

Pädagogik und Didaktik in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung

Prof.'in Dr. Dagmar Kasüschke, geb. 1964 in Dortmund, lehrt an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd Elementarpädagogik und ihre Didaktik. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Historisch-systematische Pädagogik der frühen Kindheit, Didaktik in Kindertageseinrichtungen und Cultures of Early Childhood Education and Care. Zuletzt erschien von ihr „Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa“.

Nach dem PISA-Schock ist neben der Schule auch die frühkindliche Bildung in das Blickfeld der Politik geraten. Den allgegenwärtigen Forderungen nach intensiven Bildungsanstrengungen im Kindergarten stehen jedoch auch Warnungen vor dessen Verschulung gegenüber. Welche Pädagogik und Didaktik unterstützen frühkindliche Bildungsprozesse tatsächlich?

1. Sind Kindertageseinrichtungen die Vorstufe zur Schule?

Kindertageseinrichtungen sind außer- und vorschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Zu ihnen gehören Krippen, Kindergärten, Kindertagesstätten und Horte, wobei Letztere die außerschulische Betreuung von Schulkindern übernehmen. In vorschulischen Einrichtungen werden Kinder regelmäßig für einen Teil des Tages oder ganztägig von pädagogischem Fachpersonal betreut und in Gruppen gefördert. Laut Gesetz umfasst der Förderauftrag die Entwicklung der körperlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Da Kindertageseinrichtungen nicht dem schulischen Bildungssystem zugeordnet werden, handelt es sich bei ihnen explizit um sozialpädagogisch begründete Einrichtungen. Dennoch haben sie einen Sonderstatus. Denn seit den 1970 vorgelegten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates – eines Gremiums, das unter Mitarbeit von Politikern und Experten aus Wissenschaft und Praxis zahlreiche Gutachten und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems vorlegte – werden sie als erste Stufe des Bildungswesens betrachtet. Zunächst galt dies nur für den Kindergarten, heute jedoch ist das gesamte Spektrum der Kindertageseinrichtungen einbezogen.

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wird durch einen gemeinsamen Rahmen, auf den sich die Länder in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz geeinigt haben, klar umrissen (siehe Infobox 1). Kindertageseinrichtungen haben danach einen ganzheitlichen Bildungsauftrag, der nicht auf die Förderung von schulischen Vorläuferkompetenzen reduziert werden kann, sondern Betreuung, Pflege, Erziehung und Bildung umfasst.

Infobox 1

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)

„Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse. Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen, und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten [...] Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht.“

Zu den Aufgaben der *Betreuung und Pflege* gehört die Gestaltung eines Tagesablaufs, in dem das geistige, seelische und körperliche Wohlbefinden der Kinder im Vordergrund steht, der sich an kindlichen Zeitrhythmen von Schlafen, Essen, Lernen und freiem Spiel orientiert und die familiären und lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder berücksichtigt.

Die Aufgaben der *Erziehung* wurden seit 1990 erweitert, nachdem die Bundesrepublik Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention unterzeichnet hatte. Sie basieren auf einem demokratischen Grundverständnis, das Kindern ermöglicht, sich an der Gestaltung des KiTa-Alltags zu beteiligen, und ihnen Selbst- und Mitbestimmungsprozesse in der Gruppe eröffnet, die ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung, Gemeinschaftsfähigkeit und Solidarität mit anderen fördern (BMFSFJ 2014).

Kinder haben von Natur aus den Drang, sich die Welt anzueignen und sie zu verstehen. Deshalb besteht der *Bildungsauftrag* der Kindertageseinrichtungen darin, geeignete Situationen zu schaffen, damit Kinder lernen können. Den pädagogischen Fachkräften kommt dabei eine besondere Rolle als Bildungspartner zu. Zu ihren Aufgaben gehört es, den Alltag so zu gestalten, dass die Angebote, das Freispiel, die Räume und das Material den Kindern Anlässe zum Lernen bieten. Der Erwachsene wird zum Dialogpartner, der eine sensitive Responsivität zeigt, also eine innere Beteiligung an dem kindlichen Tun äußert. Die Planung, Gestaltung und Reflexion dieser Aufgaben wird als Didaktik in der frühkindlichen Bildung bezeichnet.

Die Frage, wie Lernsituationen möglichst förderlich zu gestalten sind, wird seit Gründung der ersten Kindertageseinrichtungen erörtert. Diese Tätigkeit Didaktik zu nennen ist jedoch relativ neu. Zu lange wurde mit Didaktik ein verschultes Lernen assoziiert, ohne diesem Begriff einen der frühen Kindheit angemessenen entgegenzusetzen. Dementsprechend werden Abhandlungen, empirische Studien und kritische Essays zum Thema frühkindliche Bildung publiziert, die ein je eigenes, aber häufig nicht näher ausgeführtes Verständnis vom Lehren und Lernen im Kindergarten haben. Sie treffen Aussagen über Didaktik, ohne den Begriff zu benutzen. Deshalb wird bis heute kontrovers darüber diskutiert, wie wichtig im Bildungsprozess die Eigentätigkeit des Kindes und die Vermittlungstätigkeit des Erwachsenen sind. Dieses Spannungsverhältnis ist aber das zentrale Thema einer wissenschaftlichen Didaktik der frühkindlichen Bildung. Daher wird in diesem Beitrag die derzeitige Diskussion über das Lehren und Lernen in Kindertageseinrichtungen skizziert und deren Konsequenzen für eine Pädagogik und Didaktik in der frühkindlichen Bildung. Dabei muss man zunächst zwischen einer gesellschaftlichen und einer kindbezogenen Perspektive unterscheiden.

2. Frühkindliche Bildung aus der gesellschaftlichen Perspektive

Die Zukunft einer Gesellschaft hängt davon ab, wie leistungsfähig die nachfolgenden Generationen sind. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass das Aufwachsen von Kindern immer schon im Mittelpunkt sozialpolitischer Maßnahmen eines Staates steht. In der Bundesrepublik Deutschland ist das Recht auf Erziehung im SGB VIII §1, (1) formuliert und lautet: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Dieses Recht auf Erziehung dient jedoch keinem individuellen Selbstzweck, auch wenn ein gelingender Bildungs- und Sozialisationsprozess gefördert und unterstützt werden soll. Im besten Fall kommt es der gesellschaftlichen Weiterentwicklung zugute und im schlechtesten Fall werden Gefahren und Folgekosten für eine Gesellschaft abgewendet. Vor diesem Hintergrund sind Diskussionen über die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Pädagogik und Didaktik in frühkindlichen Einrichtungen zu deuten und zu verstehen.

In den letzten 50 Jahren wurden staatliche Förderprogramme aufgelegt, um die Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen zu erforschen und empirisch abgesicherte Daten über Lernstandards und den Lernerfolg von Kindern zu gewinnen. Zumeist konzentrierte man sich in diesen Programmen darauf, bestimmte Defizite zu beheben, die aus sozialer Benachteiligung entstehen, oder schulbezogene Kompetenzen beispielsweise in den Bereichen Sprache, Mathematik oder Natur zu fördern. Studien über die Wirksamkeit dieser Programme oder über die Effekte eines generellen Kindergartenbesuchs für den weiteren Bildungsweg zeigen bisher wenig bis gar keine bedeutsamen Ergebnisse (Link: <https://www.uni-bamberg.de/biks/>, Zugriff am 13.12.2017).

Vielmehr weisen sie einen klaren Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischem Bildungserfolg der Kinder nach.

Das „Erprobungsprogramm im Elementarbereich“ war das erste wissenschaftliche Modellprogramm, das einen lebensweltlichen und ressourcenorientierten Blick auf Kinder und ihre Familien verfolgte. Es wurde 1975 bis 1978 getestet. In dessen Folge wurden verschiedene situationsorientierte Ansätze entwickelt, die auf ein ganzheitliches Lernen in Projekten gerichtet waren, in denen Schlüsselqualifikationen wie Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit und soziales Lernen erworben werden konnten. Eine Vergleichsstudie konnte zeigen, dass Kinder aus diesen Modellkindergärten gegenüber Kindern aus regulären Kindergärten und sogenannten Vorschulklassen die Anforderungen der Grundschule langfristig besser meisterten. Zu ähnlichen Erkenntnissen kam in den Jahren 1997 bis 2002 die EPPE-Studie (EPPE = Effective Provision of Preschool Education, was so viel bedeutet wie Effektivität frühkindlicher Kindertagesbetreuung) in England. Die EPPE-Studie sowie die nachfolgenden Studien REPEY und SPEEL konnten differenzierte Aussagen über die Faktoren einer qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung machen, von denen einige in Infobox 2 zusammengefasst sind.

Infobox 2

Effektivität frühkindlicher Kindertagesbetreuung

„Eine effektive frühkindliche Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass Fachkräfte

- Kindern ermöglichen, im Freispiel und bei anderen selbstbestimmten Aktivitäten eigene Ideen, Interessen und Aufgabenstellungen zu verfolgen und dabei alle Sinne einzusetzen sowie aktiv, selbsttätig und handlungsorientiert zu lernen;
- Denkprozesse und intuitive Theorien der Kinder zu verstehen versuchen und sie bei ihren Bemühungen und Aktivitäten unterstützen;
- die Innen- und Außenräume so einrichten bzw. regelmäßig so umgestalten, dass die Kinder immer wieder neue Materialien, Gegenstände und Geräte vorfinden, die Lernerfahrungen stimulieren;
- pädagogische Angebote machen und sich bemühen, die Kinder für eine interessierte und engagierte Mitwirkung zu gewinnen;
- die Zusammenarbeit von Kindern in Kleingruppen fördern, sodass diese kommunikative und soziale Kompetenzen ausbilden, Verständnis für unterschiedliche Perspektiven entwickeln und voneinander lernen können;
- auf der Ebene der Kinder kommunizieren, ihnen genau zuhören und Wertschätzung für deren Aussagen zeigen;

- eine positive Lernatmosphäre schaffen, Feedback geben, Lernerfolge würdigen und den Kindern vermitteln, dass ihre Aktivitäten sinnvoll sind.“

(Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>, Zugriff am 13.12.2017)

Diese beiden Studien konnten zeigen, dass aus gesellschaftlicher Perspektive die Qualität einer Kindertagesbetreuung davon abhängt, wie anregend die Einrichtungen gestaltet und wie professionell die Fachkräfte sind. Gerade die pädagogische und didaktische Kompetenz der Fachkräfte ist für den Prozess der frühkindlichen Bildung entscheidend. Die Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber den Bildungsinteressen der Kinder und ihre Ausdrucksformen spielen eine zentrale Rolle, die nur aus einer kindbezogenen Perspektive entwickelt werden kann.

3. Frühkindliche Bildung aus der kindbezogenen Perspektive

Aus der Kindheitsforschung und Entwicklungspsychologie wissen wir, dass Kindheit eine Lebensphase eigenen Rechts ist. Damit ist nicht nur gemeint, dass Kinder jenseits des elterlichen Sorgerechts eigene Rechte haben, sondern auch, dass es entwicklungs- und altersbezogene Besonderheiten des Aufwachsens gibt, die im Erziehungsprozess berücksichtigt werden müssen. Zwar ist allgemein bekannt, dass kindliche Entwicklungsverläufe sehr unterschiedlich und heterogen sein können. Allerdings wird häufig nicht beachtet, dass sich junge Kinder mithilfe anderer Formen und Mittel die Welt aneignen. Ludwig Liegle, ein bekannter Erziehungswissenschaftler, bringt die Art und Weise kindlicher „Weltaneignung“ in Anlehnung an Friedrich Fröbels Gedanken zum Kindergarten (1839) auf den Punkt und leitet entsprechende pädagogische Aufgaben daraus ab (siehe Infobox 3).

Infobox 3

Didaktik der indirekten Erziehung

„Das Lernen der Kinder im Vorschulalter findet zu einem großen Teil unbewusst, beiläufig, zufällig statt. Was den Kindern jedoch als Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen ‚zufällt‘, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt – in diesem Fall dem Kindergarten – vorfinden. Es kommt also darauf an – und damit sind wir bei der professionellen Verantwortung der Fachkräfte –, diejenigen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen zu schaffen, die den Kindern ‚zufallen‘ können.“

(Quelle: Liegle 2010, S. 19)

Gerd E. Schäfer, Erziehungswissenschaftler für Pädagogik der frühen Kindheit, unterscheidet sogar mehrere Phasen der frühkindlichen Bildung. Aufbauend auf kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse entwickelt er ein Modell des „hybriden Geistes“, nach dem Kinder vielfältige

Denkweisen nutzen, wenn sie sich in anregungsreichen Situationen selbst organisieren und an Themen ihres Interesses arbeiten können. Die Kommunikation der Kinder untereinander und mit engagierten Erwachsenen ist dafür eine zentrale Bedingung. Das Modell besagt, dass Kinder von Geburt an vier Phasen durchlaufen, die sich nicht ablösen, sondern ergänzen oder eine andere Gewichtung bekommen.

Konkretes Denken: In der ersten Phase ist das Denken des jungen Kindes konkretes Denken, im Sinne von Handeln und Bewegung. Durch dieses Handlungswissen erwirbt das Kind Erfahrungswissen. Verkürzt ausgedrückt: Das kindliche Denken ist leibgebunden, bevor ein inneres, gedankliches Bild entsteht. Die Kindertageseinrichtungen müssen daher Möglichkeiten schaffen, damit sich das Kind frei und häufig bewegen und sich körperlich differenziert erproben kann.

Aisthetisches Denken: Zu einem späteren Zeitpunkt kommt das ästhetische Denken hinzu: das Denken mit bildlichen Mitteln. Hier spielen Tätigkeiten wie Sammeln, Ordnen, bildliches Gestalten, Bauen und Konstruieren eine zentrale Rolle. Entsprechend sind die Angebote und das Material in Kindertageseinrichtungen auf ihren Anregeungsgehalt hin zu prüfen.

Narratives Denken: Erst in der dritten Phase – mit Beginn der Sprachentwicklung – entsteht zunehmend das narrative Denken. Kinder verwandeln ihre bildlichen Eindrücke in Sprache. Das Denken in Metaphern oder mit Ist-wie-Erklärungen ist hier häufig vorzufinden. Die alltagsintegrierte Sprachförderung in Form von Dialogen und der Gestaltung von Sprachanlässen in der Kindertageseinrichtung werden hier wichtig.

Theoretisches Denken: Mit dem Erzählen wird eine sprachliche Ordnung und damit der Übergang in die kulturelle Ordnung der eigenen Lebenswelt hergestellt. Gerd E. Schäfer bezeichnet dies als Denken mit kulturellen Theorien. Erst jetzt beginnt das Kind, sein Weltbild mit anderen Perspektiven zu vergleichen und zu prüfen.

Mit dem Bild des „hybriden Geistes“ beschreibt Schäfer den kindlichen Geist als einen Anfängergeist, der mit allen Mitteln der Weltaneignung ausgestattet ist, aber eine bestimmte Kultur des Lernens benötigt (siehe Infobox 4). Diese bezeichnet Schäfer als eine Pädagogik des Innehaltens. Sie lässt der Aktivität der Kinder den Vortritt, um diesen eine umfangreiche Beteiligung an den eigenen Bildungsprozessen zu ermöglichen und um pädagogische Impulse angemessener auf die Kinder zuzuschneiden.

Infobox 4

Kultur des Lernens

Es bedarf „einer Kultur des Lernens,

- die den Kindern die Ausbildung all ihrer Kräfte – des konkreten, ästhetischen, narrativen und theoretischen Denkens – ermöglicht;
- die ihnen dafür eine anregende Umwelt sichert;
- [Erwachsene,] die sich als Partner des kindlichen Anfängergeists verstehen, die ihnen also zuhören und antworten;
- die Institutionen einrichtet, [...], die sich als Orte gemeinsamen Lernens (auch aus Fehlern) versteht;
- die sich auf eine soziale Gemeinschaft stützen kann, die den Kindern ein Recht auf die Beteiligung an ihren Bildungsprozessen sichert [...].“

(Quelle: Schäfer 2011, S. 131)

4. Gesellschaftliche versus kindbezogene Perspektive der frühkindlichen Bildung?

Vergleicht man beide Ansätze, so fällt auf, dass die gesellschaftliche Perspektive die entwicklungspezifisch andere Art der Weltaneignung von Kindern vernachlässigt und kindliches Lernen am gesellschaftlichen Mehrwert misst. Die Gefahr, hier schulische Kriterien in Kindertageseinrichtungen zu tragen, ist groß. Die kindbezogene Perspektive wiederum lässt Fragen der Vergesellschaftung von Kindern offen. Wie kommen Kinder vom zufälligen Lernen zum systematischen Lernen? Wie kommen Kinder von der subjektiven Weltsicht zu allgemeingültig anerkannten Erkenntnissen?

In zwei Punkten jedoch werden in beiden Ansätzen ähnliche Schlussfolgerungen gezogen: Kinder benötigen erstens eine *anregungsreiche Umgebung in einer Lerngemeinschaft mit anderen Kindern* und zweitens *didaktisch ausgebildete Fachkräfte*, die Alltagssituationen zu Lernsituationen machen. Wie anschlussfähig sind nun pädagogische Konzepte in Kindertageseinrichtungen an wissenschaftliche Erkenntnisse?

5. Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – eine Kartografie pädagogischer Profile und ihrer didaktischen Formate

Die Fröbelpädagogik

Friedrich Fröbel war der erste Pädagoge, der ein in sich begründetes Konzept einer Kleinkindpädagogik vorlegte. Im Zentrum seiner Pädagogik stand die Förderung der Spielfähigkeit des Kindes. „Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung

dieser Zeit; [...]. Das Spiel dieser Zeit ist [...] nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung [...] Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sinn“ (Fröbel 1826, S. 67f.). Auf Basis seiner Pädagogik entwickelte er ein in sich schlüssiges didaktisches Spielmaterial, von dem heute nur noch der Bauwagen und verschiedene Holzlege- und Perlenbeschäftigungen im Kindergarten verwendet werden.

Infobox 5: Film „Auf den Spuren von Friedrich Fröbel“ (ARD-Mediathek)

Link: <http://www.ardmediathek.de/tv/LexiTV/Auf-den-Spuren-von-Friedrich-Fröbel/MDR-Fernsehen/Video?bcastId=7545188&documentId=28576502>

Die Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik geht auf die anthroposophische Lehre Rudolf Steiners zurück. Aus seinen Schriften und Gedanken zu Schule entwickelte Elisabeth Grunelius ein Kindergartenkonzept (<http://www.waldorfkindergarten.org>), auf dessen Grundlage die Lehrer_innen und Erzieher_innen in eigenen Ausbildungsstätten ausgebildet werden. Die Anthroposophen gehen davon aus, dass Kinder in den ersten Lebensjahren noch ungeschützt gegenüber gesellschaftlichen Eindrücken sind. Daher ist der Kindergarten mit viel Naturmaterialien und märchenhaftem oder mystischem Spielmaterial (Wichtel, Feen u.a.) ausgestattet. Die Kinder werden zu handwerklichen Tätigkeiten angeleitet, was jedoch nicht mit einem alternativen, ökologischen Konzept zu verwechseln ist. Zentraler Ansatz ist das Prinzip der Nachahmung. Entsprechend müssen sich die Erwachsenen vorbildlich verhalten, damit die Kinder ihre Handlungen nachahmen können.

Infobox 6

Rudolf Steiner: Das Kind ist ganz Sinnesorgan

„Nun ist das Kind, weil es ein außerordentlich fein organisiertes Sinnesorgan ist, empfänglich eben nicht nur für die physischen Einflüsse seiner Umgebung, sondern empfänglich für die moralischen Einflüsse, namentlich für die gedanklichen Einflüsse [...] Und es ist nicht nur wichtig, daß wir uns in der Umgebung des Kindes, wenn wir Eltern und Erzieher sind, nicht bloß gestatten, äußerlich sichtbar ungehörige Dinge zu tun, sondern wir müssen auch in unseren Gedanken und Empfindungen – die das Kind fühlt, aufnimmt – innerlich moralisch durchdrungen sein. [...] Und für die erste Zeit der kindlichen Erziehung bis zum siebten Jahr hin, ist das Allerwichtigste dieses, wie die Umgebung ist.“

(Quelle: Steiner, zit. nach Prange 1987, S. 97)

Montessori-Pädagogik

Maria Montessori erarbeitete eine Kindergartenpädagogik, die ebenso wie die von Fröbel anerkannte, dass Kinder anders sind, als Erwachsene sie sich denken. Aus ihrer Perspektive sind Kinder Baumeister ihrer selbst und tragen alle Anlagen und Fähigkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung in sich. Der Kindergarten muss nur eine entsprechend vorbereitete Umgebung bereitstellen, in der die Kinder arbeiten können. Für Montessori war das vertiefte Spiel des Kindes die Arbeit des Kindes. Die pädagogische Fachkraft muss sich zurücknehmen, die Kinder beobachten und ihnen wechselndes Material anbieten, das kognitiv herausfordernd ist.

Infobox 7

Maria Montessori: Hilf mir, es selbst zu tun

„Das ganze bewußte Streben des Kindes geht dahin, sich durch Loslösung vom Erwachsenen und durch Selbständigkeit zur freien Persönlichkeit zu entwickeln. Unsere Erziehung trägt dem Streben des Kindes in allem Rechnung; und unser Bemühen ist es, dem Kind zu helfen, selbständig zu werden.“

(Quelle: Montessori 1976, S. 167)

Der situationsorientierte Ansatz

Die meisten Kindertageseinrichtungen verfolgen einen situationsorientierten Ansatz. Er wurde von Jürgen Zimmer und anderen als gesellschaftskritisches Erziehungskonzept entwickelt und setzt auf die Selbstbestimmung des Kindes und eine demokratische Erziehung. Wesentliche Eckpunkte der pädagogischen Arbeit sind demnach die Orientierung an der Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien, die Öffnung zum Gemeinwesen, eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, das Arbeiten in altersgemischten Gruppen und ein partizipatives, auf Selbstbestimmung angelegtes Lernen der Kinder. Offene Projektarbeit, die an der besonderen Lebenssituation der Kinder anknüpft, spielt eine wesentliche Rolle. Der Ansatz wurde Mitte der 1970er-Jahre im Rahmen des „Erprobungsprogramms im Elementarbereich“ (siehe Punkt 2) evaluiert und in die Pläne der Erzieherinnenausbildung aufgenommen.

Infobox 8

Das Projekt Diebe und Polizei

„In der Kita Kunterbunt ist am Wochenende eingebrochen worden und aus dem Büro der Leiterin sind Computer, Drucker und Geld aus der Geldkassette entwendet worden. Am Montagmorgen ist die Polizei da, um den Tathergang aufzunehmen. Die nächsten Tage sind die Kinder noch ganz aufgeregt und spekulieren sowohl über die Diebe als auch über die Arbeit der Polizei. Die Erzieherinnen entscheiden sich, für die Kinder die Arbeit der Polizei transparenter zu machen, und planen verschiedene Aktivitäten rund um das Thema Polizeiarbeit, z.B. Spurensicherung, Zeugenverhör, Diebstahlsschutz und richtiges Verhalten im Umgang mit Diebstahl. Die Kinder nehmen in der Einrichtung Fingerabdrücke, vergleichen sie, ordnen sie Personen zu, machen von Fußspuren im Außengelände Gipsabdrücke, vergleichen sie mit den Schuhen im Haus u.v.m. Es werden Bücher zum Thema angeschafft, angeschaut und besprochen. Die Erzieherinnen erweitern das Thema, indem sie z.B. eine Polizistin und einen männlichen Kollegen (auch Frauen können Polizist sein) in die Kita einladen, die auch von der alltäglichen Arbeit berichten wie Verkehrskontrolle, Streit schlichten oder einen Unfall aufnehmen. Dies wiederum wirkt sich auf das Spiel der Kinder aus, die z.B. im Außengelände Verkehrskontrollen durchführen und mit Stift und Notizblock ein ‚nicht verkehrstüchtiges‘ Dreirad bemängeln.“

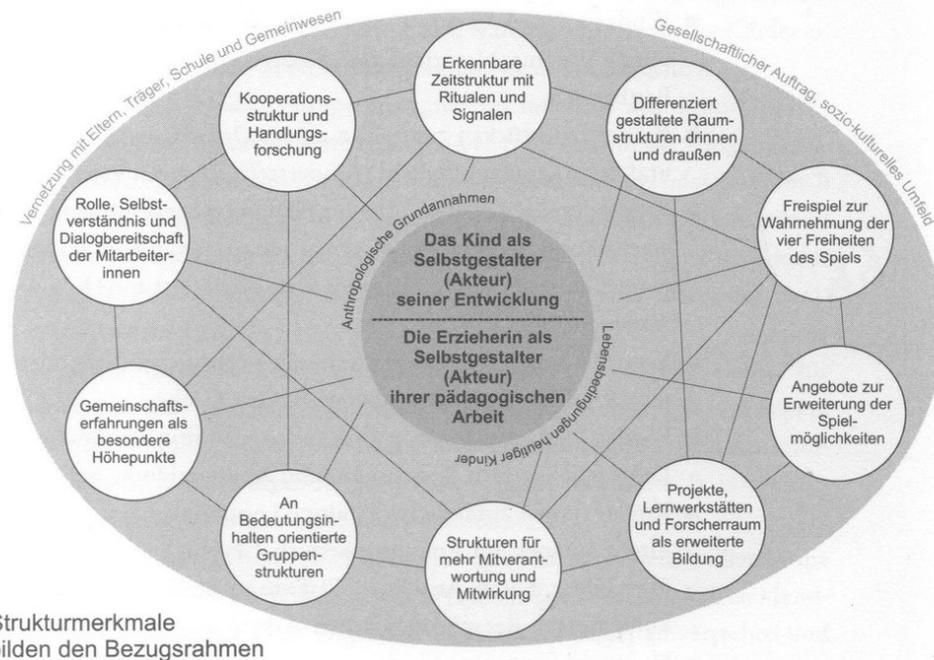
(Quelle: Kasüschke 2013, S. 43)

Heute findet man den klassischen Situationsansatz kaum noch in Reinform in den Kindertageseinrichtungen. Vielfältige Impulse aus der Praxis haben in den letzten 40 Jahren das situationsorientierte Arbeiten in Kindertageseinrichtungen bereichert. Sie sollen hier kurz angerissen werden.

Der offene Kindergarten

Einen starken Einfluss auf die Organisation des Tagesablaufs hatte der offene Kindergarten in den 1990er-Jahren, dessen Konzept von Axel Wieland und Thomas Regel entwickelt wurde. Sie lösten die klassische Struktur des Kindergartens mit festen Gruppen auf. Dadurch wurde es möglich, die Räume in der Einrichtung unterschiedlich zu gestalten, sodass die Kinder eine größere Angebotsvielfalt nutzen konnten. Nur zu bestimmten Tageszeiten treffen sich die Kinder in ihrer Stammgruppe, ansonsten können sie Raum, Zeit und Lerngruppe selbst wählen. Die pädagogischen Fachkräfte sind für bestimmte Kinder und den Anregungsgehalt bestimmter Funktionsräume wie das Atelier oder den Bauraum zuständig.

Infobox 9: Die zehn Strukturmerkmale des offenen Kindergartens



(Quelle: Regel/Kühne 2007, S. 63)

Die Reggio-Pädagogik

Die italienische Reggio-Pädagogik lieferte viele Impulse zur Raumgestaltung und zur pädagogischen Arbeit mit Kindern. In der Reggio-Pädagogik werden Kinder als Menschen mit „100“ Sprachen gesehen. Versteht man diese 100 Sprachen als 100 Arten, die Welt wahrzunehmen, und als 100 Arten, sich auszudrücken, so ist es Aufgabe der Fachkräfte, die Kinder auf diesen Wegen als (Mit-)Forschende zu unterstützen. Zentrale pädagogische Elemente sind die Beobachtung und Fotodokumentation der Aktivitäten der Kinder, die Bereitstellung von vielfältigen Materialien, beispielsweise im Künstleratelier, unterschiedliche Spiegel als Anlässe der Wahrnehmung und Kommunikation. Das Herzstück aber ist die Projektarbeit in selbstgewählten Kleingruppen, in denen die Kinder ihren Fragen an die Welt nachgehen (Link: <http://www.reggiochildren.it>).

Infobox 10

Der Ansatz der Reggio-Pädagogik



(Quelle: <http://www.reggiochildren.it/2014/06/7235/the-reggio-emilia-approach-to-education-experiences-in-dialogue/?lang=en>, Zugriff am 13.12.2017)

Die Freinet-Pädagogik

Durch Herbert Vogt und Lothar Klein wurden pädagogisch-didaktische Elemente der Freinet-Pädagogik in den frühpädagogischen Praxisdiskurs eingebracht. Celestin Freinet sah Kinder als Experten ihres eigenen Lernprozesses an, weshalb er ihnen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertrug (siehe Infobox 11). Freinet-Pädagogik ist vom Grundverständnis her Basisdemokratie, wobei der Erwachsene die Aufgabe hat, die Kindergruppe in demokratische Umgangsweisen einzuführen. Elemente der Freinet-Pädagogik dokumentieren sich in sogenannten Abmeldetafeln, Werkstattdiplomen, selbstgewählten Ämtern und Diensten und der Kinderkonferenz. Hier treffen sich die Kinder regelmäßig, um den Kindergartenalltag, Projekte, Beschwerden und Wünsche zu besprechen. Die genannten Methoden stellen Formen der Selbstbestimmung und Partizipation von Kindern dar. Die Erwachsenen werden als Dialogpartner auf Augenhöhe gesehen, die die Kinder bei ihren Bildungssuchbewegungen unterstützen, aber nichts vorgeben.

Infobox 11

Celestin Freinet: Von tastenden Versuchen und entdeckendem Lernen

„Das sind die neuen Erkenntnisse: Das Kind ist hungrig nach Leben und Aktivität. Diesen Drang nutzen wir, indem wir dem Kind die ‚Instrumente‘ der Unterweisung und der Erziehung selbst in die Hand geben und indem wir an der Verwirklichung der materiellen und sozialen Voraussetzungen arbeiten, die es dem Kind ermöglichen, diesem Drang nachzugehen.“

(Freinet, zit. nach Klein/Vogt 1996, S. 23)

6. Fazit: Kindertageseinrichtungen als Orte einer lebensweltlich orientierten Kultur frühkindlichen Lernens

Pädagogik und Didaktik in Kindertageseinrichtungen befinden sich in einem Umbruch. Während auf der einen Seite unter Gesichtspunkten der Optimierung innerhalb einer globalisierten und komplexen Welt ein Verständnis vom kindlichen Lernen als Abruf von Leistungen befördert wird, wird auf der anderen Seite auf die Entwicklungstatsache „Kindheit“ und das Recht des Kindes auf selbstbestimmte Bildung Bezug genommen, um diese Übergriffe zurückweisen zu können.

Nimmt man die Erkenntnisse der frühkindlichen Bildungsforschung und den wissenschaftlichen Diskurs der Disziplin Pädagogik der frühen Kindheit ernst, so müssen sozial- und bildungspolitische Bemühungen dazu beitragen, die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte zu verbessern. Forderungen nach einem nationalen Bildungsplan und nach Effektivitätsmessungen in Kindergärten verkennen schlichtweg, dass Bildung letztendlich nicht hergestellt werden kann, sondern vom Subjekt geleistet werden muss. Kinder als Akteure ihrer Bildung benötigen fachlich qualifizierte, am kindlichen Denken interessierte und ernsthafte Dialogpartner.

Literatur

BMFSFJ (2014). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Aufl.

<https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>

Fröbel, Friedrich (1826). Die Menschenerziehung. Herausgegeben von Hermann Holstein. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, S. 67f.

Kasüschke, Dagmar (2013). Klassiker und aktuelle Konzepte der Elementardidaktik. In: Norbert Neuß (Hrsg.), Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen, S. 31-44.

Klein, Lothar/Vogt, Herbert (1996). Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Entdeckendes Lernen oder „Vom Hunger nach Leben“. Freiburg i. Br.: Herder.

Liegle, Ludwig (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In: Kathrin Meiners/Gerd E. Schäfer/Roswitha Staeger (Hrsg.). Kinderwelten – Bildungswelten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 11-25.

Montessori, Maria (1976). Grundlagen meiner Pädagogik. In: Günter Erning (Hrsg.), Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Saarbrücken: Aloys Henn, S. 167-174.

Prange, Klaus (1987). Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Regel, Gerhard/Kühne, Thomas (2007). Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

Schäfer, Gerd E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung. Weinheim und München: Juventa.

[Zurück zum Interview auf bpb.de](#)