

Die Kita als Bildungsort

Plädoyer für ein eigenständiges Bildungsverständnis¹

Willy Klawe

Inhalt

Einleitung

- 1. Was ist Bildung?**
- 2. Die Kindertageseinrichtung als Bildungsort**
- 3. Konstruktivistische Bildungspraxis in der Kita**
 - 3.1. Die Gestaltung der Kita als Erlebnis- und Erfahrungsraum**
 - 3.2. Beobachtung, Deutung und Dokumentation**
 - 3.3. Identifizierung von Schlüsselsituationen**
- 4. Fazit: Für ein eigenständiges Bildungsverständnis der Kita!**
- 5. Literatur**

¹ Erschienen In: Armin Krenz (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen, München 1995, 35. Lieferung

Einleitung

Seit Mitte der neunziger Jahre ist die Schule in die öffentliche Kritik geraten (v. Hentig 1993, Bildungskommission NRW 1995). Diese Kritik hat ihre Zuspitzung mit der PISA-Studie und den Folgestudien erhalten. Zugleich wurde wieder einmal ein Mechanismus aktiviert, der in solch kritischen Situationen immer hilfreich erscheint: die Verantwortung für die kritisierten Zustände wird auf andere Institutionen geschoben. Arbeitgeber beklagen die mangelnden Kompetenzen ihrer Auszubildenden und verweisen auf die Schulbildung, die Schule beklagt die mangelnde Vorbereitung der Kinder in Vorschule und Kitas und diese wiederum reichen den Vorwurf an die Eltern weiter. Jedenfalls ist durch die Diskussion über die Bildung nach PISA auch die Frage nach frühzeitigen Förderungsmöglichkeiten neu gestellt worden. Träger und Dachverbände der Kindertagesbetreuung haben diese Herausforderung nur zu gern angenommen, bietet sie doch die Chance, den bildungspolitischen Stellenwert der Kitas aufzuwerten (vgl. Stahlmann 2002).

Damit droht ein wichtiger Pfeiler der Kita- Identität ins Wanken zu geraten, der Anfang der achtziger Jahre mühsam erkämpft worden ist. Damals ging es darum, die Hortarbeit der Kita von ihrem Image als bessere Hausaufgabenbetreuung und Zuarbeit für die Schule zu befreien und Konzepte eigenständiger Hortarbeit zu entwickeln und durchzusetzen (vgl. Klawe 1980).

Die aktuelle Debatte über PISA und die Folgen droht nun, die Funktion und das Selbstverständnis der Kita wieder auf diese Rolle zu reduzieren. So konstatiert zum Beispiel der Bildungsexperte Rolf Wernstedt: „Der jahrzehntelange Streit über den Charakter der vorschulischen Erziehung (als Bildungs- oder spielerische Betreuungseinrichtung) dürfte mit PISA entschieden sein: Es wird in den Kindergärten nicht systematisch genug gelernt und die intellektuelle Weltneugier zu wenig gefördert.“ (Wernstedt 2002) und Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt forderte gar den Abschied von der „Kuschelpädagogik“, bei der zu viel gespielt und zu wenig gelernt würde. Demgegenüber scheint es sinnvoll und für diese Debatte unabdingbar, die spezifischen Möglichkeiten und Stärken der Kita als Bildungsort zu akzentuieren, ein eigenständiges Bildungsverständnis zu entwickeln und mögliche Umsetzungen aufzuzeigen. „Es ist für ein Bildungsverständnis zu streiten, das sich nicht allein für Schul- und/oder Wirtschaftszwecke funktionalisieren lässt, sondern die Kernkompetenzen der Kinder in den Blick nimmt.“ Stahlmann 2002, S. 263f). Es macht daher – so die Ar-

beitsgemeinschaft für Jugendhilfe – wenig Sinn, von einem schul- oder leistungsorientierten Bildungsverständnis für die Kita auszugehen. Vielmehr sein es notwendig, ein eigenständiges Bildungsverständnis zu entwickeln (vgl. AGJ 2002). Dafür soll der nachfolgende Beitrag Anregungen und Argumente liefern.

1. Was ist Bildung?

In der gegenwärtigen Diskussion wird der Versuch gemacht, Bildung zu instrumentalisieren. Bildung soll zur Erleichterung des Übergangs von der Schule in den Beruf und zur besseren Integration und kompetentem Handeln in der Arbeitswelt führen. Bildung ist aber kein „Lernen für“ . „Bildung ist kein Mittel zum Zweck, sondern hat seinen Zweck in sich selbst und dient ausschließlich dem, der sich bildet....Auf Bildung kann man die Menschen nicht abrichten oder programmieren, das gehört geradezu zu ihrem Wesen. Darum befindet sich alles, was man einem Menschen beibringen und vermitteln kann – Wissen, Methoden, Erkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten -, unterhalb der Schwelle der Bildung. Diese sind zwar allesamt nützlich, geradezu unerlässlich, um im Leben zu bestehen, und darum auch notwendiger „Stoff“ in der Schule. Ob sich aber der mit diesem Stoff gewirkte Mensch auch bildet, liegt nicht mehr in der Macht des Lehrers und Erziehers.“ (Gerster/Nürnberger 2002, S. 89/93)

Für die Bildungsbemühungen in der Kita heißt das zweierlei. Erstens: Wenn die Kita sich beispielsweise um Sprachförderung der Kinder bemüht, ist das sinnvoll und loblich, hat aber nichts mit Bildung in diesem Verständnis zu tun und ersetzt diese nicht. Und zweitens: Kinder sind nicht *Objekte* des Bildungsprozesses, sie sind vielmehr die *Subjekte*, die sich handelnd die (Um-)Welt aneignen. „Kinder kann man nicht bilden. Sie bilden sich selbst, von Anfang an. Die Pädagogik muss endlich zur Kenntnis nehmen, dass wir Informationen nicht passiv wie Computer verarbeiten, sondern sie aktiv erobern, selbständige Konstrukteure unserer eigenen Kenntnisse sind“. (Laeven zit. bei Romberg 2002, S. 25). Das bedeutet freilich nicht, dass Erzieherinnen und Erzieher in der Kita mit diesem Bildungsprozess nicht zu tun haben. Vielmehr liegt ihre Aufgabe darin, in der Einrichtung ein vielfältiges und anregendes Setting zu schaffen, das den Kindern einen breit gefächerten Erfahrungs- und Erlebnisraum mit vielen Anknüpfungsmöglichkeiten für den individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozess bietet.

Im Rahmen des Bildungsauftrags der Kita geht es also nicht darum, für die Kinder als Objekte pädagogischer Anstrengungen Lernprozesse zu strukturieren, die auf bestimmte, vorher festgelegte Ziele ausgerichtet sind. „Wir versuchen nicht mehr, selbstgesteckte Erziehungsziele gegenüber den Kindern durchzusetzen. Wir versuchen vielmehr, herauszufinden, was die Kinder selber wollen.“ (Romberg 2002, S. 27) Es geht also vor allem um die Gestaltung der Kita als „Anregungsraum“. Nie wird im Leben wieder soviel gelernt wie in den ersten sieben Lebensjahren. Erkenntnisse der Neurobiologie gehen davon aus, dass sich das kindliche Gehirn in dieser Zeit im Prozess der Organisation, der Einordnung von Empfindungen und Eindrücken ins Nervensystem, befindet. Das in dieser Zeit erworbene „Körperwissen“ entscheidet grundlegend über die Herstellung neuronaler Verknüpfungen. Diese Verbindungen bilden die geistige Grundausstattung für das ganze Leben. Was in dieser Lebensspanne in der Umwelt erfahren wird und wie dieser Erfahrungs- und Aneignungsprozess verläuft, ist daher entscheidend für die Lern- und Bildungsbereitschaft und –fähigkeit im späteren Leben (vgl. Singer 1992,2003) „Je komplexer und reichhaltiger unsere früheren Welt-Erfahrungen, desto größer unsere Bereitschaft, auch als Heranwachsende und Erwachsene nach komplexen, differenzierten Herausforderungen Ausschau zu halten und uns nicht mit simplen Einsichten zufrieden zu geben.“(Romberg 2002, S. 21)

Um das Lernen von Menschen und ihre Aneignung und Deutung von Wirklichkeit angemessen verstehen zu können, müssen wir uns klar machen, dass dies ein ganz individueller und höchst subjektiver Prozess ist. Wir nehmen Dinge in unserer Umwelt wahr und interpretieren und kategorisieren sie nach unseren ganz eigenen Erfahrungen und konstruieren so individuelle „Landkarten der Bedeutung“. Wir konstruieren uns so unser Bild von der Wirklichkeit. „Konstruktivistisch ist schon der Begriff *Wahrnehmung*: Wir nehmen etwas für wahr (ohne zu wissen, ob es wahr ist). „Wahr“ ist, was sich „bewährt“ ...Unsere *Weltanschauung* ist (nur) unsere Anschauung von der Welt, unser *Weltbild* ist das Bild, das wir uns von der Welt machen. Wir „machen uns ein Bild“, auch unsere *Bildung* besteht aus unseren Bildern, aus unseren Konstrukten. Wir „bilden uns etwas ein“, wir „reden uns etwas ein“, uns „fällt etwas ein“, wir „sehen etwas ein“, wir „machen uns was vor“ – immer sind wir die Konstrukteure unserer Wirklichkeit. „Ansichtssachen“ sind die Dinge, wie wir sie sehen. Unsere „Wirklichkeit“ ist das, was wirkt und was wir bewirken. Unsere Umgangsspra-

che ist sinnlich und konkret: Unsere „Er-fahrungen“ basieren auf Fahren, auf dem, was wir auf Reisen erlebt haben, auf der Auseinandersetzung mit Fremdem. „Wichtig“ ist etwas, was viel wiegt, was ein Gewicht hat. „Behauptet“ wird etwas mit dem Haupt, dem Kopf...“ (Arnold/Siebert 1999, S.32f)

Nur wenn wir diese *konstruktivistische Subjektivität* zum Ausgangspunkt unserer pädagogischen Arbeit machen, wird es uns gelingen, Bildungsprozesse zu initiieren, die anschlussfähig sind an die Lebenswelt der Kinder.

2. Die Kita als Bildungsort

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung stellen einen wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern dar:

- in den Kitas verbringen die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit,
- Kitas sind ein Ort sozialer Begegnung und sozialen Lernens insbesondere für die wachsende Zahl der als Einzelkinder aufwachsenden Kinder,
- Kitas ermöglichen soziale Erfahrungen in altersübergreifenden Zusammenhängen,
- auf diese Weise ergänzen Kitas Anregungen, Förderung und soziale Lernfelder in der Familie,
- und schließlich ist die Kita ein geografischer Ort und ein räumliches Arrangement im Alltag der Kinder.

Im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas ist die spezifische Bedeutung der Kita als Bildungsort für jedes einzelne Kind sehr unterschiedlich. Diese ganz individuelle Bedeutung herauszufinden ist eine wichtige Aufgabe der ErzieherInnen.

Das kindliche Spiel aufmerksam zu beobachten und aus den Aktivitäten der Kinder Anlässe und Themen für Angebote und gemeinsames Lernen abzuleiten, ist zunächst für Kitas kein neues Thema. Es war das Verdienst des situationsbezogenen Ansatzes, der in den 70er Jahren Eingang in die pädagogische Praxis fand, zu erkennen und zu akzeptieren, dass die Gestaltung des pädagogischen Alltags in erster Linie von den Kindern und ihren Interessen auszugehen habe. Der Situationsansatz wurde entwickelt als Gegenentwurf zur angebots- und beschäftigungsorientierten Arbeit in der Kita einerseits und einer vorzeitigen Verschulung kindlichen Lernens andererseits. Statt aus der Sicht der ErzieherInnen sinnvolle Freizeitbeschäftigungen und notwendige Themen zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen,

werden Situationen aufgegriffen, die sich aus der Lebenswelt der Kinder oder ihrem Handeln in der Einrichtung ergeben. *Ihre* Anstöße sollen die Themen und Aktivitäten im Kita-Alltag bestimmen. Statt der Verschulung kindlicher Themen soll ein „Lernen in Erfahrungszusammenhängen“ ermöglicht und unterstützt werden. „Die Arbeit im Kindergarten umfasst, ausgehend von Überlegungen und Beobachtungen zur Lebenssituation der Kinder, ihren Fragen und Problemen, sowohl die Analyse der regionalen Lebensbedingungen, eine offene Planung für die Angebote in der Gruppe wie auch die lebendige Auseinandersetzung mit alltäglichen Abläufen und Ereignissen in der Einrichtung und im Wohnumfeld.“ (Colberg-Schrader 1991, S. 76f).

Dieser Ansatz setzt voraus, dass Erzieherinnen

- über die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien gut informiert sind,
- sich im Sozialraum, in dem diese leben, gut auskennen, um über die dort vorhandenen Probleme, Ressourcen und Deutungen Bescheid zu wissen,
- die von ihnen betreuten Kinder intensiv beobachten, ohne sie zu bevormunden, und diese Beobachtungen im kollegialen Zusammenhang reflektieren,
- aus ihren Beobachtungen und Reflexionen des spielerischen Handelns von Kindern Schlüsse über damit verbundene Themen ziehen und Anknüpfungspunkte für pädagogische Aktivitäten finden können,
- ausgehend von einer offenen Planung ihrer Arbeit eine lebendige Auseinandersetzung mit Prozessen und Ereignissen innerhalb und außerhalb der Einrichtung ermöglichen.

Damit sind viele der Merkmale beschrieben, die das Lernen in der Kita wesentlich vom schulischen Lernen unterscheiden. „Im Situationsansatz verschiebt sich der Fokus von den zukünftigen Lebenssituationen, für deren Bewältigung qualifiziert werden soll, auf die gegenwärtigen Lebenssituationen und deren Bewältigung. Damit kann das hohe Prognosedefizit vermindert werden, das sich üblicherweise auftut, wenn nach dem Beitrag von Lernprozessen, die jetzt erfolgen, auf die Bewältigung von Lebenssituationen 20 Jahre später geschlossen werden soll.“(Tietze/Rossbach 1997, S. 200f)

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der damit verbundenen Veränderungen kindlicher Lebenswelten wurde der situationsansatz stetig weiter entwickelt. Dies war umso notwendiger, als sich die Kita für die Kinder (und

ihre Eltern) zunehmend zum Ort der Bewältigung von Herausforderungen ihres Alltags entwickelte. Ökonomische Auswirkungen des sozialen und technologischen Wandels, Armut und Desintegration, Intoleranz und Gewalt sowie ökologische Folgen der ökonomischen Entwicklung wirkten und wirken sich immer stärker auch auf die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern aus und bilden sich im (spielerischen) Alltagshandeln der Kinder ab. Die selbständige Bewältigung des Alltagslebens ist ein zentrales Element von Bildung in Kitas geworden.

Vor dem Hintergrund dieses „Verschwindens der Kindheit“ als geschütztem, von der Erwachsenenwelt abgeschirmten Lebensabschnitts (vgl. Postman 1983) gewinnt ein Lernen in Lebenssituationen und Sinnzusammenhängen zunehmend an Bedeutung. Mit deutlichem Blick auf schulisches Lernen formuliert Zimmer „Wer die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Weise gestaltet, die den Sinn abhandeln kommen lässt, befördert Menschen, die nach solchen Sinnzusammenhängen nicht mehr fragen, sondern das Gelernte willfährig abrufen lassen.“ (Zimmer, J. 2000, S. 38). Die spezifische Art der Bildung in der Kita dagegen sieht er als „...bescheidenen Versuch, Menschenkindern ein Stück Widerstandskraft zu vermitteln gegenüber dem Missbrauch ihrer Kompetenz durch Autoritäten, Verführer, Demagogen. Sie zu Demokraten zu erziehen, ist ein anderes wichtiges Ziel, das in diesem Zusammenhang steht.“ (ebd.)

3. Konstruktivistische Bildungspraxis in der Kita

Die Impulse konstruktivistischen Denkens für Bildungsprozesse allgemein und Bildung in der Kita im besonderen können als konsequente Weiterentwicklung des Situationsansatzes verstanden werden. „Der Situationsansatz hat kein Verfahren zur Identifizierung von Schlüsselthemen von Kindern entwickelt, das sich auf das subjektive Erleben von Kindern, auf deren Konstruktionen von Welt stützt und diese Informationen zum Ausgangspunkt weitergreifender Analysen bis hin zu Konzepten erzieherischen Handelns machen würde.“ (Laewen 2002, S.236)

Vom konstruktivistischen Ansatz ausgehend, besteht der Bildungsauftrag der Kita darin, den Kindern eine Umwelt anzubieten und diese mit ihnen zu erobern, in der ausreichender Erfahrungs- und Erlebnisraum für individuelle Entwicklungsprozesse zur Verfügung gestellt und die „Selbstbildung“ der Kinder durch aktive pädagogische Unterstützung gefördert werden.

Für die Umsetzung dieses anspruchsvollen Ziels sind drei Zugänge von entscheidender Bedeutung:

- die Gestaltung der Kita als Erlebnis- und Erfahrungsraum,
- systematische Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Handelns
- die Identifikation von Schlüsselsituationen und Themen.

3.1. Die Gestaltung der Kita als Erlebnis- und Erfahrungsraum

Lernen im Vorschulalter ist vor allem Lernen über Wahrnehmung und Bewegung, wird vollzogen durch konkretes Handeln in Situationen und durch den Einsatz aller Sinne (vgl. Zimmer, R. 2000). Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, durch eine Gestaltung der Räume, die Bewegung ermöglicht und diese fördert, sowie die Integration von Bewegungsanlässen in den Alltag der Einrichtung viele und unterschiedliche Bewegungserfahrungen zu ermöglichen. „In der Kindertageseinrichtung sollten deshalb in ausreichendem Umfang Möglichkeiten geschaffen werden, die das Kind jederzeit zu komplexen Bewegungserfahrungen herausfordern. Und damit steht es häufig nicht zum Besten in Einrichtungen, die entweder von vornherein zu wenig Platz bieten, die trotz ausreichender räumlicher Möglichkeiten an einem Mangel an Ausstattung leiden, oder aber – kein seltener Fall – durch fehlerhafte oder mangelnde Organisation von vorhandenen Möglichkeiten schlechten Gebrauch machen.“ (Laewen 2002, S. 48). Diese Kritik verweist auf die zentrale Rolle der Raumgestaltung in der Kita, die bereits im Situationsansatz als wichtiges Gestaltungselement einer aktiven Umweltaneignung angesehen wurde (vgl. Van der Beek 2001).

Für deren Ausgestaltung werden zehn Raumregeln formuliert:

1. Räume werden von Kindern mitgestaltet.
2. Räume sind veränderbar.
3. In Räumen spielt sich Unterschiedliches gleichzeitig ab.
4. Häuser und Räume sind offen.
5. Räume machen unterschiedliche Kulturen sichtbar.
6. Räume passen sich Menschen mit Behinderungen an, nicht umgekehrt.
7. Räume sind umweltfreundlich.
8. In Räumen ist weniger mehr und Ästhetik erlaubt.
9. Räume sprechen alle Sinne an.
10. Räume enthalten Material, das herausfordert.

Diese Grundsätze lassen sich gut verknüpfen mit einem konstruktivistischen Bildungsverständnis, das vom „konstruierenden“ Kind ausgeht. Kinder konstruieren ihr Bild von der Welt anhand ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sie mit dem machen, was sie wahrnehmen und vorfinden. Das bedeutet, „...dass der Gestaltung des Ausschnitts der Welt, der ihrer Wahrnehmung zugänglich ist, eine erhebliche Bedeutung zukommt. Sie können nur das in ihren „Welt-Konstruktionen“ berücksichtigen, was ihnen auch über ihre Sinne zugänglich ist... Raumgestaltung gehört also...zu den zentralen pädagogischen Aufgaben, die eine Kindereinrichtung lösen muss, wenn sie den Anspruch, Bildungsstätte zu sein, ernstlich erfüllen will.“ (Laewen 2002, S. 48,51)

Dabei muss es darum gehen, jedem einzelnen Kind zu ermöglichen, die eigenen Fähigkeiten und Interessen umfassend weiter zu entwickeln. Wenn wir aber – der konstruktivistischen Auffassung folgend – davon ausgehen müssen, dass ein solcher Bildungsprozess höchst individuell verläuft, kann dies nur bedeuten, in der Gestaltung bildungsfördernder Räume ein breites Spektrum von Aktivitäten, Aneignungen und Umnutzungen zu ermöglichen. Dabei sollten folgende Aspekte bedacht werden:²

- unspezifische (flexible) Räume ebenso anzubieten wie Funktionsräume,
- Bewegungsräume einrichten und gleichzeitig Orte der Ruhe schaffen,
- geordnetes, leicht verfügbares Material und Spielzeug neben funktionsungebundenem Material zum Experimentieren bereit halten,
- Wände und Ambiente anregend gestalten,
- neben einer kindgerechten Gestaltung auch „Inseln“ kultureller und ästhetischer Art schaffen,
- die geschlechtsspezifische Nutzung von Räumen berücksichtigen.

Im Sinne eines Lernens in und an realen Lebenssituationen ist neben einer bildungsfördernden Gestaltung der „Innenwelt“ der Kita aber auch sehr viel bewusster über Bildungsorte außerhalb der Kita nachzudenken, die gemeinsam aufgesucht werden können, um zusätzliche Erfahrungsaspekte zugänglich zu machen. Das kann die Erforschung des unmittelbaren Sozialraumes oder das Erleben unterschiedlicher Naturräume sein, ebenso wie der Besuch kultureller oder politischer Orte. Dies kann aber auch erreicht werden, indem „Experten“ verschiedener Berufsgruppen eingeladen werden, um den Kindern Einblick in ihre Tätigkeiten zu geben und ihnen bestimmte Fertigkeiten anschaulich zu vermitteln. Auch Eltern sind solche „Experten“! All diese

² Gute Anregungen finden sich auch in Van der Beek 2001, Laewen/Andres 2002 b

Bildungsprozesse können organisiert werden im Rahmen von Projektarbeit (vgl. Klawe 2000) als einzelne Projekte, an denen die Kinder freiwillig je nach aktuellem Erkenntnisinteresse teilnehmen können.

3.2. Beobachtung, Deutung und Dokumentation

Eine konstruktivistische Pädagogik geht davon aus, dass dem „konstruierenden Kind“ eine „konstruierende Erzieherin“ zur Seite steht. „Die Erzieherin muss also zur Konkretisierung ihres erzieherischen Handelns selbst zunächst einmal eine forschende Haltung einnehmen und ist damit den Kindern und ihrer Realität zweifellos näher als dies in jedem auf eine bloße – und deshalb zweifelhafte – Vermittlung von Kompetenzen zielenden Konzept möglich wäre.“ (Laewen/Andres 2002 a, S. 235)

Diese „forschende Haltung“ drückt sich aus

- in einer aufmerksamen und genauen *Beobachtung* der Dialoge und Handlungen jedes Kindes,
- in einer systematischen *Dokumentation* dieser Beobachtungen durch schriftliche Aufzeichnungen, Fotos, Ton- oder Videoaufnahmen.
- in einer einfühlsamen und behutsamen *Deutung* dieser Beobachtungen evtl. ergänzt um Momente kollegialer Beratung und Reflexion.

Nur so wird es möglich sein, die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen jedes einzelnen Kindes zu erfassen und zu verstehen, individuelle Entwicklungen nachzuvollziehen und notwendige Förderung und Unterstützung abzuleiten. Eine so dokumentierte Lernbiografie macht eine verantwortungsvolle pädagogische Planung der eigenen Arbeit möglich und ist zugleich eine gute Grundlage für eine konstruktive Erziehungspartnerschaft mit den Eltern.

3.3. Identifizierung von Schlüsselsituationen

Beobachtung, Dokumentation und Deutung kindlicher Wirklichkeitskonstruktionen sind nicht Selbstzweck. Sie dienen vielmehr der Identifizierung von *Schlüsselsituationen* und der damit verknüpften Themen, die der besonderen Beachtung und unter Umständen einer pädagogischen „Vertiefung“ bedürfen. „Schlüsselsituationen sind Lebenssituationen, die für das Leben von Kindern über den Augenblick hinaus von Bedeutung sind, die in Beziehung zu den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder stehen und bei deren Bearbeitung sie sich notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen können. Ein wichtiges Kriterium für die Entscheidung, eine Le-

benssituation im Sinne einer Schlüsselsituation zum Inhalt der pädagogischen Arbeit zu machen, ist die subjektive, individuelle Betroffenheit der Kinder. Das heißt, Erwachsene müssen genauer analysieren, welche Bedeutung die jeweilige Situation für die Kinder hat, welche Erfahrungen und Sichtweisen sie damit verbinden.“ (Preissing 2003, S. 91) In vielen dieser beobachteten Situationen werden Themen verhandelt und bearbeitet, die Paolo Freire als „generative Themen“, wiederkehrende Themen von weitreichender Bedeutung bezeichnet hat.

„Im Zuge ihrer Weltkonstruktion formulieren die Jungen und Mädchen Fragen, die sie handelnd zu lösen suchen und in ihrem Handeln erkennt die Erzieherin die Themen, mit denen die Kinder sich befassen, in aller Regel mehrere zur gleichen Zeit.“ (Laewen/Andres 2002 b, S. 124). Das Erkennen von Situationen, in denen solche Themen sichtbar und bearbeitet werden, ist eine wichtige Voraussetzung für ein reflektiertes methodisches Handeln im pädagogischen Alltag (vgl. von Spiegel 2004).

Auch an dieser Stelle wird der durch ein konstruktivistisches Verständnis von Bildung mögliche Perspektivenwechsel sichtbar: ErzieherInnen und Erwachsene geben *nicht* vor zu wissen, was für die Kinder aktuell wichtig, welche Lern- und Entwicklungsschritte angezeigt sind, sondern sie leiten solche Themen aus dem Handeln der Kinder ab. Es geht nicht darum, „besonders problematische oder schwierige Situationen auszuwählen, sondern solche, die von Kindern auf ihrer Entdeckungsreise mitdefiniert werden. Es ist entscheidend, ob die Kinder mit ihren Deutungen von Situationen zu Wort kommen und ernst genommen werden. Das schützt auch davor, Kinder mit Erwachsenenproblemen zu behelligen.“ (Zimmer, J. 2000, S. 29)

An dieser Stelle ergibt sich für das konstruktivistische Bildungsverständnis allerdings ein Dilemma, das es mit anderen Ansätzen selbstbestimmten Lernens teilt. Nicht alle „generativen Themen“ kindlicher Entwicklung lassen sich durch Raumgestaltung, pädagogisches Angebot oder Selbstlernen abbilden. Sie dennoch einzubringen, heißt auf den ersten Blick, die „radikale“ konstruktivistische Bildungsauffassung zu verlassen und „Themen zuzumuten“ (vgl. Laewen/Andres 2002 b, S. 125 f). Andererseits ist die Erzieherin als wichtige Bezugsperson des Kindes ja auch ein „Element des anregenden Settings Kita“ und kann in dieser Rolle Themen anregen und einbringen. Ob und wie diese Themen von den Kindern aufgegriffen und auf eigene Weise bearbeitet werden, hängt sicher davon ab, ob sie zu den eigenen aktuellen

Themen der Kinder passen und davon, wie überzeugend und glaubwürdig sie eingebracht werden.

Stossen sie allerdings nicht auf das Interesse der Kinder, muss hier das Gleiche gelten wie für einen aktuell nicht genutzten Raum: die Kinder sind unbedingt ernst zu nehmen.

4. Fazit: Für ein eigenständiges Bildungsverständnis der Kita!

In den vorangegangenen Ausführungen ist (hoffentlich) deutlich geworden, dass die Kita die große Chance hat, Kindern einen Raum für eigenständiges, forschendes Lernen zu geben und so die individuelle Konstruktion der Welt zu unterstützen. Angesichts der Kenntnis, die wir von der Bedeutung der Bildung gerade in diesem Alter haben, steht die Kita in der Verantwortung, diese Chance für die Entwicklung und den Ausbau eines eigenen Bildungsverständnisses zu nutzen. Dabei kann sie mit dem Situationsansatz an Traditionen anknüpfen, die mittlerweile in vielen Einrichtungen Praxis geworden sind.

Ein darauf aufbauendes konstruktives Verständnis von Bildung setzt eine noch stärker am Kind und seiner Individualität orientierte Haltung der ErzieherInnen voraus, die erlernt und strukturell unterstützt werden muss., Dafür müssen Reflexionsräume im Alltag der Kita bereitgestellt werden, die kollegiale Beratung und Reflexion zulassen und ermöglichen.

„Erziehung nimmt Einfluss auf die Konstruktionen der Kinder, indem sie über den Ausschnitt der Welt entscheidet, der für die Konstruktionen der Kinder verfügbar ist, indem sie den Kindern legitimierbare und zukunftsfähige Themen zumutet und ihre Themen aufspürt und angemessen beantwortet. Erziehung ist – so verstanden – eine große Herausforderung für die erwachsenen, die sie bewältigen sollen, und der Größe der Bildungsaufgabe der Kinder durchaus vergleichbar.“ (Laewen 2002 b, S. 68)

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder, Berlin

- Arnold, R./ Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Colberg-Schrader, H./ Krug, M./ Pelzer, S. (1991): Soziales Lernen im Kindergarten, München
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek
- Gerster, P./ Nürnberger, C. (2002): Bildung – was ist das eigentlich?, in: Kemper, P./ Sonnenschein, U.: Globalisierung im Alltag, S. 89 – 94
- Klawe, W. (1980): Problembezogene Arbeit mit Schulkindern im außerschulischen Feld, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 4/1980, S. 231 – 248
- Klawe, W. (2000): Selbstbestimmtes Lernen in Projekten, in: K. SCHÜTTLER-JANIKULLA (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen, München, 29. Lieferung
- Laewen, H.J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können, in: Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002 b): Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Weinheim
- Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.) (2002 a): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Weinheim-Berlin-Basel
- Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.) (2002 b): Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, Weinheim-Berlin-Basel
- Postman, N. (1983): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M.
- Preissing, C (2003): Qualität im Situationsansatz, Weinheim-Berlin-Basel
- Romberg, J. (2002): Aufbruch mit Null – Ein etwas anderes Vorwort, in: Laewen/Andres a.a.O. S. 9 - 29
- Singer, W. (1992): Das Gehirn. Ein biologisches Lernsystem, das sich selbst organisiert. In: Klivington, K., Gehirn und Geist, Heidelberg, S. 174 – 178
- Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen?, In: Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg i.B.
- Stahlmann, M. (2002): Immer auf die Kleinen....? – PISA und die Folgen. Eine neue Chance für die Kindertagesstätten, in: Unsere Jugend 6/2002, S. 259 –265
- Tietze, W./Rossbach, H.J. (1997): Der Situationsansatz. Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbareren pädagogischen Konzept, in: Laewen, H.J./ Neumann, K./ Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft, Seelze-Velber

Van der Beek, A.u.a (2001): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch zur Raumgestaltung in Kitas, Neuwied

Von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken (3.erw. Auflage, München

Wernstedt, R. (2002): Kindergärten fördern zu wenig intellektuelle Weltneugier, In: Frankfurter Rundschau 4.2.2002

Zimmer, j. (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim-Basel

Zimmer, R. (2000): Handbuch der Sinneswahrnehmung, Freiburg