

Situative Lernbegleitung in offenen materialbasierten Settings im Kindergarten

Eine Evaluation der Weiterbildung „Kunst trifft Mathematik im Kindergarten“

Christine Bänninger^{1,*} & Rahel Laubscher¹

¹ Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

* Kontakt: PH FHNW,

Institut für Kindergarten und Unterstufe,

Obere Sternengasse 7,

4502 Solothurn, Schweiz

christine.baenninger@fhnw.ch

Zusammenfassung: Lernbegleitung in offenen Settings spielt auf der Kindergartenstufe eine wichtige Rolle, um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und Lernprozesse anzuregen. Die Weiterbildung „Kunst trifft Mathematik im Kindergarten“ soll Lehrpersonen in der Lernbegleitung in offenen, materialbasierten Settings stärken. Die wissenschaftliche Evaluation macht die Vorstellungen gelingender Lernbegleitung der befragten Lehrpersonen in Bezug auf das Beobachten und Stützen in offenen materialbasierten Settings sichtbar. Nach der Weiterbildung zeigen sich drei verschiedene Grundhaltungen in Bezug auf Lernbegleitung: Allen gemein ist die Betonung der Wichtigkeit, die Tätigkeiten der Kinder lange zu beobachten, bevor gestützt wird.

Schlagwörter: Lernbegleitung; Lehrerfortbildung; Kindergarten; offene materialbasierte Settings; offener Unterricht



1 Einleitung

Gemäß Deutscheschweizer *Lehrplan 21* sollen auf der Kindergartenstufe sowie in den ersten zwei Jahren der Primarstufe (Zyklus 1) neben der Entwicklungsorientierung auch die Fachlichkeit und die gezielte Verbindung von Fachbereichen einen wichtigen Platz einnehmen (vgl. z.B. Bachmann et al., 2021; Künzli David & de Sterke, 2021). Dies kann in Form von methodisch-systematischem Lernen erfolgen oder in vielfältigen offenen Unterrichtssettings mit frei-explorierenden Tätigkeiten, bei denen die Entwicklung des einzelnen Kindes in den Fokus genommen wird (Blum et al., 2021). Eine solche Herangehensweise, die Kompetenzen in unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen sowie überfachliche Kompetenzen fördern soll und insbesondere auf Kindergartenstufe weit verbreitet ist, sind *offene materialbasierte Settings*. Diese Unterrichtsform mit anregendem und vielfältigem Material ermöglicht es, mit fachbereichsverbindend angelegten Lerngelegenheiten von der Entwicklung des einzelnen Kindes auszugehen und diese im explorierenden Setting zu fördern. Zudem ist auch ein Fokus auf verschiedene Einzelfachbereiche möglich (Blum et al., 2021).

In solchen Settings ist eine gezielte fachliche Lernbegleitung entscheidend, die die individuellen Voraussetzungen der Kinder in den Blick nimmt und situativ auf Aktivitäten der Kinder reagiert (Blum et al., 2021; Krammer, 2017; Lonnemann & Hasselhorn, 2018; Wullschlegler & Stebler, 2017). Eine solche fachliche Lernbegleitung stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lehrpersonen (Blum et al., 2021; Streit, 2017a). Um einen Beitrag zu einer zielführenden Lernbegleitung zu leisten, wurde im Projekt „Kunst trifft Mathematik im Kindergarten“ (KuMa)¹ eine Weiterbildung konzipiert und wissenschaftlich begleitet, die sich auf die fachliche Lernbegleitung im Rahmen von offenen materialbasierten Settings fokussiert. Im vorliegenden Artikel werden ausgewählte Ergebnisse dieser Begleitstudie präsentiert.

2 Lernbegleitung im Kindergarten

Eine kognitiv anregende Lernbegleitung ist für die Stufe der frühkindlichen Bildung insgesamt von großer Bedeutung, insbesondere wenn der Kindergarten über eine reine *Betreuungsfunktion* hinausgeht und eine *Bildungsfunktion* innehat, wie sich dies in der Debatte zur frühkindlichen Bildung in den deutschsprachigen Ländern – sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz – zeigt (vgl. u.a. Drieschner, 2010). Empirische Befunde zur Lernbegleitung auf der Kindergartenstufe zeigen aber, dass das Potenzial einer lernfördernden Begleitung in der Praxis noch nicht ausgeschöpft ist. König (2009) beispielsweise kommt in ihrer ethnographischen Studie zu dem Schluss, dass sich der Interaktionsprozess zwischen Erziehenden und Kindern auf der Kindergartenstufe oftmals auf Alltägliches fokussiert, bspw. auf konkrete Handlungsanweisungen, jedoch anregende und weiterführende Denkprozesse oder eine kreative Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu kurz kommen. Wadepohl und Mackowiak (2016) zeigen in ihrer Untersuchung, dass in der Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel anspruchsvolle kognitiv aktivierende Interventionen wenig zum Tragen kommen. Bruns und Eichen (2015) haben in ihrer Untersuchung am Beispiel Mathematik herausgearbeitet, dass im Elementarbereich eine optimale fachliche Förderung mehrerer Kinder nur sehr bedingt gelingt und die Kinder damit unzureichend in ihren individuellen Bildungsprozessen begleitet werden. Streit (2017b) wiederum zeigt – auch für den mathematischen Bereich – auf, dass Lehrpersonen oft mehr Zeit in die Beobachtung als in die aktive fachliche Begleitung investieren. Dies könne entsprechend den Studienergebnissen von

¹ Projektlaufzeit 2017–2020, durchgeführt durch die Professuren Ästhetische Bildung, Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht sowie Mathematikdidaktik und mathematisches Denken im Kindesalter der Pädagogischen Hochschule FHNW. Das Projekt wurde finanziert durch die Stiftung Mercator Schweiz und die PH FHNW. Weitere Informationen: www.kunsttrifftmathe.ch

Streit (2017b) auch darauf zurückzuführen sein, dass Lehrpersonen befürchten, die Lernenden durch die Lernbegleitung in ihren Tätigkeiten zu stören. Streit (2017a) hat durch die Erstellung von Personenprofilen unterschiedliche Unterstützungsverhalten herausgearbeitet, die auf drei verschiedene Typen der Lernbegleitung hindeuten: Der erste beobachtet eher und gibt kaum inhaltliche Impulse. Der zweite zeigt eher kürzere Interventionen, die mehrheitlich eng und stark gelenkt sind. Das dritte Personenprofil zeichnet sich dadurch aus, dass die Interventionen länger sind und kognitiv anregende (strategische und inhaltliche) Fragen bzw. Impulse umfassen. Auch aktuelle Studien zur Spielbegleitung im Kindergarten legen ähnliche Erkenntnisse nahe: So zeigen z.B. Wustmann Seiler et al. (2023) in ihrer empirischen Studie auf, dass sich Kindergartenlehrpersonen hauptsächlich als Beobachtende und Umgebungsgestaltende sehen, dann als Klassenmanagende (Steuerung des sozialen Miteinanders) und erst dann als (externe oder interne) Spieltutor*innen, die das Spiel der Kinder bewusst anreichern oder erweitern.

Damit Lernbegleitung zur Förderung von Kompetenzen in den Entwicklungs- und Fachbereichen gut gelingen kann und das Augenmerk nicht hauptsächlich auf der Beobachtung und Umgebungsgestaltung liegt, müssen verschiedene Kompetenzfacetten in den Blick genommen werden, über die die Lehrperson verfügen muss: Gemäß dem Prozessmodell von Streit (2017a) ist eine situative Unterrichtswahrnehmung und -analyse durch die Lehrperson nötig, und diese muss darauf basierend didaktische Handlungen ableiten und umsetzen resp. in der Begleitung die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen.

Das bedeutet, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, fachliches Potenzial in den Handlungen der Kinder zu erkennen sowie den Lern- und Entwicklungsstand wie auch Denk- und Lernprozesse der Kinder zu diagnostizieren. Die situative Unterrichtswahrnehmung und -analyse kann sich sowohl auf die Prozesse als auch auf die Produkte der Kinder beziehen (Blum et al., 2021; Streit, 2017a).

Zweitens müssen Lehrpersonen für eine gelingende Lernbegleitung in der Lage sein – ausgehend von den Beobachtungen und Analysen –, eine individuelle Begleitung der Kinder und damit die passende, lernförderliche und kognitiv aktivierende Interaktion umzusetzen (Blum et al., 2021; Streit, 2017a, 2017b). Die dabei eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen können direkt oder indirekt sein. Bei der indirekten Unterstützung stellt die Lehrperson den Kindern passendes Material und Angebote zur Verfügung, die zum Lernen anregen, steht den Kindern bei Bedarf zur Verfügung und wertschätzt die Vorhaben und Tätigkeiten der Kinder. Die direkte – oft auch verbale – Unterstützung zielt darauf ab, dass die Kinder kognitiv angeregt werden und sich durch weiterführende Anregungen entwickeln können. Die Lehrperson unterstützt auch aktiv, wenn die Kinder in ihren Tätigkeiten nicht weiterkommen (Krammer, 2017; Schuler, 2017).

Weiter lassen sich drei verschiedene Ebenen der Unterstützung unterscheiden: die emotionale Ebene, indem die Lehrpersonen Motivation wecken und Unterstützung im Umgang mit Frustrationen bieten, die prozedurale Ebene, indem die Lehrpersonen strukturieren und die Aufrechterhaltung der Lösungsprozesse unterstützen, und die inhaltliche Ebene, indem Lehrpersonen Hinweise auf Aufgabenmerkmale geben, die für die Aufgabenlösung bedeutsam sind, oder wichtige Lösungsschritte vorzeigen (Krammer, 2017; Wood et al., 1976).

3 Weiterbildung zur Lernbegleitung in offenen materialbasierten Settings

Um den Ansprüchen einer kompetenten Lernbegleitung im Kindergarten gerecht zu werden, wurde die Weiterbildung „Kunst trifft Mathematik im Kindergarten“ (KuMa) theoriebasiert entwickelt, erprobt und evaluiert. Sie soll Kindergartenlehrpersonen befähigen, im Rahmen von offenen materialbasierten Settings fachliches Potenzial in den Lehrsituationen zu erfassen und auf individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Lernenden zu achten (Blum et al., 2021).

Die Weiterbildung orientiert sich an Konzeptionen und Erkenntnissen erfolgreicher Weiterbildungen für Lehrpersonen (vgl. z.B. Lipowsky, 2010; Wahl, 2001, 2013). Sie findet verteilt über einen Zeitraum von ca. vier Monaten statt und umfasst drei Halbtage Präsenz. Zwischen den einzelnen Veranstaltungen sind Zeiträume für Selbststudium und eine individuelle Praxiserprobung eingeplant. Weiterer wesentlicher Bestandteil der Weiterbildung ist der Einsatz eines eigens entwickelten interaktiven Videoarbeitsinstruments², da sich der Einsatz von Videovignetten in Studien als erfolgsversprechend für wirksame Lehrer*innenbildung erwiesen hat (vgl. z.B. Krammer, 2014; Sunder et al., 2016).

Lernbegleitung wurde in der Weiterbildung anhand des 5-Phasen-Modells nach Streit und Royar (2014) definiert (s. Abb. 1). In offenen materialbasierten Settings erfolgt zuerst ein „Anbieten“ von Material, das den Kindern zur freien Verfügung steht. Darauf folgen die Phasen des „Beobachtens“ und „Stützens“, die mehrmals durchlaufen werden. Beim „Vorstellen“ präsentieren die Kinder ihre Ideen und Produkte. In der Phase „Anknüpfen“ entstehen ausgehend von den Ideen und Produkten der Kinder weitere Aufgabenstellungen, welche in ein erneutes Anbieten münden können. Dieser Kreislauf kann mehrmals durchlaufen werden.

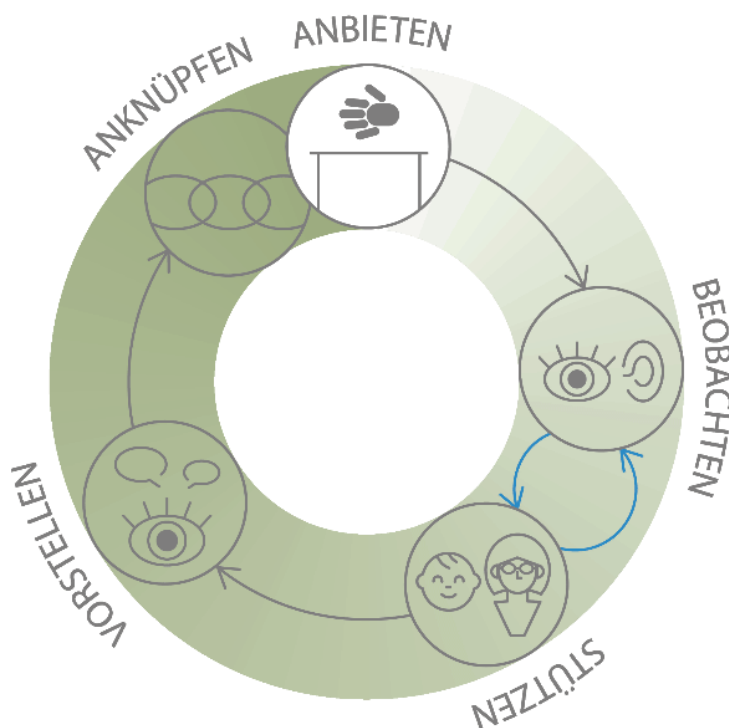


Abbildung 1: 5-Phasen-Modell der Lernbegleitung in materialbasierten Settings (C. Erdös für KuMa, in Anlehnung an Streit & Royar, 2014)

² Vgl. <https://www.kunsttrifftmathe.ch/videoarbeitsinstrument/>

Die Weiterbildung wurde 2019 an fünf Standorten in der Deutschschweiz mit insgesamt 68 Teilnehmenden durchgeführt und evaluiert. Anschließend wurden die Unterlagen zur Durchführung der Weiterbildung aufgearbeitet und auf www.kunsttriffmathe.ch frei zur Verfügung gestellt. Die Weiterbildung wird auch weiterhin im Rahmen des Weiterbildungs-Kurs-Angebots der PH FHNW angeboten.

4 Fragestellung und Methode

4.1 Fragestellung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die oben beschriebene Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen während deren Durchführung 2019 wissenschaftlich evaluiert. Dabei wurde u.a. der folgenden Frage nachgegangen: *Welche Vorstellungen haben Kindergartenlehrpersonen zur Lernbegleitung in offenen materialbasierten Settings?*

Die Autorinnen sind dabei vom Konzept der Lehrer*innenvorstellungen („teachers’ beliefs“) ausgegangen als

„subjektive, relativ stabile, wenngleich erfahrungsbasiert veränderbare, zum Teil unbewusste, kontextabhängige Kognitionen von Lehrpersonen. Sie umfassen die theorieähnlichen, wenn auch nicht widerspruchsfreien Gedanken zu verschiedenen fachübergreifenden und fachspezifischen Gegenstandsbereichen der Profession von Lehrpersonen“ (Kirchner, 2016, S. 100).

4.2 Stichprobe

In die Untersuchung wurden elf Teilnehmende aus vier Weiterbildungskursen einbezogen. Durchführungsort 1 wurde wegen Abweichungen in der Umsetzung nicht berücksichtigt. Alle Teilnehmenden waren weiblich. Die Auswahl erfolgte mittels qualitativem Stichprobenplan (Döring & Bortz, 2016) unter Berücksichtigung des Alters, der Arbeits Erfahrung (AE) und des Durchführungsortes (DO) der Teilnehmenden mit dem Ziel einer möglichst heterogenen Stichprobe (s. Tab. 1). Voraussetzung für die Berücksichtigung war die Teilnahme an allen drei Präsenztagen der Weiterbildung.

Tabelle 1: Stichprobenplan (eigene Darstellung)

	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>	<i>P7</i>	<i>P8</i>	<i>P9</i>	<i>P10</i>	<i>P11</i>
<i>Alter</i>	36–50	>50	36–50	>50	<36	36–50	36–50	<36	>50	36–50	<36
<i>AE</i>	10–23	>24	10–23	>24	<10	10–23	10–23	<10	>24	10–23	<10
<i>DO</i>	2	2	3	3	4	5	5	4	4	2	2

4.3 Datenerhebung und Auswertung

Für die Datenerhebung wurde mit jedem Teilnehmenden ein ca. 45-minütiges leitfadengestütztes Interview durchgeführt. Die Durchführung erfolgte ein bis drei Monate nach Abschluss der Weiterbildung. Der Leitfaden fokussierte neben anderem auf die Vorstellungen der befragten Lehrpersonen zur Lernbegleitung in offenen materialbasierten Settings und wurde im Vorfeld erprobt. Als Orientierung im Gespräch wurde das 5-Phasen-Modell der Lernbegleitung (Streit & Royar, 2014) genutzt.

Für die Auswertung fand nach der wörtlichen Transkription der Interviews gemäß Transkriptionsregeln eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) statt. Es erfolgte die Definition der Codierregeln, wonach Sinneinheiten codiert werden, die auch mehrere Sätze oder Absätze umfassen können. Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt theoretisch gebildet, abgeleitet aus Forschungsfrage und Theoriegrundlagen zur Lernbegleitung. Durch die initierende Textarbeit konnten induk-

tiv weitere Kategorien gebildet und die vorhandenen Kategorien ausdifferenziert werden. Alle Kategorien wurden in einem Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen hinterlegt. Um die Zuverlässigkeit des Codierens zu verbessern, fand bei ausgewählten Interviews ein konsensuelles Codieren (Hopf & Schmidt, 1993; Kuckartz, 2018) statt. Die Interviews wurden entsprechend durch zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Anschließend fand ein Abgleich der zugeordneten Textstellen zu den Codes auf Übereinstimmung und Unterschiede statt. Unterschiedliche Codierungen wurden bis zur Konsensfindung diskutiert und dadurch die Kategoriendefinitionen präzisiert.

5 Ergebnisse

5.1 Vorstellungen zur situativen Unterrichtswahrnehmung und -analyse

Für eine gelingende Lernbegleitung ist – wie in Kap. 2 beschrieben – eine situative Unterrichtswahrnehmung und -analyse unabdingbar (Streit, 2017a). Im Interview wurden die Lehrpersonen im Hinblick auf die situative Unterrichtswahrnehmung dazu befragt, wo ihr Beobachtungsfokus in offenen materialbasierten Settings liegt (s. Tab. 2). Alle Befragten geben an, den individuellen Entwicklungsstand der Kinder in den Blick zu nehmen. Die Beobachtung überfachlicher Kompetenzen (personal, sozial und methodisch) spielt bei allen eine Rolle, während nur einige explizit angeben, auch auf fachliche Aspekte einen Fokus zu legen. Bestimmte Lehrpersonen achten speziell auf das Produkt, das die Kinder mit dem Material schaffen, während eine andere Person ausführt, das Produkt selbst nicht stark zu beachten. Sie unterscheiden demnach zwischen Produkt und Prozess. Einige geben an, spezifisch darauf zu achten, wo sie organisatorisch eingreifen müssen, damit die Weiterarbeit der Kinder funktioniert.

Tabelle 2: Beobachtungsfokus – situative Unterrichtswahrnehmung (eigene Darstellung)

<i>Situative Unterrichtswahrnehmung</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>	<i>P7</i>	<i>P8</i>	<i>P9</i>	<i>P10</i>	<i>P11</i>
<i>Entwicklungsstand: überfachliche Kompetenzen</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Entwicklungsstand: spezifische fachliche Aspekte</i>			x		x	x	x			x	
<i>Produkte, die entstehen</i>	x		x			–				x	
<i>Organisatorisches Funktionieren</i>									x		x

Viele Lehrpersonen haben im Zusammenhang mit dem Beobachtungsfokus auch die Analyse und Interpretation ihrer Beobachtungen angesprochen. Sie überlegen sich beim Beobachten, welches Kind in welchen Bereichen Unterstützung benötigt, um die aktuelle Aufgabe zu bearbeiten, oder wo sie den einzelnen Kindern zusätzliche Herausforderungen für eine Weiterentwicklung anbieten können.

Es wurde angemerkt, dass diese Beobachtung viel Zeit und Raum braucht, es aber trotz der vielen Vorgaben z.B. durch den *Lehrplan 21* oder die Schule möglich ist, im Kindergartenalltag auf diese Weise zu beobachten. Es wurde ebenfalls erwähnt, dass diese Art der Beobachtung bereichernd ist und auch für Beurteilungen eingesetzt werden kann.

5.2 Vorstellungen zur individuellen Begleitung

Für eine gelingende Lernbegleitung sind neben Beobachtung und Analyse auch Kompetenzen in der individuellen Begleitung und Unterstützung der Kinder erforderlich. Nach Streit (2017a) entstehen qualitative pädagogische Interaktionen einerseits durch ein breites Repertoire an verschiedenen Unterstützungsformen und andererseits durch kognitiv aktivierende, verbale Unterstützung ohne direkte Handlungsanweisungen. Zu letzterem zählt die prozedurale Lernbegleitung, die durch gemeinsames Nachdenken gekennzeichnet ist.

Die befragten Lehrpersonen setzen denn auch sehr unterschiedliche Unterstützungsformen ein. Sie geben an, dass sie in der individuellen Begleitung die Kinder auffordern, andere Kinder zu beobachten, Tipps oder Ideen für mögliche Herangehensweisen geben, den Kindern beschreiben, was sie beobachtet haben, Fragen stellen, die das Kind weiterbringen sollen, Material dazugeben oder sehr zurückhaltend konkrete Aufträge geben. Einige beziehen andere Kinder mit ein, damit sie sich gegenseitig helfen, oder sie versuchen, indirekt zu motivieren, indem sie ein Beispiel für alle sichtbar hinlegen oder selbst beginnen, mit dem Material zu arbeiten. Zum Teil motivieren sie die Kinder durch bestärkende Worte, indem sie zum Ausdruck bringen, dass sie das Kind und seine Tätigkeit wahrnehmen und es toll finden. Oder sie verdeutlichen die Wichtigkeit der Tätigkeiten der Kinder, indem sie z.B. ihre Produkte fotografieren und sie damit motivieren:

Und danach, als sie dann etwas Bildnerisches vor sich hatten, habe ich gesagt: „Oh, das komme ich fotografieren.“ Und das hat dann den „Kick“ gegeben: „Oh, die fotografiert. Komm wir machen noch mehr und noch mehr.“ (P2: 9)

Eine weitere Möglichkeit, wie Lehrpersonen die Kinder motivieren, ist das organisatorische Sicherstellen der Weiterarbeit am Gleichen, wenn ein Kind ein Projekt verfolgt, das über mehrere Tage dauert. So kann z.B. verhindert werden, dass andere Kinder mit entgegengesetzten Zielen daran weiterarbeiten oder dass das Reinigungspersonal etwas verschiebt. Dies verhindert Frustration und motiviert, das selbst gesetzte Ziel weiterzuverfolgen.

Die befragten Lehrpersonen wenden gemäß obiger Aufzählung in der individuellen Begleitung die drei verschiedenen Ebenen der Unterstützung nach Krammer (2017) und Wood et al. (1976) an (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Unterstützungsmaßnahmen (eigene Darstellung)

Unterstützungsmaßnahmen	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>	<i>P7</i>	<i>P8</i>	<i>P9</i>	<i>P10</i>	<i>P11</i>
<i>Inhaltlich</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Prozedural</i>	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Emotional</i>	x	x			x	x		x	x	x	x

Sie unterstützen einerseits emotional, indem sie die Kinder stärken und motivieren (z.B. die Produkte fotografieren oder die Kinder verbal bestärken). Weiter wenden sie prozedurale Unterstützungsmaßnahmen zur Strukturierung an (z.B. Fragen stellen oder beschreiben, was sie sehen), und sie arbeiten mit inhaltlichen Unterstützungsmaßnahmen (z.B. konkrete Aufträge oder Hinweise geben). Alle interviewten Lehrpersonen wenden mindestens zwei der drei Ebenen (emotional, prozedural, inhaltlich) an; meist werden alle drei kombiniert.

5.3 Grundhaltungen in der Lernbegleitung

Erkenntnisse aus der Forschung zeigen auf, dass es unterschiedliche Typen der Lernbegleitung gibt (vgl. Kap. 2). In den Interviews zeichnen sich nach dem Besuch der Weiterbildung drei verschiedene Grundhaltungen von Lehrpersonen in der situativen Lernbegleitung ab (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Drei Lernbegleitungs-Grundhaltungen (eigene Darstellung)

<i>Haltung 1, Spezifika:</i> Möglichst keine Interventionen.
<i>Haltung 2, Spezifika:</i> Gezielte Interventionen bei Unterstützungsbedarf.
<i>Haltung 3, Spezifika:</i> Gezielte Interventionen bei Unterstützungsbedarf, aber auch wenn es gut läuft.
<i>Haltungen 1–3, Gemeinsamkeit:</i> Lange beobachten vor dem Stützen. Situativ anknüpfen an die Tätigkeit der Kinder.

Allen Grundhaltungen gemein ist, dass sich die Lehrpersonen beim Beobachten zurückhalten und sich lange nicht eingeben, auch wenn sie dies als sehr anspruchsvoll beschreiben:

Weil es mir so ein Anliegen ist, dass sie es allein ausprobieren und ausprobieren können, ist es wirklich auch für mich – es ist auf die eine Seite schwierig, sich zurückzuhalten, auf der anderen Seite ist es mir auch wichtig, dass ich mich zurückhalte. Und nicht gleich interveniere oder irgendetwas sage. (P5:77)

Zudem versuchen sie, bei allfälligen Interventionen situativ an die Tätigkeit der Kinder anzuknüpfen und den Kindern nur Denkanstöße zu geben und keine Lösungsvorschläge:

Dass ich die Kinder dort unterstütze, wo sie gleich selber dran sind. Oder eben begleite. Oder dass ich auch schaue, wie man bei dem weitergehen könnte. [...]. Aber dass man mit Fragen oder so unterstützt, dass das Kind wie selber draufkommt. Dass man dem Kind nicht alles vormacht, sondern dass man es beim Lernen begleitet und dass es so einen Prozess gibt und so. (P7:9)

Im Weiteren lassen sich die drei Lernbegleitungs-Grundhaltungen unterscheiden. Lehrpersonen mit der *Haltung 1* steuern die Kinder insgesamt fast nicht; sie wollen den Kindern nichts aufzwingen und sie nicht aus dem Spielfluss reißen, sie verzichten so oft wie möglich auf fachliche, aktive Lernbegleitung – entweder kommen die Kinder selbst (mit ganz wenig Steuerung) auf etwas Neues oder eben nicht:

Dass sie so Muster machen oder so vom Hellen zum Dunkeln und so. Sie sind gar nie zu dem gekommen. Wenn ich jetzt da noch mehr gesagt hätte: „Komm, probier doch einmal und so.“ Aber das kommt dann nicht von ihnen und da habe ich immer so ein wenig Hemmungen. Da habe ich das Gefühl, dass ich ihnen – wie sagt man – fast ein wenig etwas aufzwingen, wofür sie noch gar nicht parat sind. Gar nicht bereit sind. (P4:5)

Lehrpersonen mit der *Haltung 2* und *3* versuchen, die Kinder situativ durch gezielte Interventionen weiterzubringen. Beim Stützen greifen sie da ein, wo es aus ihrer Sicht nicht so gut läuft, z.B. wenn das Kind gar nicht mehr weiterzukommen scheint, wenn es den Anschein macht, dass das Kind lustlos wird oder nächstens aufgibt, wenn das Kind eine eigene Idee nicht umsetzen kann, wenn sie von Kindern gerufen werden oder wenn Material missbraucht wird oder Regeln missachtet werden.

Lehrpersonen mit *Haltung 3* stützen zusätzlich bewusst auch diejenigen Kinder, bei denen es gerade sehr gut läuft, da sie auch diese fördern möchten, während diejenigen mit *Haltung 2* nie angeben, auch mal einzugreifen, wenn sie keine Schwierigkeiten sehen und das Kind gut arbeitet.

Von den elf Lehrpersonen, die befragt wurden, ist nur bei einer die Haltung 1 auszumachen. Sie interveniert also so wenig wie möglich. Die meisten der interviewten Lehrpersonen agieren mit der Haltung 3, indem sie bei allen Kindern gezielt unterstützen. Wenige haben die Haltung 2, bei der sie nur bei Unterstützungsbedarf intervenieren.

6 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie zeigt wichtige Erkenntnisse über die Lernbegleitung von Lehrpersonen in offenen materialbasierten Settings auf und ermöglicht die Formulierung von Thesen zur untersuchten Weiterbildung.

In der situativen Unterrichtswahrnehmung und -analyse beachten die interviewten Lehrpersonen verschiedene wichtige Aspekte. Sie berücksichtigen überfachliche Kompetenzen und z.T. auch den fachlichen Entwicklungsstand der Kinder, und sie unterscheiden bewusst zwischen Prozessen und Produkten der Kinder, die laut Blum et al. (2021) beide wichtige Fokusse der situativen Unterrichtsanalyse darstellen. Mehrere Lehrpersonen haben allerdings die spezifische Beobachtung fachlicher Aspekte nicht explizit erwähnt, was mit Blick auf eine fachliche Kompetenzförderung wichtig wäre (Streit, 2017b). In einem zweiten Schritt analysieren die Lehrpersonen ihre Beobachtungen und leiten Konsequenzen hinsichtlich möglicher Unterstützungsmaßnahmen ab. Die beschriebenen Maßnahmen deuten auf ein breites Repertoire an Unterstützungsformen hin. Insgesamt zeigt sich damit bei den Lehrpersonen eine lernförderliche Begleitung gemäß Prozessmodell von Streit (2017a), mit Verbesserungspotenzial im Hinblick auf die fachliche Analyse bei einzelnen Befragten.

In der Lernbegleitung werden unterschiedliche Grundhaltungen sichtbar. Sie entsprechen nicht exakt den Typen nach Streit (2017b) oder den Spielbegleitungsrollen aus Wustmann Seiler et al. (2023), da in der Untersuchung ein anderer Fokus gewählt wurde; sie deuten aber auf ähnliche Kategorien hin. Alle befragten Lehrpersonen geben an, dass anfängliche Zurückhaltung und Beobachtung unabdingbar sind. Dies war ein wichtiger inhaltlicher Teil der Weiterbildung und scheint von allen Teilnehmenden erkannt worden zu sein. Mit einer Ausnahme (Grundhaltung 1) erachten auch alle eine darauf basierende pädagogische Interaktion als wichtig und zielführend, damit sich die Kinder weiterentwickeln können. Aber auch die Lehrperson mit Grundhaltung 1, die möglichst wenig interveniert, unterstützt die Kinder hin und wieder aktiv in ihrem Lernprozess, wie sich in der Beschreibung ihrer Lernbegleitung zeigt.

Die Studie hat gezeigt, dass die befragten Lehrpersonen nach der Weiterbildung in der Lage sind, ihre Haltung in Bezug auf die situative Lernbegleitung in Worte zu fassen. Von vielen wurde die Wichtigkeit der einzelnen Elemente der Lernbegleitung unterstrichen und sie haben sich intensiv damit auseinandergesetzt. Insbesondere betonen sie die Bedeutung der Beobachtung als ersten Schritt, was einen wichtigen Bestandteil der Weiterbildung ausmachte und von den Lehrpersonen explizit mit der Weiterbildung in Verbindung gebracht wurde. Daraus lässt sich die These ableiten, dass die unterschiedlichen Grundhaltungen der Lehrpersonen resp. die Lernbegleitungstypen nicht nur, wie in Streit (2017a) vermutet, auf subjektive Theorien und Überzeugungen zurückzuführen sind, sondern bei diesen Weiterbildungsteilnehmenden zum Teil ganz bewusst gewählt wurden. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse mit einer Stichprobe von elf Lehrpersonen beschränkt ist und keine Vorher-Erhebung stattgefunden hat, sondern eine rückwirkende Befragung durchgeführt wurde, ohne Überprüfung der tatsächlichen Umsetzung.

In den Interviews wurden die Lehrpersonen auch gefragt, wie sich die Weiterbildung auf ihre Lernbegleitung ausgewirkt hat. Diese Ergebnisse, die hier nicht im Detail dargestellt werden, da es sich nur um die rückwirkende Einschätzung der Befragten handelt, deuten darauf hin, dass sich die Lehrpersonen durch die Weiterbildung in ihrer Vorstel-

lung zur Lernbegleitung gestärkt fühlen und diese festigen und weiterentwickeln konnten. Weiterführende Untersuchungen der tatsächlichen Lernbegleitung im Kindergarten oder der Wirkung der innovativen Art der KuMa-Weiterbildung in Bezug auf die Lernbegleitung mittels Vorher- und Nachher-Messung wären aus diesem Grund auf jeden Fall anstrebenswert.

Literatur und Internetquellen

- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (2021). Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller* (S. 15–36). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860-03>
- Blum, K., Brüttsch, G., Garcia, S., Künzli David, C., Streit, C. & Wyss, B. (2021). Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtssettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion*. Waxmann.
- Bruns, J. & Eichen, L. (2015). Adaptive Förderung zur Vorbereitung auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich am Beispiel des Bereichs Mathematik. *Frühe Bildung*, 4 (1), 11–16. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000188>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 183–220). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92284-3_9
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. SSOAR Social Sciences Open Access Repository. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2014.9610>
- Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107–123). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_8
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Künzli David, C. & de Sterke, E.J. (2021). Mehr als Fachlichkeit. Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli

- David, T. Leonhard & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller* (S. 163–191). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860-10>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Lonnemann, J. & Hasselhorn, M. (2018). Frühe mathematische Bildung: Aktuelle Forschungstrends und Perspektiven. *Frühe Bildung*, 7 (3), 129–134. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000379>
- Schuler, S. (2017). Lernbegleitung als Voraussetzung für mathematische Lerngelegenheiten beim Spielen im Kindergarten. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 139–156). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_10
- Streit, C. (2017a). *Frühe mathematische Lernprozesse begleiten – Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projekt Guter Mathestart*. Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-18705>
- Streit, C. (2017b). Wie Lehrpersonen Kinder in materialbasierten Settings begleiten und mathematische Lernprozesse anregen. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 157–170). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_11
- Streit, C. & Royar, T. (2014). Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 32–42). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5375_03
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? – Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0037-5>
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10293>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Klinkhardt.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wullschleger, A. & Stebler, R. (2017). Individuelle mathematikbezogene Lernunterstützung bei Regelspielen zur Förderung früher Mengen-Zahlen-Kompetenzen im Kindergarten. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 171–186). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_12
- Wustmann Seiler, C., Rüdüsili, C. & von Felten, R. (2023). Empirische Arbeit: Was braucht ihr für euer Spiel – Darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70 (2), 123–136. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art09d>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bänninger, C. & Laubscher, R. (2024). Situative Lernbegleitung in offenen materialbasierten Settings im Kindergarten. Eine Evaluation der Weiterbildung „Kunst trifft Mathematik im Kindergarten“. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 156–167. <https://doi.org/10.11576/pflb-7435>

Online verfügbar: 02.09.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>