

Marianne Krug

The Bavarian Blues.

Über ein Klima, das dem Situationsansatz nicht gut tut¹

Man muss es leider feststellen: In Bayern ist der Situationsansatz nur an wenigen Stellen lebendig, während es andere Bundesländer gibt (z.B: Berlin, Hamburg, Saarland, Rheinland-Pfalz, wo man sich in den Bildungsplänen explizit auf dieses Konzept beruft.) Ursächlich dafür sind zum einen politische Gründe (bayerischer Föderalismus-Eigensinn, zum anderen ist es wohl auch ein bestimmtes Selbstverständnis der Begleitforschung und Politikberatung des bayerischen Institutes für Frühpädagogik und nicht zuletzt ist dies dem bayerischen Verständnis von staatlicher Steuerung geschuldet.

Die besondere Farbigkeit und Kontext-Bezogenheit von Bildungsstrategien in der Jugendhilfe kann man durch Steuerungsmaßnahmen fördern oder eben behindern. Meine Ausführungen sollen nicht bloß als bayerisches Aufseufzen verstanden werden, sondern als eine Problemanzeige, die auf jegliche Elementarbereichspolitik zutrifft, die der einzelnen Einrichtung zu wenig Entfaltungsspielraum erlaubt und der bürokratisierten Evaluation allzu großen Stellenwert beimisst. Meiner Meinung nach lässt sich am Beispiel der bayerischen Elementarbereichspolitik aufzeigen, welche Rahmenbedingungen einem lebendigen, generationenübergreifenden und institutionenkritischen Lernen ganz und gar nicht gut tun.

40 Jahre Situationsansatz

Die frühpädagogische Variante des Situationsansatzes ist ein Kind der ersten Modellversuchsphase im bundesdeutschen Länderflickenmuster: In den meisten Bundesländern wurden Anfang der 70er Jahre vergleichende Modellversuche gestartet, in welchem Setting fünfjährige Kinder am besten gefördert werden könnten. Damals sollte dem Kindergarten – so der Anfangsvorschlag des Deutschen Bildungsrates - ein ganzer Jahrgang genommen und dem Schulwesen eingegliedert werden, obwohl die Grundschule noch keineswegs reformiert war. Die tradierte Jugendhilfeeinrichtung „Kindergarten“ war damit zur Disposition gestellt, und zunächst hatte sie den kritischen Anfragen aus den verschiedensten Lagern recht wenig entgegen zu setzen. Neue Impulse hatte aber der Kindergarten der späten 60er Jahre in Deutschland in der Tat nötig!

Rheinland-Pfalz mit seinem damaligen Sozialminister Heiner Geissler hatte 1969 das Deutsche Jugendinstitut, München, mit der wissenschaftlichen Begleitung seiner Modellkindergärten beauftragt; das sozialdemokratisch regierte Hessen schloss seine Modellkindergärten diesem Modellprojekt an und sorgte damit für eine breitere fachliche und personelle Basis in der wissenschaftlichen Begleitung durch das DJI. In Bayern hingegen warteten die traditionsverbundenen Vertreter_innen des Kindergartens zunächst ab. Später, 1972, wurde dann ein eigenes Landes-Institut als eine Art nachgeordneter Behörde,

¹ Artikel, der in leicht veränderter Fassung erscheinen wird in: KiTa-aktuelle Bayern Heft 3 und 4, 2014

gegründet, das Institut für Frühpädagogik. Dieses sollte fortan Vorlagen für die Elementarbereichspolitik des Freistaates erarbeiten und mittels Modellprojekten auch anteilige Bundesfinanzierungen für die Reformen beschaffen.

In allen Kindergarten-Modellversuchen der ersten Generation suchte man zuerst einmal nach Arbeitsformen, welche die Fachpraxis stärkten und dennoch nicht im einfachen Weiter-So stagnieren ließen. Wissenschaftsorientierte Praxisbegleitung und praxisnahe Curriculumentwicklung standen zu dieser Zeit ganz am Anfang, und schon bald wurde sichtbar, dass es in den Bundesländern sehr unterschiedliche Vorgehensweisen der Begleitforschung gab. Überall beschäftigte man sich mit der vielfältigen Kritik am traditionellen Kindergarten; diese Debatten wirkten sich auf die Praxis aus und brachten die Praxisbegleitforschung im Elementarbereich hervor. Zugleich waren sie eine substantielle Grundlage für den in den Folgejahren entwickelten Situationsansatz. – Heute sagen wir in der Rückschau, dieser Ansatz sei in Ko-Konstruktion und im Diskurs vieler Beteiligten aus der damaligen Situation des umstrittenen Elementarbereiches entstanden : Lernen in der Lebenswelt – Entwicklungsförderung der Kinder im sozialen Gruppenkontext – Nutzen der Kindergarten-Umwelt als Lernfeld - Kooperation mit den Eltern, die im Kindergarten weniger Schwellenangst als in der Schule haben und dort - erst einmal dazu eingeladen - ganz natürlich das praktizierten, was man inzwischen Bildungspartnerschaft nennt ... Die Impulse, die 1970 durch Jürgen Zimmer aus dem Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hinzu kamen, führten diese ersten Modellversuchsaktivitäten fort: Die Anstöße der Curriculum-Entwicklung nach Saul B. Robinsohn mit ihren Recherchen zu gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen und mit ihren Diskursen bei der Bestimmung pädagogischer Ziele fügten sich gut in die Strategie der Stärkung jugendhilfespezifischer Bildungswege ein : Passend zu den spiel- und alltagsorientierten Aktivitätsformen des traditionellen Kindergartens, aber mit wesentlich mehr Hinwendung zur tatsächlichen Lebensrealität der Kinder unternahmen die Modellkindergärten pädagogische Schritte, welche die traditionellen Förderbereiche und funktionsorientierten Konzepte kreativ durchkreuzten. An Stelle des Robinsohn`schen Expertendiskurses über Ziele und einzuschlagende Methoden versuchten nun die Erzieherinnen, Kinder, Eltern und anderen Situationsbeteiligten eine lebendige Verständigung in Lebens- und Lernsituationen. Pädagog_innen als Moderator_innen und Begleiter_innen von Bildungsprozessen – diese Rollenzuweisung an die Kita-Fachkräfte nahm damals ihren Anfang.

Das andere Klima in Bayern

In Bayern hingegen werden zwar bis heute offiziellerseits Ko-Konstruktion, Bildungspartnerschaft und Partizipation als Programm formuliert, jedoch dienen sie in merkwürdig verzerrter Weise eher der Administration, um in der Praxis ergebnisoffene, partizipatorische Prozesse abzuwehren. Der Stil der stark etatistisch auftretenden Ministeriumsverwaltung und nicht minder des Staatsinstitutes luden und laden wenig zum Diskurs ein. Eine über ihr unmittelbares Tätigkeitsfeld hinaus sichtbare Fachbasis, die sich womöglich politisch engagiert, gilt, so scheint mir, eher suspekt. Predigen und Dekretieren sind Tonfälle, auf die man häufiger trifft als auf Nachfragen und Zuhören. Die Argumentationslinien der modernen Entwicklungs- und Lernpsychologie dienen dem

damaligen Institutsleiter eher zur Forcierung von Bildungsanstrengungen (Stichwort „Entwicklungsfenster, die sich schnell schließen“, Stichwort „Sprachkompetenz als zwingende Schulvoraussetzung“ usw.) denn als Blickschärfung für die Pädagog_innen. - Wer die bayerische Elementarbereichsentwicklung aus der Nähe verfolgt oder gar in der Praxis unmittelbar von ihr betroffen ist, tat sich über die letzten 50 Jahre hinweg schwer, ein experimentierfreudiges und das Gegenüber respektierendes Klima festzustellen. Wenn dann schon einmal einzelne Vorzeige-Einrichtungen und Praxisvertreter „herausgehoben“ werden, dann werden ihre Praxisberichte für den Bildungsplan oder andere Ministeriumspublikationen letzten Endes bis zur Unkenntlichkeit einer juristischen Endredaktion unterzogen. Auch in Bayern wurden sog. Ko-Kitas – ähnlich anderen Bundesländern - zur kollegialen Beratung ausgewählt; ein Organisationskonzept legte allerdings genau fest, wer worüber beraten darf ... – Vertrauen in Fachkompetenz kann ich da nicht entdecken, noch weniger eine Neugier darauf, wie Praxis immer wieder neu auf aktuelle Gegebenheiten im Leben von Kindern und Familien reagieren muss und damit Anstöße zur Weiterentwicklung von Konzepten gibt.

Erschwerend kommt hinzu, dass das kindbezogene Bezuschussungssystem für die Buchungszeiten der Kitanutzung mit seiner proklamierten „Entbürokratisierung“ in der staatlichen Steuerung, den kommunalen Jugendämtern weitreichende Kontrollbefugnisse zuweist, jedoch zu wenig sicherstellt, dass dort tatsächlich qualifizierte Fachdialoge stattfinden können. Der einzelnen Einrichtung wird durch dieses System unvergleichlich viel Büroarbeit zumutet, ohne dass ihr ausreichende Leitungsstunden zugestanden würden (wie erst kürzlich der neue „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013“ der Bertelsmann-Stiftung belegt hat). ...

Aus einer ursprünglich eher reflexhaften Abwehr bundespolitisch getragener Innovationsansätze wurde im Lauf der Jahre ein Misstrauen gegenüber all jenen pädagogischen Ansätzen, die der Praxis Gestaltungsräume eröffneten und Bildung anders als traditionell didaktisch buchstabierten: Ein eher informelles, ergebnisoffenes, wagemutiges lernendes Zusammenarbeiten von Kindern mit Erwachsenen, das im Umfeld zugunsten von Kindern Partei ergreift, gilt irgendwie als „links“. Zuviel Partizipation und regionaler Eigen-Sinn machen unübersichtlich und sind offenbar suspekt. Leider konnte man den Eindruck gewinnen, dass die freien Träger(verbände), die ja eigentlich die Garanten für subsidiäre Eigenwilligkeit sein sollten, ihre Bedenken angesichts der parlamentarischen Ein-Parteien-Übermacht wiederholt zurückstellten. Unklar blieb für die bayerische Fachszene zudem über Jahre, inwieweit das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) mit seinen modernen Ansprüchen an die Kitas für die bayerischen Einrichtungen überhaupt Gültigkeit hatte.

Transparente und kontrollierbare Pädagogik sind zweierlei.

Die bildungspolitischen Antworten der Bundesländer auf Herausforderungen wie die PISA-Studie waren unterschiedlich. Der konservativen Grundstimmung entsprechend kam es in Bayern (aber nicht bloß dort) zunehmend zur Wiederbelebung funktions- und förderbereichsorientierter Curriculumelemente. Die bayerische Elementarbereichspolitik setzte in der Folge mit ihrem ehrgeizigen Bildungs- und Erziehungsplan stark auf „Themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche“, deren Darlegung im fast 500 Seiten

starken Bildungsplan nicht weniger als 230 Seiten umfassen. Dies impliziert in der (Eltern-)Öffentlichkeit Erwartungsdruck und bei vielen Kita-Teams in der Folge eine ganz eigentümliche Tages- und Wochenplanung. „Anschlussfähigkeit“ an die Grundschule und Kompatibilität der Bildungsplanwerke erfolgten nahezu ausschließlich durch Anpassungsleistungen der Kitas, was in den Teams zwangsläufig zu manchen Verwerfungen führte.

Kein Zweifel: Eine moderne Kita-Erziehung, die Grundstufe des öffentlichen Bildungssektors sein will, braucht verbindliche Leitlinien und eine ausgewiesene staatliche Steuerung. Sie ist, um Qualität zu halten, angewiesen auf Evaluationsstrategien und plausible Annahmen, wie Kinder in diesen sensiblen frühen Entwicklungsphasen bestmöglich gefördert werden können, und Indikatoren, an welchen sich dies erkennen lässt. Aus meiner Sicht ist es aber unabdingbar, die Praxis mitreden zu lassen, die jugendhilfe-spezifische Vielfalt in der frühen Bildung anzuerkennen und darauf Wert zu legen, dass die jeweiligen Kita-Konzepte und die Evaluationsverfahren sich nicht diametral entgegenstehen. Geschieht dies zu wenig und mangelt es an Fachdiskussionen über Qualitätsstrategien, so werden zentral bereitgestellte Instrumente zwangsläufig als Eingriffe in die pädagogische Autonomie wahrgenommen. Das Fatale ist: Sie wirken dann ihrerseits uniformierend und taylorisierend auf die Pädagogik zurück. In Bayern habe ich in den letzten 10 Jahren wiederholt beobachtet, dass Steuerungsinstrumente, die seitens des Ministeriums mit der Auflage „Förderungsrelevanz“ kommuniziert werden, in der Praxis als Kontrollverfahren ankamen. Hinzu kommt das Kita-Gesetz, das mit seiner pro-Kopf-bezogenen staatlichen Förderung des stundenweisen Kita-Besuches stark reglementierend in die Personalbemessung und letztlich in die alltägliche Praxisgestaltung der Einrichtungen eingreift. Auch die mittlerweile erfolgte Novellierung des BayKiBiG im vorletzten Jahr setzte sich weitgehend über die Bedenken von Verbänden und anderen Seiten hinweg.

Kein gutes Klima

Was wir heute in vielen bayerischen Kitas sehen, ist eine Praxis, die mit personellen und administrativ gesetzten Sachzwängen zu kämpfen hat und Kindern wider besseres Wissen und Wollen der Fachkräfte eine Aneinanderreihung von förderbereichsspezifischen Angeboten neben nicht immer inspirierenden (da personell unterbesetzten) Freispielphasen bietet. Vielerorts wird erwartet, dass – möglichst nachweislich jede Woche- für jeden Bildungsbereich Angebote vorgehalten und in der Planung sichtbar gemacht werden; Entwicklungsdokumentationen und Sprachstandserhebungen sind anzufertigen; der Stand von Kindern ist mit eigens vom Ministerium in einer Genehmigungsliste benannten aufwendigen Beobachtungsverfahren sichtbar zu machen; hinzu kommen Bogen zur Überleitung an die Grundschule, genau nachzuweisende Entwicklungsgespräche mit den Eltern jedes Kindes ... Dabei scheint es – wenn man die Erzieherinnen hört – vor allem um den schriftlichen Nachweis all dieser Tätigkeiten zu gehen, weniger um die Frage, was davon produktiv in die individuelle Förderung jedes Kindes und in das Gruppengeschehen zurückfließen könnte. All dies geschieht in permanenter Unterbesetzung, denn das Personal kann als Folge der sog. „kindbezogenen Förderung“ vielfach nur stundenweise eingesetzt werden und springt zwischen unterschiedlichen Gruppenkonstellationen, um die verlangten

weiten Öffnungszeiten zu garantieren. Weil zu wenig oder gar keine Zeit für regelmäßige gemeinsame Planungsaktivitäten bleibt, führt dies zwangsläufig zu Spezialisierungen der Erziehungskräfte und in der Folge zur Aneinanderreihung kursartiger Angebote gerade bei den älteren Kindern. Verschärft wird die Personalnot durch die neu eingerichteten Plätze für die jüngsten Kinder, denn hier sind Personalausfälle immer auf Kosten der Bezugspersonen für die älteren Kinder sofort zu kompensieren. In den meisten bayerischen Kitas sind die Teams zudem täglich konfrontiert mit einer durch überbordende Verwaltungsarbeit gestressten Leitung, die viel zu wenig im Gruppendienst tätig sein kann, dort aber dennoch als Personal geführt werden muss.

Es braucht schon einige Widerstandskraft, dass ein Team nicht dem Trend zur Zersplitterung des Kita-Geschehens in „Workshops“, „Forschergruppen“, Sprachfördergruppen oder „Kreativwerkstätten“ nachgibt. Mir scheint, es sind die ganz starken Persönlichkeiten und gewachsenen Teams, die sich trotz allem Zeit für Projekte mit Kindern unterschiedlichen Alters nehmen, in denen Kinder durch ihre eigenen Fragen die Dynamik ihres Lernens bestimmen, genussvolle Umwege gehen und kontinuierliche Auseinandersetzungen mit einer Sache erleben können. Ich denke, dafür braucht es auch einen Träger, der solche Teams motiviert und etwas abschirmt, und es braucht ein überschaubares Gemeinwesen, das den Teams erfreuliche Selbstwirksamkeitserlebnisse in ihrer Arbeit widerspiegelt.

Heute, wo das Internet und der Büchermarkt voll sind mit konfektionierten Angebots-Vorlagen, von denen auch Eltern wissen, und die ihrerseits Normen setzen, wagt es kaum ein Kita-Team, solche vermeintlichen „Praxishilfen“ souverän auf Halde zu legen und erst dann Inspiration daraus zu ziehen, wenn deren Inhalte und Umsetzungsvorschläge zur Dynamik des Lerngeschehens unter den Kindern passen. (Das gilt auch und gerade für Angebote des Projektes „Haus der kleinen Forscher“ und ist leider keine bayerische Besonderheit.) Oft beobachte ich eine gewisse Kurzatmigkeit bei „Angeboten“ und Experimentestunden. Dann werden „Themen“ in den dafür vorgesehenen zwei Stunden abgearbeitet, die entstehenden Fragen kann man nicht zur Genüge aufgreifen, weil später etwas anderes, womöglich mit einer anderen Person „dran“ ist. Bei Experimenten werden Kinder zum staunenden Publikum oder – was mir noch weniger gefällt – zu versierten kleinen Bluffern mit Fachbegriffen und scheinbar gekonnten Fertigkeiten. Und wenn sie sich in derselben Gruppierung am nächsten Freitag wieder bei den „kleinen Findefüchsen“ treffen, wird ihnen ein anderes Thema vorgesetzt. - Stoffvöllerei! Ähnliches geschieht mit musischen Angeboten, im Sport, beim frühen spielerischen Englisch-Lernen, mit der Sprachförderung.

Und weil die Erzieherinnen mit alledem so stark gefordert und in ihrer täglichen Tretmühle so überanstrengt sind, mag man von außen nicht auch noch kritisieren. In Fortbildungsveranstaltungen in Bayern zu Themen im Umfeld des Situationsansatzes: Projektarbeit – Lernen im Umfeld – Portfolios usw. - treffe ich oft auf eine Blues-Stimmung, denn den meisten ist klar: Bildung in Projekten und in einem insgesamt reichhaltigen Alltag sähe eigentlich anders aus.

Gedeihbedingungen

Ich will meinen Bavarian Blues nicht mit düsteren Moll-Akkorden aufhören, sondern zum Schluss noch ein Klima skizzieren, das Bildungsprozesse im Sinn des Situationsansatzes gedeihen lässt:

- Wichtig ist, dass die staatliche Steuerung Vielfalt ermöglicht, ja sie sogar herausfordert. Evaluationsinstrumente und Dokumentationsverfahren müssen mit den eingeschlagenen pädagogischen Konzepten kongruent sein und den Teams im Arbeitsprozess einleuchten. Nur so profitieren diese von ihnen.
- Das institutionelle Selbstverständnis sollte ins Umfeld ausstrahlen: Wir hier sind ein lebendiger Bildungsort, aber wir sind uns nie genug. Deshalb gehen wir raus dahin, wo's für die Kinder spannend ist, und wir brauchen Sie alle, denn Sie wissen und können viel, das Kinder erfahren möchten.
- Die beste Botschaft an die Familien wäre diese: Miteinander kann es gelingen, die Welt mit unseren Kindern zu entdecken und mit Kompetenz und Solidarität Welträtsel zu knacken. Die Kita als Teil der Infrastruktur vor Ort hilft den Eltern bei ihren Belastungen über die Runden zu kommen, aber als Bildungseinrichtung braucht sie die Eltern mit ihren Talenten, um mit den Kindern reichhaltige Bildungsgelegenheiten zu erschließen.
- Die Pädagog_innen interessieren sich für jedes einzelne Kind, bemühen sich um kontinuierliche Beziehungen und genauso bleiben sie mit den Eltern im Gespräch. Qualitätsnachweise und Evaluationsbemühungen haben vor allem den Sinn, in den pädagogischen Prozess zurückzufließen und den Austausch mit den Familien zu bereichern. Ihr legitimatorischer Wert ist unbestritten, aber er ist kein Selbstzweck.
- Vermutlich muss es kein festes Gruppengefüge sein, aber eine gewisse Überschaubarkeit im Sozialgefüge und Kontinuität der erwachsenen Bezugspersonen ist unabdingbar, damit generative Themen erkannt werden und Kinder an ihren Vorhaben dran bleiben können.
- Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich die Pädagog_innen regelmäßig untereinander Gedanken über die Abläufe, ihre Beobachtungen und die geplanten Vorhaben machen können. Sie sollen außerdem Zeit und Freude daran haben, weitergehende Bildungsgelegenheiten, und –partner_innen aufzuspüren, anzusprechen und für Bildungsabenteuer mit Kindern zu gewinnen.
- Lebendige Bildungsprozesse in diesem Sinne haben einen ungewissen Ausgang. Sie brauchen ein Klima des Wohlwollens, denn sie sind zwangsläufig unperfekt. Es gehört ein langer Atem zu ihnen, Ehrlichkeit und Solidarität bei Rückmeldungen und eine Freude am Nicht-Wiederholbaren und Unperfekten.