Tanz in der frühkindlichen Bildung

Perspektiven der Implementation von Tanz und Bewegungskultur in Kindertagesstätten

Michael Obermaier & Krystyna Obermaier

Zusammenfassung:
Seit über zehn Jahren transformiert die bisher gewaltigste bundesdeutsche Bildungsrefom den elementarpädagogischen Bereich: Ein verändertes Bild vom Kind, Bildungspläne seitens der Bundesländer, ein verbindliches Recht auf einen Krippenplatz für Unterdreijährige, die Akademisierung der Kindheitspädagogik oder – aus empirischer Sicht – die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Tietze et al. 2013) verdeutlichen schlaglichtartig das nachhaltige Engagement der beteiligten Akteure aus Politik, Öffentlichkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Mit der rechtsverbindlichen Erweiterung des Betreuungs- und Erziehungsauftrages elementarpädagogischer Institutionen durch den Bildungsauftrag setzt sich schließlich ein ganzheitliches Verständnis von frühkindlicher Bildung durch, die es von Anfang an zu fördern gilt. In diesem Zusammenhang fragt der vorliegende Artikel vorsichtig nach, welche Bedeutung dem Tanz dabei zukommt und welchen Herausforderungen sich eine professionelle Tanzpädagogik in der frühkindlichen Bildung zu stellen hat. Ausgehend von einer kurzen Skizze des aktuellen Forschungsstandes zur frühkindlichen Bildung (1) werden im Weiteren am Beispiel der Bildungsempfehlung NRW die Bildungsbereiche perspektiviert, am Beispiel Tanz konkretisiert (2) und nachfolgend in den kindheitspädagogischen Qualitätsdiskurs (3) überführt. Im Anschluss werden die Ergebnisse des *Thementisches Tanz in der frühkindlichen Bildung* vorgestellt (4), der im Rahmen des Fachtages anlässlich des 10jährigen Bestehens des Bundesverbands Tanz in Schulen am 28. Januar 2017 im tanzhaus nrw stattfand. Entlang der Ergebnisse der BIK- Studie zeigt ein perspektivischer Ausblick (5) die Chancen kindheitspädagogischer Tanzbildung in Kindertagesstätten auf.

1. Problemhorizont: Vom PISA-Schock zur Bildungsinflation

Spätestens seit den mächtigen Eruptionen der ersten PISA-Ergebnisse im Jahre 2001 (vgl. Baumert 2001) ist die destruierende Diagnose in Politik, Wirtschaft, Öffentlichkeit und Wissenschaft gleichermaßen unbestritten: Die Leistungsfähigkeit des bundesdeutschen Bildungssystem ist suboptimal und reformbedürftig. Seitdem hat sich auf der bildungspolitischen, administrativen und auch auf der Bewusstseinsebene enorm viel bewegt. Mit Helmut Fend (2008, S. 190) kann hier sogar von einer effektvollen Revolution gesprochen werden, „die als Sattelzeit in die Geschichte des Bildungswesens eingehen wird". Kindheit – verstanden als ein gesellschaftlich konstruierter Lern-, Entwicklungs- und Bildungsraum – erfährt seitdem einen Bedeutungszuwachs wie noch nie vorher in der gesamten Geschichte dokumentierter Pädagogik. Wurde selbst in renommierten Handbüchern zur Kindheitsforschung aus den 1990er Jahren dem Gegenstand *Bildung in der Kindheit* noch keine (wesentliche) Bedeutung gewidmet, so ist heute hingegen dieses Thema ein, wenn nicht sogar der zentrale Kristallisationspunkt, an dem die aktuellen Diskurse der verschiedenen Interessengruppen aus Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft verhandelt werden (vgl. Obermaier 2013). Spätestens seit dem vom Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebenen Gutachten mit dem programmatischen Titel »Auf den Anfang kommt es an!« (Fthenakis 2003) herrscht ein breiter bildungspolitischer Konsens darüber, dass ein in der konkreten phänomenologischen Lebenswelt verorteter Bildungsprozess zwangsläufig mit der Geburt beginnt.

Weniger Konsens hingegen ist darüber vorhanden, welche Bildungsbereiche wie, warum und in welcher Intensität gefördert werden sollen. Ohne hier weiter in die Tiefe gehen zu können, so soll doch kurz ange-

merkt werden, dass der derzeitige Boom im Praxisfeld der Krippen und Kindertagesstätten nicht vorwiegend pädagogisch begründet oder etwa auf den Rechten der Kinder fundiert ist. Vielmehr ist der rasante Ausbau des elementarpädagogischen Bereichs getragen von der Sorge um eine hinreichende Anzahl an Arbeitskräften und dem Umstand einer mangelnden Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. der mangelnden Erwerbsbeteiligung hoch qualifizierter Frauen. Und schließlich werden im Zuge der Humankapitalrechnung „der volkswirtschaftliche Nutzen und die hohe Rendite für Investitionen in frühe Bildung angeführt: Entwicklung von Humankapital, verringerte Bildungsarmut und damit weniger Mittel für Sozialsysteme, erhöhtes Wirtschaftswachstum etc." (Fölling-Albers 2013, S. 44; Obermaier 2011).

Die aktuelle kindheitspädagogische Bildungseuphorie, die vieles ermöglicht und schafft, darf aber nicht drüber hinweg täuschen, dass die „frühe Kindheit (0 - 6 Jahre) (…) in der sozialwissenschaftlichen empirischen Kindheitsforschung bislang weitgehend eine tabula rasa" (Fölling-Albers 2013, S. 43) ist und der Aspekt der Bildung keine hinreichende Beachtung fand, so dass die „Nicht-Berücksichtigung der frühen Kindheit einerseits und der Bildung im speziellen (…) ein kaum nachvollziehbares Defizit (und Desiderat) der empirischen Bildungsforschung" (ebd.) ist. Obschon die Entwicklung der frühkindlichen Bildungsforschung in Deutschland insgesamt positiv zu bewerten ist und sich mittlerweile eine eigene substanzielle frühkindliche Bildungsforschung etabliert hat (siehe hierzu beispielsweise die seit 2008 von Klaus Fröhlich-Gildhoff koordinierte Forschungsreihe *Materialien zur Frühpädagogik*), so ist, wie dies Yvonne Anders und Hans Günther Roßbach (2013, S. 191) konzedieren, der derzeit zu konstatierende Forschungsbedarf nach wie vor enorm. Wesentlich deutlicher formuliert dies Gerd E. Schäfer im Interview mit Jörg Maywald (2011, S. 44):

> „Es gibt auch international kein ausgearbeitetes wissenschaftliches Konzept frühkindlichen Lernens, allenfalls eine Reihe von mehr oder weniger begründeten Annahmen vor unterschiedlichen theoretischen Hintergründen. Von daher ist man sich lediglich innerhalb bestimmter wissenschaftlicher Fraktionen über Qualitätskriterien des Lernens einig. Eine übergreifende Diskussion gibt es bislang nicht. Von daher sind die Kriterien, die solchen Untersuchungen zugrunde liegen, wissenschaftlich leicht angreifbar. Natürlich ist es besser, Kriterien zu haben, anstelle gar keiner. Aber gleichzeitig müssen wir diese Kriterien eher vorläufig und prinzipiell revisionsbedürftig betrachten. Das sind keine guten Voraussetzungen für einen soliden empirischen Unterbau, auf den Öffentlichkeit und Politik sich unhinterfragt stützen könnten. So stürzen sich beide blind auf Einzelergebnisse, ohne deren Reichweite abschätzen zu können."

Der elementarpädagogische Boom hat zu Folge, „[d]ass in der gegenwärtigen Debatte um frühkindliche Bildung und Erziehung wahllos alles als Bildung bezeichnet wird – gleichgültig ob es sich um eine spezifische Förderung (…) handelt, um eine Technik, die Kinder beherrschen sollen (…) oder >Kompetenzen< in einem Lernbereich" (Schäfer 2003, S. 15). Im Unterschied zu schulpädagogischen Konzeptionen, so der Historiker Jürgen Reyer (2006, S. 219), sind die theoretischen, institutionellen, didaktischen und praxeologischen Lücken in der Elementarpädagogik die Folgen eines jahrzehntelangen „strukturkonservativen Dualismus" zwischen Elementarpädagogik und Primarpädagogik. Dies zeigt sich etwa auch darin, „dass es in der deutschen pädagogischen Fachsprache keinen geeigneten, dem im Bereich der Schule etablierten Begriff »Unterricht« entsprechenden Begriff für die (professionelle) Anregung von Bildungsprozessen in frühpädagogischen Einrichtungen und Maßnahmen gibt" (Liegle 2012, S. 33).

Ins Positive gewendet: Es ist evident, für eine empirisch orientierte Kindheits- und Bildungsforschung gilt es noch eine Menge zu ergründen, zu entdecken und zu entwickeln, um die jeweiligen pädagogischen Zielsetzungen auch fachlich fundiert begründen zu können.

2. Tanz im Kontext frühkindlicher Bildungsbereiche am Beispiel NRW

Aktuell wird ein Bild vom Kind gezeichnet, das aktiv, selbstbestimmt, lernmotiviert, kompetent und mithin auch philosophierend die Welt, seine Welt, erobert. Titel wie „Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift", „Kleine Philosophen: Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können" oder „Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen" erweisen sich als Verkaufsschlager und zeugen von dem beachtlichen Wandel der gesellschaftlichen Konstruktion von Kindern und Kindheit. Dieser maßgebende Paradigmenwechsel in der Deutung von Kindheit und Kindern, den Andreas Lange (1995, S. 65) schon früh mit dem Wortspiel vom *OPIA–Kind* (ontological; passive; idyllic; apolitical) zum *CAMP–Kind* (discursively constructed; actively acting; modernized; politically contested) trefflich beschrieb, führte zu einer massiven Aufwertung der frühen Kindheit als eine enorm wichtigen Bildungsphase, was auch bildungspolitisch seinen Niederschlag fand. So einigte sich die Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004 auf einen *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten* mit dem Ziel, die angestrebte Reform des vorschulischen Bereichs auf ein inhaltlich möglichst tragendes Fundament zu stellen. Dazu wurden im Jahre 2004 die 16 Bundesländer aufgefordert, Bildungs- und Qualitätsentwicklungspläne entlang folgender Bildungsbereiche zu entwerfen:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/ Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten

Im Jahre 2007 lagen alle 16 Bildungspläne vor, welche als Rahmenkonzepte die Arbeit in Kindertagesstätten auf ein zumindest in den einzelnen Bundesländern einheitliches Fundament stellen sollen. Der Sammelbegriff ‚Bildungspläne' wird hier zusammenfassend verwendet für die auf Länderebene unterschiedlich gewählten Bezeichnungen wie Orientierungsplan, Bildungs- und Erziehungsplan, Bildungsprogramm, Grundsätze zur Bildungsförderung, Rahmenplan, Bildungsempfehlungen, Bildungsvereinbarung oder Leitlinien. Nach einer Implementations- und Erprobungsphase wurden die Bildungspläne weiterentwickelt, so liegt der Hessische Bildungsplan aktuell in der siebten Auflage (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2016), der Nordrhein-Westfälische Bildungsplan etwa, der im Folgenden exemplarisch skizziert wird, in der zweiten Fassung vor (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016).

Obschon sich die einzelnen Bildungspläne in Form, Umfang, Verbindlichkeit, Schwerpunktsetzung und Differenzierungsgrad unterscheiden, so greifen sie doch alle die oben genannten Bildungsbereiche auf in der Intention, Inklusion und Partizipation zu verwirklichen. Ein weiteres verbindendes Element ist der gemeinsame Ansatz, dass das Kind als aktiver (Mit)Gestalter seiner Biografie im Zentrum der pädagogischen Arrangements und Bemühungen steht. So sollen Kinder unterstützt, ermutigt und gefördert werden, Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln, die ihnen ein dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende verantwortungsvolle Teilhabe an der Gesellschaft eröffnen und individuelle Ausdrucksformen stärken sollen (Hinweis: Die einzelnen Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen sind unter http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html verfügbar).

2.1 Die zehn Bildungsbereiche in den Grundsätze zur Bildungsförderung in NRW

So werden in NRW zehn verschiedene Bildungsbereiche differenziert (vgl. Abbildung 1), die aber keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit erheben. Vielmehr sollen sie den Fach- und Lehrkräften dabei helfen, die eigene Praxis daraufhin zu überprüfen, ob dem Kind tatsächlich ausreichend Möglichkeit gegeben wird, umfassende und grundlegende Bildungs- und Erfahrungsprozesse zu erleben. So sind die Bildungsbereiche als offen und flexibel für Weiterentwicklungsprozesse und für individuelle Anpassungen in der jeweiligen Bildungsinstitution aufzufassen (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 74). Auch ist zu berücksichtigen, dass die Aufteilung in zehn Bildungsbereiche nur eine idealtypische gedankliche Trennung ist, in der Praxis überschneiden sich die Bereiche notwendigerweise; so wird schnell deutlich, dass beispielsweise der Bildungsbereich *Bewegung* stark mit dem Bildungsbereich *Körper, Gesundheit und Ernährung* korrespondiert und im Bildungsbereich *Musisch-ästhetische Bildun*g beispielsweise durch profunde Tanzangebote eine wesentliche Konkretion erfahren kann.

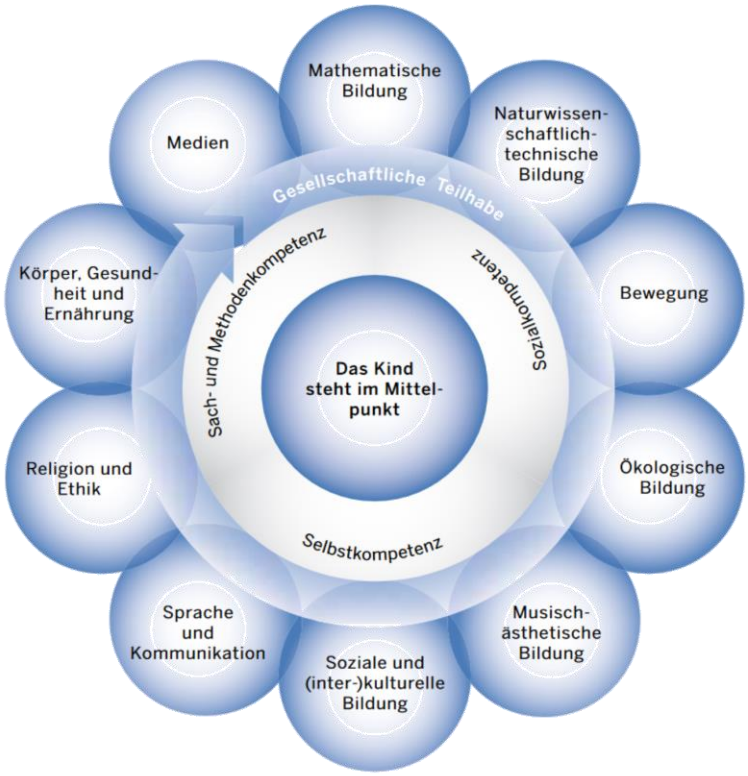

Abb. 1: Bildungsbereiche in den Grundsätzen zur Bildungsförderung NRW
Quelle: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016, S. 77)

Jeder Bildungsbereich ist dabei nach folgenden Prinzip aufgebaut:
a) Grundlegende Darstellung der wesentlichen Aspekte des Bildungsbereiches
b) Leitidee
c) Bildungsmöglichkeiten
d) Leitfragen zur Unterstützung und Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten
e) Materialien/ Settings als Denkanstöße

Je tiefer in der Gliederung (a-e) ein Aspekt innerhalb eines Bildungsbereichs verortet ist, desto weniger tragend ist dieser für den jeweils ausgewiesenen Bildungsbereich. So taucht beispielsweise Tanz im Bildungsbereich *Mathematische Bildung* unter dem Gliederungspunkt e*) Materialien/ Settings als Denkanstöße* auf, was einen eher geringen Einfluss auf diesen Bildungsbereich verdeutlicht.

2.2 Verortung des Tanzes in den Grundsätzen zur Bildungsförderung

Vorneweg: Tanz als ein anthropologisches Grundbedürfnis sowie universelles transkulturelles Ausdrucksmittel der Menschen könnte in den *Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* sicherlich eine noch wesentlich stärkere Beachtung erfahren. So ist – rein analytisch betrachtet – in dem 148 Seiten umfassenden Dokument immerhin 16 Mal von Tanz die Rede, wobei in sieben Fällen Tanz lediglich Bestandteil der Wörter Dis*tanz* und Akzep*tanz* ist, der Begriffsbestandteil Mathe hingegen taucht beispielsweise weit über 40 Mal auf. In Unterschied etwa zu Bayern, Hessen oder Rheinland-Pfalz wird in den Bildungsempfehlungen NRW Tanz nicht als ein eigenständiger Bildungsbereich oder als ein tragendes Element eines Bildungsbereichs explizit ausgewiesen, sondern er ist wohl – analog zum Phänomen Spiel – als ein zu den verschiedenen Bildungsbereichen querliegendes Ferment kindlicher Bildung zu verstehen.

Wie nachfolgend kurz dargestellt, lässt sich Tanz als Begriff in vier Bildungsbereichen wiederfinden. Der Bildungsbereich *Bewegung* zielt klar auf Körperlichkeit, nicht auf Leiblichkeit, weshalb Tanz hier keine explizite Rolle spielt, sondern einmal als Bestandteil der *Leitfragen zur Unterstützung und Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten* (Gliederungsebene d) angeführt wird. Vielmehr ist das Thema Tanz im Bildungsbereich *Musisch-ästhetische Bildun*g verortet, der von den beiden Säulen Gestalten und Musik getragen wird. Tanz erscheint hier neben dem freien Spiel, jeder Form des Gestaltens, Rollenspielen, Bewegung, Musik und Singen als ein weiterer und wichtiger Zugang zu ästhetischen Erfahrungsqualitäten, der in allen Gliederungspunkten (a bis e) Erwähnung findet. In den Bildungsbereichen *Religion und Ethik* und *Mathematische Bildung* wird Tanz indes nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck angeführt: Einmal als organisationale Option, Kinder aktiv in Programme zum interkulturellen Dialog mit Eltern einzubinden (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2016, S. 114), und einmal als Denkanstoß zur didaktischen Gestaltung von Bildungsangeboten etwa durch „Würfelspiele, Spielsituationen, Tanzspiele etc.“ (ebd. 2016, S. 119).

Fazit: Insbesondere am Beispiel Tanz zeigt sich hier ganz deutlich das Erfordernis, wie dies Klaus Mollenhauer (1983) schon früh für eine kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie postulierte, ideologiekritisch zu entschleiern, wie, warum und welches Wissen die kindheitspädagogischen Alltagspraxen prägt und bestimmt und wie nicht nur im frühkindlichen Bildungskontexten die Dominanz kognitiver Inhalte vor aisthetisch-leiblichen Zugängen argumentiert wird (vgl. Obermaier 2015; 2011). Daneben, mit Blick auf die Grundsätze zur Bildungsförderung in NRW, lassen sich viele konstruktive Anknüpfungspunkte für eine tanzpädagogische Anreicherung kindheitspädagogischer Praxen identifizieren. So bietet der Bildungsbereich 5 *Musisch-ästhetische Bildun*g für tanzorientierte Institutionen und tanzaffine Kindheitspädagog*innen auf allen Gliederungsebenen (a-d) erste Optionen, tanzpädagogische Schwerpunkte zu verankern, auszuformulieren und zu differenzieren. Auch nahezu alle anderen kindheitspädagogischen Bildungsbereiche, wie dies beispielsweise eine längsschnittlich angelegte Praxisforschung an der Universität zu Köln mit Lehramtsstudierenden aller Fachrichtungen abstützt (vgl. Obermaier und Obermaier 2012), können mit, durch und wegen Tanz profitieren. Und schließlich, was gewisse Standards in der kindheitspädagogischen Praxis betrifft, hat sich im Zuge der elementarpädagogischen Reformbemühungen ein fundierter

Qualitätsdiskurs entwickelt, der es erlaubt, unterschiedliche Dimensionen von Qualität zu differenzieren und zu beschreiben, wie dies in folgendem Kapitel 3 entfaltet und am Beispiel Tanz konkretisiert wird.

3. Der kindheitspädagogische Qualitätsdiskurs

Eines ist klar: Quantität braucht Qualität. So ist der Behauptung Hermann Schölers (2012, S. 103) zuzustimmen, dass die Herausforderungen an frühpädagogische Fachkräfte „die anspruchsvollsten und komplexestem mit großen Chance für positive Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch mit Risiken für nachhaltige Fehlentwicklungen“ sind. Insofern sind professionelle Formate von Qualitätssicherung und -entwicklung gerade im Feld der Frühpädagogik nicht zu entbehren.

3.1 Qualitätsdimensionen

Bei der Erläuterung des theoretischen Rahmens von pädagogischer Qualität im Elementarbereich wird zumeist auf den ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) rekuriert (vgl. (vgl. Tietze et al. 2005, S. 26f.; Tietze 1998, S. 32). Dabei kann mit Tietze (ebd., 20), der einen kindbezogenen Qualitätsbegriff vorschlägt, dann von einer qualitativ angemessenen Kindertagesbetreuung gesprochen werden, wenn diese „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt“ (vgl. Obermaier 2012, S. 153f.; zum Qualitätsbegriff vgl. Müller-Neuendorf & Obermaier 2010, S. 30ff). Zur Untersuchung der pädagogischen Qualität werden in der Regel vier verschiedene Qualitätsbereiche unterschieden, wie dies Abbildung 2 illustriert:

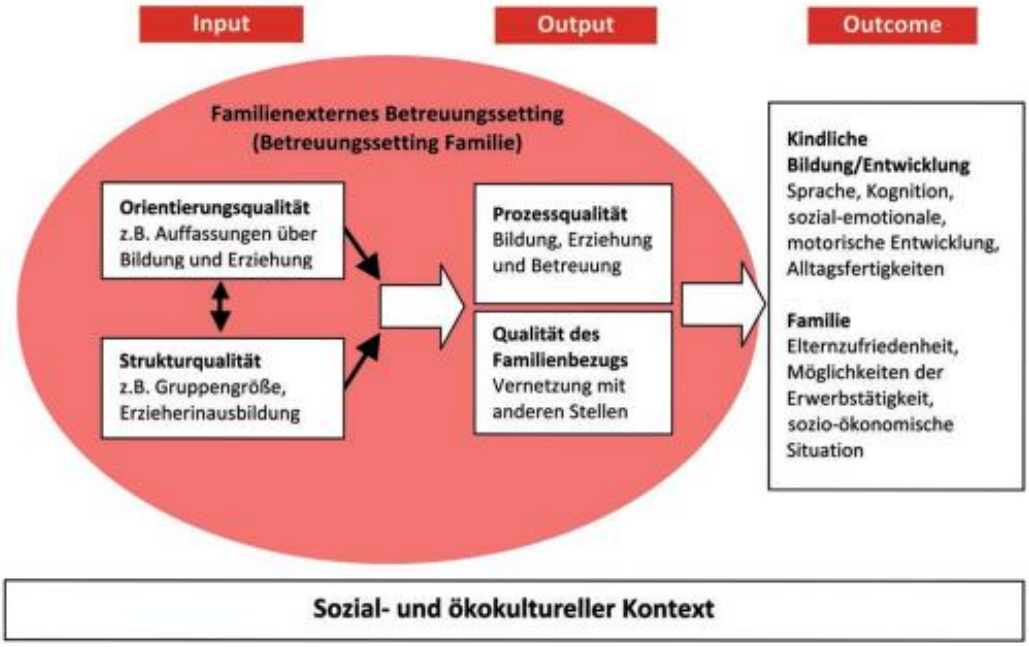

Abbildung 2: Vier Qualitätsdimensionen
Quelle: Tietze et al. 2013, S. 4

1. Strukturqualität: Darunter werden die rechtlichen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen in Tagesstätten für Kinder sowie die finanziellen, materiellen und personellen Ausstattungsmerkmale subsumiert.

2. Prozessqualität: Hier wird die Interaktionsdynamik, das soziales Klima, das Ausmaß an Kindzentrierung und Handlungsorientierung oder der Grad an Partizipation, der Kindern eröffnet wird, fokussiert.

3. Orientierungsqualität: Der Begriff Orientierungsqualität bzw. Einstellungsqualität zeigt die Vorstellungen des pädagogischen Personals über kindliche Entwicklung, über pädagogische Ziele und Normen sowie über Auffassungen von pädagogischer Qualität in der Kindertagesbetreuung. Orientierungs- und Prozessqualität stehen in einem engen Verhältnis.

4. Qualität des Familienbezugs und Ergebnisqualität: Die Effekte der pädagogischen Bemühungen sind stark von der Qualität des Familienbezugs abhängig, erst eine tragfähige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und auch weiteren Stellen sichert eine hohe Qualität.

Insbesondere die Ergebnisse zur Prozessqualität der sog. NUBBEK-Studie, also der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Tietze et al. 2013, S. 8f.), stimmen nachdenklich:

„Jeweils über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität (KES-RZ, KRIPS-R, TAS-R) in der Zone mittlerer Qualität (Werte zwischen 3 und 5). Gute pädagogische Prozessqualität kommt dabei in jedem der Betreuungssettings in weniger als 10 Prozent der Fälle vor; (…) Danach hat sich die pädagogische Prozessqualität in dem gut 15-jährigen Zeitraum zwischen beiden Messungen nicht verändert.“

3.2 Qualitätsbedingungen am Beispiel Tanz

Das in 3.1 skizzierte Modell von Qualität ist gut geeignet, Qualitätsbedingungen für eine professionelle kindheitspädagogische Tanzbildung zu formulieren und abzubilden, wie dies nachfolgende Abbildung 3 aufzeigt:

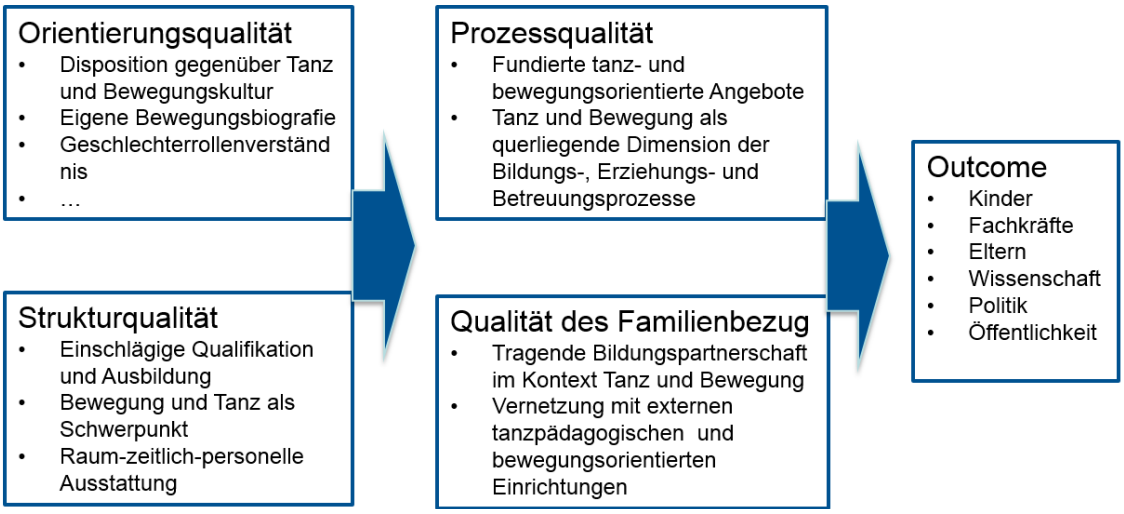

Abbildung 3: Vier Qualitätsdimensionen im Kontext Tanz
Quelle: Eigene Darstellung

Damit sind, bezogen auf die Strukturqualität, einerseits Fragen nach der Qualifikation und Ausbildung der tanzpädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten aufgeworfen und andererseits konzeptionelle Schwerpunktsetzungen sowie organisatorische Voraussetzungen angesprochen, die als hinreichende Bedingung der Möglichkeit professioneller Tanzbildung mit und für Kinder gegeben und geklärt sein müssen. Nicht unerheblich für die dauerhafte Etablierung tanzpädagogischer sind die Einstellungen im Team gegenüber Tanz, Geschlechterrollen und leiblichen Ausdrucksformen, die stark mit der eigenen Bewegungsbiografie korrespondieren (Orientierungsqualität). Erst ein entsprechendes Maß an Struktur- und Orientierungsqualität sichert eine hohe Prozessqualität in der Tanzvermittlung sowie ein tragfähige Partnerschaft mit den Eltern, so dass sich im Alltag eine Tanzkultur entwickeln kann, die jenseits einer temporären Angebotspädagogik Bildungsräume für Inklusion, Partizipation und Selbstverwirklichung eröffnet.

4. Ergebnisse des Thementisches vom 28.01.2017

Ausgehend von einem kurzen Input (vgl. Kapitel 1-3), der als fachliche Grundlage für ein gemeinsames Verständnis der rahmengebenden Bedingungen diente, diskutierten die Teilnehmer*innen des Thementisches Tanz in der frühkindlichen Bildung, der im Rahmen des Fachtages anlässlich des 10jährigen Bestehens des Bundesverbands Tanz in Schulen am 28. Januar 2017 im tanzhaus nrw stattfand, ausgewählte Aspekte der vier Qualitätsdimensionen, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Strukturqualität:
    - Für eine dauerhafte und flächendeckende Tanzbildung in Kindertagesstätten braucht es eine überzeugende und theoretisch fundierte Begründungsfigur
    - Analog etwa zum Berufsbild der Kindheitspädagog*in sollte ein verbindliches Berufsbild für Tanzpädagog*innen entwickelt und verabschiedet werden
- Orientierungsqualität:
    - Gerade in der tanzpädagogischen Arbeit mit jüngeren Kindern ist der obligatorische Aufführungsimperativ kritisch zu hinterfragen und gut zu begründen
- Prozessqualität:
    - Sofern externe Künstler Angebote in der Kindertagesstätte übernehmen, sollte ein Tandem mit einer kindheitspädagogischen Fachkraft gebildet werden
- Qualität des Familienbezugs:
    - Vor dem Hintergrund tradierter Geschlechtsrollenstereotypen und spezifischer kulturellen Deutungsmuster sollten Tanzpädagog*innen auch in der Arbeit mit Familien gebildet sein und tragfähige Bildungspartnerschaften aufbauen
    - Statt in Konkurrenz sollten tanzpädagogische Anbieter in Kooperation mit Anbietern kultureller Bildung (z.B. Musikschulen) gehen

5. Ausblick: Perspektiven einer frühpädagogischen Tanzpädagogik

Die Frage nach den Chancen, Potentialen und Perspektiven, Tanz in Kindertagesstätten dauerhaft zu etablieren, kann ohne die Beteiligung der konkret in der Praxis tätigen Fachkräfte wohl kaum beantwortet werden.

5.1 BMBF-Studie BIK – Bewegung in der frühen Kindheit

Hierzu liefert die BMBF-Studie BIK – *Bewegung in der frühen Kindheit* (vgl. Bahr et al. 2012; Beudels et al. 2013; Stahl-von Zabern et al. 2013) aufschlussreiche Informationen. Die repräsentative Untersuchung, die mehr als 2500 kindheitspädagogische Fachkräfte, Fachschullehrer in der Ausbildung von Erzieher*innen sowie Hochschuldozenten befragte, versuchte dabei zu ermitteln, welchen Stellenwert Bewegung im Alltag in Kindertagesstätten hat, welches Bewegungsverständnis in den Bildungsplänen gegeben ist, welches Bewegungsverständnis die Fachkräfte haben und welchen Stellenwert bewegungsbezogene Inhalte in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte einnehmen – es geht also hauptsächlich um die Orientierungsqualität. Insgesamt konnten, wie dies nachfolgende Abbildung 4 illustriert, aus der Analyse der Bildungspläne vier Bedeutungsfelder differenziert werden, welche die kindheitspädagogischen Fachkräfte priorisierten. So wird beispielsweise deutlich, dass die Befragten mit einem Anteil von 70,6% der Stichprobe die *Bedeutung Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung* priorisieren, den geringsten Stellenwert mit 18,2% nimmt das Bedeutungsfeld *Bewegung als Medium des Lernens* ein.

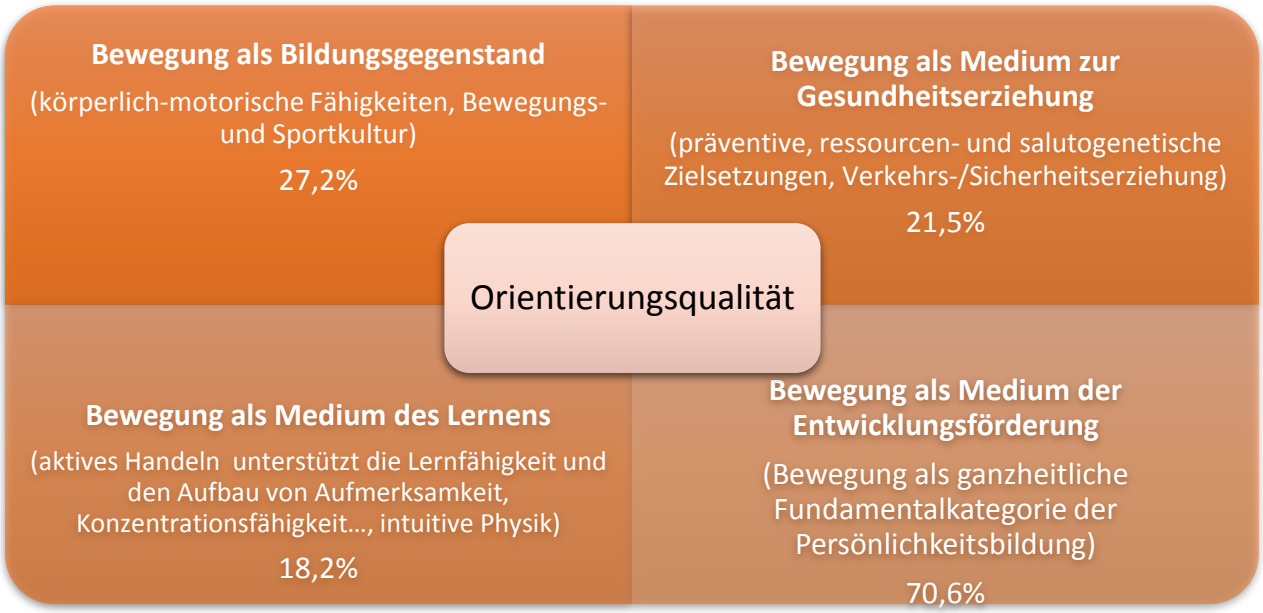

Abbildung 4: Bedeutungsfelder der Bewegung
Quelle: Eigene Darstellung nach Stahl-von Zabern et al. (2013, S. 246ff.)

Es zeigt sich deutlich, dass die kindheitspädagogischen Fachkräfte kein monothematisches Bewegungsverständnis haben, sondern ein komplexes Verständnis von Bewegung aufweisen, wie dies Beudels et al. (2013, S. 64–66) zu entnehmen ist:

„a) Bewegung als Medium des Lernens
Hier geht es vor allem um den Aufgabenbereich der Erziehung zur Bewegung. Der eigenständige Bildungsbereich soll die körperlich-motorischen Voraussetzungen vermitteln, die das Kind in die Lage versetzen, an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur Teil zu haben. Neben klassischen Diskussionslinien zur Ausbildung motorischer Grundeigenschaften (konditionelle und koordinative Fähigkeiten) werden vor allem Greifen, Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Werfen etc. als entwicklungspsychologische und bildungswirksame Grundtätigkeiten thematisiert.

b) Bewegung als Medium zur Gesundheitserziehung
basiert auf der Vorstellung, dass durch die Vermittlung einer positiven Einstellung zu Bewegung, Spiel und Sport schon früh Bewegungsfehlentwicklungen bzw. Zivilisationskrankheiten vorgebeugt werden kann. Entsprechend finden hier klassisch-kompensatorische Begrifflichkeiten wie Fitness oder auch Haltungs- und Kräftigungsschulung eine Diskussionsgrundlage. Neuere Begründungszusammenhänge zielen auf eine salutogenetische, ressourcenorientierte Bedeutung der Bewegung: danach können durch körperliche, aber auch psycho-emotionale Stärkungen Ressourcen zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit aktiviert werden. Die modernere Sichtweise sieht Bewegung im Kontext einer ganzheitlichen Wirkweise von körperlichen, emotionalen und sozial ökologischen Gesundheitsfaktoren unter Einschluss einer gesunden Ernährungsweise.

c) Bewegung als Medium des Lernens
Der Ansatz des bewegten Lernens besagt, dass eine aus Bewegungserfahrungen resultierende Handlungsfähigkeit und Strategiebildung Einfluss auf die generelle Planungs- und Lernfähigkeit in schulischen Kontexten nimmt. Entsprechend richtet sich die Aufmerksamkeit auf die bewegungsbezogenen Vorläuferkompetenzen und die Frage der Verbindung von Bewegung und Handlungskompetenz mit anderen Bildungsbereichen in Bildungsplänen des Kindergartens und der Grundschule.

d) Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung
geht von der fundamentalen und verbindenden Bedeutung von Bewegung für alle Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional, körperlich) aus. Danach haben Bewegungserfahrungen eine kategoriale Bedeutung für die Entwicklung der Selbst-, Sozial- Sach- und Handlungskompetenzen des Kindes in seinem Zugang zur Welt. Über seine Erkundungs- und Bewegungsaktivität wird das Kind zum Gestalter seiner eigenen Entwicklung. Entsprechend stehen in dieser Perspektive Konzepte der Selbst- und Persönlichkeitsbildung im fachlichen Diskurs.“

Zudem, aus der Perspektive von Strukturqualität, wurden die Möglichkeiten der Umsetzung von Bewegungsangeboten im Alltag von Kindertagestätten erfragt. Die u.s. Prozentwerte geben jeweils die kumulierten Werte aller *eher gering* und *sehr gering* Antworten wieder auf die Frage, ob … ein Hindernis in der Umsetzung von Bewegungsangeboten darstellt. So geben beispielsweise 76% der befragten Fachkräfte an, dass Disziplinprobleme der Kinder kaum ein Hindernis in der Umsetzung von Bewegungsangeboten ist. Vom größten Teil der Befragten, 85,6%, werden Bewegungseinheiten nicht als Störung des Alltags betrachtet. Jedoch streuen die Antworten je nach Qualifikation und eigener Bewegungsbiografie und betonen damit das Erfordernis einer profunden Qualifizierung.

- Personalmangel 43,1% (Strukturhemmnis)
- Aufsichtspflicht 58.8% (abhängig von Qualifikation)
- Unfallgefahr 68,2% (abhängig von Qualifikation)
- Zeitmangel 71,9% (Strukturhemmnis)
- Disziplinprobleme 76,0% (abhängig von Qualifikation)
- Störung des Alltags 85,6% (abhängig von Qualifikation)

5.2 Ausblick: Die Chancen stehen gut – let´s dance!

Die Ergebnisse stimmen positiv, und dies in mehrerlei Hinsichten. Zum einen spielt Bewegung eine zentrale Rolle im Alltag in Kindertagesstätten, Strukturhemmnisse zur Umsetzung von entsprechenden Angeboten werden von den kindheitspädagogischen Fachkräften als eher gering eingeschätzt. Auch ist das Interesse der Fachkräfte an Weiterbildung sehr hoch, wie die Einschätzung der eigenen Kompetenzen verdeutlicht. So zeigt sich mit Blick auf das Qualifikationsniveau, dass „in der eigenen Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte bewegungsbezogene Inhalte nur einen mittleren bzw. geringen Stellenwert eingenommen haben. Ein deutlicher Nachhol- bzw. Ergänzungsbedarf in der fachschulischen bzw. hochschulischen Ausbildung ist insbesondere hinsichtlich der aktuellen Themen und Entwicklungen“ (Beudels et al. 2013, S. 70) wie Bewegung bei Kindern im Alter unter 3 Jahren, Inklusion , Transition sowie Innen- und Außenraumgestaltung gegeben. Neben diesen elementaren Grundvoraussetzungen indes ist das Verständnis von Bewegung als ganzheitliche Entwicklungsförderung seitens der kindheitspädagogischen Fachkräfte ein besonders fruchtbarer Boden für die Implementation von tanzpädagogischen Arrangements. Nun gilt es zu klären, wie der Tanz zu den kindheitspädagogischen Fachkräften kommt. Trotz vieler Klärungsbedarfe im Aufbau und der dauerhaften Implementation von Tanz und Bewegungskultur in Kindertagesstätten, welche die Tanzverbände, Bildungspolitik sowie Wissenschaft konstruktiv zu leisten haben, ist eines jetzt schon ganz sicher: die Freude der Kinder am Tanz.

Literaturverzeichnis

Anders, Yvonne; Roßbach, Hans Günther (2013): Frühkindliche Forschung in Deutschland. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 186–196.

Bahr, Stephanie; Kallinich, Kristin; Beudels, Wolfgang; Fischer, Klaus; Hölter, Gerd; Jasmund, Christina et al. (2012): Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. In: *Motorik* 35 (3), S. 98–109.

Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Beudels, Wolfgang; Fischer, Klaus; Zabern, Janine von (2013): Bewegung in der Kindheitspädagogik. Ausgewählte Aspekte der Aus und Weiterbildungsdebatte. In: *Playground & Landscape. Internationales Fachmagazin für Spiel-, Sport- und Freizeitanlagen* 9 (2), S. 64–70.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Fölling-Albers, Maria (2013): Erziehungswissenschaft und Frühe Bildung. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Unter Mitarbeit von Gabriele Peitz. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2016): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Aufl. Wiesbaden.

Lange, Andreas (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute: sozialer Konstruktivismus, Vermessungen des Alltagslebens und politische Kontroversen. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau* 18 (1), S. 55–67.

Liegle, Ludwig (2012): Kind und Kindheit. In: Lilian Fried, Barbara Dippelhofer-Stiem, Michael-Sebastian Honig und Ludwig Liegle (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz (Bachelor / Master), S. 14–56.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen für alle. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Freiburg: Verlag Herder.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.

Obermaier, Michael (2011): Ökonomisierung der Bildung. In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Lutz Koch und Volker Ladenthin (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Stuttgart: UTB, S. 325–342.

Obermaier, Michael (2012): Frühe Kindheit. Implikationen einer humanökologisch orientierten Pädagogik. In: Michael Obermaier (Hg.): Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierungen - pädagogische Suchbewegungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 145–158.

Obermaier, Michael (2013): Zur Wiederentdeckung der Kindheit nach 1945. In: Michael Obermaier und Cornelia Hoffmann (Hg.): Projekt Frühkindliche Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15–16.

Obermaier, Michael (2015): Transformatorische Bildungsforschung in der Kindheit. Sozialökologisch orientierte Anfragen. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1), S. (im Druck).

Obermaier, Michael; Obermaier, Krystyna (2012): Konturen einer universitären Tanzbildung. In: Helga Burkhard, Claudia Fleischle-Braun, Claudia Behrens und Krystyna Obermaier (Hg.): Tanzerfahrung und Welterkenntnis. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung. Leipzig: Henschel, S. 277–288.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E.; Maywald, Jörg [Interviewer] (2011): "Frühkindliche Bildungsprozesse sind offene Prozesse, die sich der Planung im landläufigen Sinn entziehen" Jg. 14, Nr. 1, S. 42-49 (2011). In: *Frühe Bildung* 14 (1), S. 42–49.

Schöler, Hermann (2012): Zur Professionalisierung der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung* 1 (2), S. 103–106.

Stahl-von Zabern, Janine; Beudels, Wolfgang; Fischer, Klaus (2013): Bewegungserziehung in der Kita zwischen Anleitung und Offenheit. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann, Anke König, Ursula

Stenger und Dörte Weltzien (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 12), S. 245–273.

Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi (Hg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Unter Mitarbeit von Birgit Leyendecker. 1., Erstauflage, neue Ausg. Kiliansroda: verlag das netz.

Tietze, Wolfgang; Rossbach, Hans-Günther; Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Autoreninformation:

Dr. phil. Michael Obermaier, studierte Allgemeine Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Universität Regensburg und promovierte am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Nach Professuren in Köln und Düsseldorf ist er seit 2014 Professor für Erziehungswissenschaft an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, und leitet dort den Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit. Daneben ist er als Leiter der Sektion Pädagogik der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft sowie als Gutachter für die Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik engagiert und seit 2006 als Qualitätscoach für Fachschulen für Sozialpädagogik in Köln und Düsseldorf tätig.

Kontakt: m.obermaier@katho-nrw.de

Krystyna Obermaier, studierte Elementaren Tanz an der Deutschen Sporthochschule Köln und Choreografie an der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch in Berlin. Neben den künstlerischen Tätigkeiten als Tänzerin, Choreografin und Tanzpädagogin an Theatern und Opernhäusern im In- und Ausland ist sie als Dozentin an Kölner Hochschulen (Universität zu Köln; Katholische Hochschule NRW) und in der Diplom Tanzpädagog*innenausbildung des Deutschen Bundesverband Tanz eingebunden. Neben der Vorstandstätigkeit in der Gesellschaft für Tanzforschung (2011-2015) leitet sie seit 2007 den Elementaren Tanz e.V. und ist seit November 2016 Präsidentin des Deutschen Bundesverband Tanz DBT.

Kontakt: krystyna.obermaier@dbt-remscheid.de