

Marianne Krug

40 Jahre Situationsansatz. – War`s das?

Von Anfang an verstand die „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung“ den Situationsansatz als Bildungskonzept für den Elementarbereich. Er war und ist aber auch mehr: Mit seinem Grundverständnis partizipatorischen Lernens und aufklärungsgerichteter Weltgestaltung steht er für viele Bildungsprozesse in informellen Lern- und Aktionsgruppen, wie sie in Deutschland typisch für Jugendhilfeeinrichtungen mit eigenständigem Bildungsanspruch sind. Dass der Situationsansatz ein „Produkt“ der bildungsoptimistischen 70er Jahre mit ihrem Aufbruch in ein innovatives Verständnis der Jugendhilfe und ihrem Glauben an die Reformierbarkeit des (west-) deutschen Bildungssektors ist, zeigen insbesondere die Anfangsschriften. Heute sieht man: Der Ansatz setzt auch nach 40 Jahren anspruchsvolle Marken für die Elementarerziehung in Deutschland und wirkt im internationalen Raum als Bildungskonzept des Empowerment.

Vorbemerkung

1973 erschienen mit den ersten beiden Praxisbänden „Anregungen I“ und „Anregungen II“ sowie den zwei Theoriebänden mit Texten zur „Curriculumentwicklung im Vorschulbereich“ der „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung“ des Deutschen Jugendinstitutes, München, erste Publikationen zum Situationsansatz im Elementarbereich (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973 und Zimmer (Hrsg.) 1973). – Grund genug, um sich 40 Jahre später darüber zu besinnen, was aus diesem Ansatz geworden ist. Die Einschätzungen schwanken dabei von „...war erfolgreich, ist heute praktisch zur konzeptionellen Norm deutscher Kitas geworden...“ über „... eine Utopie libertärer Erziehung, die schnell wieder verschwunden ist...“ und „...eine unangemessene Politisierung des Kindergartens...“ bis hin zu „...ein anspruchsvolles Bildungskonzept, das in den letzten Jahrzehnen eine fundierte Weiterentwicklung durchlaufen hat und mittlerweile Grundlage mancher Bildungspläne ist“.

Dass sich so konträre Einschätzungen gegenüberstehen, verweist auf die bis heute strittige Debatte um Bildungsstrategien im Elementarbereich und die Geschichte ihrer Reform seit dem Aufbruch in den späten 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Es wirft aber auch ein Licht auf so manche begriffliche und konzeptionelle Unschärfe, blieb doch die Rede über den Situationsansatz im Verlauf ihrer Geschichte nicht frei von Irritationen: Seine Begrifflichkeit erlebte manche Verflachungen („situativ reagieren...“) und sein Verständnis von Mädchen und Jungen als lernenden und die Verhältnisse mitgestaltenden BürgerInnen wurde bisweilen so verkürzt, dass nur mehr vermeintlich „kinderschützerische“ und zivilisationspessimistische „Kuschelpädagogik“ übrig blieb. Aus vielerlei Gründen kam es zu banalen Praxisbeispielen, die sich zu Unrecht auf den Ansatz beriefen. Dem stehen jedoch Formen elaborierter Praxis (Heller (Hrsg.) 2010) und auf der Theorieebene eine kontinuierliche Weiterarbeit am Ansatz gegenüber. Beides resultiert vor allem aus einer Community-Bildung unter Beteiligten an früheren Modellprojekten und aus

ansatzbezogenen Fortbildungen, weniger aus einer bildungspolitisch gewollten flächendeckenden Ausbildung der Fachkräfte. Feststellbar ist außerdem, dass der Situationsansatz in manchen Bundesländern mit viel Akzeptanz diskutiert und implementiert wird, während man in anderen Bundesländern eher bemüht ist, die erwünschte Pädagogik in Kitas möglichst mit anderen Begrifflichkeiten und Konzepten zu umschreiben. Gleichwohl: viele Elemente dieser kindbezogenen Pädagogik, die sich an der Lebenswelt vor Ort ausrichten und darin mit Kindern und Eltern partnerschaftlich Bildungsgelegenheit erschließen und Kinder als aktive Lernende und Weltgestalter sehen, haben Eingang in den elementarpädagogischen Diskurs gefunden.

Ich hatte von 1973 bis 1993 als Mitarbeiterin im Deutschen Jugendinstitut in verschiedenen Forschungsprojekten Anteil an der Entwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung des Situationsansatzes und bin dem Institut für den Situationsansatz (ISTA) der Internationalen Akademie an der FU (INA gGmbH) seit seiner Gründung kollegial verbunden. Das Konzept des risikofreudigen, generationenübergreifenden Lernens mitten im Leben hat mein berufliches Handeln stets geprägt, sei dies in der o.g. Modellversuchsarbeit oder in der Arbeit als Frauenbeauftragte, wo die Beratung der Frauen auf Empowerment zur eigenständigen Bewältigung komplexer Problemlagen setzte, oder in der Qualifizierung von Fachkräften der Altenhilfe, die den TeilnehmerInnen verstehende biografische Arbeit und neue Formen des „New Welfare Mix“ der Hilfeformen nahebringen will. Die politische Dimension alltäglichen Handelns ist ohne Lernfreude und Überschreitungen etablierter Institutionengrenzen nicht denkbar. – Letztlich ist das die Hauptbotschaft des Situationsansatzes. Dies mag meine parteiische Sicht für den Ansatz erklären.

1. Die Geschichte

Eine Rückschau auf die Entstehungsgeschichte des Situationsansatzes und damit auf die erste Reformphase bundesdeutscher Kindergärten kommt ohne den Blick auf zwei beinahe gegenläufige Entwicklungen in Deutschland West und Ost nicht aus. Wie zu zeigen sein wird, weist der Situationsansatz, wie er heute diskutiert wird, Elemente beider deutschen frühpädagogischen Entwicklungslinien auf: Aus einer gemeinsamen ideengeschichtlichen Wurzel im 19. Jahrhundert und dem ersten sozialpädagogischen Aufbruch in der Weimarer Republik hatten sich nach NS-Zeit und Nachkriegsjahren mit Gründung der beiden deutschen Staaten unterschiedliche frühpädagogische Modelle entwickelt, die gegensätzlicher kaum hätten sein können: Während die DDR vorschulische Erziehung und Betreuung zum unverzichtbaren Baustein sozialistischen Staatsaufbaus ausgestaltete, die außerfamiliäre Ganztagsbetreuung zur staatstragenden Bildungsnorm machte, konsequent Plätze für alle Kinder schuf und die Arbeit in den Krippen und Kindergärten mit Hilfe sowjetischer Entwicklungspsychologie auch theoretisch untermauerte, begnügte man sich in der Bundesrepublik in den 50er Jahren mit einem nachrangigen Stellenwert institutioneller Erziehung und der Beschwörung des angestammten Kleinfamilienideals. Entsprechend knapp und unterfinanziert war das Platzangebot (Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.)1998, S. 129 ff.). Bis zum Ende der 60er Jahre war der tradierte Kindergarten Fröbel'scher Prägung in der Bundesrepublik vielerorts zu einer bewahrpädagogischen, anspruchslosen Veranstaltung

verkommen, die bürgerlichen Kindern „den letzten Schliff für`s Stillsitzen in der Schule“ zu geben und den weniger behüteten Aufsicht, Versorgtsein und ein Minimum an Erziehung in großen Gruppen zu gewährleisten versuchte. Von „Spielpflege“ und „Elternbildung“ im Geiste Fröbels konnte angesichts mangelhafter materieller Ausstattung der Kindergärten und unzureichender Qualifizierung der Betreuungspersonen kaum die Rede sein. Vielfach gab es nur eine ausgebildete Kraft, die eher hauswirtschaftlichen Mitarbeiterinnen vorstand. Den Alltag bestimmten ritualisierte Abläufe, und was als „kindgemäß“ und förderlich für Jungen und Mädchen galt, darüber gab es kaum eine Diskussion. Zwar waren in traditionsreichen Ausbildungsstätten Persönlichkeiten tätig, die ihre eigene Ausbildung noch in der reformpädagogischen Zeit der 20er Jahre erlebt hatten, jedoch standen die meisten damaligen Fachleute (ausnahmslos Frauen) - wohl immer noch erschüttert durch die deutschen Verfehlungen der NS-Zeit und ressentimentbehaftet im Blick auf bildungsreformerische Ansprüche an die vorschulische Erziehung - den neueren Entwicklungen abwartend gegenüber. Dass Erziehung in Kindergärten auch eine politische Dimension hat und Kinder als junge Bürgerinnen und Bürger ihre Lebenswelt selbst befragen und mitgestalten sollen, war den meisten Traditionsvertreterinnen suspekt, schließlich hatten Sie die pädagogischen Irrwege in der NS-Zeit erlebt und blickten mit Argwohn auf das verstaatlichte Kindergartenwesen der DDR. So standen sie sowohl der Provokation des Kindergartens von studentischer und psychoanalytischer Seite (antiautoritäre Kinderladenbewegung) konsterniert und abwehrend gegenüber, als auch der Kritik von Lernpsychologen und oppositionellen Bildungspolitikern, die in einer reformierten Vorschulerziehung eine Stellschraube zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Hebung bisher unerkannter Begabungspotentiale erkannten und für curriculare Bildungskonzepte und eine Vorverlegung des Einschulungsalters eintraten (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 45-48 und S. 123 ff.).

Zunächst ist der Situationsansatz ein westdeutsches Konzept.

Den bildungspolitischen Rahmen für die Entwicklung des Situationsansatzes boten schließlich die Kindergarten-Modellversuche der ersten Generation in Rheinland-Pfalz und Hessen, mit deren wissenschaftlicher Begleitung das Deutsche Jugendinstitut, München, beauftragt worden war. Im Vergleich mit schulähnlich organisierten Vorklassen innerhalb des Bildungswesens sollten in Modellkindergärten unterschiedlicher Trägerschaften und Einzugsgebiete konzeptionelle Entwicklungen angestoßen werden, die schließlich fundiertere Grundlagen für die Entscheidung über die künftige Förderung der Fünfjährigen im Bildungssystem liefern sollten. Zur Disposition stand mit der Zuordnungsfrage letztlich die jugendhilfespezifische Tradition des Kindergartens: Nähe zu den Familien, Förderung in altersheterogenen Gruppen, Trägervielfalt, einzugsgebietsspezifische Arbeitsweisen und Bildungsbegleitung in eher informellen Situationen und Settings. Diese Merkmale galt es nun nicht nur als Reformhindernisse zu begreifen, sondern als Fundament eines modernen Bildungsverständnisses. Folglich bestand der erste Schritt in Gesprächen mit den Praxisvertreterinnen: Wie seht ihr selbst eure Arbeit im Lichte der unterschiedlichen Kritikrichtungen? Was an eurer Arbeit haltet ihr für beibehaltenswert und wo haltet ihr neue

Entwicklungen für nötig? Die Bejahung der jugendhilfespezifischen Strukturmerkmale und die Aufmerksamkeit für informelle Bildungsgelegenheiten sollten sich später als ebenso konstitutiv für den Situationsansatz erweisen wie das Ja zum selbstdefinierten, Umwege zulassenden Arbeitstempo der Lernenden, die Wertschätzung kindlichen Spiels, der kollegiale Austausch und das wertschätzende Gespräch zwischen TheorievertreterInnen und PraktikerInnen. Jürgen Zimmer, der 1970 vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, an das Deutsche Jugendinstitut kam, brachte weitere Theorieansprüche in die Modellversuchsarbeit ein: Mit dem Strukturkonzept der Curriculum-Entwicklung (Robinson 1967) sollte eine zeitgemäße Leitlinie für die Entwicklung neuer Inhaltsbausteine der Förderung eingeführt werden. Demnach ist die pädagogische Arbeit in Kindergärten nicht zufallsbestimmt, sondern geplant und reflektiert. Sie strebt danach, Kinder für Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens zu befähigen und soll sich deshalb für das aktuelle Leben der Kinder interessieren, um darin geeignete Bildungsgelegenheiten zu identifizieren. Während Robinson in seinem damals vielbeachteten Vorschlag für eine Bildungsreform Expertenkommissionen zur Bestimmung zukunftssträchtiger Bildungsinhalte im Visier hatte, veränderte die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung in ihrem Verständnis praxisnaher Begleitforschung Robinsons Entwurf in ein vor-Ort-bezogenes Diskurs- und Partizipationsmodell: Erzieherinnen, die Kinder selbst, Eltern und andere Situationsbeteiligte sollten in den Modellkindergärten untereinander aushandeln, wo und wie „lernenswerte“ Situationen im Leben von Kindern thematisiert und zum lebendigen Lernfeld ausgestaltet werden könnten. „Schlüsselsituationen“ nannten wir in der „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung“ solche Situationen, die naturgemäß keinen festen Inhaltskanon abgeben konnten. Das gemeinsame Lernen in ihnen sollte zugleich für alle Beteiligten zum Handlungsfeld werden, um Situationen im Sinn der Kinder und mit ihnen so zu gestalten, dass ein Stück weit mehr an Autonomie, Kompetenz und Solidarität realisiert werden konnte. Mit diesem „Vom-Kopf-auf-die-Füße-Stellen“ des Robinson`schen Strukturkonzeptes – so Jürgen Zimmer - war eine Verknüpfung zwischen den zeitgemäßen Bildungsreformstrategien und dem sich zunehmend seiner Innovationspotentiale bewusst werdenden Jugendhilfesektor gelungen. Entfaltete dies nun in der praxisnahen Curriculumentwicklung mit den Modellkindergärten: Im Wechselspiel zwischen den Pädagoginnen der Modellkindergärten und der wissenschaftlichen Begleitgruppe wurden bedeutsame und häufig wiederkehrende Situationen in sog. Didaktischen Einheiten analysiert, mit den Kindern ausgelotet, hinsichtlich möglicher Erziehungsziele diskutiert, gestaltet und schließlich durch die Gegenüberstellung verschiedener Erfahrungen aus Modellkindergärten zu motivierenden Lerndiskursen angereichert: „Kinder im Krankenhaus“, „Kinder im Kindergarten“, „Geburt und Zärtlichkeit“, „Kinder und alte Leute“, „Wochenende“, „Wohnen“, „Kinder kommen in die Schule“, „Müll“, „Behinderte Kinder“ sind Beispiele für die Bestandteile des offenen Curriculums, das in den Folgejahren entstand (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten in Rheinland-Pfalz und Hessen 1975/1976 sowie Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1979; außerdem: Colberg-Schrader et al. 1991).

Der institutionenkritische Blick

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Situationsansatzes, das bereits in den Anfangsjahren der Entwicklung die Arbeit prägte und bis heute seine Bedeutung erhalten hat, ist der institutionenkritische Blick, gewissermaßen eine Ermutigung zu einem Lernen mit offenen Fenstern und ungewissem Ausgang. Die Inspiration dazu kam aus der seinerzeit elektrisierend diskutierten Entschulungsdebatte (Illich 1972) und der Praxis politisierenden Lernens in westdeutschen Bürgerinitiativen (z.B. im oberrheinischen Wyhl) und in Alphabetisierungskampagnen von Paolo Freire und Mitstreitern in Entwicklungsländern (Bendit u. Heimbucher 1977): Verstellt uns die Ideologie der heilen Kindheit womöglich den Blick auf das tatsächliche Erleben der Mädchen und Jungen? Könnten sie in Kitas noch mehr beteiligt, und ihre Eltern mit ihren Talenten noch aktiver in das Lernen der Kindergruppen eingebunden werden? Geschieht das Lernen am richtigen Ort? Fragen wie diese forderten das tradierte Setting der Kindergärten heraus und motivierten zur Öffnung des Kindergartenengeschehens ins Gemeinwesen und zu bisher ungekannten Formen der Kooperation zwischen festangestellten PädagogInnen und Menschen mit bürgerschaftlichem Engagement. Liest man heute nach 40 Jahren Reformanstrengungen und mancher Desillusionierung im Bildungssektor noch einmal Ivan Illich im Original, so spürt man die visionäre Kraft seiner Worte und erkennt vielleicht noch schärfer als damals, wie bedeutsam der institutionenskeptische Impetus des Situationsansatzes ist, um lebendiges von domestizierendem Lernen zu unterscheiden:

„Wenn wir der These, dass wertvolles Wissen eine Ware sei, die man unter gewissen Umständen gewaltsam in den Verbraucher hineinstopfen darf, nicht entgegengetreten, so wird die Gesellschaft mehr und mehr von unheimlichen Pseudoschulen und totalitäre Informationsmanagern beherrscht werden. Pädagogische Therapeuten werden ihre Schüler noch mehr betäuben, um sie besser lehren zu können, und Schüler werden sich selbst noch mehr betäuben, um sich von dem Druck der Lehrer und des Wettrennens um Zeugnisse zu entlasten.“ (Illich 1972 S. 61)

Im Gefolge von Modellversuchen in anderen Bundesländern sowie in den 80er Jahren entstanden auch anderenorts „situationsorientierte“ Kindergartenkonzepte (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW 1981 sowie Oertel 1982, außerdem Krenz 1991), die in den Folgejahren die Diskussion über den Situationsansatz mit prägten. Ein Vergleich der Publikationen und auch der durch sie inspirierten Praxis zeigt, dass gerade der institutionenkritische Anspruch mit seiner konsequenten Hinwendung zu innovationsversprechenden Strukturmerkmalen der Jugendhilfe für den Situationsansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und der später gegründeten Internationalen Akademie an der Freien Universität, Berlin, zum unverwechselbaren Kennzeichen geworden ist. Das so akzentuierte Lernen in Lebenssituationen hilft, Kitas partizipatorisch weiter zu entwickeln und spornt dazu an, sie immer wieder neu zu denken.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz – ein anspruchsvoller Gesetzesrahmen für den Situationsansatz im Elementarbereich

Die lang erwartete und immer wieder aufgeschobene Neuformulierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) erbrachte den Kindertageseinrichtungen des geeinten Deutschlands 1990 zum ersten Mal eine bundesweite Anerkennung als Bildungseinrichtungen und gleichermaßen als familienergänzende Sozialisationsfelder für alle Kinder; fortan sollte dies den Rahmen für alle Ländergesetze zum Elementarbereich abgeben. Verknüpft waren mit dem modernen Verständnis der Jugendhilfe ein eigener Bildungsanspruch und das gesellschaftliche Ziel, „dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ (SGB VIII § 1 Abs. 3 /4). Der im dritten Gesetzesabschnitt formulierte gesetzliche Auftrag von Tageseinrichtungen macht deutlich, dass Bildung, Erziehung und Betreuung aufeinander bezogen sind und nicht auseinander dividiert werden, sondern sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen von Kindern und Familien vor Ort ausrichten und Eltern bei der Ausgestaltung ihres Auftrages partnerschaftlich einbinden sollen. Verankert sind außerdem das Prinzip der Partizipation (§ 8) und der Grundsatz der Wohnungsnähe und einzugsgebietsspezifischen Passung von Angeboten (§80 und §81) . – Ein geeigneter und förderlicher Rahmen für lebensweltbezogene Praxisformen und damit auch für die Pädagogik des Situationsansatzes. Letztlich ist dieses Bundesgesetz auch ein Indiz dafür, dass sich das pädagogische Selbstverständnis der Kitas seit Beginn der Elementarbereichsreform hatte profilieren können – nicht zuletzt durch die Verbreitung von Konzepten, wie dem Situationsansatz. Dessen Bild von Mädchen und Jungen stellt deren eigenständige Rechte und ihren Anspruch, selbst aktiv auf die Welt zuzugehen in den Mittelpunkt, und verpflichtet Erwachsene, sich um eine anregungsreiche Lernkultur zu bemühen, in der Kindern vielfältige Bildungsgelegenheiten und förderliche Sozialerfahrungen eröffnet werden.

Ostdeutsche Kita-Umbrüche und Rezeption moderner Entwicklungspsychologie

Mit der staatlichen Einigung Deutschlands trafen zwei Frühpädagogiken und Reformgeschichten aufeinander, die nun miteinander gedeihlich auskommen mussten, zumal es im wiedervereinigten Berlin sehr schnell zu konzeptionellen Auseinandersetzungen zwischen nun plötzlich benachbarten Einrichtungen kam. Auch suchten schon bald viele Pädagoginnen der ehemaligen DDR seit 1990 in westdeutschen Bundesländern Arbeitsplätze, so dass sich die Teams miteinander auf einen guten Weg machen mussten. Für die ostdeutschen Pädagoginnen bedeutete „die Wende“ auch professionell einen tiefgreifenden Umbruch, den viele selbst zwar zum Teil herbeigewünscht hatten, zum Teil aber auch über sich ergehen lassen mussten. Für viele ostdeutsche Fachkräfte bedeutete dieser Übergang zunächst Status- und Arbeitsplatzverlust, für die anderen ein Lernen mit ungewissem Ausgang. Hier erwies sich der Situationsansatz als eine geeignete konzeptionell begründete Vorgehensweise, um Pädagoginnen und Kinder mit ihren Familien „da abzuholen, wo sie gerade standen“ und in der Pädagogik nach neuen Wegen der Autonomie-, Kompetenz- und Solidaritätsentwicklung und aktuell bedeutsamen Schlüssel-situationen zu

suchen. Die Berliner Arbeitsgruppe rund um Jürgen Zimmer, mittlerweile Professor für Internationale Pädagogik an der FU, arbeitete im Projekt „Kindersituationen“ (1993-1997) mit Kita-Teams aus allen neuen Bundesländern und Ostberlin zusammen und entwarf in dieser Situation gewissermaßen den Situationsansatz noch einmal: Neue Lebenssituationen stellten sich zuhauf für die Kinder und Familien im gesellschaftlichen Umbruch, und die nun angesprochenen Pädagoginnen setzten sich anhand ihrer eigenen professionellen Erfahrungen mit den konzeptionellen Vorschlägen des Ansatzes auseinander. Die Beispiele gelungener Arbeit in der „Praxisreihe Situationsansatz“ (Zimmer (Hrsg.) 1998) spiegeln die neue historische Situation der Kinder und Familien in ostdeutschen Bundesländern: Wer ist denn hier der Bestimmer? - Was zählt? – Und wer bist du? – Etwas unternehmen – Gut, dass wir so verschieden sind.- Das soll einer verstehen! - Wie sieht`s denn hier aus?

Auch die Pädagoginnen wollten sich mit ihrer anderen Fachkompetenz nicht einfach unterbuttern lassen, zumal sie auf fundierte entwicklungs- und lernpsychologische Ausbildungen zurückblicken konnten. Wygotskis Verständnis frühkindlichen Lernens als aktive, sich ständig ausdifferenzierende Weltaneignung war in dieser Situation ein Theoriemodell, das sich schlüssig in den Situationsansatz einbauen ließ. Es konnte durchaus helfen, Kinder in einer Lerngruppe als individuelle und soziale Welt-Konstrukteure besser zu verstehen und die Lernprozesse noch bewusster und zielorientierter zu begleiten. Andererseits konnten die West-Erzieherinnen ihr Mehr an Erfahrungen mit liberaler Alltagsgestaltung und Beteiligung der Kinder einbringen und Formen des pädagogischen Zusammenlebens in heterogenen Gruppen geltend machen. Auch waren sie erfahrener im Umgang mit sehr verschiedenen multikulturell bedingten Lebenshintergründen von Kindern und Familien und hinterfragten ihrerseits die bisher in DDR-Kitas verbreitete, strikt vorgegebene Angebotspädagogik und das Ausmaß der außerfamilialen Betreuung von Kindern. Dieses Aufeinander - Zugehen der PraktikerInnen musste in jedem einzelnen Team stattfinden und kennzeichnete fast alle Fortbildungen der frühen 90er Jahre.

Unterstützt wurde es durch einen gleichzeitigen Klärungsprozess auf der Theorie-Ebene: Die Frühpädagogik, die sich in den 80er Jahren auch an westdeutschen Universitäten allmählich etabliert hatte, hatte inzwischen von Ergebnissen der Hirnforschung und der modernen Entwicklungspsychologie profitieren können und natürlich stellte sie auch die Frage nach Förderungseffekten. Eine gute Zusammenfassung der Debatten bringt der Band „Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik.“ (Fried (Hrsg.) 2008). Mit den Debatten über Ergebnisse der PISA-Studien war die vorschulische Bildung als eine Stellschraube zur Verbesserung des mäßigen Abschneidens deutscher Kinder in den Blick gerückt und folglich wurde auch nach Strategien effektiverer vorschulischer Begabungsförderung gesucht. Je ausdifferenzierter einzelne frühpädagogische Studien Einzelaspekte beleuchteten, desto stärker schoben sich – ähnlich den Vorschulprogrammen der frühen 70er Jahre – funktionsorientierte Trainings- und fachdidaktische Förderstrategien zu einzelnen Bildungsbereichen ins Blickfeld. Bildungskonzepte hingegen, die wie der Situationsansatz oder das Konzept von „Infans“ (Laewen, Andres 2002) ein anderes Verständnis kindlichen Lernens anvisierten, wurden auf den Nachweis ihrer Fördereffekte hinterfragt (diese Auseinandersetzung ist gut dokumentiert in: Laewen, Neumann, Zimmer (Hrsg.) 1997), und es wurden empirische Nachweise gefordert, die über spektakuläre

Einzel Erfahrungen hinausgingen. Demgegenüber kritisierten VertreterInnen des Lernens in Lebenssituationen manche Operationalisierungen der vorgeschlagenen frühpädagogischen Qualitätsuntersuchungen und wandten sich gegen die Renaissance funktions- und förderbereichsbezogener Strategien. Sie hoben auf den „ganzheitlichen“ Charakter der Lernprozesse ab, denn es ging ihnen nicht alleine darum, Kompetenzleistungen beim einzelnen Kind in ausgewählten Förderbereichen nachzuweisen, sondern auch motivationale und soziale Aspekte sowie strukturelle Gegebenheiten der Lerngruppe und das Selbstverständnis der PädagogInnen in den Blick zu nehmen.

Evaluation des Situationsansatzes

Weil die Verweise auf formative Evaluationsdiskurse der Projektbeteiligten nicht genügten und die Frage nach Fördereffekten immer drängender gestellt wurde, kam es im Jahr nach dem Projekt „Kindersituationen“ und vier Jahre später noch einmal zu einer externen Evaluation von „Situationsansatz - Kitas“ durch die Universität Landau: Mit Hilfe von Evaluationsinstrumenten, die letztlich konträr zum Situationsansatz lagen, konnten dennoch Effekte der dreijährigen Modellversuchsarbeit bei Kindern und in der Arbeit der Kitas insgesamt festgestellt und durch Elternbefragungen ergänzt werden. In der Evaluationsstudie hatte die Forschergruppe um Professor Bernhard Wolf 12 Kindertageseinrichtungen des Modellprojektes Kindersituationen der neuen Bundesländer mit 24 anderen Kindertageseinrichtungen derselben Bundesländer (zwei Vergleichsgruppen, die entweder gar nicht oder nur in einem lockeren Praxisberatungszusammenhang mit den Modelleinrichtungen standen)) anhand einer Reihe von Erhebungsverfahren und umfangreichen Datenmaterials (Beobachtungsprotokolle, Befragungen, Interviews u.a.) verglichen. In sog. Diskriminanzanalysen von Forschungsergebnissen zu 137 untersuchten Kindern konnte hier mit ungewöhnlich hoher Treffsicherheit (81,7%) zugeordnet werden, ob diese Kinder in einer Modelleinrichtung oder in einer anderen Einrichtung gefördert worden waren; bei der Zuordnung der Untersuchungsergebnisse aus den 36 Einrichtungen gelang die anonyme Zuordnung der 12 situationsorientiert arbeitenden Einrichtungen mit 100% Sicherheit. Die Hauptunterscheidungsmerkmale, hinsichtlich derer sich Kinder aus diesen Einrichtungen unterschieden, können als zentrale Zielsetzungen des Ansatzes angesehen werden:

- Das Kind ist eigenaktiv und verfolgt konsequent den einmal eingeschlagenen Weg.
- Das Kind treibt aktiv und auf anregende Weise seine Themen voran.
- Das Kind trägt Konflikte aus.
- Die Kinder aus Modellversuchseinrichtungen unterschieden sich von den anderen v.a. dadurch, dass sie eher bei einer Sache blieben und selbst entschieden, was sie unternehmen wollten.
- Außerdem waren sie konfliktfähiger und zeigten sich aktiv und anregend in Gruppenprozessen.
- Die Kinder aus den Modelleinrichtungen machten bei Auseinandersetzungen andere Kinder auf Regeln und Normen eher aufmerksam, sie erkannten die Interessen anderer Kinder besser und konnten auch ihre eigenen Anliegen wirksamer vorbringen.

- Statistisch nachweisbar war ferner, dass diese Kinder Erfahrungen aus ihrem weiteren Umfeld ins Gruppengeschehen einbrachten, dass sie selbständig Experimente und Erkundungen unternahmen und auch Vorschläge machten, wie man ein Thema weiter bearbeiten kann; sie entwickelten häufiger eigene Spielideen und vereinbarten mit anderen Kindern Regeln.

Auch noch vier Jahre später unterschieden sich die Modelleinrichtungen des Situationsansatzes deutlich von den anderen Einrichtungen, obwohl ein Teil des Fachpersonals gewechselt hatte: "Gewährung von Autonomie für Kinder" stand im Zentrum der pädagogischen Merkmale, die sich am deutlich höchsten ausgeprägt in den ehemaligen Modelleinrichtungen erwiesen hatten. Mit differenzierten Kriterien waren dies Item und andere erfasst worden; geachtet hatte man dabei auf Punkte wie: Kindern Raum für eigene Erfahrungen zu geben, Kindern eigene Entscheidung bei der Wahl von Beschäftigungen lassen, Erzieherimpulse ohne Einengung des kindlichen Handlungsradius zu geben, Eigenständigkeit der Kinder im Zusammenleben untereinander und Unabhängigkeit von den Erwachsenen in der Gruppe. Deutlich unterscheiden sich die Pädagoginnen der Situationsansatz-Kitas auch hinsichtlich ihrer Ansichten zu einer optimalen Schulvorbereitung: Sie standen einer gezielten "Einübung schulbezogener Fertigkeiten" mit Schreibübungen, Arbeitsblättern, früherer Strebsamkeit im Blick auf spätere gute Noten am deutlichsten skeptisch gegenüber. Hingegen fielen sie auf beim Anspruch, Eltern zu beteiligen. Die Autoren schreiben:

"Dass vier Jahre danach - trotz widriger und behindernder Rahmenbedingungen - in solchen wichtigen Punkten einiges "hängengeblieben" ist, muss als deutlicher und durchschlagender Erfolg für das Modellvorhaben "Kindersituationen" verbucht werden. Die Leugnung einer mittelfristigen "Wirksamkeit" dieses pädagogischen Programms ist auf dem Hintergrund unserer Ergebnisse ein erhebliches Stück schwieriger geworden." (Wolf 2001)

Qua-Si: Der Situationsansatz überprüft seine Konzeptmerkmale und entwickelt konzeptgemäße Evaluationsverfahren

Letztlich war die Pädagogik des Situationsansatzes selbst gefordert, durch operationalisierbare pädagogische Handlungsbeschreibungen konzeptionell zu konkretisieren, was Qualität bedeutete, die über einzelne Lernsituationen hinaus reichte. Bisher waren zentrale Anforderungen, wie etwa „Situationsanalysen“ oder „prozesshafte Planung“ eher programmatisch formuliert und lediglich durch einzelne geglückte Praxisschilderungen belegt worden; nun galt es, Handlungen in der Praxis zu benennen, die solche Qualitätsdimensionen belegen können, wie z.B: regelmäßiger Austausch von Einzelbeobachtungen bei Kindern unter PädagogInnen und mit den Eltern u.a.. Die kleinschrittige Situationsaufklärung zusammen mit Eltern und Kindern wurde nun als erster pädagogischer Schritt in den Lerngruppen, aber auch als pädagogische Grundhaltung im Situationsansatz beschrieben. Fortan wurde in Programmschriften zum Situationsansatz die Bedeutung von Beobachtungen und möglichst dialogisch anzufertigenden Dokumentationen

unterstrichen, um mehr Aufschluss über Bildungsvoraussetzungen und Interessen von Kindern zu gewinnen.

Das berechtigte Drängen auf Evaluation in der Frühpädagogik führte schließlich dazu, dass 1999 mit Bundesmitteln eine „Nationale Qualitätsinitiative“ als Verbund von fünf Teilprojekten ins Leben gerufen wurde, worunter eines an der Freien Universität, Berlin, seit 2000 damit beginnen konnte, operationalisierbare Kriterien der Qualität im Situationsansatz zu bestimmen. Auch diese „Qua-Si“ (Qualität im Situationsansatz) betitelte Initiative erfolgte in bewährter Handlungsforschungsmanier zwischen 220 PraxisvertreterInnen, Eltern aus Kindergärten diverser vorangegangener Modellprojekte und Vertretern der Theorie sowie der Praxisberatung und Fortbildung und erbrachte nach drei Jahren eine Krieriensammlung „ein kollektives Produkt, um den Begriff der neueren Bildungsdebatte aufzugreifen, um eine Ko-konstruktion. Sie bilden die Grundlage für die Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung.“ (Preissing (Hrsg.)2003, S. 11). Nach zwanzig Jahren praxisnaher Entwicklung des Ansatzes lag mit dieser umfangreichen Publikation eine ausführliche Darstellung des Situationsansatzes vor, für welche der Stand der mittlerweile verwissenschaftlichten Frühpädagogik in Deutschland aufgearbeitet worden war (Preissing (Hrsg.) 2003). Die bewährten Grundsätze von 1973 hatten durch vielfältige Umsetzungen unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Debatten an Profil gewonnen. Nun waren sie in 16 konzeptionellen Grundsätzen ausformuliert, außerdem waren sie in ein Gefüge von fünf theoretischen Dimensionen eingespannt, die der Arbeit nach dem Ansatz immer wieder Antworten auf dessen pädagogisches und gesellschaftliches Anliegen abverlangen sollten: Wie lassen sich in der jeweiligen Schlüsselsituation „Lebensweltorientierung – Bildung – Partizipation - Gleichheit und Differenz – Einheit von Inhalt und Form“ realisieren? Und wie können in der praktischen Arbeit die folgenden Grundsätze verwirklicht werden?

1. „Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien aus.
2. Erzieherinnen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben von Kindern sind.
3. Erzieherinnen analysieren, was Kinder können und wissen und was sie erfahren wollen. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu Wissen und Erfahrungen in realen Lebenssituationen.
4. Erzieherinnen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und – übernahmen.
5. Erzieherinnen unterstützen Kinder, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen.
6. Erzieherinnen ermöglichen, dass jüngere und ältere Kinder in gemeinsamem Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig stützen können.
7. Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertagesstätte aktiv mit zu gestalten.

8. Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam mit Kindern vereinbart.
9. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist.
10. Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.
11. Räume und ihre Gestaltung simulieren das eigenaktive und kreative Tun der Kinder in einem anregungsreichen Milieu.
12. Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich.
13. Eltern und Erzieherinnen sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.
14. Die Kindertageseinrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.
15. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.
16. Die Kindertageseinrichtung ist eine lernende Organisation.“
(Preissing 2003, S. 13 ff.)

Auf Grundlage dieser pädagogischen Eckpunkte wurden Modalitäten und Instrumente für die regelmäßige teaminterne und ebenso für eine externe Evaluation entwickelt, um Qualitätsansprüche einer Kita-Förderung nach dem Situationsansatz aufrechterhalten zu können (z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin (Hrsg.) 2007)

Seit dem Erscheinen dieses überarbeiteten Theorie-Entwurfes stellen gesellschaftliche Entwicklungen neue Anforderungen, auf welche das Lernen in Lebenssituationen reagieren muss. So wird das dynamische Konzept immer wieder herausgefordert, seine theoretischen Dimensionen im Blick auf aktuelle Gegebenheiten in pädagogisches Handeln nach den o.g. Grundsätzen zu konkretisieren. Beispiele dafür: Der kulturelle Ausdifferenzierungsprozess in der offenen Zuwanderungsgesellschaft führt zur Suche nach fairen Antworten auf die Frage, wie sich ein lebendiges Lernen in bejahter Vielfalt mit den Erziehungszielen Autonomie, Kompetenz und Solidarität verbinden kann: Wie können pädagogische Antworten aussehen, wenn die interkulturelle Kompetenz (“managing diversity”) zu einer Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert wird?

Die Internationale Akademie der FU, Berlin, (INA gGmbH) mit ihrem “Institut für den Situationsansatz” (ISTA) entwickelte daher – diesmal zusammen mit Einrichtungen, in welchen Kinder unterschiedlichster Herkunftskultur waren - das Konzept “Vorurteilsbewusster Erziehung” (Wagner (Hrsg.) 2008). Hier wurden der Situationsansatz und das amerikanische Konzept der “Anti-Bias-Pädagogik” von Louise Derman-Sparks zusammengebracht und Handlungsvorschläge entwickelt, damit “alle Kinder und ihre Familien Respekt und Anerkennung erfahren und sich jede und jeder zugehörig fühlen kann” (Schallenberg-Diekmann 2008, S. 224). Mit diesem Konzept schloss man sich dem europäischen Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood and Training) an, das in mindestens neun europäischen Partnerländern ähnliche Konzepte voran bringen will:

“Das DECET Netzwerk unterstützt Kinder und Erwachsene, sich die Fähigkeiten, Einstellungen und das notwendige Wissen anzueignen, um die vielfältigen Formen frühkindlicher Betreuung sowie das Gemeinwesen so zu gestalten, dass

- *alle Menschen sich zugehörig fühlen*
- *unterstützt werden, die vielfältigen Aspekte ihrer Identität zu entwickeln*
- *über kulturelle und andere Grenzen hinweg voneinander zu lernen*
- *sich als aktive Bürgerinnen und Bürger beteiligen zu können*
- *aktiv, offen und mit dem Willen, an dieser Anforderung zu wachsen, gegen Einseitigkeiten Stellung beziehen*
- *gemeinsam gegen Vorurteile und institutionelle Formen von Diskriminierung vorzugehen.“ (DECET 2007)*

Man kann sich vorstellen, dass auch die Forderung nach Inklusion im Licht des Situationsansatzes anspruchsvoll und weitreichend zu definieren ist. Darum geht es: Heterogene Lerngruppen als Chance und von Anfang an als Grundbedingung partizipatorischer Bildungsbegleitung zu begreifen. Erzieherisches Handeln bewegt sich immer im Spannungsverhältnis zwischen „Gleichheit“ (= Chancengerechtigkeit für jedes Kind) und „Differenz“ (= die besondere Persönlichkeit und Sozialisationsgeschichte des einzelnen Kindes) und hat darauf zu achten, dass die angestrebten Bildungsinhalte nicht durch eingrenzende Vermittlungsformen unglaubwürdig werden. Gemeint sind damit körperliche und geistige Verschiedenheiten, unterschiedliche religiöse Prägungen, Fragen von Armut und Wohlstand und andere Verhältnisse im Leben, die bereits junge Menschen in ihrem Lernen, ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Wahrung ihrer Entfaltungschancen beeinflussen. Hier tut sich mit dem Anspruch auf Inklusion ein immenses Feld für künftige Weiterentwicklung auf, wobei sich das Fundament des Situationsansatzes gut eignet, „ein Bildungskonzept, das Kinder stark macht, weil sie eine positive Resonanz auf das bekommen, was sie mitbringen und was sie ausmacht,“ zu realisieren (Wagner 2008, S. 10)

2. Der Situationsansatz in anderen Bildungsfeldern und international

Situationsansatz im Grundschulbereich?

Schulfähigkeit wird in neueren deutschen Veröffentlichungen und Gremienberichten nicht mehr als feste Norm verstanden, sondern als soziokulturelles Konstrukt, welches auf Aushandlungsprozesse zwischen den aneinander angrenzenden Bildungsagenturen Kindertageseinrichtungen und Grundschule, den unmittelbar beteiligten Kindern und Familien betrachtet wird (Strätz, Solbach, Holst-Solbach 2007). Für unser Thema ist es vor allem dort interessant, in die Diskussion zu gehen, wo der Situationsansatz konzeptionell im Länder-Bildungsplan für den Elementarbereich nahegelegt wird, wie zum Beispiel in Berlin oder im Saarland. Pädagogische Fachleute, z.B. an der Freien Universität, Berlin, oder in dem einschlägigen Ministerium des Saarlandes haben sich intensiv darum bemüht, den Situationsansatz für die Schule weiter zu denken, zumal in der Forderung nach gestalteten Übergängen zwischen Elementar- und Primarbereich eben auch eine Herausforderung zur konzeptionellen Abstimmung steckt. Das Projekt „PONTE. Kindergärten und Grundschulen

auf neuen Wegen“, initiiert von der Internationalen Akademie der FU Berlin mit Praxisfeldern in verschiedenen Bundesländern (Laufzeit 2004-2008, www.ponte-info.de) wollte beispielsweise Kindergärten und Grundschulen dabei unterstützen, „Lernsituationen zu gestalten, die anspruchsvoll und kindgerecht zugleich sind.“ Gesetzt wurde hier vor allem auf moderierte Dialoge („Brückenbau“) zwischen den beiden Bildungseinrichtungen vor Ort, um neben dem verbreiteten Reden über Unterschiede zwischen beiden Fördersystemen den Blick auf gemeinsame Sichtweisen auf der Grundlage eines modernen Verständnisses kindlicher Lernprozesse zu öffnen:

„...dass Kinder am besten lernen, wenn sie an eigene Erfahrungen anschließen können und wenn sie solche Themenbereiche bearbeiten dürfen, die für sie bedeutsam sind. Dazu brauchen sie anregende Lernumgebungen und Pädagoginnen, die die Fragen und Interessen der Kinder wahrnehmen und den Bildungsgehalt von Alltagssituationen identifizieren können.“(Hildebrandt 2008)

Auch andere Reformbestrebungen der Grundschulpädagogik lassen verwandte Ansätze erkennen, wie etwa das Konzept des „offenen Unterrichtes“ mit seiner Werkstattarbeit, die individualisiertes oder eigenständig organisiertes Lernen in Gruppen vorsieht, oder die Freinet-Pädagogik. Hier kann man sich eine konzeptionelle Kontinuität gut vorstellen, doch sind solche Arbeitsformen vergleichsweise wenig verbreitet. Alle Reformansätze in Grundschulen werden länderübergreifend allerdings erschwert durch hohe Klassenstärken, ebenso durch eine institutionentypische allzu starke Verrechtlichung und den Lehrplandruck. – Jedenfalls ist leider festzustellen, dass die verschiedenen Vorgeschichten und die strukturellen Unterschiede beider Bildungseinrichtungen so tiefgreifend wirken, dass es unrealistisch wäre, schnell glatte Lösungen zwischen dem Situationsansatz und schulischem Unterricht zu erwarten. Das Lernen in Schlüsselsituationen der jüngeren Altersgruppe bezieht sich auf eher informelle Bildungsgelegenheiten in der Alltagsgestaltung, im Spiel der Kinder und in Projekten, während das Lernen der sechsjährigen und älteren Kinder in der Pflichtschule lehrplangerichtet ist, meist auf fachdidaktisch aufbereitete Bildungsinhalte abzielt, ohne Benotung nicht auszukommen scheint und sich zwangsläufig recht bald an den Anforderungen höherer Klassen und weiterführender Schulen orientieren muss. Zwar gibt es mittlerweile in verschiedenen Bundesländern Anstrengungen, die Bildungs- und Lehrpläne von Kitas und Grundschulen aufeinander abzustimmen, auch Erziehungsziele für beide Bildungseinrichtungen kompetenzorientiert zu formulieren und auch in der Schule mehr eigenaktive Lernformen einzuräumen, doch darf man nicht darüber hinweg sehen, dass immer noch zwei recht divergente Ansichten über pädagogische Arbeit zusammenstoßen. Vielleicht ist allerdings gerade dies eine Herausforderung für die sechs- und siebenjährigen Kinder.

Gänzlich andere Chancen sind in manchen Schulprojekten von Entwicklungs- und Schwellenländern zu erkennen, die sich dezidiert auf den Situationsansatz berufen und jenseits tradierter Unterrichtsformen das Zusammenleben und –lernen von Kindern anders organisieren. Projekte, wie die beiden „Schools of Life“ in Thailand, die von Jürgen Zimmer vor 10 Jahren gegründet worden sind, verbinden das – an Landerziehungsheimen der 20er Jahre erinnernde - internatsähnliche Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen mit

kleineren Arbeitsvollzügen, zum Beispiel im Gartenbau oder im sanften Tourismus. Lernen von Kulturtechniken geschieht hier ganz nebenbei in Verbindung mit dem Erwerb einer Fremdsprache, berufsanbahnender Qualifizierung und alltagsorganisierendem Tun (Zimmer 2012). – Ein revolutionäres Modell, das sich in der traditionsschweren, etablierten Schullandschaft westlicher Industriestaaten kaum denken lässt, aus dem wir aber gleichwohl viel lernen könnten, zumal wenn deutsche Schulen immer mehr zur Ganztagesveranstaltung werden sollen und sich zwangsläufig mehr sozialpädagogischen Förderwegen öffnen müssen.

Situationsansatz-ähnliche Konzepte in der Berufsbildung

Eine ganz andere und recht interessante Reaktion des Bildungswesens auf den Situationsansatz gibt es in der beruflichen Bildung, speziell für sozialpädagogische und soziale Dienstleistungsberufe. Durch die Abkehr vom Fächerunterricht und die Hinwendung zu sog. „Lernfeldern“, also Projektionen von komplexen Anforderungssituationen in der späteren beruflichen Praxis, werden Inhalte in anderer Form gebündelt und mit projektorientierten und zunehmend selbst gesteuerten Arbeitsformen auf andere Weise erarbeitet. Angestrebt wird eine neue Lernkultur, welche die Orientierung am lehrergesteuerten, fragend-entwickelnden Unterricht traditioneller Fachschulen überwinden soll. Stattdessen bemüht man sich um biografieorientiertes Lernen, bringt die Auszubildenden im Projektlernteams zusammen und fädelt in den Ausbildungsstätten eine neue Form der Zusammenarbeit mit Praxisfeldern ein. Die verstärkte und substantiell andere Kooperation zwischen Fachlehrkräften unterschiedlicher Disziplinen ist dabei eine ebenso große Herausforderung für die Schulorganisation wie die „Zumutung“ von mehr Eigenverantwortlichkeit für die berufliche Ausbildung (als ein Beispiel: Hinz 2007).

3. Der Situationsansatz in der deutschen frühpädagogischen Bildungsplan-Landschaft

Sowohl der Zehnte (1998) als auch der Elfte Kinder- und Jugendbericht (2002) hatten einen eigenständigen Bildungsauftrag für den Elementarbereich des Bildungswesens eingefordert: Nicht alleine Vorbereitung für die Schule, sondern umfassende Persönlichkeitsentwicklung und vielfältige Gelegenheiten, dass sich Drei- bis Sechsjährige entwicklungsgemäß in der eigenen Lebenswelt orientieren und in sozialen Zusammenhängen lernen. Schließlich hatte die Jugendministerkonferenz 2002 erstmals einvernehmlich umrissen, wie künftig Leben und Lernen in Kindertageseinrichtungen aussehen sollten:

„Zur Erfüllung des Bildungsauftrages bedarf es eines umfassenden strukturellen, personellen und pädagogischen Konzeptes der Einrichtung.(...) Dies aber verlangt ein Bildungsverständnis, das sich an der Eigentätigkeit der Kinder orientiert und auch die kindlichen Eigenkompetenzen berücksichtigt. Es ist deshalb erforderlich, gerade in der Praxis neue Bildungsansätze zu entwickeln. (...) Die Jugendministerkonferenz sieht die Kindertageseinrichtungen in der Pflicht, Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern, Lernen frühzeitiger anzusetzen und sich stärker dem Gemeinwesen zu öffnen.“
(Jugendministerkonferenz 2002).

Auch das Bundesjugendkuratorium, Zusammenschluss wichtiger Träger, Fachexperten und politischen GestalterInnen, hatte 2002 unter dem programmatischen Titel „Bildung ist mehr als Schule“ einen weiteren Bildungsanspruch auch für die familiennahen Sozialisationsfelder der Jugendhilfe reklamiert. Dies – und ebenso Entwicklungen im europäischen Ausland, z.B. in Schweden – bildete den Startschuss zur Erarbeitung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den Bundesländern und zu entsprechenden Selbstverständnis-Erklärungen der großen Trägerverbände. In allen 16 Bundesländern kam es in den Folgejahren zu Planwerken, in welchen das besondere frühpädagogische Bildungsverständnis (das eigenaktive Kind, Beobachtung und Dokumentation, ko-konstruktive und einzugsgebietsspezifische Lernprozesse, Partnerschaft mit Eltern) unterstrichen und landesspezifische pädagogische Akzente gesetzt wurden. Haberkorns Rückschau kann man zustimmen: „Dieser Prozess der Formulierung von Empfehlungen und Vereinbarungen zur frühen Bildung in Kindergärten war gewaltig im Aufwand, erstaunlich schnell in der Entstehung und beeindruckend in der Qualität. Die länderübergreifende Kultur des Dialogs und der Kooperation zwischen Verantwortlichen in Ministerien, Forschungsinstituten und Verbänden sowie Praxisvertreterinnen zeigte Früchte.“ (Haberkorn 2012)

Der Situationsansatz wurde zur konzeptionellen Grundlage mehrerer Bildungsprogramme, u.a. in Berlin, in Hamburg, im Saarland und in Rheinland-Pfalz. Für die drei erstgenannten Bundesländer wurde das „Institut für den Situationsansatz“ (ISTA) der INA gGmbH (www.ina-fu.org) mit der Autorenschaft beauftragt; in Rheinland-Pfalz setzte man auf das bewährte Abstimmungsverfahren zwischen Fachpraxis, Verbänden und Ministerien, das seit den ersten Kindergarten-Modellversuchen (1972-1976) eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Situationsansatz ermöglicht hatte und gleichwohl gegenüber konzeptverwandten pädagogischen Ansätzen, z.B. der Reggio-Pädagogik offen war. Wie die anderen, so benennen auch die „Situationsansatz-Bildungspläne“ die verschiedenen Förderbereiche und zeigen für jeden exemplarisch auf, welche Bildungsprozesse hier mit Kindern erschlossen werden können. Die Betonung liegt aber eindeutig auf komplexen Aneignungsprozessen und der Verbindung mit sinnstiftenden Fragen, denen Kinder und Erwachsene im Kita-Alltagsgeschehen, im Spiel und in Projekten nachgehen: „Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich herum? Was war vor mir und was kommt nach mir?“ (INA 2007, S. 16). In der Bildungsplan-Systematik spiegelt sich die klassische Schritt-Abfolge des Situationsansatzes: Situationsanalyse – Aushandeln von Zielen – lernend miteinander Handeln - Reflektieren. Diese wird für jeden der sieben Bildungsbereiche beispielhaft ausgeführt: Dabei zielen die Analysefragen jeweils auf das Kind in seiner Welt, auf Lernprozesse in der Kindergemeinschaft und auf eine mögliche Erweiterung des Erfahrungshorizontes von Kindern. Jeweils werden dazu exemplarisch Ich-, Sozial-, Sach- und Lernkompetenzen vorgeschlagen, denen schließlich Aufgaben für Pädagoginnen zugeordnet werden. Außerdem gibt es zu jedem Bildungsbereich Anregungen zur Raumgestaltung, zur Bildungspartnerschaft mit Eltern und zum Beobachten und Dokumentieren. Die ganze Systematik des Bildungsplanes soll eine gewisse Verbindlichkeit im offenen Ansatz gewährleisten sowie Erzieherinnen dabei unterstützen, im Geschehen vor-Ort die

geeigneten Bildungsgelegenheiten zu identifizieren und auf unverwechselbare Art mit den Kindern und anderen Situationsbeteiligten aufzuschließen. – Keine konfektionierbare Didaktik, sondern ein Appell an eigenständige, diskursive Annäherungen in der Lebenswelt von Kindern.

Man kann sich vorstellen, dass die Implementation der Bildungsprogramme eine weitere Station in der Konkretisierung des Situationsansatzes bedeutet: Fortbildungen, Diskussionen über geeignete stützende Rahmenbedingungen, die adäquate Novellierung der Landes-Kita-Gesetze, Auseinandersetzungen über geeignete Qualifizierungswege in der Ausbildung ... Immer wieder zeigt sich dabei, dass der Situationsansatz äußerst anspruchsvolle Anforderungen an die PädagogInnen stellt. Es braucht eine gefestigte Professionalität, einigen Mut und Innovationsgeist, auch eine gehörige Portion Dialogbereitschaft und nicht zuletzt eine Freude daran, Mädchen und Jungen bei ihrem „Lernen mit ungewissem Ausgang“ zu begleiten. Natürlich bleibt es dabei nicht aus, dass man mit neuen bildungspolitischen Ansprüchen konfrontiert und gefordert ist, selbst an praktischen und theoretischen Weiterentwicklungen beim Situationsansatz tätig zu werden. Ein glaubwürdiges Spannungsverhältnis zwischen den fünf Dimensionen „Lebensweltorientierung – Bildungsauftrag – Partizipation – Gleichheit und Differenz – Einheit von Inhalt und Form“ mit Leben zu erfüllen, ist nicht leicht. Zu denken ist etwa an die Forderung nach Inklusion oder an Strategien zur Bekämpfung von Kinderarmut und natürlich auch daran, dass die Kitas mittlerweile den Allerjüngsten immer stärker gerecht werden müssen und durch den frühen Einschulungsdruck die größeren Kinder früher als bisher an die Grundschulen verlieren. All dies hält den Ansatz dynamisch und reichert die Palette diskutierenswerter Umsetzungsbeispiele an. Und es stellt neue Anforderungen an den Einsatz von Evaluationsverfahren, die Erfolg oder Korrekturbedürftigkeit der Umsetzungspraxis feststellen sollen. Mittlerweile bietet die INA auch für Kindertageseinrichtungen ein externes Evaluationsverfahren mit eigenen Instrumenten und speziell ausgebildetem Personal an, das an zwei vereinbarten Tagen ein Set von acht verschiedenen Erhebungsverfahren zum Einsatz bringt und differenzierte Rückmeldungen liefert. „Unser Verfahren dient der Qualitätssicherung und –entwicklung. Ziel ist eine passgenaue Unterstützung für die jeweilige Kindertageseinrichtung. Die externe Evaluation erfasst und hebt die erreichte Qualität in den Kindertageseinrichtungen positiv hervor und gibt kritisch-konstruktive Hinweise, wie die pädagogische Arbeit weiter entwickelt werden kann. Dadurch erfahren die ErzieherInnen eine wertschätzende Rückmeldung zu ihrer pädagogischen Arbeit. Konkrete Empfehlungen geben dem Team Anregungen, nächste Schritte in seiner Qualitätsentwicklung zu gehen.“ (<http://ektimo.org>)

4. Neue Herausforderungen durch fachdidaktische Angebote: Zurück in die 70er Jahre oder Durchbruch zu einem anderen Bildungsverständnis für den Elementarbereich?

Der Blick auf die aktuelle Landschaft des bundesdeutschen Elementarbereichs (Stand 2012/2013) zeigt ein durchaus heterogenes Bild: Unbestritten ist in der Fachwelt der hohe Stellenwert frühkindlichen Lernens für die Kompensation familienbedingter ungleicher Startchancen und insgesamt für die spätere Bildungsbiografie. Gesundes glückliches

Aufwachsen unter anderen Kindern, Erwerb von Weltwissen und Herausbildung von Schlüsselqualifikationen werden heute selbstverständlich mit Kindertageseinrichtungen in Verbindung gebracht, und man erwartet, dass in diesen Einrichtungen den Eltern partnerschaftlich begegnet wird, um den Kindern ein möglichst stimmiges, widerspruchsarmes Aufwachsen zwischen Familie und Kita zu gewährleisten. Ein beispielloser Platzausbau hat Betreuungskapazitäten erweitert; er steht jedoch – bedingt durch den gesetzlichen Rechtsanspruch - noch nicht vor seinem Abschluss und verursacht in der Praxis neue Problemlagen (chronische Unterfinanzierung und personelle Unterbesetzung, Druck den Quantitätsforderungen auf Kosten von Qualität nachzukommen). PISA, IGLU und andere Leistungsvergleichsuntersuchungen sowie die mit viel publizistischer Aufmerksamkeit bedachten Auftritte und Veröffentlichungen von Hirnforschern (Spitzer, 2002 und dem Leitbild des Situationsansatzes näher: Huether et al., 2008) weisen darauf hin, dass Versäumnisse in den frühen Jahren später nur schwer ausgeglichen werden können und dass alle frühe Förderung immer auch ihre Spuren in der Gefühlswelt und in der Motivationsausstattung der Kinder hat. Studien zu den unterschiedlichsten Teilaspekten geistiger Leistungen ziehen manchmal allzu unüberlegt Fördervorschläge (und in der Folge entsprechende Materialien für einzelne Teilfunktionen) nach sich. Das „forschende“ und „philosophierende Kind“ wird zur Chiffre für einen neuen Optimismus im Förderwettbewerb. Es bleibt nicht aus, dass das Internet und Verlagsprogramme eine Fülle von „Praxisanregungen“ anbieten, und nicht zuletzt zeigen die alljährliche Bildungsmesse DIDACTA und neue kommerzielle Bildungsträger, dass Vorschulerziehung zum kostenträchtigen, konkurrenzialen Markt geworden ist. Gleichzeitig führte die Akademisierung der Frühpädagogik zur Einrichtung vieler neuer Studiengänge und Lehrstühle mit entsprechender Forschungstätigkeit und letztendlich in der Praxis zu noch bunteren Teams und mancher Professionalisierung im Mittelbau des Elementarbereichs (bei Trägerverbänden, in der Fortbildung und Fachberatung). Auf Länderebene sind in der PISA-Rezeption diverse Programme zur Innovation des Elementarbereichs angestoßen worden; auch beim Bund sind viele Forschungsgelder geflossen, und sogar die Wirtschaft engagierte sich mit Förderprogrammen insbesondere für frühkindliches Lernen im MINT-Bereich. – Eine Erfolgsgeschichte, könnte man meinen, zumal in den offiziellen Äußerungen immer wieder auf die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse hingewiesen wird, denen eben nicht mit traditioneller Angebotsdidaktik beizukommen ist. Festzustellen ist allerdings, dass in vielen Kitas – wohl unter dem Druck der an sie gerichteten Erwartungen – immer mehr förderbereichsbezogene Einzelangebote in eigens anberaumten Zeitphasen „durchgeführt“ werden, und die Zeiten, in denen Kinder eigenständig ihren Spielideen und Fragen an das Leben nachgehen können, immer zerstückelter und knapper werden. Zwar weiß man um den hohen Stellenwert von Beobachtung und ist durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005 (TAG § 22a Abs. 1) dazu angehalten: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen entwickeln. Dazu gehört die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“. Jedoch klagen viele PädagogInnen, gar nicht die Zeit zu haben, sich über Beobachtungsbefunde auszutauschen,

geschweige denn, aus ihnen unmittelbare Konsequenzen in der Zusammenarbeit mit Kindern zu ziehen. – Nicht gerade gute Voraussetzungen für eine Pädagogik des Situationsansatzes, zumal sich Kinder daran gewöhnen, Programme vorgesetzt zu bekommen und mit ihrem feinen Gespür für Erwachsenenintentionen bloß noch das angeleitete Tun als „richtiges Lernen“ einschätzen. An zwei Beispiele möchte ich dieses moderne frühpädagogische Dilemma beleuchten: an der Sprachförderung und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Förderung.

Sprachförderung und MINT-Bildung als Extra-Kurse oder im lebendigen Lernalltag?

Unbezweifelt kommt einer reichen, elaborierten Sprachkompetenz und der Freude am Kommunizieren eine Schlüsselfunktion für alle späteren Bildungsprozesse zu. Vielfach nachgewiesen ist auch, dass hier familienbedingte Förderungsrückstände in manchen Migrantenfamilien und genauso in sprachvernachlässigenden deutschen Milieus den betroffenen Kindern eine große Last aufbürden. Unzweifelhaft ist ferner, dass Rückstände in der kommunikativen Kompetenz in Kitas diagnostiziert werden sollten und dass man gerade solche Kinder gezielt und durch ausreichende familienergänzende Betreuungszeiten fördern sollte (NUBBEK 2013), in denen Kinder gute Sprachvorbilder und Literacy-Anregungen erleben und insgesamt ein sprechfreudiges Zusammenleben gepflegt wird. Strittig ist allerdings, ob dies in eigens anberaumten „Stützkursen“ extra für die Förderbedürftigen geschehen soll (wie zum Beispiel in Bayern: <https://www.familienhandbuch.de/archiv/bayern-sprachforderung-in-kitas-und-familien-durch-deutsch-vorkurse-und-vorlesen>, außerdem: Kalicki et al. 2011) oder ob Sprachförderung „alltagsintegriert“ erfolgen sollte. – Die Antwort des Situationsansatzes ist eindeutig: Alle Kinder sind Dialogpartner und jedes Kind ist in seinem Kommunikationsvermögen anzusprechen, denn seine Weltdeutungen und seine Ansichten interessieren. Was Kinder meinen, wird ernst genommen, das sollen sie spüren. Nur wenn man ihnen zuhört, entwickeln sie das Bewusstsein, dass sie etwas mitzuteilen haben und dass es sich lohnt, anderen Gehör zu schenken und sich selbst prägnant auszudrücken. Sprachförderung geschieht also immer und ganz besonders, wenn Schlüsselsituationen zum Lernfeld werden: Sie beginnt bereits bei der Erkundung von Situationen; setzt sich fort, wenn mit den Kindern ausgehandelt wird, wohin es in einer Lernsituation gehen soll und findet in partizipatorischer Alltagsgestaltung, in Spielen und Projekten vielfältige Herausforderungen und Übungsmöglichkeiten. Erfolgt Planung fortschreitend im Dialog und gestützt durch Ausdrucksmittel von Kindern etwa an „sprechenden Wänden“, so wird die Pädagogik transparent, fordert zur weiteren Verständigung auf und spricht auch Eltern an, die bildungsinteressierten und die „bildungsfernen“. All dies ist Kommunikation, die tatsächlich „etwas in der Welt“ meint, das die beteiligten Kinder bedeutsam finden und ihr natürliches Mitteilungsbedürfnis herausfordert. Ebenso gilt dies für Formen der Dokumentation: Auch sie können Kinder in ihrem Mitteilungsvermögen herausfordern und vielfältige Möglichkeiten reflexiver Rückschau und Begründungen einüben. Das geschieht etwa in Portfolios, wie sie im Saarland als ein Baustein in der Realisierung des Bildungsprogrammes

vorgeschlagen werden (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) 2008).

Beim mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Lernen richtet sich seit einigen Jahren der enorme Erwartungsdruck bereits an die Jüngsten: Menschen des 21. Jahrhunderts, so wird argumentiert, können den ständig steigenden und im Detail noch gar nicht absehbaren Anforderungen nur gerecht werden, wenn sie schon früh mit solchen Inhalten konfrontiert werden und dabei jene Schlüsselkompetenzen herausbilden, die das Weiterkommen in der hochentwickelten Industrie- und Informationsgesellschaft verlangt: Von „lernmethodischer Kompetenz“ wird gesprochen, von angeborener Neugier und einer forschenden Haltung, vom Tüftlerstolz und davon, dass Kinder gar nicht erst Befangenheit vor diesen Bildungsinhalten aufbauen sollen, die später als Schulfächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie soviel Stress und Abwehr verursachen. Also werden Forscherkisten, Praxisanregungen, Experimentiervorlagen und Vorschläge zur Ausstattung von Lernwerkstätten und „Forscherzimmern“ auf den Markt gebracht. Nicht bloß „Willi will`s wissen“ und „Siebenstein“ im Fernsehen, sondern viele anderen Kindersendungen richten sich an die Jüngsten mit Themen aus der Elektrizität, dem Zellwachstum, der Fotosynthese, der Weltraumforschung u.a.m. „Fremde Planeten in der Kita“, titelt DIE ZEIT (DIE ZEIT Nr. 33, 2012 S. 32)

Aus der Perspektive des Situationsansatzes lohnt es sich, gegenüber aktuell verbreiteten Beispielen naturwissenschaftlich-technischer Bildung in die Debatte zu gehen und pädagogische Sortierhilfen einzubringen, die dieser Ansatz durchaus bereithält: In welchem Verhältnis stehen Erfahrungen der Kinder in unserer technikgeprägten Lebenswelt und kindliches Handlungsbedürfnis zu den einschlägigen Fachdidaktiken mit ihrem je spezifischen Aufbau und ihrer fachimmanenten Gliederung? Genügt es wirklich, mathematische, physikalische, chemische und technische Inhalte zu elementarisieren und didaktisch fürs Kinderpublikum aufzubereiten? Und weiter gefragt: Können Experimente nach der Vorlage von konfektionierten Arbeitsanweisungen tatsächlich für Kinder einen Zugang zu physikalischen oder chemischen Sachverhalten bieten? Wann „passt“ welches Experiment, oder ist ihre Faszination so groß, dass man sie Kindern einfach der Reihe nach wie anderen „Bildungsstoff“ anbieten darf? – Und was, wenn Kinder zwar staunen und in ihrer Aufmerksamkeit gefesselt sind, aber sich unbeabsichtigt auch eine Grunderfahrung festigt: „...die Erwachsenen haben mich fein unterhalten, ich durfte sogar ein bisschen mitmachen...“? Ähnliche Fragen kann man an „Forscherzimmer“ und „MINT-Lernwerkstätten“ stellen, die Kinder in manchen Kitas „extra zum Forschen“ aufsuchen können. Viele Kindertageseinrichtungen haben sich in den letzten Jahren an solche Initiativen herangewagt und mit spektakulären Angeboten Eltern und die Öffentlichkeit beeindruckt. Viele Teams stellen allerdings nach einiger Zeit auch die Frage, wie man ein Steckenbleiben in Angebotspädagogik vermeiden kann. Diese Frage bewegt auch wissenschaftliche GutachterInnen zu der größten einschlägigen Initiative „Haus der kleinen Forscher“ (www.haus-der-kleinen-forscher.de). Sie legen nach mehreren Jahren Laufzeit nahe, den direktiven fachdidaktischen Ansatz mit stärker projektorientierten Erkundungsmöglichkeiten zu korrigieren. (Preissing et al. 2011). Man kann durchaus Kindern manchen spektakulären MINT-Inhalt nahe bringen; man mag auch verblüfft sein,

wie geschickt sie mit Versuchsanordnungen hantieren und mit Fachbegriffen glänzen, doch aus dem Blickwinkel des Situationsansatzes stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit und Verantwortbarkeit solchen Lernens: Ist tatsächlich „Stoffvöllerei“ angebracht? Werden die eigenen Weltdeutungen der Kinder genügend ernst genommen? Was lernen die Kinder da eigentlich?

Was, wenn Kinder fataler Weise ihre eigenen, stets emotional besetzten Fragen, die sie selbst an Natur und dingliche Welt stellen, schließlich weniger wichtig finden als das vorbereitete Experiment des Tages ...? - Spektakuläres Edutainment ist – gemessen an den Qualitätskriterien des Situationsansatzes - nicht der Königsweg für künftige Akteure in der technisierten Welt. Wer einen spürbaren Bezug zur Lebenswelt realisieren will, sollte zuerst wahrnehmen, wo sich Kinder im Alltag und im Spiel mit entsprechenden Phänomenen auseinandersetzen. Kinder befragen ihre dingliche Umwelt selbst, sie setzen sich vom ersten Lebenstag an mit ihrer physikalischen Umwelt auseinander. Das tun sie nicht erst, seitdem MINT-Bildungsinhalte im Kurs stehen: sinnliches und mit dem ganzen Körper erlebtes Ausprobieren von elementaren physikalischen Kräften - Erfahrungen mit Materie, Bewegung, Licht, Klängen, Temperatur usw. variieren - bauen – dekonstruieren (=“kaputt reparieren“) – vergleichen - all kann man im Spiel der Kinder und im alltäglichen Zusammensein mit ihnen beobachten. Wie faszinierend finden Kinder Baustellen, handwerkliche Arbeiten mit all den kundigen Menschen, die da tätig sind! Kinder wollen helfen, sie ahmen die bewunderten „starken“ Könner und Maschinen im Spiel nach, sie knobeln für ihre Vorhaben Lösungen aus und sind stolz, wenn ihnen gelingt, etwas zu reparieren. „Es funktioniert?!“ ist eine bedeutsame Erfahrung im Kinderleben, und natürlich auch „Wie funktioniert das?“ oder „Und warum ist die Welt so und nicht anders?“ und „Ich will das aber selber ausprobieren!“ All dies geschieht jeden Tag, ist aufs Engste verwoben mit den sozialen Beziehungen, deren emotionalen Bedeutsamkeiten, dem Alltagsgeschehen rund um die Mädchen und Jungen. Der Situationsansatz mit seiner Lebensweltorientierung setzt auf die dialogische Verständigung über Bildungsziele und legt seit jeher Wert auf eine glaubwürdige Verbindung von sozialem und instrumentellem Lernen. Läge nicht gerade darin beim frühen MINT-Lernen eine besondere Aufgabe, Schlüsselkompetenzen anzubahnen und erlebbar werden zu lassen, damit Menschen später nicht technik-gläubig, sondern angstfrei mit einer mutigen pragmatischen Lernbereitschaft und einem Gespür für komplexe Arbeitsprozesse in Teams ihren Weg gehen? Auch in einer Praxis des Situationsansatzes oder der Reggio-Pädagogik lassen sich naturwissenschaftlich-mathematische oder technische Bildungsprozesse vorstellen, aber eher im Zusammenhang mit Projekten und kreativen Lösungsversuchen sich stellender Probleme im Alltagszusammenhang. Eindrucksvolle Beispiele für entsprechende Projekte liefert „Es funktioniert?! Beispielhafte Projekte in Kindergarten, Hort und Grundschule.“ (www.tezba.de). Die Frage ist also nicht, ob Kinder ausreichende Lerngelegenheiten mit Natur(wissenschaft) und Technik haben, sondern ob die Erziehenden solche Schlüssel-Situationen im Kinderleben erkennen, sie angemessen analysieren und die Mädchen und Jungen dann bildungsfördernd begleiten.

Beispiele:

- „Kann man schmutziges Wasser wieder sauber waschen?“ beim Anblick eines Flusslaufes der nach starken Regenfällen aufgewühlt und braun aussieht.
- „Das kann man doch noch brauchen, warum schmeißen die das weg!“ empören sich Kinder beim Müllsammeln rund um das Kindergartengrundstück, als sie sich an der großen „Stadtputzete“ beteiligen.
- „Gestern hat der Schnee bis zum Vogelhaus gereicht, heute ist er niedriger, obwohl es in der Früh geschneit hat...?“ der zusammengesunkene Schnee gibt Rätsel auf ; Schritt für Schritt erfinden die Kinder eine Wetterstation im Kita-Freigelände.
- „...auf dem glatten Boden rutscht sie leichter als auf den Steinen,“ beobachten Kinder, die eine schwere Kiste bewegen wollen. (Die Beispiele stammen aus „Es funktioniert?!- Beispielhafte Projekte in Kindergarten, Hort und Grundschule.“)

In jeder dieser Kinderäußerungen steckt ein Projekt – vorausgesetzt die PädagogInnen erkennen darin die Potentiale für eine längerfristige Untersuchung und sind bereit, mit den Kindern die in ihnen steckenden naturwissenschaftlichen und technischen Fragen zu ergründen. Wenn es gelingt, Gruppenprozesse so zu moderieren, dass die Kinder mit Freude und Ausdauer an ihren Fragen dranbleiben, entsteht eine produktive Lernatmosphäre.

Geglückte Projekte entspringen einer lebendigen, frag-würdigen Erfahrung (Wie funktioniert das?) und knüpfen am vitalen Bedürfnis von Kindern an, Probleme zu lösen und ihre Welt zu gestalten. Projekte finden im „echten Leben statt“, man geht raus und holt kundige Menschen dazu. Instrumentelles Lernen bleibt im sozialen Zusammenhang, es lässt sich befragen und in einer Lerngruppe miteinander bewerkstelligen. Forschungsähnliche Arbeitsweisen (messen - beobachten – vergleichen – Ergebnisse notieren – skizzieren usw.) sind dann kein Selbstzweck, sondern entstehen, um das Vorgehen im Projekt „vernünftiger“ zu machen. Experimente sind aus der Perspektive des Situationsansatzes keinesfalls der Ausgangspunkt für Erkundungen im MINT-Bereich, vielleicht aber gelegentlich ein Weg, mitten in einem Projekt Eindrücke zu vertiefen und gewonnene Erkenntnisse zu transferieren.

Am Projektergebnis erleben die Kinder den Erfolg ihres Tuns: „Wir haben eine Wetterstation gebaut!“

Schluss

Die skizzierten unterschiedlichen frühpädagogischen Vorgehensweisen bei beiden Förderbereichen stehen exemplarisch für derzeit anstehende Entscheidungen über Bildungswege: Das vor zehn Jahren postulierte „Bildung ist mehr als Schule!“, muss uns inzwischen noch dringlicher beschäftigen. Heute blickt man – verunsichert und erwartungsvoll zugleich durch die stürmischen Entwicklungen unserer Informationsgesellschaft - auf unerwartete Bildungsgelegenheiten an informellen Lernorten und auf generationenübergreifendes Lernen. Der 40 Jahre alte Situationsansatz, der auf einer viel älteren Pädagogik-Tradition fußt und seinen politischen Mitgestaltungsanspruch nie verleugnet hat, könnte eine Renaissance erleben.

Literatur

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Juventa-Verlag, München, 1973
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen II. Zur Ausstattung des Kindergartens. Juventa-Verlag, München, 1973
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergarten. Juventa Verlag, Weinheim und München 1979
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und Erzieherinnen aus Modellkindergärten in Rheinland-Pfalz und Hessen: Curriculum Soziales Lernen. 28 Didaktische Einheiten. (Erprobungsfassung) Kösel Verlag, München 1975/1976
- Nach dem bundesweiten Erprobungsprogramm als überarbeitete Verlagsfassung: Curriculum Soziales Lernen in 10 Text und 10 Bildbänden, Kösel Verlag München 1981
- Becker-Stoll, Fabienne; Bense, Joachim; Eckhard, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit; Tietze, Wolfgang (Hrsg.): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Erscheint 2013 als Buch in: Verlag das netz 2013
- Bendit, René; Heimbucher, Achim: Von Paolo Freire lernen. Beltz-Verlag, Weinheim 1977
- Beschluss der Jugendministerkonferenz : Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Bundesdrucksache 2002
- Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Es funktioniert?! - Kinder in der Welt der Technik. Ein Projekt-Ideen-Buch. Don Bosco-Verlag München 2007
- „Es funktioniert?! Beispielhafte Projekte in Kindergarten, Hort und Grundschule.“
(www.tezba.de)
- Colberg-Schrader, Hedi; Krug, Marianne; Pelzer, Susanne: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des DJI. Kösel Verlag, München 1991
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970
- DECET –Diversity in Early Childhood Education and Training: Vielfalt & Gleichwürdigkeit. Orientierungen für die pädagogische Praxis. 2007 (www.decet.org)
- Bundesjugendkuratorium „Bildung ist mehr als Schule“ Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte, Bonn 2002
- Fried, Lilian (Hrsg.): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008
- Haberkorn, Rita: Der Situationsansatz und die Bildungspläne. In: Welt des Kindes, Heft 2 2012, S. 18-20

Heller, Elke (Hrsg.): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Cornelsen Scriptor, Berlin 2010

Hildebrandt, Frauke: Das Projekt PONTE. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. In: Betrifft Kinder. Heft 03 / 04 2008

Hinz, Heinz: Das Schulzentrum Silberburg auf dem Weg zum Kompetenzzentrum für kooperatives und selbst organisiertes Lernen. In: Hammes di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Verlag das netz Weimar, Berlin 2007, S. 136-153

Hüther, Gerald; Nitsch, Cornelia: Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden. Gräfe und Unzer Verlag, München 2008

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungswesens. Rororo-Sachbuch, Hamburg 1973

Internationale Akademie, INA gGmbH an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. verlag das netz, Weimar, Berlin 2007

Kalicki, Bernhard; Lorenz, Sigrid; Reichert-Garschhammer; Triarchi-Herrmann, Vassilia: Konzeption und Evaluation der Fortbildungskampagne „Vorkurse Deutsch 240“. In: KiTa aktuell BY H. 1/ 2011, s. 16-18

Krenz, Armin: Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Neu überarbeitete Ausgabe (ursprünglich Herder-Verlag) Bildungsverlag EINS, Köln 2008

Laewen, Hans-Joachim; Neumann, Karl; Zimmer, Jürgen (Hrsg. 1997): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Kallmeyer`sche Buchhandlung, Seelze-Velber 1997

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel und Berlin 2002

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hrsg.) Arbeitshilfen für die Planung der Arbeit im Kindergarten. Kriterien für die pädagogische Praxis, Gruppendifferenzierung, Raum- und Zeitgestaltung. NRW-Ministeriumspublikation, Köln 1981

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Verlag das netz, Weimar Berlin 2008

Oertel, Frithjof (Hrsg.): Elementare Sozialerziehung. Praxishilfen für den Kindergarten. 2 Bände. Juventa Verlag, Weinheim und München 1982

Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, 1998

- Preissing, Christa (Hrsg.) et al.: Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin 2003
- Preissing, Christa; Heller, Elke: Expertise zur Reflexion der Ziele und Angebote des Programms „Haus der kleinen Forscher“ sowie Empfehlungen für eine weitergehende wissenschaftliche Begleitforschung. In: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 1. Bildungsverlag EINS, Köln 2011
- Robinson, Shaul B. : Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand Verlag, Neuwied 1967
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin (Hrsg.): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm. Senats-Drucksache, Berlin 2007
- Schallenberg-Diekmann, Regine: Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In: Wagner, Petra a.a.O., S. 220 – 238
- Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Erziehung. Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien 2008
- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna: Der Situationsansatz in der Evaluation. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 1999
- Wolf, Bernhard/ Hippchen, G./ Stuck, A: Und sie haben doch etwas bewegt. Auswirkungen von "Kindersituationen vier Jahre danach. In: Empirische Pädagogik, Oktober 2001
- Wolf, Bernhard/ Priebe, Michael: Gewährung von Autonomie für Kinder als ein Kennzeichen der Modelleinrichtungen von "Kindersituationen". Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation (1997) und des DFG-Projektes "Kinder heute" (2001).
- Schröder, Catalina: Fremde Planeten in der Kita. In: DIE ZEIT Nr. 33, 9.8. 012, S. 32
- Spitzer, Manfred: Lernen. Spektrum Verlag, Heidelberg 2002
- Spitzer, Manfred: Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Vortrag auf DVD. Auditorium Netzwerk o.J.
- Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (www.haus-der-kleinen-forscher.de)
- Strätz, Rainer; Solbach, Regina; Holst-Solbach, Friedemann: Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)Drucksache Bonn 2007
- Vorkurse Deutsch 240 in Bayern s.: (<https://www.familienhandbuch.de/archiv/bayern-sprachforderung-in-kitas-und-familien-durch-deutsch-vorkurse-und-vorlesen>)
- Zehnter und Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bundesdrucksachen 1998 und 2002
- Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Piper Verlag, München 1973

MARIANNE KRUG: 40 JAHRE SITUATIONSANSATZ. – WAR`S DAS? (2013)

Zimmer, Jürgen: Das halb beherrschte Chaos. Reportagen, Essays und Portraits aus 50 Jahren. verlag das netz, Weimar, Berlin 2012

Anmerkung:

Der Artikel ist erschienen im „Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten und Hort.“
Herausgeberin: Irmgard Burtscher. OLZOG-Verlag, 2. Sendung, Ausgabe 72, 04/2013, S. 1-28