus auf frühkindliche Bildungsprozesse gerichtet. Die Möglichkeiten, Chancen aber auch Risiken dieser Altersgruppe wurden zudem von zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. der Neurowissenschaft und internationalen Studien, u.a. der NICHD – Study of Early Child Care², untermauert. Die Rentabilität wurde anhand des „Return on Investment“ für diesen Bereich untersucht³ und der Volkswirtschaftliche Nutzen deutlich herausgearbeitet⁴. In der Folge entstanden der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab drei Jahre (2006) bzw. ab einem Jahr (2013), den damit verbundenen Ausbau von Betreuungsplätzen, einem daraus resultierenden und bis heute andauernden Fachkräftemangel, die Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge (derzeit 131⁵), die Einführung von Bildungsplänen bzw. -empfehlungen in allen Bundesländern, Einführung von Screening- und Testverfahren zur Erfassung von Risikokindern und Sprachstand (diverse Verfahren und Modi), Erhebung von umfassenden Daten bezüglich Ausbaustand (z.B. Länderreport frühkindliche Bildungssysteme) und der Aufbau einer Forschungsinfrastruktur für den Bereich der Frühpädagogik.⁶ Insbesondere der Mangel an „Tatsachenforschung über das Bildungsgeschehen in den Einrichtungen“⁷ wurde von der OECD angemahnt, denn im Zeitraum 1998-2007 betrug der Anteil von Bildungsforschungsprojekten im Elementarbereich⁸ gerade einmal 2,1 %⁹. In der Konsequenz wurde der (seit 2008 gesetzlich gefestigte) Auftrag der **Bildung, Betreuung und Erziehung** sukzessiver Gegenstand von Forschungen. Dabei lag der Fokus auf der Untersuchung pädagogischer Programme und Konzepte, auf der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte und der Erfassung der pädagogischen (Interaktions-)Qualität¹⁰. Letzteres er-

¹ Frühpädagogik bzw. Pädagogik der frühen Kindheit, umfasst alle pädagogischen Probleme und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt bis zum Schulbeginn, Familien und alle Formen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bedeutsam sind (vgl. Fried u.a. 2012, S.9). Sie gehört der Disziplin der Pädagogik der Kindheit/Kindheitspädagogik an. Wenngleich die zahlreich verwendeten Termini und der Gegenstandsbereich dieser Disziplin noch diffus sind, gilt sie aktuell als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Sozialen Arbeit. Kindheitspädagogik beschäftigt sich mit familialer sowie institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von 0-13 Jahre, den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen ihres Aufwachsens und sich dabei abzeichnenden pädagogischen Problemen sowie Handlungsfeldern Vgl. Rißmann 2015, S.102

² Einzusehen unter: https://www.nichd.nih.gov/publications/pages/pubs_details.aspx?from=&pubs_id=5047

³ Spieß 2013, online

⁴ Fritschi/Oesch 2008, S.6

⁵ Vgl. hierzu Weiterbildungsinitiative frühkindliche Fachkräfte (WIFF) unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de>

⁶ Vgl. Ballussek 2008, S.10f; Kasüschke 2016, S.17; Köing, Leu, Viernickel 2015, S.7; Thole, Rossbach, Fölling-Albers, Tippelt (Hrsg) 2008, S.17ff

⁷ Liegle 2008, S.118

⁸ Die institutionellen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung bis zum Schuleintritt werden gemäß der Kultusministerkonferenz als Elementarbereich bezeichnet.

⁹ Weishaupt, Rittberger (Hrsg) 2013, S.71

¹⁰ Viernickel 2015; Stamm/Edelmann 2013; Thole/Roßbach/Fölling-Albers/Tippelt 2008; König 2009

scheint umso notwendiger, als 2013 in der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (NUBBEK)“ Wolfgang Tietze die durchschnittlich nur mittelmäßige Qualität von deutschen Kindertageseinrichtungen nach der ersten Untersuchung 1998 erneut belegte.¹¹ Dieser Befund könnte zwar angesichts der Tatsache, dass der Einfluss der Familie auf die kognitive und leistungsbezogene Entwicklung bis zu dreimal höher liegt¹², nur als randständiges Problem betrachtet werden. Dennoch wurde vom Aktionsrat Bildung (2012) herausgearbeitet, dass bei guter institutioneller Qualität alle Kinder vom Besuch der Einrichtung profitieren. Bei herausragender pädagogischer Qualität können Kindertagesstätten sogar eine kompensatorische Wirkung auf die Bildung der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ausüben, welche sich insbesondere in der pädagogischen Kompetenz des Personals offenbart.¹³ Der Aktionsrat greift in seinem Gutachten auf internationale und wenige nationale Untersuchungen zurück. Dies kommt nicht überraschend, denn nach wie vor befindet sich die deutsche frühpädagogische Forschungslandschaft in ihren Anfängen, bzw. konnten durch die getätigten Untersuchungen, „die großen Forschungslücken bei einer Vielzahl von Fragen frühpädagogischer Bildung in keiner Weise geschlossen werden“¹⁴. Anke König generierte bereits 2009 in ihrer Untersuchung zur Bedeutung der Interaktionsprozesse als Desiderat, dass zukünftige Untersuchungen eine kontinuierliche Bildungsforschung vorantreiben sollten, um eine differenzierte Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns zu gewährleisten¹⁵. 2010 begegnete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) dieser Tatsache mit der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWIFF). Mit Hilfe dieser Förderlinie konnten im Zeitraum 2011-2014 in Summe 16 Forschungsprojekte realisiert werden, die die noch „karge Landschaft“ bereicherten. In der Folge zeigte sich nun eine „Landschaft“ mit ausgeprägten Bereichen und weiterhin unentdeckten Domänen¹⁶. Hochgradig unterentwickelt erscheint nach wie vor der Bereich der Didaktik/Methodik in der Frühpädagogik. Ob erschwerend oder ursächlich für dieses Manko ist die Tatsache, dass die pädagogischen Fachkräfte sich keines didaktischen Modells bedienen können, mit welchem sie die Lehr-Lernprozesse im pädagogischen Alltag planen, durchführen und reflektieren könnten. Denn während sich das Schulsystem bzw. das Lehrpersonal zahlreicher Didaktiken bedienen kann, so ist dies für den frühpädagogischen Bildungsbereich respektive seines Personals bis jetzt noch nicht möglich. „Es fehlt eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit, die das gesamte Feld der Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege umfasst“¹⁷, konstatierte eine Arbeitsgruppe aus dem Feld der Frühpädagogik schon im Jahr 2010. Dabei wäre eine solche Didaktik äußerst hilfreich für die Professionalisierung und damit für die pädagogische Qualität in den Einrichtungen.

¹¹ Tietze u.a. 2013

¹² Roßbach 2011, S.176

¹³ Aktionsrat Bildung – vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) 2012, S.22ff

¹⁴ Leu 2015, S.10

¹⁵ Vgl. König 2009, S.269

¹⁶ Vgl. Viernickel 2015, S.36ff

¹⁷ Kastüschke 2010, S.7

1.1 Problemstellung und Ausgangssituation

Seit 2010 wurde der Diskurs um eine frühpädagogische Didaktik in Theorie und Praxis sukzessive erweitert. Mit Blick auf die deutlich gestiegenen Anforderungen und Herausforderungen, die das frühpädagogische Feld in den letzten Jahren erreicht haben, wurde herausgearbeitet, dass es sogar mehrerer Didaktiken¹⁸ bedarf. Dieser Bedarf begründet sich sowohl aufgrund zunehmender – gesetzlich bestimmter – Aufgabenfülle (z.B. Inklusion, Qualitätsmanagement, Kinderschutz, Beobachtung und Dokumentation, Sprachbildung) als auch aufgrund der Heterogenität der Kinder (hinsichtlich Alter, ethnischer und sozialer Herkunft, individueller Voraussetzungen). Viernickel und Stenger plädieren beispielsweise für eine explizite Krippendidaktik, die „die Mehrdimensionalität des Bildungsbegriffs für die früheste Kindheit systematisch aufgreift und die Besonderheiten früher Lernprozesse berücksichtigt“¹⁹. Einschränkend lässt sich hierzu vermerken, dass derzeit die frühpädagogische Betreuungslandschaft der Bundesrepublik keine einheitlichen Betreuungssettings (bezogen auf Alter und Gruppengrößen) vorweisen kann. Laut Ländermonitor (2016) werden 42 % der unter Dreijährigen in der Gruppenform „Krippe“ (0-3 Jahre) betreut, aber 58 % auf andere altersgemischte Gruppenkonstellationen verteilt.²⁰ Insofern werden in dem aktuellen Diskurs in erster Linie pädagogische Ansätze, Modelle, Methoden und aktuelle Spannungsfelder hinsichtlich ihres Nutzens für eine elementarpädagogische Didaktik mit Bezügen zu einer Kleinstkinddidaktik thematisiert und diskutiert.²¹ Zeitgleich wird der Diskurs auch durch den konstruktiven Blick über den wissenschaftlichen Tellerrand hinaus mitbestimmt. Denn eine wichtige Aufgabe für die Disziplin der Frühpädagogik wird die Entwicklung einer wissenschaftsbegründeten Didaktik sein, die ihre Anschlussfähigkeit an die bestehenden Diskurse aus den Bezugswissenschaften (z.B. Neurowissenschaft, Kindheitsforschung, Schulpädagogik und ihre Didaktik) prüfen muss.²² Zusätzliche Schwierigkeiten für die Implementierung einer elementarpädagogischen Didaktik vermuten einige Wissenschaftler*innen in der eher ablehnenden Haltung frühpädagogischer Fachkräfte gegenüber didaktischen Termini. Diese werden im Elementarbereich „mit ‚Verschulung kontra Spiel‘ in Verbindung gebracht“²³. Für Werner Thole macht eine solch intensive und mehrdimensionale Auseinandersetzung auch deutlich, „dass die Pädagogik der Kindheit ein besonderes pädagogisches Feld konstituiert, das exklusive Formen der professionellen und disziplinären Thematisierung und anderer Praxen bedarf als die, die aktuell noch mehrheitlich in der Schule anzutreffen sind und das schulische Bildungssystem insgesamt bestimmen“²⁴. Denn Lernen im Elementarbereich ist nicht an bestimmte Unterrichtszeiten gebunden, im Gegenteil die Fachkraft muss sich zeitgleich mit verschiedenen Lernsituationen und Inhalten befassen.

Spannend wird der Diskurs durch die Tatsache, dass sich der institutionelle frühpädagogische Bereich – trotz fehlender Didaktik – nicht als didaktikfreier Raum beschreiben lässt. Denn elementarpädagogische Einrichtungen greifen in ihrer pädagogischen Arbeit

¹⁸ In dem Falle wäre es konform mit einer Stufendidaktik

¹⁹ Viernickel/Stenger 2010, S.75

²⁰ Vgl. Ländermonitor 2016. online

²¹ Vgl. Kasüschke 2015, S.9

²² Vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.41

²³ Schelle 2011, S.10

²⁴ Thole 2008, S.285

häufig auf klassische und moderne Konzepte zurück, mit welchen sie ihre Bildungsarbeit systematisieren.

1.2 Forschungsstand und Forschungsfrage

Der pädagogische Alltag ist durchdrungen von Bildungsgelegenheiten aufgrund von Spielsituationen, -materialien und ganzen Lern-Arrangements und -Umgebungen (Räumen). Es ist demzufolge nicht von der Hand zu weisen, dass innerhalb des frühpädagogischen Feldes didaktisch agiert wird. Doch kommen aktuelle Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Berufspraxis weitgehend routiniert erfolgt. Werner Thole und sein Forschungsteam formulieren in ihrem Forschungsprojekt „Wissen und Reflexion“²⁵ das Ergebnis, dass „die befragten Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Kommentierungen – trotz konkreter Nachfragen (seitens der Forschenden, Anm. der Verf.) – kaum explizit auf Ausbildungswissen, pädagogisches, diagnostisches und didaktisches Fachwissen zurückgreifen“²⁶. Hier stellt sich demnach die Frage nach der Intentionalität ihres Handelns: Wissen Fachkräfte um die Ziele ihrer pädagogischen Arbeit und verfolgen sie diese entsprechend methodisch? Das Forschungsteam aus dem Verbundprojekt „Primel“²⁷ resümiert ernüchternd, dass „sowohl Freispielsituationen als auch explizite domänenspezifische Bildungsangebote kaum genutzt werden, um die die Kinder bei ihren Interessen oder beim Explorieren kognitiv herauszufordern“.²⁸ Dies würde bedeuten, dass Fachkräfte anscheinend häufig „aus dem Bauch heraus“ handeln und eher selten didaktische Überlegungen ihrer Arbeit zu Grunde legen. Das Primel-Team wirft abschließend die Frage auf, ob es den Fachkräften schlicht an fachdidaktischem Wissen und didaktischem Handwerkzeug mangelt.²⁹ Doch auch ohne dieses explizite didaktische Wissen bringen die Fachkräfte, laut Thole und seinem Team, Wissen in die Praxis mit ein, welches jedoch nicht unbedingt explizierbar zu sein scheint oder als nicht bedeutungsvoll erachtet wird. Denn es „ist etwas in den Alltagsgestaltungen eingelagert, auf das zurückgegriffen und verwendet wird, das sich aber gegenüber Verbalisierungen und Überführungen sperrig verhält“³⁰.

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieses inkorporierten Wissens an. In Abgrenzung zu den aktuellen o.g. Forschungen von Thole u.a. (2015) und Mackowiak u.a. (2015) steht in der Untersuchung nicht das direkte pädagogische Handeln insbesondere die Interaktion im Vordergrund, sondern die Entscheidungen der Fachkräfte. Der pädagogische Alltag ist durchdrungen von Entscheidungen, die geplant oder ungeplant durch die Fachkräfte getroffen werden. Entscheidungen für oder gegen ein Thema, ein Material, eine Methode, eine bestimmte Raumgestaltung, eine Gruppenzusammensetzung etc. sind didaktisch relevant. Insbesondere mit der Auswahl des Materials, welches den Kindern zur Verfügung gestellt wird, bestimmen Fachkräfte, welcher Ausschnitt der Welt den Kindern (für ihre Bildung) zur Verfügung gestellt wird. Für die vorliegende Untersuchung bedeutsam, sind einerseits die intendierten und damit bewussten Ziele von Interesse. Dem Desiderat von

²⁵ Thole u.a. 2016

²⁶ Thole u.a. 2015, S.126

²⁷ Projekt „Primel- Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“. Weitere Informationen unter: <http://www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/PRIMEL/Projektbeschreibung.php>

²⁸ Vgl. Mackowiak u.a. 2015, S.173f

²⁹ Vgl. Mackowiak u.a. 2015, S.173f

³⁰ Thole u.a. 2015, S.138

Thole folgend, sind andererseits gerade die nicht bewussten oder als nicht bedeutungsvoll erachteten Kriterien, von Bedeutung, um sich der praktizierten Didaktik in den Einrichtungen zu nähern. Zusammenfassend ist der Gegenstand dieser Forschung das explizite und implizite didaktische Wissen der Fachkräfte.

Bei der Fülle an Materialien, die Im Kindertagesstättenbereich vorhanden sind, wird in dieser Arbeit, exemplarisch für alle Materialien, das „Buch“ betrachtet³¹. Dies erfolgt aus dreierlei Gründen:

- Im Schulbereich gilt es (immer noch) als das bedeutendste didaktische Material und ist auch gesamtgesellschaftlich noch – trotz aller Medialisierung – als Bildungsmaterial hoch angesehen. Damit verbunden gehen mit dem Bucheinsatz bestimmte Ziele einher, die sich auch im Elementarbereich curricular abbilden.
- Insbesondere durch Bilderbücher wird „das Zeigen“, welches unzweifelhaft eine der wichtigsten Lehrformen darstellt bzw. als eine der Grundoperationen³² der Pädagogik gilt, eingesetzt.
- Mit dem „Orbis sensualium pictus“ (1658) schuf Johann Amos Comenius das erste Bilderbuch. Dies geschah mit dem Ziel den Kindern die „Welt im Bild“ zur Verfügung zu stellen, sie durch Bilder sichtbar und verständlich zu machen.

Daraus ergibt sich abschließend folgende zentrale Forschungsfrage:

Was kennzeichnet das didaktische Wissen und Handeln von Fachkräften im Elementarbereich?

Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es der Klärung ob und wie sich das Wissen und Handeln der Fachkräfte anhand des Materialeinsatzes „Buch“ systematisieren und theoretisch zuordnen lassen kann. Hierfür gilt es wiederum zu klären, welche Kriterien und theoretischen Bezüge zugrunde liegen.

1.3 Zielsetzung und Aufbau

Mit der Beantwortung dieser Frage wird versucht den aktuellen theoretischen und praktischen Stand der Elementardidaktik zu ermitteln. Ziel dieser Arbeit ist es daher, den aktuellen Diskurs einer Elementardidaktik, um die expliziten und impliziten Handlungskriterien der Fachkräfte zu erweitern. Hierdurch sollen Anschlussmöglichkeiten für Theorie, Ausbildung und Praxis generiert werden, die die notwendige pädagogische Qualität im Elementarbereich weiter befördern zu können.

Da es bisher jedoch keine allgemein gültige Didaktik für den Elementarbereich gibt, muss der Begriff der Didaktik operationalisiert und in dem Kontext des Elementarbereichs transferiert werden, um eine Systematisierung und Kategorisierung von Kriterien für die nachfolgende Untersuchung zu ermöglichen. Nachfolgend wird im theoretischen Teil 2.1

³¹ Salvatorische Klausel: Da das Buch in dieser Arbeit exemplarisch für alle Materialien betrachtet wird, geht es in dieser Arbeit primär nicht um eine Didaktik durch dieses Medium, sondern um die allgemeine Elementardidaktik, die anhand des Einsatzes dieses Materials expliziert werden soll. Insofern handelt es sich primär nicht um den Bereich Mediendidaktik und wird deshalb nicht weiter in dieser Arbeit verfolgt.

³² Vgl. Prange 2012, S.25 ff

zunächst der Begriff der Didaktik, seine Wurzeln und aktuellen Inhalte sowie seine Doppeldeutigkeit, erarbeitet. Es gilt hierbei den Ursprung der Didaktik als pädagogisches Problem, näher zu betrachten. Johann Amos Comenius gilt diesbezüglich als der didaktische Reformers des 17. Jahrhunderts, denn unumstritten reichen die Wurzeln der Didaktik bzw. der Curriculumstheorie bis zu ihm zurück.³³ Mithilfe seiner Überlegungen, wird die Dualität der Didaktik – als Didaktik und Mathetik offengelegt. Die Bedeutung der Mathetik im allgemeinen als auch für den Elementarbereich wird erörtert und das Verhältnis dieser beiden Begriffe in den Kontext des Elementarbereichs gesetzt.³⁴

Mit Kapitel 2.2 wird die historische und aktuelle elementardidaktische Entwicklungslinie skizziert, um die didaktischen und mathetischen Aspekte verschiedener Konzepte, sowie der für den Elementarbereich gültigen Bildungs- und Orientierungspläne, offenzulegen. Dabei kommt dem Freispiel eine besondere Aufmerksamkeit zu. Mithilfe eines didaktischen Kreuzes lassen sich die didaktischen Dimensionen der vorangegangenen Ausführungen sowie der aktuellen elementardidaktischen Modellansätze ein – und zuordnen. Hiernach erfolgt ein Transfer des Kreuzes in die Praxis.

Kapitel 2.3 erörtert das Material „Buch“, seine Bilderbuchgattungen und Lernzieloptionen. Mit den didaktischen und mathetischen Aspekte von Büchern und ihrer Zuordnung auf der Steuerungsachse, endet die theoretische Fundierung und wird unter 2.4 im Fazit der Ergebnisse zusammengefasst.

Kapitel 3 widmet sich dem Untersuchungsdesign und der Begründung eines Mixed Methods Zugangs für diese Forschung.

Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 der quantitative und in Kapitel 5 der qualitative Untersuchungsteil methodisch begründet und beschrieben, der Verlauf dargestellt und die Ergebnisse werden jeweils dargestellt und ausgewertet.

Eine Zusammenführung und Verzahnung der Ergebnisse sowie deren Einordnung in den aktuellen Diskurs, einschließlich der Desiderate, erfolgt in Kapitel 6, welches mit dem abschließenden Fazit die Arbeit beendet.

³³ Schaller 2004, S.47

³⁴ Wenngleich Didaktik thematisch den Termini „Bildung und Erziehung“ zugehörig ist, liegt der Schwerpunkt der Arbeit auf den Lehr- und Lernsituationen. Insofern erfolgt keine Auseinandersetzung mit den Begriffen, da sie der erkenntnisleitenden Fragestellung primär nicht dienlich sind. Die Autorin folgt der Auffassung von Liegle, wonach Erziehung die Aufforderung zu Bildung und Lernen die Tätigkeit hierbei ist. Lehren wird im Kontext Didaktik hierfür gebraucht, zielt auf Lernen, um hierdurch die Bildung des Subjekts zu bewirken. (Vgl. Liegle 2013, S.52ff)

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Lehr- und Lernprozessen in der Kita und entwickelt mit dem elementardidaktischen Kreuz die Möglichkeit, das gesamte Feld der gezielten und zieloffenen Lernsituationen abzubilden. Hierdurch gelingt es aufzudecken, dass „Didaktik“, im Verständnis der Fachkräfte lediglich einen kleinen Part ihrer Arbeit beschreibt: die gezielte Beschäftigung. Demgegenüber liegt der Schwerpunkt ihres Handelns in der Förderung der intuitiven Lernkunst (Mathetik) der Kinder. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auf, dass insbesondere die nicht intendierten Lernprozesse der Kinder, die von den Fachkräften beobachtet werden, nachfolgend zu einem intensiven didaktischen Geschehen führen. Diese „selbstlaufenden didaktischen Bewegungen“ stehen maximal konträr zu der Auffassung, Didaktik sei ein bewusstes und intendiertes Arrangement von Zeit, Raum, und Handlung im Sozialen. Sie kennzeichnen damit die Besonderheit der Elementardidaktik.



Die Autorin

Astrid Boll, Jahrgang 1968, promovierte 2019 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Bereich Geistes- und Sozialwissenschaft, der Technischen Universität Dresden. Sie forscht und lehrt seit 2013 an der Hochschule Koblenz auf dem Gebiet der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. Seit September 2019 ist sie mit der Vertretungsprofessur „Management in sozialen Einrichtungen“ betraut.

978-3-7815-2376-0

