



FRÜHE BILDUNG UND ERZIEHUNG

Silke Pfeiffer

Reformpädagogische Konzepte

Geschichte und Theorie der Frühpädagogik

Vandenhoeck & Ruprecht



Silke Pfeiffer

Reformpädagogische Konzepte

Geschichte und Theorie der Frühpädagogik

Mit 15 Abbildungen und 3 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70152-2

ISBN 978-3-647-70152-3 (E-Book)

Umschlagabbildung: Florian Söll, Paderborn

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Kapitel I:

Aktuelle Diskurse um elementarpädagogische Bildung

und Erziehung	7
1.1 Anthropologische Grundannahmen	9
1.2 Entwicklungspsychologische und lerntheoretische Überlegungen ..	12
1.3 Konsequenzen für die Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit	20
1.4 Anforderungen an das pädagogische Personal	24
1.5 Qualitätsbestimmung und Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten	32
1.6 Fazit	37

Kapitel II:

Impulse für die Elementarpädagogik | | | |--|----| | 39 | | | Zur Einführung | 41 | | 2.1 Johann Heinrich Pestalozzi – Friedrich Fröbel –
Henriette Schrader-Breymann | 42 | | 2.1.1 Johann-Heinrich Pestalozzi:
Lernen mit Kopf, Herz und Hand | 43 | | 2.1.2 Friedrich Fröbel: Ganzheitliches Lernen im Spiel | 48 | | 2.1.3 Henriette Schrader-Breymann:
Hauswirtschaftliche Bildung | 53 | | 2.2 John Dewey – Georg Kerschensteiner – Adolf Reichwein | 59 | | 2.2.1 John Dewey: Handlungs- und Projektorientierung | 59 | | 2.2.2 Georg Kerschensteiner: Handarbeit und geistige Arbeit | 64 | | 2.2.3 Adolf Reichwein: Vorhaben, Feste und Fahrten | 69 | | 2.3 Maria Montessori – Célestin Freinet – Peter Petersen | 75 | | 2.3.1 Maria Montessori: Polarisierung der Aufmerksamkeit | 76 | | 2.3.2 Célestin Freinet: Freier Ausdruck und forschendes Lernen .. | 82 | © 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen ISBN Print: 9783525701522 — ISBN E-Book: 9783647701523

2.3.3 Peter Petersen: Gespräch, Spiel, Feier und Arbeit	87
2.4 Rudolf Steiner – Alfred Lichtwark – Loris Malaguzzi	93
2.4.1 Rudolf Steiner: Waldorfpädagogik	94
2.4.2 Alfred Lichtwark: Künstlerische Erziehung	99
2.4.3 Loris Malaguzzi: Reggio-Pädagogik	103
2.5 Fazit	108
Kapitel III:	
Professionalisierung in der Elementarpädagogik	111
3.1 Zum Verständnis von Professionalität	113
3.2 Forschungen in der Frühpädagogik	116
3.3 Professionalisierung durch Akademisierung	127
3.4 Fazit	130
Zusammenfassung	133
Literatur	135

Kapitel I: Aktuelle Diskurse um elementarpädagogische Bildung und Erziehung



1.1 Anthropologische Grundannahmen

Das Bild des Kindes hat sich in den letzten Jahrhunderten den gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechend entwickelt und gewandelt. Selbst die Altersspanne, die der Kindheit zugeordnet wird, hat sich erheblich verändert. Noch am Ende des 18. Jahrhunderts endete der rechtliche Status des Begriffs »Kind« mit dem 7. Lebensjahr. Sobald es in der Lage war, gemeinsam mit den Erwachsenen zu arbeiten, wurde das Kind als zusätzliche Arbeitskraft angesehen und ins Arbeitsleben integriert (vgl. Hein 2004, 27). Die »Entdeckung der Kindheit« im gesellschaftlichen Bewusstsein entstand erst mit der vollen Herausbildung des Bürgertums (vgl. Aries 1978, Postman 1983) einhergehend mit der Entwicklung einer spezifischen Kinderkultur mit allen ihren äußeren Merkmalen (z. B. Spielorte, Spielsachen, Institutionen für Kinder) (vgl. Rohlf 2006, 19). Heute gilt Kindheit als eine eigenständige und alle Bereiche der menschlichen Entwicklung umfassende Lebensphase, die aus entwicklungspsychologischer Sicht von der Geburt bis zur sexuellen Reife reicht.

Norbert Kluge schlägt in diesem Zusammenhang eine Systematisierung des Kindheitsbegriffs vor, die zum einen klare Unterscheidungen zulässt und zum anderen die Entwicklung hin zu aktuellen Vorstellungen ermöglicht (vgl. Kluge 2006, 22 ff.). Bis zum 18./19. Jahrhundert war eine Vorstellung vom »Kind als kleiner Erwachsener« vorherrschend. »Klein« galt in diesem Zusammenhang als Synonym für »unfertig« oder »unreif«. Diese defizitäre Sicht auf Kindheit schlug sich sowohl in der sozialen Rangordnung des Kindes im Verhältnis zur Erwachsenenwelt nieder als auch in seiner realen Lebenspraxis, die sich in äußeren Attributen (z. B. Alltagsgestaltung, Kleidung) ausdrückte. Die Vorstellung, dass Kinder entwicklungsmäßig unvollkommen und rechtlich unmündig sind, führte zu einer tendenziellen Abwertung von Kindheit und einer Sichtweise, die Kinder fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung zum Erwachsensein hin wahrnimmt (vgl. Scholz 1996, 22).

Eine Betrachtungsweise, die vor allen Dingen psychologische Implikationen aufweist, ist die des Kindes »als Erfüllungshilfe unerfüllter Wünsche Erwach-

sener« – eine Sichtweise, die »so alt (ist), wie sich Erwachsene für die Aufzucht ihrer Nachkommen verantwortlich fühlen« (ebd., 23) und die in ihren problematischen Auswirkungen auch aktuell vor allem aus psychoanalytischer und psychiatrischer Sicht diskutiert wird. Dabei wird das Kind bewusst oder unbewusst von seinen erwachsenen Bezugspersonen instrumentalisiert, indem ihm eine Rolle zugewiesen wird, die es in der Regel nicht erfüllen kann. Richter unterscheidet in diesem Zusammenhang aus psychologischer Perspektive zwischen dem Erscheinungsbild der »Übertragung« und dem der »Projektion«. Bei der »Übertragung« wird dem Kind eine Rolle zugewiesen, die als Ersatz für vorhandene, aber unerfüllte Wünsche der Erwachsenen fungiert. Bei der »Projektion« werden Sehnsüchte und Bedürfnisse der eigenen erwachsenen Person auf das Kind übertragen. Was die erwachsene Person nicht erreicht hat, wird nun zum Ziel und Anliegen des Kindes erklärt. Richter hat bereits in den 1960er Jahren an eindrücklichen Fallbeispielen gezeigt, wie problematisch eine solche Betrachtungsweise des Kindes für seine Entwicklung und die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem ist (vgl. Richter 1969). In der Stellvertreterposition für fremde Bedürfnisse kann das Kind allenfalls im Widerstand seine eigenen Bedürfnisse befriedigen und eine eigene unverwechselbare Individualität herausbilden. Da das Kind unmöglich die ihm zugewiesene Rolle ausfüllen kann, kommt es zu Enttäuschungen auf beiden Seiten und zu Beziehungsstörungen in der Interaktion.

Bis hinein in reformpädagogische Bestrebungen des 18./19. Jahrhunderts galt das Kind »als Objekt erzieherischer Maßnahmen«. So verlangt Pestalozzi in seinem »Buch der Mütter« von allen Müttern der Welt »eine gründliche methodische Erziehung und Bildung« ihrer Kinder, wobei er neben einer liebevollen Herzensbildung auch die Notwendigkeit klarer mechanistischer Unterweisung herausstellt (vgl. Adl-Amini 2001, 149 ff.). Mit dem von Rousseau, Humboldt und Schleiermacher vertretenen Verständnis von Bildung rückten die individuellen, eigeninitiativen Aspekte der Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt des Interesses. Eine einseitige, auf Einflussnahme ausgerichtete Sicht auf Kindheit wurde zunehmend von einer Sichtweise abgelöst, die das Kind »als Subjekt seines Erziehungsvorgangs« begreift. Damit einhergehend wurde der Begriff der Erziehung um den der Bildung erweitert. »Während unter Erziehung die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache verstanden wird, rückt der Bildungsbegriff eher das eigenwillige und selbstständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt sowie deren Beziehungen zu einem übergreifenden soziokulturellen Zusammenhang. Von Humboldt ausgehend stellt Bildung ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt her. Dabei wird Individualität nur durch Auseinander-

setzung mit dieser Welt gewonnen« (Schäfer, 2011, 13). Ein in philosophischen Begriffen formuliertes Menschenbild wurde zunehmend durch den Anspruch empirisch zu erforschender Individualität abgelöst. Kluge (2006) arbeitet vor allem die Philanthropen J. B. Basedow und C. Salzmann im 18. Jahrhundert, F. Fröbel im 19. Jahrhundert, die pädagogische Bewegung »vom Kinde aus« im 20. Jahrhundert mit M. Montessori, B. Otto, J. Korczak, A.S Neill, die Kinderladenbewegung der 1970er Jahre, die Humanistische Psychologie und Pädagogik mit C. Rogers und T. Gordon als Beispiele heraus, die dazu beigetragen haben, dass sich ein gesellschaftliches Bewusstsein für Kindheit als eigenständige und höchst produktive und daher bedeutsame Lebensphase entwickelt hat. Schäfer (2011) ergänzt, dass der Begriff »Kind als Akteur seiner Entwicklung« am Ende der siebziger Jahre in die Bildungsdiskussion eingeführt wurde. »Damit wurde ein Kinderbild formuliert, welches bereits damals ein Gegenpol gegen funktionsorientierte Tendenzen in der Frühpädagogik begründete und eine kindorientierte Perspektive in der Pädagogik der frühen Kindheit untermauerte« (ebd., 24). Die historischen Wurzeln sieht er in der Pädagogik von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel begründet, an die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im frühpädagogischen Bereich insbesondere durch Maria Montessori und die Waldorfpädagogik angeknüpft wurde. Allerdings verweist Schäfer darauf, »dass die psychoanalytische Diskussion bereits ab den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts begann, das statische Bild kindlicher Entwicklung in Frage zu stellen, um ein dynamisches Bild vom Kind in Beziehungen zu entwickeln« (ebd.). Aktuell wird eine Vorstellung von Kindheit favorisiert, die das Kind als gleichwertigen Bezugspartner in der Interaktion begreift. Dabei werden die entwicklungsbedingten Unterschiede von Kindern im Vergleich zu Erwachsenen und Unterschiede im rechtlichen Status nicht ignoriert.

»Die Gleichwertigkeit eines jeden jungen Menschen leitet sich – wie bei jedem menschlichen Individuum – ab aus der anthropologischen Tatsache seiner Individualität, den individuell zu respektierenden Wertmaßstäben und der daraus resultierenden Menschenwürde« (Kluge 2006, 26).

Der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem, wie auch der Kinder untereinander, wird ein pädagogisches Interaktionsmodell zugrunde gelegt, das »soziale Kompetenzen auf beiden Seiten gleichermaßen voraussetzt und von Situation zu Situation neu gewichtet und einfordert. So zeigt sich das pädagogische Interaktionsmodell nicht so sehr an den Personen der Erwachsenen orientiert wie noch ältere Denkmodelle, z. B. »pädagogischer Bezug« (Nohl), »Erziehungsverhältnis« (Langeveld), »pädagogisches Verhältnis« (Klafki). Es überzeugt durch

seine dynamische Grundstruktur und die hohe Wertschätzung des Kindes und Jugendlichen« (ebd., 26f.). Eine solche Neubewertung kindlicher Bildungspotenziale macht eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungsverständnissen vor dem Hintergrund neuerer entwicklungspsychologischer Erkenntnisse erforderlich.

1.2 Entwicklungspsychologische und lerntheoretische Überlegungen

Einhergehend mit dieser Orientierung am Kind wird in empirischen Forschungen und aktuellen Diskursen verstärkt nach den Bedürfnissen von Kindern im Alltag und ihren Bildungsvoraussetzungen gefragt. Dabei wird herausgestellt, dass es zunächst vor allem um die Befriedigung basaler Grundbedürfnisse geht, die anthropologische Konstanten darstellen und daher auch nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkt sind. Krenz (2010, 18) unterscheidet 16 »See-lische Grundbedürfnisse«, deren Berücksichtigung und Entsprechung für eine gesunde Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind:

Respekt erleben	Intimität erfahren
Optimismus erfahren	Bewegung erleben
Neugierde erleben	Sicherheit spüren
Gewaltfreiheit erfahren	verstanden werden
Sexualität erleben	Vertrauen erleben
Gefühle erleben	Liebe erfahren
Erfahrungsräume haben	Ruhe erleben
Mitsprache haben	Zeit erfahren

Er verweist darauf, dass in erster Linie die strukturellen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, und die personalen Kompetenzen der Erwachsenen ausschlaggebend dafür sind, ob Kinder sich persönlichkeitsförderlich, selbstwirksam und ressourcenorientiert entwickeln können (vgl. Krenz 2010, 19).

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Kinder von Anfang an lernen. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Schäfer (2011, 57) Kinder auch als »Anfängergeist« und stellt ihre »Basisausstattung« heraus, die sie für jegliche Auseinandersetzung mit der Welt immer schon mitbringen. Dazu gehören: Körperliche Bewegung und sinnliche Erfahrung, das emotionale Deuten von Beobachtungen und Erfahrungen, die Kommunikation mit der Umwelt einhergehend mit

dem Entschlüsseln von Mimik und Gestik und die Neugier, die sie den Dingen gegenüber zeigen. Mit Hilfe dieser Grundvoraussetzungen tritt das Kind in Beziehung zur Welt und bildet in Auseinandersetzung mit ihr seine Persönlichkeit heraus. In den ersten Jahren der Kindheit geschieht dies in erster Linie implizit in alltäglichen Handlungssituationen. Ausgehend von den Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontexten, die das Kind bereits mitbringt, erschließt es sich neue Sachverhalte und ordnet sie in das bestehende System ein, indem an bereits vorhandene Erfahrungen angeknüpft wird oder diese umgearbeitet werden. Schäfer (2011, 36) unterscheidet zwei mögliche Prozesse der Umarbeitung: »Imitation und (Re-)Konstruktion. Die Imitation versucht nachzuvollziehen, was vorgemacht und vorgedacht wurde. Die (Re-) Konstruktion versucht, mit gegebenen Mitteln (Potenzialen) Lösungen aus den vorhandenen Mitteln – gegebenenfalls unter Hinzunahme neuer Bausteine – zu entwickeln«. Während der Weg der Imitation den Kindern kaum Möglichkeiten der eigenständigen Wissenskonstruktion bietet, eröffnet der Weg der (Re-) Konstruktion dem Kind eine Vielzahl an individuellen Freiräumen.

Die Bedeutung eigenständiger Wissenskonstruktion im Bildungsprozess stellt auch der gemäßigte Konstruktivismus nach Kersten Reich heraus (vgl. Reich 2008). Er vertritt die Auffassung, dass das Kind die äußere umgebende Welt nicht nur nach innen abbildet, sondern dabei eine eigene innere Struktur der Wirklichkeit entwirft. Vor diesem Hintergrund formuliert Reich drei Handlungsmuster, die im Verständnis der konstruktivistischen Didaktik grundlegend für Bildungsprozesse sind: »Konstruktion« bedeutet ein Erfinden von Sachverhalten im Verbinden von alten und neuen Erfahrungen, »Rekonstruktion« zeigt sich im Entdecken von Phänomenen und Zusammenhängen und »Dekonstruktion« stellt in Frage, ob die Dinge tatsächlich so sind, wie sie sich darstellen (vgl. ebd., 137 ff.). Als Vorläufer der konstruktivistischen Didaktik benennt Reich den pragmatischen Ansatz von Dewey, den kognitivistischen Ansatz von Piaget und Theorien des sozialen Lernens nach Wygotski. Die Positionen dieser Autoren sollen im Folgenden kurz erläutert und um weitere lerntheoretische Ansätze erweitert werden, da diese ebenfalls die aktive Seite der Akteure in Lernprozessen betonen.

Der pragmatische Ansatz von Dewey stellt heraus, dass im Erkenntnisprozess des Subjekts die äußeren Wirklichkeiten nicht nur abgebildet werden, sondern in der Auseinandersetzung mit der Realität erst hergestellt werden. Experimentieren, Ausprobieren, Transferieren stellen Handlungsprozesse dar, mit denen diese Prozesse unterstützt werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich dem Kind entwicklungspsychologisch bedingt in unterschiedlichen Zeiten verschiedene Entwicklungsaufgaben stellen.

So geht der lerntheoretische Ansatz von Maria Montessori davon aus, dass sich Entwicklung in »sensiblen Phasen« vollzieht, in denen bestimmte Sensibilitäten Lernen begünstigen (vgl. Hedderich 2005). Danach ist das Kind im Kleinkindalter von 0–6 Jahren sensibel für Ordnung. Es benötigt klare Strukturen am Tag und Rituale, eine übersichtliche Lebensumwelt und verlässliche Bezugspersonen. Darüber hinaus hat es einen hohen Bewegungsdrang und erwirbt die Sprache. In der Kindheit zwischen 7 und 12 Jahren beginnt das Kind zu abstrahieren, es erschließt sich den Sozialraum Schule und das moralische Bewusstsein entwickelt sich. Das Jugendalter zwischen 12 und 18 Jahren ist durch die Pubertät gekennzeichnet. Ruhe und Rückzug wechseln sich ab. Der Heranwachsende bildet seine Persönlichkeit durch Aktivität und Erproben heraus.

Das Primat des Sozialen für die kognitive Entwicklung in allen Entwicklungsphasen stellt u. a. die Entwicklungstheorie von Lew Wygotzki heraus. Danach können psychische Strukturen durch soziale Phänomene beeinflusst werden. Dabei kommt es darauf an, den Kindern zunächst die jeweilige Aktivität, die auf die Zone der nächsten Entwicklung ausgerichtet ist, vorzumachen (Modelllernen), sie verbal anzuleiten (*coaching*), sie durch Nachahmen auf den richtigen Weg zu bringen (durch Aktivierung der Denkprozesse), ihnen im Prozess Feedback zu geben (z. B. darüber, wie nah sie am Ziel sind) und durch Zeigen von Interesse, Lob, Ermutigung ihre Motivation aufrecht zu erhalten (Verstärkung). Als »Zone der nächsten Entwicklung« wird »das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse« (Wygotzki 1887, 83) verstanden, die erwachsene Begleiter bei Kindern beobachten können und von denen ausgehend unterstützende Maßnahmen abgeleitet werden können.

Auch Schäfer (2011, 59 f.) stellt heraus, dass die sozialen Bezüge in Bildungsprozessen stets mitgedacht werden müssen, nicht nur in den Zusammenhängen, in denen es um soziales Lernen geht. Daher ist es nach seinem Verständnis unsinnig, von effektiven Lernformen zu sprechen, wenn Lernsituationen nicht hinsichtlich ihrer sozialen Bedeutung für das Kind hinterfragt werden. Beteiligung vollzieht sich danach auf drei Ebenen: der Ebene in einer unmittelbaren Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind, der Ebene des Alltagsgeschehens in der Familie, in Institutionen und in der Öffentlichkeit und im Hinblick auf bestimmte Strukturen, wie beispielsweise Kinderparlamente. Anders als Wygotzki, der der Anleitung durch den Erwachsenen im Bildungsprozess einen hohen Stellenwert einräumt, stellt Schäfer die Bedeutung gemeinsam geteilter Erfahrung heraus. Danach braucht das Kind Menschen, die auf seine Erfahrungen eingehen, eigene Erfahrungen artikulieren und sich gemeinsam mit dem Kind einem Lerngegenstand auf Augenhöhe nähern. »Die gemeinsam geteilte Erfahrung ist gewissermaßen die Keimzelle der frühkindlichen Bildung« (ebd., 70).

Ähnlich wie Montessori und in Anlehnung an Theorien des sozialen Lernens, z. B. nach Wygotski, Bandura, Seligmann u. a. (vgl. Bodenmann/Perrez/Schär/Trepp 2004) geht das konstruktivistisch-kognitivistische Modell von Piaget davon aus, dass das Individuum sein Wissen selbstständig und aktiv auf der Grundlage seiner Erfahrung konstruiert und sich so möglichst effektiv seiner Umwelt anpasst. Während aber für Piaget die Entwicklung neuer kognitiver Strukturen die Voraussetzung für spätere Lernprozesse ist, gehen die Lernprozesse bei Wygotski der Entwicklung voran und leiten sie. Im Mittelpunkt von Piagets Forschungsinteresse steht die Frage, wie sich Denkstrukturen und kognitive Inhalte entwickeln, während Wygotski der Frage nachgeht, wie soziale Praktiken so optimiert werden können, dass sie (Selbst)Bildungsprozesse unterstützen können. Die grundlegenden Prozesse, die den Aufbau kognitiver Strukturen ermöglichen, bezeichnet Piaget als Assimilation (Umgestaltung der Realität als Anpassung an die eigenen kognitiven Strukturen) und Akkommodation (Anpassung der eigenen kognitiven Strukturen an die Umwelt). Davon ausgehend entwickelt er ein vierstufiges Phasenschema von der Phase der sensomotorischen Intelligenz (0–1,5 Jahre) über die präoperationale Phase (1,5–7 Jahre) und die Phase der konkreten Operation (7–12 Jahre) zur Phase der formalen Operation (ab 12 Jahre bis ins Erwachsenenalter) (vgl. Piaget 1998). In allen Phasen besteht die Aufgabe darin, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation herzustellen, um stabile kognitive Schemata zu erlangen. Beim Spielen gewinnt die Assimilation die Oberhand über die Akkommodation. Im Ergebnis kann Piaget das Spiel lediglich »als einen Teilschritt innerhalb der Intelligenzentwicklung ansehen, der, da zu sehr auf das Subjekt hin ausgerichtet, schließlich überwunden werden muss« (Schäfer 1989, 17).

Der Tätigkeit des Spielens kommt aber in Bildungsprozessen ohne Zweifel eine besondere Bedeutung zu, die Winnicott z. B. nicht auf die Phase der Kindheit beschränkt. »Gerade im Spiel und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken« (Winnicott 2006, 66). Im Spiel verbinden die Akteure ihre eigene subjektive Realität mit dem, was sie als äußere Welt anerkennen. »Das Spiel füllt also einen Zwischenraum zwischen der reinen Phantasie und der verpflichtenden Wirklichkeit. Insofern bildet es einen Möglichkeitsbereich, in dem Kinder ihr Verhältnis zur Wirklichkeit so balancieren können, dass ihre eigenen Erwartungen, Wünsche, Vorstellungen oder Wirklichkeitsentwürfe dabei nicht zu kurz kommen« (Schäfer 2011, 26). Insofern stellt Spielen einen schöpferischen Prozess der Auseinandersetzung mit sich und der Welt dar, in dem etwas Neues, Einzigartiges hervorgebracht wird, das Ausdruck der

je individuellen Persönlichkeit ist. Dieser Prozess wird in der Literatur als »intermediärer Raum« bezeichnet (vgl. Winnicott 2006, 11, Schäfer 1989, 31). Ein wesentlicher Aspekt dieses Raumes ist, dass er mit einem gewissen Wagnis einhergeht, das sich aus dem Zusammentreffen einer nur bruchstückhaft bewussten und erkannten inneren und äußeren Realität ergibt. Ein als positiv empfundenes Spannungsverhältnis muss daher »mit einem Gefühl des Vertrauens von Seiten des Kleinkindes, das von der Vertrauenswürdigkeit der Mutterfigur oder der Umwelt abhängig ist, ein Vertrauen, das ein Beweis für die Introjektion der Vertrauenswürdigkeit ist« (Winnicott 2006, 117) verbunden sein. Dem Aufbau stabiler Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen wird in diesem Zusammenhang ein bedeutender Stellenwert eingeräumt. Bindungssicherheit in der frühen Kindheit greift langanhaltend in die Identitätsentwicklung des Kindes ein und leistet einen wesentlichen Beitrag zu einem positiven Selbstbild und zahlreichen weiteren Resilienzfaktoren (vgl. Bowlby 1972, 2001).

Als Vorläufer des »intermediären Raumes« bezeichnet Winnicott das »Übergangsobjekt«, dem er besondere Merkmale zuschreibt (vgl. ebd., 14). Solche Merkmale sind z. B. die Beanspruchung des Rechts auf einen Gegenstand und seine emotionale Bedeutung für das Kind. Die Wahl eines Übergangsobjekts und der Umgang mit ihm kann als ein erster Schritt der Ablösung von den erwachsenen Bezugspersonen bei zunehmender Anpassungs-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit des Kindes verstanden werden.

Neben dem Spiel sind es die unterschiedlichen Möglichkeiten des Gestaltens, mit denen das Kind seine eigenen Bildungsprozesse vorantreibt. Das Gestalten kann als eine Erweiterung der Spielbeziehung verstanden werden, die dem Kind einen stärkeren Wirklichkeitsbezug abverlangt, indem z. B. Materialeigenschaften Berücksichtigung finden müssen, wenn der Gestaltungsprozess für das Kind zufriedenstellend und zielführend sein soll (vgl. Schäfer 2011, 27). Mit den unterschiedlichen gestalterischen Möglichkeiten, die sich des Sehens, Riechens, Schmeckens, Hörens usw. bedienen, tritt das Kind seiner äußeren Realität sinnlich-körperlich gegenüber und verbindet sie mit seinen inneren Wahrnehmungen und Bildern. Sinnliche Wahrnehmung und Deutung bildet so eine wichtige Grundlage für kognitive und sozial-emotionale Entwicklung.

Die frei assoziierende Auseinandersetzung zwischen innerer und äußerer Realität beim Spielen und Gestalten ist Ausdruck von Gesundheit, sie ermöglicht Reifung und stellt eine wichtige Form der Kommunikation mit sich selbst und mit anderen dar. Schäfer verweist darauf, dass im Umgang von Erwachsenen mit Kindern häufig »die Grenzen des intermediären Raumes zwischen Innen und Außen zu scharf gezogen (werden): Hier sind die Anforderungen der

Realität, dort ist die Welt innerer Bedürfnisse, von einem überhandnehmenden Realitätsprinzip vielfach bis zur Unkenntlichkeit zugestellt. Wo beide Bereiche streng auseinandergehalten werden müssen, verkümmert auch der intermediäre Bereich, dessen Sinn es ja wäre, eine flexible Vermittlung zwischen Innen und Außen zu gestalten. Ist aber der intermediäre Raum einmal gesichert und flexibel eingerichtet, wird es möglich und oft zum subjektiven Bedürfnis, innere wie äußere Ereignisabläufe in diesen Zwischenbereich und mit dessen Mitteln zu transformieren. Spiel, Kunst, Religion und selbstbezogenes Lernen tragen bei, ihn zu erweitern« (Schäfer 1989, 35 f.). Hüther (2006, 28 f.) arbeitet weitere Faktoren heraus, die dazu führen können, dass Kinder ihre natürliche Explorationsfreude nicht erhalten können. Er benennt z. B. die Tendenz zu passivem Medienkonsum, die Funktionalisierung oder Reizüberflutung vieler Lebensbereiche und die Vernachlässigung von Kindern aufgrund schwieriger Lebensverhältnisse oder eines wenig entwickelten Bewusstseins für die Bedeutung von Bildung als wesentliche Faktoren, die zur Folge haben können, dass die Herausbildung komplexer Strukturen und Vernetzungen im kindlichen Gehirn nicht gelingen kann.

Neue Erkenntnisse zur Anthropologie der Kindheit haben in den letzten Jahren die Neurobiologie und die Säuglingsforschung geliefert. So hat die Gehirnforschung die Theorie der »Neuroplastizität« entwickelt, die »die Anpassungsvorgänge im Zentralnervensystem an die Lebenserfahrung eines Organismus« (Spitzer 2003, 94) beschreibt. Danach werden Menschen mit einer Überzahl an Synapsen und Nervenverbindungen in den sinnlichen Zentren des Gehirns geboren. Der Aufbau komplexer neuronaler Netze entsteht in der Folge weniger durch den Aufbau neuer Verbindungen als vielmehr durch Einschränkung bereits gegebener Synapsen. Verschaltungen, die gebraucht werden, werden dabei verstärkt, während Bahnen und Netze, die nicht gebraucht werden, absterben. So entstehen Alltagsmuster im Gehirn, die Ergebnis komplexer Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Wirklichkeit sind. Sie können durch den Grad der Bedeutsamkeit und Emotionalität stabilisiert und im weiteren Lebensverlauf durch neue Erfahrungen modifiziert werden (vgl. Schäfer 2011, 29). Vor diesem Hintergrund konstatiert Schäfer:

»Kinder lernen ihre sinnlichen Differenzierungen durch Einschränkung von Möglichkeiten zu überschaubaren Alltagsmustern und nicht durch systematischen Aufbau aus einzelnen Wahrnehmungsdetails« (ebd.) und schlussfolgert: »All diese Prozesse scheinen nicht auf direkte Instruktion angewiesen zu sein« (ebd., 30).

Die Theorie der Neuroplastizität unterstellt der Kindheit und Jugendzeit eine »unvergleichliche natürliche Lernbereitschaft mit einer hervorragenden Lerngeschwindigkeit, die mit dem Älterwerden des Individuums stetig abnimmt« (Kluge 2006, 30). Dabei fungiert das Gehirn als Vermittler zwischen Innenrealität des Menschen und seiner äußeren Wahrnehmung. Die frühen Erfahrungen der Kinder bestimmen das Bild, das sie von sich und der Welt haben. In Auseinandersetzung mit Alltagssituationen eignen sich Kinder ein Erfahrungswissen an, das einer anderen Logik als das kulturelle Wissen folgt. Dabei ist Erfahrung ein komplexer Prozess, der nicht vornehmlich bewusst, zielstrebig, systematisch und hierarchisch erfolgt. »Kleine Kinder setzen ihr Bild von der Welt nicht aus einzelnen Elementen zusammen. Sie fügen nicht die Brust, den Mund und den Arm der Mutter zusammen, um daraus eine Fütterungssituation zu »konstruieren«. Vielmehr erleben sie die Stillsituation als ein integriertes Ereignis, das – wenn es sich öfter gleichartig wiederholt – wiedererkannt werden kann. Es bekommt dann allmählich typische Züge, die erwartet werden können« (Schäfer 2011, 117). Als charakteristische Unterscheidungsmerkmale werden in der Literatur der holistische Denkansatz, das heißt eine Betrachtung der Welt, die nicht von einzelnen Elementen ausgeht, sondern aus Zusammenhängen schließt, die nicht in einem unmittelbaren kausalen Zusammenhang stehen müssen, Variation und Selektion und die hohen kreativen Anteile des Erfahrungslernens herausgestellt (vgl. ebd., ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint eine Betrachtungsweise, die Entwicklung als gesetzmäßigen stufenförmigen Prozess versteht, fragwürdig. Vielmehr scheinen Kinder in bestimmten Lebenssituationen entwicklungsbedingte Möglichkeiten des Denkens und Handelns zu haben, aus denen sie auswählen und mit denen sie ihr Denk- und Handlungsrepertoire weiterentwickeln. Dabei stellt das Zusammenspiel von Erweiterung und Auswahl keinen determinierten Prozess dar, sondern einen Prozess, der prinzipiell möglichkeitsoffen ist (vgl. ebd., 90).

Ein frühpädagogisches Verständnis, das unterschiedliche entwicklungspsychologische und lerntheoretische Theorien zusammenführt, ist der metakognitive Ansatz von Ingrid Pramling Samuelsson und Maj Asplund Carlsson. Sie legen ein Konzept vor, das sie »Entwicklungspädagogik« nennen. Mit dem Begriff wollen sie zum Ausdruck bringen, dass Spielen und Lernen für junge Kinder synonyme Begriffe und keine Alternativen sind, dass Lernen in der frühen Kindheit erfahrungsbasiert und in sozialen Kontexten stattfindet und der pädagogischen Fachkraft dabei eine aktive Rolle zukommt »durch die bewusste Fokussierung von Lerngegenständen und die explizite Thematisierung des Lernvorgangs (Akt des Lernens)« (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007, 6).

Grundlage des metakognitiven Ansatzes ist die Phänomenografie, deren Anliegen es ist, Bildungsprozesse den Kindern selbst und den erwachsenen Begleitern sichtbar und damit kommunizierbar zu machen. Dabei folgt der Ansatz drei Prinzipien: »Situationen herstellen und fördern, die Kinder zum Denken und Reden ermutigen. Kinder dazu anregen, selbst zu denken, zu reflektieren und sich sowohl verbal als auch mit anderen Mitteln auszudrücken. Die Vielfalt der Ideen der Kinder wahrnehmen« (ebd. 44).

Abschließend sollen vier Annahmen der konstruktivistischen Didaktik wiedergegeben (vgl. Reich 2008, 82 ff.) und in aller Kürze erläutert werden, da sie das Fazit der dargestellten Theorien und Entwicklungslinien darstellen und zu den Konsequenzen für die Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit überleiten.

Es wird davon ausgegangen, dass in Lernsituationen ebenso wie im alltäglichen Miteinander von Kindern und Erwachsenen die Beziehungsebene den Vorrang vor der Inhalts- bzw. Sachebene hat. Das bedeutet, dass es aus der Perspektive des Erwachsenen zuallererst darauf ankommt, eine Beziehung zum Kind aufzubauen, die durch Vertrauen, Akzeptanz, Offenheit und Neugier gekennzeichnet ist.

Die konstruktivistische Didaktik misst der Praxisorientierung eine besondere Bedeutung bei. Das bedeutet, dass Erkenntnisse vor allem durch systematische und intuitive Beobachtungen im Alltag, ihre theoretische Reflexion und theoriegeleitete Interpretation gewonnen werden. Dabei wird hervorgehoben, dass eine zeitgemäße Didaktik der Multiperspektivität von Wirklichkeitsauffassungen heute deutlicher entsprechen muss, als das in vergangenen Zeiten der Fall war.

Vor dem Hintergrund der Komplexität von Bedeutungskonstruktionen wird der Interdisziplinarität von Bildung ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Das bedeutet, dass Bildungsinhalte niemals isoliert betrachtet werden dürfen, sondern die Herausforderung darin besteht, Zusammenhänge deutlich zu machen und damit komplexe und dynamische Denk- und Handlungsmuster aufzubauen.

Eine Didaktik, die die vorangegangenen Überlegungen zugrunde legt, verzichtet auf den Anspruch, leicht und rezepthaft zu sein. Vielmehr zielt ein solches Verständnis von Didaktik auf die Reflexion von Bildungsprozessen, die grundsätzlich möglichkeitsoffen und ergebnisoffen und nur teilweise systematisch erfassbar sind.

1.3 Konsequenzen für die Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit

Wenn Entwicklung in der Frühpädagogik als evolutionärer Prozess verstanden wird, der nicht systematisch, zielstrebig und stufenförmig, sondern prinzipiell möglichkeitsoffen erfolgt und Kinder von Natur aus neugierig und weltoffen sind, ist es eine zentrale Herausforderung an die soziale Umwelt, Kindern ein Umfeld und Bedingungen zur Verfügung zu stellen, in denen sie sich ohne den Druck sozialer und gesellschaftlicher Vorstellungen in vielfältiger Weise mit ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Bezogen auf die Pädagogik der frühen Kindheit fordert Schäfer den mentalen Wandel, »eine an Normen – z. B. Kompetenzziele oder Wissensstandards – orientierte Pädagogik zu verlassen und eine konsequente, an den jeweiligen Möglichkeiten der Kinder orientierte Pädagogik voranzubringen« (Schäfer 2011, 84). Dass eine solche Betrachtungsweise einen Perspektivenwechsel von der Zielorientierung zur Möglichkeitsorientierung erfordert, erscheint naheliegend, auch wenn das evolutionäre Denkmodell Zielorientierung keinesfalls ausschließt, nur ergeben sich die Ziele erst im Prozess und werden von den kindlichen Akteuren zumindest mitbestimmt (vgl. ebd., 85). Selbst wenn Erwachsene ein bestimmtes Ziel verfolgen, weil sie es für die Entwicklung des Kindes für erforderlich halten, sind sie auf die Mitwirkung des Kindes angewiesen. In diesem Fall kommt es darauf an, sich über ein gemeinsames Ziel zu verständigen und so die Selbstbestimmung des Kindes aufrechtzuerhalten. Vor diesem Hintergrund erscheint die Positionsbestimmung von Schäfer, dass »alle pädagogisch geplanten Lern- und Fördermöglichkeiten nur Einschränkungen dar(stellen), selbst wenn sie so nah wie möglich auf die Erfahrungswege der Kinder abgestimmt sein mögen« (ebd., 33) wenig nachvollziehbar und kaum anschlussfähig an seine Forderung, dem Kind »eine Kultur des Lernens« zu ermöglichen, d. h. ein pädagogisches Feld zu schaffen, das den Kindern ermöglicht, ihre Kräfte vielseitig zu entwickeln, ihnen dafür eine anregende Umgebung zur Verfügung stellt und Erwachsene, die sich als Partner begreifen (vgl. ebd., 131). Eine solche »Kultur des Lernens« setzt aktive pädagogische Fachkräfte voraus, die sich einerseits für die Inhalte der Bildungsprozesse verantwortlich fühlen, die bei dem Kind die Voraussetzungen dafür schaffen, dass es ein Verständnis für die Inhalte erlangen kann und andererseits die Selbstbildungspotenziale, z. B. Erfahrungen, Interessen, Mentalitäten, Konstitutionen, kommunikative Potenziale, z. B. soziale Bezüge, Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen und Sachpotenziale, z. B. sachliche Herausforderungen, die sich als Alltagssituationen ergeben können, berücksichtigen. In einer »Kultur des Lernens« werden diese Perspektiven aufeinander abgestimmt und ermöglichen, dass Bildung in Anlehnung an Wilhelm v. Humboldt

als Aneignungstätigkeit des Kindes verstanden werden kann, in der es darum geht, der Welt zu begegnen und sich ein Bild von ihr zu machen. Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt definiert, was es heißt, »sich ein Bild von der Welt zu machen« folgendermaßen:

- »sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen
- sich ein Bild von den anderen in dieser Welt machen
- das Weltgeschehen erleben und erkunden« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004, 18).

Die Aneignung der Welt geschieht in der Entwicklung des Kindes entsprechend seinen entwicklungsbedingten Möglichkeiten. »Sich ›Bilder‹ von der Welt machen heißt für das Baby zunächst, Inseln der Vertrautheit in der Wirklichkeit zu schaffen, die es umgibt. [...] Die ersten ›Bilder‹ von der Welt bestehen aus Ereignismustern. In ihnen sind das Handlungsgeschehen, die damit verbundenen körperlichen Zustände, Gefühle und alle sinnlichen Erfahrungen zusammengeschlossen« (Schäfer 2011, 141). Später lernen Kinder sich Handlungen vorzustellen, was sie unabhängig vom erlebten Ereignis macht. Sie beginnen Perspektiven anderer Personen in die eigenen Wahrnehmungen und ihre Bewertung aufzunehmen. Schließlich können in der Phantasie und im Spiel auch Vorstellungen verändert werden. Mit der Entwicklung des symbolischen Denkens mittels der Sprache oder mathematischer Sachverhalte und Strukturen können Bilder von der Welt zunächst mündlich, später auch schriftlich kommuniziert werden (vgl. ebd., 140 ff.). Schäfer (201 ff.) skizziert in Anlehnung an Bruner, Nelson und Tomasello vier »Denkformate«, die bei kleinen Kindern in besonderer Deutlichkeit in Alltagssituationen erkennbar sind und Hinweise darauf geben können, welche Umweltbedingungen für Kinder besonders entwicklungsförderlich sind:

- »Szenisch handelndes (konkretes) Denken«
- »Szenisch bildhaftes (aisthetisches) Denken«
- »Szenisch sprachliches (narratives) Denken«
- »Anschluss an kulturelle Theorien – theoretisches Denken«

»Szenisch handelndes (konkretes) Denken« ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder ihr Umfeld mit allen Sinnen erkunden und sich wiederholende Erfahrungen als Ereignismuster im Gehirn abspeichern. Eine anregende Umgebung, die es Kindern ermöglicht, verschiedene Varianten von Handlungen auszuprobieren, Handlungsabläufe zu optimieren und schließlich zum sicheren Handlungsrepertoire werden zu lassen, unterstützen die Entwicklung dieses Denkformats.

Fallbeispiel Yolanda (2 Jahre)

In der Kinderkrippe, die Yolanda besucht, gibt es in den Räumen verschiedene Ebenen, die zum Klettern, Rutschen und Springen einladen. Yolanda probiert in den unterschiedlichsten Formen aus, eine Treppe zu bewältigen. Sie rutscht auf dem Po von Stufe zu Stufe, sie springt von einer Stufe zur anderen, sie probiert es hüpfend auf einem Fuß und auf beiden. Manche Strategien werden von ihr bis zu zehn Mal wiederholt. Dabei werden die unterschiedlichen Bewegungsabläufe von ihr als sichtlich lustvoll erlebt. Die Bewältigung der selbstgestellten Bewegungsaufgaben stärken Yolandas Selbstbewusstsein und Fordern zur Erweiterung des Handlungsrepertoires in der konkreten Situation heraus. Yolanda holt ein Kissen und probiert auf ihm von Stufe zu Stufe zu rutschen, sie versucht es vorwärts und rückwärts. Schließlich legt sie auf jede Stufe ein Kissen und versucht mit ihrem Po immer genau auf dem nächsten Kissen zu landen. Das scheint auch andere Kinder zu interessieren, die sich nun ihrerseits am Spiel beteiligen und es Yolanda gleichtun.

»Szenisch bildhaftes (ästhetisches) Denken« ist darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen zu ordnen, in ihnen Muster zu erkennen und ihnen Bedeutung zu geben. Als verinnerlichte Handlungs- und Ereignismuster können sie reproduziert und im Spiel in immer wieder neuer Kombination miteinander in Verbindung gesetzt werden. Dadurch können Kinder wie auch Erwachsene ihre Wahrnehmungswelt »erschließend, gestaltend und denkend verändern« (ebd., 139). Eine Umgebung, die offen ist für Variation, kreative Gestaltung und Problemlösen kann szenisch bildhaftes Denken anregen und unterstützen.

Fallbeispiel Klara (2 Jahre, 10 Monate)

Klara liebt es, mit der Knopfbox zu spielen. Dabei legt sie mit den Knöpfen Figuren, sie ordnet die Knöpfe nach Farben, Formen und Größen. Sie bezieht auch die Schränke der Puppenstube ein, indem sie diese zu Knopfboxen umfunktionierte. Klara spielt mit ihrer Oma Knöpfe verkaufen, wobei sie selber die Knopfverkäuferin ist. Sie legt ihr eine Reihe von Knöpfen auf den Tisch und fordert mit ausgestreckter Hand das zu entrichtende Entgelt ein.

»Szenisch sprachliches (narratives) Denken« ermöglicht es dem Kind, die bislang bildhaft szenisch gespeicherten Handlungs- und Ereignismuster zu verbalisieren und damit kommunizierbar zu machen. Erfahrungen finden Eingang in Geschichten, die miteinander verwoben und weitergedacht werden können. Ein Umfeld, das vielfältige Handlungsanregungen bereithält und zur Kommu-

nikation unter Kindern und mit Erwachsenen herausfordert, kann das Wahrnehmen und Denken vermittelt durch Sprache unterstützen.

Fallbeispiel Björn (5 Jahre, 3 Monate) und Hannes (5 Jahre, 6 Monate)

Björn und Hannes haben im Raum eine große Kiste mit Bauklötzen entdeckt. Sie wollen mit ihnen ein Haus bauen, das so hoch wie ein Tisch ist. Gemeinsam überlegen sie, was sie dazu alles brauchen. Sie tragen Holzplatten herbei und beginnen zuerst mit den Klötzen ein Quadrat zu legen. Hannes regt an, den Platz für die Tür offen zu lassen. Dann schichten sie mehrere Klötze übereinander und legen eine Holzplatte darauf. Anschließend werden wieder Klötze übereinander geschichtet usw. bis das Haus eine stattliche Höhe erreicht hat. Beiden Jungen fällt auf, dass sie Fenster vergessen haben. Also werden die Steine so angeordnet, dass Platz für Fenster bleibt. Björn hat die Idee, Playmobilfiguren in das Bauwerk zu integrieren, damit es so aussieht, als ob Menschen in dem Haus wohnen. Die beiden Jungen tauschen sich darüber aus, wie sie das Haus noch verbessern können. Sie lassen Tierfiguren einziehen, installieren mit Hilfe eines Wollfadens eine Telefonleitung und bringen am Eingang eine leere Streichholzschachtel als Briefkasten an. Beim Bauen des Hauses entsteht die Geschichte des Hauses, in der Alltagserfahrungen und Phantasie der beiden Jungen Eingang finden.

»Anschluss an kulturelle Theorien – theoretisches Denken« erfolgt in der Regel zum Ende des Kindergartenalltags. Das bislang situationsgebundene szenische Denken wird durch abstrakte Konstruktionen denkend neu rekonstruiert, wobei kulturell erzeugte Theorien Berücksichtigung finden. Ausgehend von alltäglichen Erfahrungen werden z. B. Hypothesen aufgestellt, die auch ohne direkten Situationsbezug argumentativ überprüft und im Gespräch belegt oder widerlegt werden. Förderlich kann in diesem Zusammenhang ein Umfeld sein, das Raum und Zeit für Fragen und Denkwege der Kinder lässt, wie es z. B. das Konzept des Philosophierens mit Kindern vorsieht.

Fallbeispiel Lisa, Erik, Tom (alle 6 Jahre)

In einer Kindertagesstätte ist es üblich, dass der Tag mit einem Morgenkreis beginnt. Die Erzieherin gibt einen Stein herum, der die Kinder zum Erzählen ermutigen soll. Lisa bemerkt, dass der Stein durch die Wärme der Hände warm geworden ist und fragt in die Runde: »Warum wird der Stein warm? Lebt er denn?« Darauf antwortet Erik: »Ein Stein kann nicht leben. Das können nur Menschen und Tiere.« Tom meldet sich zu Wort: »Pflanzen leben auch und wenn Pflanzen leben, können vielleicht auch Steine leben.« Im weiteren Gespräch tauschen

sich die Kinder darüber aus, woran man erkennt, dass etwas lebt, z. B. Wachstum, Atmung, Fortpflanzung. Zu einer gemeinsamen Antwort auf die Frage, ob Steine leben, kommen sie zwar nicht, aber der Austausch von Argumenten vor dem Hintergrund der je individuellen Erfahrungen basiert durchaus auf der Ebene theoretischen Denkens.

Vor dem Hintergrund des Anspruches, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, stellt sich die Frage, welche Aufgabe dabei den professionellen Erwachsenen zukommt.

1.4 Anforderungen an das pädagogische Personal

Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, den Rahmen aufrecht zu erhalten oder zu schaffen, in dem Kinder sich möglich eigeninitiativ und selbstreguliert ins Spiel bringen können, Kinder zu beobachten und ihre Handlungsstrategien zu erfassen, um ein möglichst dichtes Bild des je individuellen Kindes zu bekommen, aber ein Bewusstsein dafür zu erhalten, »dass es bei Kindern viele Dinge gibt, die wir nicht wissenschaftlich wahrnehmen können und die dennoch da sind« (Schäfer 2011, 83 f.). Vor diesem Hintergrund ist pädagogisches Handeln immer ein Experiment, dessen Erfolg vom Kind bestätigt werden muss. Ein solches Experiment kann aber nur gelingen, »wenn sich Erwachsene von der Vorstellung Kinder ›belehren zu müssen‹ und Kindern ›Wissen beizubringen‹, radikal und konsequent verabschieden, um für eine alltagsorientierte, lebendige, lernunterstützende ›Bildungsatmosphäre‹ zu sorgen« (Krenz 2010, 29). Eine solche Bildungsatmosphäre hat sich auf alle Bereiche des Zusammenlebens in der Kindertagesstätte zu erstrecken. Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen (2004, 32 ff.) differenziert fünf Handlungsfelder aus, in denen konkrete Aufgaben für das pädagogische Fachpersonal ausgewiesen werden, die hier nur anhand von Beispielen dargestellt werden können.

Aufgabe: »Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Kita«

Im Alltag der Kindertagesstätte begegnen sich Kinder unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft, mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Vorerfahrungen und Interessen. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, dieses soziale Beziehungsgefüge wahrzunehmen und günstige Bedingungen dafür zu unterstützen, dass sich jedes Kind wahr- und angenommen fühlt, aktiv und ideen-

reich mitbestimmen kann und sein körperliches und seelisches Wohlbefinden gestärkt wird. Konkrete Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher sind daher z. B. die Gestaltung eines Tagesablaufes, der den unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entspricht, der aufmerksame Umgang mit den Anliegen, Wünschen und Bedürfnissen der Kinder, das Schaffen eines von gegenseitigem Respekt und von Wertschätzung getragenen Klimas, die Beteiligung der Kinder an der Planung und Gestaltung des Zusammenlebens in der Kindertagesstätte und das gemeinsame Erkunden des näheren Umfelds der Einrichtung.

Aufgabe: »Spiel«

Das Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes, mit der es sich selbst, andere Menschen und sein gesamtes Umfeld erkundet. Es ermöglicht in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung und geistigem und körperlichem Einsatz. Das Spiel des Kindes kann durch die pädagogische Fachkraft unterstützt werden, indem sie z. B. eine anregende Umgebung mit Anreizen und Freiräumen schafft, indem sie dem Kind ermöglicht, selbst zu entscheiden, womit, wie lange und in welcher Sozialform es spielen will und nicht zuletzt indem sie als Ansprechpartner und Ratgeber zur Verfügung steht und selbst Spaß am Spiel zeigt.

Aufgabe: »Planung und Gestaltung von Projekten«

Lernen in Projekten ermöglicht entdeckendes und forschendes Lernen. Es fokussiert die Aufmerksamkeit auf ein Thema über einen längeren Zeitraum und kann zu einer Öffnung der Kindertagesstätte über die Einrichtung hinaus beitragen. Projekte sind auf die Mitbestimmung der Kinder in Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozessen ausgerichtet und können einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung demokratischer Grundhaltungen leisten. Die Herausforderungen der pädagogischen Fachkraft bestehen in Projekten z. B. darin, die Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Kinder durch Beobachtung und Gespräche zu erfassen, d. h. die Lebenssituation der Kinder zu erkunden, vor diesem Hintergrund Ziele des pädagogischen Handelns zu entwickeln, die Umsetzung des Projekts gemeinsam mit den Kindern zu planen und sich über die im Projekt gewonnenen Erfahrungen mit allen Beteiligten auszutauschen.

Aufgabe: »Anregungsreiche Räume«

Eine gut durchdachte Raumgestaltung regt die Wahrnehmung und Motivation der Kinder an und fördert Eigenaktivität, Orientierung, Kommunikation, soziales Zusammenleben, Körpererfahrung und ästhetisches Empfinden. Kinder sollen sich in der Kindertagesstätte wohlfühlen, z. B. Orte zum Rückzug haben,

Vieles, was wir heute für richtig halten, wurde auch schon vor hundert Jahren gedacht. Manches, was wir heute für etwas Neues halten, wurde in konsequenterer Weise in früheren Reformprojekten probiert. Es ist wichtig zu wissen, woher die Dinge kommen, wie sie gesellschaftlich eingebettet waren und sind. Viele pädagogische Gedanken, die ursprünglich gar nicht auf die frühe Kindheit ausgerichtet waren, sind es wert, einmal für diesen Bereich geprüft zu werden. Die Autorin veranschaulicht Zusammenhänge pädagogischen Denkens anhand verschiedener historischer Theorien. Dabei werden erstmalig auch Fragen nach der Bedeutung von Reichwein, Gansberg, Gaudig, Kerschensteiner, Freire etc. für die Elementarpädagogik oder die Ausbildung von PädagogInnen gestellt.

Die Autorin

Prof. Dr. Silke Pfeiffer ist Standortleiterin der Fachhochschule des Mittelstandes Rostock und Wissenschaftliche Leiterin des Studienschwerpunktes Pädagogik an der Hochschule, Privatdozentin an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg und Autorin zahlreicher Bücher und Artikel in den Bereichen Elementar-, Primar- und Sekundarstufen-Pädagogik.

ISBN: 978-3-525-70152-2



9 783525 701522

www.v-r.de