

Teil 2: Neuere Ansätze

Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung

Über den Situationsansatz liegen einige hundert Veröffentlichungen vor, darunter Dissertationen, Monographien, Praxisanregungen, Erfahrungsberichte, Curriculum-Elemente, didaktische Materialien, Filme für Kinder und Ergebnisse qualitativer wie quantitativer Evaluationen. Fernsehserien für Kinder – von der „Rappelkiste“ bis zu „Karfunkel“ – und Gesetze sind von ihm beeinflusst. Es hieße Eulen nach Athen tragen, hier einen schon bekannten Ansatz erneut vorzustellen*. Der vorliegende Beitrag versucht vielmehr, einige Akzente zu setzen und auf kritische Anmerkungen zum Situationsansatz einzugehen.

Der Bildungsanspruch

Der Situationsansatz, der sich nicht nur auf den Bereich einer Erziehung in früher Kindheit bezieht, ist ideengeschichtlich durch die Bildungs- und Curriculumtheorie geprägt, wie sie Saul B. Robinsohn und seine Gruppe am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Auseinandersetzung mit der fächerbezogenen Didaktik entwickelt haben. Bildung ist nach Robinsohn (1971) Ausstattung zum „richtigen“ und „wirksamen“ Verhalten in der Welt. „Verhalten“ ist im umfassenden Sinn anthropologisch, nicht behavioristisch gemeint. Es ging Robinsohn um eine gewinnende Lebenshaltung – um die Möglichkeit, neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, zu Allianzen fähig zu sein, ohne Loyalitäten aufzugeben, sich neuen Problemen im Vertrauen auf neue Lösungen zu stellen. Bildung hat die Ambivalenz der Bedürfnisse nach Kontinuität und Sicherheit einerseits und nach Offenheit, Entdeckung und Produktivität andererseits auszuhalten, ist also auf Überlieferung angewiesen wie auch auf Zukunft hin zu formulieren. In Paraphrase einer Bemerkung Martin Bubers (der sich mit dem nach dem Zweiten Weltkrieg aus Israel remigrierten Robinsohn über Fragen der Curriculumtheorie austauschte) erzieht ein Curriculum in der Tradition des biblischen Hu-

* Dies ist – im Bemühen um Anschaulichkeit, Strukturierung und Komplexitätsreduktion im „Kleinen Handbuch des Situationsansatzes“ (Zimmer 1998) sowie in den übrigen Bänden der „Praxisreihe Situationsansatz“ (Doyé/Lipp-Peetz 1998a, b; Heller 1998a, b; Heller/Naumann 1998; Lipp-Peetz 1998; Naumann 1998a, b, c; Preissing 1998a, b) gerade geschehen.

manismus zum Standhalten in der Welt, zur Bewährung in ihr, nicht aber dazu, sich über die Problematik des Augenblicks zu erheben.

Erziehung nach Auschwitz: Das kann nicht mehr bedeuten, Lernende auf die Verfolgung ideologisch-geschlossener Weltbilder zu verpflichten, sich instrumentalisieren zu lassen, sondern – mit Ernst Bloch (1959, S. 11) – das stärkste Fernrohr, das des geschliffenen utopischen Bewusstseins zu nehmen, um die nächste Nähe zu durchdringen. Hier, in der Nähe, treffen Tradition und Zukunft aufeinander, werden ausgehandelt, erlangen existentielle Bedeutung. Menschen für „richtiges“ Verhalten in der Welt auszurüsten, bedeutet den Versuch, *global concerns* auch als *local concerns* zu verstehen und deren Wechselverhältnis zu sehen. Situationsanalysen innerhalb des Robinsohn'schen Strukturkonzeptes der Curriculumentwicklung wie auch innerhalb des Situationsansatzes sind – fundiert angelegt – nicht nur auf Situationen hier und jetzt, sondern immer auch auf die in ihnen enthaltene und sie mit konstituierende Vergangenheit und die auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte bezogen. In der Bestimmung von qualifikationsrelevanten Sachverhalten und der Formulierung von Qualifikationen findet der Entwurf des Zukünftigen seinen Ausdruck; zum „richtigen“ und „wirksamen“ Verhalten in der Welt gehört die Fähigkeit, in Situationen nicht nur zu bestehen, sondern sie auch zu gestalten.

Der hier gemeinte Bildungsanspruch legt nahe, sich Zugänge zu situationsspezifischem, -transzendierendem und generalisierendem Wissen zu verschaffen, die möglichst unmittelbar zur Erkenntnis führen, und nicht Umwege einschlagen müssen, die durch die scheinbar immanente ‚Logik‘ einer der didaktischen Reduktion unterworfenen Fachdisziplin bestimmt werden (Delphi-Befragung 1996/1998). Diese von Fachdidaktiker/innen behauptete ‚Logik‘ erweist sich bei näherem Hinsehen in Teilen als Konvention des *mainstream* darüber, welche Wissensbestände in welcher Anordnung als bedeutsam eingeschätzt werden, wie innerhalb einer sequentiellen Organisation des Wissenserwerbs das Davor und Danach anzuordnen, wie Wissen zu hierarchisieren sei. Untersucht man jedoch komplexe Ausschnitte soziokultureller, technologischer oder ökonomischer Wirklichkeit und identifiziert in ihnen qualifikationsrelevante Sachverhalte und damit auch Anforderungen an Wissen, machen diese Anforderungen vor disziplinären Grenzen nicht halt, sondern überspringen sie vielfach, verlangen nach interdisziplinären Amalgamen, nach einer Fokussierung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlicher Provenienz auf Schlüsselprobleme, zu deren Aufklärung und Lösung dieses Wissen beitragen soll (Damerow et al. 1974). Diese Wirklichkeit straft den fachdidaktischen Tunnelblick ständig Lügen. Die akademischen Wissensbestände sind von hohem Nutzen, nur sind sie im Hinblick auf ein Lernen in komplexen Realsituationen vielfach falsch organisiert und versperren Chancen des Transfers solchen Wissens. Ein Curriculum, das sich an generativen Themen orientiert und von dort her strukturiert, ‚plündert‘ wissenschaftliche Wissensbestände und bezieht sie in geeignetem Zueinander auf reale Situationen und Probleme. Die Quellen akademischen Wissens reichen dabei nicht aus; weitere Quellen – die Vorerfahrung von Menschen, die Erkenntnischancen intuitiven und hermeneutischen Denkens, der künstlerische Zugang – spielen eine bedeutsame Rolle.

Voneinander abgegrenzte fachdidaktische Strukturgitter können sich wie Erkenntnis- und Handlungsbarrieren zwischen Lernende und Situation schieben. Wird

der Erkenntnisprozess hingegen durch Anforderungen der Realität provoziert, wird deutlicher, welches Wissen, welche Kompetenzen hier förderlich sind. Dieser curriculumtheoretische Zugang wirkt der historischen Spaltung des Bildungskanons in Humaniora und Realia entgegen, der Fraktionierung des Lernens in atomisierte Bestandteile von Stoffkatalogen. Allgemeinbildung und Spezialbildung geraten in ein neues Verhältnis: Allgemeinbildung nicht als Summe des Spezialwissens, sondern im Sinne von Hellmut Becker (1980) als Weltverständnis und allgemeines Problemlösungswissen; Spezialbildung als Kompetenz zur Lösung spezifischer, kontextgebundener Schlüsselprobleme. Im Hinblick auf Wissensbestände aus dem Bereich der Realia ist wichtig, auf den historischen Prozess des kollektiven Vergessens sozialer Kontexte mit eben der Rekonstruktion dieser Kontexte zu antworten – nichts anderes meint die Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen. Die Vermittlung einer auf ihre sozialen Kontexte rückbezogenen Mathematik hätte so Lernenden die systematische Chance zu bieten, nicht-mathematische Voraussetzungen und Folgen mathematischer Operationen aufzuklären – dazu gehört beispielsweise das Verständnis für Quantifizierungsprozesse auf der Grundlage nicht-mathematischer Wertsetzungen, einschließlich der retro-analytischen Entschlüsselung solcher Setzungen (Damerow et al. 1974, S. 104ff.).

Diese Curriculumtheorie stieß zurzeit ihrer Entstehung, dies konnte nicht überraschen, auf den Widerstand eines fachdidaktischen Kartells, dessen Vertreter sich neu hätten legitimieren müssen. Gleichwohl entwickelten sich korrespondierend zum Situationsansatz im Kindergarten auch schulische Versuche des binnendifferenzierten, fächerübergreifenden, projektorientierten, auf Schlüsselprobleme bezogenen Unterrichts (Duncker/Popp 1997; Frey 1982; Klafki 1996, 1998). Es ist allerdings ein Unterschied, ob man von einer Realanforderung her denkt und ein darauf bezogenes Problemlösungswissen erschließt oder von einem Fachinhalt her nach illustrierenden und nicht selten ideologisierenden ‚Anwendungen‘ sucht (Keitel 1986). Eine bisher nicht überwundene Schwäche der Fachdidaktik liegt darin, dass sie im Zweifelsfall das Verbindungsseil weit mehr in Richtung Disziplin und weit weniger in Richtung komplexe Realität auswirft. Im Extremfall bedeutet dies ‚akademische‘ Stoffhuberei, während der Situationsansatz die Problemlösungen in Realsituationen in das Zentrum rückt und den jeweiligen *Prozess* der Erschließung und Aneignung von problemlösendem Wissen mindestens ebenso ernst nimmt wie dessen *Inhalte*.

Die Kritik fachdidaktischer Verengungen ist nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht auf systematisches Lernen und eine sequentielle Anordnung von Lerninhalten. Dort, wo beides im Kontext der Situationen Sinn macht, ist es willkommen. Zudem reklamiert der Situationsansatz keinen Monopolanspruch, sondern verhält sich komplementär zu anderen Lernzugängen, sofern sie seinen normativen Prämissen – zu denen die Postulate von Autonomie, Kompetenz und Solidarität, eine Balance von Eigensinn und Gemeinsinn gehören – nicht widersprechen. Wenn die Ausbildung von Studierenden der Medizin an der Harvard Universität von komplexen Problemsituationen ausgeht und damit den hier skizzierten Weg einschlägt, wird der Wissenserwerb einem comprehensiven Verständnis der Situation von Patient/innen untergeordnet. Formelles und informell-situatives Lernen geraten in ein systemisches Wechselverhältnis (Poster/Krüger 1990).

Zieht man Aussagen aus der Delphi-Befragung (1996/1998) über Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft hinzu, dann ergeben sich zahlreiche Übereinstimmungen: Der Erwerb von Kompetenzen zur Erarbeitung von Problemlösungswissen wird als zunehmend relevant eingeschätzt – der Situationsansatz hilft bei der Lokalisierung und Gewichtung dieser Probleme, bei der Bereitstellung realistischer Settings und hoch differenzierter Lernumwelten. Das Lernen wird zunehmend im Wechsel von formaler und situativer Bildung erfolgen. Problemlösungswissen wird wichtiger als reines Fachwissen. Von der Kanonisierung des Wissens in einem festen Bildungskanon wird man sich verabschieden müssen – der Situationsansatz setzt hier schon lange auf exemplarische Situationen, unter ausdrücklichem Verzicht auf den Versuch einer ‚überzeitlichen‘ und transkulturellen Festschreibung.

Im Bereich des formalen Bildungswesens wird eine Implementation der Ergebnisse des Bildungs-Delphi auf ähnliche Barrieren stoßen wie seinerzeit das – durch das Bildungs-Delphi aktualisierte – Strukturkonzept der Curriculumrevision. Im sozialpädagogischen Milieu der Jugendhilfe ist hingegen mit einem anderen Handicap zu rechnen: Die Ausbildung der Erzieher/innen vermittelt bisher – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – weder eine zureichende Kompetenz für den Situationsansatz insgesamt, noch für seinen spezifischen bildungstheoretischen Anspruch. Zur Vermeidung sozialpädagogisch geprägter Abschottungsprozesse ist es hier notwendig, an einer entsprechenden Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung weiterzuarbeiten.

Hyperchange und differenzierte Lernumwelten

Im ausgehenden 20. Jahrhundert hat der gesellschaftliche Wandel auch jenseits virulenter politischer Ereignisse und ökonomischer Turbulenzen an Rasanzen zugenommen. *Hyperchange* (Barret in Burnett 1995, S. 288) meint die Überlagerung und wechselseitige Durchdringung von linearen, exponentialen, diskontinuierlichen und chaotischen Wandlungsprozessen, die durch Kräfte mitbestimmt werden wie die raschen Verästelungen und Wucherungen der Informations- und Kommunikationstechnologien, die sich beschleunigende Produktion und Umverteilung von (Des-)Informationen, die Globalisierung fragiler Finanzmärkte, das Wachstum informeller ökonomischer Sektoren, die Dezentralisierung ehemals zentraler Regierungen, Bürokratien, Waffensysteme und bewaffneter Konflikte oder die globale Vermarktung von kulturellen Fantasien. Von zentraler Bedeutung für uns ist der mit der Intensivierung des Wettbewerbes auf dem Weltmarkt verbundene relative ökonomische Abstieg der Deutschen mit der Tendenz zur Entwicklung einer Drei-Drittel-Gesellschaft. Gesellschaftliche, auch pädagogische, Institutionen werden, sofern sie auf diesen – immer unvorhersehbarer und unkontrollierbarer werdenden – *Hyperchange* mit Verdinglichung reagieren, durch Dysfunktionalität und Frustration geprägt.

Zu den Zielen des Situationsansatzes gehört es, das Verhältnis zwischen diesem *Hyperchange* sowie sich entsprechend wandelnden Situationen von Kindern in den Blick zu nehmen und auf pädagogische Schlussfolgerungen hin zu diskutieren. Solche Entwicklungen betreffen auch das Tempo des Wandels familialer Struktu-

ren; diese wiederum wirken auf Institutionen der Tagesbetreuung ein – die Druckwellen setzen sich fort. Vergleicht man die situationsbezogenen curricularen Materialien der 70er Jahre einschließlich der thematisierten Situationen und Situationsanalysen, so unterscheiden sie sich deutlich von denen des – in den neuen Bundesländern durchgeführten – Projektes „Kindersituationen“: „Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben“ heißt eines der Bücher in der „Praxisreihe Situationsansatz“ (Doyé/Lipp-Peetz 1998b). Zu den erkenntnisleitenden Interessen bei der Analyse von Lebenswelten in den 70er Jahren gehörte das der Teilhabe von Kindern an der Gestaltung von Situationen – dies in Widerspiegelung des Diskurses über Demokratisierung in jener Zeit. Der Situationsansatz in den 80er Jahren war unter anderem durch die Reflexion interkultureller Lebenszusammenhänge geprägt. In den 90er Jahren bildeten die gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüche den Hintergrund von Situationsanalysen – der Prozess des relativen ökonomischen Abstiegs Deutschlands mit dem damit verbundenen Verlust von Arbeitsplätzen, mit der Entwicklung von Patchwork-Lebensläufen und der Notwendigkeit, die Fähigkeit zum *innovative entrepreneurship* als Grundqualifikation zu verstehen und zu lernen, auf die eigenen Füße zu fallen (Faltin/Ripsas/Zimmer 1998; Faltin/Zimmer 1996).

Lernen in einer sich verändernden Wirklichkeit enthält für den Situationsansatz die Chance, durch die von und mit Kindern vollzogene Erschließung kindgemäßer, gleichwohl komplexer Realsituationen die von der Kognitionspsychologie immer wieder geforderten hoch differenzierten Lernumwelten zu schaffen (Dickinson 1994; Perkins 1992). Hierzu können durchaus auch neue Realitäten wie die Medien zählen (Papert 1993).

Mitglieder von UNESCOs neuem Think Tank „Learning Without Frontiers“ verweisen darauf, dass der *informal learning sector* – der zeitlich umfänglicher und qualitativ bedeutsamer sei als der formelle Sektor verfasster Bildungsinstitutionen – auf die Anforderungen des *Hyperchange* möglicherweise wesentlich flexibler und angemessener reagiere als der formelle Sektor. Dies hänge damit zusammen, dass sich im informellen Sektor ein pädagogisch gleichsam entfesselter Typus des Lernens entfalten könne: Er zeige, zu welchen situationsstrategischen Leistungen menschliches Lernen in der Lage sei. Dies sei auch ein Sachverhalt, der durch Forschungen in den Bereichen der Kognitionswissenschaften, der angewandten Linguistik, der Psychologie, der Neurologie, der Ökologie, Biologie, Sozialanthropologie und Semiotik gut erfasst sei, der aber dem im pädagogisch-institutionellen Setting realisierten Lerntypus widerspreche: „Unsere gegenwärtigen pädagogischen Lösungen, die immer noch auf den Metaphern von gestern beruhen, sehen Lernen weiterhin als bloße Vorbereitung *für* das Leben – mit einem bestimmten Anfang und Ende –, nicht aber als einen integralen Teil *des* Lebens“ (Jain 1997, S. 6).

Für den Situationsansatz ist der informelle Sektor des Lernens von hohem Interesse. Die von UNESCO geäußerte These ist ja, dass er die Potenzen menschlichen Lernens besonders herausfordere und entfalten könne: Der *Hyperchange* wäre dabei die dramatisierte Fassung des informellen Lernsektors, ein besonders spannendes, in scheinbar unübersichtlicher Bewegung befindliches Lernumfeld. Menschliches Lernen sucht sich seinen Weg auch durch das Drunter und Drüber, legt Handlungsschneisen, speichert Erfahrungen, wertet Irrtümer aus. Erkenntnis- und Lernprozes-

se in Realsituationen, in *open learning communities*, lassen sich elaborieren, Möglichkeiten des Transfers unter realistischen Rahmenbedingungen ausloten – ein Lernen in der Unsicherheit, aber auch Herausforderung des offenen Ausgangs, ist etwas anderes als die Organisation des Lernens unter artifiziellen Bedingungen und in Parametern der Scheinsicherheit (Capra 1996).

Pädagogisch gefördertes Lernen in komplexen Realsituationen bedeutet mithin, Lernchancen innerhalb der Situationen zu erweitern, Zugänge zu situationsspezifischen und -überschreitenden Wissensbeständen zu gewinnen, Risiken abzuwägen, Transfermöglichkeiten zu nutzen, sich über normative Bezugspunkte des Handelns zu verständigen. An einem den Situationen angemessenen Verständnis des Lernens muss weitergearbeitet werden, nicht nur im Bereich der frühen Kindheit, sondern auf jenen Stufen des Bildungswesens, auf denen Programm und Setting zunehmend ins Abseits geraten: Viele der gesellschaftlich relevanten Lernprozesse, das hat Ralf Dahrendorf (1984) schon vor Jahren bemerkt, werden jenseits der durch Inkompetenzen gekennzeichneten pädagogischen Institutionen organisiert. Hinsichtlich einer Didaktik des Situationsansatzes ist das Verhältnis von Verschulung und Entschulung, von Komplexität der Wirklichkeit und Komplexitätsreduktion des Lernvorgangs, von Selbstregulation und strukturierender Moderation von Lernprozessen immer wieder neu zu verhandeln.

Entwicklungspsychologische und anthropologische Fundierung

In den 60er Jahren gab es Bestrebungen, der Bildungsdiskussion durch behavioristischen Reduktionismus zu entkommen. Die *classification of educational goals* eines Benjamin Bloom (1956) – die gegenwärtig in chinesischen Schulen skurrile Wirkungen zeigt – gehörte dazu, wie auch der einfach gestrickte Versuch, Items aus Intelligenz-, Entwicklungs- und Persönlichkeitstest in Aufgaben für vorschulische Lernprogramme umzufunktionieren: mit *test coaching* zum Testerfolg. Wer glaubt, für die Gestaltung vorschulischer Förderprogramme sei nur relevant, was sich in naiver Übersetzung empirischen Untersuchungen zur Entwicklung des Kindes entnehmen lasse, gerät in eine Denkfigur, in der Bildungsprozesse zugunsten eines sozialtechnologischen Trainings irrelevant werden. Die von Tyler (1949) diskutierte Trias *child – society – discipline* erhält hier eine neue Schlagseite: nicht mehr das fachdidaktische Übersoll (*discipline*), sondern das operationalisierte Kind als Summe zu fördernder Einzelfunktionen.

Zu den dringlichen Desiderata des Situationsansatzes gehört es, dass an einer ihm kongruenten, pädagogisch reflektierten und differenzierten Erschließung der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie gearbeitet wird und die historisch plausible Abwehr sozialtechnologischer Verkürzungen nicht zu Abstinenzerscheinungen führt. Die anthropologischen Richtwerte von Autonomie, Kompetenz und Solidarität finden in entwicklungspsychologischen Erkenntnissen *mittelbare*, d.h. der pädagogischen Reflexion zu unterziehende Entsprechungen. Dass das eigenaktive, intrinsisch motivierte, zum eigengesteuerten Kompetenzerwerb befähigte, sich selbst empfindende und in seiner Subjektivität anerkannte Kind im Zentrum des Situationsansatzes steht, mag bezweifeln, wer wie Schäfer (1995a) offensichtlich

nicht die auf mehrere tausend Seiten zu schätzenden Beobachtungen und Erfahrungsberichte innerhalb des Curriculum Soziales Lernen und die vielen anderen Praxisdokumente mit heranzieht oder – noch besser – in entsprechend arbeitenden Praxiseinrichtungen hospitiert, sondern sich im Wesentlichen an programmatischen Frühschriften zum Situationsansatz orientiert: In denen ist – noch einmal im Blick auf die Tyler'sche Trias – viel und aus gutem Grund von *society* die Rede, von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Kindheit.

Dennoch hilft die Auseinandersetzung mit Schäfers Anmerkungen zum Situationsansatz weiter. Sein wesentliches Argument zielt darauf, die Individualität des Kindes, seine Lerngeschichte, seine Art der Aneignung von Welt, seine Betroffenheit, seine Wahl und Sicht von Situationen, die Besonderheit seines Denkens und Handelns, seine Problemzugänge und Interessen noch stärker ins Zentrum zu rücken. Dies kann man uneingeschränkt bejahen. Die Weiterentwicklung des Situationsansatzes wird in diese Richtung führen. Dass individuelle Biographien auch bisher schon ernst genommen wurden, zeigen nicht nur Beobachtungen in den Einrichtungen, sondern auch langjährige Schwerpunkte in der Fort- und Weiterbildung von Erzieher/innen: Es ist – betrachtet man die Vielfalt der Lebens- und Kommunikationsformen in elaborierten Praxiseinrichtungen – inzwischen Standard, dass Kinder ihre Situationen mitbenennen, ihre Situationsdeutungen einbringen, ihren Fantasien nachgehen und sie ausdrücken, ihre Spiele spielen, ihrem Bedürfnis nach Rückzug folgen, ihre Meinungen äußern, ihre Konflikte austragen können. Die Wege, die Erzieher/innen entwickelt haben, um dieser Individualisierung Rechnung zu tragen, sind differenziert und wirksam (Doyé/Lipp-Peetz 1998a; Wolf/Becker/Conrad 1999; Zimmer et al. 1997). Man muss allerdings aufpassen, hier das Pendel nicht so weit zurückschwingen zu lassen, dass man bei einem Bildungsbegriff landet, der Bildungsprozesse, wie sie der Situationsansatz unter Berufung auf das Robinsohn'sche Strukturkonzept als kindgemäße Herausforderung meint, ausblendet und – idealtypisch – nur mehr den irgendwie sich vollziehenden Selbstbildungsprozess des Kindes bestehen lässt, der sich zur Freude zivilisationskritischer Pädagogen fast nur noch im Spiel, in der Fantasietätigkeit und im künstlerischen Entwurf ausdrückt. Dass der Situationsansatz dem freien Spiel, dem auch zweckfreien Interesse an der Sache, der Fantasie gewogen ist, lässt sich über die Jahre an einschlägigen Veröffentlichungen ablesen (Haberkorn 1978; Hoenisch/Niggemeyer/Zimmer 1969, Didaktische Einheiten „Spielsituationen“ und „Über den Umgang mit Märchen“ in der Erprobungsfassung des Curriculum Soziales Lernen 1975; Deutsches Jugendinstitut 1980/81; Naumann 1998b). Den Bildungsbegriff tendenziell auf Fantasie und schöne Künste einzuengen, wie sich das bei Schäfer (1995b) andeutet, führt dann doch in eine eher zeitenferne Nische.

Die notwendige Integration differenzierter entwicklungs- und kognitionspsychologischer Erkenntnisse in den Situationsansatz kann einerseits dem einzelnen Kind mit seiner je besonderen Biographie und Lerngeschichte zugute kommen und der Förderung seiner basalen kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen dienen, andererseits aber auch wichtige Hinweise für die Gestaltung des Settings liefern (siehe Praxisreihe Situationsansatz). Wie beispielsweise wäre dieses Setting so weiterzuentwickeln, dass es die kommunikationsintensive Verhandlung der Wünsche und Absichten von Kinder wirklich erleichtert, deren Ausdrucksfähigkeit ent-

wickeln hilft, Spiele und ihre Variationen fördert, der Fantasie Raum gibt, das Zusammenleben stützt? Wie ist das Verhältnis von Bindung und Trennung in jenen Jahren beschaffen, und welche Überlegungen ergeben sich daraus für die Gestaltung des Miteinanders von Erzieher/innen, Eltern und Kindern (Becker 1995; Blanke 1991; Krappmann 1995)? Wie ist – im übertragenen Sinne – jener Raum zu gestalten, welcher der Entwicklung kindlicher Selbstempfindungen förderlich ist (Stern 1992; Schäfer 1995b)? Wie kann die Reflexion von Ergebnissen zur Resilienzforschung pädagogische Antworten auf sozialisatorische Probleme formulieren helfen, die mit dem *Hyperchange* zusammenhängen (Joseph 1994; Werner/Smith 1982)?

Es ist verschiedentlich reklamiert worden, dem Situationsansatz fehle ein ausgearbeitetes Modell des anthropologischen Verständnisses von Kindern. Nun lassen sich aus den Veröffentlichungen zum Situationsansatz, insbesondere den Situationsanalysen und den aus ihnen abgeleiteten Zieldiskussionen eine ganze Reihe expliziter wie impliziter Elemente eines solchen Modells extrapolieren. Es ist allerdings, da die am Diskurs beteiligten Erzieher/innen, Eltern, Wissenschaftler/innen, Institutionen und Gruppen unterschiedlicher Weltanschauung sind, nicht zu erwarten und auch nicht wünschenswert, dass dabei ein in sich schattierungsfreies Bild von Kind herauskommt. Dies mag versuchen, wer sich auf diesen Diskurs nicht einlassen will. Interessant ist, dass die eine solche Anthropologie reklamierenden Kritiker/innen diese selbst nicht beisteuern.

Gleichwohl besteht kein Zweifel: Die anthropologischen Vorstellungen des Situationsansatzes bedürfen einer – den Diskurs nicht leugnenden und die Diskursfähigkeit nicht mindernden – Ausarbeitung. Sie kann dazu beitragen, die individuelle Biographie des Kindes, seine Sicht der Dinge, seine Gefühle und Fantasien ausdrücklicher in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei ist den Überbehütungs- und Domestizierungstendenzen der mitteleuropäischen Inszenierung von Kindheit in der Absicht entgegenzuwirken, Kinder herauszufordern, statt sie mit beschäftigungspädagogischen Tranquilizern abzuspeisen.

Im Abschlussbericht des Projektes „Kindersituationen“ wird der Frage nach der Anthropologie des Kindes nachgegangen. Darin heißt es:

„Das Kind nicht mehr als Objekt pädagogischen Bemühens zu sehen, sondern als eigenständige Person, als Akteur seiner Entwicklung hatte zur Konsequenz, den Kindern breiten Handlungsspielraum zuzugestehen und die eigene Verantwortung als Pädagogen neu zu definieren. Als diese Veränderungen zugelassen wurden, zeigten die Kinder ihre eigenen Gestaltungskräfte, ihren Reichtum an Ideen, ihren Willen, ihre Angelegenheiten selbst mitzubestimmen – eine für viele Erzieher/innen überraschende Erfahrung. Die *Subjektposition* des Kindes im erzieherischen Prozess, im pädagogischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind ist grundlegend für eine Anthropologie, der sich der Situationsansatz verpflichtet weiß. Das Kind wird als der sich seiner Welt gestaltend verbundene Mensch, der schöpferisch tätige Mensch gesehen, der auf Veränderungen aus ist, dessen Zukunft daher generell unabgeschlossen und offen ist. Das Kind ist Mensch im vollen Sinne und muss nicht erst Mensch werden – was nicht gegen die Notwendigkeit eines pädagogischen Verhältnisses zwischen den Generationen spricht. Pädagogische Leitbegriffe wie Autonomie, Freiheit, Mit- und Selbstbestimmung, Selbstständigkeit entsprechen dieser anthropologischen Bestimmung ... Wesentliches Kriterium einer pädagogischen Anthropologie des Situationsansatzes ist die *Freiheit* des Kindes. Der Situationsansatz gehört zu den pädagogischen Bewegungen, die dem Kind zu jener Freiheit zu verhelfen suchen, die etwas von der Unverfügbarkeit des Menschen widerspiegelt. Bereits dem Kind soll

die Freiheit erhalten bleiben, die menschliches Leben überhaupt kennzeichnet“ (Projekt Kindersituationen 1998, S. 79f.).

Unterschieden werden vier Aspekte einer Anthropologie des Situationsansatzes, die seine bereits vollzogene Weiterentwicklung und die sich verändernde Praxis bestimmen:

„Die *Unverfügbarkeit menschlichen Lebens als Respekt vor der Würde des Kindes*. Damit ist das Recht auf Leben für die Bearbeitung von Schlüsselsituationen ein wesentlicher Ausgangs- und Bezugspunkt.

Die Vorläufigkeit aller Bilder vom Kind. Kinder sind als Subjekte ihrer Entwicklung und ihres Lebens nicht vorprogrammiert, vielmehr ist die prinzipielle Offenheit des Lebens auch für das Kind vorzusetzen. Anthropologie des Situationsansatzes ist prozesshaft angelegt auf eine gemeinsame Suche nach der menschlichen Art und Weise zu leben.

Das Kind als vollgültiger Mensch. Das Kind ist immer schon Person und muss nicht erst zum Menschen gemacht werden. Dass Kinder wie Erwachsene in vielen Bereichen ihres Lebens wachsen und sich entwickeln, ist zu unterscheiden von der Tatsache, dass die Person des Kindes mit seiner Geburt im vollen Sinne gegeben ist.

Die Teilhabe des Kindes am „ganzen Leben“. Die Einsicht, dass Kinder aktive, ihre Welt gestaltende, sie erforschende und deutende Kinder sind, darf nicht ausblenden, dass Kinder auch an der Zerbrechlichkeit des Lebens, an Scheitern und Versagen Anteil haben. Hier setzt der Situationsansatz ein grundsätzliches gleiches Verhältnis der Generationen voraus, auch wenn die Verantwortlichkeiten unterschiedlich sind. Der Situationsansatz versucht nicht, das Leben auszuwählen, das Kindern zuzumuten ist, sondern geht von einer gleichen Teilhabe am Leben aus“ (Projekt Kindersituationen 1998, S. 81).

Wollte man dem Situationsansatz vorhalten, er würde dazu neigen, Erwachsenen- und Kindersituationen in eins zu setzen oder auch Erwachsenenprobleme und -wünsche Kindern ‚überzustülpen‘, so wäre das nicht richtig – diese Vermutung lässt sich ausräumen, wenn man die Situationsanalysen im Einzelnen zur Kenntnis nimmt. Der Situationsansatz spiegelt allerdings die Zusammenhänge wider, denn es ist offenkundig, dass zahlreiche Verhältnisse und Verhaltensweisen von Erwachsenen die Kinder nicht unberührt lassen.

Situation und Komplexität

Im Hinblick auf wünschenswerte Weiterentwicklungen des Situationsansatzes hat Larrá (1995) auf ein systemtheoretisch fassbares Problem hingewiesen: Die Offenheit und Komplexität des Situationsansatzes führe zu einer erheblichen Steigerung der Kontingenz, der Ereignismöglichkeiten. Da es der Praxis an ausreichendem Wissen über komplexe Strukturen mangle und sie zugleich unter Handlungsdruck stehe, müsse sie, um die Kontingenz zu reduzieren, vereinfachte Versionen der Komplexität herstellen. Geschehe dies nicht, drohe die Strukturierung des Handelns zusammenzubrechen; geschehe dies unter Rückgriff auf konventionelle Planungsmuster, könne der Ansatz leicht verfälscht werden.

Larrá (a.a.O.) schlägt vor, diesem Problem auf zweierlei Weise zu begegnen: Einerseits gelte es, das wissenschaftlich gestützte Wissen über Kleinkindpädagogik zu vermehren und damit die Voraussetzungen zu schaffen, Komplexität durchschaubar

zu machen. Zum anderen müsse dieses Wissen anwendbar und der Praxis in einer rezipierbaren Form zugänglich gemacht (und dabei nicht verfälscht) werden.

Der Wunsch nach Komplexitätsreduktion zielt unter anderem auf die Art der Identifikation und pädagogische Erschließung von Schlüsselsituationen. Die Darstellung der curricularen Ergebnisse des Projektes „Kindersituationen“ (siehe Praxisreihe Situationsansatz) weist bereits deutlich in diese Richtung. Situationen konstituieren sich im Prozess, als Akte der Interpretation, der durch das pädagogische Interesse geleiteten Wahrnehmung. Wer fragt, welches Bild vom Kind man habe, kann sich zurückfragen lassen, welche Wirklichkeit er biete. *Das Kind gibt es nicht.* Kinder leben in Wirklichkeiten, die für sie inszeniert sein mögen oder denen sie ausgesetzt sind – unabhängig davon existieren sie nicht. Der Situationsansatz thematisiert das Wechselverhältnis von Kind und umgebender Realität ausdrücklich und unterscheidet sich so von einigen anderen Ansätzen, die ihre ‚Kontextunabhängigkeit‘ und ‚Überzeitlichkeit‘ dadurch zu sichern trachten, dass sie das immer ähnliche bis gleiche künstliche Setting mit dem immer gleichen Programm herzustellen versuchen. Situationen sind Setzungen auf informierter Grundlage: Dies vorausgesetzt, lassen sich eine ganze Reihe komplexitätsreduzierender Hinweise geben, die es Erzieher/innen erleichtern, für Kinder relevante Situationen zu erkennen, sie mit Kindern zu erkunden und sich eine Theorie darüber zu bilden, im Diskurs mit Eltern über Ziele zu entscheiden, pädagogisch zu handeln und eine differenzierte situationsspezifische Lernumwelt zu schaffen, ihre Erfahrungen zu evaluieren und daraus weitere Ideen abzuleiten (Zimmer 1998, S. 27ff., S. 73ff.).

Diskurs und Gewissheit

Im Unterschied zum Robinsohn'schen Strukturkonzept der Curriculumentwicklung (s.o.) werden Situationsbereiche nicht (von Wissenschaftler/innen) vorweg bestimmt, klassifiziert und gewichtet; vielmehr werden in Beobachtung von Kindern Situationen im Diskurs mit Erzieher/innen und Eltern identifiziert und erschlossen. Der Grund hierfür liegt in einer frühen Erfahrung der Forschungsgruppe um Robinsohn, die nach Versuchen, solche Klassifikationen zu erstellen, nicht in einen irrgartenähnlichen, statischen Enzyklopädismus geraten wollte, sondern exemplarische Situationsbereiche durch die Entwicklung erkenntnisleitender Kriterien vorläufig auswählte und im Zuge einer Theorieentwicklung über einen solchen Bereich konstituierte (Damerow et al. 1974). Das Strukturkonzept setzt weitgehend auf Expert/innen – ähnlich wie das Bildungs-Delphi –; im Situationsansatz kommen mit wesentlicher Stimme Kinder, Erzieher/innen und auch Eltern hinzu. Damit spielen nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch Alltagstheorien über Situationen und die in ihnen enthaltenen qualifikationsrelevanten Sachverhalte eine Rolle. Im internationalen Vergleich dürfte es kein zweites Beispiel in der Art des Curriculum Soziales Lernen (Deutsches Jugendinstitut 1980/81) geben, das diesen Diskurs im Originalton oder in dichten Beschreibungen so extensiv dokumentiert.

Dieses Diskursprinzip aufzugeben, hieße, den Situationsansatz in ein ‚wissenschaftliches Dekret‘ umzufunktionalisieren (Doyé 1995; Freire/Faundez 1985; Gutierrez 1973).. Wer dies gern hätte, möge sich an die in den 60er Jahren jeweils im

Brustton der Überzeugung vorgetragenen, sich aber widersprechenden vorschulpädagogischen Empfehlungen damaliger Expert/innen zurückerinnern – was ja umso entspannter geschehen mag, als Leselernmaschinen, Mengenlehre und Intelligenz(test)trainings-Aufgaben (hoffentlich) in der Asservatenkammer der vorschulischen Nachkriegsgeschichte verschwunden sind. Die anhaltende Akzeptanz des Situationsansatzes in der Praxis – nach verfügbaren Studien geben über 50 bis 70% der befragten Einrichtungen an, nach diesem Konzept zu arbeiten (Pries 1998; Wolf/Becker/Conrad 1999) – hängt doch auch damit zusammen, dass dieser Diskurs zwischen Praxis und Wissenschaft auf breiter Basis erfolgt. Es würde von wissenschaftlicher Arroganz zeugen, ihn zugunsten von Verlautbarungen der ‚akademischen Profession‘ als wertlos und Erzieher/innen als inkompetent für die Mitentwicklung und -definition von Qualitätsstandards zu erklären. Alles spricht dafür, in diesen Diskurs immer wieder wissenschaftliche Erkenntnisse und Überlegungen einzubringen; wer aber glaubt, nur die wissenschaftliche Profession entscheide darüber, was für das Kind gut sei, muss sich fragen lassen, wer mit dieser Profession gemeint sei: Da mag dann – aufgeklärter Absolutismus und *Pluralis Majestatis* lassen grüßen – der Forscher samt einigen ihm nah stehenden Kolleg/innen aus Nordamerika allein übrig bleiben. Denn *die* homogene, konsensuell gestimmte Profession gibt es nicht; sie ist ein Konstrukt, das sich spätestens dann auflöst, wenn beispielsweise psychoanalytische oder systemische Sichtweisen vom Kind auf behavioristische stoßen. Und: Wer wie Tietze (siehe Fußnote auf S. 107; Tietze/Schuster/Roßbach 1997) bei dieser Gelegenheit dem Situationsansatz unterstellt, er sei ein Abkömmling der Theologie und beruhe auf Glaubenssätzen, hingegen die Items eigener Qualitätsmessungs-Instrumente zu Aussagen gesicherter Wissenschaft erklärt, glaubt doch auch: daran zum Beispiel, dass ein amerikanisches *mainstream*-Modell vom Kindergarten weitgehend zum deutschen Maßstab gemacht wird, und dass eine Erzieherin, die detaillierte Lernschritte plant, um feinmotorische Fertigkeiten anhand von Puzzles und Perleinfädeleien zu üben, besser sei als eine, die solche Hilfen nur bei Bedarf gibt. Sicher glaubt er etwas anderes als eine Erzieherin im Situationsansatz. Es ist auf Dauer indessen ermüdend, Glaubensbekenntnisse ständig im Mantel exklusiver Professionalität geliefert zu bekommen: Das ist – oder etwa nicht? – Immunisierung gegenüber positiven Entwicklungen im eigenen Lande. Das Land verformt sich in ein nurmehr defizitäres Gelände und wird zum vermeintlichen Terrain für eigene Rettungseinsätze.

Evaluation

Im Situationsansatz geht es zunächst und im weitesten Sinn um die Begründung und Gestaltung von Bildungsprozessen. Wollte man diesen Kern evaluieren, dann müsste man mit quantitativen und/oder qualitativen Verfahren diesen Prozessen nachspüren und untersuchen, inwieweit Kinder für ein Handeln in und die Mitgestaltung von identifizierten Situationsbereichen qualifiziert werden. Eine solche Evaluation könnte die Relevanz der Situationsauswahl, die Differenziertheit der Situationsanalyse, die Stimmigkeit der Ermittlung qualifikationsrelevanter Sachverhalte, die Vielfalt und Strukturiertheit der pädagogischen Anregungen prüfen,

vor allem aber die Kindgemäßheit, die individuelle Verankerung dieses Bildungsprozesses, seine Nachhaltigkeit.

Die beiden bisher durchgeführten Evaluationen folgten anderen erkenntnisleitenden Interessen. Die in der ersten Hälfte der 90er Jahre unternommene Spurensicherung der westdeutschen Kindergartenreform, repräsentiert durch das in der zweiten Hälfte der 70er Jahre durchgeführte bundesweite Erprobungsprogramm (Zimmer 1984), orientierte sich an einer pragmatistischen Evaluationsstrategie (Greene 1994; Lincoln/Guba 1985; Patton 1990). Untersucht wurden vor allem Kindergärten, die am Erprobungsprogramm teilgenommen hatten, ihr Umfeld, die anhaltende oder nur passagere Wirkung des Erprobungsprogramms, die Brüche bei der Implementation seiner Ergebnisse. Drei Gruppen gewannen Konturen: die exzellent arbeitende Einrichtung, in der der Situationsansatz ideenreich praktiziert und auf neue Lebensverhältnisse hin interpretiert wird; eine Gruppe, in der Elemente des Situationsansatzes sichtbar werden; eine dritte Gruppe mit unterdurchschnittlichem, beschäftigungspädagogischem Zuschnitt (Zimmer et al. 1997).

Eine aufwendige externe, empirische und summative Evaluation erfuhr der Situationsansatz durch eine Forschungsgruppe der Universität Landau gegen Ende der Laufzeit des Modellprojektes „Kindersituationen“ (Wolf et al. 1998; Wolf/Becker/Conrad 1999). Verglichen wurden Modelleinrichtungen mit Einrichtungen des erweiterten Kreises (Kindertagesstätten, die am Rande des Modellversuchs mitbetreut wurden) und Kontrolleinrichtungen (deren Teams angaben, nicht nach dem Situationsansatz zu arbeiten). Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Auswirkungen von Interventionen im Rahmen des Situationsansatzes auf Erzieher/innen, vor allem aber auf Kinder. Es sei kein Zweifel, heißt es in einer ersten Darstellung der Ergebnisse, dass sich die pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz auch schon nach relativ kurzer Zeit bemerkbar mache (Wolf et al. 1988, S. 289): Das Kind, das eigenaktiv, selbständig und konsequent den einmal eingeschlagenen Weg verfolge, das Kind, das aktiv und auf anregende Weise seine Themen vorantreibe, das Kind, das Konflikte austrage, sei in Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, deutlich stärker vertreten als in Einrichtungen, die das nicht tun. Evaluiert wurden nicht die Bildungsprozesse, sondern ihre verhaltensrelevanten ‚Nebeneffekte‘. An anderer Stelle (Wolf/Becker/Conrad 1999, S. 271) heißt es dazu:

„Vor allem in folgenden inhaltlichen Bereichen zeigen sich in den Modelleinrichtungen höhere Werte:

- Gewährung von Freiraum für Kinder (Erzieherin)
- Entscheidungsfreiheit und Eigenständigkeit (Kindergruppe)
- Das selbst entscheidende und bei der Sache bleibende Kind (Kind)
- Kind handelt nicht allein auf Anweisung der Erzieherin (Kind)
- Kindgerechte Anregung (Erzieherin)
- Das aktive, anregende Kind (Kind)
- Kind beschäftigt sich lange mit einem selbst gewählten Thema (Kind)
- Konfliktaustragung und Unabhängigkeit von Erwachsenen (Kindergruppe)
- Kind, das Konflikte austrägt (Kind)
- Auseinandersetzung mit Regeln und Normen (Kind und Erzieherin)
- Räumlich-materiale Möglichkeiten (Tageseinrichtung)

Bereitstellung von ‚echten‘ Gebrauchsgegenständen (Tageseinrichtung)
Bereitstellung von wertlosen, zweckfreien Materialien (Tageseinrichtung).“

Diese Evaluation wurde von Kritiker/innen des Situationsansatzes seit längerem gefordert und von seinen Vertreter/innen als Chance zur Objektivierung der Diskussion begrüßt. Da sich hinsichtlich des Landauer Projektes Irrationalismen in der Rezeption eines auf rationale Aufklärung setzenden Vorhabens zeigen, sei in einem kleinen Exkurs darauf eingegangen: Das Evaluationsprojekt, zwischen Dezember 1995 und März 1998 durchgeführt, wurde von der Landauer Forschungsgruppe in enger Zusammenarbeit mit unabhängigen Expert/innen und der Projektgruppe „Kindersituationen“ methodisch vorbereitet; der Versuchsplan wurde von allen Beteiligten „ausdrücklich und einstimmig befürwortet“ (Wolf et al. 1998, S. 272). Zu diesen Sachverständigen gehörte auch Wolfgang Tietze. Als die insgesamt positiven Ergebnisse der Evaluation auf einer Abschlusstagung des Projektes am 15./16.06.1998 in Berlin vorgestellt wurden, monierte Tietze die seiner Meinung nach falsche Anlage des von ihm mitberatenen und befürworteten Versuchsplans*.

In einer Zusammenfassung des Abschlussberichtes unterscheidet die Landauer Forschungsgruppe zwischen zwei Einstellungen, die beide ein „erstaunliches Ausmaß an kaum verrückbaren Vorurteilen reflektieren“: Während die eine – nicht von den Protagonist/innen des Situationsansatzes, sondern von einer Reihe überzeugter Praktiker/innen vertretene – Position in der Behauptung münde, der Situationsansatz habe sich auf jeden Fall bewährt und brauche nicht untersucht zu werden, behaupte die andere: „Beim Situationsansatz kommt generell nichts heraus. Empirische Evaluationsforschung dazu wird so lange begrüßt und unterstützt, wie die Nullhypothese plausibel ist. Sobald der Situationsansatz durch empirische Resultate im Sinne einer gerichteten Alternativhypothese gestärkt wird, sind dafür allein methodische Fehler und Artefakte verantwortlich“ (Wolf et al. 1998, S. 290).

Zu letzterer Position, die auf Tietze hin formuliert wurde, zwei Bemerkungen: Erstens: Empirie ist unteilbar; man kann empirische Ergebnisse nicht nur dann wahrhaben, wenn sie einem ins Konzept passen. Der Wunsch, den Situationsansatz am liebsten von der Erdoberfläche verschwinden zu lassen, sollte nicht dazu führen, dass empirisch arbeitende Kolleg/innen, die zuvor vermutlich als Bündnisgenossen gesehen wurden und deren Versuchsplanung befürwortet wurde, bei Ablieferung nicht genehmer Ergebnisse der mangelnden Seriosität geziehen werden. Zweitens: Es gilt, die Ebenen ‚Diskussion‘ und ‚Wettbewerb‘ sauberlich auseinander zu halten. Einige Kritiker/innen des Situationsansatzes treten zugleich als Wettbewerber um schmaler werdende Ressourcen für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf.

* Am 26.10.1998 fragte Tietze auf einer Anhörung des rheinland-pfälzischen Landtags zum Thema „Erziehung in Kindertagesstätten“: „Kennen Sie eine Untersuchung, die gezeigt hätte, daß Kinder, die den Situationsansatz erfahren haben, daß die sozialkompetenter wären? Daß diese Kinder Lebenssituationen – gegenwärtige und zukünftige – besser bewältigen? Ich stifte immer noch die tausend Mark – die Wette – für denjenigen, der mir eine Untersuchung zeigt, die halbwegs wissenschaftlichen Kriterien genügen würde“ (Auszug aus einer wörtlichen Tonbandmitschrift). Hier – als Chance zur kollegialen Wiedergutmachung – die Bankverbindung des Landauer Projektes: Landeshochschulkasse Mainz, Landeszentralbank Mainz, BLZ 550 000 00, Konto-Nr.: 550 01511, Verwendungszweck: 6531 – Externe Empirische Evaluation.

Im deutschen Wettbewerbsrecht wird die Herabwürdigung von Produkten oder Dienstleistungen von Konkurrent/innen scharf sanktioniert. Wer wie Tietze auch noch *nach* dem Vorliegen von Ergebnissen der externen empirischen Evaluation in der Öffentlichkeit und gegenüber Drittmittelgebern die Auffassung vertritt, es sei unverantwortlich, weitere Projekte auf der Basis eines empirisch unüberprüften Situationsansatzes zu finanzieren, ist weniger ein Beispiel für pathogene Wahrnehmungsverzerrung als vielmehr ein Wettbewerber. Weder der Wettbewerb – für sich genommen –, noch die wissenschaftliche Kritik – für sich genommen – sind dabei das Problem, wohl aber die unaufgeklärte Vermengung von beidem, der *conflict of interests*.

Was bleibt, ist eine beeindruckende empirische Studie. Eine ganze Reihe von Fragen an den Situationsansatz lassen sich aus ihr ableiten und weiterverfolgen. Der Untersuchung ist zu wünschen, dass sie den Weg für eine konstruktive und sachliche Diskussion frei macht und nicht in den Mahlstrom von Immunisierungen gerät.

Implementation

Die Implementationsforschung unterscheidet mehrere Faktorenbündel, die für das Gelingen von Implementationsprozessen von Bedeutung sind (Fullan 1983): Dazu gehören – in unserem Fall – das ‚Curriculum‘ (Bedarf und Relevanz, wahrgenommene Qualität, Verhältnis von Deutlichkeit und Komplexität), institutionelle Faktoren (Leitungskräfte als *change leaders*, Orientierung und Grundauffassungen beteiligter Pädagog/innen, Teamkohärenz), lokale und regionale Rahmenbedingungen (Unterstützung durch die *community*, durch kompetente örtliche/regionale Träger und Verwaltungen, durch Aus-, Fort- und Weiterbildung) sowie externe Faktoren (wie überregionale Begleitung, Training der Multiplikator/innen, finanzielle Unterstützung des Implementationsvorganges). Übereinstimmung herrscht darüber, dass es sich bei Implementationen der hier gemeinten Art um multidimensionale Prozesse handelt, bei denen alle relevanten Teile des Systems – in unserem Fall beispielsweise: Kindertagesstätten, örtliche/regionale/überregionale Träger und Verwaltungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Fachberatung und -aufsicht, Eltern, Medien – einbezogen und in Relation gesetzt werden (Colberg-Schrader/Krug 1999; Hall/Loucks 1977; Leithwood/Montgomery 1980). Unter den verschiedenen Implementationskonzepten kommt hier am ehesten der adaptiv-evolutionäre Ansatz in Frage, weil es sich beim Situationsansatz, bei dem auf seiner Grundlage entwickelten offenen Anregungsmaterialien und dem durch ihn beeinflussten institutionellen Rahmen nicht um starr fixierte, sondern um – in Grenzen – beeinflussbare Größen handelt (Shipman 1974). Mit anderen Worten: Auch diejenigen, die Adressat/innen des Implementationsprozesses sind, bleiben Subjekte im Geschehen und können es mitsteuern (*mutual adaptation*, Berman/McLaughlin 1977).

In der Untersuchung „Kindergärten auf dem Prüfstand“ (Zimmer et al. 1997) werden bisherige Friktionen der Kindergartenreform (West) in den Blick genommen, wie sie sich vor allem nach dem Ende des – den Situationsansatz ins Zentrum rückenden – Erprobungsprogramms zeigten: Seinerzeit mangelte es am politischen Willen zu einer überregionalen Implementationsstrategie. Das überregionale Erpro-

bungsprogramm, an dem von 1975 bis 1978 in neun westlichen Bundesländern 210 Kindergärten mit 655 Gruppen, etwa 12.800 Kindern und 1.700 Erzieher/innen teilnahmen, ist ein besonders teures und eklatantes Beispiel dafür, dass die damals gebündelte Energie, die hohe Motivation, der hohe Arbeitseinsatz der Beteiligten und die Qualität der erreichten Ergebnisse weitgehend verpufften, weil unter anderem ein extrinsisches Motiv der Reform – der Streit um die Fünfjährigen – fortgefallen war und intrinsische Motive des Bundes und der Mehrzahl beteiligter Länder nicht erkennbar wurden; damit fehlte – von zwei, drei Bundesländern abgesehen – der politische Wille, sich auf den Versuch einzulassen, die über 20.000 Einrichtungen des Elementarbereichs in den Innovationsprozess einzubeziehen. Unter Kosten/Nutzen-Kriterien sind solche Abbrüche nicht vertretbar; es ist nicht einsehbar, warum *Modellversuche* überhaupt gestartet werden, wenn die Übertragung konstruktiver Erkenntnisse auf Regeleinrichtungen nicht gewährleistet wird.

Man kann – im Gedankenspiel – ein idealtypisches Bild von der Periode *nach* einer erfolgreichen Implementation eines Projektes von der Art der „Kindersituationen“, aber auch von anderen, ähnlichen Modellvorhaben entwerfen:

Nimmt man die Ebene der *Tagesstätten*, dann hatten alle interessierten Einrichtungen die Chance, am Implementationsprozess teilzunehmen; sind qualitative Standards formuliert und plausibel gemacht worden (Fthenakis/Eirich 1998; Kronberger Kreis 1998); hat sich eine größere Zahl von Einrichtungen entschieden, mit dem Konzept unter Wahrung hoher Qualitätsstandards zu arbeiten und Multiplikatorenfunktionen zu übernehmen (Konsultationskindergärten); praktiziert eine wesentliche größere Zahl von Einrichtungen das Konzept unter Wahrung von Qualitätsstandards; hat sich bei weiteren Einrichtungen die Qualität der pädagogischen Praxis deutlich verbessert; sind immaterielle/materielle Anreize geschaffen worden, nach denen es sich lohnt, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu verbessern und zu vertiefen; ist die Autonomie der Einrichtungen erhöht und deren interne wie externe Evaluierung eingeführt worden.

Nimmt man die Ebene der *Fortbildung, Fachberatung* und *Fachaufsicht*, dann haben interessierte Fortbildner/innen, Fachberater/innen und Inhaber der Fachaufsicht einen entsprechenden Professionalisierungsprozess durchlaufen; orientieren sie – sofern sie sich im konzeptionellen Konsens befinden – ihre Praxisinterventionen am erarbeiteten pädagogischen Ansatz und seinen wesentlichen Kennzeichen; bieten sie langfristige, berufsbegleitende Weiterbildungen an, um die Qualität der pädagogischen Arbeit aktuellen Anforderungen und wissenschaftlichen Entwicklungen entsprechend zu erhöhen und berufliche Perspektiven weiter zu entwickeln; sind sie interner wie externer Evaluation zugänglich.

Nimmt man die Ebene von *Trägern* und *Landesjugendämtern*, dann sorgen die Träger für die Verbesserung qualitativer Standards vieler Einrichtungen auf der Grundlage des erarbeiteten Konzepts; sorgen sie für fachliche Kompetenz von Trägervertreter/innen auf lokaler und regionaler Ebene; sorgen die Landesjugendämter für die Sicherung qualitativer Standards bei den Trägern auf dem Wege externer Evaluierung.

Nimmt man die Ebene der *Ausbildung*, dann haben Lehrkräfte in zunehmender Zahl einen Professionalisierungsprozess durchlaufen; vermitteln die Ausbildungseinrichtungen das erarbeitete pädagogische Konzept samt institutionellem Rahmen, erkennen dieser Vermittlung einen hohen Stellenwert zu und praktizieren das Konzept selbst (Curriculum, Organisationsform); sorgen die Ausbildungseinrichtungen mit für die qualitative Entwicklung von Praxiseinrichtungen in ihrem Umfeld (dynamisiertes Theorie/Praxis-Verhältnis); bieten sie Aufbau und Weiterbildungsveranstaltungen an und eröffnen berufliche Perspektiven und Aufstiegschancen (Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Netz 1998; Zimmer 1998).

Nimmt man schließlich die Ebene der *Eltern*, dann waren sie als Expert/innen für ihre Lebenssituation und die ihrer Kinder an der Erschließung von Schlüsselsituationen für die Pädagogik

beteiligt und hatten die Chance, über direkte Teilhabe am pädagogischen Geschehen der Einrichtungen am Implementationsprozess mitzuwirken.

Grundgedanke eines solchen Implementationskonzepts wäre es, extrinsische Motivationen von Reformvorgängen – wie: den Streit um die Fünfjährigen, die Wende, den §218, den Geburtenrückgang – durch intrinsische abzulösen. Will man das, geht es um die Entwicklung produktiver und anreizorientierter Wettbewerbsmodelle auf den verschiedenen Ebenen und in den verschiedenen Teilsystemen. Mindestens genauso entscheidend wäre jedoch, den Entwicklungs-Diskurs aufrechtzuerhalten, Weiterentwicklung im Sinne einer *rolling reform* zu verstehen und unter Einschluss existierender Institutionen eine dauerhafte Reforminfrastruktur zu sichern. Davon sind wir noch relativ weit entfernt.

Ausblick

Sind die Vertreter/innen des Situationsansatzes wissenschaftlichen Diskussionen und Anregungen gegenüber unzugänglich? Nein. Sie sind in den vergangenen Jahren allerdings immer wieder – angesichts komplexer, zeit- und energieaufwendiger großer Entwicklungsprojekte – außer Atem geraten. Der Situationsansatz ist aus einer theoriegeleiteten wie praxisverbundenen Diskussion entstanden. Er hat große Zustimmung gefunden, vor allem aber ein außerordentlich hohes Maß an pädagogischer Fantasie und Praxis freigesetzt. Es besteht kein Anlass, die Lichter, die von vielen tausend Erzieher/innen entzündet wurden, gering zu schätzen und unter den Scheffel zu stellen (Krug 1995).

Gleichwohl bedarf der Situationsansatz der Weiterentwicklung und Fundierung. Wissenschaftspolitisch ist damit gemeint, das Verhältnis von *research & development*, von Entwicklung, Implementation und grundlagenorientierten Studien besser zu balancieren. Zu den von den meisten Kritikern nicht berücksichtigten Rahmenbedingungen, unter denen der Situationsansatz entwickelt wurde, gehört, dass die Modellversuchspolitik der vergangenen drei Jahrzehnte komplementäre, grundlagenorientierte Studien nicht auf der Prioritätenliste hatte. Der Situationsansatz ist in überwiegendem Maße durch Wissenschaftler/innen und Moderator/innen auf zeitlich eng befristeten, drittmittelfinanzierten Stellen entwickelt und evaluiert worden. Projektmitarbeiter/innen waren schon aus Gründen der Existenzsicherung nicht in der Lage, sich anschließend in die Rolle von Privatgelehrten zurückzuziehen und offenen Fragen vertiefend nachzugehen.

Bemerkenswert ist nun, dass einige der Kritiker/innen (auch auf akademisch sicheren Posten) der Kindergartenreform nicht zugehört, reklamierte Aufgaben nicht selbst gelöst, eigene bessere Konzepte nicht vorgelegt und implementiert haben. Immerhin hatten sie 30 Jahre Zeit dazu. Wo ist denn – jenseits der interessanten Nischen Waldorf, Montessori oder Reggio – die von der deutschen Kritik vorgelegte überzeugende Alternative, die alle die offenen Fragen beantwortet? Wo ist die Anthropologie des Kindes und wo das umfassende Programm, das entwicklungs- und kognitionspsychologische sowie lerntheoretische Erkenntnisse moderner Art der Praxis erschließt? Blickt man in die heterogene Landschaft von

Praxiseinrichtungen, wird deutlich, dass dem Situationsansatz – in gradueller Abstufung – nach wie vor eine Frühling-Sommer-Herbst-und-Winter-Pädagogik gegenübersteht. Es genügt nicht, Qualität zu messen. Man muss sie vorher entwickeln.

Anders als andere Ansätze – man nehme als Beispiel das Gefälle zwischen der vorzüglichen Reggio-Pädagogik und der Praxis in den übrigen italienischen Kindergärten – hat der Situationsansatz national in die Breite gewirkt. Er hat Wahlverwandte gefunden und trifft sich mit modernen Formen der Erwachsenenbildung, der betrieblichen Ausbildung, der Micro Entrepreneurship Education, der Community Education, der Orientierung des Unterrichts an Klafki'schen epochalen Schlüsselthemen, mit Formen des fächerübergreifenden, handlungs- und lebensweltorientierten Lernens. Er will seinen Bildungsanspruch in einem sozialpädagogischen Umfeld hochhalten, sich gegen Verschulungstendenzen wehren, Tendenzen der Rückkehr zu Funktionstrainingsprogrammen widerstehen, seine Offenheit (die nicht Beliebigkeit ist) gegen zu zwanghafte Strukturierungsversuche verteidigen, zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen vermitteln, den Diskurs nicht durch das Kommunikative ersetzen, das Kind im Mittelpunkt belassen. Zugleich braucht er eine intensive Anbindung an die Humanwissenschaft, bedarf er der weiteren didaktischen Differenzierung und prägnanteren Fassung zentraler Begriffe: Dies ist ein attraktives Programm für die nähere Zukunft (Laeven/Neumann/Zimmer 1997). Wenn sich aus den Arbeiten des Entwicklungspsychologen Daniel N. Stern (1992) schlussfolgern lässt, dass die reale, anregungsreiche Situation ein wichtiges Ferment der Selbst-Entwicklung des Kindes ist, dass die Provokation des lernintensiven Milieus bildet, wenn Albert Bandura (1992, 1993) davon spricht, dass positive Auffassungen der persönlichen Handlungskompetenz zum „wirksamen“ Verhalten in Situationen beitragen können, dann treffen sich solche Aussagen nicht nur mit dem Situationsansatz, sondern auch mit einer Beobachtung von Ivan Illich (1971): Das meiste Lernen, meinte er, geschehe nicht durch Unterricht, sondern durch die ungehinderte Teilhabe an relevanter Umgebung.

Literatur

- Bandura, A.: Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): Self-efficacy: thought control of action. Washington: Hemisphere 1992, S. 3–38
- Bandura, A.: Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 1993, 28, S. 117–148
- Becker, H.: Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Stuttgart: Klett 1980
- Becker, U.: Trennung und Übergang. Repräsentanzen früherer Objektbeziehung. Tübingen: Edition Diskord 1995
- Berman, P./McLaughlin, M.: Federal programs supporting educational change, Bd. VII: Factors affecting implementation and continuation. Washington: U.S. Office of Education, Department of Health, Education and Welfare 1977
- Blanke, S.: Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Stuttgart: Blanke 1991
- Behr, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, T.: Das Berufsbild der Erzieherin. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied: Luchterhand 1999
- Bloom, B.S.: Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. New York: McKay 1956

- Bloch, E.: Das Prinzip Hoffnung. 2 Bände. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1959
- Burnett, R.: Cultures of vision: images, media & the imaginary. Bloomington: Indiana University Press 1995
- Capra, F.: The web of life. New York: Anchor Books 1996
- Colberg-Schrader, H./Krug, M.: Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim: Juventa 1999
- Dahrendorf, R.: Bildung verändert die Welt nicht. Die Zeit, Nr. 20 vom 11.05.1984
- Damerow, P./Elwitz, U./Keitel, C./Zimmer, J.: Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele. Mit Einführungen von Karl Peter Grottemeyer und Carl Friedrich von Weizsäcker. Stuttgart: Klett 1974
- Delphi-Befragung 1996/1998: „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Abschlussbericht. München/Basel: Prognos AG/Infratest Burke Sozialforschung 1998
- Deutsches Jugendinstitut et al.: Curriculum Soziales Lernen. München: Kösel 1980/1981
- Dickinson, D.: Positive trends in learning. Meeting the needs of a rapidly changing world. Seattle: New Horizons for Learning World Wide Web Site 1994
- Doyé, G.: Öffentliche Diskurse im Projekt „Kindersituationen“ – von der Notwendigkeit, sich zu verständigen. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 141–150
- Doyé, G./Lipp-Peetz, C.: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998a
- Doyé, G./Lipp-Peetz, C.: Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998b
- Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lernens. Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck 1997
- Faltin, G./Ripsas, S./Zimmer, J. (Hrsg.): Entrepreneurship. München: Beck 1998
- Faltin, G./Zimmer, J.: Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen. Berlin: Aufbau 1996
- Freire, P./Faunde, A.: Por uma pedagogía da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1985
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim: Beltz 1982
- Fthenakis, W.E./Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualitäten im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Freiburg: Lambertus 1998
- Fullan, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim: Beltz 1983, S. 489–499
- Greene, J.C.: Qualitative program evaluation. Practice and promise. In: Denzin, N./Lincoln, Y. (Hrsg.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage 1994, S. 530–544
- Gutierrez, F.: El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires: Editorial Humanitas 1993
- Haberkorn, R.: Rollenspiel im Kindergarten. München: Juventa 1978
- Hall, G.E./Loucks, S.F.: A development model for determining whether the treatment is actually implemented. American Educational Research Journal 1977, 14, S. 263–276
- Heller, E.: Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998a
- Heller, E.: Etwas unternehmen. Kinder und Erzieherinnen entwickeln Eigeninitiative. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998b
- Heller, E./Naumann, S.: Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998
- Hoenisch, N./Niggemeyer, E./Zimmer, J.: Vorschulkinder. Stuttgart: Klett 1969
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel 1971
- Jain, M.: Towards open learning communities: one vision under construction. Paris: UNESCO 1997
- Joseph, J.M.: The resilient child. Preparing today's youth for tomorrow's world. New York: Plenum 1994

- Keitel, C.: Prejudices and presuppositions in the psychology of maths education. Plenary Lecture PME 10. London: London University Institute of Education 1986
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 5. Aufl. 1996
- Klafki, W.: „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. Neue Sammlung 1998, 38 (1), S. 103–124
- Krappmann, L.: Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 109–124
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1998
- Krug, M.: Zwanzig Jahre alt und noch immer in der Diskussion: Situationsansatz – Antwort auf den Bildungsauftrag der Jugendhilfe. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 125–140
- Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1997
- Larrá, F.: Komplexität und Kontingenz. Vermutungen zur Erfolglosigkeit des Situationsansatzes in der Praxis. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 99–107
- Leithwood, K.A./Montgomery, D.J.: Evaluating program implementation. Evaluation Quarterly 1980, 4, S. 193–214
- Lincoln, Y.S./Guba, E.G.: Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage 1985
- Lipp-Peetz, C.: Wie sieht's denn hier aus? Ein Konzept verändert Räume. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998
- Naumann, S.: Was heißt hier schulfähig? Übergang in Schule und Hort. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998a
- Naumann, S.: Hier spielt sich das Leben ab. Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998b
- Naumann, S.: Natürlich von klein auf! Ökologische Lebensgestaltung in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998c
- Netz, T.: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese beruflicher Identität. Frankfurt/Main: Peter Lang 1998
- Papert, S.: The children's machine: Rethinking school in the age of computer. New York: Basic Books 1993
- Patton, M.Q.: Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage 1990
- Perkins, D.: Smart schools: better thinking and learning for every child. New York: Free Press 1992
- Poster, C./Krüger, A. (Hrsg.): Community Education in the Western World. London: Routledge 1990
- Preissing, C.: Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998a
- Preissing, C.: Wenn die Schule aus ist. Der Hort zwischen Familie und Schule. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998b
- Pries, D.: Kindertagesstätten in den neuen Bundesländern – Vom „Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ zu neuen pädagogischen Konzeptionen. Berlin: Freie Universität Berlin 1998
- Projekt Kindersituationen: Kindersituationen erkennen – Handlungsfähigkeit entwickeln. Abschlussbericht zum Modellprojekt „Kindersituationen“. Berlin: Freie Universität Berlin 1998
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand 1971
- Schäfer, G.E.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. Neue Sammlung 1995a, 35 (4), S. 79–97
- Schäfer, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa 1995b
- Shipman, M.D.: Inside a curriculum project. London: Methuen 1974

- Stern, D.N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta 1992
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Roßbach, H.G.: Kindergarten-Einschätzungsskala. Neuwied: Luchterhand 1997
- Tyler, R.W.: Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press 1949
- Werner, E.E./Smith, R.S.: Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw Hill 1982
- Wolf, B./Becker, P./Conrad, S./Jäger, R.S.: Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. Empirische Pädagogik 1998, 12, S. 271–295
- Wolf, B./Becker, P./Conrad, S. (Hrsg.): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau: Empirische Pädagogik e.V. 1999
- Zimmer, J. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hrsg. von Lenzen, D.). Stuttgart: Klett-Cotta 1984
- Zimmer, J.: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998
- Zimmer, J.: Qualität und Unternehmensgeist: zur Reform der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Fthenakis, W.E./Eirich, H. (Hrsg.): Erziehungsqualitäten im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen. Freiburg: Lambertus 1998, S. 159–170
- Zimmer, J./Preissing, C./Thiel, T./Heck, A./Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1997

Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer

Der Situationsansatz gehört seit Beginn der 70er Jahre zu den am weitesten verbreiteten und am meisten diskutierten Bildungskonzepten für die Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von weniger als sechs Jahren in (West-)Deutschland. Zimmer weist im vorausgegangenen Kapitel nicht ohne Stolz auf die zahlreichen Arbeiten hin, die sich mit diesem Bildungskonzept befassen. Die große Popularität des Situationsansatzes geht vor allem auf die Betonung einiger Positionen zurück, die in den 70er Jahren in der Tat revolutionär waren: Im Situationsansatz wird Kindheit als eigenständige Phase in der individuellen Entwicklung und nicht als Vorbereitungsphase für das Erwachsenenalter angesehen. Das Kind wird als aktiv handelnde Persönlichkeit betrachtet, die sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzt und dabei Kompetenzen erwirbt (das „kompetente Kind“). Die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen ist der innovativste Aspekt des Situationsansatzes.

Krappmann (1995) führt ferner aus, dass der Situationsansatz die Eigenständigkeit der erzieherischen Aufgaben im Elementarbereich betont hat. Ferner hat er darauf verwiesen, dass Erzieher/innen eine Bildungsaufgabe erfüllen, die für die kindliche Entwicklung von eigener Bedeutung ist. Diese Aussage hat Erzieher/innen vor falscher Konkurrenz mit der Schule bewahrt. Auf der curricularen Ebene erteilt der Situations- dem Funktionsansatz im Übrigen eine deutliche Absage.

Drei Dekaden später fühlt sich Zimmer nun auf den Plan gerufen, mit einigen seiner Kritiker abzurechnen. Sein Beitrag in diesem Band ist eine Mischung aus Verteidigung, Apologie, Gegenangriff und Offenheit für weitere Entwicklung – Elemente, mit denen kein anderer in unserer Zunft gekonnter als er umgehen kann. Seine Argumentation, die ich hier zu kommentieren habe, ist eine Mischung aus Fachlichkeit, Betroffenheit, Rhetorik – und alles zusammen ist eingebettet in eine meisterhafte Inszenierung mit dramaturgischen Zügen und scharfen Kontrasten.

Dies sei vorweg gesagt: Keiner seiner Kritiker und am wenigsten von allen der Verfasser dieses Beitrags könnte dieser Rhetorik und gekonnten Dramaturgie etwas Entsprechendes entgegen setzen. Der Vorteil, den ich hier zu nutzen habe, liegt lediglich darin, dass ich nicht als einer der in seinem Beitrag genannten Kritiker gemeint sein kann – einfach deshalb, weil ich mich zum Situationsansatz bislang

nicht kritisch geäußert habe. Vielleicht ist es diese dritte Perspektive, die jetzt gefragt ist.

Die Kritik am Situationsansatz im Überblick

Den Anlass für den Beitrag von Zimmer in diesem Band gab eine seit der Mitte der 90er Jahre nicht zu überhörende kritische Auseinandersetzung mit dem Situationsansatz. Er wurde und wird von Wissenschaftler/innen zunehmend in Frage gestellt und von Praktiker/innen als lückenhaft und unzureichend empfunden. Zunächst sollen zentrale Kritikpunkte zusammengefasst dargestellt werden:

(1) *Wissenschaftliche Defizite*: Jeder wissenschaftliche Ansatz erklärt nur einen Teilbereich der Wirklichkeit. Von daher kann sich Widerspruch immer auf die Aspekte konzentrieren, die vernachlässigt wurden. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Situationsansatz betrifft aber nicht nur derartige Randphänomene, sondern auch Kernbereiche des Konzepts:

(a) *Unzureichende Begrifflichkeit*: Das Niveau wissenschaftlicher Erkenntnis zeichnet sich vor allem durch die Verwendung präziser Begriffe aus. Den Situationsansatz betreffend wurde mehrmals darauf verwiesen, dass der Zentralbegriff „Situation“ beliebig und unzutreffend gebraucht werde. Es werde nicht klar gestellt, ob damit individuelle oder kollektive Situationen gemeint sind. Zudem könnten sich Situationen nicht aus sich selbst heraus erklären, sondern würden von den jeweils Beteiligten (Erzieher/innen, Kinder, Eltern) unter bestimmten Aspekten definiert. Weiter „erscheint es problematisch, den Ansatz nach der Situation zu benennen und nicht nach dem, worauf er doch wohl zielt, nämlich auf eine an grundlegenden Fähigkeiten orientierte Förderung der Kinder“ (Krappmann 1995, S. 116).

(b) *Resistenz gegenüber empirischer Überprüfung*: Moderne Wissenschaft zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie öffentlich ist und deshalb daran interessiert ist, sich der Auseinandersetzung zu stellen. Von daher wird beklagt, dass sich die Vertreter/innen des Situationsansatzes sperrten, in einen offenen wissenschaftlichen Diskurs einzutreten, oder diese Auseinandersetzung ganz verweigern. Es würden vor allem „zu wenig theoretische und forschersische Anstrengungen darauf verwandt, die tragenden Vorstellungen weiter zu durchdringen und zusätzlich zu klärende Aspekte pädagogischen Arbeitens mit Kindern außerhalb eines Schul- und Unterrichtskontextes auszuarbeiten, um ein umfassendes Konzept der Kinderpädagogik zu entwickeln“ (Krappmann 1995, S. 122).

Zudem dürfe der Situationsansatz nicht den Anspruch erheben, alle gängigen pädagogischen Zielsetzungen (Kinder respektieren, deren Kompetenz und soziale Verantwortung stärken u.Ä.) integrieren zu können. Es sei wünschenswert, dass weitere Konzepte die pädagogische Arbeit des Kindergartens bereichern. Tietze und Roßbach (1996) beklagen beispielsweise, dass selbst im Projekt „Kindersituationen“ deutliche Hinweise zur Konkretisierung fehlten: „Erzieherinnen bestimmen auf der Grundlage von Situationsanalyse Ziele für die pädagogische Arbeit und beziehen diese auf Handlungszusammenhänge in der konkreten Situation“ (S. 202). Auf dieser Basis sei eine Realisierung des Ansatzes nicht überprüfbar, und der Ansatz selbst auch nicht lehrbar.

Tietze und Roßbach (1996) betonen im Weiteren, dass ein Vierteljahrhundert Situationsansatz durch ein starkes Desinteresse an (intersubjektiver) Überprüfbarkeit und generell an Forschung geprägt gewesen sei. Die Rückbindung des Ansatzes an die Forschung wäre jedoch dringend notwendig gewesen. Die Autoren weisen deshalb auf den Bedarf hin, die Hauptelemente des Situationsansatzes in einer für Außenstehende nachvollziehbaren Weise zu präzisieren und zu operationalisieren. Es müssten Untersuchungen durchgeführt werden, um die Auswirkungen des Situationsansatzes auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes zu überprüfen und um feststellen zu können, wie Kinder Kompetenzen zur Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen entwickeln. Nach Tietze und Roßbach (1996) stehen folgende Fragen zur Beantwortung an:

- Befähigt der Situationsansatz die betroffenen Kinder, die innerhalb des Kindergartens auftretenden bzw. von ihnen aufgesuchten Lebenssituationen produktiv und kompetent zu bewältigen?
- Lassen sich Transfereffekte auf aktuelle Lebenssituationen der Kinder feststellen, mit denen die Kinder außerhalb des Kindergartens konfrontiert sind?
- Lassen sich Auswirkungen im Hinblick auf die Bewältigung künftiger Lebenssituationen feststellen, wozu nicht zuletzt auch die Schulkarriere der Kinder in einem weiten Sinne gehört?
- Die Evaluation des Situationsansatzes dürfe sich nicht nur auf interne, im Ansatz selbst gegebene Maßstäbe beschränken. Konsequenzen für die Kinder müssten auch im Hinblick auf solche Aspekte verfolgt werden, die nicht direkt durch den Ansatz angezielt sind, z.B. im Hinblick auf die kognitive Entwicklung.
- Schließlich sollten auch andere curriculare Orientierungen verfolgt werden, sonst führe dies zu einem eingeschränkten Verständnis von Kindergartenarbeit und zur Abkoppelung von der internationalen Diskussion.

Auf die letzteren Aspekte wird unten noch näher eingegangen.

(c) *Unbefriedigende Evaluation*: Zentrales Anliegen der sozialwissenschaftlichen Forschung ist es, Erkenntnisse zur Verbesserung der Lebensverhältnisse bereitzustellen. Diese Intention wird nur dann erreicht, wenn nachgewiesen werden kann, dass vorgelegte Erkenntnisse auch wirksam sind und sich in den definierten Situationen bewähren. Daher werden in allen sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten Anstrengungen dahingehend unternommen, dass die aufgezeigten Wirkungen auch nachgewiesen werden können.

Ein Konzept von Kreppner (1973) zur Messung von kindlichen Grundqualifikationen und zur objektiven und für Dritte nachprüfbaren Identifikation von Elementen des Curriculums ist zwar entwickelt, jedoch nicht umgesetzt worden. Tietze und Roßbach (1996) weisen darauf hin, dass nach über 20 Jahren noch immer kein Versuch unternommen worden sei, Indikatoren aufzustellen, mit deren Hilfe die unmittelbare Kompetenz des Kindes in der Bewältigung pädagogisch arrangierter Situationen beschrieben und überprüft werden können. Zudem stellte sich die Frage des Transfers: Zeigt sich die Kompetenzerweiterung auch bei der Bewältigung von Lebenssituationen außerhalb des Kindergartens?

(2) *Bildungskonzeptuelle Mängel*: Der Situationsansatz versteht sich als ein pädagogisches Konzept für den Elementarbereich. Ein pädagogisches Modell sollte bestimmten Ansprüchen genügen, indem Überlegungen und Erkenntnisse über die Adressaten, die Pädagog/innen, die Lehr- und Lernvorgänge und die situativen Einflüsse formuliert werden. Im Situationsansatz sind diesbezüglich eklatante Unzulänglichkeiten anzumahnen, vor allem (a) die fehlende Berücksichtigung anthropologischer Vorstellungen, (b) eine einseitige Sichtweise das Kind betreffend und (c) ein unzureichendes Konzept des Lernens. Von daher müssen andere curriculare Orientierungen in die Pädagogik einbezogen werden, um ein eingeschränktes Verständnis von Kindergartenarbeit und die Abkoppelung von der internationalen Diskussion zu vermeiden.

(a) *Fehlende Berücksichtigung der Anthropologie*: In den meisten pädagogischen Konzepten finden sich allgemeine Überlegungen über die beteiligten und betroffenen Personen. Diese anthropologischen Erörterungen geben dem pädagogischen Vorhaben einen Rahmen. Schäfer (1995) beklagt folgende Defizite beim Situationsansatz und entsprechende Fehldeutungen: So sei das Konzept des herrschaftsfreien Dialogs für den Umgang mit Drei- bis Sechsjährigen nicht umgearbeitet worden; zwar erfahre man einiges im direkten Gespräch, doch müssten noch viele andere Kommunikationsformen der Kinder erschlossen werden.

Das Tätigkeitsmodell (in Anlehnung an Wygotski, Luria und Leontev) werde nicht näher ausgeführt und berge nach Schäfer (a.a.O.) die Gefahr in sich, auf rein rationale Weise Anwendung zu finden. Zudem würden mechanistische Vorstellungen ersichtlich, die sich im Sprachgebrauch widerspiegeln: Kinder würden ausgestattet, Erfahrungen an sie herangetragen, soziale Verhaltensweisen eingeübt.

Was das Modell der Verantwortungsübernahme betrifft, scheine diese Vorstellung vor allem im Zusammenhang mit dem Erwerb von sozialen Verhaltensweisen zunehmend eine Schlüsselrolle in der Argumentation des Situationsansatzes einzunehmen. Es sei jedoch unsinnig, dem Kind frühzeitig Verantwortung für Dinge, für andere Menschen oder gar für gesellschaftliche Probleme aufzuladen. Zunächst einmal müsse die Gesellschaft ihrer Verantwortung für das Kind gerecht werden.

(b) *Einseitige Sicht des Kindes*: Zentrum pädagogischer Bemühungen im Situationsansatz ist das Kind. Umso erstaunlicher ist es, dass differenzierte Überlegungen zur Entwicklung des Kindes, zum kindlichen Lernen und Verhalten weitgehend fehlen. Nach Schäfer (1995) verfehle der Situationsansatz das Ziel, den individuell-biographischen Aspekt der Lebenswelt des Kindes zu erfassen, da er „weder theoretisch noch praktisch ausreichend Sichtweisen und Verfahren entwickelt hat, mit denen man das individuelle Kind erreichen könnte“ (S. 80).

Zudem wird der Fantasietätigkeit, durch die sich Kinder in diesem Alter der Realität auf ihre Weise annähern, zu wenig Bedeutung beigemessen. Symbol- und Rollspiele sollen helfen, Unverstandenes und Ängstigendes zu be- und verarbeiten.

Der Situationsansatz sieht im Weiteren vor, dem Kind beizubringen, wie es seine aktuellen Lebenssituationen in selbstbestimmter Weise bewältigen könne. Krappmann (1995) stellt diese „Selbstbestimmtheit“ kindlichen Handelns in Frage und sieht ein größeres entwicklungsförderndes Potential in der Vermittlung von Formen des Miteinanderlebens, welche Kindern helfen könnten, ihre Perspektiven und Intentionen in Aushandlungsprozessen einzubringen.

Schäfer (1997) hebt schließlich hervor, dass von Erzieher/innen Aussagen zu Schlüsselthemen der Kinder gemacht würden. Zwar bezweifelte er nicht die Wichtigkeit derartiger Themen, doch „an die Stelle der Kinder treten umstandslos und unreflektiert Expertenaussagen über heutige Kindheit und die Aussagen der Erzieherinnen vor Ort über spezifische lokale Problemstellungen“ (S. 66). Die Bedürfnisse der Kinder würden nur dann ernst genommen, wenn deren Erzählungen oder Ideen der von der Erzieherin gesetzten Thematik entsprächen. „Die Orientierung an der kindlichen Lebenswelt wird proklamiert aber nicht wirklich eingelöst“ (a.a.O., S. 66). Hinzu komme, dass individuell abweichende Situationsverarbeitungen nicht aufgegriffen, also biographische Unterschiedlichkeiten nicht wahrgenommen würden.

(c) *Unzureichendes Lernkonzept*: Der Situationsansatz hält ein innovatives und faszinierendes Lernkonzept bereit: Es wird überzeugend gezeigt, dass mit der Verknüpfung von sachbezogenem und sozialem Lernen den Bedürfnissen der Kinder am meisten entsprochen werden kann und bei den Kindern hohe Motivation und Engagiertheit zu erwarten sind. Dennoch sind viele Überlegungen äußerst einseitig konkretisiert worden. Die Vorstellung des sozialen Lernens (unterstützen, helfen, teilen, Solidarität fördern) bezieht sich beim Situationsansatz auf das Lernen und Zusammenleben in kooperativen Gruppenstrukturen. Dieses Konstrukt ist jedoch nur vage ausformuliert und berücksichtigt beispielsweise nicht die Entwicklung der kindlichen Identität. Lernen und Entwicklung können durch Gruppenprozesse auch gestört oder fehlgeleitet werden. In Gruppen können Vorurteile bekräftigt, kann Kreativität erstickt und Identitätsausbildung erschwert bzw. verhindert werden. Vor diesem Hintergrund reicht der Situationsansatz für die Fundierung einer Kindergartenpädagogik nicht (mehr) aus.

Nach dem Situationsansatz ist das sachbezogene Lernen im Weiteren von seinen sozialen Kontexten nicht zu lösen. Das Kind soll lernen, die erworbenen sachbezogenen Kompetenzen in einer sozialen Gemeinschaft zu handhaben. Aufgrund dieses „Primats des sozialen Aspekts vor dem sachlichen Aspekt“ (Schäfer 1997, S. 68) erscheinen Wissen, Fertigkeiten oder sachliche Kompetenzen nur als Nebenerwerb; deren Beitrag zum Bildungsprozess des Kindes ist weitgehend ungeklärt. Auch die Frage, was das Subjekt selbst zu seinem Bildungsprozess beiträgt, bleibt offen. Andere Dimensionen kindlich-individueller Verarbeitung und Aneignung werden außer Acht gelassen, wie beispielsweise die der Abgeschlossenheit, der Vertiefung in eine Sache und des sozialen Ungestörtseins (Tietze/Roßbach 1996).

Schäfer (1997) warnt im Übrigen vor der Gefahr einer Manipulation der Kinder: Gebe der Pädagoge seine Themenauffassung und Wirklichkeitsdeutung den Kindern vor, so werde zum einen „die kindliche Vorerfahrung, die für die individuelle Sinnfindung wesentlich ist, tendenziell zurückgedrängt“ (S. 75), und zum anderen setze sich die Situationswahrnehmung und Situationsdeutung des Erwachsenen an die Stelle der des Kindes.

Gewöhnlich ist Lernen immer auf zukünftige Anforderungen ausgerichtet, und jedes pädagogische Konzept versucht, diese Anforderungen aufzugreifen – ganz anders aber der Situationsansatz: Er ist die Beantwortung der Frage schuldig geblieben, welche Unterstützung Kindern gegeben werden muss, um die Welt, in

die sie hineinwachsen, zu verstehen und in ihr kompetent und verantwortlich zu handeln.

(3) *Fehlen von pädagogischer Pragmatik*: Pädagogik ist nicht zuletzt eine Wissenschaft des praktischen Handelns. Daher soll jedes pädagogische Konzept bis zu konkreten Handlungsanweisungen vorangetrieben werden. In der Erziehungswissenschaft wurde zu den Fragen der Praxis, deren Voraussetzungen, Planung und Durchführung eine Vielzahl von Konzeptionen entwickelt und erprobt. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist derart umfangreich, dass oft von einem eigenen wissenschaftlichen Teilgebiet der Pädagogik gesprochen wird: der Didaktik. Gerade dieses Gebiet der konkreten Umsetzung ist im Situationsansatz vernachlässigt worden.

Das didaktische Vorgehen des Situationsansatzes beschränkt sich darauf, im Alltagsgeschehen Vorgänge wahrzunehmen, die sich als Lernsituationen für Kinder eignen. Von rigider Planung, festen Tageseinteilungen und inszenierten Arrangements wird Abstand genommen. Es kann auch zu Abweichungen von Vorhaben kommen. Jede Situation unterliegt dem Wechselspiel von Situationsanalyse, pädagogischer Aktion und Reflexion des Geschehens.

Daraus folgt für Schäfer (1997) eine „Pädagogen-Entthronung“: Der Pädagoge sei nur insofern gefordert, als er die individuellen Erfahrungsdimensionen der Kinder ins Gespräch bringen müsse, statt sie in den Dienst einer Sache zu stellen. Das Interesse des Situationsansatzes erreiche von daher zwar das Subjekt an den Grenzen seiner individuellen Situation, aber nicht seine individuellen Denk- und Erfahrungsweisen. Wenn sich der Situationsansatz mehr um seine Subjekte bemühen würde, dann „könnte bloße Anregung durch eine dialogische Verständigung über die Interessen zwischen Erzieherin und Kind ergänzt werden“ (S. 76).

Die allerersten Anfänge des Situationsansatzes haben zwar in didaktischen Auseinandersetzungen ihre Wurzeln: Das curriculare Modell von Robinsohn (1971) verstand sich als Weiterführung der vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Ansätze in der Pädagogik. Tietze und Roßbach (1996) fragen jedoch kritisch, ob die in den 60er Jahren proklamierten Prinzipien heutigen Anforderungen noch entsprechen können und ob die intendierten Lernprozesse bei Kindern erreicht wurden.

Anmerkungen zur Replik von Zimmer

Wie Zimmer in seinem Beitrag erwähnt, ist der Situationsansatz ideengeschichtlich durch die Bildungs- und Curriculumtheorie geprägt. Er verstehe sich somit als ein Bildungscurriculum, dessen Wurzeln in der Curriculumtheorie von Saul B. Robinsohn und seiner Gruppe zu finden sind. Eine solche Positionierung setzt zugleich die Prämissen fest, unter denen die Diskussion um den Situationsansatz geführt werden muss: nämlich im Kontext der Curriculumtheorie, -methodologie und -evaluation.

Es erscheint von daher als sinnvoll, im Folgenden mit der gebotenen Kürze (a) auf die theoretische Fundierung des Situationsansatzes, (b) auf dessen Entwicklungsfähigkeit während der letzten 25 Jahre, (c) auf den Stellenwert, den der Situationsansatz innerhalb der internationalen Curriculumsdiskussion einnimmt und

schließlich (d) auf die Kontroverse um dessen Evaluation einzugehen. Einige Hinweise über mögliche Auswege zur Beendigung der bislang wenig ergiebigen Diskussion und zu möglichen Perspektiven für die weitere Entwicklung schließen diesen Beitrag ab.

(a) *Theoretische Fundierung des Situationsansatzes*: Der Situationsansatz, als Bildungscurriculum, hat nach Zimmer kindliches Verhalten zu fördern. Konstrukte wie „Autonomie“, „Sachkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Solidarität“ werden als zentrale Dimensionen kindlichen Verhaltens angesehen, deren Förderung mittels des Situationsansatzes intendiert wird. „Verhalten ist (hier) im umfassenden Sinn (Robinsons) anthropologisch, nicht behavioristisch gemeint“ (Zimmer in diesem Band, S. 93). „Richtiges“ und „wirksames“ Verhalten soll beides beinhalten: Verstehen und Gestalten, d.h. Elemente der Vergangenheit und solche für die Gestaltung der Zukunft. Das kompetente Kind, das in sozialer Verantwortung handelt, ist die anthropologische Programmatik des Ansatzes.

Damit wird eine gewisse Affinität zu organismischen Modellen der Entwicklung des Kindes zwar sichtbar, eine Explikation solcher Ansätze bleibt aber weitestgehend aus. Dies ist deshalb nicht nachvollziehbar, da die entwicklungspsychologische Forschung in den letzten 20 Jahren gewichtige Beiträge auf diesem Gebiet geleistet hat, auf die in der Curriculumentwicklung international direkt Bezug genommen wird. Dies belegen entwicklungsorientierte Curricula (developmentally appropriate curricula), worauf später noch hingewiesen wird.

Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes impliziert nach Zimmer (in diesem Band), „sich Zugänge zu situationsspezifischem, -transzendierendem und generalisierendem Wissen zu verschaffen, die möglichst unmittelbar zur Erkenntnis führen...“ (S. 94). Damit definiert sich der Situationsansatz mehr methodisch (weniger theoretisch) – primär durch Distanzierung zu einem fachdidaktisch organisierten Curriculum. Das legt zwar die Notwendigkeit nahe, einen anderen bildungsmethodischen Weg zu gehen, begründet jedoch bei weitem nicht dessen theoretische Fundierung.

Sich gegen die „Logik“ der Fachdidaktik zu wenden, um wirksame Bildungsprozesse organisieren zu können, bleibt bis heute als geltendes Postulat der Entwicklung eines Bildungscurriculums mit Blick auf entwicklungs- und kognitionspsychologische Erkenntnisse unangefochten. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Delphi-Befragung von 1996/1998. Zu verlangen, dass das Wissen problemorientiert organisiert werden muss, zeigt zwar den Weg für eine Curriculumentwicklung, ist aber weit davon entfernt, eine hinreichende Grundlage für eine Curriculumtheorie zu bieten. So muss von einer solchen Curriculumtheorie die Frage beantwortet werden, welches „richtiges“ und „wirksames“ Verhalten der Situationsansatz in komplexen Realsituationen zu fördern hat. Man kann deshalb nicht umhin, dem Situationsansatz vorzuhalten, dass er es vernachlässigt hat, Konstrukte wie „Sozialkompetenz“, „Sachkompetenz“ usw. (entwicklungs-)psychologisch zu konzeptualisieren und die zu fördernden Kompetenzen theoretisch zu untermauern bzw. so zu präzisieren, dass sie für die Curriculumentwicklung zugänglich gemacht werden. Dies ist das größte Versäumnis des Situationsansatzes in den letzten 20 Jahren. Es wurde eine Theoriediskussion, wie sie der Ansatz selbst nahe legt, nicht geführt, und der Anschluss an die internationale Forschung wurde im Wesentlichen nicht gefunden.

Im Weiteren wird mit dem Situationsansatz die Beantwortung bildungstheoretischer wie methodischer Fragen in der Überwindung eines Standpunktes gesucht, der eine „Fraktionierung des Lernens in atomisierte Bestandteile von Stoffkatalogen“ befürwortet (Zimmer, in diesem Band, S. 95). Um dies zu erreichen, führt Zimmer ein neues Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Spezialbildung ein. Im Sinne von Hellmut Becker wird Allgemeinbildung als „Weltverständnis und allgemeines Problemlösewissen, Spezialbildung als Kompetenz zur Lösung spezifischer, kontextgebundener Schlüsselprobleme“ (a.a.O.) betrachtet.

Dass dies bei weitem noch keine Curriculumtheorie begründet und bestenfalls eine Curriculumsdidaktik andeutet, liegt auf der Hand. Zimmer ist sich dieser defizitären Situation voll bewusst und tritt nunmehr für eine Beseitigung dieses Mangels ein. Es bleibt jedoch nach wie vor als zu erledigende Aufgabe, die theoretische Fundierung des Situationsansatzes offen zu legen und die Bildungsziele nicht mit der Bewältigung von noch zu definierenden Situationen gleich zu setzen, sondern in erster Linie diese theoretisch abzuleiten und näher zu begründen. Nur so kann die Frage beantwortet werden, was unter „richtigem“ und „wirksamem“ Verhalten des Kindes zu verstehen ist bzw. welche Kompetenzen in welcher Entwicklungsstufe und auf welchem Wege gefördert werden sollten.

(b) *Entwicklungsfähigkeit des Situationsansatzes*: Wenn Bildungscurricula, ähnlich wie Erziehungsvorstellungen, soziale Konstruktionen sind, die der weiteren Entwicklung und Überprüfung bedürfen, und wenn sich die soziale Realität wandelt, auf deren Hintergrund Bildungsprozesse zu organisieren sind, stellt sich die Frage: Wie hat der Situationsansatz auf die Herausforderungen gesamtgesellschaftlichen und vor allem familialen Wandels während der letzten 20 Jahre reagiert? Mit anderen Worten, es gilt die Entwicklungsfähigkeit des Situationsansatzes zu überprüfen. Man kann nicht umhin festzustellen, dass sich der Situationsansatz prinzipiell nicht als resistent gegenüber Veränderungen dieser Art erwiesen hat.

So hat sich Zimmer in den 80er Jahren mit den Konsequenzen der Migration curricular und seit Mitte der 90er Jahre mit makroökonomischen Veränderungen programmatisch auseinandergesetzt. Solche Überlegungen erfahren in dem von Zimmer in diesem Band veröffentlichten Beitrag eine wesentliche Erweiterung, indem er „die Überlagerung und wechselseitige Durchdringung von linearen, exponentiellen, diskontinuierlichen und chaotischen Wandlungsprozessen ...“ als bildungsrelevante Aspekte konstatiert (S. 97). Damit öffnet sich Zimmer konzeptionell gegenüber Veränderungen gesamtgesellschaftlicher, vor allem aber ökonomischer und technologischer Art. Diese gewaltigen Umstrukturierungen („Hyperchange“) in den Blick zu nehmen und auf pädagogische Schlussfolgerungen hin zu diskutieren, darin sieht Zimmer eine anstehende Aufgabe. Vergleichbare Überlegungen finden sich bekanntlich ansatzweise in der curricularen Entwicklung der 80er und 90er Jahre. Das Problem liegt aus meiner Sicht aber nicht darin, dass der Situationsansatz sich solchen Wandlungsprozessen gegenüber verschlossen hätte, sondern vielmehr in der Qualität seiner Antworten. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden:

Im Berliner Modellversuch „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten“ wurde der Situationsansatz Anfang der 80er Jahre explizit um die „interkulturelle“ Dimension

erweitert. Es wurde ein Verständnis von Integration zugrunde gelegt, das sich von Assimilation bewusst abhob. Ausgangspunkt sollte die Erkenntnis sein, dass es hierzulande verschiedene Kulturen gibt und dass diese prinzipiell gleichwertig sind. Die kulturelle Eigenständigkeit der Kinder sollte respektiert und einbezogen werden, und interkulturelle Erziehung galt als Chance im Sinne der kulturellen Bereicherung. Ähnlich wie im Curriculummodell des Situationsansatzes wurden sieben „Didaktische Einheiten“ entwickelt. Die Sozialisation ausländischer Kinder wird in diesen Einheiten als ein „permanenter interkultureller Konflikt“ begriffen. Der Kindergarten soll als Brücke zwischen den „beiden Kulturen des Heimat- und des Aufnahmelandes“ fungieren (Akpınar/Zimmer 1984).

So haben wir einerseits ein Modell der kulturellen Bereicherung, andererseits aber ein m.E. bedenkliches Bild der Sozialisation ausländischer Kinder: Migrantenkinder werden auf eine konfliktvolle Sozialisation festgelegt. In einer solchen Polarisierung der Kulturen fehlt ein Begriff von neu entstehenden Migrantenkulturen und von Bikulturalität als Entwicklungschance, als Fähigkeit zum „code switching“, als Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Welten zu rechtzufinden. Das heißt nämlich auch, Dissonanzen und Fremdheitsgefühle akzeptieren zu lernen und nicht alles erklären zu wollen.

Eine gewisse Entwicklungsfähigkeit lässt sich später in der von Christa Preissing (1998) im Rahmen der „Kindersituationen“ vorgelegten Publikation „Und wer bist du?“ erkennen. Sie verlässt die didaktischen Einheiten als Gliederungsprinzip und führt stattdessen vier übergeordnete Kategorien ein:

1. Erkunden – Situationen analysieren,
2. Entscheiden – Ziele festlegen,
3. Handeln – Situationen gestalten und
4. Nachdenken – Erfahrungen auswerten.

Positiv erscheint hier, dass das Ganze weniger aktionistisch und mehr projektorientiert ist, d.h. interkulturelle Aspekte noch mehr in den Alltag integriert werden. Erzieher/innen werden verstärkt dazu angeregt, sich Fragen auch selbstkritischer Art zu stellen. Das Konzept des permanenten Kulturkonflikts ist hier als Leitvorstellung nicht mehr so präsent – ebenso wenig wie das polare Denken Herkunftskultur versus Kultur des Aufnahmelandes. Die Akzeptanz des „Fremden“ und die Einübung von Fremdheitskompetenz nehmen mehr Raum ein.

In welchen Punkten ist nun der Situationsansatz – auch in der neueren Fassung von Preissing (1998) – mit Blick auf die interkulturelle Erziehung ergänzungsbedürftig? Einige dieser Aspekte sind vor allem für eine bestimmte Gruppe von Kindern besonders wichtig, nämlich sozial unterprivilegierte, in Armut lebende Migrantenfamilien – so genannte Risikokinder. Beispielsweise vernachlässigt die Ausrichtung an der Sozialkompetenz Bildungsinhalte, die gerade für diese Gruppe besonders wichtig sind. Die Orientierung am Begriff der Situation und an der ganzheitlichen Sicht des Kindes ist ebenfalls ergänzungsbedürftig: Ein Sprachförderungskonzept, das sich für den deutschsprachigen Bereich nur auf die natürliche, spielerische Sprachentwicklung verlässt, greift in sozialen Brennpunkten mit einem hohen Anteil von nicht Deutsch sprechenden Kindern zu kurz. Erzieher/innen sollten dazu angeleitet werden, regelmäßig sprachanregende Tätigkeiten in Kleingruppen anzubieten. Das bedeutet partiell auch eine Abkehr von der ad hoc Planung und der Betonung von „Projekten“ zugunsten einer Form der Planung und Strukturierung, die hierzulande im Elementarbereich gleich mit „Verschulung“ assoziiert wird. Die regelmäßige und gezielte Beobachtung und Einschätzung aller Kinder – mit der entsprechenden systematischen schriftlichen Dokumentation – ist im Situationsan-

satz nicht vorgesehen, sollte aber dringend eingeführt werden. Überhaupt wird auf den gesamten Bereich „Systematisierung und Dokumentation“ im Situationsansatz wenig Wert gelegt.

Vergleichbares lässt sich auch für das von Zimmer zitierte und von Doyé und Lipp-Peetz (1998a, 1998b) vorgelegte Buch „Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben“ anführen. Die Autoren setzen sich mit Krisen und Veränderungen auseinander, mit denen Kinder heutzutage konfrontiert werden, und machen sie zum Bestandteil curricularer Weiterentwicklung im Situationsansatz. Dabei werden dem Leser die theoretischen Grundlagen vermittelt, sieht man von gewissen Unzulänglichkeiten ab, was die Aktualität und die Vollständigkeit des Forschungsstandes betrifft.

Es ist der Arbeit zu bescheinigen, dass sie aus krisentheoretischer Perspektive Veränderungen im Leben eines Kindes thematisiert, die zur Bewältigung anstehen: Aus einer Reihe von Übergängen bzw. kritischen Lebensereignissen werden Arbeitslosigkeit und Armut, Behinderung sowie „Familienstress, Schulstress, Freizeitstress“ herausgegriffen. Arbeitslosigkeit und Eintritt in die Schule werden ausführlich behandelt. Bewältigung von Krisen über Ambiguitätstoleranz (Kobelt-Neuhaus 1993), Entwicklungsstufen des Selbst im Sinne der entwicklungspsychologischen Theorie von Kegan (1986), Bewältigung von Entwicklungskrisen (Edelstein 1995) sowie der psychoanalytisch orientierte Ansatz (Leber 1983) sind weitere Bausteine. Insofern kann man der Vorlage eine deutliche Öffnung in Richtung psychologischer Forschung attestieren; das Bemühen nach theoretischer Fundierung wird deutlich sichtbar. Nicht befriedigend ist dennoch, dass „Übergänge“ nicht im transitionstheoretischen Rahmen und ohne direkten Bezug zur internationalen frühpädagogischen Forschung konzeptualisiert werden.

Letzteres ist deshalb interessant, da seit geraumer Zeit in bildungstheoretischen Diskussionen die Übergänge im Bildungswesen neu thematisiert werden. Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist die Feststellung, dass die Zukunft der Kinder hinsichtlich materieller, sozialer und kultureller Lebensbedingungen immer weniger vorhersehbar ist. Kinder werden sich mit wachsender Wahrscheinlichkeit auf die Bewältigung von Diskontinuitäten einzustellen haben. An dieser Anforderung muss sich auch ihre Erziehung orientieren. Die Forschung zu kritischen Lebensereignissen (Filipp 1990), Stress (Fisher/Reason 1988) und Bewältigung (Moos 1986) sowie zu sozialer Unterstützung (Sarason/Sarason 1985) und der Übernahme einer neuen Rolle (Rollen-Transitionen) (Allen/van de Vliert 1984) lässt erkennen, dass die unterschiedlichen Ansätze in einer „Psychologie des Wandels“ zusammenlaufen (Fisher/Cooper 1990). Dabei hat in den letzten Jahren der Familien-Transitions-Ansatz an Beachtung und Bedeutung gewonnen. Der Übergangs- bzw. Transitionsansatz beschreibt markante Veränderungen, die den Einzelnen oder seine Familie im Laufe des Lebens betreffen (Cowan 1991), worauf hier nicht näher eingegangen werden kann. Es sei perspektivisch lediglich darauf hingewiesen, dass die Erkenntnisse aus der Transitionsforschung stärker genutzt werden sollten, um Kindern Bewältigungsstrategien für individuelle und familiäre Entwicklungsprozesse sowie für Übergänge im Bildungssystem zu vermitteln.

(c) *Stellenwert des Situationsansatzes in der internationalen Curriculumentwicklung*: Spätestens seit der Mitte der 80er und verstärkt seit Beginn der 90er Jahre lässt sich eine interessante Entwicklung im Bereich der internationalen Curriculumentwicklung für das vorschulische Alter beobachten. In den späten 80er Jahren

begann man, sogenannte entwicklungsbezogene Curricula (developmentally appropriate curricula) zu entwickeln, welche darauf abzielten, die vielfältigen Entwicklungsaspekte eines Kindes zu berücksichtigen. Diese entstanden in erster Linie aus der Erfahrung und dem Glauben daran, dass Kinder sehr früh an tiefgreifende Konzepte wie z.B. Problemlösestrategien, Entscheidungsfertigkeiten, soziale Umgangsfertigkeiten u.Ä. herangeführt werden müssten, um mit den später auf sie wartenden Aufgaben erfolgreich umgehen zu können (Bredekamp 1987; Ceglowski 1990). Curricula dieser Art basieren auf einer Entwicklungstheorie des Kindes; die spezifischen Programmangebote beziehen sich auf Entwicklungsaspekte des Kindes. Das Curriculum intendiert die Stärkung kindlicher Kompetenzen, die mit direktem Bezug auf die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes erfolgt. Kinder werden ermutigt, ihre eigenen Probleme und Lösungen zu formulieren sowie Entscheidungen zu treffen, wobei nicht das Ergebnis, sondern der Prozessverlauf im Mittelpunkt steht. Das Gemeinsame dieser Curricula ist also deren entwicklungspsychologische Fundierung, die Fokussierung auf die kindliche Entwicklung und die Förderung kindlicher Kompetenzen (vgl. ausführlich Ceglowski 1990).

Von den entwicklungsorientierten Curricula seien hier u.a. Folgende genannt:

- der interaktionistische oder „Bank Street“-Ansatz (Essa 1992; Goffin 1994; Zimiles 1987).
- der „Cognitive Oriented High Scope“-Ansatz von Weikart/Schweinhart (1993), der auf der Theorie von Piaget aufbaut. Kinder werden als aktiv Lernende betrachtet, welche sich in einem Prozess der Wissenskonstruktion durch bedeutsame Erfahrungen befinden.
- das „Integrated Whole Language Curriculum“ (Sawyer/Sawyer 1993), ein kindzentrierter Ansatz, der Strategien beschreibt, wie Kinder in der amerikanischen Elementary School des Lesens und des Schreibens kundig werden können.
- das „Emergent Curriculum“ von Jones und Nimmo (1994), das sich als „responsiv für bestimmte Menschen an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit“ begreift und die Interessen der Kinder und der Erzieherin, die jeweils zur Bewältigung anstehenden Entwicklungsaufgaben, die Umwelt, die soziale Umgebung, unerwartete Ereignisse, Problemstellungen aus dem Zusammenleben (etwa Konfliktbewältigung, kooperatives Verhalten usw.) sowie das übergeordnete Wertesystem in der Familie, Schule, Gemeinde und Kultur einbezieht.
- das „Open Structures Integrated Learning“ (Fortson/Reiff 1995) mit dem übergeordneten Ziel, den Aufbau kindlicher Kompetenzen zu unterstützen und die Bereitschaft zu beständigem Lernen zu fördern. Ausgangspunkt sind hier die Theorien und Erziehungsphilosophien von Bruner, Dewey, Erikson, Maslow, Piaget und Wygotski. Der Begriff der „offenen Strukturen“ bezieht sich auf die bewusste Strukturierung der Aktivitäten, um damit eine möglichst weite Offenheit für die Ansätze der Kinder zu erreichen.
- das „Multiethnic, Multicultural, Antibias Curriculum“ (King/Chipman/Cruz-Janzen 1994). Die meisten Curricula der vergangenen Jahrzehnte schenken der Diversität von Kindern in einer Gruppe nur wenig Beachtung. In letzter Zeit werden dem Geschlecht, der sozialen Klasse und der ethnischen Zugehörigkeit

jedoch vermehrt Bedeutung zugeschrieben (McCracken 1993; Ramirez/Ramirez 1994; York 1991; Zarillo 1994).

Vergleichbare Überlegungen werden in Europa angestellt. Seit Beginn der 90er Jahre wird europaweit eine lebhafte Debatte über Erziehungsqualität geführt. Die Gründe für diese Erörterung von Fragen zur Qualität und Effektivität des öffentlichen Bildungssystems sind unterschiedlicher Art (CERI 1994, 1995, 1996; Zigler et al. 1996): Neben finanzpolitischen Sachzwängen (effizienter Einsatz öffentlicher Mittel) sind es – wie auch Ende der 60er Jahre – hauptsächlich wirtschaftspolitische Überlegungen, die die politische Diskussion steuern. Globalisierung und Strukturwandel im wirtschaftlichen Bereich erfordern innovative Entwicklungen auch im kulturellen und sozialen Bereich. Grundsätzlich wird es zunehmend schwieriger, eindeutige Vorstellungen über Leitziele von Bildung und Erziehung zu formulieren. Heute erhalten diese ihre Legitimation nicht mehr durch einen tradierten Konsens.

Der gesellschaftliche Kontext der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit den zu beobachtenden Differenzierungen ökonomischer, kultureller und sozialer Art hat zur Folge, dass die fachliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen in mehrfacher Hinsicht komplexer und auch tendenziell konfliktbehafteter geworden ist (Oberhuemer 1997). Es werden dabei Modelle einer kulturell aufgeschlossenen und demokratisch konzipierten Einrichtung an Bedeutung gewinnen. Die Frage, ob Bildungs- und Lernziele in einem schriftlichen Curriculum mit einem bestimmten Grad von Konkretisierung festzulegen sind, wird in den einzelnen EU-Ländern unterschiedlich gelöst.

In einer Studie der Europäischen Kommission (1995) wurde festgestellt, dass das Bildungsangebot in Vorschuleinrichtungen in der Mehrzahl der Länder durch Richtlinien geregelt wird. Die frankophonen Länder sind Beispiele für eine hohe Regulierung des Bildungsangebots, während Dänemark, Großbritannien und Deutschland Beispiele für eine (jeweils unterschiedlich begründete) zurückhaltende Regulierung sind. Allerdings wird in Dänemark – mit Blick auf die Verantwortung von Vorschuleinrichtungen für die Grundlegung positiver Einstellungen zum lebenslangen Lernen – diese zurückhaltende Orientierung in letzter Zeit von wissenschaftlicher Seite problematisiert (Broström 1996).

Aufgrund der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen einer „Wissensgesellschaft“ wurde in den letzten Jahren in mehreren Industrienationen der Versuch unternommen, auch im Bereich der Kleinkindpädagogik neue curriculare Ansätze zu entwickeln und zu implementieren – sowohl auf der fachlichen Ebene als auch auf der Ebene der staatlichen Reglementierung. Das Modell einer interdisziplinären Fachgruppe in Großbritannien (Early Childhood Education Forum 1998) versucht beispielsweise, traditionell divergierende Auffassungen über frühkindliches Lernen, die sich in den sehr unterschiedlichen Betreuungsformen in Großbritannien entwickelt haben, durch ein übergreifendes Konzept zu überwinden. In den Niederlanden werden neue Ansätze der spielorientierten Literacy-Erziehung von vier- bis sechsjährigen Kindern erprobt (van Oers 1998). In Schweden gibt es ein integriertes Konzept der Bildung, Erziehung und Betreuung, bei dem auch sozialpolitische Schwerpunkte deutlich werden: Ziele wie die Förderung von Demokratie und Solidarität und die Gleichstellung der Geschlechter. Mit Blick auf Kinder aus anderen

Kulturen wird ausdrücklich betont, dass Tageseinrichtungen den Grundstein für eine aktive Zweisprachigkeit und bikulturelle Identität legen sollen.

Über Europa hinaus lassen sich vergleichbare Entwicklungen aufzeigen: In Neuseeland ist z.B. eine besonders kulturoffene Konzeption entwickelt worden, die die Maori-Tradition mit den vorherrschenden angloamerikanischen Ansätzen verbindet (Carr/May 1993; May/Carr 1997).

Die genannten Beispiele sollen nur andeuten, dass es in mehreren Ländern eine rege Diskussion über Lernen, Erziehung und Bildung in den frühen Jahren gibt. Es gilt, diese und ähnliche Ansätze zu rezipieren, zu analysieren und in die Diskussion über Bildungsqualität in Deutschland einzubringen. Die alleinige Konzentration auf die Stärken und Schwächen des Situationsansatzes wird dabei wenig hilfreich sein.

(d) *Die leidige Frage nach der Evaluation des Situationsansatzes:* Unter der Leitung von Wolf (et al. 1998) wurde der Versuch unternommen, den Situationsansatz mit einer dreifachen Zielsetzung zu evaluieren: Neben generellen wissenschaftlichen und anwendungsorientierten Zielen (z.B. die Untersuchung der Relevanz und Akzeptanz sowie des Prozesses der Umsetzung des Situationsansatzes) wurden dabei spezielle Ziele (Ausmaß an Veränderungen bei Kindern, Eltern und Erzieher/innen) verfolgt. Mittels dieser Studie sollten zum einen Individualdaten über einzelne Personen wie auch Daten auf verschiedenen Ebenen erhoben werden. Diese sollten sowohl im Sinne einer summativen als auch einer prozessorientierten Evaluation Aufschluss darüber geben, „ob sich der situative Ansatz (bzw. andere pädagogische Ansätze in den Vergleichsgruppen) kognitiv und sozial-emotional auf das Verhalten und Handeln von Erzieherinnen, Eltern und Kindern in der pädagogisch erwarteten Weise auswirken“ (Frey et al. 1996, S. 224).

Es ist zunächst zu begrüßen, dass eine längst fällige Evaluation des Situationsansatzes durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiiert wurde. Verbunden damit sind das Bemühen um eine Operationalisierung dessen, was den Situationsansatz ausmacht, die Formalisierung von empirisch zu testenden Hypothesen und der methodische Zugang sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Verfahren. In der Auseinandersetzung mit Tietze reduziert Zimmer im vorangegangenen Kapitel jedoch selbst die Diskussion um die Evaluation auf einen Punkt, und er tut dies nicht gerade zu seinem Vorteil: Einer der Mängel dieser Evaluationsstudie besteht nämlich darin, dass man nicht kontrolliert hat, ob in den Einrichtungen, in denen das Projekt „Kindersituationen“ durchgeführt wurde, tatsächlich der Situationsansatz (und wenn ja, welcher?) zur Anwendung kam. Die fehlende Kontrolle lässt verständlicherweise auch keine Schlüsse über die Auswirkungen des Situationsansatzes zu. Dies ist ein Problem, an dem niemand vorbei gehen kann und darf. Dies schränkt die Aussagekraft der Evaluationsstudie erheblich ein, macht sie jedoch nicht überflüssig.

Ausblick

Zweifellos hat die Auseinandersetzung um den Situationsansatz eine Debatte über die Angemessenheit unseres Bildungskonzeptes motiviert und den Weg für diesbezügliche Überlegungen frei gemacht. Die bisherige weitgehend unreflektierte Um-

setzung des Situationsansatzes und eine damit einhergehende individuelle Auslegung in der frühpädagogischen Praxis Deutschlands – bei fehlender Rezeption internationaler curriculärer Entwicklungen – hat dazu geführt, dass längst fällige Reformen in der Bildung von Kindern unter sechs Jahren ausgeblieben sind und der Beliebigkeit freier Lauf gewährt wurde. Diese Entwicklung darf man nicht allein dem Situationsansatz anlasten. Politik und Wissenschaft waren ebenfalls daran beteiligt. Der bisherigen Modell- bzw. Projekt-Förderungspolitik auf Bundesebene fehlte der echte Wille zur Bildungsreform. Dadurch, dass sie sich zu sehr auf den Situationsansatz konzentriert hat, verlor sie den Blick für internationale Entwicklungen, unterließ die Förderung anderer Konzepte und zementierte auf diese Weise eine Entwicklung, deren Auswirkungen für Deutschland derzeit nicht absehbar sind. Auch das weitgehende Fehlen universitärer Forschungseinrichtungen erweist sich aus heutiger Sicht als verheerend, was die wissenschaftliche Fundierung der Frühpädagogik im Allgemeinen und der Curriculumentwicklung im Besonderen betrifft. Strukturelle Defizite auf beiden Seiten werfen ihre Schatten und erschweren bislang eine längst fällige Bildungsreform.

Zimmer muss man Recht geben, wenn er seinen Kritikern zwar Lust an Kritik, aber konsistenten Mangel an Alternativen vorhält. Die bisherige Diskussion ist vorwiegend defizit- und zu wenig entwicklungsorientiert geführt worden. Dies erweist sich als wenig ergiebig und führt zur Polarisierung der Standpunkte, von der auch der Beitrag von Zimmer in diesem Band nicht frei bleibt. Eine Kultur der kritischen Auseinandersetzung auf diesem Gebiet muss noch weiterentwickelt werden, und zwar mit Blick auf die gemeinsame Verantwortung für eine zeitgemäße Bildung unserer Kinder. Hier ist Entwicklungsfähigkeit in wesentlichen Positionen auf beiden Seiten gefragt.

Die bisherige Auseinandersetzung hat aber auch deutlich gemacht, dass eine Entwicklung, die sich weiterhin allein auf den Situationsansatz konzentriert und internationale Entwicklungen übersieht, dem Entwurf einer zukunftsorientierten Bildungskonzeption für unsere Kinder entgegen steht. Elschenbroich („Welt-Kennntnis und Lebens-Wissen der Siebenjährigen“, 1997-1999) und Laewen (Modellprojekt: „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, 1997-2000) haben dies mit ihren Arbeiten erkannt. Ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziertes Projekt soll einen ergänzenden Beitrag in dieser Richtung leisten. Nicht zuletzt sind die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit der 1998 gestarteten „Qualitätsinitiative“ bewilligten Projekte ein bemerkenswerter Baustein für eine bessere Erziehungs- und Bildungsqualität in unserem Land. Alle Bemühungen diesbezüglicher Art sollten sich in die gemeinsame Verantwortung für eine zeitgemäße Bildung unserer Kinder einbinden lassen. Diese lässt keine andere Vorgehensweise zu. Vielmehr verlangt sie nach einer starken Integration der Kräfte und der Erfahrungen sowie nach einer Optimierung unserer reformstrategischen Pläne. Es ist eine neue Allianz zwischen den Vertreter/innen von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Administration und Praxis erforderlich, um den Herausforderungen gerecht zu werden, die der Entwurf einer angemessenen Bildungskonzeption für die Zukunft unserer Kinder nach sich zieht.

Und der Situationsansatz? Er muss sich als eines unter vielen anderen Curricula sowohl in Deutschland als auch international neu bewähren. Im Mittelpunkt solcher

Bemühungen sollten sowohl die theoretische Fundierung als auch die weitere curriculare Entwicklung stehen. Die Klärung des Verhältnisses zu anderen Curricula und der Grenzen des Interventionsansatzes steht noch an. Eine neue Implementation des dann veränderten Situationsansatzes sollte initiiert und die Evaluation als permanentes Instrument für Korrekturen und für weitere Veränderungen stärker genutzt werden. Am Ende einer solchen Vorgehensweise wird sicherlich ein anderer „Situationsansatz“ als der stehen, den wir heute kennen. Seine Zukunft hängt aber von der Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft in den genannten Punkten ab. Der Beitrag von Zimmer „Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung“ lässt bereits durch den Titel eine gewisse Hoffnung in dieser Hinsicht erkennen.

Literatur

- Akpinar, Ü./Zimmer, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 3 Bände. München: Kösel 1984
- Allen, V./van de Vliert, E. (Hrsg.): Role-transitions. Explorations and explanations. New York: Plenum 1984
- Bredenkamp, S.: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington: National Association for the Education of Young Children 1987
- Broström, S.: Early childhood education in Denmark: A critical-democratic education? International Journal of Early Childhood 1996, 28 (2), S. 7-14
- Carr, M./May, H.: Choosing a model. Reflecting on the development process of Te Whaariki: National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand. International Journal of Early Years Education 1993, 1 (3), S. 7-21
- Cegłowski, D.: Presentation „Developmentally Appropriate Curriculum“ given at the Illinois AEYC Annual Conference. Champaign: University of Illinois 1990
- CERI: Making education count. Developing and using international indicators. Paris: OECD 1994
- CERI: Education at a glance (OECD Indicators). Paris: OECD 1995, 1996
- Cowan, P.A.: Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, P.A./Hetherington, M. (Hrsg.): Family transitions. Advances in family research. Band 2. Hillsdale: Erlbaum 1991, S. 3-30
- Delphi-Befragung „Potentiale und Dimensionen der Wissenschaftsgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Abschlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, März 1998
- Doyé, G./Lipp-Peetz, C.: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998a
- Doyé, G./Lipp-Peetz, C.: Das soll einer verstehen! Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger 1998b
- Early Childhood Education Forum: Quality in diversity in early learning. A framework for early childhood practitioners. London: National Children's Bureau 1998
- Edelstein, W. (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Heidelberg: Asanger 1995
- Essa, E.: Introduction to early childhood education. Albany: Delmar 1992
- Europäische Kommission: Die Vorschulerziehung in der Europäischen Union – Ein Problemaufriss. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1995
- Filipp, H.-S. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München. PVU 1990

- Fisher, S./Cooper, C.L.: On the move: the psychology of change and transition. Chichester: Wiley 1990
- Fisher, S./Reason, J. Handbook of life stress, cognition and health. Chichester: Wiley 1988
- Fortson, L.R./Reiff, J.C.: Early childhood curriculum: Open structures for integrative curriculum. Boston: Allyn & Bacon 1995
- Frey, A. et al.: Externe Evaluation zum Modellvorhaben „Kindersituationen“. In: Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1996, S. 217-225
- Goffin, S.G.: Curriculum models and early childhood: Appraising the relationship. New York: Merrill Macmillan 1994
- Jones, E./Nimmo, J.: Emergent curriculum. Washington: National Association for the Education of Young Children 1994
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt 1986
- King, E.W./Chipman, M./Cruz-Janzen, M.: Educating young children in a diverse society. Boston: Allyn & Bacon 1994
- Kobelt-Neuhaus, D.: Zweideutigkeiten ertragen lernen. Ambiguitätstoleranz als psychischer Schutz. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1993, Heft 6, S. 327-330
- Krappmann, L.: Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 109-124
- Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1997
- Kreppner, K.: Überlegungen zur Evaluation von Vorschulcurricula. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Band 2. München: Piper 1973, S. 45-55
- Leber, A. et al.: Reproduktion der frühen Erfahrungen. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt/Main: Fachbuchhandlung für Psychologie 1983
- May, H./Carr, M.: Making a difference for the under fives? The early implementation of Te Whaariki, the New Zealand National Early Childhood Curriculum. International Journal of Early Years Education 1997, 5 (3), S. 225-236
- McCracken, J.B.: Valuing diversity: The primary years. Washington: National Association for the Education of Young Children 1993
- Moos, R.H. (Hrsg.): Coping with life crises. An integrated approach. New York: Plenum 1986
- Oberhuemer, P.: Elementarerziehung in Europa: Angebotsformen, Bildungskonzepte, Berufsprofile. In: Büttner, C. (Hrsg.): Erziehung für Europa – Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Weinheim: Beltz 1997, S. 42-55
- Preissing, C.: Und wer bist Du? Interkulturelles Leben in der Kita. Ravensburg: Ravensburger 1998
- Ramirez, G./Ramirez, J.L.: Multiethnic children's literature. Albany: Delmar 1994
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand 1971
- Sarason, I.G./Sarason, B.R. (Hrsg.): Social support: Theory, research and applications. Dordrecht: Nijhoff 1985
- Sawyer, W.E./Sawyer, J.C.: Integrated language arts for emerging literacy. Albany: Delmar 1993
- Schäfer, G.E.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. Neue Sammlung 1995, 35 (4), S. 79-98
- Tietze, W./Roßbach, H.-G.: Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie. In: Engelhard, D. et al. (Hrsg.): Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Ergänzungslieferung März 1996

- van Oers, B.: Education for the improvement of cultural participation. Paper presented at the INRP/UNESCO seminar „Culture, childhood and early education“. Paris, 1.-3.10.1998
- Weikart, D.P./Schweinhart, L.J.: The High Scope curriculum for early childhood care and education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Macmillan 1993, S. 253-268
- Wolf, B. et al.: Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. *Empirische Pädagogik* 1998, 12, S. 271-295
- York, S.: Roots and wings: Affirming culture in early childhood. St. Paul: Redleaf 1991
- Zarillo, J.: Multicultural literature, multicultural teaching. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich 1994
- Zigler, E.F. et al.: Children, families and government. New York: Cambridge University Press 1996
- Zimiles, H.: The Bank Street Approach. In : Roopnarine, J.L./Johnson, J.E.: Approaches to early childhood education. New York: Macmillan 1993, S. 163-178

Herstellen einer konstruktivistischen Atmosphäre im Klassenraum*

Jeder Klassenraum hat eine soziomoralische Atmosphäre, die die Entwicklung der Kinder entweder behindert oder fördert. Prüfen Sie selbst die folgenden Transkripte aus Klassen, in denen die Lehrer/innen sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber Regeln vertreten und recht unterschiedliche Atmosphären in ihren Klassenzimmern schufen.

Klassenraum 1 (Kindergarten): Die Lehrerin (L) spricht mit einer Erwachsenen, der an die Tür gekommen ist. Die Kinder sitzen im Halbkreis und warten auf ihre Rückkehr. Manche Kinder agieren aus – schlagen, treten und schreien einander an – während andere sie auffordern, damit aufzuhören. Ein Kind steht auf, um der Lehrerin Bescheid zu sagen. Die Lehrerin kommt zurück.

L: Gut, geht zurück auf eure Plätze. Salisha? Leanne, setzt du dich bitte? Schaut alle zu mir. *Schaut zu mir*, sofort!

Jamal (zu einem anderen Kind): Beweg' dich mal.

L: Nein! Du bleibst, wo du bist. Schneidersitz, und wenn du schmollen willst, Jamal, gut, dann schmolle nur weiter (schaut Jamal böse an). Nun, ich bin – Odetta, hierher! (meint „Schau mich an“) – *überhaupt* nicht zufrieden damit, wie ihr euch heute benommen habt. Das gefällt mir gar nicht ...Wenn ich mich umdrehe, um mit einer anderen Lehrerin zu sprechen, dann wisst ihr, was ihr tun sollt, und ihr wisst, was ihr nicht tun sollt. Ihr sollt nicht sprechen, wenn ich mit jemand anderem spreche. Du sollst nicht reden, wenn ich rede, Shondra. Und ihr sollt *niemals* jemand anderen berühren. Wir gehen diese Regeln noch einmal durch (zeigt auf eine Anschlagtafel mit Regeln): Nummer 1: „Sprich leise!“ Ihr habt alle laut geredet (anklagender Tonfall). Ich erwarte von euch, dass ihr immer leise sprecht. Wenn ihr auf euren Plätzen seid, wenn ihr mir antwortet, wenn ich euch im Speisezimmer sage, dass ihr miteinander reden dürft, dann sprecht ihr leise. Jamal, wenn du schmollen willst, solltest du dich lieber umdrehen und mich anschauen beim Schmollen. Dreh' dich um, wenn du nicht dahin gehen willst, wo David war (das Büro der Direktorin, um sich einen Tadel abzuholen). Nummer 2: „Hebe die Hand, wenn du sprechen möchtest!“ Habe ich irgendwelche Hände oben gesehen? Habe ich? Nein. Nicht eine Hand war oben. Nummer 3: „Behaltet eure Hände, Füße und Sachen bei euch!“ Ich habe heute mehr Tippen und mehr Stoßen und mehr Treten gesehen als ich im ganzen restlichen Jahr sehen möchte. Sarah, stimmt etwas nicht?

Sarah: Nicole hört nicht auf herumzurutschen ... (Rest unverständlich).

L: Nicole, du rutschst jetzt darüber und dann hältst du still. Du tust so, als wärst du eine Statue. Beweg' dich nicht. Du berührst sie nicht, dein Ellenbogen berührt sie nicht. Nimm ihn

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

herüber. So ist jeder zufrieden. (Zu einem anderen Kind:) Was ist los mit dir?

Jason: Darf ich Regel 4 vorlesen?

L: Nein. Ich werde Regel 4 lesen, danke. Nummer 4 ist: „Arbeite leise“. Das heißt auch, dass ihr leise sitzen sollt. Das bedeutet, wenn ich spreche, seid ihr leise. Nun werden wir diese Regeln für den Rest des Tages *perfekt* einhalten. Ich will nicht einen von euch reden hören, ohne dass die Hand gehoben wurde. Ich möchte nicht eine Person eine andere Person berühren sehen. Jetzt schaut mich an. Jamal, du bist jetzt fertig mit schmollen, schau mich an und setz dich hin wie die Indianer. Nun, mehr zu unserem Thema „Bauernhof“.

Klassenraum 2 (Vierjährige): Lehrerin und Kinder haben sich im Kreis versammelt. Die Lehrerin (L) hat die Liste mit Regeln mitgebracht, die ihr die Kinder in der Woche zuvor diktieren haben.

L: Bevor wir mit dem Morgenkreis beginnen – könnt ihr euch erinnern, worum es hierbei geht? Bei den Regeln?

Carter: Nein.

L: Das sind die Regeln, ihr Kinder habt mir gesagt, dass ich sie aufschreiben soll. Ihr habt mir die Worte gesagt, und ich habe eure Worte aufgeschrieben. Sie handeln davon, wie wir in unserer Klasse behandelt werden möchten. Erinnert ihr euch daran? Weil manche Kinder die Gefühle oder den Körper anderer verletzt haben. Wir haben diese Worte aufgeschrieben, damit alle wissen, wie wir in der Gruppe Freunde sein können. Wisst ihr noch, worum es dabei ging?

Nan: Die Regeln [sind] da, damit wir frohe Kinder werden können, und manche Kinder halten sich nicht daran.

L: Genau so ist es. Lasst sie uns noch einmal lesen, damit ihr euch an sie erinnern könnt (zeigt auf die notierten Regeln): Diese heißt: „Nenne ihnen deinen Namen. Nenne sie nicht unartiges Mädchen oder ungezogener Junge“.

Greg: Das ist Nans (meint, dass Nan die Regel vorgeschlagen hat).

L: Die Leute wollen also bei ihrem eigenen Namen gerufen werden. Na gut.

Nan: Zina hat mich nicht bei meinem Namen gerufen.

L: „Gebrauche ihnen gegenüber Worte. Und wenn die Worte nichts nutzen, gehe und hole die Lehrerin“. Wenn Worte nichts nutzen, könnt ihr sie zwicken und dann alles der Lehrerin erzählen?

Kinder: Nein!

L: Wenn Worte nichts nutzen, könnt ihr sie dann schlagen und die Lehrerin holen?

Kinder: Nein!

L: Donald, wenn deine Worte nichts nutzen und jemand dich tritt, kannst du dann zurückschlagen?

Donald: Nein, ich schlage nicht zurück.

L: Was machst du?

Hank: Ich gehe und sage es der Lehrerin.

Donald: Weißt du, was heute draußen passiert ist? Ben hat Sand in meinen Mund geworfen.

L: Wirklich? Was hast du gemacht?

Donald: Ich habe es einer Lehrerin gesagt.

L: Hat dir die Lehrerin geholfen, mit Ben zu reden?

Donald: Ja.

L: Das ist wichtig. Diese heißt: „Freundschaftliche Hände und freundschaftliche Worte.“ Hey, wisst ihr, was wir machen können? Wir könnten gleich einmal „freundschaftliche Hände“ ausprobieren.

Greg: Was ist das?

L: Ihr überkreuzt eure Hände (macht es vor). Nun nehmt ihr die Hand des Kindes, das euch am nächsten ist (sie verbinden die Hände alle zu einem Kreis). Jetzt schütteln. Nur ein leichtes Schütteln. Das ist der dickste Händedruck. Das sind freundschaftliche Hände, huh?

Aaron: Markus hat seine Hände nicht gekreuzt.

L: Das ist schon in Ordnung. Nun, diese heißt: „Nicht schlagen“.
Wally: Ich habe das gemacht (meint, dass er die Regel vorgeschlagen hat).
L: Könnt ihr euch diese Regeln merken, Kinder?
Kinder: Jaaa!
L: Was meint ihr? Meint ihr, wir können sie uns merken, während wir draußen sind und während wir eine Beschäftigung machen?
Kinder: Jaaa!

Wir stellen diese beiden Vorgehensweisen vor, wie man Kindern Regeln vermitteln kann, da sie verschiedene soziomoralische Atmosphären verdeutlichen, die auf unterschiedliche Weise die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

Was verstehen wir unter „soziomoralischer Atmosphäre“? Dieser Begriff bezieht sich auf das gesamte Netzwerk zwischenmenschlicher Beziehungen in einem Klassenraum, einschließlich der Beziehungen der Kinder zum Lehrer und zueinander. In unserem Buch „Moral classrooms, moral children“ (DeVries/Zan 1994) beschreiben wir den konstruktivistischen Ansatz der sozialen und moralischen Erziehung, der durch das zweite Transkript verdeutlicht wurde.

Konstruktivistische Erziehung ist ein entwicklungsgemäßer frühpädagogischer Ansatz, der von der Theorie Piagets (1932) inspiriert ist. Sie besagt, dass das Kind Wissen, Intelligenz, Persönlichkeit sowie soziale und moralische Werte „konstruiert“. Dieser Ansatz ist bestimmt von Aktivitäten, die auf die Interessen der Kinder bezogen sind, zum Experimentieren ermutigen sowie perspektivisches Denken und Kooperation fördern (DeVries/Kohlberg 1990). Der konstruktivistische Ansatz besteht jedoch nicht nur aus einer Reihe von Aktivitäten.

Das oberste Prinzip konstruktivistischer Erziehung ist, dass eine soziomoralische Atmosphäre kultiviert werden muss, in der Respekt für andere kontinuierlich praktiziert wird. In diesem Sinne ist konstruktivistische Erziehung ein Ansatz sowohl für die moralische als auch die intellektuelle Erziehung. Manche Menschen sind der Meinung, dass die Schule sich aus der moralischen Erziehung heraushalten sollte und sich stattdessen auf den Unterricht von wissenschaftlichen Fächern und die Förderung der intellektuellen Entwicklung konzentrieren sollte. Problematisch an dieser Ansicht ist, dass die Schulen die moralische Entwicklung beeinflussen, ob sie wollen oder nicht. Lehrer kommen nicht umhin, moralische Botschaften zu vermitteln, wenn sie einen Standpunkt in Bezug auf Regeln und Verhaltensweisen einnehmen und Informationen darüber geben, was gut oder schlecht, richtig oder falsch ist. Die Herausforderung besteht darin, sich mit den Kindern in Verbindung zu setzen und sie zu Beschäftigungen anzuregen, bei denen sie ihre eigenen moralischen Überzeugungen hinsichtlich der Beziehung zu anderen Menschen konstruieren können.

In diesem Kapitel weisen wir auf den unvermeidlichen moralischen Aspekt institutioneller Erziehung hin und beschreiben die konstruktivistische Lehrer-Kind-Beziehung. Dann gehen wir darauf ein, wie der Lehrer eine kooperative soziomoralische Atmosphäre schaffen kann, indem er die Kinder am Aufstellen von Regeln für den Klassenraum und anderen Entscheidungen beteiligt, mit ihnen Gespräche über soziale und moralische Dilemmata führt, kooperative Alternativen der Disziplinierung verwendet, Konflikte löst, Zeit für Aktivitäten zur Verfügung stellt, die Kinder zum Aufräumen motiviert und schulische Themen behandelt.

Die Lehrer-Kind-Beziehung

Konstruktivistische Klassen sind durch wechselseitigen oder beiderseitigen Respekt zwischen Lehrer und Kindern gekennzeichnet. Dies ist ein Unterschied gegenüber den meisten Klassen, in denen der Respekt nur einseitig ist – von den Kindern wird erwartet, dass sie den Lehrer respektieren. Der wechselseitige Respekt kann als besondere Ausprägung der Lehrer-Kind-Beziehung diskutiert werden. Unser Leitbild für die konstruktivistische Lehrer-Kind-Beziehung hat seinen Ursprung in Piagets (1932) Unterscheidung von zwei Typen der Moralität, denen zwei Formen der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind entsprechen.

Der erste Typus der Moralität ist eine Moral des Gehorsams. Piaget nannte diese Form „heteronome“ Moral, da sie darin besteht, sich an von anderen aufgestellten Regeln zu halten. Daher folgt das Individuum auf der Stufe der heteronomen Moral den von anderen vorgegebenen Regeln aus Gehorsam vor einer Autorität mit Durchsetzungskraft. Der zweite Typus von Moral wird als „autonom“ bezeichnet. Unter „Autonomie“ verstand Piaget nicht einfach „Selbständigkeit“ in dem Sinne, dass man Dinge ohne die Hilfe anderer tut. Vielmehr richtet sich das Individuum auf der Stufe der autonomen Moral nach seinen eigenen Regeln, die aus einer inneren gefühlsmäßigen Einschätzung entstehen, wie man mit anderen umgehen sollte.

Gewiss würden die meisten entwicklungsorientierten Pädagog/innen eine rein auf Gehorsam basierende Moral als Ziel für die Kinder ablehnen, sondern sich vielmehr wünschen, dass die Kinder von solchen grundlegenden moralischen Werten wie Respekt für andere persönlich überzeugt sind. Ohne Normvorstellungen, die aus der persönlichen Überzeugung hervorgegangen sind, werden sich Kinder kaum an moralische Grundsätze halten – besonders dann nicht, wenn keine Autoritäten anwesend sind. Dennoch verhalten sich Pädagog/innen den Kindern gegenüber oft in einer Weise, die eher Gehorsam als Autonomie fördert. In vielen Schulen begünstigt die soziomoralische Atmosphäre eher Unterwürfigkeit und Anpassung vonseiten der Kinder, anstelle von Initiative, Autonomie und Reflexion.

Konstruktivistische Lehrer/innen respektieren die Kinder, indem sie deren Recht auf eigene Gefühle, Ideen und Meinungen würdigen. Sie setzen ihre Autorität selektiv ein und verzichten darauf, unnötig von ihrer Macht Gebrauch zu machen. Auf diese Weise ermöglichen sie es den Kindern, eine Persönlichkeit mit Selbstvertrauen, Achtung vor sich selbst und anderen sowie mit einem aktivem, forschenden Geist zu entwickeln.

Regeln aufstellen, Entscheidungen treffen und abstimmen

Ein besonderes Merkmal der konstruktivistischen Erziehung ist, dass die Verantwortung für Entscheidungen von allen in der Klasse geteilt wird. Der Lehrer überlässt den Kindern viel Macht, wenn es um Entscheidungen über Regeln für die Klasse geht. Indem er die Kinder einlädt, über Regeln und Entscheidungen zu bestimmen, kann der Lehrer seine Autorität als Erwachsener verringern, die Selbstregulation der Kinder fördern und ihnen die Chance geben, die Perspektive des ganzen Klassenverbands einzunehmen.

Explizit oder implizit sind Regeln ein notwendiger Bestandteil des Zusammenlebens in der Klasse. Wenn die Erfahrungen der Kinder mit Regeln zu ihrer moralischen und sozialen Entwicklung beitragen sollen, muss der Lehrer sich reiflich überlegen, wie er mit den Kindern in Bezug auf Regeln arbeitet. Die zwei Beispiele zu Beginn dieses Kapitels haben beide mit Klassenregeln zu tun. In der Klasse aus dem ersten Beispiel hat die Lehrerin alle Regeln zu Beginn des Jahres aufgeschrieben und sie den Kindern vorgestellt. Die meisten Regeln beziehen sich auf Verhaltensweisen, und die Lehrerin begründet sie nicht. In der Klasse aus dem zweiten Beispiel haben die Kinder die Regeln als Reaktion auf Probleme wie Schlagen oder Anreden ohne Namensnennung aufgestellt. Die Lehrerin betont vor allem Gründe für die Regeln, die mit Rücksichtnahme auf die Gefühle anderer zusammenhängen. Mit dem zweiten Beispiel wollten wir veranschaulichen, dass man den Kindern keine vorgefertigten Regeln zu präsentieren braucht. Unter der behutsamen Anleitung der Lehrerin können die Kinder selbst Regeln entwerfen, auch wenn die Regeln dann etwas anders aussehen, als wenn die Lehrerin sie formuliert hätte.

Während der Gespräche über Regeln kann die Lehrerin die Begründungen für die Normen verdeutlichen. Wenn die Kinder die Regeln selbst als Antwort auf Probleme aufstellen, die in der Klasse aufgetreten sind, werden sie die Regeln leichter als die ihren akzeptieren können. Sie werden auch eher begreifen, dass es notwendig ist, sich an die Regeln zu halten, und gemeinsam die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Regeln durchgesetzt werden.

Die Regeln der Kinder, selbst formuliert und – falls möglich – selbst niedergeschrieben, sollten schriftlich im Klassenraum vorhanden sein (ein Regelheft, das von den Kindern illustriert wurde; eine an der Wand angeschlagene Liste usw.). Dann kann der konstruktivistische Lehrer, falls Regelverletzungen vorkommen, auf die Regeln verweisen, *die die Kinder selbst aufgestellt haben*, und unterstreichen, dass die moralische Autorität in der Klasse nicht beim Lehrer, sondern bei den Kindern selbst liegt.

Wenn Lehrer/innen den Kindern Gelegenheiten geben, darüber zu bestimmen, was in ihrem Klassenraum geschehen soll (z.B. welches von zwei Büchern vorgelesen wird, wohin man bei einem bevorstehenden Ausflug gehen soll oder was es bei einem Fest in der Klasse zu essen geben wird), entwickeln die Kinder einen Gemeinschaftssinn und ein Verantwortungsgefühl dafür, was in ihrer Klasse geschieht.

Wenn die Kinder unterschiedlicher Meinung bezüglich anstehender Entscheidungen sind, kann der Lehrer sie mit dem Abstimmen bekannt machen. Abstimmungen eröffnen den Kindern exzellente Gelegenheiten, Standpunkte zu wechseln oder zu verteidigen, die Ansichten der anderen anzuhören und Angelegenheiten fair zu entscheiden (Der aufmerksame Lehrer wird im Abstimmen zahlreiche Möglichkeiten für Lektionen in mündlicher und geschriebener Sprache und in Mathematik erkennen). Wenn sie häufig Erfahrungen mit dem Abstimmen gemacht haben, können sogar Vierjährige sich schon eine Vorstellung von Gleichheit machen, wenn sie beobachten, dass der Meinung jedes einzelnen Menschen gleich viel Gewicht bei der Entscheidung beigemessen wird.

Man kann die Kinder auf verschiedene Arten an das Abstimmen heranzuführen, aber wir raten davon ab, kleine Kinder die Hände heben zu lassen. Diese Methode birgt zahlreiche Probleme in sich. Kinder ermüdet es oft, die Hände oben zu halten,

sie lassen die Hände wieder sinken, und die Lehrerin muss die Kinder ermahnen, die Hände erhoben zu halten, bis alle gezählt worden sind. Kinder, die den Vorgang noch nicht ganz begriffen haben, stimmen eventuell für jede Option, was wiederum andere klagen lässt, dass es nicht fair sei, wenn manche Kinder zweimal abstimmen. Wenn die Lehrerin ihre Hände zählt, sind sich die Kinder schließlich niemals sicher, dass sie ihre Hand gesehen und mitgezählt hat. Kurz gesagt, die Kinder haben Schwierigkeiten, den Prozess zu verfolgen, und so geht viel vom Wert des Abstimmens verloren. Die Lehrerin sollte einen Abstimmungsvorgang wählen, den die Kinder nachvollziehen und begreifen können, z.B. indem sie systematisch ein Kind nach dem Anderen im Kreis herum wählen lässt und seinen Namen unter die jeweilige Alternative schreibt oder indem sie den Kindern erlaubt, Stimmzettel einzuwerfen.

Besprechen sozialer und moralischer Dilemmata

Das Alltagsleben in der Klasse bietet der Lehrerin oftmals Gelegenheiten, die Kinder zu moralischen Überlegungen anzuregen, indem sie Diskussionen über soziale und moralische Fragen leitet, z.B. wenn etwas geschieht, was die Kinder nicht für gerecht halten. Auch Kinderbücher können Material beinhalten, das sich für die Diskussion über soziale und moralische Dilemmata eignet. Beispielsweise hat der Mause Zahnarzt Dr. DeSoto im gleichnamigen Buch von William Steig (1982) Mitleid mit einem Fuchs, der Zahnschmerzen hat, obwohl er ansonsten keine Tiere behandelt, die Mäusen gefährlich werden können. Der Fuchs plant eindeutig, Dr. DeSoto und dessen Frau zu fressen, aber die Mäuse überlisten ihn, indem sie ein „Geheimrezept“ (Klebstoff) für seine Zähne verwenden, das nach ihren Worten zukünftigen Zahnschmerzen vorbeugt. Bei der Diskussion über diese Situation kann die Lehrerin die Frage in den Raum stellen, ob es in Ordnung ist, dass die Mäuse den Fuchs dadurch überlisteten, dass sie ihm den Mund zuklebten.

Als wir eine moralische Diskussion über diese Geschichte mit Vier- bis Fünfjährigen führten, beobachteten wir, dass die meisten Kinder die Mäuse verteidigten. Dennoch ergriff ein Kind Partei für den Fuchs und befürchtete, dass dieser mit seinem zugeklebten Mund verhungern müsse. Außerdem gab es einen sehr weit entwickelten Vierjährigen, der sich in die Lage der ganzen Stadt versetzte und argumentierte, es sei richtig, dem Fuchs die Zähne zusammenzukleben, denn wenn er die Mäuse fräße, dann sei niemand mehr da, der Zähne richten könne! Solche Erfahrungen mit der Übernahme verschiedener Perspektiven tragen zur moralischen Urteilsfähigkeit der Kinder bei.

Kooperative Alternativen der Disziplinierung

„Disziplin“ besteht im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes nicht darin, Kinder durch Kontrollieren oder Strafen zu sozialisieren. Vielmehr arbeiten wir mit den Kindern zusammen, wenn sie nach und nach herausfinden, wie man sich mit anderen so in Beziehung setzen kann, dass beide Seiten zufrieden sind. Das heißt nicht,

dass der Lehrer alles durchgehen lässt und die Kinder tun und lassen, was sie wollen. Im Gegenteil! Konstruktivistische Lehrer sind sehr aktiv bei der Suche nach Alternativen zur Bestrafung, bei denen die natürlichen und logischen Konsequenzen des Vergehens und des damit verbundenen Bruchs der sozialen Bande im Vordergrund stehen. Wenn ein Gegenstand kaputt gemacht wird, können die anderen ihn nicht mehr benutzen und könnten deshalb ärgerlich oder traurig sein. Wann immer es möglich ist, erhält derjenige, der den Gegenstand kaputt gemacht hat, die Gelegenheit, die Sache wieder in Ordnung zu bringen, indem er den Gegenstand repariert bzw. ersetzt. Wenn jemand lügt, könnten die anderen den Eindruck gewinnen, dass sie ihm nicht mehr trauen können. Der Riss in der sozialen Bande muss dann wieder repariert werden. Es erübrigt sich zu erwähnen, dass diese sozialen Bindungen den Kindern etwas bedeuten müssen, damit sie sich ihre Wiederherstellung wünschen. Dies macht enge, von gegenseitiger Anteilnahme geprägte Beziehungen zwischen den Kindern sowie zwischen Lehrer und Kind zu einem integralen Bestandteil der soziomoralischen Atmosphäre.

Konflikte und ihre Lösung

Konflikte sind in jedem Klassenraum unvermeidlich, in dem die Kinder frei miteinander interagieren. Anstatt zu versuchen, Konflikte zu vermeiden, nutzt der konstruktivistische Lehrer Konflikte zwischen den Kindern als Gelegenheiten, um ihnen zu helfen, den Standpunkt anderer zu begreifen und für alle Parteien akzeptable Lösungen zu entwickeln. Lehrer/innen können die Kinder beim Lösen von Konflikten unterstützen, indem sie das Problem so erklären, dass die Kinder es verstehen. Sie können ihnen helfen, Gefühle und Wünsche in Worte zu fassen und einander zuzuhören, sowie die Kinder Lösungsmöglichkeiten vorschlagen lassen. Diese Prinzipien werden im folgenden Beispiel veranschaulicht.

Hektor (H) hat eine kleine Leiter über der Öffnung einer Kiste platziert, die ihm als Ziel für einen Bohnensack dient – obwohl Marcel (M) dies nicht möchte. Marcel kommt zur Lehrerin (L) und beklagt sich.

L: Na, Marcel, glaubst du, so könnte ein lustiges Spiel daraus werden?

M: (unhörbar)

L: Hektor sagt, so macht es ihm Spaß.

M: So wird es schlecht.

L: Nun, warum sagst du das nicht zu Hektor? Was würdest du ihm gerne dazu sagen?

M: Weiß ich nicht.

L: Was, glaubst du, können wir tun, wenn Hektor nun einmal so damit spielen möchte?

M: (zuckt mit den Achseln, sagt etwas Unverständliches)

L: Hektor, Hektor, weißt du was? (setzt sich auf den Boden neben Hektor). Ich höre gerade, dass wir ein Problem haben. Weißt du, was das Problem ist? (Hektor spielt weiter und hört nicht zu). Hektor, hörst du, was ich zu dir sage? Ich sehe, dass du hiermit spielen willst (nimmt die Leiter). Marcel sagt, dass er *nicht* damit spielen möchte. Was also könnt ihr tun, Jungs?

H: Ich möchte, dass er spielt (Rest unverständlich).

L: Marcel, kannst du diese Idee hören? Was für eine Idee hast du, Hektor?

H: (unverständlich)

L: Hast du diese Idee gehört?

M: Umm hmm. Nachher tun wir sie weg (Rest unverständlich).

L: Hektor, hast du Marcells Idee gehört?
H: Ja.
L: Lass sie uns hören. Was hast du für eine Idee, Marcel?
: Ich habe gesagt ...
H: (wirft den Bohnensack, scheint nicht zuzuhören).
L: Hektor, lass uns zuhören, was für eine Idee Marcel hat, weil ich gehört habe, dass er eine Idee hat. (Die Lehrerin nimmt den Bohnensack). Hektor, wir machen nur mal einen Moment Pause mit dem Bohnensackspielen, damit wir die andere Idee anhören können. Was ist die andere Idee, Marcel?
M: Wenn du sie wegtust, könntest du ihn nachher wieder herausholen.
L: Oh. Klingt das nicht nach einer guten Idee?
H: Nein, ich will es so machen.
L: Hektor will es jetzt so machen.
M: Na gut, dann soll er eben noch zwei Sekunden mit dem roten Ding da spielen (zeigt auf die Leiter) und dann werde ich ... (zeigt auf das Loch und die Leiter). Na, vielleicht könnten wir uns abwechseln, ich weiß nicht.
L: Vielleicht könntet ihr euch abwechseln? Glaubst du, du könntest teilen, Hektor? Marcel sagte, es würde gehen.
H: (unverständlich)
L: Gut! Wisst ihr was? Wenn ihr Jungen es versucht, sagt mir Bescheid, wenn ihr Hilfe braucht, aber ich wette, ihr schafft es.
Nachdem die Lehrerin eine kooperative Einstellung beobachtet und das Gefühl hat, dass die beiden zurecht kommen werden, geht sie. Hektor und Marcel gelingt es, zusammen zu spielen. Sie schleudern den Bohnensack in das Loch. Marcel akzeptiert die Leiter.

Wir wissen, dass Konfliktlösung nicht nur ein Merkmal konstruktivistischer Erziehung ist. Dennoch ist es vielleicht ein einzigartiges Charakteristikum der konstruktivistischen Perspektive, dass sie Konflikte und ihre Lösung als ein wichtiges Bestandteil des Curriculums begrüßt und Konflikte nicht nur als Problem betrachtet, mit denen man fertig werden muss. Piagets Arbeiten führen uns zu der Erkenntnis, dass Konfliktlösung nicht nur eine Fertigkeit ist, sondern dass sie sich im Laufe der Entwicklung wandelt, wenn das Kind langsam erkennt und herausfindet, wie man unterschiedliche Standpunkte miteinander in Einklang bringen kann.

Beschäftigungen

Die Beschäftigungsphase ist vielleicht der wichtigste Zeitraum im Tagesablauf einer konstruktivistischen Klasse. Der Zweck von Beschäftigungen besteht darin, dass die Kinder intellektuell, sozial und moralisch aktiv sind und ihr Verhalten zunehmend selbst regulieren. Beispielsweise bittet konstruktivistische Lehrerin bei einer Beschäftigung mit Dingen, die schwimmen oder untergehen, die Kinder, darüber nachzudenken, warum manche Dinge untergehen und andere schwimmen. Sie ermutigt die Kinder, widersprüchliche Meinungen zu reflektieren, und unterstützt sie bei der Suche nach Erkenntnissen, die sich durch Beobachtung und Experimentieren gewinnen lassen.

Während sie mit Gegenständen hantieren und über die Erkenntnisse diskutieren, können die Kinder die Ergebnisse eines Experiments „ablesen“ und müssen sie dann auch akzeptieren, selbst wenn sie etwas anderes vorhergesagt haben. Die Leh-

rerin fordert die Kinder außerdem auf, die Aktivität abwechselnd durchzuführen, hilft ihnen, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass viele Kinder dieses Privileg zur gleichen Zeit für sich beanspruchen, und lässt sie nach Wegen suchen, mit denen sich alle anfreunden können. Dadurch dass konstruktivistische Lehrer/innen darauf verzichten, allwissend und allmächtig zu sein, machen sie den Kindern den Weg frei, sich selbst mit Angelegenheiten auseinander zu setzen und sich nicht allein auf die Anleitung durch Erwachsene zu verlassen.

Beschäftigungen, die schon lange mit dem entwicklungsorientierten Vorgehen in der frühkindlichen Erziehung assoziiert werden, umfassen Rollenspiele, Bauen mit Bauklötzen und andere Konstruktionsspiele, Kunst, Lesen und Schreiben. Zu anderen Aktivitäten, die für konstruktivistische Erziehung typisch sind, gehören Gruppenspiele (Kamii/DeVries 1980) und Beschäftigungen zu physikalischen Fragen (Kamii/DeVries 1993). In konstruktivistischen Klassen werden die Beschäftigungen unter Berücksichtigung der Interessen der Kinder geplant, und die Kinder werden regelmäßig dazu befragt, was sie wissen und tun möchten. Neue Angebote können während der Gruppenphase eingeführt werden, zusammen mit Vorschlägen für mögliche Absichten, welche die Kinder vielleicht verfolgen möchten. „Weißt du noch, dass du sagtest, du wolltest etwas über Blasen lernen? Ich tue ein paar Pfeifenreiniger und Seifenwasser ins Spülbecken. Dann kannst du experimentieren und herausfinden, wie man die Drähte so formen kann, dass sich damit gute Blasen machen lassen“.

Der konstruktivistische Lehrer lässt die Kinder frei über die Wahl ihrer Aktivitäten und der Spielgefährten entscheiden. Er schaltet sich nur selten ein und ermöglicht den Kinder, selbst die Initiative zu ergreifen. Er hört sich ihre Überlegungen an und ermutigt die Kinder, ihre Ideen auszuprobieren. „Was glaubst du, welche Form wird die Blase haben, die aus deinem eckig gebogenen Draht herauskommen wird?“ Die Interaktion unter Gleichaltrigen wird dadurch gefördert, dass der Lehrer die Kinder auffordert, sich gegenseitig zu helfen, indem er Verhandlungen bei eventuell auftretenden Spannungen unterstützt und indem er freundschaftlich geteilten Erfahrungen Vorschub leistet.

Das Aufräumen

Manche Lehrer/innen von Kleinkindern halten das Aufräumen für die schwierigste Zeit des Tages und lösen die Probleme mit dem Aufräumen dadurch, dass sie alles selber in Ordnung bringen. Konstruktivistische Lehrer/innen nutzen jedoch die Zeit für das Aufräumen, um die Entwicklung des Verantwortungsgefühls zu fördern. Die Pflege des Klassenraumes wird dann zu einem moralischen Thema, wenn sie durch Achtung und Fairness gegenüber jedem Einzelnen in der Gemeinschaft motiviert ist. Indem sie die Kinder dazu auffordern, die Verantwortung für die Pflege des Klassenzimmers zu übernehmen, vermindern Lehrer/innen ihre Autorität und übertragen die moralische Autorität den Kindern, wobei sie im Zuge dessen die Entwicklung der kindlichen Selbstregulation fördern. Schwierigkeiten mit dem Aufräumen bieten den Lehrer/innen unausweichlich Möglichkeiten, die Kinder dazu anzuregen, über praktische und moralische Gründe für das Aufräumen nachzuden-

ken. „Habt ihr bemerkt, dass einige Kinder während des Aufräumens einfach nur herumgelaufen sind? Hat jemand von euch irgendeine Idee, wie wir das mit dem Aufräumen handhaben sollten?“

Schulische Themen

Ein Vorurteil über konstruktivistische Erziehung besteht darin, dass sie Akademisches ausklammert, nur weil sie das Spiel einbezieht. In Wirklichkeit nehmen konstruktivistische Lehrer/innen die „Konstruktion“ von Wissen seitens der Kinder – über Lesen und Schreiben, Zählen, Natur- und Sozialwissenschaften sowie über die schönen Künste – sehr ernst. Wir möchten nachdrücklich darauf hinweisen, dass schulische Themen in einer konstruktivistischen Klasse im Rahmen der hier beschriebenen soziomoralischen Atmosphäre behandelt werden. Man kann die konstruktivistische Behandlung von Sachthemen nicht verstehen, wenn man nicht zuerst die konstruktivistische soziomoralische Atmosphäre verstanden hat.

Für den konstruktivistischen Lehrer, der sich einen wissenschaftlichen Inhalt vornimmt, liegt die Schwierigkeit darin zu unterscheiden, was *konstruiert* und was *instruiert* werden muss. Piagets Differenzierung zwischen drei Arten von Wissen hilft dem Lehrer, diese Unterscheidung zu machen. Wenn ein Thema Kenntnisse über physikalische Objekte beinhaltet (z.B. darüber, welche Dinge schwimmen und welche absinken), ermutigt der Lehrer die Kinder, mit den Objekten zu experimentieren und über deren Reaktionen nachzudenken. Wenn ein Thema von seiner Natur her willkürlich festgelegt oder konventionell ist (z.B. dass Weihnachten am 25. Dezember ist oder dass der Buchstabe A als „a“ ausgesprochen wird), zögert der Lehrer nicht, die Kinder darüber zu informieren. Da jedes Thema logisch-mathematische Kenntnisse berührt, ermutigt der Lehrer die Kinder dazu, Dinge miteinander in Beziehung zu setzen (z.B. dass schwere Dinge offenbar sinken und leichte Gegenstände schwimmen – aber nicht immer), Vergleiche und Verallgemeinerungen anzustellen sowie ihre Hypothesen zu testen.

Vielleicht ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal einer konstruktivistischen Vorgehensweise bei akademischen Themen, dass der Lehrer die Irrtümer der Kinder respektiert. Dieser Respekt führt dazu, dass die Kinder freimütig und ehrlich ihre Überlegungen äußern, ohne Angst davor zu haben, etwas Falsches zu sagen. Der Lehrer akzeptiert die unrichtigen oder nur teilweise richtigen Ideen der Kinder als notwendige Begleiterscheinungen des konstruktiven Prozesses, der schließlich (aber keineswegs sofort) in korrektes Wissen mündet. Wenn eine Vier- oder Fünfjährige z.B. auf der Ansicht beharrt, dass die Punkte auf einem Würfel in dessen Schatten sichtbar sein werden, dann weiß der Lehrer, dass er sie nicht durch Erklärungen vom Gegenteil überzeugen kann. Der Lehrer verzichtet darauf, das Kind zu korrigieren, und schafft stattdessen Gelegenheiten für das Kind, zu experimentieren und durch Beobachtung etwas über den Schatten des Würfels herauszufinden.

Ähnlich verhält es sich, wenn die Lehrerin beobachtet, dass das Kind beim Zählen der Felder eines Brettspiels einen logischen Fehler macht. Das heißt, das Kind wirft den Würfel und zählt als „1“ das bereits besetzte Feld (auf dem es am Ende des letzten Zuges stehen geblieben ist), anstatt gleich auf das nächste Feld vorzurü-

cken. Wenn die Lehrerin bemerkt, dass das Kind von der Richtigkeit seiner Strategie überzeugt ist, verzichtet sie darauf, die Zählweise des Kindes zu korrigieren. Die konstruktivistische Lehrerin gibt dem Kind vielmehr einen Würfel, auf dem nur Einsen und Zweien sind, sodass das Kind „1“ zählen wird und keinen Schritt weiterkommt! Das Kind wird dann das Gefühl haben, dass dies nicht stimmen kann, und wird seine eigene Logik korrigieren.

Einbeziehen schulischer Themen im Sinne des Konstruktivismus heißt, dass man Situationen herstellt, in denen die Kinder ihre eigenen Interessen und Absichten aktiv verfolgen können. Dewey (1913) hat vor beinahe einem Jahrhundert darauf hingewiesen (und fast jede Person kann dies aufgrund seiner eigenen Alltagserfahrungen bezeugen), dass Menschen mehr Zeit, Energie und Aufmerksamkeit in das investieren, was sie interessiert. Wenn das Kind beabsichtigt, ein bestimmtes Spiel zu spielen, hat es spontan auch Lust dazu, die Regeln zu lesen, zu zählen sowie Wörter und Ziffern aufzuschreiben. Wenn Kinder kochen möchten, dann werden sie versuchen herauszufinden, was im Rezept steht. Kleinkinder sind mental aktiver, wenn sie auch körperlich damit beansprucht sind, herauszubekommen, wie etwas gemacht wird. Aktivitäten, bei denen Gegenstände bewegt werden (elementare Physik) oder Objekte sich verändern (elementare Chemie), regen die Kinder dazu an, Wissen über die dingliche Welt zu konstruieren. Wenn man einen an einer Schnur befestigten Ball (als Gewicht eines Pendels) dazu verwendet, einen Zielgegenstand umzustoßen, regt dies die Kinder dazu an, Kenntnisse über räumliche und ursächliche Beziehungen aufzubauen. „Glaubst du, du kannst den Gegenstand umwerfen, wenn ich ihn hier hinstelle (außerhalb der Reichweite des Pendels)?“ Wenn die Kinder mit verschiedenen Mengen von Mehl, Wasser und Öl experimentieren, um einen Teig herzustellen, konstruieren sie Wissen über den Einfluss jeder Zutat auf die Konsistenz des Teigs. „Was kannst du noch hinzufügen, damit dein Teig weniger klebt?“

Die konstruktivistische Behandlung akademischer Themen bezieht auch die Förderung sozialer Interaktionen rund um einen spezifischen wissenschaftlichen Inhalt ein. Im sozialen Zusammenleben ist es ständig notwendig zu kommunizieren. Bei vielen Aktivitäten sind Schreiben und Lesen von Zahlen, Zählen und Rechnen notwendig. Die Kinder können die Namen und die Preise der Gerichte auf eine Speisekarte schreiben, wenn sie Restaurant spielen, Zahlen addieren, wenn sie bei einem Spiel in der Gruppe die Punktzahlen notieren, und lernen, die Namen der anderen zu schreiben, um Glückwunschkarten an sie zu adressieren.

Der konstruktivistische Ansatz legt im Zusammenhang mit Sachthemen Wert auf Selbstregulation und auf Reflexion, die zum Begreifen, zu Selbstvertrauen und zu der Neigung führt, die Dinge zu hinterfragen und kritisch zu bewerten. Es motiviert die Kinder, wenn sie sich Ursachen, Folgen und Erklärungen physikalischer und logischer Phänomene oder von sozialen und moralischen Phänomenen durch den Kopf gehen lassen. Wir vertreten daher die Ansicht, dass die Entwicklung der Moral und die der Intelligenz miteinander verknüpft sind, und behaupten, dass das Leben in einer moralisch geprägten Klasse auch die intellektuelle Entwicklung der Kinder fördert. Dennoch ist es möglich, eine kooperative soziomoralische Atmosphäre zu schaffen und Sachthemen dabei zu vernachlässigen. Am besten kann man akademische Themen vermitteln, wenn man versteht, wie Kinder Wissen aufbauen.

Schlussfolgerungen

Die Unterrichtsprinzipien, die in diesem Kapitel diskutiert wurden, bauen auf dem Grundstein auf, den John Dewey und andere Pioniere einer progressiven Erziehung gelegt haben. Obgleich manche unserer Aktivitäten nicht ganz neu sind, offeriert die konstruktivistische Erziehung neue Begründungen und Erziehungspraktiken, die in einer auf Forschungsergebnissen basierenden Theorie verankert sind. Vor diesem theoretischen Hintergrund werden alte Beschäftigungen angereichert, und es ergeben sich neue Möglichkeiten. Unsere Forschungsarbeit belegt, dass Kinder aus Klassen, die von einer konstruktivistischen soziomoralischen Atmosphäre geprägt sind, in ihrer soziomoralischen Entwicklung weiter fortgeschritten sind, öfter ihre Konflikte selbst lösen können und freundschaftlicher mit ihren Spielgefährten interagieren, als Kinder aus Klassen mit einer autoritäreren Atmosphäre (DeVries/Haney/Zan 1991; DeVries/Reese-Learned/Morgan 1991).

Wenn wir Menschen glücklich miteinander leben wollen, müssen wir herausfinden, wie wir mit Verschiedenartigkeiten aller Art zurechtkommen können. Wenn Kleinkinder lernen, sich in dem kleinen Kreis ihrer Klasse so zu verhalten, dann werden sie das vielleicht auch auf größere Gruppen in der Gesellschaft übertragen können. Dadurch, dass wir Kleinkindern Gelegenheiten bieten, soziomoralische Kompetenzen zu entwickeln, können wir vielleicht verhindern, dass sie sich zu Erwachsenen entwickeln, die sich Regeln ohne Sinn und Verstand unterwerfen oder dagegen rebellieren. Indem wir frühzeitig die soziomoralische Entwicklung der Kinder fördern, können wir sie vielleicht auf einen Weg geleiten, auf dem sie zu Erwachsenen heranreifen, die Verantwortung für ein demokratisches Staatswesen übernehmen und für Gleichheit in den menschlichen Beziehungen eintreten.

Literatur

- DeVries, R./Haney, J./Zan, B.: Sociomoral atmosphere in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of teacher's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly* 1991, 6, S. 449-471
- DeVries, R./Kohlberg, L.: *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2. Aufl. 1990
- DeVries, R./Reese-Learned, H./Morgan, P.: Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly* 1991, 6, S. 473-517
- DeVries, R./Zan, B.: *Moral classrooms, moral children*. New York: Teachers College Press 1994
- Dewey, J.: *Interest and effort in education*. Edwardsville: Southern Illinois University Press 1913
- Kamii, C./DeVries, R.: *Group games in early education*. Washington: National Association for the Education of Young Children 1980
- Kamii, C./DeVries, R.: *Physical knowledge in preschool education*. New York: Teachers College Press, 2. Aufl. 1993
- Piaget, J.: *Moral judgment of the child*. London: Free Press 1932
- Steig, W.: *Doctor DeSoto*. New York: Farrar, Straw & Giroux 1982

Kommentar: Der konstruktivistische Klassenraum – das Dilemma, in einer Welt voller Unterschiede zu erziehen*

Auf dem Gebiet der kindlichen Entwicklung (z.B. Kagitcibasi 1996; Lamb 1987; Roopnarine/Carter 1992) und der Erziehung in der frühen Kindheit (Dader 1991) beschäftigt man sich derzeit sehr stark damit, Entwicklungsprozesse in verschiedenen Kulturen zu skizzieren, unser theoretisches Denken und unsere Modelle von Entwicklungsphänomenen neu zu ordnen, um deren Erklärungsvermögen und ihren Anwendungsbereich zu erweitern (Gibson/Ogbu 1991), sowie um kulturell abgestimmte frühpädagogische Erfahrungsangebote für Kleinkinder zu schaffen. In dieser Hinsicht haben wir im letzten Jahrzehnt mehr unternommen als in den vorausgegangenen. Frühpädagogische Erziehungspraktiken sind nun entwicklungstheoretisch besser fundiert, und die Bemühungen um multikulturelle Erziehung wurden verstärkt (Banks 1994). Dennoch muss noch viel mehr getan werden, wenn wir die pädagogischen Herausforderungen des nächsten Jahrtausends bewältigen wollen.

Mehr als drei Jahrzehnte lang haben nun in den USA verschiedene Aspekte der Theorie Piagets über die kognitive Entwicklung die Implementation erzieherischer Praktiken in einer Vielzahl von frühpädagogischen Programmen bestimmt. Hybriden solcher Programme befinden sich in universitären Settings (z.B. der „Piaget Classroom“ an der Universität von Wisconsin und die „School for Constructivist Play“ an der Universität von Massachusetts). Andere Programme außerhalb der Universitäten haben ebenso ausgiebig von den Grundsätzen der Piaget'schen Theorie der intellektuellen Entwicklung im Prozess der Erziehung von Kleinkindern Gebrauch gemacht. Aber diese letzteren Programme sind eklektischer geartet, weil sie die Vorstellungen Piagets darüber, wie Kinder ihr Verständnis von ihrer Umwelt „konstruieren“, mit auf der sozialen Kompetenz aufbauenden Ansätzen kombinieren, wie sie normalerweise in speziell für die vorschulische Erziehung entwickelten Programmen verwendet werden. Daher ist es schwierig, ein umfassendes Bild vom „Erfolg“ dieser weit gefächerten Programme zu zeichnen. Der frühpädagogische Ansatz, den ich hier kommentieren werde – der „soziomoralische Klassenraum“ – weicht insofern vom Mainstream der vielfältigen kognitiv orientierten Programme

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

ab, als er sehr stark von Piagets Theorie der intellektuellen Entwicklung inspiriert und geleitet ist.

Die meisten Erzieher/innen würden den Idealen des soziomoralischen Klassenraums sofort zustimmen. Im Wesentlichen sind diese Ziele für das Feld der Frühpädagogik in hohem Maße wünschenswert und sollten bereitwillig aufgenommen werden: eine Atmosphäre in der Klasse zu schaffen, in der die Kinder Gelegenheiten dazu bekommen, Abstimmungen durchzuführen, ihre eigenen Gruppenregeln zusammenzustellen, sich selbst und anderen gegenüber Respekt zu entwickeln, soziale und moralische Dilemmata zu diskutieren und sich um Konfliktlösungen zu bemühen – und all dies eingebunden in den Prozess der „Konstruktion“ von Wissen über die Welt um sie herum. Diese Möglichkeiten, zusammen mit förderlichen Erziehungspraktiken zu Hause, werden als wichtig erachtet, um der Entwicklung von Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, geistiger Anteilnahme, reger intellektueller Tätigkeit und Selbständigkeit bei Kleinkindern Vorschub zu leisten. In den USA herrscht in Forscherkreisen weitgehende Übereinstimmung darüber, dass diese Attribute das Fundament für eine optimale Entwicklung von Charakter und Kompetenz legen (vgl. Literaturübersicht von Baumrind 1996). Weniger einig ist man sich jedoch darüber, wie Sozialisationsprozesse und Erziehungsmethoden, die für verschiedene ethnische bzw. kulturelle Bevölkerungsgruppen typisch sind, mit den Erziehungspraktiken in der Schule interagieren und mit diesen so verknüpft werden können, dass sie zur Entwicklung optimaler Kompetenz beitragen. Die Erziehungsmaßnahmen und Förderungsmethoden, die zu Hause angewandt werden, entsprechen nicht unbedingt denen in der Schule und können Verwirrung und erhöhte Anforderungen mit sich bringen, wenn Kinder aus kulturellen Minderheiten erzogen werden. Genau auf diesen Punkt will ich in meiner kurzen Stellungnahme zur konstruktivistischen Erziehung in der frühen Kindheit – genauer gesagt zum soziomoralischen Klassenraum – eingehen. Ich werde in meinen Erläuterungen nur auf Programme eingehen, die unterschiedlichen ethnischen bzw. kulturellen Bevölkerungsgruppen in den USA dienen.

Bevor ich fortfahre, ein paar Worte zu Piagets Theorie, in der der konstruktivistische Ansatz der Frühpädagogik seine Wurzeln hat. Obwohl der Erwerb verschiedener kognitiver Konstrukte innerhalb von Piagets Theorie der intellektuellen Entwicklung inzwischen belegt worden ist (vgl. Flavell 1993) und wir nicht aufhören, die Brillanz der Piaget'schen Denkweise und die intellektuelle Kraft seiner Theorie zu feiern (vgl. Bruner 1997), bleibt bei dieser Theorie jedoch weitgehend unklar, welche grundlegende Dynamik zu kognitivem Wachstum führt. Neuere Forschungsarbeiten lassen auch – neben anderen Dingen – an der Komplexität des Verstehens von Kausalität bei Kleinkindern (Gelman/Kremer 1991) und am Grad der Differenziertheit kindlicher Denkmuster (vgl. Flavell 1993) zweifeln, und daran, ob Kinder die Perspektive anderer einnehmen können (Newcombe/Huttenlocher 1992). Außerdem gibt es, abgesehen von allgemeinen Problemen mit den Entwicklungsstufen, die als universell dargestellt werden, fragliche Punkte hinsichtlich des Alters, in dem kognitive Konstrukte in Erscheinung treten sollen. Zugegebenermaßen geht es hier nicht um die Grenzen der Theorie Piagets. Trotzdem kann man die Tatsache nicht außer Acht lassen, dass einige namhafte Wissenschaftler (z.B. Bruner 1997) darauf hingewiesen haben, dass Piagets Theorie der intellektuellen Ent-

wicklung in nicht geringem Ausmaß „chronisch unterspezifiziert“ zu sein scheint. Natürlich erhebt sich dann die Frage, inwieweit der Mangel an Klarheit bei zentralen Bestandteilen von Piagets Theorie bezüglich der Entwicklung während der Vorschuljahre (z.B. „decentration“, „disequilibration“) die Planung frühpädagogischer Maßnahmen beeinträchtigt.

Außerdem möchte ich den Leser darauf hinweisen, dass die folgenden Betrachtungen *keineswegs die Notwendigkeit in Abrede stellen, die soziomoralische und intellektuelle Entwicklung* in einer demokratischen Klassenatmosphäre in den Mittelpunkt zu stellen. Ebenso wenig wird die Rolle des Kindes im Prozess der „Konstruktion“ von Kenntnissen über die dingliche und soziale Umwelt als geringfügig eingeschätzt oder nicht anerkannt. Wohl kaum ein Wissenschaftler innerhalb der akademischen Gemeinschaft würde bestreiten, dass es ausgesprochen sinnvoll ist, die Entwicklung logisch-mathematischer und physikalischer Kenntnisse bei Kleinkindern zu fördern. Des Weiteren bin ich der Ansicht, dass – wenn man von dem Mangel an Spezifizierung bei den entwicklungspsychologischen Vorstellungen Piagets absieht – der konstruktivistische Zugang zur Frühpädagogik für eine ganze Reihe lobenswerter Erziehungspraktiken steht. Dieser Ansatz ist systematisch und entspricht Piagets konzeptionellem System, insofern als die Suche des Kindes nach Wissen durch Interaktionen mit der dinglichen und sozialen Welt erfolgt.

Nun will ich mich also der Aufgabe zuwenden, meinen Standpunkt zum konstruktivistischen frühpädagogischen Ansatz offen zu legen. Mich beschäftigt am meisten Folgendes: Die Anwendung konstruktivistischer Grundsätze, wie sie in der Frühpädagogik *in ihrer gegenwärtigen Form* erfolgt, ist naiv und unter bestimmten Umständen unangemessen für die Arbeit mit Kindern aus unterschiedlichen ethnischen bzw. kulturellen Bevölkerungsgruppen. Zurzeit ist man in unserer multikulturellen Demokratie uneins hinsichtlich der Gestaltung frühpädagogischer Programme für verschiedenartig zusammengesetzte Kindergruppen (vgl. die Kritik an der ursprünglichen Fassung von NAEYCs Richtlinien über entwicklungsgemäße Praktiken und die nachfolgenden Ergänzungen; Bredekamp 1987; siehe in diesem Buch S. 234ff.). Kernpunkt der gegenwärtigen Debatten über die Erziehung von Kleinkindern mit unterschiedlichem kulturellem bzw. ethnischem Hintergrund ist die kritische Überprüfung der grundlegenden Theorien, von denen frühkindliche Erziehungspraktiken bisher geleitet wurden. Ist es von Bedeutung, wenn die Sozialisationspraktiken und Einstellungen in der Familie des Kindes nicht mit denen des konstruktivistischen Ansatzes übereinstimmen? Wie kann man das Programm abwandeln, um den kulturellen, sozialen und intellektuellen Bedürfnissen von Kindern mit diversen intellektuellen, sozioökonomischen und kulturellen Voraussetzungen besser gerecht zu werden?

Die Vielfalt der Bedürfnisse in einer Welt voller Unterschiede

Unbestreitbar leben wir in einer Zeit, in der die breit gefächerte kulturelle Vielfalt in den USA stärker berücksichtigt wird. Wie oben erwähnt, haben wir uns auf den schwierigen und unsicheren Weg begeben, die Praktiken, die bei traditionellen und modernen Erziehungsformen für Kleinkinder eingesetzt werden, zu hinterfragen.

Allgemein gesprochen sind „Architekten“ frühpädagogischer Programme dazu verpflichtet, diese Haltung zur Kenntnis nehmen und sich mit Angelegenheiten zu befassen, welche die Erziehung von Kindern aus verschiedenen soziokulturellen Milieus betreffen. Ich bin mir bewusst, dass mancher – vielleicht sogar überzeugend – dagegenhalten wird, dass die Fokussierung der soziomoralischen und intellektuellen Entwicklung von Kindern universell sei. Trotzdem bleibt die Notwendigkeit, die Kluft zwischen der häuslichen und der schulischen Kultur zu begreifen. In diesem Sinne konzentrieren sich meine Erläuterungen auf drei Gesichtspunkte: die Zielgruppe, die Sozialisationspraktiken zu Hause, die sich von denen in der Schule unterscheiden können, und der Respekt vor Erwachsenen und Lehrer/innen.

Die Zielgruppe(n)

Während ich zahlreiche Beispiele für Erörterungen über heutige Lebensformen (vgl. Phinney 1996) und kognitive Stile verschiedener kultureller Bevölkerungsgruppen anführen könnte (Stanfield 1985), besteht ein gewaltiger Nachholbedarf an Betrachtungen der historischen Dominanz gewisser Ansichten über die Erziehung kleiner Kinder. In der dominanten Kultur der Weißen lassen sich die Vorstellungen über einen Erziehungserfolg an bestimmten Gewohnheiten des Denkens, Sprechens und Schlussfolgerns festmachen, welche allesamt im Individualismus begründet sind. Diese werden als allgemein gültig erklärt und zu angemessenen Standards für das Verhalten und die Interpretation unserer Umwelt erhoben. Dieses Vorgehen wird zum Mantra für die Entwicklung frühpädagogischer Programme; gelegentlich gibt es vielleicht noch gut gemeinte, aber geringfügige Veränderungen der Ziele des Ansatzes, um multikulturelle Kindergruppen „einpassen“ zu können. Daraus ergibt sich folgerichtig die Frage: Welche Gruppen von Kindern werden am ehesten vom soziomoralischen Klassenraum, wie er derzeit gestaltet wird, profitieren? Können wir davon ausgehen, dass konstruktivistische frühkindliche Erziehung am besten dazu geeignet ist, den Bedürfnissen von Kindern mit verschiedenen Lernstilen und mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu begegnen? Die Befürworter/innen konstruktivistischer Erziehung müssen unbedingt untersuchen, wie die sozioökonomischen Lebensumstände von Familien, die Familienstruktur, die soziokulturelle Geschichte, die ethnische Identitätsentwicklung und die ungleichen Zugangschancen zu hochwertigen Bildungsangeboten mit ihrer Sicht der Dinge zusammenpassen. Ohne Vergleichsdaten darüber, wie gut konstruktivistische Erziehung Kindern aus unterschiedlichen ethnischen bzw. kulturellen Bevölkerungsgruppen dient, bleibt vieles an diesem Ansatz vage.

Diskrepanzen zwischen häuslicher und schulischer Kultur

Im Anschluss an meine gerade angeführten Bemerkungen über die Zielgruppe(n) werde ich nun auf den Zusammenhang zwischen elterlichen Überzeugungen und Sozialisationspraktiken eingehen, die beide den Schulerfolg beeinflussen können. Ob wir nun den Thesen der konstruktivistischen Erziehung zustimmen oder nicht,

es ist nun einmal Realität, dass Kleinkinder ihre Sprache sowie ihre individuelle und gemeinschaftliche Vergangenheit in die Schule mitbringen (Martin 1996). Mehrere Autor/innen, die sich mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen befasst haben (z.B. Gibson/Ogbu 1991; Harkness/Super 1996; Kagitcibasi 1996), schildern unterschiedliche Aspekte elterlicher Überzeugungen in Bezug auf die frühe Sozialisation und die Entwicklungsziele. Nicht nur die Erziehungs- und Bildungsmethoden der Sozialisation zum Erfolg variieren (vgl. Chao 1994) – in den ethnischen bzw. kulturellen Bevölkerungsgruppen gibt es auch intra- und interkulturelle Variationen in den Einstellungen hinsichtlich der Sozialisation zu schulischer Leistung und zu Gehorsam. Für Kinder aus ethnischen bzw. kulturellen Minderheiten in den USA können die Werte und Überzeugungen im direkten Gegensatz zu denen stehen, die den Erziehungspraktiken im soziomoralischen Klassenraum zugrunde liegen. Greifen wir beispielsweise den Aspekt des elterlichen Erziehungsstils und seiner Auswirkungen heraus, wenn es um Erziehung von unterschiedlichen ethnischen Gruppen geht. Innerhalb von Baumrinds (1996) System elterlicher Erziehungsstile hat ein autoritativer Stil positivere Auswirkungen auf die Schulnoten der Kinder, während ein permissiver und ein autoritärer Stil im negativen Zusammenhang mit den Schulnoten stehen. Diese Zusammenhänge scheinen für weiße Kinder zuzutreffen, aber nicht für asiatische oder hispanische Kinder in Amerika. Besonders die asiatischen Kinder gaben an, dass ihre Eltern eher autoritäre als autoritative Erziehungsstile anwenden. Dennoch erzielten die asiatischen Kindern gute Schulnoten (Dornbusch et al. 1987).

Ebenso wird an anderer Stelle von positiven Zusammenhängen bei afroamerikanischen Kindern zwischen körperlicher Bestrafung und Wärme auf der einen und Urteilsfähigkeit auf der anderen Seite berichtet (z.B. Deater-Decker et al. 1996), und manche haben zu einem behutsamen Einsatz von Strafen im einem warmen und unterstützenden pädagogischen Kontext geraten (Baumrind 1996). Nein, ich bin kein Befürworter körperlicher Bestrafung. Mir geht es nur darum, dass Eltern zu Hause andere Erziehungsmethoden bei ihren Kindern anwenden, die dem zuwiderlaufen können, was Tag für Tag in der soziomoralischen Klasse geschieht. Betrachten wir einmal die unterschiedlichen Praktiken bei der Erziehung und Förderung von Kindern aus einigen kulturellen Minderheiten in den Vereinigten Staaten: Hispanische Amerikaner werden in einem kulturellen Umfeld sozialisiert, das stark von gegenseitiger Abhängigkeit, Konformität und Opferbereitschaft für die Gruppe geprägt ist. Asiatische Amerikaner betonen Harmonie in den Beziehungen, wobei die Gruppe über individuellen Beziehungen steht (Chao 1994; Phinney 1996). In einigen hawaiianischen Bevölkerungsgruppen „stehen das Lernen anhand von Vorbildern, gemeinschaftliches Arbeiten und direkte Berichtigung von Fehlern im Vordergrund“ (Tharp 1994). Die Ureinwohner Amerikas legen großen Wert auf Harmonie mit der Natur und auf das Wohlergehen der Gruppe (Attneave 1982). Gemeinsam ist den Sozialisationspraktiken dieser kulturellen Minderheiten der Glaube an den Kollektivismus (vgl. Greenfield/Cocking 1994). Kollektivistische Formen von Sozialisierung stehen im Gegensatz zu dem eher individualistischen Zugang zur Sozialisation in europäisch-amerikanischen Familien. Bedauerlicherweise teilen die meisten westlichen frühpädagogischen Traditionen die individualistische Zielsetzung bei ihrer Konzeption von pädagogischen Förderungsmaßnahmen und deren

Erfolgskriterien. Die Sozialisierung zu Interdependenz (sie spielt bei 70% der Weltbevölkerung eine Rolle) sollte man nicht als nachteilig für die Entwicklung von Selbstachtung, Respekt gegenüber anderen und Selbstvertrauen ansehen.

Kurz gesagt, frühpädagogische Pläne und Curricula – egal ob sie auf einer altbewährtem oder eher modernen theoretischen Denkweise beruhen – müssen die vielfältigen kulturellen Wege berücksichtigen, auf denen Kinder Wissen über ihr Umfeld erwerben und „konstruieren“ (z.B. das ganzheitliche Denken bei indianischen im Gegensatz zum analytischen Denken bei europäisch-amerikanischen Bevölkerungsgruppen). Die familialen und schulischen kulturellen Überzeugungen zu überbrücken ist ein notwendiger Bestandteil der Intersubjektivität (vgl. Vygotsky 1962). Bei Kindern, deren häusliche kulturelle Überzeugungen und Denkgewohnheiten nicht gut mit denen in der vorschulischen Einrichtung zusammenpassen, muss man bedenken, dass die Entwicklung möglicherweise viele Wege nehmen kann, um dasselbe Ziel zu erreichen. Ohne jeden Zweifel bedeutet dies, dass wir uns von einer monolithischen Sicht der Art und Weise verabschieden müssen, wie sich Kinder soziomoralisches und intellektuelles Wissen aneignen.

Die Lehrer-Kind-Beziehung

Die hierarchische Struktur der frühen Sozialisation in manchen ethnischen bzw. kulturellen Bevölkerungsteilen mag von ihrer Natur her autoritär erscheinen, weil die Eltern eine Reihe von kulturellen Regeln aufstellen, nach denen sich die Kinder richten sollen. Wenn wir dieses moralische Wertesystem, das auf dem Gehorsam gegenüber Eltern und Älteren beruht, den eher individuell ausgerichteten Anforderungen einer autonomen Moral in der konstruktivistischen Klasse gegenüberstellen, so kommt dabei schnell der Hintergedanke ans Licht, dass die Förderung der Autonomie allein zu einer reiferen Denkweise in Bezug auf moralisches Handeln und Introspektion führt. Sollen wir etwa annehmen, dass Kinder, die in erster Linie zum Respekt vor Älteren und Lehrer/innen erzogen wurden, frei von Initiative und reflektivem Denken sind? Werden diese Kinder sich weniger wahrscheinlich zu Individuen mit autonomer Moral entwickeln?

Das auf wechselseitigem Respekt beruhende System in der konstruktivistischen Klasse ist vielleicht mehr Ideal als Wirklichkeit. Wenn man die Prämisse akzeptiert, dass Lehrer/innen und Eltern Macht und Kontrolle nicht wahllos einsetzen sollten, dann ist die Sichtweise ganz lehrreich, dass das Verständnis von Regeln in vielfältigen moralischen Umfeldern und nicht hauptsächlich im Rahmen einer anmaßenden Schulkultur „konstruiert“ wird. Kinder aus kulturellen Minderheiten mögen dann notwendigerweise zu einer „segmentierten Assimilation“ gezwungen werden, wenn sie zwischen der häuslichen und der schulischen Kultur wechseln. Sie verstehen die kulturellen Praktiken in ihrem Zuhause als gleichwertige Mittel, wenn es darum geht, Kenntnisse über die Natur sowie die Bedeutung der sozialen Beziehungen zu anderen und der soziomoralischen Verantwortung ihnen gegenüber zu vermehren. Dementsprechend versetzt der Respekt vor Erwachsenen, insbesondere vor Lehrer/innen und Eltern, die Kinder nicht zwangsläufig in eine untergeordnete und kontrollierte Position. Schwierigkeiten können allerdings dann auftreten, wenn in

der Schule angewandte Praktiken als in moralischer und intellektueller Hinsicht besser als die in der häuslichen Kultur üblichen herausgestellt werden.

Einige Empfehlungen

Wenn Eltern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen Einblick in die „Geheimnisse“ der Erziehung in der weißen Mittelschicht gewinnen, fordern sie verstärkt mehr akademisch orientierte Curricula. Sowohl unter Erzieher/innen als auch Eltern wird viel darüber debattiert, welche Vorteile ein stärker strukturierter und rigoroserer Ansatz gegenüber einem unstrukturierten, auf eigener Erkundung beruhendem Lernen hat. Gleichzeitig überprüfen wir erneut die Vorschläge aus der Zeit des großen gesellschaftlichen „Krieges gegen die Armut“ und die Ergebnisse der Programme aus dieser Ära, die Angehörigen kultureller Minderheiten aus ihrer misslichen Lage in pädagogischer und sozialer Hinsicht heraushelfen wollten. Für manche, besonders für uns Wissenschaftler/innen, sind dies unerledigte Angelegenheiten, weil sie darauf hindeuten, dass wir unsere pädagogischen Paradigmen überprüfen müssen – jene Denkweisen, die uns längst zur Gewohnheit geworden sind. Für andere bedeutet es, dass die kulturellen Praktiken in den Familien von Kleinkindern höchste Aufmerksamkeit bei der Planung von frühpädagogischen Erziehungsmaßnahmen verdienen.

Ohne Zweifel kann man die Hauptstrategien zur Erziehung von Kindern in der konstruktivistischen Tradition beibehalten, wenn die häusliche und die schulische Kultur große Ähnlichkeiten bezüglich ihrer jeweiligen Denkgewohnheiten aufweisen. Man muss sie aber abwandeln, wenn sich abzeichnet, dass die wichtigsten konstruktivistischen Strategien zu den Überzeugungen und Praktiken in der häuslichen Kultur der Kinder im Widerspruch stehen bzw. Diskontinuitäten erzeugen. In gewissem Sinne ist eben diese kognitive Umstrukturierung ein Hauptpfeiler des konstruktivistischen Ansatzes. Wenn der soziomoralische Klassenraum sein volles Potential entfalten und die Kinder zu harmonischeren Beziehungen und zu tieferer sozialer und intellektueller Reflexion hinführen soll, muss man stärker die ethnischen Identitäten von Kindern aus unterschiedlichen kulturellen bzw. ethnischen Bevölkerungsgruppen berücksichtigen, genauso wie die Art und Weise, wie sie *ihre* dingliche und soziale Umwelt wahrnehmen, organisieren und Bedeutungen daraus ableiten. In dieser Hinsicht kann pädagogische Planung für die konstruktivistische Klasse davon profitieren, wenn zunächst von entwicklungsgemäßen Erziehungspraktiken ausgegangen wird und dann Modifikationen vorgenommen werden, durch die sensibel auf die familiäre Kultur des Kindes und seiner Eltern reagiert wird.

Veränderungen eines Programms sollten von soziokulturellem Wissen und Materialien, die in den verschiedenen Kulturen vorhanden sind, geleitet sein. Das heißt z.B., dass man auf Themen und Erfahrungen verzichtet, die nur innerhalb eines bestimmten ethnischen bzw. kulturellen Kreises von Bedeutung sind, und sich stattdessen auf curriculare Ziele und Schwerpunkte konzentriert, die zur „Konstruktion“ einer sich entwickelnden ethnischen bzw. kulturellen Identität und vielleicht zu einer Klarifizierung dieser Thematik in Bezug auf menschliche Beziehungen zwischen Bevölkerungsgruppen beitragen. Dabei sollte man Lernprozesse berücksichtigen, die vom individualistisch-analytischen Denken

tigen, die vom individualistisch-analytischen Denken abweichen, Wert auf eine multikulturelle Lehreraus- und -fortbildung legen, welche im großen Umfang Kenntnisse über Kulturen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen ethnischen bzw. kulturellen Identitäten beinhaltet, und eine von kulturellem Verständnis geprägte Atmosphäre als Teil der schulischen Umwelt schaffen (Banks 1994). Gelingt uns all das nicht, ist dies ein Signal, dass wir als Erzieher unsere eigene moralische Verpflichtung den Grundsätzen demokratischer Erziehung gegenüber einer Prüfung unterziehen müssen.

Literatur

- Attneave, C.: American Indian and Alaskan Native families: Emigrants in their own homeland. In: McGoldrick, M./Pearce, J./Giordano, J. (Hrsg.): Ethnicity and family therapy. New York: Guilford Press 1982, S. 55–83
- Baumrind, D.: The discipline controversy revisited. *Family Relations* 1996, 45, S. 405–414
- Banks, J.: Multiethnic education: Theory and practice. Needham Heights: Allyn and Bacon 1994
- Bredenkamp, S.: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight. Washington: National Association for the Education of Young Children 1987
- Bruner, J.: Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development* 1997, 40, S. 63–73
- Chao, R.: Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 1994, 65, S. 1111–1119
- Dader, A.: Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education. New York: Bergin & Garvey 1991
- Deater-Deckard, K./Dodge, K./Bates, J.E./Pettit, G.S.: Physical discipline among African-American and European-American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmentally Psychology* 1996, 32, S. 1065–1072
- Dornbusch, S./Ritter, P./Leiderman, P./Roberts, D./Fraleigh, M.: The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* 1987, 58, S. 1244–1257
- Flavell, J.: Young children's understanding of thinking and consciousness. *Current Directions in Psychological Science* 1993, 2, S. 40–43
- Gelman, S./Kremer, K.E.: Understanding natural cause: Children's explanations of how objects and their properties originate. *Child Development* 1991, 62, S. 396–414
- Gibson, M./Ogbu, J. (Hrsg.): Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York: Garland 1991
- Greenfield, P./Cocking, R. (Hrsg.): Cross-cultural roots of minority child development. Hillsdale: Erlbaum 1994
- Harkness, S./Super, C. (Hrsg.): Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences. New York: Guilford 1996
- Kagitcibasi, C.: Family and human development across cultures. Mahwah: Erlbaum 1996
- Lamb, M.E. (Hrsg.): The father's role: Cross-cultural perspectives. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates 1987
- Martin, S.P.: Cultural diversity in Catholic schools: Challenges and opportunities for Catholic educators. Washington: National Catholic Education Association 1996
- Newcombe, N./Huttenlocher, J.: Children's early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental Psychology* 1992, 28, S. 635–643
- Phinney, J.: When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist* 1996, 51, S. 918–927

- Roopnarine, J./Carter, B. (Hrsg.): Parent-child socialization in diverse cultures. Norwood: Ablex 1992
- Stanfield, J.H.: The ethnocentric basis of social science knowledge production. *Review of Research in Education* 1985, 12, S. 387–415
- Tharp, R.G.: Intergroup differences among Native Americans in socialization and child cognition: An ethnogenetic analysis. In: Greenfield, P./Cocking, R. (Hrsg.): *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale: Erlbaum 1994, S. 87–105
- Vygotsky, L.: *Thought and language*. Cambridge: MIT Press 1962

Das High/Scope Vorschulcurriculum*

Die Entwicklung des High/Scope Ansatzes für die Vorschule (auch als High/Scope Vorschulcurriculum bekannt) begann 1962 mit dem Perry Vorschulprojekt. Das Perry Projekt unter der Leitung von Dr. David P. Weikart war ein Vorschulprogramm für drei- und vierjährige Kinder an der Perry Grundschule in Ypsilanti, Michigan. Dieses Vorschulprogramm war eines der Ersten mit dem Ziel, Kindern zu helfen, die negativen Auswirkungen der Armut und deren Einfluss auf ihre Schulleistungen zu überwinden. Die Idee ist nun ein wichtiger Aspekt des amerikanischen Head Start Programms. Zusätzlich zu seinen eigentlichen Aufgaben beinhaltete das Perry Vorschulprojekt ein experimentelles Design, bei dem die Kinder nach Zufallskriterien eingeteilt wurden, an dem Vorschulprogramm teilzunehmen bzw. nicht teilzunehmen. So hatten die Forscher die Möglichkeit, die Auswirkungen des Projektes an den Kindern zu untersuchen, während diese die Schule durchliefen und zu Erwachsenen heranwuchsen. Die Untersuchung zeigte, dass Vorschulprogramme von hoher Qualität starke kurz- und langfristige Auswirkungen auf das Leben der Teilnehmer/innen haben können: Diese nehmen z.B. weniger sonderpädagogische Dienste in Anspruch, scheitern seltener in der Schule, finden eher eine Beschäftigung, sind seltener auf Sozialhilfe angewiesen und werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit straffällig.

In den späten 50er Jahren war Dr. Weikart Direktor für Sonderpädagogik des Ypsilanti Public School Districts. Es beunruhigte ihn, dass Kinder, die in einem bestimmten Stadtteil von Ypsilanti lebten und eine nahe gelegene Grundschule besuchten, durchweg das Klassenziel nicht erreichten und sonderpädagogische Maßnahmen beanspruchten; viele verließen schließlich die Schule ohne Abschluss – und zwar zu einem wesentlich größeren Prozentsatz als Kinder, die andere Grundschulen in der Stadt besuchten. Seine Bemühungen, Lösungswege für diese Probleme zu finden, wurden dadurch erschwert, dass es so gut wie keine erprobten Alternativen gab. Schließlich setzte er mit dem Perry Vorschulprogramm einen Schwerpunkt auf die Vorschuljahre, um mit dieser Strategie Kinder zu erreichen, bevor sie den typischen Schulsituationen ausgesetzt waren, die zu ihren Schwierigkeiten und Schwächen beitragen.

Die personelle Besetzung des Perry Vorschulprogramms bestand aus Lehrer/innen und Psycholog/innen. Durch diese Organisationsform entstand ein Team, in dem die intuitive Einschätzung der Lehrer/innen, wie man effektiv mit Kindern arbeitet, mit dem Bedürfnis der Psycholog/innen nach einer rationalen und philosophischen Grundlage des Programms sinnvoll verbunden werden konnte. Behutsame Führung und Unterstützung ermutigten dazu,

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

Fachkenntnisse untereinander auszutauschen und neue Ideen in die Praxis des Programms aufzunehmen.

Im Laufe des Projektes entdeckten die Mitarbeiter/innen die Arbeit von Jean Piaget. Die Aufzeichnungen von Piaget über die kindliche Entwicklung lieferten den konzeptionellen Kern, um den herum eine passende logische Grundlage und ein Vorschulcurriculum konstruiert werden konnte. Piagets Vorstellung vom Kind als *aktiv Lernendem* ist mit den um 1800 entstandenen Arbeiten von Friedrich Fröbel verknüpft, die auch intuitiv ansprechend sind.

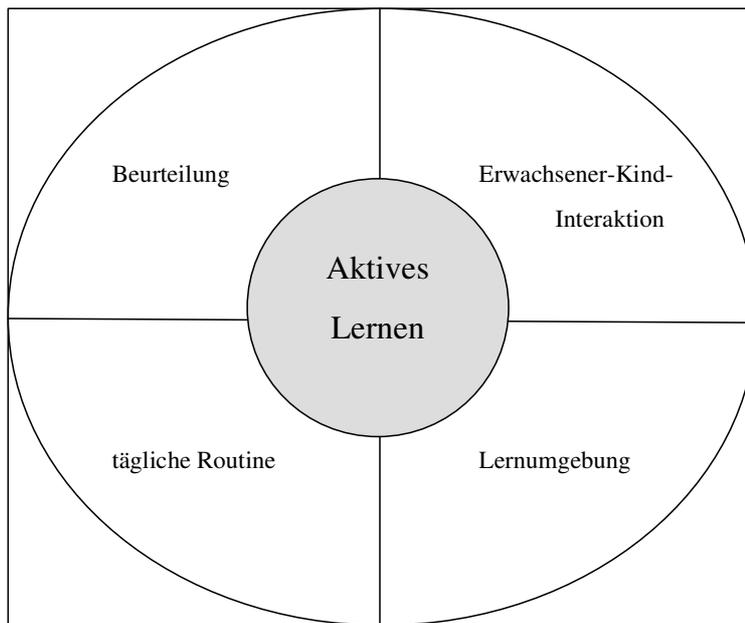
In den USA wuchs das nationale Interesse und die Begeisterung für Modelle von Vorschulcurricula im gleichen Maße wie die Entwicklung des High/Scope Vorschulansatzes voranschritt. Die Bundesregierung begann, die Erziehung in der frühen Kindheit als wirksames Mittel zu erkennen, um Schulversagen vorzubeugen. Beispielsweise wurde das staatliche Head Start Projekt, ein Vorschulprogramm für Kinder mit erhöhtem Risiko für Schulschwierigkeiten, während des „War on Poverty“ durch den Economic Opportunity Act von 1964 initiiert.

1970 gründete Dr. Weikart die High/Scope-Stiftung für pädagogische Forschung, um die Entwicklung und Ausweitung des High/Scope Curriculums voranzubringen. In Rahmen ihrer Beteiligung am Follow Through Projekt, einem staatlich finanzierten Programm für Kinder aus Head Start Einrichtungen, das ihnen angemessene Chancen während der Grundschuljahre eröffnen sollte, weitete die Stiftung den High/Scope Ansatz auf die Vorschulklasse und die erste, zweite und dritte Grundschulklasse aus. Der Ansatz wurde auch dank der finanziellen Unterstützung durch die Carnegie Corporation aus New York auf Eltern und Säuglinge ausgeweitet. Die Mitarbeit am Planned Variation Head Start Projekt, bei dem vielfältige Modelle für Vorschulcurricula zum Einsatz kamen, förderte die Weiterentwicklung der Arbeit mit Vorschulkindern. Später wurde der High/Scope Vorschulansatz für die Anwendung bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen und für Kinder aus spanischsprachigen Familien bearbeitet. Heute unterstützt die High/Scope Stiftung aktiv den Einsatz ihrer Materialien und ihres Vorschulansatzes überall auf der Welt, wo seine Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen kulturellen und sprachlichen Gegebenheiten ihn zu einem wirksamen Hilfsmittel für alle interessierten Vorschullehrer/innen macht.

Der High/Scope Ansatz für das Vorschulalter

„Beim High/Scope Ansatz für die frühkindliche Erziehung teilen sich Erwachsene und Kinder die Kontrolle. Wir erkennen an, dass die Macht zu lernen im Kind ruht – daher stehen bei uns aktive Lernprinzipien im Vordergrund. Wenn wir akzeptieren, dass Lernen von innen heraus erfolgt, gelangen wir zu einer entscheidenden Ausgewogenheit in der Erziehung von Kleinkindern. Die Rolle des Erwachsenen besteht darin, Kleinkinder bei ihren Abenteuern und Erfahrungen während des aktiven Lernens zu unterstützen und anzuleiten. Das macht meiner Ansicht nach unser Programm so wirkungsvoll“ (David P. Weikart 1995).

Am einfachsten kann man den High/Scope Vorschulansatz anhand seiner fünf Basiskomponenten beschreiben, wie dies in folgendem Schaubild dargestellt ist:



Im Mittelpunkt des High/Scope Vorschulansatzes steht die Überzeugung, dass *aktives Lernen* für die volle Entfaltung des menschlichen Potentials unerlässlich ist und dass aktives Lernen am wirksamsten in einem Umfeld stattfindet, das *entwicklungsgemäße Lerngelegenheiten* bietet. Infolgedessen ist es das oberste Ziel des Ansatzes, ein flexibles, einsatzfähiges Modell aufzustellen, das entwicklungsgemäße Erziehung in verschiedenen Umwelten fördert. Dabei machen wir folgende Grundannahmen hinsichtlich der menschlichen Entwicklung:

- Menschen entwickeln Fähigkeiten in voraussagbaren Phasen während ihres gesamten Lebens. Mit zunehmender Reifung tauchen neue Fähigkeiten auf.
- Trotz der generellen Vorhersagbarkeit der menschlichen Entwicklung entfaltet jeder Mensch von Geburt an einzigartige Charakteristika, die sich durch tägliche Interaktionen fortschreitend zu einzigartigen Persönlichkeitsmerkmalen ausdifferenzieren. Lernprozesse laufen immer im Kontext der individuellen Charakteristika, Fähigkeiten und Möglichkeiten einer jeden Person ab.
- Es gibt Phasen im Lebenslauf, während derer bestimmte Dinge am besten oder effizientesten gelernt werden können, und es gibt Lehrmethoden, die zu bestimmten Zeiten im Entwicklungsverlauf angemessener sind als zu anderen.

Unter den Voraussetzungen, dass die Veränderung im Laufe der Entwicklung ein grundsätzliches Wesensmerkmal des menschlichen Daseins ist, dass jeder Mensch einzigartig in seiner Entwicklung ist und dass es optimale Zeiträume für besondere Formen des Lernens gibt, lässt sich *entwicklungsgemäße Erziehung* anhand dreier

Kriterien definieren. Eine Erziehungserfahrung, -prozedur oder -methode – ob vom Erwachsenen oder vom Kind initiiert – ist entwicklungsgemäß, wenn sie

1. die geistigen Fähigkeiten des Lernenden trainiert und herausfordert, wie sie sich auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau herausbilden;
2. den Lernenden ermutigt und ihm hilft, ein einzigartiges Gefüge von Interessen, Talenten und Zielen zu entwickeln;
3. Lernerfahrungen dann anbietet, wenn die Lernenden am besten in der Lage sind, sie zu bewältigen und zu verallgemeinern sowie das Gelernte zu behalten, und wenn sie sie mit früheren Erfahrungen und zukünftigen Erwartungen in Beziehung setzen können.

Der High/Scope Ansatz beschreibt Lernen als eine *soziale Erfahrung*, die bedeutungsvolle Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen beinhaltet. Da Kinder unterschiedlich schnell lernen und individuelle Interessen und Erfahrungen besitzen, können sie ihr volles Wachstumspotential besonders dann ausschöpfen, wenn sie dazu ermutigt werden, frei mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu interagieren und zu kommunizieren. Diese sozialen Erfahrungen erfolgen im Kontext lebensnaher Aktivitäten, die die Kinder selbst geplant und initiiert haben, oder während Beschäftigungen, die von Erwachsenen initiiert wurden und die den Kindern genügend Möglichkeiten zum Auswählen, zum Anführen anderer und zur individuellen Selbstentfaltung bieten.

Der physische und mentale Prozess des aktiven Lernens

Entsprechend der Sichtweise, dass Lernen ein Veränderungsprozess während der Entwicklung sei, wurde der Begriff „aktives Lernen“ die zentrale Komponente des High/Scope Curriculums. Aktives Lernen ist definiert als ein Lernen, bei dem das Kind neue Erkenntnisse gewinnt, indem es Gegenstände handhabt und mit Personen, Ideen und Ereignissen konfrontiert wird. Niemand anderes kann für das Kind Erfahrungen machen oder für das Kind Wissen konstruieren. Kinder müssen dies selber tun.

„Aktives Lernen“ beinhaltet vier entscheidende Elemente:

(1) *Direktes Handhaben von Gegenständen*: Aktives Lernen ist abhängig vom Umgang mit Materialien aller Art – mit natürlichen und gefundenen Materialien, Werkzeugen, Spielsachen, Gerätschaften, Haushaltsartikeln usw. Aktives Lernen beginnt, wenn Kleinkinder Gegenstände handhaben und dabei ihren Körper und all ihre Sinne einsetzen, um die Objekte zu erkunden. Handlungen mit Gegenständen geben Kindern etwas „Reales“ worüber sie nachdenken und mit anderen sprechen können. Durch diese Formen konkreter Erfahrungen mit Materialien und Personen beginnen die Kinder schrittweise, abstrakte Begriffe zu bilden.

(2) *Nachdenken über Handlungen*: Handeln allein reicht zum Lernen nicht aus. Kinder begreifen ihre unmittelbare Umwelt, indem sie mit ihr in *nachdenklicher* Weise interagieren. Das Verständnis der Kinder von der Welt nimmt zu, wenn sie Handlungen ausführen, die ihrem Bedürfnis entsprechen, Ideen zu testen und Ant-

worten auf Fragen zu finden. Ein kleines Kind, das sich z.B. nach einem Ball ausstreckt, folgt einer inneren Frage wie: „Hmm ... was dieses Ding wohl tut?“ Das Kind beginnt, diese Frage zu beantworten und ein persönliches Verständnis darüber zu bilden, was Bälle tun, wenn man auf sie einwirkt (sie greift, abschmeckt, beißt, fallen lässt, anstößt und rollt), und denkt dann über diese Aktionen nach. Anders ausgedrückt, die Handlungen des Kindes und die Reflexion über diese Handlungen bedingen die Entwicklung des Denkens und Verstehens. Aktives Lernen schließt sowohl physische Aktivität in Form von Interaktionen mit Materialien ein, um dabei Wirkungen auszulösen, als auch geistige Aktivität zur Interpretation dieser Wirkungen. Die Interpretationen tragen dann zu einem besseren Verständnis der Welt bei.

(3) *Intrinsische Motivation, Erfindungsgabe und Generativität*: Nach Ansicht von High/Scope kommt der Anstoß zum Lernen aus dem Inneren des Kindes. Die persönlichen Interessen, Fragen und Absichten des Kindes führen zum Erforschen, Experimentieren und zum Aufbau neuer Kenntnisse und Einsichten. Aktive Lernende sind Fragende und Erfinder. Sie stellen Hypothesen auf („Ich bin gespannt, wie ich diesen Klotz, der meine Sauerstoffflasche sein soll, dazu bringe, auf meinem Rücken zu bleiben“) und testen diese, indem sie Materialien verwenden und miteinander so kombinieren, wie sie *selbst* es für sinnvoll halten. Wenn Kinder sich etwas ausdenken, kreieren sie einzigartige Lösungswege und Erzeugnisse („Ich habe versucht, den Klotz mit einer Schnur festzubinden, und er fiel immer wieder herunter, aber mit dem Klebeband funktionierte es“). Den Erwachsenen scheinen die Kreationen der Kinder manchmal unpräzise, instabil und schwer erkennbar zu sein. Wichtig ist aber der *Prozess*, in dem die Kinder sich ihre Werke ausdenken und sie schaffen. Dadurch kommen Kinder dazu, ihre Umwelt zu begreifen. Man sollte sich auch bewusst werden, dass die Irrtümer der Kinder genauso wichtig sind wie ihre Erfolge. In beiden Fällen erhalten sie wichtige Informationen über ihre anfängliche Hypothese. Aktives Lernen ist ein fortschreitender Prozess, bei dem die Kinder Materialien, Erfahrungen und Ideen miteinander kombinieren, um dadurch Ergebnisse zu erhalten, die für sie neu sind. Was Erwachsene als logisch und natürlich voraussetzen, müssen Kinder erst für sich selbst entdecken.

(4) *Problemlösen*: Unerwartete Folgen, die aus den Erfahrungen der Kinder resultieren, sind wichtig für die Entwicklung ihrer Fähigkeit zum Denken und Urteilen. Wenn Kinder mit Problemen des realen Lebens konfrontiert werden – mit unerwarteten Folgen oder Hindernissen bei der Durchführung ihrer Absichten –, regt der Prozess, in dem sie das Unerwartete mit dem bereits Bekannten in Einklang bringen, ihr Lernen und ihre Entwicklung an. Ein Kind versucht z.B., einen Deckel auf eine Pfanne zu legen, nur um herauszufinden, dass der Deckel zu klein ist und immer wieder hineinfällt. Es weiß aus Erfahrung, dass ein Deckel eigentlich auf der Pfanne liegen bleiben sollte. Es löst das Problem, indem es einige andere Deckel auf der Pfanne platziert, bis es den passenden gefunden hat. Durch wiederholte Erfahrungen dieser Art wird das Kind lernen, die Größe einer Abdeckung im Verhältnis zur jeweiligen Öffnung zu sehen.

Die praktischen Bestandteile des aktiven Lernens

Im Gruppenraum kommt es zum aktiven Lernen, wenn Erwachsene eine Umgebung mit den folgenden Bestandteilen einrichten und anbieten:

- *Materialien*: Vielfältige altersgemäße und interessante Materialien stehen den Kindern zur freien Verfügung.
- *Handhabung*: Die Kinder können mit den Materialien frei hantieren, experimentieren und arbeiten.
- *Wahl*: Die Kinder haben die Möglichkeit, persönliche Interessen zu verfolgen, ihre eigenen Ziele abzustecken sowie Materialien und Beschäftigungen selbst auszuwählen.
- *Sprache der Kinder*: Die Kinder kommunizieren – verbal und nonverbal – darüber, was sie gerade tun und was sie getan haben.
- *Unterstützung durch Erwachsene*: Die Erwachsenen ermutigen die Kinder bei ihren Bemühungen und helfen ihnen, ihre Arbeit auszuweiten oder darauf aufzubauen. Dazu sprechen sie mit ihnen darüber, was sie gerade tun, beteiligen sich an ihrem Spiel oder leiten sie beim Lösen eventuell auftauchender Probleme an.

Es wird allgemein angenommen, dass die Kinder so lange aktiv lernen, wie sie sich mit den Materialien beschäftigen. Die Handhabung der Materialien ist natürlich sehr wichtig, bewirkt aber nicht per se das aktive Lernen. Dieses findet statt, wenn alle oben genannten Bestandteile vorhanden sind – unabhängig davon, ob die Kinder allein arbeiten und spielen oder dies in kleinen oder großen Gruppen tun.

Erwachsene als Förderer des aktiven Lernens

Aktives Lernen funktioniert, weil es Kindern erlaubt, sich mit Spielen und dem Lösen von Problemen zu befassen, *weil sie dies selbst tun wollen*. Motivationstheoretiker gehen davon aus, dass Kinder sich Aktivitäten und Interaktionen aussuchen, die *angenehm* sind, die mit ihren *aktuellen Interessen* zu tun haben und bei denen sie Gefühle von *Kontrolle*, *Erfolg* und *Kompetenz* erleben können. Daher sollten Erwachsene in einer aktiven Lernumwelt diese Faktoren in Betracht ziehen, wenn sie Erfahrungen für die Kinder planen, Beschäftigungen in kleinen oder großen Gruppen durchführen und partnerschaftlich mit den Kindern interagieren.

Erwachsene sind im weitesten Sinne *Förderer der Entwicklung*, und deswegen besteht ihr oberstes Ziel darin, aktives Lernen seitens der Kinder zu unterstützen. Erwachsene schreiben Kindern nicht vor, was oder wie sie lernen sollen; vielmehr bestärken sie die Kinder darin, die Kontrolle über ihr eigenes Lernen selbst zu übernehmen. Wenn sie dieser Verantwortung gerecht werden, sind Erwachsene nicht nur aktiv und beteiligt, sondern sie beobachten auch und denken nach: Sie sind *bewusst teilnehmende Beobachter*.

Beim High/Scope Ansatz beobachten Erwachsene Kinder und interagieren mit ihnen, um herauszufinden, wie jedes einzelne Kind denkt und urteilt, wenn es sich mit Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen auseinandersetzt und dabei sein

Verständnis von der Wirklichkeit konstruiert. Die Erwachsenen arbeiten daran, individuelle Interessen und Fähigkeiten zu erkennen sowie jedem Kind angemessene Hilfestellungen und Herausforderungen anzubieten. Die Rolle des Erwachsenen ist vielschichtig und entwickelt sich nach und nach weiter, wenn der Erwachsene erfahrener darin wird, die entwicklungsgemäßen Bedürfnisse eines jeden Kindes zu erkennen und zu befriedigen. Seine Aufgabe besteht darin, Kinder zu fördern durch

- Gestaltung von Umwelten und Routinen für aktives Lernen,
- Schaffen einer Atmosphäre, die positive soziale Interaktionen begünstigt,
- Ermutigung der vom Kind beabsichtigten Handlungen, des Problemlösens und der verbalen Reflexion,
- Beobachtung und Interpretation der Handlungen jedes einzelnen Kindes im Sinne der Entwicklungsprinzipien, die in den High/Scope *Schlüsselerfahrungen* verankert sind,
- Planung von Beschäftigungen, die auf den Handlungen und Interessen des Kindes aufbauen.

Schlüsselerfahrungen

Die Schlüsselerfahrungen kann man als „Inhalt“ des High/Scope Ansatzes verstehen. Die Schlüsselerfahrungen im Vorschulalter werden in einer Anzahl von Kernpunkten beschrieben, bezogen auf die soziale, kognitive und physische Entwicklung von Kindern im Alter von 2½ bis fünf Jahren. Diese Erfahrungen entsprechen keiner Aufstellung bestimmter Inhalte und Lernziele; vielmehr handelt es sich um Erfahrungen, auf die Kinder immer wieder im natürlichen Verlauf ihres alltäglichen Lebens stoßen. Jeder Kernpunkt betont eine aktive Lernerfahrung, die wesentlich für die Entwicklung der grundlegenden Fähigkeiten ist, die sich in der frühen Kindheit herausbilden. Die Schlüsselerfahrungen definieren die Art der Kenntnisse, die Kleinkinder erwerben, wenn sie sich mit Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen auseinandersetzen.

Kinder nehmen die Schlüsselerfahrungen von High/Scope bereitwillig auf. Dementsprechend hat der Erwachsene die Aufgabe, die Umgebung so zu gestalten, dass in ihr diese für die Entwicklung wichtigen Erfahrungen auftreten können, um dann zu beobachten, zu unterstützen und auf ihnen aufzubauen, wenn sie zustande kommen. Die Schlüsselerfahrungen sind um folgende Themen herum angeordnet:

- Kreative Darstellung,
- Sprache und die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben,
- Initiative und soziale Beziehungen,
- Bewegung,
- Musik,
- Klassifikation,
- Reihenfolge,
- Zahl,
- Raum,

- Zeit.

Die Rolle des Lehrers

Beim High/Scope-Ansatz sind Kinder und Lehrer/innen gleichermaßen aktiv Lernende. Lehrer/innen gewichten und planen Beschäftigungen, indem sie sich der High/Scope Schlüsselerfahrungen als Leitfaden bedienen. Während dieses Prozesses überprüfen sie ihre eigenen Erfahrungen mit den Kindern und mit den Beschäftigungen im Gruppenraum und versuchen, neue Einsichten in das einzigartige Gebilde der Fertigkeiten und Interessen eines jeden Kindes zu gewinnen. Lehrer/innen bereichern sich gegenseitig, indem sie die Leistung des jeweils anderen beobachten und sich wechselseitig unterstützen.

Die Interaktion des Lehrers mit den Kindern ist ein Dreh- und Angelpunkt beim High/Scope Ansatz. Der Lehrer hat kein umgrenztes Fach- oder Wissensgebiet zu unterrichten, sondern nutzt stattdessen grob umschriebene „Meilensteine“ der Entwicklung. Der Erwachsene beachtet die Pläne der Kinder sorgsam und hilft ihnen aktiv dabei, ihre Aktivitäten auf einem angemessenen Anstrengungsniveau auszuweiten. Die Art, wie Erwachsene Fragen an Kinder richten, ist ebenfalls wichtig. „Testfragen“, die auf eine einzig richtige Antwort abzielen, z.B. nach Farbe, Größe oder Form von Gegenständen, werden selten verwendet. Stattdessen stellen die Erwachsenen Fragen, die zu offenen Gesprächen zwischen ihnen und den Kindern führen. Beispielsweise wird ein Erwachsener fragen: „Kannst du mir zeigen, wie das funktioniert? Wie hast du das gemacht? Kannst du einem anderen Kind helfen?“ Fragen dieser Art lassen eine echte Konversation zwischen Erwachsenen und Kindern zu. Umgekehrt dient ein solches Gesprächsverhalten als Vorbild für Interaktionen zwischen den Kindern. Dieses Vorgehen erlaubt es Lehrer/innen und Kindern eher, als gemeinschaftlich Denkende und Handelnde zu interagieren, als es traditionell beim aktiven Lehrer und passiven Schüler der Fall ist.

Wie die Methoden von Friedrich Fröbel und Maria Montessori hebt der High/Scope Ansatz das Kind als aktiv Lernenden hervor. Jedoch fußt der High/Scope Ansatz auf der kognitiven Entwicklungstheorie und setzt im Gegensatz zu den Methoden von Fröbel und Montessori den Schwerpunkt auf Problemlösen und unabhängiges Denken, und weniger auf soziale Entwicklung und Beziehungen. Lehrer/innen, die nach dem High/Scope Ansatz vorgehen, fördern die Entwicklung der Kinder, indem sie intellektuelle Herausforderungen schaffen, die das Bewusstsein und Verständnis des Kindes erweitern.

Tägliche Routine

High/Scope Lehrer/innen organisieren einen gleich bleibenden Tagesablaufs, sodass eine Umgebung geschaffen wird, in der die Kinder aktiv lernen können. Abweichungen vom gewohnten Ablauf gibt es nur, nachdem die Kinder in angemessener Form vorgewarnt wurden, dass am nächsten Tag etwas anders sein wird. Beispielsweise sollten Ausflüge lieber geplante Aktivitäten als überraschende Ereignisse

sein, die nachträglichen Überlegungen zum Tagesablauf entspringen. Eine solche Routine bietet Kindern viele Möglichkeiten, selbständig zu sein, und gibt ihnen die Kontrolle, die sie benötigen, um ein Verantwortungsgefühl zu entwickeln.

Der Tagesablauf beim High/Scope Ansatz umfasst eine *Abfolge von Planen, Arbeiten und Erinnern* mit Zeiträumen, in denen in kleinen oder großen Gruppen gearbeitet wird, und einem Zeitraum außerhalb des Gebäudes (falls möglich). Während der Sequenz des Planens, Arbeitens und Überprüfens haben Kinder die Gelegenheit, ihre Absichten hinsichtlich der Aktivitäten auszudrücken, während ihnen der Erwachsene dabei behilflich ist. Es folgt nun eine kurze Beschreibung der Elemente des Tagesablaufs:

(1) *Planungsphase*: Obwohl die Kinder jederzeit auswählen und entscheiden, wird im Rahmen vieler Programme nur selten von ihnen erwartet, dass sie über diese Entscheidungen nachdenken, noch hilft man ihnen, die Möglichkeiten und Konsequenzen ihrer Entscheidungen systematisch zu erkennen. Beim High/Scope Ansatz haben die Kinder während der Planungsphase die fest im Tagesablauf verankerte Möglichkeit, ihre Ideen den Erwachsenen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Wenn sie regelmäßig eingehalten wird, können die Kinder sich in diesem Prozess als Individuen erleben, die Entscheidungen fällen, selbstständig arbeiten und sich in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Erwachsenen wohl fühlen können.

Kinder und Lehrer/innen besprechen die Pläne, bevor sie durchgeführt werden. Während dieser Besprechungen gehen die Erwachsenen auf die Ideen der Kinder ein und machen Vorschläge, die die Pläne der Kinder bereichern, sodass sie erfolgreich sein werden. Dabei kann der Lehrer Entwicklungsstand und Denkweise der Kinder erkennen und einschätzen. Die Kinder können sich während dieser Besprechungen ein Bild von ihren Ideen zu machen und darüber nachdenken, wie sie vorgehen werden. Der Planungsprozess ist für Kinder und Erwachsene von Nutzen. Während Erwachsene einen Eindruck davon gewinnen, worauf sie achten müssen, wo Probleme oder Fragen auftauchen können, an welcher Stelle Kinder wahrscheinlich Hilfe brauchen werden und auf welchem Entwicklungsniveau sich die Kinder befinden, fühlen sich die Kinder in ihren Ideen unterstützt und sind bereit, ihre Pläne in Angriff zu nehmen. In Gruppen, in denen man getreu dem High/Scope Ansatz arbeitet, haben Erwachsene und Kinder eine gleich wichtige Rolle.

(2) *Arbeitsphase*: Auf die Planung folgt die Arbeitsphase, während der die Kinder ihre eigenen Erfahrungen sammeln. In diesem Zeitraum gibt es für Erwachsene und Kinder viel zu tun. So ist er gewöhnlich der längste Abschnitt im Tagesablauf. Manche Lehrer/innen, denen der High/Scope Ansatz neu ist, empfinden die Arbeitsphase als verwirrend und sind sich ihrer Rolle nicht sicher. Erwachsene lenken die Aktivitäten während der Arbeitsphase nicht und sind auch keine passiven Beobachter, wie es bei anderen Programmen der Fall sein kann. Stattdessen beobachten sie die Kinder, wie diese ihre Pläne in die Tat umsetzen, wie sie miteinander interagieren, wie sie Probleme lösen und wie sie Informationen sammeln. Auf Grund dieser Beobachtungen kann sich der Lehrer dann in die Tätigkeiten der Kinder einschalten, indem er sie ermutigt und von ihnen zu lösende Probleme aufwirft, die mit ihren aktuellen Tätigkeiten zusammenhängen.

(3) *Sauber machen*: Die Zeit zum Saubermachen ist in die Abfolge von Planen, Tun und Nachdenken naturgemäß nach dem „Tun“ eingegliedert. Während dieser Zeit bringen die Kinder Materialien und Gerätschaften an ihren ausgewiesenen Ort zurück und verstauen ihre noch nicht fertig gestellten Entwürfe. Durch diesen Prozess wird der Gruppenraum in einen ordentlichen Zustand zurückversetzt, und die Kinder können dabei viele kognitive Fertigkeiten erwerben und anwenden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, wie die Lernumwelt gestaltet ist, um den Kindern den Umgang mit den Materialien zu erleichtern. Alle Materialien, die die Kinder verwenden dürfen, werden im Gruppenraum in offenen Regalen und für die Kinder leicht erreichbar aufbewahrt. Die Materialien sind deutlich gekennzeichnet – üblicherweise mit einem Bild des aufbewahrten Gegenstandes. Mit Hilfe dieses Organisationsplans können die Kinder alle Arbeitsmaterialien erreichen und einfach an ihren Platz zurückstellen. Es gibt ihnen auch ein Gefühl der Kontrolle zu wissen, wo sich alles befindet, was sie benötigen und gebrauchen.

(4) *Reflexionsphase*: Das letzte Element in der Sequenz des Planens, Arbeitens und der Nachdenkens ist die Phase des Erinnerns. Obwohl die Kinder schon während des Tages über ihre Arbeit nachdenken; eröffnet ihnen die Reflexionsphase jedoch viele entwicklungsgemäße Möglichkeiten, ihre Erfahrungen aus der Arbeitsphase Gleichaltrigen und Lehrer/innen mitzuteilen: Beispielsweise können sie die Abfolge beschreiben, in der sie arbeiteten, oder ein Problem, dem sie sich stellen mussten. Oder sie rufen sich die Namen anderer Kinder ins Gedächtnis zurück, die zu ihren Erfahrungen in der Arbeitsphase beigetragen haben. Die Erwachsenen bedienen sich einer Vielzahl von Reflexionsstrategien – sie können die Kinder z.B. von ihren Aktivitäten erzählen, Bilder von ihren Arbeitsprodukten oder verwendeten Objekten malen oder Tonbandaufzeichnungen und Modelle anfertigen lassen. Durch die Reflexion ihrer Erfahrungen in der Arbeitsphase setzen die Kinder nach und nach das, was sie tatsächlich getan haben, in Beziehung mit dem, was sie ursprünglich geplant hatten. Sie entwickeln langsam ein Zweckbewusstsein, wenn sie erkennen, dass das Planen vor dem Tun ihnen die Kontrolle über ihr Handeln während der ganzen Sequenz des Planens, Arbeitens und Erinnerns gibt.

(5) *Gruppenzeiten*: Die Abfolge von Planen, Arbeiten und Reflexion steht im Mittelpunkt der täglichen Routine. Trotzdem ist noch Zeit für andere wichtige Erfahrungen reserviert. Diese regelmäßig vorgesehenen Programmpunkte finden in kleinen oder großen Gruppen statt. Während dieser Zeit nehmen die Kinder an Beschäftigungen teil, die vom Erwachsenen initiiert werden, um ihnen Erfahrungen mit neuen Materialien, Tätigkeiten und Begriffen zu ermöglichen. Darüber hinaus eröffnen diese Programmpunkte Gelegenheiten zur sozialen Interaktion, und zwar unter anderen Bedingungen als während der Sequenz von Planen, Arbeiten und Reflektieren. Obwohl diese Abschnitte des Tageslaufs besondere Merkmale aufweisen, ist ihnen das zentrale Ziel des High/Scope Vorschulansatzes gemeinsam: *die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung mit realen Materialien, Personen, Ideen und Ereignissen anzuregen*. Wie bei den anderen Elementen der täglichen Routine spiegelt sich auch in der Planung dieser Phasen die Philosophie des aktiven Lernens wider.

Während der *Kleingruppenphasen* haben die Kinder die Gelegenheit, Materialien zu verwenden und damit zu experimentieren, über ihre Entdeckungen zu sprechen

und eventuell auftauchende Probleme zu lösen. In der Kleingruppenphase trifft sich jeden Tag dieselbe Gruppe von Kindern mit demselben Erwachsenen. Jedes Kind erhält einige Materialien und kann selbst entscheiden, wie es sie einsetzt. Die Kinder sprechen untereinander und mit dem Erwachsenen darüber, was sie gerade tun. In der Kleingruppenphase werden die Kinder mit Materialien und Erfahrungen vertraut gemacht, denen sie wahrscheinlich während der Abfolge von Planen, Arbeiten und Reflektieren nicht begegnen würden. Darüber hinaus haben die Erwachsenen täglich Zeit und Raum, jedes einzelne Kind zu beobachten und über es zu lernen. Während die Form der Kleingruppe eigentlich in allen Vorschuleinrichtungen gleich ist, legen High/Scope Lehrer/innen besonderen Wert auf Beschäftigungen in Kleingruppen, die auf den Interessen der Kinder basieren und ihrem Entwicklungsstand entsprechen. Solche von Erwachsenen geplante und angebotene Aktivitäten sind z.B. Folgende: Drucken mit Korken, Bauen mit Bauklötzen, ein Spaziergang in der Nachbarschaft oder Gestalten von Collagen aus Materialien, die von dem Ausflug mitgebracht wurden. Der Erwachsene lässt sich zu solcherlei Aktivitäten von seiner Einschätzung inspirieren, was die Kinder gern tun und was sie lernen können, wenn sie ihren Interessen folgen.

In der *Großgruppenphase* versammeln sich alle Kinder für einen kurzen Zeitraum. In dieser Zeit werden wichtige Informationen ausgetauscht; man freut sich an der Gemeinschaft und tut Dinge gemeinsam. In der Großgruppenphase findet aktives Lernen statt, wenn die Kinder Materialien wie Rollenspiellutensilien, Musikinstrumente, Bälle oder Tücher handhaben oder ihre Körper auf vielerlei Weisen bewegen. Die Kinder bestimmen, wie sie ihren Körper bewegen und welche Musikinstrumente sie spielen, welche Lieder gesungen werden und wie die Liedtexte abgewandelt werden, damit sie besser zu der unmittelbaren Situation oder einem aktuellen Interessensgebiet passen. Sie sprechen über ihre Erfahrungen, Ideen und Beobachtungen, wobei sie Unterstützung durch die Erwachsenen erhalten. Die Erfahrungen in der Großgruppe können zwar von Erwachsenen initiiert sein, jedoch führen die Kinder in gleichem Maße wie der Erwachsene und treffen so viel Auswahl wie möglich.

Beurteilung

Der Beobachtungsbogen High/Scope Child Observation Record für 2½- bis Sechsjährige (COR, High/Scope Educational Research Foundation 1991) wurde entwickelt, um den Entwicklungsstand von Kleinkindern zu messen, wie dieser durch frühkindliche Erziehung beeinflusst wird. Ursprünglich war er entwickelt worden, um die Auswirkungen des High/Scope Curriculums zu beurteilen. Dann wurde der COR für die Anwendung im Rahmen aller frühpädagogischen Programme überarbeitet, die entwicklungsgemäß arbeiten – unabhängig davon ob sie den High/Scope Ansatz verwenden oder nicht.

Vor der Anwendung des COR macht der Lehrer über mehrere Monate hinweg kurze Notizen über das Verhalten der Kinder, bezogen auf sechs Bereiche der Entwicklung: (1) Initiative, (2) soziale Beziehungen, (3) kreative Darstellung, (4) Musik und Bewegung, (5) Sprache und Kenntnis des Lesens und Schreibens sowie (6)

Logik und Mathematik. Der Lehrer klassifiziert dann anhand dieser Notizen das Verhalten des Kindes entlang der 30 fünfstufigen COR-Kriterien, die den sechs Entwicklungsbereichen entsprechen. Das Kriterium „eine getroffene Auswahl zum Ausdruck bringen“ beinhaltet z.B. die folgenden fünf Stufen, aufgelistet von der niedrigsten zur höchsten:

1. Das Kind äußert anderen gegenüber noch nicht, welche Wahl es getroffen hat.
2. Das Kind weist auf eine gewünschte Tätigkeit oder den Ort der Tätigkeit hin, indem es ein Wort sagt, darauf zeigt, usw.
3. Das Kind weist auf eine gewünschte Tätigkeit, den Ort der Tätigkeit, Materialien oder Spielgefährten mit Hilfe eines kurzen Satzes hin.
4. Das Kind beschreibt in einem kurzen Satz, wie es Pläne ausführen wird („Ich möchte mit dem Lastwagen auf der Straße fahren“).
5. Das Kind beschreibt beabsichtigte Handlungen detailliert („Ich möchte mit Sara eine Straße aus Bauklötzen bauen und mit dem Lastwagen darauf fahren“).

Der COR zeigte seine Durchführbarkeit, Reliabilität und Validität bei einer Untersuchung im südöstlichen Michigan, an der sich 64 Teams von Head Start Lehrer/innen und Assistent/innen beteiligten. Die Durchführbarkeit des COR wurde anhand eines Projekts demonstriert, das mit einem dreitägigen Training begann und eine Qualitätskontrolle auf hohem Niveau einschloss. Die von den Lehrer/innen vorgenommenen Beurteilungen auf den COR-Subskalen zeigten ein akzeptables Maß an interner Konsistenz und korrelierten mit den Beurteilungen derselben Kinder durch die Assistent/innen. Die externe Validität der von den Lehrer/innen vorgenommenen Beurteilungen auf den COR-Subskalen zeigte sich in mäßigen Korrelationen mit dem Alter der Kinder, durch Korrelationen nahe Null mit der Schulzeit der Mütter in Jahren und in mäßigen Korrelationen mit ähnlichen Subskalen der McCarthy Scales of Children's Abilities (Weikart/Schweinhart 1993).

Beteiligung der Eltern

Von Anfang an wurden beim High/Scope Ansatz die Eltern als primäre Erzieher ihrer Kinder und als aktive Teilnehmer anerkannt. Als der High/Scope Vorschulansatz entwickelt wurde, besuchten die Lehrer/innen anfangs einmal wöchentlich jede beteiligte Familie zu Hause. Der Zweck dieser Hausbesuche war, die Mutter und das teilnehmende Kind besser kennen zu lernen. Erfolgreiche Beispiele für Bemühungen, die Eltern einzubeziehen, bestätigen, dass Informationen von der Schule zur Familie und umgekehrt fließen müssen. Durch diesen Informationsfluss können die Lehrer/innen den Eltern Kenntnisse vermitteln und sie schulen. Umgekehrt wird das Personal von den Eltern über das Kind sowie die Kultur, Sprache und Zielsetzungen der Familie unterrichtet.

Ausbildung zum Umgang mit dem High/Scope Curriculum

Durch ihre Trainingsprogramme versucht die High/Scope Stiftung die Lektionen weiterzugeben, die sie in fast 30 Jahren der Curriculumentwicklung und Forschung gelernt hat. Besondere Aufmerksamkeit gilt der großen Vielfalt an Studierenden oder Lernenden in der frühpädagogischen Gemeinschaft mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Die Teilnehmer/innen können somit einen von vielen Zugangswegen wählen: Sie können Fortbildungen auswählen, die so grundlegend sind wie eine kurze Einführung in den High/Scope Ansatz und die Forschung, die seine Effektivität belegt, oder die so komplex sind wie das „Lead Teacher Training“ oder das „Training of Trainers“.

Mindestens drei Aspekte unterscheiden High/Scope Training und Personalentwicklung von anderen Modellen: Der erste Aspekt ist die enge Verbindung zwischen den Strategien, die im Curriculum für Kinder verwendet werden, und den Strategien, die in Trainingssituationen mit Erwachsenen angewandt werden. Beispielsweise beinhalten Seminar- oder Workshoptreffen eine ausgewogene Mischung aus aktiven Lernerfahrungen, die sowohl physische als auch intellektuelle Aktivitäten umfassen. Des Weiteren vergewissern sich die Fortbildner/innen, dass – wenn immer möglich – genügend Materialien für alle Teilnehmer/innen vorhanden sind, sodass sie auswählen, die Materialien handhaben sowie ihre eigenen sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten einsetzen können. Darüber hinaus verhalten sich die Fortbildner/innen unterstützend, also nicht direktiv oder nach dem Laissez-faire-Prinzip.

Der zweite Unterscheidungspunkt besteht in den Bemühungen der Stiftung, auf dem frühpädagogischen Gebiet umfassendes und fundiertes Fachwissen zu verbreiten, indem sie ein großes Corps bestens ausgebildeter und zertifizierter Fortbildner/innen etablierte. Tatsächlich spiegeln die umfangreichen Fortbildungsbemühungen der High/Scope Stiftung auf internationaler Ebene die Fertigkeiten der eigenen Mitarbeiter/innen wider, die sich diese über mehrere Jahrzehnte hinweg angeeignet haben. Diese erweiterte Kapazität ist von entscheidender Bedeutung, wenn man dem Bedarf an qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung und Erziehung begegnen will.

Der letzte Punkt besteht in der Fähigkeit der Stiftung, rasch und wirkungsvoll auf die Forschungsergebnisse und Evaluationsstudien zu reagieren, und zwar in Bezug auf den Trainingsprozess, die Auswirkungen für die Praktiker/innen und ihre Folgen für die Kleinkinder. Beispielsweise deutete die Evaluation des High/Scope Programms „Training of Trainers“ (ein sieben Wochen dauernder Kurs, in dem Praktiker/innen Lehr- und Fortbildungsfertigkeiten einüben) – beschrieben in „Training for quality“ (Epstein 1993) –, darauf hin, dass es Bedarf nach einem Programm gab, das sowohl eine Demonstrationsgrundlage für bereits im Feld tätige Fortbildner/innen als auch ein Vorgehen sein sollte, das es sehr kleinen und ländlichen Ortschaften ermöglichen sollte, mit dem Training zu beginnen, ohne auf breiter Front in die ganze Fortbildungssequenz investieren zu müssen. Die Stiftung reagierte darauf und entwickelte das „Lead Teacher Training Program“ (LTTP). Das LTTP ist ein vier Wochen dauerndes Programm, in dessen Mittelpunkt die Gestaltung eines Klassenraums und die Verbesserung der Lehrfertigkeiten der Teil-

nehmer/innen steht. Dieses Programm führte seinerseits zur Entwicklung des „Trainer Certification Extension Program“, durch das Absolvent/innen des LTTP ihre Ausbildung fortsetzen und ein Zertifikat als „High/Scope Teacher-Trainers“ erlangen können. Diese zahlreichen Fortbildungsmöglichkeiten, mit deren Hilfe die Teilnehmer/innen ihr Geschick im Lehren und Fortbilden weiterentwickeln können, versetzen die High/Scope Stiftung in die Lage, sowohl national als auch international jederzeit auf den Bedarf nach qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Programmen zu reagieren.

Forschungsarbeiten über den High/Scope Vorschulansatz

Die Ergebnisse zweier Langzeitstudien sprechen für die Anwendung des High/Scope Ansatzes: das High/Scope Perry Preschool Project (Schweinhart/Barnes/Weikart 1993) und die High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study (Schweinhart/Weikart 1997). Beide untersuchten den Einfluss von Vorschulprogrammen auf drei- bis vierjährige Kinder, die unterhalb der Armutsgrenze lebten und ein erhöhtes Risiko für Schulversagen aufwiesen. Beim Perry Vorschulprojekt nahmen einige Kinder an einem halbtägigen Vorschulprogramm teil, das an vier Vormittagen pro Woche stattfand und auf dem High/Scope Ansatz basierte; die anderen Kinder nahmen nicht daran teil. Bei der Vorschulcurriculum-Vergleichsstudie wurden Kinder einem von drei Curriculumsmodellen zugeteilt: dem „Direct Instruction Program“, bei dem die Lehrer/innen die meisten Aktivitäten initiierten und sich an ein Skript mit akademischen Zielen für die Kinder hielten, dem High/Scope Ansatz, bei dem Kinder und Erwachsene gleichermaßen als Initiatoren in Erscheinung traten und bei dem die Sequenz von Planen, Arbeiten und Überprüfen in die Tat umgesetzt wurde, und dem traditionellen Nursery School Ansatz, bei dem die Lehrer/innen auf das selbst initiierte Spiel der Kinder reagierten.

Die Befunde des Perry Vorschulprojekts verweisen auf signifikante Vorteile des High/Scope Programms für die ehemaligen Teilnehmer/innen, die im Alter von 27 Jahren untersucht wurden, und zwar in den Bereichen soziale Verantwortlichkeit, Einkommen und sozioökonomischer Status, Erziehungskompetenz und eheliche Bindung. Diese vorteilhaften Ergebnisse ließen \$ 7,16 je Dollar, der in das Vorschulprogramm investiert worden war, in die öffentlichen Kassen zurückfließen (Barnett 1996). Die Teilnehmer/innen an den drei curricularen Modellen der „Curriculum Comparison Study“ – untersucht bis zum Alter von 23 Jahren – unterschieden sich signifikant in dem Bereich „Inhaftierung im Erwachsenenalter“: So waren von den Teilnehmer/innen des „Direct Instruction Programs“ fast dreimal so viele Personen wegen Kapitalverbrechen inhaftiert worden wie von denen aus den High/Scope und Nursery School Gruppen. Ohne experimentelle Forschung zu spezifischen Variablen wäre es reine Mutmaßung zu unterstellen, dass diese Ergebnisse auf einen einzelnen Einflussfaktor zurückzuführen sind, z.B. auf die Schüler-Lehrer-Relation oder die Beteiligung der Eltern. Stattdessen ist es sinnvoller, diese Ergebnisse auf die Kombination von unverzichtbaren Elementen des Programms zurückzuführen. High/Scope definiert diese Elemente folgendermaßen: eine ange-

messene Schüler-Lehrer-Relation von circa 10 Kindern pro Erwachsenen, der Einsatz eines validierten curricularen Modells, die Zusammenarbeit des Lehrerkollektivs als ein Team und die gemeinsame tägliche Planung, das Handeln der Eltern als Partner bei der Erziehung ihrer Kinder sowie verwaltungstechnische Unterstützung, einschließlich einer guten Führung und regelmäßiger Teamfortbildung.

Zusammenfassung

Wie z.B. die beiden gerade vorgestellten Untersuchungen belegen, ist die Effektivität des High/Scope Vorschulansatzes in Folgendem begründet: *Die Entfaltung der kindlichen Initiative und positiver sozialer Anlagen in einem frühpädagogischen Umfeld, das aktives Lernen begünstigt, kann sich positiv auf die spätere Entwicklung des Kindes und seine Leistung als Erwachsener auswirken.*

Seit seinen Anfängen im Perry Vorschulprojekt ermutigt der High/Scope Ansatz Kinder, Initiative zu entwickeln. Die Abfolge von Planen, Arbeiten und Überprüfen fördert die Kinder, wenn sie Absichten äußern, ihre eigenen Erfahrungen machen und über das nachdenken, was sie getan haben. Als aktiv Lernende entwickeln die Kinder ihre eigenen Interessen, teilen ihre Entdeckungen mit anderen und finden eigene Wege, ihre persönlichen Fragen zu beantworten. Mit Hilfe der Unterstützung durch Erwachsene, die sich aufrichtig dafür interessieren, was die Kinder sagen und tun, werden sie in die Lage versetzt, ihr eigenes Verständnis von ihrer Umwelt aufzubauen und Empfindungen von Kontrolle und persönlicher Befriedigung zu erleben. Der High/Scope Ansatz funktioniert, weil er die Kinder darin bestärkt, ihre Interessen zielstrebig und kreativ zu verfolgen. Im Zuge dieses Prozesses entwickeln die Kinder Initiative, Interesse, Neugier, Einfallsreichtum, Unabhängigkeit und Verantwortlichkeit – Geisteshaltungen, von denen sie ihr ganzes Leben lang profitieren werden (vgl. den Kommentar von Weikart und Shouse in Epstein/Schweinhart/ McAdoo 1996, S. 122-125).

Literatur

- Barnett, W.S.: Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 11. Ypsilanti: High/Scope Press 1996
- Epstein, A.S.: Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training. Ypsilanti: High/Scope Press 1993
- Epstein, A.S./Schweinhart, L.J./McAdoo, L.: Models of early childhood education. Ypsilanti: High/Scope Press 1996
- High/Scope Educational Research Foundation: High/Scope Child Observation Record for Ages 2 ½-6 (COR). Ypsilanti: High/Scope Press 1991
- Hohmann, M./Weikart, D.P.: Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. Ypsilanti: High/Scope Press 1995
- Schweinhart, L.J./Barnes, H.V./Weikart, D.P. (mit Barnett, W. S./Epstein, A.): Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 10. Ypsilanti: High/Scope Press 1993

Schweinhart, L.J./Weikart, D.P.: Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 12. Ypsilanti: High/Scope Press 1997

Weikart, D.P./Schweinhart, L.J.: The High/Scope Curriculum for early childhood care and education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill 1993, S. 195-208

Kommentar: Der Rahmen des High/Scope Curriculums*

Das Perry Vorschulprogramm, das in den 60er Jahren begann, wurde als Reaktion auf den offenkundigen Bedarf nach einem hochwertigen frühpädagogischen Programm für Kinder entwickelt, die unterhalb der Armutsgrenze leben. Das Programm verfolgte ähnliche Ziele wie das Head Start Programm, das ungefähr zur selben Zeit als Teil des „War on Poverty“ entwickelt wurde. Seither hat es sich weiterentwickelt zu dem, was nun unter der Bezeichnung „High/Scope Vorschulcurriculum“ bekannt ist. Es umfasst „Musik, Bewegung und Computer“ und kann „an neue Rahmenbedingungen und neue Populationen von Kindern in aller Welt angepasst werden“ (Hohmann/Banet/Weikart 1979). Auch wurde es auf die ersten Grundschuljahre erweitert. Von Anfang an stützte sich das Programm auf Piagets Entwicklungstheorie.

Laut den Grundprinzipien, die von dieser Theorie abgeleitet sind und die das Programm untermauern, sind Kinder „aktiv Lernende“, die durch Interaktionen mit Gegenständen und Ereignissen in ihrer Umwelt nach und nach bestimmte Denk- und Urteilsfertigkeiten entwickeln. Von den Erwachsenen im Leben des Kindes wird erwartet, dass sie es dazu ermutigen, sich auf das aktive Lernen einzulassen; dass sie seine Aufmerksamkeit durch indirektes Fragen, Hinweise und Vorschläge auf Gegenstände und Ereignisse lenken und so die ursprüngliche Beschäftigung des Kindes erweitern. Die Erwachsenen sollten das direkte Lehren von Begriffen und Fertigkeiten vermeiden. Beim High/Scope Curriculum werden die Erwachsenen darin ausgebildet, die Kinder zur Auseinandersetzung mit „Schlüsselerfahrungen“ anzuregen, von denen angenommen wird, dass sie die normale intellektuelle, soziale, emotionale und körperliche Entwicklung fördern. Beispielsweise sind der kognitiven Entwicklung Schlüsselerfahrungen zugeordnet, die als kreative Darstellung, Sprache, Klassifikation, Reihenfolge, Zahl, Zeit und Raum bezeichnet werden. Diese Bezeichnungen sind von denen abgeleitet, die Piaget gebrauchte, um intellektuelle Fertigkeiten oder Operationen zu beschreiben. Inhalt des Curriculums können Materialien aller Art sein, die geeignet sind, das Kind zur Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselerfahrungen anzuregen. Daher steht eher der „Prozess“ als der „Inhalt“ an sich im Mittelpunkt. Die wichtigsten Bestandteile des Programms sind das aktive Lernen des Kindes, die Schlüsselerfahrungen und eine täglich wiederkehren-

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

de Abfolge von Planen, Tun und Reflektieren in Verbindung mit einer bestimmten Methode des „Lehrens“. Es lohnt sich zu betrachten, wie aktives Lernen interpretiert wird, welches Gewicht den Schlüsselerfahrungen zukommt und was die tägliche Routine mit der hier vertretenen Lehrmethode ausmacht.

Aktives Lernen

Neben dem High/Scope Ansatz gibt es eine Reihe weiterer bekannter, auf Piaget fußender Programme (z.B. Forman 1993; Kamii/DeVries 1980; Sigel 1993) oder ähnliche Programme wie den Bank Street Ansatz (Zimiles 1993) oder die Reggio Pädagogik (z.B. Forman/Gandini 1991). Man kann an dieser Stelle durchaus auch die Montessori Programme nennen (Knudsen Lindauer 1993). Jedes dieser Programme stellt aktives oder interaktives Lernen in den Vordergrund, mit Hilfe dessen die Kinder ihr persönliches Wissen „konstruieren“. Dies ist zweifelsfrei ein wichtiges Element des High/Scope Ansatzes. Allerdings gibt es verschiedene Interpretationen der konstruktivistischen Perspektive von Früherziehung.

Laut Forman (1993) bestimmt das aktive Lernen oder „hands-on“-Lernen an sich nicht den Konstruktivismus. Der Hauptmechanismus beim Konstruktivismus ist vielmehr der kognitive Konflikt. Wenn das Kind beginnt, Fragen zu Gegenständen und Ereignissen zu stellen, entwickelt es ein Interpretationsschema. Das Kind wird mit Unstimmigkeiten zwischen Gegenständen und Ereignissen konfrontiert. Um Erfahrungen verstehen zu können, muss das Kind die kognitiven Konflikte lösen, die durch die Unstimmigkeiten entstanden sind, und zu einem Gleichgewicht in seinem Denken finden. Die Lehrer/innen müssen dem Kind Zeit lassen, damit es mit immer wieder auftretenden Konflikten in seinen Denk- und Urteilsweisen zurechtkommen kann. Wie Forman (1993, S. 143) bemerkt, sollten die Lehrer/innen Wege finden, Konflikte hervorzurufen, und darauf vertrauen, dass das Kind diese Konflikte lösen wird). Nach Formans (1993, S. 142-144) Ansicht gibt es vier frühpädagogische Ansätze, bei denen sich eindeutig eine konstruktivistische Grundlage feststellen lässt, und die in den Arbeiten von DeVries (DeVries/Kohlberg 1987), Kamii (Kamii/DeVries 1978), Forman (Forman/Kuschner 1984) und Malaguzzi, dem Gründer des Reggio Emilia Programms, dargelegt sind. In allen Fällen ist die Betonung des Konstruktivismus verbunden mit dem Lernen von *schlussfolgerndem Denken*, und nicht mit dem *Lernen durch Tun*.

Die Arbeit dieser Frühpädagog/innen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie beim Organisieren von Erfahrungen nach Möglichkeit keine bestimmte Fertigkeit ins Auge fassen, wie z.B. das Klassifizieren oder Aneinanderreihen. Die Erfahrungen werden durch eine „vorbereitete Umwelt“ eingeleitet, die Kinder dazu herausfordert, solche Fertigkeiten einzusetzen, wenn sie nach Übereinstimmungen und Abwandlungen suchen, Perspektiven wechseln oder Arbeitsweisen verändern. Diese Sichtweisen von aktivem Lernen und Konstruktivismus kontrastieren mit der Betonung des aktiven Lernens im High/Scope Curriculum.

Schlüsselerfahrungen

Die Verwendung von Schlüsselerfahrungen als wichtigen Bestandteil des High/Scope Curriculums ist ein ganz anderer Ansatz, Lernerfahrungen zu organisieren, als die gerade erwähnten. Beispiele dafür, wie jede Schlüsselerfahrung eingeführt werden kann, finden sich in „Young children in action: A manual for preschool educators“ (Hohmann/Banet/Weikart 1979).

Die Schlüsselerfahrungen für das Klassifizieren beinhalten z.B. das Beschreiben der Merkmale von Dingen, das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Gegenständen, das Sortieren und Vergleichen sowie das Erinnern eines Merkmals über eine gewisse Zeitspanne hinweg (a.a.O., S. 195). Für jede dieser Schlüsselerfahrungen werden Vorschläge gemacht, wie das Lernen des Kindes organisiert werden kann. So werden beispielsweise für die Schlüsselerfahrung „Mehr als ein Merkmal eine Zeit lang im Gedächtnis behalten“ den Lehrer/innen mehrere Vorschläge gemacht (a.a.O., S. 212-213). Ein Vorschlag ist, dass die Erwachsenen Gegenstände in Bezug auf zwei Merkmale kommentieren und dann den Kindern Fragen stellen, die sich auf mehr als ein Attribut beziehen. Ein zweiter Vorschlag ist, dass die Lehrer/innen über den Tag hinweg Objekte hinsichtlich zweier Merkmale kommentieren. So kann der Lehrer darauf eingehen, dass ein Kind einen neuen Hut und neue Stiefel trägt. „Das ist wirklich ein feiner Hut, Rocky. Er ist rot, und du kannst ihn mit einem Druckknopf verschließen. Und weißt du was? Du hast noch etwas an, was rot ist und was du mit einem Druckknopf verschließen kannst – deine Stiefel. Hier ist der Druckknopf an deinen Stiefeln und hier der Druckknopf an deinem Hut, und sie haben auch beide dieselbe Farbe.“ Vergleichen, Identifizieren, Bezeichnen und Kombinieren – alles wird vom Erwachsenen vorgenommen. Der Lehrer macht dem Kind eine bestimmte Art des Denkens und Urteilens vor. Der dritte Vorschlag ist, dass Lehrer/innen dem Kind Fragen stellen, die sich auf mehr als ein Merkmal eines Gegenstandes beziehen, z.B.: „Peter, du hast eine lange Halskette aus Perlen mit unterschiedlichen Farben und Formen gemacht. Nun fängst du eine andere Kette an, auf der sich schon drei gelbe viereckige Perlen befinden. Meinst du, du kannst diese Kette nur aus Perlen machen, die gelb und viereckig sind?“ Die gestellte Frage ist wiederum eine direkte Frage. Sie kann auch als geschlossene Frage bezeichnet werden, weil es darauf nur eine richtige Antwort gibt: eine Kette nur aus gelben, eckigen Perlen zu machen. Allerdings werden auch noch andere Frageformen befürwortet: „Dein Haus ist aus roten Plastiksteinen gebaut, Cindy. Was kannst du noch hinzufügen, was auch rot und aus Plastik ist?“ Das ist schon eher eine offene Frage, wenn sie auch etwas restriktiv gestellt ist.

Welche rationale Grundlage hat dieser Lehransatz? Man geht davon aus, dass solche Denkprozesse schwierig für Vorschulkinder sind. Sie können sich leicht ein Merkmal eines Gegenstandes merken, haben aber Mühe, zur gleichen Zeit an mehr als ein Objekt zu denken. Selbst wenn ein Kind mehr als ein Merkmal berücksichtigt, heißt das nicht, dass das Kind diesen Prozess begreift. Ein Kind kann z.B. erwähnen, dass es ein neues Fahrrad hat, das rot ist und gelbe Räder hat. Wenn man es aber bittet, Gegenstände im Raum zu suchen, die rot und gelb sind, wird es wahrscheinlich Schwierigkeiten haben. Daher kann der Lehrer Kleinkindern helfen, diesen Prozess besser zu verstehen, indem er Gegenstände und Ereignisse beschreibt, die sowohl durch das eine als auch etwas anderes gekennzeichnet sind. Wenn er ihnen Gelegenheiten verschafft, zwei Eigenschaften gleichzeitig zu bedenken, fördert er die Kinder, die diese Fähigkeit gerade entwickeln. Somit betont dieser Ansatz scheinbar deutlich das „Learning by doing“. Durch die vom Lehrer gegebene Information und seine Fragen, die beabsichtigen, dass das Kind seine Auf-

merksamkeit auf die Beachtung zweier Eigenschaften richtet (und im Falle der gelben Perlen darauf, entsprechend dieser Information zu handeln), dürften allerdings die Möglichkeiten für das Kind verringert werden, durch schlussfolgerndes Denken zu lernen.

Der wiederkehrende Tagesablauf und die Lehrmethode

Das High/Scope Curriculum beinhaltet eine Abfolge von Planen, Handeln und Überprüfen, bei der nachdrücklich das vom Kind gelenkte Lernen betont wird, und das um eine Reihe von Schlüsselerfahrungen herum organisiert ist, die von ihrer Natur her vom Lehrer in die Wege geleitet und gelenkt werden müssen. Das scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zu sein. Wenn vom Kind geplante Beschäftigungen so stark betont werden, sollte man doch annehmen, dass dies wohl kaum vereinbar mit wohlorganisierten Aktivitäten als Rahmen für Schlüsselerfahrungen ist. Wie kann man also den vermeintlichen Gegensatz zwischen der Abfolge von Planen, Tun und Reflexion sowie den Schlüsselerfahrungen als Struktur des Curriculums auflösen? Um dies zu bewerkstelligen, müsste der Leser sich mit den High/Scope Trainingsverfahren besser vertraut machen oder sorgfältig das Handbuch für Lehrer/innen lesen.

Die Abfolge von Planen, Tun und Überprüfen

Die Abfolge von Planen, Tun und Erinnern wird als ein wichtiges Charakteristikum des High/Scope Curriculums dargestellt, und die Schlüsselerfahrungen werden als zentrales Merkmal kindlichen Lernens beschrieben (Weikart/Schweinhart 1993, S. 198, 200). Shouse beschreibt die Sequenz von Planen, Tun und Überprüfen als den längsten in sich geschlossenen Zeitabschnitt im Tagesablauf, während dessen sich die Kinder mit ihren selbst geplanten Arbeiten befassen. In den Darstellungen von Klein- und Großgruppenphasen wird ebenfalls die aktive Exploration der Umwelt durch die Kinder betont. Man nimmt an, dass die Sequenz von Planen, Tun und Überprüfen den Kindern zu jeder Zeit erlaubt, hinsichtlich ihrer Lernaktivitäten auszuwählen und Entscheidungen zu treffen. In der Planungsphase geben die Kinder an, welche Tätigkeit sie sich ausgesucht haben, und der Lehrer hilft dem Kind, den Plan in Worte zu fassen.

Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem vom Kind bestimmten Lernen, obwohl der Lehrer dem Kind behilflich ist, sein Lernen zu strukturieren. Weikart und Schweinhart (1993, S. 197) merkten an, dass „es keinen bestimmten Unterrichtsgegenstand gibt, den der Lehrer dem Kind vermittelt. Stattdessen hört sich der Erwachsene genau an, was die Kinder vorhaben und arbeitet dann aktiv mit ihnen daran, ihre Aktivitäten auszuweiten“. Die Kinder verbringen eine beträchtliche Zeit mit dem Ausführen ihrer geplanten Aktivitäten. Während der Zeit des „Tuns“ sollte der Lehrer sich einschalten, indem er das Kind ermutigt, die vom Kind geplante Tätigkeit bereichert und Problemlösesituationen schafft. Schließlich bekommen die Kinder Zeit, in der sie vorstellen können, was sie getan und fertig gestellt haben.

Während dieser Zeit hilft ihnen der Lehrer dabei, das, was sie gemacht haben, in Bezug zu ihren ursprünglichen Plänen zu setzen.

Der Tagesplan beinhaltet auch eine Klein- und eine Großgruppenphase. Während der Kleingruppenphase erhalten die Kinder Gelegenheiten, mit Materialien zu experimentieren und Probleme zu lösen. Der Lehrer stellt zwar eine bestimmte Auswahl von Materialien zur Verfügung, das Kind entscheidet aber darüber, was es davon verwenden möchte. Die Materialien können den kulturellen Hintergrund der Kinder widerspiegeln, während eines Ausflugs gesammelt worden sein oder zum Kochen oder Malen geeignet sein. Diese Aktivitäten spielen sich nicht nach einem vorgegebenen Ablauf ab. Wie in der Sequenz von Planen, Tun und Überprüfen sollte der Lehrer den Kindern weitere Anregungen zu ihren Ideen und Tätigkeiten geben. Die Großgruppenphase ist ein kurzer Zeitraum, während dessen die Kinder Informationen austauschen – was manche Lehrer/innen als „show-and-tell“-Zeit bezeichnen. Während der Klein- und Großgruppenphase stehen ausdrücklich die vom Kind bestimmten Aktivitäten im Mittelpunkt.

Gleichzeitig wird angenommen, dass die Schlüsselerfahrungen eine wichtige Rolle dabei spielen, den erwünschten Effekt zu erreichen – die Entfaltung des rationalen Denkens bei Kindern zu optimieren. Dagegen könnte man ins Feld führen, dass solche Erfahrungen von der Lenkung durch den Lehrer abhängig sind, da kleine Kinder zu naiv sind, um geeignete Aktivitäten auszuwählen. Tatsächlich wird erwähnt, dass der Lehrer Beschäftigungen organisiert, die bestimmte Arten von Schlüsselerfahrungen beinhalten. Ohne weitere Klärung des Zusammenhangs zwischen der Abfolge von Planen, Tun und Reflektieren mit der Betonung auf kindgeleitete Aktivitäten sowie den Schlüsselerfahrungen als zentrales Charakteristikum des Curriculums kann es gut sein, dass sich beim Leser eine gewisse Verwirrung einstellt.

Im Handbuch für Vorschulerzieher findet man Beispiele für beinahe fünfzig Schlüsselerfahrungen, die als Wegweiser für die Planung von Lernerfahrungen dienen sollen. Der Lehrer sollte die Schlüsselerfahrungen in jede Lernaktivität einbauen, statt sie separat zu vermitteln. „Jede Erfahrung kann durch eine unbegrenzte Zahl von Aktivitäten über eine Reihe von Entwicklungsstufen hinweg verwirklicht werden. Diese Aktivitäten können sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern initiiert werden“ (Hohmann/Banet/Weikart 1979, S. 5). Die Schlüsselerfahrungen sollten viele Male in vielen verschiedenen Variationen eingebracht werden und in eine große Vielfalt von Aktivitäten eingebettet sein. Mit dieser Art von Curriculum zu arbeiten, erfordert einen großen Planungsaufwand vonseiten des Lehrers, während er gleichzeitig das Bedürfnis nach Spontaneität akzeptieren soll. Der Lehrer muss die Bandbreite der Schlüsselerfahrungen vollständig verstehen, da sie für die verschiedenen Arten des Denkens und Urteilens stehen, die von Piagets Entwicklungstheorie abgeleitet wurden. Es ist also wichtig, dass Kind als aktiv Lernenden anzuerkennen. Das bedeutet nicht einfach, dass es körperlich aktiv Gegenstände handhabt. Das Kind braucht Gelegenheiten, eine Aktivität zu durchdenken und darüber zu reflektieren, was es erreicht hat. Es sollte außerdem Gelegenheiten für das Kind geben, sich aktiv an der Entscheidung zu beteiligen, was getan werden soll. Da die Aktivitäten nur selten, wenn überhaupt, nach einem vorgegebenen Muster ablaufen, kann man davon ausgehen, dass ein Grad an Spontaneität im Tun des

Kindes und des Lehrers ist. Der Lehrer muss jeder Zeit bereit sein, auf plötzlich auftretende Ereignisse möglichst angemessen zu reagieren. Die Ergebnisse vieler Studien über die Einführung neuartiger Programme, einschließlich zur Lehrerbildung und zur Erstellung von Curricula, deuten darauf hin, dass es eine beträchtliche Zeit dauert, bis das Programm effektiv eingeführt ist. Das kann bis zu zwei Jahren dauern. Deshalb ist es eine große Verpflichtung, das High/Scope Curriculum mit all dem zu übernehmen, was es umfasst.

Direktes Lehren, direktives Lehren und Nachdenklichkeit

Aus den Beispielen für die von den Kindern geplanten Aktivitäten und für die Schlüsselerfahrungen geht nicht klar hervor, bis zu welchem Ausmaß die Kinder über ihre Handlungen nachdenken mögen. Auch wenn man zugesteht, dass der High/Scope Ansatz den Kindern die aktive Erforschung von Gegenständen und Ereignissen ermöglicht, erwecken doch viele der Beispiele über die Rolle des Lehrers – besonders im Hinblick auf die Schlüsselerfahrungen – den Eindruck eines recht direktiven Ansatzes hinsichtlich des kindlichen Lernens. Man hat argumentiert, dass *direkte Unterweisung* die reflektive Abstraktion nicht fördert – ein Begriff, den Piaget für das schlussfolgernde Denken gebrauchte, das fundamental für die kognitive Entwicklung ist. Forman (1993, S. 147) unterscheidet zwischen *direktem Lehren* und *direktivem Lehren*. Diese Unterscheidung ist wichtig. Forman argumentiert, dass direktives Lehren, wenn es auf eine bestimmte Weise eingesetzt wird, nützlich sein kann. Kinder können von absichtlichen Hinweisen profitieren, die ihre Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken sollen, z.B. auf zwei Merkmale von Gegenständen. Bei der oben erwähnten Beschäftigung mit den Perlen scheint der Lehrer eher direkt als direktiv zu lehren. Es ist jedenfalls nicht klar, wie lange der Lehrer die Aufmerksamkeit der Kinder auf den einen oder anderen Prozess lenkt. Nach Forman (1993, S. 147) bedarf es einer umfassenderen konstruktivistischen Theorie, „die darüber Aufschluss gibt, welche Bedeutung die Bündelung der Aufmerksamkeit und andere Formen der Lenkung haben ... Das grundlegende Lernprinzip des Konstruktivismus ist die reflektive Abstraktion und nicht die Notwendigkeit dieser oder jener Lehrmethode“.

Weikart und Schweinhart (1993, S. 201) erläutern, dass „der Ansatz der Schlüsselerfahrungen ein Weg ist, dem Curriculum eine Struktur zu verleihen und es gleichzeitig für neue Formen von Erfahrungen offen zu halten“. Die Schlüsselerfahrungen werden als „Vorrichtung“ für die Förderung der kindlichen Entwicklung betrachtet. Wie von Shouse im vorangegangenen Kapitel erwähnt, werden Schlüsselerfahrungen wie z.B. die Klassifikation thematisch organisiert. In diesem Fall soll die Entwicklung des Klassifizierens gefördert werden, und der Schwerpunkt liegt auf dieser speziellen Fertigkeit. Dies wäre sogar dann richtig, wenn auch andere Schlüsselerfahrungen in der Aktivität enthalten wären, da jede einen speziellen Schwerpunkt auf eine individuelle Fertigkeit setzt. Bei einem alternativen Ansatz, der von Pädagogen wie Forman angeregt wurde, engagieren sich Kinder in breit angelegten, langfristigen Projekten, die sie dazu anregen, über vielfältige, miteinander verbundene Konstrukte nachzudenken, wie z.B. Messungen, Umformungen und Funktionen, bei denen zwangsläufig andere Denk-

Funktionen, bei denen zwangsläufig andere Denk- und Urteilsfertigkeiten eingesetzt werden müssen. Man muss jedoch eines hinzufügen: In dem Maße, dass der High/Scope Ansatz Kinder zum Denken, Schlussfolgern und Problemlösen ermutigt, in dem Ausmaß betont er, dass die Kinder ihr eigenes Wissen konstruieren. Wenn Kritik angebracht sein sollte, so könnte man vielleicht sagen, dass das „aktive Lernen“ auf Kosten des „konstruktiven Lernens“ hervorgehoben wird, wenigstens vom Standpunkt anderer Erzieher/innen mit einer Piaget'schen Perspektive aus gesehen.

Fortbildung über den High/Scope Ansatz

Die High/Scope Stiftung bietet sowohl in Ypsilanti als auch an verschiedenen Orten in den USA und in vielen Ländern der Welt Fortbildungsprogramme an. Wie Shouse im vorangegangenen Kapitel erwähnt, werden Kurse für eine große Vielfalt von Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten angeboten. Wenig Information erhält man aber über die Effektivität des Trainings zur Anwendung des High/Scope Curriculums und des damit verbundenen Lehransatzes. Unsere eigenen Untersuchungen in Wisconsin haben ergeben, dass der Erfolg eines neuartigen Programms vollständig davon abhängt, wie effektiv die Lehrer/innen es umsetzen (z.B. Lawton/Burke 1990, Lawton et al. 1984). Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass ein beträchtlicher Zeitaufwand mit kontinuierlich stattfindenden Workshops, Zeit zum Nachdenken, Erprobungsphasen usw. notwendig sind, um Lehrer/innen fortzubilden, die mit einem neuartigen Programm noch nicht vertraut sind. Jedoch hat sich die High/Scope Stiftung selbst verpflichtet, Lehrer/innen fortzubilden und Fortbildner/innen zu trainieren. Wie Shouse äußert, kann kein Zweifel am Bemühen der Stiftung bestehen, durch ihre vielfältigen Fortbildungsoptionen ständig auf den Wunsch zu reagieren, das High/Scope Programm als ein frühpädagogisches Programm von hoher Qualität einführen und in die Tat umsetzen zu wollen.

Die Evaluation des High/Scope Programms

Die Ergebnisse zweier Programme, die den High/Scope Ansatz stützen, werden im Beitrag von Shouse angeführt – das High/Scope Perry Preschool Project und die High Scope Preschool Curriculum Comparison Study. Die Kinder, die an diesen Programmen teilnahmen, kamen aus Familien, die unterhalb der Armutsgrenze lebten, und man vermutete bei ihnen ein erhöhtes Risiko für Schulversagen. Die Ergebnisse der Vergleichsstudie sprachen für den High/Scope Ansatz und nicht so sehr für die direkte Instruktion oder für das, was als traditioneller Nursery School Ansatz bezeichnet wurde (Schweinhart/Weikart/Larner 1986). In all diesen Studien fehlt durchgehend eine hinreichende Beschreibung des Curriculums und, was noch wichtiger ist, davon, wie das Curriculum umgesetzt wurde. Es gibt eine Vielzahl von Variationen von „direktem Lehren“, und auch wenn Nursery Schools auf den ersten Blick sehr einförmig erscheinen, gibt es auch unter ihnen interessante Varianten. Vor einigen Jahren leitete ich eine Langzeitstudie, bei der drei frühpädagogi-

sche Ansätze verglichen wurden. Dies beinhaltete ein Programm nach Piaget, ein Programm mit teils vom Lehrer, teils vom Kind bestimmten Lernen und ein traditionelles Vorschulprogramm. Beurteilt wurden das begriffliche Lernen der Kinder, die Denk- und Urteilsfertigkeiten sowie die Problemlösefähigkeit. Die Ergebnisse sprachen sehr für den Ansatz mit vom Lehrer und vom Kind bestimmten Lernen (Lawton et al. 1984). Die Resultate fanden große Beachtung; dennoch erhielten wir unaufhörlich Anfragen nach mehr Einzelheiten zur Durchführung der Programme.

Am meisten beachtet wurden die Ergebnisse des Perry Vorschulprojekts. Die Entwicklung der ehemaligen Vorschulkinder wurde (mit sehr geringer Ausfallquote) bis zum Alter von 27 Jahren verfolgt (Schweinhart/Barnes/Weikart 1993). Die Ergebnisse zeigen signifikante Vorteile für die Kinder aus dem Perry Vorschulprogramm – verglichen mit einer Kontrollgruppe von Kleinkindern, die keine Vorschule besuchten. Die Teilnehmer/innen konnten mit höherer Wahrscheinlichkeit die High School absolvieren und eine Arbeit finden. Auch kamen sie weniger leicht mit dem Gesetz in Konflikt. Offen bleibt allerdings, inwieweit man diese wünschenswerten Auswirkungen auf das Vorschulprogramm an sich zurückführen kann. Sie könnten mehr mit der Tatsache zusammenhängen, dass diese Kinder aus ärmlichen Verhältnissen – genauso wie ihre Familien – von einem unterstützenden Programm profitieren konnten. Zigler und Styfco (1993) vergleichen die Ergebnisse des Perry Vorschulprogramms mit Head Start Programmen und meinen, dass Head Start auch ein Vorschulprogramm anbietet, „aber die Eltern wesentlich stärker einzubeziehen versucht sowie Kindern und Eltern umfangreiche Dienstleistungen anbietet“. Sie machen das Problem deutlich, positive Folgen eines speziellen Programms herauszustellen, und weisen darauf hin, dass es weiterer sorgfältiger Forschungsarbeiten bedarf, bevor man letztlich Programme beurteilen kann. Auch Weikart und Schweinhart (1993, S. 205) erwähnen, dass „es ohne experimentelle Forschung über spezifische Variablen zu voreilig wäre, die Ergebnisse eines komplexen Programms auf irgendeine Variable zurückzuführen, wie z.B. das günstige zahlenmäßige Verhältnis von Lehrer/innen zu Kindern, die starke Gewichtung der Sprache oder die weitreichende Beteiligung der Eltern“. Obwohl sie die Ansicht vertreten, dass das High/Scope Programm alle Bestandteile eines qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Programms enthält, geben Weikart und Schweinhart zu, dass dies nicht bedeutet, dass ein Vorschulprogramm das High/Scope Curriculum verwenden muss, um auf lange Sicht Gewinn bringend für die Kinder zu sein. Andere Programme, die andere Ansätze verwenden, haben ähnlich positive Effekte zu verzeichnen wie das Perry Programm. Um effektiv zu sein, muss ein Vorschulprogramm aber ähnliche Kriterien wie das High/Scope Programm erfüllen – unerlässlich sind eine vernünftige Lehrer-Kind-Relation, ein validiertes Curriculum, ein gut ausgebildetes Lehrerkollegium, Beteiligung der Eltern und eine starke innerbetriebliche Führung.

Ein interessanter Aspekt des Perry Vorschulprogramms besteht darin, dass es die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für die Kosten-Nutzen-Analyse eines Programms geweckt hat. Wie berichtet wurde, erhielt der Steuerzahler für jeden dafür eingesetzten Dollar eine Ersparnis von 3 bis 6\$ zurück, als die Teilnehmer/innen ein Alter von 19 Jahren erreicht hatten, und von etwa 7\$, als diese im Alter von 27 Jahren waren (Barnett 1996). Das Perry Vorschulprogramm wurde mit den Head

Start Programmen verglichen und die gerade genannten Ergebnisse wurden auch Head Start zugeschrieben (Zigler/Muenchow 1992; Zigler/Styfco 1993). Natürlich ist das nicht richtig. Das Perry Vorschulprogramm dauerte nur ein paar Jahre und war sehr arbeitsintensiv mit seinem hoch qualifizierten Lehrpersonal und der konstanten Supervision. Weder die Head Start Programme noch irgendein örtliches frühpädagogisches Programm konnten auf diese Weise operieren. Ein Kosten-Nutzen-Vergleich der örtlichen Programmen mit einem solchen Programm wäre somit wenig aussagekräftig. Die Evaluation des Perry Vorschulprogramms direkt als stützend für den High/Scope Ansatz zu bezeichnen, hieße dem Problem auszuweichen, dass es schwierig ist, frühpädagogische Programme zu beurteilen.

Die Evaluation frühpädagogischer Programme ist kompliziert. Zimiles (1993), der lange Jahre am Bank Street Ansatz mitarbeitete, drückt dies so aus: „Evaluatoren ... bewerten in der Regel das, was leicht messbar ist, in der Hoffnung, dass solche Messungen irgendetwas mit dem zu tun haben, was Erzieher/innen für wichtig halten. Aber leicht messbare Kennzeichen der erzieherischen Leistung repräsentieren selten genau die Bereiche, die für viele Erzieher/innen am wichtigsten sind und in die sie am meisten investieren ... Der BSA (Bank Street Ansatz) mit dem komplexen, nicht traditionellen Charakter seines Programms ist besonders schwierig zu evaluieren. Nicht nur die präzise Messung der von der kindlichen Entwicklung her definierten Ziele ist schwierig (und kostspielig); hinzu kommt, dass bei diesem individualisierenden Ansatz verschiedene Messlatten angelegt werden müssen, um die Auswirkungen des Programms auf verschiedene Kinder herauszufinden“ (S. 269). Solche Probleme kennzeichnen die Effektivitätsbewertung aller frühpädagogischer Programme. Trotzdem hebt sich das High/Scope Modell in Anbetracht der Art seines Beginns und seiner Entwicklung deutlich ab als eines von einer Reihe frühpädagogischer Programme von besonders hoher Qualität.

Zusammenfassung

Das High/Scope Curriculum gibt es seit den 60er Jahren. Während dieser Zeit wurde es ständig weiterentwickelt. Die High/Scope Stiftung setzt heute die Entwicklung des Curriculums fort und hat eine Anhängerschaft im In- und Ausland. Es ist ein umfassendes Curriculum, das die Gestaltung des Klassenraums, den Tagesablauf, den Lehransatz und die Beteiligung der Eltern berücksichtigt. Es werden beachtliche Anstrengungen zu seiner Verbreitung unternommen. Die Stiftung offeriert eine Vielzahl von Fortbildungskursen und bietet eine große Bandbreite curricularer Materialien sowie das Handbuch für Lehrer/innen zum Kauf an. Zweifellos übt das Programm eine starke Anziehungskraft aus und spiegelt einige der besten Überlegungen zu qualitativ hochwertiger Erziehung in der frühen Kindheit wider. Wie bei jedem innovativen Programm dieser Art kann man verschiedene Punkte kritisieren – auf einige bin ich eingegangen.

Verschiedene frühpädagogische Ansätze wurden in diesem Band unter die Lupe genommen. Jeder von ihnen kann einen großen Wert beanspruchen, und alle sind wahrscheinlich geeignet, Kinder und Familien in positiver Weise zu beeinflussen. Man kann nie das „beste“ Programm aussuchen – das wäre in der Tat ein fruchtlo-

ses Unterfangen. Das High/Scope Programm kann in einem Atemzug mit anderen Programmen genannt werden, die alle für hochwertige frühkindliche Erziehung stehen. Die Auswahl eines bestimmten Programms hängt mit seiner überzeugenden Beschreibung bzw. seiner Vermarktung zusammen und mit einer persönlichen Entscheidung, die sowohl aus sachlichen als auch aus emotionalen Gründen getroffen wird.

Literatur

- Barnett, W.S.: Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program. Monographs of the High/Scope Educational Foundation, Band 11. Ypsilanti: High/Scope Press 1996
- DeVries, R./Kohlberg, L.: Programs of early education: The constructivist view. New York: Longman 1987
- Forman, G.: The constructivist perspective to early education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993, S. 71-83
- Forman, G./Gandini, L.: The long jump: Using small group projects in early education in Reggio Emilia, Italy (Broschüre und Video). Amherst: Performanetics 1991
- Forman, G./Kushner, D.: The child's construction of knowledge: Piaget for teaching children. Washington: National Association for the Education of Young Children 1984
- Hohmann, M./Banet, B./Weikart, D.P.: Young children in action: A manual for preschool educators. Ypsilanti: High/Scope Press 1979
- Kamii, C./DeVries, R.: Physical knowledge in preschool education: Implications of Piaget's theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1978
- Kamii, C./DeVries, R.: Group games in early education: Implications of Piaget's theory. Washington: National Association for the Education of Young Children 1980
- Knudsen Lindauer, S.L.: Montessori education for young children. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993, S. 109-126
- Lawton, J.T./Burke, J.: Effects of advance organizer instruction on preschool children's social behavior. *Journal of Structural Learning* 1990, 10, S. 215-226
- Lawton, J.T./Hooper, F.H./Saunders, R.A./Roth, P.: A comparison of logical concept development in three preschool programs. *Human Learning* 1984, 3, S. 143-164
- Sigel, I.E.: Educating the young thinker: A distancing model of preschool education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993, S. 237-252
- Schweinhart, L.J./Barnes, H.V./Weikart, D.P.: Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27. Ypsilanti: High/Scope Educational Foundation 1993
- Schweinhart, L.J./Weikart, D.P./Larner, M.B.: Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly* 1986, 1, S. 15-45
- Weikart, D.P./Schweinhart, L.J.: The High/Scope curriculum for early childhood care and education. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993, S. 253-268
- Zimiles, H.: The Bank Street approach. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993, S. 164-178
- Zigler, E./Muenchow, S.: Head Start: The inside story of America's most successful educational experiment. New York: Basic Books 1992
- Zigler, E./Styfco, S.J.: Using research and theory to justify and inform Head Start expansion. Social Policy Report. Society for Research in Child Development, Volume VII, Nr. 2, 1993

Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung

Die Reggio-Pädagogik ist nach der Montessori-Pädagogik das zweite in Italien entwickelte pädagogische Konzept, das international Einfluss auf die elementarpädagogische Theoriediskussion und Praxis gewonnen hat. Die pädagogischen Handlungsstrukturen, die sich in den kommunalen Tageseinrichtungen für Kinder in Reggio Emilia seit den späten 60er Jahren ausgeprägt haben, und die hinter der Praxis stehenden anthropologischen, lern- und entwicklungstheoretischen Grundannahmen haben durchaus Beziehungen zu den pädagogischen Ideen, die Maria Montessori zu Beginn unseres Jahrhunderts entwickelte: z.B. die Betonung der Freiheit, der Selbständigkeit und Eigentätigkeit des Kindes, die Einschätzung des Kindes als „Konstrukteur“ seiner eigenen Entwicklung, sodann die hohe Bedeutung, die beide Ansätze dem räumlichen Ambiente und der Sinnlichkeit des Materials zuschreiben, mit dem Kinder agieren. Dennoch kann die Reggio-Pädagogik weder von der Entstehungsgeschichte noch von seinen Theorieannahmen und praktischen Konsequenzen her als eine Modernisierung oder Variante der Montessori-Pädagogik interpretiert werden. Die Reggio-Pädagogik ist vor allem aus dem lokalen, politischen und kulturellen Kontext ihrer schrittweisen Entwicklung zu verstehen.

Das lokale Umfeld für die Entstehung der Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik benennt sich programmatisch nach einer norditalienischen Stadt. Diese gibt als Träger von derzeit 13 Krippen und 20 Tageseinrichtungen den juristischen, finanziellen, unternehmerischen, konzeptionellen und auch kulturellen Rahmen für die Praxis der Reggio-Pädagogik ab. Mit dem Begriff „Reggio-Pädagogik“ wird somit zweierlei signalisiert:

1. die besondere Beziehung des pädagogischen Konzeptes mit der soziokulturellen Spezifik des Ortes Reggio-Emilia sowie mit der besonderen historischen und politischen Situation, die diesen Ort während der Entstehungszeit der Reggio-Pädagogik prägte.
2. die Kollektivität der Urheberschaft des Ansatzes im Gegensatz zu anderen Bindestrich-Pädagogiken wie Montessori- oder Freinet-Pädagogik – auch wenn einzelne Persönlichkeiten, insbesondere Loris Malaguzzi (gestorben 1994), besonderen Einfluss auf das Gesamtkonzept oder einzelne seiner Elemente haben.

Schon zwischen 1910 und 1920 kam es in Reggio zur Gründung kommunaler Kindergärten, während sonst die Kindergartenträgerschaft in Italien überwiegend in der Hand der Kirchengemeinden lag (vgl. Dreier 1994, S. 104f., 108f.; Göhlich 1993, S. 135). Zu Kriegsende organisierten sich Frauen, um das städtische Leben wieder zu beleben. Besonders wichtig war seit 1943 die Aktivität der *Unione donne italiane* (UDI = Vereinigung italienischer Frauen) und des *Comitato di Liberazione Nazionale* (CLN = Nationales Befreiungskomitee), in dem sich alle antifaschistischen Parteiorganisationen sammelten. Diese beiden Organisationen gründeten dann auch ab 1945 sechs später kommunalisierte Kindertageseinrichtungen, die heute das Konzept der Reggio-Pädagogik vertreten. Die Kita-Gründungen in der unmittelbaren Nachkriegszeit reagierten u.a. auf die Notlage von Frauen, die Lohnarbeit auf den Reisfeldern in der Lombardei suchten und ihre Kinder zuhause lassen mussten (vgl. Göhlich 1993, S. 135ff.).

Die konzeptionelle Entwicklung der Reggio-Pädagogik

Die eigentliche Phase der Entwicklung von Organisationsstruktur und pädagogischer Konzeption der reggianischen Kindereinrichtungen lag in den Jahren zwischen 1962 und 1973 (siehe hierzu Dreier 1994; Göhlich 1993, 1997): 1962 stellten mehrere UDI- und CLN-Kitas den Antrag auf Kommunalisierung. Dahinter stand die Vorstellung, dass die Kommune Verantwortung für die Qualität und die Zukunftsperspektive des Zusammenlebens der Menschen in der Stadt übernehmen müsse. 1963 und 1964 wurden die ersten kommunalen Tageseinrichtungen gegründet. 1968 verabschiedete das italienische Parlament das Gesetz 444, das die staatliche und kommunale Trägerschaft vorschulischer Einrichtungen absichert. Das Gesetz gibt die politische und rechtliche Basis für die kontinuierliche Ausweitung des kommunalen Angebots für Krippen und Kitas in Reggio (1975: 19 Einrichtungen; 1997: 33 Einrichtungen).

1970 war das wichtigste Jahr für die konzeptionelle Konkretisierung der Reggio-Pädagogik: Das Koordinationsbüro der kommunalen Kindereinrichtungen erhielt in Loris Malaguzzi einen mit Kompetenz und Ausstrahlung ausgestatteten Leiter sowie ein professionell besetztes Sekretariat. Im gleichen Jahr begann Mariano Dolci seine (bald darauf hauptamtlich geführte) Tätigkeit als Puppenspieler in den reggianischen Kindereinrichtungen. Ferner wurden die ersten Werkstattleiter/innen eingestellt, die von da an für die Arbeit in den Ateliers der Einrichtungen verantwortlich sind. 1971 wurde das italienische Krippengesetz (Gesetz 1044) verabschiedet, das die Arbeit kommunaler Einrichtungen fördert. Zeitlich parallel fand in Reggio ein großer Kongress zur Kleinkindpädagogik statt. 1972 führte Gianni Rodari, Autor zahlloser Kindergedichte und Vertreter einer konsequent kindorientierten ästhetischen Erziehung, in den reggianischen Kindereinrichtungen Workshops durch und widmete ihnen seine „Grammatik der Fantasie“ (Cambi 1990, S. 64ff.; Rodari 1992).

Die 80er und 90er Jahre bildeten eine Phase der Konsolidierung und vor allem der gezielten Förderung der Außenwirkung und des internationalen Austausch: Seit Beginn der 80er Jahre kommen Besuchergruppen aus den verschiedensten europäischen und außereuropäischen Ländern nach Reggio, um dort in den städtischen Kindereinrichtungen zu hospitieren. 1981 wurde die (1995 überarbeitete) Wanderausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“ konzipiert und

gestaltet; sie ist seither in zwölf Ländern gezeigt worden (vgl. Municipality of Reggio Emilia 1996, S. 31). 1990 fand in Reggio ein großer pädagogischer Kongress statt, auf dem die Ideen und die Praxis der Reggio-Pädagogik einem internationalen Publikum vorgestellt wurden (vgl. Göhlich 1997, S. 189). 1991 wurden die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift Newsweek als beste vorschulische Institutionen der Welt ausgezeichnet. Der damit verbundene internationale Beachtungszuwachs erleichterte im Verlauf der 90er Jahre die Realisierung von Projekten ganz unterschiedlicher Art: die Durchführung eines Projektes zur Kooperation mit Grundschulen in der Stadt Reggio (vgl. Cagliari 1996), die Einführung eines Weiterbildungszertifikats („Master“) für Erzieher/innen aus der Region Emilia Romagna, das Coaching einer von der EU geförderten Tageseinrichtung für Kinder in Brüssel, die Kooperation mit einer Einrichtung in Washington sowie die pädagogische Aufbauhilfe für Kindereinrichtungen in Tuzla (Bosnien) und Albanien mit finanzieller Förderung internationaler Institutionen. In Zusammenhang mit der Reform der Erzieher/innenausbildung in Italien wurde 1996 schließlich ein Kooperationsvertrag zwischen dem italienischen Erziehungsministerium und der Stadt Reggio Emilia abgeschlossen (vgl. rechild 1/1997, S. 7). In Stockholm wurde 1994 zur Koordination der skandinavischen Diskussion um die Reggio-Pädagogik und zur Förderung des Erfahrungsaustausches mit den reggianischen Einrichtungen, aber auch innerhalb Schwedens, das „Reggio Emilia Institutet“ gegründet. Ein ähnliches Ziel hat seit 1995 „Dialog Reggio – Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland e.V.“ mit Sitz in Potsdam.

Grundideen und Konzept der Reggio-Pädagogik

Die Spezifika der Reggio-Pädagogik umfassen vor allem folgende Aspekte:

- das Bild vom Kind,
- die Vorstellung von Entwicklung und Lernen,
- die Bedeutung von Licht, Schatten und Farben,
- Identität – Selbstbild – Fremdbild,
- Spiel und Projekt,
- die Rolle der Erzieherin sowie
- der Raum als „dritter Erzieher“.

Grundlagen folgender Ausführungen sind neben Publikationen italienischer, deutscher und amerikanischer Autor/innen auch Vorträge und Beobachtungen in reggianischen Kindereinrichtungen.

Das Bild vom Kind

Die Reggio-Pädagogik hat ein optimistisches Bild vom Kind. Sie sieht im Kind ein Wesen, das sich aktiv mit der gegenständlichen und sozialen Welt, mit seiner eigenen Person, seinem Körper, seinen Gefühlen und seinen Bedürfnissen auseinandersetzt. Das Kind wird als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet. Es weiß daher am besten, was es braucht; und es verfolgt mit Energie und Wissbegierde die Entwicklung seiner Kompetenzen. Daher verfügen Kinder „über natürliche Gaben und Potentiale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität“ (Reggio

Children 1998, S. 63).

Eine große Bedeutung wird den Spannungsverhältnissen zwischen Individualität und Sozialität sowie zwischen Kindheits- und Erwachsenenwelt beigemessen: In den 1995 für die Ausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“ formulierten „Rechte der Kinder“ wird „eine höhere Qualität des Menschenrechts auf Individualität und auf zwischenmenschliche Beziehungen“ gefordert (a.a.O., S. 3). Und formuliert wird „das Recht der Kinder,

- ihre individuellen Fähigkeiten zu verwirklichen und zu erweitern,
- soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln,
- von anderen Affektivität und Vertrauen zu empfangen ...“ (a.a.O., S. 4).

Ausgegangen wird von einer herzustellenden Balance, einem Komplementärverhältnis und einer Wechselbeziehung zwischen der zu fördernden Unverwechselbarkeit des Individuums und seiner sozialen Vernetzung, die sich in gemeinsamen Handlungen und emotionalen Beziehungen ausdrückt. In den „Rechten der Kinder“ wird davon ausgegangen, dass sich Lernfreude und die Befriedigung von Lernbedürfnissen umso eher einstellen, „als sich Kinder einer stabilen Beziehung zu Erwachsenen sicher sein können, die bereit sind, ihnen zu helfen und ihnen einen Vorschuss an Vertrauen und Erfahrung zu geben“ (a.a.O., S. 4).

Die Sicht des Kindes in der Reggio-Pädagogik ist antinomisch, drückt sich also in Gegensatzpaaren aus: Einerseits wird das Kind als kompetentes Wesen voller Wissbegierde und Energie betrachtet; es wird interpretiert als Träger einer eigenen Kultur, in der sich Realitätssinn und Fantasieorientierung produktiv verbinden sowie Wechselbeziehungen geschaffen werden zwischen „Spiel und Arbeit, Wirklichkeit und Fantasie, Wissenschaft und Imagination, ... Vernunft und Traum“ (Malaguzzi: „Die Hundert gibt es doch“; zit. nach Krieg 1993, S. 28). Andererseits wird das Kind gesehen als Wesen, das nicht in sich ruht, sondern sich (weiter-)entwickelt und sich an Prozessen beteiligt, in denen es neue Kompetenzen gewinnt und seine Identität aufbaut. Dafür braucht es Ressourcen und Impulse: das Vertrauen und die Zuneigung von Erwachsenen, die ihm Sicherheit, Geborgenheit, Rückmeldung und Handlungsanstöße, aber auch Freiräume geben; es braucht Partner ungefähr gleichen Alters, mit denen gemeinsam in Spielhandlungen und Projekten emotionale, soziale, sinnliche und gegenständliche Erfahrungen gemacht und Deutungsmuster ausgetauscht werden; es braucht Gegenstände, die die Komplexität von Welt repräsentieren und die dazu herausfordern, durch Experimentieren strukturelle Momente von Stoffen und Prozessen und etwas von der Magie der Welt herauszubekommen; es braucht aber auch Materialien und Gegenstände, die es für den Ausdruck der eigenen Person oder für zwischenmenschliche Kommunikation nutzen kann.

Die Vorstellung von Entwicklung und Lernen

Die Reggio-Pädagogik verfügt nicht über ein eigenes, in sich geschlossenes lern- und entwicklungstheoretisches Konzept. Sie beruft sich stattdessen auf folgende Bezugsgrößen:

- die reflexive Auswertung eines umfassenden Fundus von Kinderbeobachtungen und Handlungserfahrungen mit Kindern aus mehreren Jahrzehnten,
- die kritisch-selektive Rezeption und Verarbeitung der jüngeren internationalen Fachdiskussion sowie
- die Offenheit für neue theoretische oder aus der Empirie bezogene Erkenntnisse.

Thesenartig zusammengefasst, lässt sich die Vorstellung von Lernen und Entwicklung innerhalb der Reggio-Pädagogik folgendermaßen umreißen:

1. Lernen und Kompetenzentwicklung entspringen analog zum „Kompetenzkonzept“ Robert Whites aus dem menschlichen Bedürfnis nach Verstehen der Lebenswirklichkeit und nach wirkungsvollem Handeln in realen Lebensbezügen.
2. Lernen wird in Anschluss an Jean Piaget interpretiert als aktive Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Voraussetzung hierfür sind das gegenstands- oder tätigkeitsbezogene Interesse und die daraus resultierende Bereitschaft, sich neuen und fremden Strukturen anzupassen. Diese Akkomodationsleistung hat ihre Entsprechung in der Assimilationsleistung, durch die neue Kompetenzen in vorhandenes Wissen und Können integriert werden.
3. Lernen ist zu einem großen Teil „entdeckendes Lernen“ (Jerome Bruner) und forschendes Lernen, mit dem Beziehungen zwischen Objekten, Personen, Strukturen und Prozessen gedeutet werden.
4. Schon mit dem Werden des Lebens entstehen auch die ersten sinnlichen Informationen (Wärme, Bewegung, Körperkontakt, später Licht usw.). Sinnliche Informationen sind die Grundlage von kognitiven Deutungen und Emotionen.
5. Entsprechend dem von Bruner (1996) formulierten System von „Repräsentationsebenen“ werden das Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen zunächst vor allem unmittelbar handelnd („enaktiv“), dann auch über sinnliche, vor allem visuelle Medien („ikonisch“) und schließlich sprachlich („symbolisch“) geleistet. Die zentralen Elemente der Reggio-Pädagogik, der Austausch mit der Welt über „100 Sprachen“, das Lernen in Projekten und deren Dokumentation, sind auf die Förderung aller drei „Repräsentationsebenen“ bezogen.
6. Das von Bateson, Pierce, Watzlawick u.a. entwickelte Paradigma einer konstruktivistischen Weltdeutung und Erkenntnistheorie spiegelt sich in der Vorstellung wider, dass Lernen nie fertiges, sondern nur vorläufiges Wissen konstruiert, das immer wieder neuer Deutungen bedarf. Neue Erfahrungen, aber auch der Austausch mit anderen, fordern Neusortierung und Neuinterpretationen unserer Wissensbestände heraus. In den „Forschungsprozessen“ der Kinder in reggianischen Kindereinrichtungen geht es daher nicht um den Erwerb „richtigen“ Wissens, sondern um die Erprobung von Strategien für die Annäherung an Wahrheit.
7. Das Verhalten von Kindern und Erwachsenen sowie die sprachlichen und gegenständlichen Äußerungen von Menschen fordern zu selektivem Imitations- oder Modelllernen heraus (vgl. Albert Banduras sozialkognitives Lernkonzept).
8. Die Entwicklung von sozialer und personaler Identität hat viel mit Selbsterkenntnis und der Erkenntnis der eigenen Unverwechselbarkeit, aber auch der Ähnlichkeit mit anderen zu tun. Das partielle Sich-selber-Sehen und -Wiedererkennen in anderen, das Sich-Spiegeln in anderen, aber auch das Sich-Auseinandersetzen mit dem eigenen Spiegelbild und das Experimentieren mit verschiedenen Rollen im Verkleiden und im darstellenden Spiel sind Mittel zum Identitätsaufbau.

Die Bedeutung von Licht, Schatten und Farben

Vor allem in den älteren Exponaten der Ausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“ werden zum großen Teil ausdrucksvolle, technisch differenzierte bildnerische Arbeiten von Kindern gezeigt. In ihnen drücken Kinder ihre Auseinandersetzung mit Materialien, Sinneseindrücken, inneren Bildern und Resultaten ihrer Erkenntnisanstrengungen z.B. in Projekten aus. Die in ihrer Gestaltung so sorgfältig durchgearbeiteten Kinderarbeiten sind nicht zu verstehen als Werke, die den Anspruch auf bildnerische Autonomie erheben. Es handelt sich vielmehr um Dokumente, die die Prozesse der Suche nach Weltverstehen und nach Ausdruck und Mitteilung von Gefühlen, nach individueller Unverwechselbarkeit und sozialer Zugehörigkeit dokumentieren. Es geht also um die „100 Sprachen“, mit denen Kinder Wirklichkeit und Fantasie, ihre Träume und ihre Wünsche nach Erkenntnis ebenso wie nach Zuneigung artikulieren (vgl. Malaguzzis Gedicht „Die Hundert gibt es doch“; zit. nach Krieg 1993, S. 28).

In Texten, die während der 80er Jahre in Reggio entstanden sind, wird z.B. gesprochen „von der Faszination und den Lebensenergien, die die unendlichen Sprachen des Lichts und der Farbe für das Gefühl, die Sinne und die Sprache hervorgerufen“ (Regione Emilia-Romagna e la città di Reggio Emilia 1984, S. 31). Für Malaguzzi (o.J.) sind Erlebnisse mit Licht und Farbe „so wichtig für das körperliche und seelische Glück und die Erforschung der Umwelt, dass kein Kind sie, aus welchem Grund auch immer, versäumen sollte“ (S. 13). Licht und Farben – so kann zusammengefasst werden – vermitteln

- Energie, ein erhöhtes Aktivitätsniveau,
- Wohlbefinden, Sinnenfreude sowie
- Stimulanz für das Erforschen der dinglichen Welt und der in ihr wirkenden Strukturen.

In den reggianischen Einrichtungen wird der Wirkungszusammenhang von Licht und Farben auf unterschiedliche Weise aktiviert:

1. Schon in Architektur und Raumgestaltung wird das Erleben von Licht stimuliert: Die Durchfensterung der Wände bis zum Boden schafft nicht nur Transparenz zwischen drinnen und draußen sowie zwischen den Räumen, sondern auch einen verstärkten Lichteinfall und spürbar unterschiedliche Grade der Lichtdurchflutung in den Räumen. Durch die in der Regel weiß gehaltenen Wände wird die lichte Raumatmosphäre noch verstärkt.
2. In den Gruppenräumen finden sich vielfach Leuchttische, an denen Kinder u.a. die Wirkungen von Transparentpapier erproben und Folien farbig gestalten können.
3. An Dia- und Overheadprojektoren können Kinder mit transparenten und filigranen Materialien experimentieren oder (in verdunkelten Räumen) Lichtbahnen und Schattenmuster an den Wänden herstellen.
4. Arbeiten mit transparenten Materialien können aus ihrer Einbindung in experimentelle Prozesse herausgelöst und als Werke festgehalten werden, indem sie in beleuchteten Vitrinen ausgestellt werden.
5. An die (Lein-)Wand projizierte Diapositive erzeugen Illusionsräume, in denen Kinder wie in „Quasi-Realitäten“ agieren können (Verbindung von Wirklichkeit und Imagination).
6. An die Wand projizierte Bilder können nachgemalt und farblich verändert werden.

7. Die auch für die Diaprojektion verwendeten Leinwände dienen als Schirme für Schattentheater, bei dem Kinder mit lebenden Körpern in szenischen Darstellungen ihre mit Projektoren vorgenommenen Licht-Schatten-Experimente weiterentwickeln können.

Die Experimente mit „Lichtgeräten“ lassen die Kinder auch Erfahrungen mit dem Phänomen Schatten machen, die sie für die Wahrnehmung des Schattens in der „Natur“ innerhalb und außerhalb der Einrichtung sensibilisieren. Dies ist eine mögliche Erklärung für die Häufigkeit von „Schattenprojekten“, die in den reggiani-schen Einrichtungen mehrfach dokumentiert sind.

Identität – Selbstbild – Fremdbild

Der Entwicklung der kindlichen Identität wird in der Reggio-Pädagogik eine besondere Bedeutung beigemessen. Dies ergibt sich aus dem Menschenbild: Der Mensch wird gesehen als Mitglied von kooperativen Gemeinschaften, wie Familie, Betrieb (bzw. Kita), Nachbarschaft, Stadtteil und Stadt. Die Qualität des Gemeinwesens resultiert aus der Vielfalt der Kompetenzen, die seine Mitglieder in die Gemeinschaft einbringen, sowie aus Gemeinsinn und Solidarität, die alle verbinden. Die Unverwechselbarkeit des einzelnen wird nicht verstanden als Ausdruck von Individualismus, sondern als Reichtum und als die Gemeinschaft förderndes Potential einer Gesellschaft.

Das Kind wird wie der Erwachsene zugleich als vollständiger und als sich entwickelnder Mensch betrachtet. Identität ist nicht produktförmiges Ziel von Sozialisation, sondern ein sich im steten Wandel befindlicher Ausdruck von Erfahrungen, kommunikativen und interpretativen Prozessen. Dementsprechend kann Identität, die immer personale, soziale und kulturelle Identität zugleich ist, nicht gelernt und nicht gelehrt werden. Identitätsaufbau ist vielmehr Teil des fortwährenden Entwicklungsprozesses, in dem das Individuum Wissen, Können, soziale Kompetenzen, Selbstbewusstsein, Deutungsmuster, Interessen und neue Fragestellungen erwirbt und immer wieder neu sortiert, neu hierarchisiert, neu interpretiert und vernetzt, zum Teil aber auch selektiv abstößt. Dieser Entwicklungsprozess ist angewiesen auf aktive Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt, auf Kommunikation und Dialog, auf die Konfrontation von Selbst- und Fremdbildern. Die Kindertagesstätten in Reggio versuchen in mehrfacher Hinsicht, diesen Entwicklungsprozess zu stimulieren:

(1) Wichtige Impulse können *kommunikative Situationen* in Partner-, Klein- oder auch größeren Gruppen vermitteln. Gesprächsanlässe bieten etwa der Morgenkreis, der gegen 9 Uhr meist mit der halben Kita-Gruppe (also mit 12 oder 13 Kindern) initiiert wird, oder die als Gemeinschaftssituation gestaltete Mittagsmahlzeit und vor allem auch die vielfältigen Spielhandlungen und Projekte. In diesen Kommunikationssituationen erfahren Kinder die Meinungen, Ideen, Wünsche, Gefühle und Erlebnisse der anderen, vergleichen sie mit den eigenen Erfahrungs- und Deutungsmustern, müssen sich entscheiden, wie sie zu dem Mitgeteilten stehen und werden zum Perspektivenwechsel, aber auch zur Schärfung des eigenen Standpunktes herausgefordert. In jedem Augenblick haben sie die Freiheit der Wahl zwischen

Interesse und Desinteresse, zwischen Zustimmung und Distanzierung, Harmonie und Konflikt. Dabei können Argumente ebenso wie Emotionen Kriterien sein. Zuhören ist damit ein aktiver Vorgang der selektiven Informationsverarbeitung, der kognitive und affektive Dimensionen enthält (vgl. Schulz von Thun 1981, Band 1, S. 44ff.).

Zuhören ist gerade bei Kindern eingebettet in dialogische Strukturen, in denen die Selbstmitteilung einen oft noch wichtigeren Part einnimmt als das Zuhören. Die Selbstmitteilung ermöglicht es, sich des Eigenen, d.h. der eigenen Vorstellungen, Bedürfnisse und Ängste, zu entäußern, sie mit anderen zu teilen, sich mit anderen in Beziehung zu setzen und mit deren Rückmeldung zu rechnen. „Identitätsstrukturen werden im Prozess der sozialen Interaktion erworben ... Sie sind – um Freuds Terminologie zu verwenden – ein ‚Niederschlag‘ von Interaktionsprozessen ...“ (Parsons 1980, S. 83).

(2) Neben der Sicherung von Kommunikationsanlässen wird großer Wert auf die *Entfaltung eines Repertoires vielfältiger Kommunikationsmedien* (der „100 Sprachen der Kinder“) gelegt. Sich-Ausdrücken und Sich-Mitteilen in Zeichnungen, Bildern, Collagen, Ton-, Draht- und Pappskulpturen, in Spiellandschaften aus Bauklötzen, Abfall- und Fundstücken, in Bewegung, Mimik und Gestik etc. geben allen Kindern die Chance, unabhängig vom Entwicklungsgrad sprachlicher Elaboration etwas vom eigenen Erleben und Deuten preiszugeben und mit anderen Beziehung aufzunehmen (vgl. Schulz von Thun 1981, Band 1, S. 99ff.). Die Förderung der Vielfalt kommunikativer Ausdrucksmedien senkt nicht nur die Mitteilungsschwellen der stillen Kinder, sondern sie geht auch auf die individuell verschiedenen „Kanäle“ und „Typen“ der Informationsaufnahme und -wiedergabe ein (vgl. Vester 1977) und erleichtert die ganzheitliche Vernetzung kognitiver, affektiver und somatischer Dimensionen der Kommunikation.

Wie bei der verbalen Kommunikation Sprechen und Zuhören aufeinander bezogen sind, so gehört zur Nutzung vielfältiger nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten auch die Entfaltung einer differenzierten (sinnlichen) Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. hierzu den Klassifikationsversuch bei Kebeck 1994, S. 19ff.). Die reggianischen Kindertagesstätten fördern die Wahrnehmungsfähigkeit vor allem durch die sinnlich-ästhetisch-gegenständliche Gestaltung und Ausstattung des räumlichen Ambientes. In ihm halten sich Anreicherungsreichtum durch offene Präsentation der nutzbaren Materialien sowie Begrenzung des Angebots die Waage, ebenso Kontinuität und Veränderung der Ausgestaltung. Dadurch sollen Kinder Verlässlichkeit, aber auch (neue) Handlungsimpulse erfahren. Die Aufnahme und Verarbeitung sinnlicher Informationen werden darüber hinaus durch die Erkundungen in der Stadt und in der Natur gefördert. Die Entfaltung der Wahrnehmungsfähigkeit steht in einem engen Wechselverhältnis zur kognitiven Entwicklung (vgl. a.a.O., S. 157ff.) und zur Sprachentwicklung (vgl. u.a. Baldwin 1974, S. 284ff.) – beides Entwicklungsdimensionen, die bei der Ausdifferenzierung der Identität wesentlich sind.

(3) Eine Besonderheit der Reggio-Pädagogik ist die Bedeutung von *Spiegeln*, mit denen die Kinder herausgefordert werden, sich mit Effekten der Spiegelung, der Vervielfachung, der Perspektivenverschiebung, der Verzerrung und auch der Distanzierung von der eigenen Person zu beschäftigen (vgl. Krämer 1993). In den Krippen und Kindertagesstätten in Reggio und in vielen von der Reggio-Pädagogik

beeinflussten Einrichtungen finden sich an den verschiedensten Stellen Spiegel in unterschiedlichen Formaten und Konstellationen – von kleinen Spiegeln neben den Türklinken über die an der Decke angebrachten Spiegel oberhalb der Wickeltische in den Krippen bis hin zu den Spiegelprismen und mehreckigen Spiegelzelten, die von den Kindern begangen werden können, oder den Spiegeltischen, Spiegeln mit beweglichen Flügeln, Spiegelstraßen und wandfüllenden Zerspiegeln (vgl. die ausführliche Beschreibung bei Nironi/Carnevali 1984, S. 23ff., 42ff.).

Spiegel geben „Anlass zum Staunen, Ausprobieren, Fragen“ (a.a.O., S. 4). Sie sind ein „Mittel, um dem Kind dabei zu helfen, sich *ein Bild von sich selbst zu machen*, sich seine eigene Identität, wie auch die der Dinge und der anderen Menschen anzueignen“ (a.a.O., S. 9; Hervorhebungen im Original). Dabei spielen sowohl die „Erweiterung des Bezugssystems“ der Wahrnehmung als auch der „spielerische Charakter“ des neugierigen Umgehens mit dem Spiegel eine große Rolle (a.a.O., S. 9, 24ff.). „Die Veränderung des eigenen Ichs, der Umwelt und möglichst vieler verschiedener Materialien veranlassen das Kind, von sich aus die Varianten bei der Wahrnehmung zu erforschen“ (a.a.O., S. 48). Das Wiedererkennen führt häufig „zu Augenblicken von intensiver und intimer Selbsterforschung“ (a.a.O., S. 50) und reizt zum experimentellen Umgang mit dem eigenen Körper (a.a.O., S. 30). Das Sehen des Körpers aus verschiedenen Perspektiven (z.B. vor dem Spiegel mit beweglichen Flügeln) erleichtert es den Kindern, die eigenen Körperteile in Beziehung zu setzen „und so das Bewusstsein von sich selbst als einem einheitlichen Ganzen“ zu erwerben (a.a.O., S. 40).

Wichtig ist die in Reggio bei den Zwei- bis Dreijährigen gemachte Beobachtung, dass die spielerische Entdeckung des eigenen Körpers fast immer zwischen zwei oder mehreren Kindern abläuft. Im Anschluss an die These des Symbolischen Interaktionismus, dass Fremd- und Selbstbilder sich in einer Wechselbeziehung befinden, wird in der Reggio-Pädagogik von der Vermutung ausgegangen, „dass das Bild vom anderen für den Aufbau des eigenen Selbstbildes notwendig ist“ (a.a.O., S. 29f.; vgl. auch das Spiegelprojekt in der Ausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“).

(4) Eine ähnlich wichtige Rolle für die Stimulierung des Prozesses der Identitätsentwicklung wie die Spiegel spielen das *Verkleiden* und das *Puppenspiel*. Für beide Handlungsbereiche sind in den reggianischen Kindertagesstätten spezielle Ressourcen präsent: Jede Einrichtung verfügt über eine Verkleidungsecke oder eine „Verkleidungsschnecke“, d.h. einen als Großmöbel gestalteter, oben offener, gebogener Gang. Er stellt einen Bereich der Intimität inmitten von Öffentlichkeit dar, denn er ist in der Regel auf der Piazza, dem zentralen Begegnungs- und Aktionsbereich der meisten Einrichtungen, platziert. Verkleidungsschnecke und Verkleidungsecke verfügen über Haken, an denen verschiedenartige Verkleidungsrequisiten hängen, und natürlich über Spiegel, damit die am eigenen Leibe vollzogene Veränderung begutachtet werden kann.

Die Kindertagesstätten besitzen zugleich meist fest installierte Puppentheater, die von den Erzieher/innen, den Kindern selber oder von dem seit 1970 in der Funktion des Puppenspielers tätigen Mariano Dolci bespielt werden. Oft liefert das Puppenspiel Stoff für das Verkleidungsspiel, das sich in der Regel nicht in der Kostümierung erschöpft, sondern auch Spielhandlungen enthält. In ihm geht es um das Expe-

rimentieren mit verschiedenen Rollen und Charakteren, also um die Möglichkeit, im Fremden das Eigene wieder zu erkennen oder auch nach dem Ausflug in das Fremde mit größerer Klarheit und Sicherheit zum Eigenen zurückzukehren: „Das Verkleidungsspiel ist, abgesehen von seiner symbolischen Bedeutung, immer vergnüglich wegen der daraus entstehenden grotesken Wirkungen. Es ist Theater: sich in die Kleider der anderen zu hüllen, eine Rolle zu übernehmen, ein Leben zu erfinden, neue Gesten zu entdecken“ (Rodari 1992, S. 27).

Auch die Puppe hat eine ähnliche Funktion wie der Spiegel (a.a.O., S. 20): Sie stellt Personen einander gegenüber, fordert zum aktiven Betrachten und zum Entdecken von Ähnlichkeiten heraus. Das Puppenspiel ermöglicht zugleich Grenzerfahrungen zwischen Spiel und Ernst, Fantasie und Realität. Die spielerische und lustvolle, für kurze Momente auch kritische Identifikation des kindlichen Betrachters mit der Spielhandlung hat dabei kognitive und emotionale Momente. Kinder wissen: Die Puppe ist ein unbelebter, von Menschen geschaffener Gegenstand; zugleich glauben sie an die Illusion, dass die Puppe als reale Person mit Leib und Seele agiert – ähnlich der kindlichen Einschätzung des Spiegelbildes als Abbild und zugleich als autonomes Wesen (so Mariano Dolci in einem Vortrag am 07.11.1997 in Reggio).

Kinder können als eigene Akteure des Puppentheaters Erlebtes und Gesehenes, z.B. Sequenzen aus dem Fernsehen, nachspielen, dabei neustrukturieren, persiflieren, den eigenen Bedeutungswelten anpassen und damit aus der Rezipientenrolle in eine aktiv gestaltende Rolle überwechseln (vgl. Rodari 1992, S. 111). Sie können aber auch eigene Geheimnisse und Gefühle auf die Puppen projizieren und übertragen (a.a.O., S. 112f.), dabei sich im Sinne des kathartischen Spiels emotional entlasten oder auch in den Puppen heimliche Komplizen für ihre Geheimnisse gewinnen. Die Spannung von Intimität und Öffentlichkeit kann für die Identitätsentwicklung produktiv sein.

Spiel und Projekt

Projekte gelten als zentrale Aktionsform in den reggianischen Kindertagesstätten. Das Spiel als eine seit Fröbel im Mittelpunkt der Kindergartenpädagogik stehende Handlungsmodalität wird in der Fachöffentlichkeit weniger mit der Reggio-Pädagogik assoziiert. Es bildet aber in der Praxis das Rückgrat der Kinderaktivitäten und ist eng mit dem Handeln der Kinder in Projekten verknüpft. Einerseits gehen viele Projekte aus Spielhandlungen hervor, andererseits durchdringen sich Spiel- und Projektstätigkeit: „Die Trennung zwischen Freispiel und zielorientierter Tätigkeit in Projekten entspringt dem Erwachsenenendenken“ (Vea Vecchi in einem Referat am 06.11.1997 in Reggio).

Gianni Rodari, der Anfang der 70er Jahre bei seinen Workshops wichtige Impulse in die pädagogische Praxis der reggianischen Kindereinrichtungen eingebracht, aber auch von dort empfangen hat (vgl. Rodari 1992, S. 7f.), hat die pädagogische Dimension des Spiels, so wie sie in Reggio gesehen und realisiert wird, besonders deutlich formuliert. Sein Spielverständnis kommt dabei Positionen sehr nahe, wie sie fast zeitgleich von Winnicott (1973) formuliert wurden. Rodari (1992) schreibt:

„Das Spiel ist ... schöpferische Aufarbeitung, ein Prozess, durch den das Kind die Gegebenheiten der Erfahrung miteinander verbindet, um eine neue Realität zu konstruieren“ (S. 174). „Mit den Dingen zu spielen, dient dazu, sie besser kennen zu lernen. Und ich sehe keinen Sinn darin, die Freiheit des Spiels einzugrenzen, weil das heißen würde zu leugnen, dass es die Funktionen der Bildung und Erkenntnisfähigkeit besitzt“ (a.a.O., S. 98).

Die Spielpraxis in den reggianischen Einrichtungen lässt sich nach Arten bevorzugter Spiele gliedern, für die dann auch Ressourcen und Medien bereitgestellt werden:

1. das *Bauspiel*, für das Holzbauklötze und „Lego“-Elemente in den Einrichtungen (vorrangig in den Gruppenräumen) offen präsentiert werden. Die Kinder können die vorhandenen Materialien durch mitgebrachte Spielsachen, Abfall-, Recycling- und Naturmaterialien verschiedenster Art ergänzen und so ihren jeweils individuellen oder situationsbezogenen Spielideen anpassen. Das Material selber gibt Impulse für gestaltende Spielhandlungen; umgekehrt wird das Material den Aktionsbedürfnissen und Gestaltungsfantasien entsprechend ausgewählt, kombiniert und (neu) interpretiert. Die Spielmotive können sehr unterschiedlich sein. Im Vordergrund kann die Gestaltung einer Spiellandschaft stehen, die schön ist, eigenen Erinnerungen nahe kommt, utopische Visionen realisiert, sich mit Figuren und Fahrzeugen gut bespielen lässt oder die sich auf gewagte Turmgebilde konzentriert, welche mit lustvollem Aggressionsabbau zum Einsturz gebracht werden können. Auch soziale Dimensionen können beim Bauspiel eine (unbewusst) zentrale Rolle spielen: das Aushandeln von Spielhandlungen, die Erwartung eines harmonischen Zusammenspiels, der Kampf um Spielflächen und -reviere.
2. das *Erkundungsspiel*, das innerhalb und außerhalb der Einrichtung stattfinden kann und für das Geräte bereitgestellt werden, die der experimentellen Begegnung mit Licht, Schatten und Farben dienen: Leuchttisch, Overhead- und Diaprojektor. Das Konfrontieren von Schnüren, Geweben, Blättern, transparentem Papier etc. mit optischen Geräten ist ein Feld für die Entwicklung und immer wieder neue Befriedigung kreativer Neugier sowie für die Verknüpfung der traditionell getrennten Sphären von Physik und Fantasie.
3. das *darstellende Spiel* im weitesten Sinne des Wortes, in dem es um das Gewinnen einer Vielzahl von sozialen Erfahrungen geht – z.B. um das Deuten und Gestalten von Interaktionssituationen, um das spielerische Inszenieren, Aushalten und Lösen von Konflikten, um Perspektivenwechsel, um das Ertragen gegenläufiger Interessen, um das Erleben emotionaler Nähe und Distanz oder um das Ausprobieren ungewohnter Rollen. Stimuliert werden die Kinder hierzu durch das Vorhandensein von Verkleidungsutensilien und unterschiedlichen räumlichen Bereichen, die differenzierte Grade an Intimität oder Öffentlichkeit zulassen. Kinder können sich auch Handpuppen, Marionetten oder zu Lebewesen erklärter Gegenstände bedienen, um damit aus größerer personaler Distanz darstellende Spielhandlungen zu realisieren.

Eine Besonderheit in den reggianischen Einrichtungen ist die Arbeit mit Filmleinwänden beim darstellenden Spiel. Diese können zum einen als Projektionsflächen für (selber hergestellte) Diapositive dienen, die einen Illusionsraum schaffen (z.B. eine Szenerie auf dem Marktplatz, im Wald, am Meer, im Dschungel); dieser dient als stimulierender Hintergrund für eine Spielhandlung. Zum anderen dienen die Leinwandflächen als Folie beim Schattentheater, das den Akteuren, die nur im Schattenriss sichtbar werden, ein Stück Anonymität bewahrt.

Aus Spielhandlungen entwickeln sich verschiedentlich *Projekte* (vgl. H. Krieg 1995). Diese können allerdings auch andere Initialzündungen haben: In der Morgenversammlung wird über mögliche Projektthemen diskutiert und entschieden; Erzieher/innen können verbal oder über mitgebrachte Gegenstände Impulse für Projekte vermitteln; selbst die Direktion der Kindereinrichtungen kann mögliche Themen ausgeben, an deren Bearbeitung ein besonderes Interesse besteht (ein solches Thema war z.B. „die Stadt Reggio“). Die Kinder behalten aber ihr Recht auf Freiheit der Wahl. Sie können einen von Erwachsenen kommenden Impuls aufgreifen, auf je spezifische Weise interpretieren oder auch ignorieren.

Projekte basieren auf dem authentischen Interesse der Kinder, das zwar von Erwachsenen stimuliert und unterstützt, aber nicht gesteuert werden kann. Das Erforschen eines thematischen Zusammenhangs (z.B. der Regen, das Jungekiegen von Katzen oder das Herstellen und Gestalten eines Pferdes aus Karton ...) bilden den jeweiligen Projektgehalt. Ein Projekt kann von ganz unterschiedlicher Zeitdauer sein (von zwei Stunden bis zu einem Jahr). Auch die Zahl der Projektteilnehmer/innen hängt allein vom Interesse ab; letztlich kann ein Projekt auch nur von einem Kind realisiert werden. Üblicherweise ist es eine Kleingruppe von drei bis fünf Kindern, in der sich ein gemeinsames Interesse am ehesten finden und stabil halten kann. In länger andauernden Projekten kann die Zahl der beteiligten Kinder schwanken; es können Kinder „aussteigen“ und andere dafür „einsteigen“.

Durch gegenständliche oder verbale Impulse (Fragen, Schilderung eigener Erlebnisse, mitgebrachte Bilder ...) können Erzieher/innen dem Interessen- und Handlungsspektrum der Kinder neue Akzente vermitteln. Ausgangsbasis für solche Impulse sind die täglichen Kurzprotokolle über die Aktivitäten der einzelnen Kinder bzw. der in Projekte eingebundenen Kindergruppen. Die Protokolle einschließlich knapper schriftlicher Interpretationen werden regelmäßig im Team diskutiert. Ziel des Austauschs ist zum einen die Differenzierung des Kenntnisstandes über die personale, soziale, Lern- und Ausdrucksentwicklung der Kinder, zum anderen die Verständigung darüber, welche Ressourcen und Impulse die Kinder für die Stabilisierung und Weiterentwicklung ihres Projektes brauchen könnten. Dabei bleibt das Prinzip der freien Wahl der Kinder unberührt. Es kann gerade als „Geheimnis“ des Erfolgs reggianischer Projekte angesehen werden, dass ihre zentrale Motivation das Interesse der Kinder ist und dass sich die Beteiligung Erwachsener auf verstärkende und bereichernde Impulse sowie auf die Ressourcenbereitstellung reduziert. Dafür ist die Interaktion zwischen den Kindern umso intensiver und fruchtbarer für die Entwicklung von Persönlichkeit, Sozialität und konkreten Fähigkeiten: Kinder lernen in Projekten, ihre spezifischen Interessen zu entdecken, zu artikulieren, in der Kleingruppe auszugleichen und weiterzuentwickeln. Sie lernen, sich über Ideen auszutauschen, gemeinsame Ziele zu formulieren, Handlungskonzepte zur Zieler-

reichung zu entwickeln und den gemachten Handlungserfahrungen anzupassen. Kinder lernen, Krisen zu durchstehen und zu lösen, Einzelarbeit mit Gruppenaktivität zu verbinden, Zielstrebigkeit mit der Freude und dem Verweilen am Detail auszubalancieren. Schließlich lernen sie, sich über die Lebendigkeit, die Überraschungen im Handlungsprozess und über seine Ergebnisse zu freuen und stolz auf sie zu sein.

Ein zentrales Element der reggianischen Projektpraxis ist die sinnlich-gegenständliche *Dokumentation* der Handlungsprozesse durch großflächige Wanddokumentationen („sprechende Wände“) und/oder vervielfältigbare Heftdokumentationen. Deren Bestandteile sind gegenständliche Kinderarbeiten, Kinderäußerungen, Fotos (die den Aktionsprozess darstellen), Überschriften und kurze Kommentierungen. Die Erzieher/innen sind für Materialauswahl und Gestaltung der Dokumentationen verantwortlich; vielfach werden aber die Kinder beteiligt. Dadurch werden ihre Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Identifikation mit Prozess und Ergebnis der Dokumentation gestärkt. Die Dokumentation gibt die Entwicklung, Vorstellungen, Entdeckungen und Erkenntnisse der Kinder(-gruppe) wieder. Insbesondere wenn sie parallel zum Projektverlauf erstellt wird, verleiht sie dem Prozess Struktur; sie vermittelt den Kindern Wertschätzung, Rückmeldung, Anlässe zum Sich-Erinnern und Material zur selektiven Imitation. Auch für die Erzieher/innen und Eltern stellen die Projektdokumentationen eine wichtige Informationsquelle über das Denken, Fühlen und Können der Kinder sowie deren Entwicklung dar.

In den Projektdokumentationen hinterlassen Kinder Spuren ihres Handelns, die Autorenstolz im Sinne von Eriksons „Werksinn“ erzeugen können. Daher ist es auch nicht erforderlich, dass Projekte durch das Fertigstellen und Präsentieren von Werken ihren Abschluss finden, wie es in der neueren deutschen Diskussion um schulisches Projektlernen angenommen wird (vgl. Gudjons 1997). Ein Projekt in den reggianischen Kindereinrichtungen kann auch mit Fragen (vgl. das Schattenprojekt in der Ausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“) oder mit einer Rückschau auf den vorangegangenen Prozess enden.

Die Rolle der Erzieherin

Die traditionelle Rolle der Erzieherin, bei der didaktisches Planen, das Machen von Angeboten, das Anleiten des Kinderhandelns, das Vermitteln und Kontrollieren von Verhaltensnormen einen hohen Stellenwert einnehmen, ist mit dem reggianischen Bild eines kompetent und autonom handelnden Kindes nicht vereinbar. Die in einer reggianischen Kindereinrichtung tätige Erzieherin sieht sich als Begleiterin und Dialogpartnerin der Kinder. Sie versteht Erziehung als einen von Erwachsenen und Kindern gestalteten und verantworteten Interaktionsprozess, in dem sie und die Kinder gleichermaßen zum Staunen, Nachdenken, Fragestellen und Experimentieren herausgefordert werden (vgl. Bonilauri/Filippini 1995; Edwards 1995; Kazeimi-Weisari 1996, S. 41). Die wesentlichen Aufgaben der Erzieherin lassen sich wie folgt umschreiben:

1. das *Schaffen einer Atmosphäre* des sozial-emotionalen Wohlbefindens, in der Kinder sich angesprochen fühlen und Ängste davor überwinden, eigentätig Spiel-, Erkundungs- und Gestaltungsaktivität zu entwickeln. Die Reggio-Pädagogik nimmt hier Bezug auf das humanistische Menschenbild Carl Rogers, der „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, einführendes Verstehen (Empathie), Echtheit (Kongruenz)“ (Rüdiger 1997, S. 92) für den Umgang mit Menschen fordert. Durch die Formen des sozialen Umgangs, aber auch durch die Gestaltung von „Lebensräumen“ in der Einrichtung, sollen Kinder die emotionalen Dimensionen von Stabilität, Sicherheit, Vertrauen und Kontinuität erfahren.

2. das ganzheitliche, einfühlsam verstehende *Beobachten und Zuhören* (vgl. Krieg 1997a), das nicht das Kind in normativ orientierte Teilfunktionen zerlegt (vgl. Beck/Scholz 1995, z.B. S. 197ff.). Malaguzzi sprach von „einem dritten Auge bzw. einem dritten Ohr“ (nach H. Krieg 1995, S. 32), das die Erwachsenen besitzen sollten, um Gesten, Mimik und Worte der Kinder feinfühlig wahrzunehmen und zu verstehen. Verstehen kann dabei – analog zum erkenntnistheoretischen Paradigma des Konstruktivismus – immer nur Interpretation sein, in die auch die Subjektivität des Interpretieren eingeht.

Um verschiedene Perspektiven und Zugangsweisen zum beobachteten Geschehen wahrnehmen zu können, ist es entscheidend, dass Beobachtungen möglichst unverzüglich dokumentiert und damit der Einschätzung mehrerer Personen (Kolleg/innen im Team) und der Interpretation zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich werden. Alltägliche Hilfsmittel der *Dokumentation* sind Aufzeichnungen per Cassettenrecorder, Notizen in einem pädagogischen Tagebuch oder auf Blättern mit Tabelleneinteilung, aber auch Fotos und Videoaufzeichnungen.

3. das aktive, forschende und Rückmeldung gebende *Begleiten der Kinder* und ihres Alltagshandelns in der Einrichtung. Dieses Begleiten hat kommunikative, reflexive und pragmatische Anteile. Es umschließt das Aufnehmen, Verarbeiten und (kollegiale) Interpretieren der vielfältigen Äußerungen und Ausdrucksformen der Kinder sowie das darauf aufbauende Bereitstellen ganz unterschiedlicher *Ressourcen für die Entwicklung von Kindern*, z.B. in Gestalt von Zeit, speziellen Räumlichkeiten, Nähe und Zuwendung, Interesse, herausfordernden Fragen, Ideen oder Gegenständen, die inspirieren, umgestaltet oder einfach verbraucht werden können.

Das *pädagogische Planen* wird Teil dieses Begleitprozesses, indem Beobachtungen dokumentiert und in Hinblick auf die Frage interpretiert werden: Was brauchen die konkreten Kinder dieser Gruppe für ihre Entwicklung? Die als Antwort auf diese Frage bereitgestellten entwicklungsfördernden Ressourcen wirken auf die Kinder als *Impulse*, die ihre Aktivität stimulieren. Impulse können verbaler und nonverbaler Natur (z.B. Fragen, Kommentare) oder aber Gegenstände sein, die etwa im Morgenkreis präsentiert und die Kinder zum Erinnern, Fantasieren und konkreten Handeln herausfordern. Da die Impulse Antworten auf das beobachtete und dokumentierte Handeln der Kinder darstellen, können Kinder mit ihnen in der Regel selbstbewusst nach dem Prinzip der freien Wahl umgehen. Die Erzieher/innen erhalten durch das Ignorieren eines Impulses ihrerseits die Rückmeldung, dass der gewählte Impuls nicht optimal auf die situationsabhängigen Kinderbedürfnisse abgestimmt war.

Die Erzieher/innen begleiten aber nicht nur die (Inter-)Aktion der Kinder; in Projekten befinden sie sich vielmehr auch in einer ständigen intellektuellen, experimentellen und kreativen Auseinandersetzung mit den Projektthemen (vgl. Schreiner 1991, S. 38).

4. das wechselseitige *Sich-Beraten im Team*, das Beraten der Eltern und das *Sich-Austauschen mit den Eltern* sowie die fortwährende *Weiterqualifizierung* nicht nur in den Bereichen Pädagogik und Psychologie, sondern auch in Feldern persönlichen Interesses oder aktuellen Kompetenzbedarfs.

Der Raum als „dritter Erzieher“

Der Raum ist in Reggio Teil des pädagogischen Konzeptes (vgl. Gandini 1995; Malaguzzi 1987b, S. 30f.). Er umfasst allerdings mehr als nur die Räume und die Ausstattung der einzelnen Kindereinrichtung. Zum pädagogisch wirksamen Raum gehört vielmehr auch das ganze von den Kindern (überwiegend fußläufig) erschließbare Umfeld: die Straßen, Plätze, öffentlichen Gebäude der Stadt ebenso wie die Reste von Natur in der Stadt und an ihrem Rand: Parks, Gärten, Äcker, Wiesen, Teiche und Wasserläufe. Mit ihrer Präsenz im Alltagsleben der Stadt bringen sich Kinder in die Welt der Erwachsenen ein, kommunizieren mit ihr.

Die Öffnung des Kita-Alltags zum Leben in der Stadt und zur Erwachsenenwelt wird durch die Architektur der meisten reggianischen Kindereinrichtungen zum Ausdruck gebracht und konkret stimuliert: Durch große, tief heruntergezogene Fensterflächen werden optische Barrieren zwischen drinnen und draußen abgebaut. „In Reggio sind Kindergärten und Krippen eine Art Aquarium: Man kann jederzeit hinaussehen, und von draußen haben alle Einblick, um zu verstehen, was da drinnen geschieht“ (Sommer 1985, S. 379). Auch die Gestaltung des Eingangsbereichs fördert die Öffnung der Einrichtung zum städtischen Umfeld: „Der Eingangsbereich ist die Visitenkarte der Einrichtung ... Alle Besucher sollen sich eingeladen fühlen, das Haus zu betreten“ (Krieg 1993, S. 37). Mitarbeiter/innen und Kinder stellen sich hier mit Fotos vor; Wandzeitungen und Projektdokumentationen können auf die Arbeit und das Leben in der Einrichtung neugierig machen. „Die Eingangshalle soll aber nicht nur Informationen vermitteln ... Mit einem Gefühl des Wohlbehagens sollen Kinder wie Erwachsene (Erzieher/innen, Eltern, Großeltern, Bürger/innen und Verantwortliche der Stadt, auswärtige Besucher/innen) die Einrichtung betreten und Interesse gewinnen, auch die anderen Räume der Kita aufzusuchen“ (Knauf 1995, S. 18). Zu einer solchen aktivierenden Atmosphäre tragen vor allem Bilder und Pflanzen bei.

Auch innerhalb der Einrichtung entwickelt sich ein interaktives, dialogisches Verhältnis zwischen den Kindern (aber auch den Erwachsenen) und dem räumlichen Ambiente. Insofern übernimmt der Raum die Funktion eines „dritten Erziehers“ neben den beiden Erzieher/innen, die jeder Gruppe zur Verfügung stehen (vgl. Göhlich 1993, S. 67ff.). Räume übernehmen somit verschiedene pädagogische „Rollen“ in den reggianischen Kindereinrichtungen. Sie sollen

- eine Atmosphäre des Wohlbefindens schaffen, die sowohl Geborgenheit ver-

- mittelt als auch aktivierend wirkt,
- die Kommunikation in der Einrichtung stimulieren,
- gegenständliche Ressourcen für Spiel- und Projektaktivitäten bereitstellen sowie
- Impulse geben für Wahl und Bereicherung von Kinderaktivitäten.

Mit dem Anspruch der reggianischen Kindereinrichtungen, eine Atmosphäre des Wohlbefindens für Kinder (und Erwachsene) zu schaffen, wird Bezug auf die radikale Kindorientierung Janusz Korczaks genommen, der „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ eingefordert hat (vgl. Dreier 1994, S. 131). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass sich Raumgestaltung an den Bedürfnissen der Kinder orientieren müsse,

- sich zurückziehen zu können, um Geborgenheit, Stille, Alleinsein, Wärme und Nähe eines einzelnen Partners oder weniger Partner zu erfahren, oder aber
- Motorik in schnellen Bewegungen erleben zu können,
- Anregungen zum Tätigwerden durch Gegenstände mit Aufforderungscharakter zu bekommen (vgl. Knauf 1995, S. 18),
- durch die Sichtbarkeit der Aktivität anderer zur Kontaktaufnahme, zum Mitmachen oder zum imitativen Handeln eingeladen zu werden,
- die Ästhetik, die Sinnlichkeit des Raumes, insbesondere seine Farbigkeit, seine Proportionierung, die Verknüpfung zu Nachbarräumen, seine abgestuften Helligkeitsgrade, die Materialität seiner Begrenzung und seine gegenständliche Ausstattung, je nach situativ-individueller Stimmungslage einmal als Stimulanz, ein anderes Mal als Beruhigung zu erleben (vgl. Knauf 1996a, S. 21ff.) sowie
- Räume durch Mitgestaltung, insbesondere durch die Ausstattung mit eigenen Werken, persönlich und heimatlich, gewissermaßen zu etwas Eigenem zu machen.

In Reggio werden verschiedene Mittel genutzt, um diese Bedürfnisse aufzugreifen, zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln:

- (1) Die räumliche Vielgestaltigkeit der Einrichtungen, in denen sehr unterschiedlich proportionierte und unterschiedlich helle Räume zu verschiedenartigen Tätigkeiten stimulieren.
- (2) Die klare, aber nicht starr praktizierte funktionale Akzentuierung der Räume: Neben der *Eingangshalle* und den differenzierten Raumkomplexen für die einzelnen Gruppen verfügen die meisten Tageseinrichtungen über ein zentrales großes Forum, die „*Piazza*“, die wie der Marktplatz einer spätmittelalterlichen Stadt Herzstück des Gemeinwesens ist und damit Bedeutung und Lebendigkeit sozialer Bezüge in der Einrichtung konkret zum Ausdruck bringt (so Elena Giacopini auf einem Vortrag am 05.11.1997 in Reggio; vgl. Krieg 1993, S. 37). Ein weiteres wichtiges Charakteristikum in der Raumstruktur reggianischer Einrichtungen ist das *Atelier*, in der eine Werkstatteleiterin oder ein Werkstatteleiter („*atelierista*“) Kinder beim Ausprobieren und Erweitern der individuellen sinnlichen Ausdrucksmöglichkeiten („die 100 Sprachen der Kinder“) unterstützt. Jeder Gruppe ist in der Regel zusätzlich ein „*Miniatelier*“ als Arbeits- und Magazinraum zugeordnet. Entsprechend der besonderen kulturellen und sozialen Bedeutung des Essens speziell in Italien (vgl. Dreier 1994, S. 35) sind die *Speiseräume* als offene Restaurants gestaltet, die sich oft an die *Piazza* anschließen, aber sich auch zur *Küche* hin

öffnen. Diese gehört ebenfalls zu den Aktionsbereichen der Kinder, in denen sie etwas ausprobieren, aber auch durch Imitation lernen können.

(3) Die Räume zeichnen sich durch Offenheit und Transparenz aus (vgl. Knauf 1995, S. 20f.). Kinder werden aufgefordert, die ganze Einrichtung (und ihr Umfeld) zu erkunden, um durch das Entdecken von Neuem Wissbegierde als eine wichtige Grundhaltung zu stabilisieren und um (immer wieder neu) Orte, Partner und Aktivitäten zu finden, von denen sie sich persönlich angesprochen fühlen. Durch Briefkästen für jedes Kind (vgl. Krieg 1993, S. 42) und durch Schlauchtelefone wird die Bereitschaft der Kinder zu kommunizieren noch verstärkt.

(4) Als Ressourcen und Impulse für das Stimulieren von Kinderaktivitäten werden in den verschiedenen Räumen Geräte (vom Spiegelzelt bis zum Overheadprojektor), von Kindern oder Erwachsenen geschaffene ästhetische Objekte, vor allem aber vielfältige Verbrauchsmaterialien platziert (vgl. Knauf 1995, S. 20ff.; Krieg 1993, S. 45). Alles ist – vergleichbar den montessorischen Grundsätzen der „vorbereiteten Umgebung“ – offen, zugleich wohl geordnet und ästhetisch ansprechend präsentiert und verfügt damit über einen unmittelbaren Aufforderungscharakter zum Aktivwerden. Die Schönheit der Präsentation enthält zugleich die implizite Aufforderung, mit Materialien und ihren Arrangements sorgfältig und behutsam umzugehen.

(5) Die Räume werden von den Kindern mitgestaltet: Die Resultate ihrer Forschungs- und Gestaltungsprozesse sind die wichtigsten Medien zur Ausgestaltung der Räume. Die Räume gewinnen durch die Werke der Kinder ihren spezifischen ästhetischen Charakter. Sie werden durch sie zugleich zu Dokumenten und Spiegeln der Entwicklung der Kinder. Besonders intensiv ist der Mitgestaltungsprozess der Kinder zu Beginn des neuen Kita-Jahres, wenn die Kinder jeweils neue Gruppenräume erhalten. Sie überlegen dann, was sie aus ihren alten Räumen mit in die neuen nehmen wollen, um eine Balance zwischen Bewahren und Verändern als Ausdruck ihrer Entwicklung zu finden.

Trotz des insgesamt sehr differenzierten Konzepts der Raumgestaltung in der Reggio-Pädagogik sind Architektur, Ausstattung und Detailgestaltung der reggianischen Einrichtungen bemerkenswert unterschiedlich und unverwechselbar: „Räume, die ‚ansprechend‘ sind, haben etwas mitzuteilen, vor allem über die Geschichte ihrer Nutzung und über die Personen, die als Gestalter/innen oder Nutzer/innen mit einem Raum verbunden sind“ (Knauf 1995, S. 18).

Rezeption der Reggio-Pädagogik in Deutschland

Seit den frühen 80er Jahren, als eine Konsolidierung des Konzepts erkennbar war und eine Fülle praktischer Erfahrungen vorlag, bemühen sich Vertreter/innen der reggianischen Kindereinrichtungen um eine internationale Zurkenntnisnahme und Diskussion ihres Konzepts. Die Ausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder“, die Veranstaltung von Gruppenhospitationen und Fachtagungen sowie die Herausgabe von Publikationen waren die wichtigsten Mittel, die zur Förderung des internationalen Austauschs eingesetzt wurden.

Von den in Reggio herausgebrachten Publikationen erscheinen die ersten autorisierten Übersetzungen zwar erst ab 1998 – dafür haben deutsche Buchveröffentlichungen zur Reggio-Pädagogik seit Mitte der 80er Jahre neben zahlreichen Zeitschriftenaufsätzen große Resonanz gefunden und zum Teil mehrere Auflagen erlebt (vgl. Dreier 1994; Göhlich 1993; Hermann et al. 1984; Krieg 1993). Die Reggio-Pädagogik ist auch Thema zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen. Sie hat in der Erzieherausbildung an vielen Fachschulen eine feste Position gewonnen und wird in

den dort eingesetzten Lehrbüchern zum Teil schon ausgiebig behandelt (vgl. Bockschnieder/Ullrich 1997, S. 174ff.).

Dennoch stößt die Umsetzung von Ideen und Praxiselementen der Reggio-Pädagogik auf Hemmschwellen, die meist nur ansatzweise überwunden werden. Adaptionsbarrieren sind äußerer und innerer Natur: Ein Gemeinwesen, das wie die Stadt Reggio Emilia der Entwicklungsförderung von Kindern im Vorschulalter so viel Beachtung und entsprechende Mittel zuwendet, ist in Deutschland kaum zu finden. Auch fehlen eine historische Tradition, Institutionskultur und Lebenspraxis, die eine konsequente Demokratisierung der Kita-Strukturen und eine komplementär organisierte Elternpartizipation fundieren könnten (vgl. Krieg 1997b, S. 209ff.). Die stärksten Barrieren für eine praktische Rezeption wesentlicher Elemente der Reggio-Pädagogik liegen vermutlich in der Rolleninterpretation der Erzieherin. Diese impliziert eine aus Unsicherheit, Veränderungs- und Kontrollängsten gespeiste Resistenz gegenüber beruflichen Innovationen. Hinzu kommen

- die mangelhaft geübte Fähigkeit, Kinder loszulassen, um ihnen Eigenverantwortung für einen großen Teil ihrer Entwicklung zu geben, („Helfersyndrom“) sowie
- die mangelnden äußeren (betrieblichen) und inneren (kulturell-mental) Bedingungen für eine kooperationsintensive Teambeziehung, in der Transparenz, Ehrlichkeit und das Interesse an den Wahrnehmungen, Erfahrungen, Deutungen und Ideen der anderen an die Stelle von Konkurrenzängsten und Hierarchiebetonung treten.

Es wäre allerdings zu vorschnell gefolgert, dass die Ideen der Reggio-Pädagogik in der Bundesrepublik keine Voraussetzungen für eine Rezeption und Umsetzung finden können. Das Herzstück der Reggio-Pädagogik, die Philosophie von einem Kind, das über einen hohen Grad an Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit, Kompetenzen und Ausdrucksmöglichkeiten verfügt, ist nur bedingt kulturabhängig. So, wie philosophische Ideen und pädagogische Philosophien sich inkulturell verbreiten und Denken wie Handeln der Menschen beeinflusst haben, übt die Reggio-Pädagogik international Faszination aus. Die sehr unterschiedliche Intensität, mit der pädagogische Theorie und Praxis in verschiedenen Ländern auf die Impulse der Reggio-Pädagogik reagieren, spiegelt auch die unterschiedliche Aufnahme- und Assimilationsfähigkeit der verschiedenen regionalen pädagogischen Kulturen in Bezug auf die reggianische Pädagogik-Philosophie wider.

Die Einpassung der Impulse aus Reggio in unterschiedliche nationale Denk-, Kultur- und pädagogische Praxistraditionen stellt einen Transmissionsprozess dar, bei dem es stets auch zu Um- und Neuinterpretationen der reggianischen Pädagogik-Philosophie kommt. Die Vorstellung, dass die Reggio-Pädagogik international nicht als Ganzes transferierbar ist, sondern selektiv rezipiert und dabei neu interpretiert wird, entspricht ihrerseits dem in der Reggio-Pädagogik verankerten konstruktivistischen Modell von der Prozesshaftigkeit und der fortdauernden Interpretierbarkeit von Wissen und Wahrheit.

Dieses theoretische Konstrukt macht es dann auch verständlich, dass in deut-

schen Einrichtungen, in denen sich Kolleg/innen um das Aufgreifen von Ideen der Reggio-Pädagogik bemühen, auffallend oft bestimmte Veränderungsschritte vorrangig gegangen werden: die Veränderung der räumlich-materiellen Umgebung und gegenständlichen Ausstattung der Einrichtung (z.B. durch Installation von Spiegeln, Erhöhung der räumlichen Transparenz, offene Materialpräsentation, Ausgestaltung des Eingangsbereichs als „Visitenkarte“ der Einrichtung). Meist nur zögerlich angegangen wird die Veränderung der Erzieherrolle durch Verstärkung einer Haltung, zu der das Abwarten, Zuhören, Beobachten, interessierte Begleiten, Dokumentieren, kollegiale Austauschen und vorsichtige Impuls-Geben gehören.

Diese selektive Adaption von Impulsen der Reggio-Pädagogik dürfte mit Vorstellungen von der Professionalität und dem Selbstbild von Erzieher/innen zu tun haben. Die Veränderung professioneller Selbstbilder verlangt viel schärfer als die Änderung von Raumgestaltung und Materialpräsentation einen Bruch mit den in der Ausbildung und im beruflichen Alltag aufgebauten Wert- und Normsystemen und mit den im Berufsleben eingeschliffenen Routinen. Und sie geht selten ohne Konflikte mit eigenen Erwartungen sowie den Erwartungen von Kolleg/innen, der Leitung, der Eltern und oft auch der Kinder vonstatten. Die Veränderung der Erzieherrolle hängt eng mit den Problemen des Loslassen-Könnens, des Ausbalancierens von Nähe und Distanz sowie der Genugtuung durch das Helfen und (An-)Leiten der Kinder zusammen.

Vor allem wenn Kolleg/innen in Fortbildungsveranstaltungen von den Ideen der reggianischen Pädagogik-Philosophie fasziniert sind, finden sie mitunter die Kraft, diese Probleme zu lösen. Sie stoßen dann aber oft auf neue Probleme: die Probleme mangelnder Akzeptanz und der Isolation im Team. Deshalb sind teambezogene Fortbildungs- und kontinuierliche Beratungsstrukturen sowie lokale oder regionale Austauschmöglichkeiten meist entscheidend für eine vertiefte und breit akzeptierte Veränderung pädagogischer Kita-Praxis in Richtung auf eine Adaption der reggianischen Pädagogik-Philosophie.

Literatur

- Baldwin, A.L.: Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Band 1. Weinheim: Beltz 1974
- Beck, G./Scholz, G.: Beobachten im Schulalltag. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor 1995
- Bockschnieder, F.J./Ullrich, W.: Praxisfeld Erziehung. Köln: Stam Verlag 1997
- Bonilauri, S./Filippini, T.: Il ruolo di pedagoga. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): I cento linguaggi dei bambini. Bergamo: Edizioni Junior 1995, S. 129-135
- Bruner, J.: I processi di conoscenza dei bambini – l'esperienza educativa di Reggio Emilia. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia 1996
- Cagliari, P.: Riflessioni sulla continuità scuola dell'Infanzia-Scuola Elementare. Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa 1996
- Cambi, F.: Rodari pedagoga. O.O. (Rom): Editori Riuniti 1990
- Dreier, A.: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: FIPP Verlag 1994
- Edwards, Carolyn: Il complesso ruolo dell'insegnante. partner, supporto e guida. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): I cento linguaggi dei bambini. Bergamo: Edizioni Junior 1995, S. 245-252

- Gandini, L.: Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): Cento linguaggi dei bambini. Bergamo: Edizioni Junior 1995, S. 235-244
- Göhlich, M.: Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. Frankfurt/Main: R.G. Fischer Verlag, 5. Aufl. 1993
- Göhlich, M.: Reggiopädagogik. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulbewegung – Reggiopädagogik. Weinheim: Beltz 1997
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbständigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5. Aufl. 1997
- Hermann, G./Riedel, H./Schock, R./Sommer, B.: Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in Reggio Emilia. Berlin: FIPP Verlag 1984
- Kazeimi-Weisari, E.: Reggio-Pädagogik. Lebendiger Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern. In: Kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder Verlag o.J. (1996), S. 36-41
- Kebeck, G.: Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim: Juventa 1994
- Knauf, T.: Freiräume schaffen – Spielräume entdecken. Orte für Kinder in Reggio Emilia. klein & groß 1995, Heft 11/12, S. 18-23
- Knauf, T.: Pädagogik und die Kategorie Raum. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Lernwelten. Zur Gestaltung schulischer Räume. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie 1996a, S. 14-30
- Knauf, T./Rinke, S.: Reggio, Montessori und die Reformpädagogik. klein & groß 1996b, Heft 6, S. 6-10
- Krämer, G.: Abenteuer Spiegel. In: Krieg, E. (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen: Neue Deutsche Schule 1993, S. 48-57
- Krieg, E. (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen: Neue Deutsche Schule 1993
- Krieg, E.: Das Kind ist wie ein Fluss. Beobachtung und Dokumentation in der Reggio-Pädagogik. In: Arbeitskreis Integrative LehrerInnenbildung (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik für Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz 1997, S. 27-40
- Krieg, E.: Zum Transfer des reggianischen Ansatzes in deutsche Kindertagesstätten und Grundschulen. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggioschulpädagogik. Weinheim: Beltz 1997, S. 209-219
- Krieg, H.: Alltag: Projektarbeit in Reggio Emilia – Unsicherheit in der Sicherheit. klein & groß 1995, Heft 11/12, S. 32-34
- Malaguzzi, L.: The hundred languages of children. In: Regione Emilia Romagna/Comune, di Reggio Emilia-Assessorato all'istruzione: I cento linguaggi dei bambini – The hundred languages of children. o.O.: Regione Emilia Romagna – Comune di Reggio Emilia 1987a, S. 13-19
- Malaguzzi, L.: Environment – surroundings. The right to environment. In: Regione Emilia Romagna/Comune, di Reggio Emilia-Assessorato all'istruzione: I cento linguaggi dei bambini – The hundred languages of children. o.O.: Regione Emilia Romagna – Comune di Reggio Emilia 1987b, S. 30-32
- Malaguzzi, L.: Zum besseren Verstehen der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept. Berlin: FIPP Verlag o.J.
- Municipality of Reggio Emilia. Department of Education (Hrsg.): The municipal infant – toddler centers and preschools of Reggio Emilia. Historical Notes and General Information. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia 1996
- Nironi, C./Carnevali, V.: Der Spiegel – von den Kindern erobert. Theoretische und praktische Hilfen für die Benutzung von Spiegeln in der Arbeit mit Kindern (= Quaderni Reggiane, hrsg.

- von Commune di Reggio Emilia). Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia 1984. Deutsche Übersetzung: Manuskript o.O. (Berlin) o.J.
- Parsons, T.: Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein 1980, S. 68-88
- rechild. Reggio Children newsletter 1/1997
- Reggio Children: Ein Ausflug in die Rechte von Kindern. Aus der Sicht der Kinder. Neuwied: Luchterhand 1998
- Regione Emilia Romagna e la città di Reggio Emilia: L'occhio se salta il muro. Reggio Emilia: Regione Emilia Romagna – Comune di Reggio Emilia 1984
- Rodari, G.: Grammatik der Fantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam 1992
- Rüdiger, D.: Postulate und Prinzipien der Montessori-Pädagogik – beispielhaft dargestellt in ihren Bezügen zu klassischen und aktuellen Konzepten der Pädagogik und Psychologie. In: Harth-Peter, W. (Hrsg.): „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg: Ergon Verlag, 2. Aufl. 1997, S. 85-102
- Schreiner, S.: Nachdenken über Reggio. Päd extra 1991, 19 (3), S. 36-38
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. 2 Bände. Reinbek: Rowohlt 1981
- Sommer, B.: Spiegel, Folien, Licht und Schatten – Spiel braucht mehr als Räume – wenn Kindern Spielraum gewährt wird. Welt des Kindes 1985, 63 (5), S. 377-382
- Vester, F.: Denken – Lernen – Vergessen. München: DTV 1977
- Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Realität. Stuttgart: Klett 1973

Kommentar zu ausgewählten Aspekten der Reggio-Pädagogik*

Die begeistertsten Berichte von einem ständigen internationalen Besucherstrom (z.B. Bredekamp 1993; Gardner 1993; Katz 1990, 1993; New 1990) im Verein mit den ergreifend nachdenklichen Selbstbeschreibungen seiner leitenden Erziehungskräfte (Gandini 1993; Malaguzzi 1993a, b) führen zu dem unausweichlichen Schluss, dass es Reggio Emilia gelungen ist, ein frühpädagogisches Programm von herausragendem Format entwickelt zu haben und fortzuführen. Der Reiz des Ansatzes von Reggio Emilia besteht teilweise darin, dass er den Anschein erweckt, vertraut, ein „alter Hut“ zu sein – und doch steckt er voller Überraschungen. Er nimmt viele traditionelle Ideen und Werte auf und gibt zur selben Zeit vor, sich ständig zu wandeln. Während man die dynamische, pulsierende Qualität seiner Arbeitsweise und seine Innovationskraft lobpreist, brüstet er sich auch damit, ein florierendes Programm von langer Dauer zu vertreten und selektiv loyal gegenüber geheiligten, jahrhundertealten Ideen und Methoden einer progressiven Erziehung zu sein. Indem es alt und neu vermischt, Spontaneität und Wandel gleichermaßen wie Beständigkeit und Zuverlässigkeit schätzt, vermittelt uns Reggio Emilia die Botschaft, dass es kein einfaches, gleich bleibendes Rezept für die Erziehung von Kleinkindern gibt. Obwohl es kostspielig dokumentiert, was es tut, ist es darauf bedacht, niemals stillzustehen. Reggio Emilia scheint mehr mit dem Aufrechterhalten seiner Aufgewecktheit und Lebendigkeit sowie seiner Fähigkeit, effektiv zu reagieren, beschäftigt zu sein und weniger damit, sich anderen als nachahmenswertes Modell zu präsentieren. Natürlich wecken diese Vitalität und alle damit verbundenen Widersprüche das Interesse und werfen Fragen auf.

Inzwischen quillt die Literatur über von Beschreibungen des Reggio-Emilia-Ansatzes; einen umfassenden Überblick findet man im vorausgegangenen Kapitel von Tassilo Knauf. Die Arbeit von Reggio Emilia hat eine stark ideologisch geprägte Grundlage, läuft aber kaum Gefahr, im Sumpf der Orthodoxie stecken zu bleiben. Obgleich sie sich durch hochintelligente Lehrmeister der Entwicklungspsychologie inspirieren ließ – besonders bedeutend sind die Arbeiten von Piaget und Wygotski – verleihen gerade die völlige Einfachheit und Glaubwürdigkeit des von Grund auf kindzentrierten Ansatzes ihm so viel Anziehungskraft und erwecken das Vertrauen.

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

Der Ansatz hat ein ursprüngliches Gepräge; obwohl er bereit ist, von anderen zu lernen, stammt sein konzeptioneller und methodischer Rahmen essentiell aus der gewissenhaft detaillierten und erkenntnisreichen Untersuchung und wiederholten Überprüfung der eigenen Arbeit mit Kindern. Das Markenzeichen des Ansatzes von Reggio Emilia ist ganz klar seine Kindzentriertheit und die Überzeugung, dass Kinder am besten lernen, während sie miteinander interagieren. Im Rahmen von Interaktionen in Kleingruppen – die aus dem Versuch der Kinder entstehen, gemeinsam mit einer bestimmten Situation zurecht zu kommen oder ein Problem zu lösen – wird das Feld von Stimuli neu geordnet, relevante Vorstellungssysteme werden ausgetauscht und schrittweise ausgearbeitet sowie schließlich neue Wege zum Begreifen der Realität und zum Reagieren auf sie entwickelt. Daraus folgt die Annahme, dass die Energie, die den frühkindlichen Erziehungsprozess vorantreibt, den Kindern latent innewohnt. Der Erzieher wird dadurch tätig, dass er Situationen, Materialien und Beschäftigungen bereit stellt, vor allem aber ein bestimmtes psychologisches Klima schafft und auf diese Weise die Kinder zu starken sozialen und kognitiven Reaktionen veranlasst. Die vitalen und aufdeckenden Interaktionen von Kleinkindern werden als Quelle des Erziehungsprozesses betrachtet.

Der Begründer des Ansatzes von Reggio Emilia hat betont, dass die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung die Grundlage effektiven Unterrichtens bildet (Malaguzzi 1993a). Mit zwischenmenschlichen Beziehungen beginnt und endet alle Erziehung. Sie tragen dazu bei, das Denken anzustoßen und zu erneuern; sie sind die Kräfte, die das Lernen aktivieren. Aber in der letzten Analyse ist es der Grad des Wohlbefindens, das ein Kind in der Schule empfindet, an dem die Effektivität des Programms gemessen wird. So hat Malaguzzi gesagt, dass zu jeder Zeit auf das von allen geteilte Gefühl der Zufriedenheit und Erfüllung als Individuen und als eine Gruppe der größte Wert gelegt wird. Deutlich erkennbar in dieser Aussage ist der zutiefst soziale Charakter der Erziehungsgemeinschaft, zu deren Schaffung Malaguzzi so viel beigetragen hat. Die Menschen zusammenzuführen ist eine notwendige Bedingung, um Weiterentwicklung zu ermöglichen und Gefühle der Zufriedenheit herbeizuführen.

Andere aner kennenswerte Charakteristika des Ansatzes von Reggio Emilia sind: die außergewöhnliche Weise, in der ästhetische Empfindungen sowohl in der Gestaltung des Schulgeländes als auch in den Werken der Kinder ausgedrückt werden können; die Lebendigkeit und Vorstellungskraft, mit der die Arbeit dokumentiert wird, und die erreichte, fein abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Familien und Erzieher/innen. Jede dieser beachtlichen Errungenschaften verdient einige weitere Anmerkungen.

Die Betonung der Ästhetik und die Frühzeitigkeit künstlerischen Schaffens

Ihr kulturelles Erbe widerspiegeln ist ein Charakteristikum des Reggio-Ansatzes – das Ausmaß, zu dem Themen von kultureller Sensibilität es durchdringen. Besucher/innen sind unvermeidlich erstaunt darüber, wie geschmackvoll jedes Detail der schulischen Umwelt in Reggio Emilia gestaltet ist. Dem entspricht, dass für darstellende Künste mehr Zeit und Mittel zur Verfügung gestellt werden; und die Kinder

zeigen ihrerseits ein außerordentlich hohes Leistungsniveau. Abgesehen von der reinen Kunstfertigkeit und Kreativität, die von den Kindern in ihrer Arbeit ausgedrückt werden, und den kostspieligen Hilfsmitteln für die Selbstdarstellung, dient ein Ateliers dazu, dass die Kinder verschiedene Modi der symbolischen Repräsentation aktivieren und einsetzen können, durch die sie ihre perzeptive und gedankliche Erfahrungen ausarbeiten und weiterentwickeln können. Die Arbeit von Reggio Emilia hat unser Bewusstsein und Verständnis dafür vergrößert, dass Bedeutungen auf vielfältigen Wegen ausgedrückt und vermittelt werden können (Edwards/Foreman 1993).

Der Ansatz von Reggio Emilia ist dadurch gekennzeichnet, dass längere und flexiblere Zeiträume für künstlerische Aktivitäten vorgesehen sind, und insbesondere auch durch etwas stärker strukturierte und gelenkte Formen des Unterrichts als in modernen Formen der frühkindlichen Erziehung üblich sind. Die Qualität der künstlerischen Arbeit ist bemerkenswert (Katz 1990; Schiller 1995). Darüber hinaus haben sich manche Besucher/innen angesichts des niedrigen Alters, in dem sich die Kinder sich bereits so effektiv ausdrücken können, gefragt, ob die Fähigkeiten von Kleinkindern bisher nicht unterschätzt wurden und ob man nicht mehr von ihnen erwarten sollte (New 1990). Obwohl viel dafür spricht, Kindern zu helfen, zu dem frühestmöglichen Zeitpunkt im Laufe ihrer Entwicklung Befriedigung aus ihren eigenen Leistungen zu schöpfen, und Kindern schon in einem frühen Alter eine Arbeitshaltung zu vermitteln, besteht die Gefahr, dass veränderte Erwartungen an Kleinkinder zu einem neuen, unerwünschten Leistungsdruck in einer Lebensphase führt, für die ungleichmäßige Entwicklungsmuster und große individuelle Unterschiede typisch sind. Des Weiteren ist es fraglich, ob ein früherer Beginn auf lange Sicht Vorteile bringt.

Die Dokumentation im Mittelpunkt: Vorteile und Risiken

Ein charakteristisches Merkmal des Reggio-Ansatzes ist die Verpflichtung zur Dokumentation von dem, was in den Klassenräumen passiert. Mithilfe diverser Medien zeichnet man auf, was die Kinder bewegt, wie sie sich ausdrücken und wie sie durch ihre Bildungserfahrungen beeinflusst werden. Tatsächlich beruht die Existenz eines der Markenzeichen des Reggio-Emilia-Ansatzes, nämlich das Atelier und die Werkstattleiter/innen, zum Teil auf seiner Rolle in dem Dokumentationsprozess. Auch die Tatsache, dass Loris Malaguzzi (1993b) in seiner Aufzählung der Schlüsselkennzeichen einer „liebenswerten Schule“ explizit die „Dokumentierbarkeit“ anführt, belegt, wie wichtig dieser Faktor ist.

Die Dokumentation dient einer Vielzahl von Zielsetzungen in Reggio Emilia (Gandini 1993). Zusätzlich zu der Notwendigkeit, ständig sowohl für die Fachwelt als auch für die breite Öffentlichkeit überprüfbar zu sein, ist sie das Hauptmedium, um Interesse und Beteiligung von Eltern und Gemeinwesen zu erregen und zu erhalten (Abramson/Robinson/Ankenman 1995). Ebenso wichtig ist, dass sie ein Mittel zur Personalentwicklung bietet, da der kindzentrierte Fokus des Programms und die vielzähligen Dimensionen der Herausforderung und Komplexität beleuchtet und immer wieder betont werden, die im Verlauf einer effektiven Erziehung von

Bedeutung sind. Sie erinnert die Lehrkräfte daran, dass das Lernen über die Natur der kindlichen Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist. Durch die Bezeichnung der Mitwirkung am Dokumentationsprozess als wesentlichen Bestandteil der Lehrerrolle wird die Notwendigkeit unterstrichen, dass sich Lehrer/innen im Prozess der Ermittlung und des Deutens im Hinblick auf die kindliche Entwicklung engagieren. Zugleich wird ein Netzwerk der Kommunikation zwischen den Lehrkräften geschaffen, das ihnen Wertschätzung dafür vermittelt, wie viel sie voneinander lernen können.

Indem alle Lehrer/innen zur Mitarbeit am Dokumentationsprozess aufgefordert werden, bietet Reggio Emilia ihnen einen sinnvollen und wirklichkeitsnahen Rahmen für ein Selbststudium und zur Reflexion. Weil einige amerikanische Schulprogramme die Verpflichtung zu disziplinierten Formen der Selbstkritik und Forschung für ebenso notwendig erachten, ermutigen sie die Lehrer/innen dazu, Wissenschaftler/innen zu werden, d.h. systematisches Forschen in ihre Arbeitsplatzbeschreibung einzubeziehen. Obwohl es natürlich ein überzeugendes Argument ist, dass Lehrer/innen durch ihre enge Beziehung zu Kindern und durch die besonders günstige Gelegenheit, die Kinder intensiv und gründlich zu beobachten, einen einzigartigen Zugang zum Phänomen der kindlichen Entwicklung haben, kann man doch daran zweifeln, ob es klug ist, offiziell eine ohnehin schon überladene Berufsrolle noch mehr auszuweiten. Schon jetzt erleben Lehrer/innen fast schon täglich, wie ihre schulischen Verpflichtungen vermehrt werden. Wenn sie in ihrem Beruf auch noch »Forscher« sein sollen, erfordert dies eine Konstellation von Fertigkeiten (der Analyse und des Schreibens), die manche Fachkraft nicht so ohne weiteres vorweisen kann, die aber ansonsten durchaus in der Lage ist, effektiv mit Kindern zu arbeiten. Wenn die Ausweitung der Lehrerrolle auch manche von ihnen beflügeln mag – andere überfordert dies sicherlich wegen ihres ohnedies schon belastenden Arbeitspensums und weil eine solche Rollenerweiterung fälschlicherweise davon ausgeht, dass die Fähigkeiten der Menschen unbegrenzt sind. In Wirklichkeit sind viele Begabungen erstaunlich eng umschrieben; manche Bäcker backen ausgezeichnete Brote, wissen aber nicht, wie man Gebäck macht, und es gibt Posaunisten, die virtuos klassische Musik spielen, aber für Jazz kaum geeignet sind. Man sollte also lieber vorsichtig sein, wenn man eine signifikante Umdefinition der Lehrerrolle in Betracht zieht. Die immer neuen Herausforderungen gehören zwar zu den angenehmen Seiten des Lehrberufs, aber zugleich irritiert es doch, wenn man in einem Bereich arbeitet, in dem die Pflichten und Anforderungen ständig verändert und endlos ausgeweitet werden können. Wenn sich die Kinder in der Klasse wohl fühlen sollen, dann sollte man lieber nach Stabilität und Verbindlichkeit während der Berufskarriere eines Lehrers trachten.

Auswirkungen einer Idealisierung von Kindheit

Eine der markantesten Charakteristika der Berichte aus Reggio Emilia ist ihre äußerste Heiterkeit – das Ausmaß, in dem die Beschreibungen der eigenen Arbeit vor Optimismus und überschwänglichen Gefühlen strotzen. Man kann die lächelnden Gesichter fast sehen und die Fröhlichkeit dieses Ortes spüren. Es liegt eine gewisse

Extravaganz darin, wie die Fähigkeiten der Kinder bejubelt und in den Himmel gehoben werden und mit welcher Vehemenz die Gefühle von Machtlosigkeit und Verletzlichkeit, die auch in der Kindheit vorkommen, geleugnet werden. Die von Anteilnahme, Optimismus und Zuneigung für die Kinder geprägte Haltung ist als Teil des Ethos der Frühpädagogik fast überall gegenwärtig, aber man gewinnt den Eindruck, dass diese Haltung in Reggio Emilia tiefer reicht und alles durchdringt.

Man kann kaum überschätzen, welch ein Segen es für die Kinder ist, derart warmherzig angenommen zu werden. Sie können sich so sicher und willkommen fühlen und Risiken eingehen, die zu Fehlschlägen, Verlegenheit und Selbsterkenntnis führen können. Zugleich können sie offen sein für neue Erfahrungen, die ihnen sonst vielleicht zu bedrohlich erscheinen würden, für Beziehungen, die sonst vielleicht verboten wirken würden, für Gefühle, die sie sonst nicht zu zeigen gewagt hätten, sowie für Fertigkeiten und Ideen, die sonst unerreichbar gewesen wären. Kurz gesagt, ein solches emotionales Klima erlaubt es den Kindern, entspannt genug zu sein, um stärker sie selbst zu sein. Der geradezu magische Einfluss eines solchen erzieherischen Milieus entsteht durch die Unbeirrbarkeit und die Echtheit der Hingabe an Kinder sowie durch die Idealisierung der Kindheit – eine Haltung, die von den meisten effektiven frühpädagogischen Ansätzen geteilt wird.

Und doch hat man ein ungutes Gefühl angesichts der Unausgewogenheit und Verzerrung durch eine dermaßen enthusiastische Haltung, die zu wenig die dunkle Seite der menschlichen Natur anzuerkennen scheint – die Hemmnisse, die überwunden werden müssen, die emotionalen Konflikte, die gelöst werden müssen, die Ängste, die ins Auge gefasst und bewältigt werden müssen, die Gefühle von Hilflosigkeit und Verwirrung, die zur Kindheit gehören, die Eifersüchteleien, Ressentiments und andere Unannehmlichkeiten, die das Dasein als Kind trüben. Man tut so, als gäbe es diese Aspekte der Realität nicht oder als ob man sie sich einfach weg-wünschen könnte. Diese Abspaltung innerhalb des kindlichen Erlebens reicht dann bis in die Vorstellungssysteme hinein, von denen die Erziehung kleiner Kinder geleitet wird. Dementsprechend beruft sich Malaguzzi (1993b) in seiner gelehrten und differenzierten Erörterung der theoretischen Grundlagen des Reggio-Ansatzes auf alle wichtigen Theoretiker der Entwicklungspsychologie – mit Ausnahme von Freud. In ihrem Bemühen, Kleinkinder glücklich zu machen, neigen Erzieher/innen dazu, manche Aspekte der Wirklichkeit hinter einem Schleier zu verbergen, der ihnen den freien Blick auf den Entwicklungsverlauf beim Kind verstellt. Dieses „Manko des Optimismus“ wiegt noch schwerer, da man Erzieher/innen in zunehmendem Maße die Verantwortung für die Grundlegung der menschlichen Entwicklung überträgt, nachdem sich Eltern ihren Kindern immer weniger widmen und für sie weniger erreichbar sind.

Zusammenarbeit von Eltern und Erzieher/innen

Ein anderer, aber davon nicht ganz unabhängiger Kontext, in dem die idyllische Qualität von Reggio Emilia eine Rolle spielt, ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/innen; sie scheinen in der Hingabe, den Kindern das Beste zu geben, miteinander verbunden zu sein. In Reggio Emilia soll die Früherziehung

nicht die Fürsorge durch die Familie ersetzen. Vielmehr soll sie die Verflechtung zwischen dem familialen und dem schulischen Einfluss verstärken und erweitern, um die Entwicklung der Kinder zu fördern. Man muss sich allerdings fragen, ob Erzieher/innen wirklich damit rechnen können, eine so gute Form der Zusammenarbeit in anderen Settings zu erreichen. Aus einer Reihe von Gründen, sei es, dass die Eltern selbst schlecht auf die Elternrolle vorbereitet sind oder dass sie zu sehr mit ihrer Arbeitsstelle, ihrer Karriere oder anderen Störfaktoren beschäftigt sind, trifft man oft auf wenig Bereitschaft, eine so enge, wechselseitig interaktive Beziehung mit der Schule einzugehen. In vielen Teilen der Welt, sei es wegen Armut oder Instabilität der Familienstrukturen oder infolge konkurrierender Betätigungen in einer Welt mit zunehmenden Angebot an Möglichkeiten und Anregungen, müssen Schulen als Stellvertreter für ein Zuhause oder der Eltern fungieren. Eltern sind immer weniger an einer Partnerschaft mit der Schule interessiert; vielmehr suchen sie einen Platz, der ihnen einen Teil der Verantwortung für die Kinderbetreuung abnimmt. Schulen und Kinder müssen infolgedessen mit den sich wandelnden Bedingungen zurechtkommen, die sich aus den Umständen und Motivationen innerhalb einer großen Bandbreite verschiedener Familienkonstellationen ergeben. Wenn man diese Faktoren betrachtet, dann stellen sich die Dynamik und der Sinn von Erziehung ganz anders dar als in Reggio Emilia.

Die unbeirrbar gemeinsame Parteinahme für die Kinder, die in Reggio Emilia durchgesetzt wurde, erscheint ungewöhnlich, fast anachronistisch in unserer heutigen Welt. Man kann daher die Erfahrungen aus Reggio Emilia nur beschränkt verallgemeinern. Es ist nicht so, als gäbe es keine starken Pflichtgefühle aufseiten der Eltern mehr, aber sie sind abgemildert und abgewandelt. Auch werden Eltern durch konkurrierende Zeiterfordernisse und emotionale Investments in Anspruch genommen. Infolgedessen wird von den Kindern heute erwartet, dass sie in einer Welt aufwachsen, die neue und andersartige Formen der Anregung und der emotionalen Unterstützung bietet. Die Aufgabe von Erzieher/innen und Entwicklungspsycholog/innen ist es nun, die Charakteristika des sich wandelnden psychologischen Umfelds zu beschreiben und besser zu verstehen und dann herauszufinden, wie diese neuen und stark variierenden Lebensbedingungen und Verhältnisse der Entwicklung der Kinder dienen bzw. nicht dienen. Die Herausforderung für alle, die mit Kindern arbeiten, besteht dementsprechend nicht so sehr darin, die unbeirrbar hingabe und Wertschätzung von Kindern zu erhalten, wie es Reggio Emilia irgendwie gelungen ist, als vielmehr darin, ein neues Modell für die Versorgung und Erziehung von Kindern im Lichte des rasanten sozialen und technologischen Wandels aufzustellen. Diese überaus wichtige Aufgabe verlangt nach tiefem Wissen und Verständnis der psychologischen Bedürfnisse von Kindern, die sich aus einer entwicklungsorientierten Perspektive identifizieren lassen, und nach einer analytischen Bewertung der Chancen und Hindernisse für die kindliche Entwicklung, die zu der sich wandelnden Welt gehören, mit der Kinder heute zurechtkommen müssen.

Literatur

- Abramson, S./Robinson, R./Ankenman, K.: Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education* 1995, 7, S. 197-202
- Bredenkamp, S.: Reflections on Reggio Emilia. *Young Children* 1993, 49 (6), S. 13-18
- Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): *Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex 1993
- Gandini, L.: Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children* 1993, 49 (1), S. 4-17
- Gardner, H.: Foreword: Complementary perspectives on Reggio Emilia. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): *Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex 1993
- Katz, L.: Impressions of Reggio Emilia preschools. *Young Children* 1990, 45 (6), S. 11-12
- Katz, L.: What can we learn from Reggio Emilia? In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): *Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex 1993, S. 19-40
- Malaguzzi, L.: For an education based on relationships. *Young Children* 1993a, 49 (1), S. 9-13
- Malaguzzi, L.: History, ideas, and basic philosophy. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): *Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood: Ablex 1993b, S. 41-90
- New, R.: A city in Italy has it. *Young Children* 1990, 45 (6), S. 4-10
- Schiller, M.: Reggio Emilia: A focus on emergent curriculum and art. *Art Education* 1995, 48 (3), S. 45-50

Der Projekt-Ansatz*

Projektarbeit ist in der Frühpädagogik keine Neuigkeit. Sie wurde in den Vereinigten Staaten zum ersten Mal populär, als Dewey und Kilpatrick Anfang der 20er Jahre für sie eintraten und als „Projektmethode“ bezeichneten (Katz/Chard 1989). Basierend auf der Annahme, dass „Kinder am besten lernen, wenn ihr Interesse voll beansprucht und konzentriert wird“ (Young-Bruehl 1988, S. 179), wurde die Methode in einer Schule eingeführt, die Anna Freud in den 20er Jahren in Wien gegründet hatte. Erik Erikson erinnerte sich später: „Die ganze Schule verwandelt sich für eine gewisse Zeit z.B. in die Welt der Eskimos. Alle Unterrichtsfächer haben dann mit dem Leben der Eskimos zu tun – Erdkunde, Geschichte, Naturwissenschaften, Mathematik und selbstverständlich Lesen und Schreiben. Dies erforderte eine scharfsinnige Kombination von spielerischen, neuen Erfahrungen, sorgfältigem Experimentieren und freier Diskussion, wobei zwischen allen dargebotenen Details ein Zusammenhang bestand“ (nach Young-Bruehl 1988, S. 179). Etwas später war Projektarbeit ein Hauptbestandteil der Vorschulerziehung in Großbritannien während der so genannten Plowden-Jahre nach dem zweiten Weltkrieg und in den USA zu Zeiten der „offenen Erziehung“ in den 60er und den frühen 70er Jahren.

Wir fassen die unten angeführten Praktiken unter der Bezeichnung „Projekt-Ansatz“ zusammen, anstelle von „Methode“ oder „Modell“ zu sprechen, um damit zu zeigen, dass wir den Projektansatz lediglich als ein wichtiges Element innerhalb eines frühpädagogischen Curriculums betrachten. Wenn Projektarbeit ein *Teil* des Programms für drei- bis achtjährige Kinder ist, steht sie in einer komplementären Beziehung zu anderen Aspekten des für die frühe Kindheit vorgesehenen Curriculums, und wird nicht als umfassende Lehrmethode oder Modell angesehen. So ist es nicht erforderlich, dass die Lehrer/innen alle ihre anderen Praktiken aufgeben, die das kindliche Lernen fördern.

Unsere oberste Prämisse besagt, dass Projektarbeit kleinen Kindern eine Vielzahl potentieller Vorteile bietet, weil sie berücksichtigt, was man in den letzten zwei Jahrzehnten über die Gesetzmäßigkeiten von Entwicklung und Lernen während der frühen Kindheit dazugelernt hat. Darüber hinaus entspricht sie dem zentralen Ziel, die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln, einschließlich ihrer ästhetischen und moralischen Empfindungen sowie aller anderen Aspekte ihres Intellekts

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

(Katz/Chard 1989). Wir beginnen mit einer Definition von Projektarbeit und belegen dann die Prämisse anhand einer Zusammenfassung der theoretischen Begründung, warum Projektarbeit in das Curriculum einbezogen werden sollte. Eine ausführlichere Diskussion hierzu kann man bei Katz und Chard (1989) und bei Katz (1991) finden. Zum Schluss beschreiben wir kurz, was alles dazugehört, wenn man diesen Ansatz in der Praxis anwenden will.

Was ist ein Projekt?

Ein Projekt ist eine längerfristige Untersuchung eines Themas, die in der Regel von einer ganzen Klasse, meistens aufgeteilt in Kleingruppen; manchmal auch nur von einer Gruppe von Kindern aus der Klasse oder gelegentlich nur von einem einzelnen Kind durchgeführt wird. Diese Untersuchung schließt verschiedene Aspekte eines Themas ein, die sowohl die teilnehmenden Kinder interessiert als auch von ihren Lehrer/innen für sinnvoll angesehen werden.

Bei den Nachforschungen während eines Projekts sind zahlreiche intellektuelle, wissenschaftliche und soziale Fertigkeiten und Kompetenzen gefragt. Je nachdem, in welchem Umfang die teilnehmenden Kinder bereits über die entsprechenden Fertigkeiten verfügen, sollte die Tätigkeit Schreiben, Messen, Zeichnen, Malen, Herstellen von Modellen, Lesen, Geschichtenerfinden, dramatische und schöne Künste usw. umfassen. Außerdem sollte ein Projekt möglichst dazu beitragen, dass die Kinder sich neues Wissen und neue Konzepte in vielen Bereichen wie Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Literatur und allen schönen und darstellenden Künsten aneignen.

Zu den Aktivitäten, die Projektarbeit für gewöhnlich mit sich bringt, gehören: Sammeln von Informationen durch direktes Beobachten, Befragung relevanter Expert/innen, Experimente zu Aspekten des interessierenden Gegenstands, Sammeln von Objekten und die Vorbereitung bildhafter und verbaler Berichte über die Untersuchungsergebnisse. Die Kinder können ihre Erkenntnisse selbst ermitteln, aufzeichnen und wiedergeben, weil sie tatsächliche Phänomene in ihrer eigenen Umwelt aktiv erforschen.

Themen, Unterrichtseinheiten und Projekte

Viele Erzieher/innen gebrauchen die Begriffe Thema, Unterrichtseinheit und Projekt synonym. Obgleich Themen ebenso wie Unterrichtseinheiten in den Curricula für kleine Kinder bereits einen anerkannter Platz haben, halten wir es für sinnvoll, zwischen Themen, Unterrichtseinheiten und Projekten zu unterscheiden. Ein Thema wird normalerweise mit einem Begriff benannt wie »Herbst«, „Gemeindehelfer“ bzw. „Die Pilgerväter“ oder nach einem Buchstaben des Alphabets (z.B. „Der Buchstabe M“). Der Titel eines Themas wird eher weitläufig und vage gehalten und sagt in der Regel nichts darüber aus, in welche Richtung die Arbeit gehen wird oder was die Kinder wissen werden, wenn die Arbeit abgeschlossen ist. Da wir Projekte als Untersuchungen definieren, schlagen wir vor, dass der Titel eines Projektes die

Richtung der Forschungsbemühungen aufzeigen sollte, z.B. „Wie Häuser gebaut werden“ oder „Wer misst was in unserer Stadt?“ anstelle von „Häuser“ oder „Messungen“.

Themen, die auf einer Abfolge von „Buchstaben der Woche“ basieren, ziehen keinen Nutzen aus einer allgemeinen Tendenz des Menschen – besonders kleiner Kinder –, mit Hilfe von Geschichten zu denken und zu lernen (Bruner 1986). Darüber hinaus beziehen sich die Aktivitäten bei solchen Themen auf diverse Objekte und Ereignisse, die nur ihren ersten Buchstaben gemeinsam haben. Solche willkürlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Lernelementen begünstigen nicht gerade das sich entwickelnde Verständnis von einem facettenreichen Phänomen. Wenn z.B. der Buchstabe „M“ das Thema ist, werden die Kinder dazu ermutigt, über einen Markt, eine Maus, den Mond, einen Motor usw. Bilder zu malen, etwas zu lesen oder Geschichten zu erfinden und sie nachzuspielen. Logische, sequentielle oder ursächliche Beziehungen zwischen diesen vier Gegenständen können nicht aufgedeckt werden – weder durch aktive Nachforschungen noch durch Diskussionen, Befragung von Expert/innen, Nachschlagen oder andere für Projekte typische Aktivitäten.

Unterrichtseinheiten bestehen in der Regel aus einer Abfolge vorab festgelegter Unterrichtsstunden über bestimmte Inhalte wie „Die Pilgerväter“ oder „Hawaii“. Bei solchen Unterrichtseinheiten haben die Kinder selten einen Einfluss darauf, welche Themen oder Unterthemen angesprochen, welche Fragen beantwortet oder welche Aktivitäten unternommen werden. Ebenso wenig wird ihnen die Verantwortung dafür übertragen, bestimmte Aufgaben auszuführen oder ihre Erkenntnisse vorzustellen und zu veranschaulichen, wie sie es im Rahmen eines Projekts tun würden. Unterrichtseinheiten werden sehr oft jedes Jahr unter Verwendung derselben Beschäftigungsangebote und Materialien wiederholt, während die teilnehmenden Kinder nur wenig oder gar nichts zu ihnen beitragen. Trotzdem können solche Unterrichtseinheiten wichtig und wertvoll sein, um obligatorische Inhalte zu behandeln.

Wenngleich also Themen und Unterrichtseinheiten wichtig sein können und Ausmaß und Tiefe des Lernens zeigen, dass sie die Mühe wert sind, so könnten doch Projekte im Zusammenhang mit Themen oder Unterrichtseinheiten entwickelt werden, durch die die Vorteile, die Projektarbeit mit sich bringt, weitgehend realisiert werden. Wie oben beschrieben sind Projekte Untersuchungen über reale Dinge, bei denen die teilnehmenden Kinder aktiv mit dem Lehrer bestimmen, welche Fragen beantwortet, welche Experimente durchgeführt und welche anderen Bemühungen erfolgen sollen. Beispielsweise können bei einem Projekt „Wasser in unseren Häusern“ die Kinder mitbestimmen, welche Daten gesammelt werden sollen – z.B. woher das Wasser kommt, wie es behandelt, aufbewahrt und in ihr Haus gepumpt wird, wo es in das Haus hineinkommt und wo es dieses verlässt, wozu es gebraucht wird, wie viel für den jeweiligen Verwendungszweck benötigt wird, welche Eigenschaften es bei unterschiedlichen Temperaturen hat, wie wasserdurchlässig Materialien zum Dachdecken oder Kleidungsstücke sind usw. Die Untersuchungsergebnisse werden dann erläutert und veranschaulicht. Die Kinder werden ermutigt, für sie besonders interessante Unterthemen zu finden, sich bestimmte Aufgaben auszusuchen, für die sie die Verantwortung übernehmen wollen, und zu

entscheiden, welchen Schwierigkeitsgrad diese haben sollen. Zusätzlich zu den neu erworbenen Kenntnissen und den angewandten Fertigkeiten kann das Gefühl, etwas Schwieriges durch eigene Anstrengungen gemeistert zu haben, den Grund für die lebenslange Bereitschaft legen, sich um ein tief gehendes Verständnis sich lohnender Erkenntnisbereiche zu bemühen.

Projektarbeit und andere Bestandteile des Curriculums

Der Projektansatz basiert auf der Annahme, dass Projektarbeit der informelle Teil des Lehrplans ist, der die eher formalen Elemente – wie den systematischen Unterricht – ergänzt und unterstützt, insbesondere bei jüngeren Kindern. Systematischer Unterricht bezieht sich auf formales Lehren in kleinen Gruppen oder mit einzelnen Kindern, denen der Lehrer hilft, die speziellen Fertigkeiten und Methoden zu erlernen, die man zum Lesen, Schreiben und Rechnen braucht.

Projektarbeit und systematischen Unterricht kann man in mehrerer Hinsicht als komplementär betrachten: Erstens hilft systematischer Unterricht den Kindern beim *Erwerb* grundlegender Fertigkeiten, während Projektarbeit ihnen die Gelegenheit bietet, diese Fertigkeiten in einem bedeutsamen Kontext *anzuwenden*. Zweitens geht der Lehrer im systematischen Unterricht auf *Defizite* der Kinder ein, während Projektarbeit ihre *Stärken* in den Vordergrund stellt. Drittens legt beim systematischen Unterricht der Lehrer den Ablauf der Unterweisung fest und *bestimmt*, welche Aufgaben bearbeitet werden sollen (und zwar aufgrund seines Fachwissens, wie die Fertigkeiten am besten erlernt werden), während bei der Projektarbeit die Kinder *selber auswählen* und *entscheiden*, welche Aufgaben sie übernehmen wollen und mit welchem Schwierigkeitsgrad sie noch umgehen können. Viertens sind beim systematischen Unterricht die Lernenden in einer *passiven, rezeptiven* Position, während sie bei der Projektarbeit *in die Forschungsarbeit aktiv einbezogen* sind, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten einsetzen und Entscheidungen hinsichtlich aller Aspekte der Arbeit treffen. Fünftens wird bei der Projektarbeit die Aufmerksamkeit der Kinder durch *intrinsische Motivation* aufrechterhalten; beim systematischen Unterricht nutzt der Lehrer das Bedürfnis der Kinder, *es ihm recht machen* und seine Erwartungen erfüllen zu wollen.

Unsere Hypothese ist: Wenn die Kinder weitreichende Erfahrungen mit Projektarbeit gesammelt haben, dann wird ihnen von selber klar, warum grundlegende Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen nützlich und wichtig sind. Dadurch wird ihre Aufnahmebereitschaft für die Hilfe verstärkt, die ihnen der Lehrer während des systematischen Unterrichts anbietet, damit sie sich genau diese Fertigkeiten aneignen können.

Bei der Projektarbeit übernimmt der Lehrer eher eine beratende als eine belehrende Rolle. Er steht den Kindern jederzeit als Berater zur Verfügung und fördert die Arbeit, indem er durch Supervision und Überwachen der Fortschritte der Kinder für gleich bleibend produktive Arbeitsbedingungen sorgt. Während er die Kinder bei der Arbeit beobachtet, kann er erkennen, welche Belehrungen einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern benötigen und für welche sie bereit sind.

Zusammenfassend gesagt: Wir schlagen als allgemeines Prinzip für die Praxis

vor, dass der Entwicklung und dem Lernen kleiner Kinder am besten gedient ist, wenn sie täglich Gelegenheit zur Projektarbeit über lohnende Themen haben *und* wenn gleichzeitig systematischer Unterricht in grundlegenden Fertigkeiten für jene Kinder angeboten wird, die ohne die Hilfe von Erwachsenen nicht zurechtkommen. Wir möchten Lehrer/innen dazu ermutigen, zwischen den beiden wichtigen Lernangeboten in den frühen Jahren ein Gleichgewicht herzustellen und die Tendenz zu vermeiden, eines auf Kosten des anderen zu bevorzugen.

Theoretische Grundlagen für den Projekt-Ansatz

Unser Vorschlag, Projektarbeit in das Curriculum für die frühe Kindheit einzubeziehen, ist zum Teil durch unsere Konzeption der Erziehungsziele und zum Teil durch unsere Sicht eines entwicklungsgemäßen Herangehens an die Umsetzung dieser Ziele begründet. Wir definieren zuerst die Ziele und fahren dann mit den Anwendungsprinzipien fort, die aus den Zielen und unserem Verständnis von der Entwicklung und dem Lernen kleiner Kinder resultieren. Eine ausführlichere Abhandlung dieser Punkte findet sich bei Katz und Chard (1989).

Wir gehen davon aus, dass auf jeder Stufe der Erziehung vier Arten von Lernzielen berücksichtigt werden müssen: Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen und Gefühle. Für die Stufe der frühen Kindheit können sie folgendermaßen formuliert werden:

1. *Wissen* kann in der Vorschulzeit und während der ersten Grundschuljahre in einem weiten Sinne definiert werden als Ideen, Konzepte, Schemata, Abläufe von Geschehnissen, Tatsachen, Informationen, Geschichten, Mythen, Lieder und andere Gedächtnisinhalte, die entwickelt und gelernt werden müssen. Die drei Piaget'schen Wissenskategorien – sozial, physikalisch und logisch-mathematisch – werden oft in Abhandlungen über wissensbezogene Ziele für die Erziehung in der frühen Kindheit zur Sprache gebracht (Williams/Kamii 1986).
2. *Fertigkeiten* werden als kleine, unterscheidbare und relativ kurze Verhaltenseinheiten oder Handlungen definiert, die relativ leicht beobachtet oder aus dem Verhalten erschlossen werden können (z.B. Schneiden, Zeichnen, Zählen von Gegenständen, Schließen von Freundschaften, Lösen von Problemen).
3. *Dispositionen* werden in einem weiten Sinne definiert als relativ überdauernde Gewohnheiten des Geistes oder als charakteristische Reaktionsweisen auf Erlebnisse in ganz verschiedenen Situationen (z.B. Durchhaltevermögen, Neugier, Großzügigkeit oder Geiz, die Neigung zum Lesen oder Problemlösen). Im Unterschied zu einem Gegenstand des Wissens oder einer Fertigkeit ist eine Disposition kein Endzustand, der ein für alle Mal erreicht werden kann. Es handelt sich vielmehr um einen Verhaltenstrend oder ein konsistentes Verhaltensmuster und kann nur nach wiederholtem Auftreten festgestellt werden.
4. *Gefühle* sind subjektive emotionale oder affektive Zustände, z.B. Zugehörigkeitsgefühle, Selbstachtung, Vertrauen, Gefühle der Souveränität oder Unzulänglichkeit, der Kompetenz oder Inkompetenz usw. Gefühle angesichts bedeutsamer Phänomene können variieren von vorübergehend bis überdauernd, von intensiv bis schwach oder ambivalent. In der frühen Kindheit können Haltungen und Werte ebenfalls in diese Kategorie eingeordnet werden (vgl. Katz 1991).

Die Einbeziehung der Projektarbeit in das Curriculum trägt dazu bei, dass Aufbau und Aneignung von Wissen und das Beherrschen von Fertigkeiten so ablaufen können, dass die Dispositionen, sie anzuwenden, ebenfalls gestärkt werden. Außerdem

wird unserer Erfahrung nach das Engagement der Kinder im Rahmen von Projekten regelmäßig von Gefühlen wie Selbstvertrauen, Zufriedenheit und oft von Freude und Begeisterung begleitet. Unsere Hypothese ist: Wenn Wissen und Fertigkeiten in sinnvollen Zusammenhängen – mit ausreichender Gelegenheit, sie einzuüben – erworben werden, dann werden die Dispositionen gestärkt, das Wissen zu vertiefen und die Fertigkeiten zu gebrauchen. Umgekehrt werden Dispositionen geschwächt, wenn solch sinnvolle Anwendung fehlt. Im Prinzip kann also die Einbeziehung der Projektarbeit in das Curriculum sicherstellen, dass alle vier Kategorien von Lernzielen in gleichem Ausmaß und zur selben Zeit angesprochen werden.

Das Lernen in den vier Zielkategorien – Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen und Gefühle – wird auf verschiedenen Wegen erleichtert. Im Falle von Wissen und Fertigkeiten kann das Lernen durch aktives Forschen und Studieren, durch angemessene Instruktion und viele andere Prozesse gefördert werden. Allerdings können Dispositionen und Gefühle nicht durch Studieren, durch direkten oder systematischen Unterricht gelernt werden. Dispositionen scheinen von Modellen übernommen und durch wiederholtes Auftreten und Wertschätzen verstärkt zu werden. Sie werden schwächer, wenn sie nicht ausreichend häufig gezeigt, bestätigt oder wirksam eingesetzt werden.

Gefühle bezüglich der Erziehung werden eher beiläufig als Nebenprodukte der Erfahrung gelernt, nicht durch Unterricht. Sowohl Dispositionen als auch Gefühle kann man insofern als zufällige Lernergebnisse betrachten, als sie die Prozesse des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten begleiten. Gefühle als beiläufig zu bezeichnen heißt aber nicht, dass wir sie verächtlich machen oder die Rolle des Lehrers und des Lehrplans bei ihrer Entwicklung abwerten wollen. Es soll vielmehr betont werden, dass sie nicht auf didaktischem Wege gelehrt werden können. Kinder können nicht darin unterrichtet werden, welche Gefühle sie haben sollen!

(1) *Prinzipien im Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten:* Neuere Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern legen im Prinzip Folgendes nahe: Je jünger das Kind ist, desto eher ist es geneigt, Wissen durch aktive und interaktive Prozesse zu „konstruieren“ oder sich anzueignen. Umgekehrt kann man sagen, mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern besser, von reaktiven, passiven und rezeptiven Lernprozessen zu profitieren. Dieses Entwicklungsprinzip lässt darauf schließen, dass in der Praxis kleine Kinder ihre Kenntnisse am besten durch eigenes Tun, direkte Erfahrungen und die Interaktion mit primären Quellen von Wissen aufbauen.

Die interaktiven Erfahrungen, mit Hilfe derer Wissen „konstruiert“ und erworben werden kann, müssen einen Inhalt haben. Nach unserer Auffassung sollten die Interaktionsinhalte immer von aktuellem oder potentiell Interesse für die Kinder sein, für die das Curriculum erstellt wurde. Dennoch muss man eine gewisse Auswahl treffen, welchen Inhalten man besonders viel Aufmerksamkeit zukommen lässt, weil nicht alle Interessen der Kinder gleichermaßen beachtenswert sind und weil Erwachsene Kindern helfen können, neue Interessensgebiete zu entdecken. Wir schlagen vor, dass solche Interessen der Kinder verstärkt werden sollten, die aller Wahrscheinlichkeit nach ihr Verständnis von der eigenen Umwelt und ihre Erfahrungen erweitern, vertiefen und verbessern.

Als ein weiteres Prinzip führen wir an, dass das Curriculum umso integrierter

sein sollte, je jünger die Lernenden sind. Umgekehrt können Kinder mit wachsendem Alter und Erfahrungsschatz in zunehmendem Maße durch Unterricht in verschiedenen Fächern und Wissenszweigen lernen. Kleine Kinder ordnen ihre Ideen, Gedanken und Interessen nicht in Kategorien wie Naturwissenschaften, Sprache und Mathematik ein. Sie erlangen Wissen und Verständnis eher, wenn sie im Prozess der Untersuchung eines interessanten Themas feststellen können, wozu der Erwerb wissenschaftlicher, sprachlicher, mathematischer oder anderer fachspezifischer Konzepte nützlich sein kann.

Fertigkeiten können durch viele verschiedene Prozesse- durch Beobachtung, Nachahmung, Versuch und Irrtum, Anleitung und Unterweisung – erlernt sowie durch optimales Training und Anwendung gefördert werden. Prinzipiell gilt, je jünger ein Kind ist, desto eher können Fertigkeiten erworben und ausgebaut werden, wenn sie in einem sinnvollen Zusammenhang angewandt werden (Brown et al. 1989). Mit wachsendem Alter begreifen die Kinder zunehmend den Zusammenhang zwischen Übung und Können und akzeptieren dann eher – wenn auch widerstrebend –, wenn sie die entsprechenden Fertigkeiten einüben und trainieren sollen, ohne dass diese in einen Kontext eingebettet sind.

Ein weiteres Prinzip lautet unserer Ansicht nach Folgendermaßen: Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist es, dass das, was sie lernen (Wissen), und die Tätigkeiten, die sie erlernen (Fertigkeiten), mehr horizontale als vertikale Relevanz besitzen. Vertikale Relevanz bezieht sich eher auf das Lernen für die nächste Klasse als für die Gegenwart. Es ist eine Art „Lernen für das spätere Leben“; die Curriculinhalte werden dadurch gerechtfertigt, dass sie in zukünftigen Situationen von den Kindern benötigt werden, anstatt zu fragen, was in der Gegenwart von Bedeutung wäre. Unter horizontaler Relevanz versteht man, dass das Gelernte für die Kinder am selben Tag anwendbar und sinnvoll ist – auf dem Weg nach Hause und in ihrem gegenwärtigen Leben innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung. Mit zunehmendem Alter und wachsender Erfahrung sind die Kinder eher in der Lage, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben, die im Moment wenig bedeutsam oder anwendbar sind.

(2) *Soziale Kompetenz*: Die gegenwärtige entwicklungspsychologische Forschung legt nahe, dass die ersten sechs bis sieben Jahre eine kritische Phase hinsichtlich des Erwerbs von sozialer Kompetenz darstellen und dass es langfristige negative Konsequenzen hat, wenn diese Entwicklung versäumt wird (Parker/Asher 1987, Katz/McClellan 1991). Ein Curriculum für Kleinkinder muss prinzipiell regelmäßig Aktivitäten anbieten, bei denen Zusammenarbeit und Koordination von Bemühungen in kleinen Kindergruppen sinnvoll und zweckmäßig sind.

(3) *Verstärkung wünschenswerter Dispositionen*: Eltern, Lehrer/innen und pädagogische Fachkräfte zählen ausnahmslos Dispositionen zu den wünschenswerten Ergebnissen von Erziehung. Dazu gehören Lernmotivation, Kooperationsbereitschaft, Kreativität, die Bereitschaft, sich mit Problemen auseinander zu setzen und sie zu lösen, etc.. Diese Ziele spiegeln die implizite Annahme wider, dass Wissen und Fertigkeiten von starken Dispositionen, sie anzuwenden, begleitet werden müssen. Wie bereits zuvor erwähnt, können Dispositionen nicht direkt gelehrt werden. Wir gehen von dem Prinzip aus, dass genügend Gelegenheiten für ihr Auftreten da sein müssen, wenn Dispositionen verstärkt werden sollen. Beispielsweise kann die

Disposition, sich Problemen zu stellen, nur gefördert werden, wenn die Kinder im Laufe ihrer täglichen Aktivitäten reale und sinnvolle Probleme lösen müssen. Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet belegen, dass prinzipiell ein Curriculum, das vom Kind initiierte Lernaufgaben in den Mittelpunkt stellt, eher Dispositionen in Richtung Leistung, Anstrengung und Suche nach Herausforderungen stärkt.

(4) *Gefühle bezüglich der Vorschule:* Genauso wie Dispositionen können Gefühle nicht direkt gelehrt werden. Sie werden im Kontext von Interaktionen und Aktivitäten erfahren und verstärkt oder abgeschwächt, in dem sie hervorgerufen werden. Wenn jedoch ein Curriculum auf die enge Bandbreite akademischer Aufgaben (z.B. Arbeitsbücher, Unterrichtsstunden in Lesen und Schreiben etc.) beschränkt ist, wird wahrscheinlich ein beachtlicher Anteil der Lernenden nicht effektiv arbeiten können. Es gibt tatsächlich einige Belege für folgende Aussage: Wenn eine Gruppe von Kindern, die sich in ihrer Vorgeschichte, ihren Fähigkeiten und hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes unterscheiden, nach nur einem einzigen didaktischen Ansatz unterrichtet wird, dann wird sich ungefähr ein Drittel nicht angesprochen erleben sowie sich inkompetent und überfordert fühlen. Die Einbeziehung von Projektarbeit vergrößert die Zahl der Aufgabentypen und der jeweiligen Schwierigkeitsgrade, sodass alle Mitglieder des Klassenverbands in der Lage sind, sinnvolle Tätigkeiten zu finden, die Gefühle von Kompetenz und Zugehörigkeit sowie den Eindruck verstärken, zu den Bemühungen der Gruppe einen Beitrag zu leisten.

Zusammenfassend gesagt, nach unserer Einschätzung spricht Projektarbeit, wenn sie in das Curriculum für die Erziehung in der frühen Kindheit eingeflochten wird, alle vier Kategorien von Lernzielen an und ermöglicht die Anwendung jener praxisorientierter Prinzipien, die sich aus dem gegenwärtigen Wissen über das Lernen von Kleinkindern ableiten lassen.

Die Auswahl von Themen für die Projektarbeit

Wie bereits weiter oben definiert wurde, ist Projektarbeit eine längerfristige Untersuchung eines Gegenstandes, die normalerweise von einer kleinen Kindergruppe innerhalb der Klasse vorgenommen wird, manchmal aber auch von einer Einzelperson oder der ganzen Klasse. Der Lehrer sollte zunächst mögliche Themen für Projekte vorschlagen, bis die Kinder Erfahrung in Projektarbeit haben. Entsprechend seines Wissens über die Kinder kann der Lehrer Themen nennen, die wahrscheinlich auf Interesse bei ihnen stoßen, und kann anhand der anschließend erfolgten Diskussion seiner Vorschläge eine Auswahl treffen.

Die Vorteile von Projektarbeit hängen in starkem Maße von dem gewählten Thema ab. Die bloße Anzahl möglicher Projektinhalte ist so riesig, dass ein gewisser Auswahlprozess ratsam ist. Lehrer/innen haben letztendlich die Verantwortung, darüber zu entscheiden, ob ein Thema es wert ist, dass die Kinder ihre Zeit und Energie – und die Schule ihre Mittel – dafür einsetzen. Ferner verlangt gute Projektarbeit von den Lehrer/innen oft umfangreiche Vorbereitungen, Studien und Recherchen. Viele Faktoren bestimmen, ob ein Thema geeignet ist. So hängt viel von den charakteristischen Eigenschaften der jeweiligen Kindergruppe, vom Wissen und von der Erfahrung des Lehrers bezüglich des Themas, von seinem persönli-

chen Interesse daran, vom Kontext der Schule und der Gemeinde, von den örtlich verfügbaren Ressourcen und von möglichen Kombinationen all dieser genannten Punkte ab. Des Weiteren sollte man im Auge behalten, dass sich viele wichtige Inhalte nicht für Projekte eignen. Man kann auch schwer vorhersagen, welche Themen auf großes Interesse stoßen werden.

Manchmal wählen Lehrer/innen Projektinhalte nach einem von den Kindern geäußerten *Interesse* oder aufgrund der eigenen Annahme aus, was die Kinder interessieren könnte. Jedoch ist die Auswahl von Projektinhalten anhand der Interessen eines Individuums, einer Gruppe oder einer ganzen Klasse mit einer Reihe denkbarer Probleme verbunden. Zunächst einmal ist die Anzahl möglicher Interessen in einer Klasse von 25 Kindern wahrscheinlich so groß, dass man nicht einmal in einem ganzen Jahr allen gerecht werden könnte. Deswegen ist es sinnvoll, einige Kriterien festzulegen, anhand derer man lohnende Interessen identifizieren kann.

Ferner ist nicht klar, was es bedeutet, wenn ein Kind oder eine Gruppe in der Klasse an einem Thema »interessiert« ist. Interessen können für den Lernfortschritt des Kindes von relativ geringem Nutzen sein, z.B. das Interesse daran, wie man Fliegen die Beine ausreißen kann. Es können vorübergehende Gedanken oder Vorlieben sein, flüchtige Sorgen, Ängste, Manien oder Themen, die von einem Kind genannt werden, weil es dem Lehrer gefallen möchte, etc. Und nur weil eine Einzelperson oder eine Gruppe Interesse an einem bestimmten Gegenstand bekundet, z.B. an Dinosauriern oder an Piraten, heißt das außerdem noch lange nicht, dass der Lehrer sie darin bestärken sollte. Haben die Kinder beispielsweise einen Disney-Film über Piraten gesehen, mögen sie anschließend sehr an diesem Thema interessiert sein. Man kann den Kindern Gelegenheit zu einem spontanen Rollenspiel geben; man kann sie ermutigen, über ihre Reaktionen auf den Film zu sprechen, usw. Aber solch ein Interesse muss nicht bedeuten, dass ihnen eine vertiefende Untersuchung dieses Gegenstands in entwicklungspsychologischer, pädagogischer oder gar ethischer Hinsicht von Vorteil ist. Wir halten es für sinnvoll zu unterscheiden, ob man den Kindern die Gelegenheit zu einem spontanen, selbstinitiierten Rollenspiel über ein Thema gibt oder ob der Lehrer Zeit und Energie über einen längeren Zeitraum hinweg in das Spiel investiert und dadurch dem Gegenstand mehr Bedeutung verleiht, als ihm gebührt. Das Thema eines Projekts sollte der allgemeinen Verpflichtung von Lehrer/innen und Vorschule entsprechen, die Kinder und ihre intellektuellen Kräfte ernst zu nehmen sowie sie tatsächlich und geradeheraus als junge Forscher/innen zu behandeln, die sich lohnenden Phänomenen widmen.

Wir meinen, dass Erwachsene eine gewisse Verantwortung dafür tragen, die Interessen der Kinder heranzubilden. Das soll nicht heißen, dass der Lehrer die eigenen Interessen der Kinder mit Respektlosigkeit oder Verachtung betrachtet. Aber wenn Kinder merken, an welchen Inhalten der Lehrer ein wirkliches und tief gehendes Interesse hat (z.B. an den Veränderungen in der Natur während eines Zeitraums von sechs Wochen), übernehmen sie häufig dieses Interesse, weil sie ihn achten und zu ihm aufschauen. Manchmal wählen aber Lehrer/innen exotische und ausgefallene Themen aus, weil sie hoffen, dadurch die Aufmerksamkeit von gelegentlich widerwilligen oder desinteressierten Kindern zu wecken. Beispielsweise mögen Projekte über den Regenwald Kleinkinder durchaus zur Mitarbeit verlocken und sie schaden sicherlich auch nicht. Wir haben jedoch in unserer Arbeit mit vielen Lehrer/innen

die Erfahrung gemacht, dass junge Schüler/innen ebenso fasziniert von Erlebnissen, direkten Beobachtungen und Untersuchungen in ihrer eigenen näheren Umgebung sind – sei es ein Maisfeld, eine Obstplantage oder ein Fahrradgeschäft. Hinzu kommt, dass die Kinder bei exotischen und ausgefallenen Themen nur schwer etwas zu Ablauf und Aufbau des Projekts beitragen können. Je weniger direkte Erfahrung die Kinder mit dem Projektinhalt haben, desto mehr sind sie auf den Lehrer im Hinblick auf Ideen, Informationen, Fragen, Hypothesen usw. angewiesen, die das Wesen guter Projektarbeit ausmachen. Natürlich sind Kleinkinder in vielen wichtigen Aspekten ihres Lebens von Erwachsenen abhängig. Aber – wir haben es bereits weiter oben dargelegt – Projektarbeit macht ja gerade den Teil des Curriculums aus, durch den die Kinder ermutigt werden sollen, selbst die Initiative zu ergreifen, Fragen zu formulieren und den Verlauf der Untersuchung festzulegen sowie die Verantwortung für die zu erledigenden Arbeiten zu übernehmen.

Ähnliches gilt für Themen, die gewählt werden, weil sie die Kinder wahrscheinlich amüsieren oder sogar unterhalten werden. Mit diesen Themen (z.B. die kleine Meerjungfrau, Teddybären) wollen Lehrer/innen die Vorstellungskraft der Kinder anregen. Solche Inhalte sind aber eher verspielt als einfallsreich. Im Rahmen guter Projektarbeit bekommen die Kinder genügend Gelegenheiten, ihre Vorstellungskraft einzusetzen und zu erweitern, wenn sie vor einer Felduntersuchung vorhersagen, was sie dort finden werden, wenn sie mit anderen über mögliche Ursachen und Wirkungen im Zusammenhang mit dem untersuchten Phänomen diskutieren usw. Projektarbeit stimuliert und stärkt die Vorstellungskraft der Kinder auch auf viele andere Weisen, z.B. während der Anfangsphase des Projekts, wenn sie ermutigt werden, von ihren eigenen Erfahrungen und Erinnerungen hinsichtlich des Themas zu sprechen, sich aber auch Geschichten diesbezüglich auszudenken (z.B. Geschichten über reale Erlebnisse beim Dreiradfahren und erfundene Geschichten über das Fahrradfahren).

In manchen Klassen unterscheiden sich die Kinder so stark hinsichtlich ihres Erfahrungsschatzes, dass der Lehrer sinnvollerweise das Jahr *mit einem Thema beginnen* sollte, dass nach seiner Einschätzung allen Kindern vertraut ist. Zu Beginn des Schuljahres sollte sichergestellt werden, dass alle Kinder ausreichend Erfahrung mit dem Projektinhalt haben, um ihre eigenen Erlebnisse wieder zu erkennen und sie anderen mitzuteilen, sodass sie sich mit einer gewissen Zuversicht an der Diskussion beteiligen können. Mit Fortschreiten des Schuljahres und zunehmender Routine hinsichtlich der Projektarbeit können die Kinder eher tolerieren, dass Klassenkamerad/innen verschiedene Interessen haben und es vorziehen, an anderen Unterthemen zu arbeiten. Auf diese Weise wird ihre *Wertschätzung der Unterschiede* zwischen Gleichaltrigen bezüglich Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten immer größer.

Der Projektansatz geht auch sehr stark auf die Unterschiede hinsichtlich der *kulturellen Herkunft und Vorgeschichte* der betreuten Kinder ein. Wenn man für verschiedenartig zusammengesetzte Gruppen Projektinhalte auswählt, sollte man bedenken, dass manche Themen in einigen Kulturen als heikel gelten und in anderen nicht. Außerdem können manche Themen Kinder mit einer entsprechenden Herkunft in Verlegenheit bringen. Wir halten es aber für sinnvoll, zwischen der kulturellen Zugehörigkeit eines Kindes und seinem Erbe zu unterscheiden. Ersteres bezieht sich auf die gegenwärtigen Alltagserfahrungen und das Umfeld der Kinder,

Letzteres auf angestammte und historische Charakteristika, die aus ihrer Abstammung resultieren. Aus einer entwicklungsorientierten Perspektive heraus kann Projektarbeit dazu beitragen, dass Kinder ihre Kultur besser verstehen; das Wissen über ihr Erbe kann aber besser durch andere Teile der Curriculums vertieft werden.

Bei der Auswahl der Projektinhalte sollte man auch die Verpflichtung nicht vergessen, die Kinder zu *kompetenten Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft* heranzubilden. Gute Themen im Dienste dieses Zieles sollten bei Kindern Verständnis, Wissen und Anerkennung für die Belange anderer zum Wohle von uns allen verstärken. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass einer der vielen potentiellen Vorteile von Projektarbeit darin besteht, dass sie zu vielfältigen Erfahrungen im Klassenraum führt, die aus der Teilnahme an demokratischen Prozessen resultieren: Zusammenarbeit, Zuhören und Antworten auf die Ideen anderer, Koordination von Bemühungen und der verschiedenen Beiträge der Mitglieder der Gesamtgruppe bzw. von Teilgruppen, Ausdiskutieren von Meinungsverschiedenheiten, Erreichen von Übereinstimmung darüber, wie Probleme gelöst und Aufgaben erledigt werden können, usw. Alle diese Prozesse helfen mit, das Fundament für ein kompetentes Wirken in einer Demokratie zu legen. Außerdem fragen wir uns – im Interesse des Zieles, die Kinder auf das Leben in einer Demokratie vorzubereiten: Wird das jeweilige Thema die Neigung oder Bereitschaft verstärken bzw. vertiefen, die Wirklichkeit mit all ihren Facetten genauer zu untersuchen? So sollte man unserer Ansicht nach nebensächliche, banale oder belanglose Inhalte vermeiden. In höchstem Maße wünschenswert sind solche Themen, bei denen die Kinder Vertrautes hinterfragen und ihr Verständnis davon erweitern, was hinter den Kulissen vor sich geht und durch welche verschiedenen Bemühungen Menschen etwas zum täglichen gemeinschaftlichen Leben beitragen.

Aufgrund der oben dargelegten Diskussion, legen wir die folgende Liste von *Kriterien für die Auswahl von Projektinhalten* vor: Ein Gegenstand ist wahrscheinlich geeignet, wenn

1. er direkt beobachtbar in der Umgebung (der realen Welt) der Kinder ist;
2. die Kinder damit bereits Erfahrungen gemacht haben (die meisten von ihnen? einige von ihnen?);
3. er von den Kindern selbst direkt erforscht werden kann (keine potentiellen Gefahren);
4. die örtlichen Ressourcen geeignet und leicht verfügbar sind;
5. er sich für eine Vielzahl darstellender Medien eignet (Rollenspiel, Konstruktion, Bilder, multidimensionale Grafiken etc.);
6. die Eltern sich wahrscheinlich beteiligen werden und ohne große Schwierigkeiten mitarbeiten können;
7. er sowohl für die örtliche Kultur sensibel als auch allgemein kulturell angemessen ist;
8. er wahrscheinlich viele Kinder interessieren wird oder wenn das Interesse dafür von den Erwachsenen als so wertvoll eingeschätzt wird, dass es entwickelt werden sollte;
9. er den curricularen Ziele der Schule, des Distrikts usw. entspricht;
10. er ausreichend Gelegenheiten zur Anwendung grundlegender Fertigkeiten eröffnet (abhängig vom Alter der Kinder);
11. der Gegenstand *optimal* spezifisch ist – nicht zu stark eingegrenzt und nicht zu vage (z.B. die Untersuchung des Hundes des Lehrers auf der einen und der Projektinhalt »Musik« auf der anderen Seite).

Phasen der Projektarbeit

Sobald ein Projektthema ausgewählt ist, besteht die Hauptarbeit für die Kinder darin, die zu untersuchenden Aspekte zu bestimmen, die Tätigkeiten zu planen und verschiedene Formen der Berichterstattung auszuwählen. Projekte können in drei Phasen geplant und durchgeführt werden, die dem Brainstorming und den Vorbereitungen des Lehrers folgen – wodurch bereits einige vorläufige Vorstellungen über die zu leistende Arbeit und die benötigten Mittel vorliegen.

Phase 1: Der Anfang. Zunächst ermutigt der Lehrer die Kinder, ihre eigenen Erfahrungen und Erinnerungen bezüglich des Projektthemas mitzuteilen und ihr Wissen darüber zu überprüfen. Sie können dabei darstellende und expressive Fähigkeiten einsetzen, wie z.B. Rollenspiel, Zeichnen, mündliche und schriftliche Erfahrungsberichte usw. Während dieser anfänglichen Aktivitäten kann sich der Lehrer ein Bild davon machen, woran jedes Kind und seine Eltern besonders interessiert sind. Dieser wechselseitige Austausch trägt auch dazu bei, dass eine Grundlage gegenseitigen Verstehens zwischen allen Projektteilnehmer/innen geschaffen wird. Eltern können sich auf vielfältige Weise am Projekt beteiligen, z.B. indem sie Besichtigungen arrangieren, Gegenstände für Ausstellungen verleihen, sich den Kindern für Interviews zur Verfügung stellen und den Zugang zu Informationen eröffnen.

Während jeder während der ersten Projektphase seinen aktuellen Kenntnisstand über das jeweilige Thema überprüft, tauchen Fragen dazu auf. Oft decken Fragen Wissenslücken oder gar Missverständnisse auf, die die Grundlage für die zweite Projektphase sein können. In seiner Rolle als Berater sollte der Lehrer falsche Auffassungen, die während Phase 1 zum Vorschein kommen, nicht zu schnell korrigieren – sie können hervorragende Lernmöglichkeiten sein, wenn die Kinder ihre Theorien an der Realität messen und sie testen.

Phase 2: Der weitere Ablauf eines Projektes. Die Hauptaufgabe in der zweiten Phase besteht im Beschaffen von neuen Informationen, vor allem durch unmittelbare, direkte Erfahrungen in der realen Welt. Die verwendeten Informationsquellen können primärer oder sekundärer Art sein. Primäre Quellen beinhalten Ausflüge zu realen Schauplätzen oder Ereignissen, wie zu einer Baustelle, zu einer Maschine, die gerade in Betrieb ist, oder zum Lager eines Supermarktes, der gerade beliefert wird. Gespräche mit Leuten, die direkte Erfahrungen mit dem Projektthema haben, liefern ebenfalls Informationen aus erster Hand. Sekundäre Informationsquellen wie Bücher, relevante Lehrfilme, Videobänder, Broschüren und Prospekte können zu dieser Zeit ebenfalls studiert werden.

Während der Phase 2 kann ein Ausflug von Kindern und Lehrer gemeinsam geplant werden. Für solche Aktivitäten muss man keine teuren Transportwege zu weit entfernten Orten in Kauf nehmen. Man kann Plätze in unmittelbarer Nähe aufsuchen, also Läden, Warenhäuser, Parks, Baustellen oder Spazierwege. Gemeinsam mit Hilfskräften können die Kinder in kleinen Gruppen dort hingehen und dabei die Gelegenheit auskosten, mit einem Erwachsenen über ihre Beobachtungen sprechen zu können. Zur Vorbereitung eines Ausfluges müssen Fragen, die beantwortet werden sollen, formuliert werden. Man muss Personen, die zu ihrer Arbeit befragt wer-

den sollen, sowie die Ausrüstung, Gegenstände und Materialien festlegen, die genau beobachtet werden sollen. Die Kinder können einfache Klemmbretter (aus Pappe und einer Papierklammer) mitnehmen, und besonders Interessantes skizzieren oder notieren, worauf sie nach ihrer Rückkehr in den Klassenraum zurückgreifen können. Während des Besuchs kann man die Kinder auch dazu anregen, zu zählen, die Formen und Farben von Gegenständen aufzuzeichnen, sich bestimmte Bezeichnungen für Dinge zu merken, die Funktionsweise von Geräten zu ergründen und alle ihre Sinne einzusetzen, um ihre Kenntnisse über das zu untersuchende Phänomen zu vertiefen.

Nach der Rückkehr in den Klassenraum können die Kinder sich viele Details ins Gedächtnis zurückrufen und – je mehr sie über das Thema lernen – auf zunehmend ausgefeilte Art und Weise darstellen. Zu diesem Zeitpunkt wenden die Kinder die Fertigkeiten an, die sie bereits erlernt haben: Sprechen, Zeichnen, Rollenspiele, einfache mathematische Berechnungen, Messen, Diagramme usw. Wenn ein Untersuchungsfeld in der Nähe liegt, z.B. eine Baustelle in der Nachbarschaft der Schule, kann es mehrmals besucht und Vergleiche zwischen den zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgten Beobachtungen angestellt werden.

Man kann die Arbeiten der Kinder in Projektmappen sammeln oder sie auf Wandtafeln oder sie in Form von Gruppenbüchern anderen zugänglich machen. Die Kinder können richtig in den Diskussionen und Planungen aufgehen, was und wie etwas ausgestellt werden soll. Die durch Interviews gewonnene Information kann auf mehrere ähnliche Arten präsentiert werden. Die Arbeit kann auch durch eine Vielzahl sekundärer Quellen angeregt und bereichert werden: Bücher, Diagramme, Prospekte, Karten, Broschüren und Bilder.

Im Verlauf von Phase 2 entwickeln die Kinder oft einen ausgeprägten Sinn für Realismus und Logik hinsichtlich des Projektinhalts, und das Zeichnen realer Objekte nimmt sie zunehmend in Anspruch. Wenn sie Zeichnungen anhand eigener Beobachtungen erstellen, beobachten kleine Kinder Pflanzen und Tiere sehr genau. Sie sehen, wie die Teile eines Fahrrades innerhalb des Ganzen zusammenhängen, oder zeichnen auf, wie die Strukturen in einer zerschnittenen Karotte darauf hindeuten, auf welchem Weg Wasser und andere Nährstoffe zu ihrem Wachstum beitragen. Das Interesse wird durch regelmäßige Anerkennung und Besprechung der Fortschritte aufrechterhalten, die im Verlauf des Projektes gemacht wurden.

Phase 3: Ein Projekt beenden. Die Hauptaufgabe in der letzten Phase eines Projektes besteht darin, die Arbeit jedes Einzelnen und der Gruppe abzuschließen, zusammenzufassen und zu besprechen, was gelernt wurde. Bei Drei- und Vierjährigen besteht die letzte Phase hauptsächlich aus Rollenspielen in den von ihnen gebastelten Kulissen. Wenn sie also ein Kaufhaus oder ein Krankenhaus gebaut haben, spielen sie Rollen, die an diesen Orten vorkommen. Mit älteren Kindern sollte man Pläne diskutieren, wie man die Projekterfahrungen anderen mitteilen und gemeinsam mit ihnen daraus lernen kann, bevor das Interesse an dem Thema schwindet. Die dritte Phase des Projektes kann so gestaltet werden, dass Besucher/innen zu einem „Tag der offenen Tür“ oder die Nachbarklasse zu einer Ausstellung der Arbeiten der Kinder eingeladen werden. Es ist auch eine große Freude für die Kinder, ihre Ideen dem Rektor und anderen interessierten Lehrer/innen mitzuteilen. Dies ist ein guter Abschluss für die Klasse, nachdem sie beachtliche Mühen auf sich ge-

nommen hat. Die Vorbereitung eines solchen Ereignisses liefert einen wirklichen Grund, die geleistete Arbeit noch einmal durchzusprechen. Zu dieser Zeit können die Kinder auch dazu ermutigt werden, ihre eigene Arbeit zu bewerten und ihre Erkenntnisse mit den in Phase 1 aufgeworfenen Fragen zu vergleichen.

Man sollte nicht vergessen, dass ein Projekt auch zu lange dauern und beinahe jedes Thema totgeredet werden kann! Eine weitere Darstellung dieser Aspekte und Methoden hinsichtlich der Umsetzung des Projektansatzes können in dem Buch „Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung“ (Textor 1999) nachgelesen werden.

Zusammenfassung

Eines der Hauptziele bei allen Projekten ist, dass Kinder die Gelegenheit bekommen, eine große Bandbreite von Fertigkeiten und Konzepten einzusetzen und etwas zu lernen, was sie persönlich interessiert. Dann ist Projektarbeit intrinsisch motivierend. Bei Vorschulkindern bildet Projektarbeit den eher formalen und vom Lehrer geleiteten Teil des Curriculums – der größere Teil ist dem Freispiel gewidmet. Gegen Ende des Grundschulalters ist Projektarbeit hingegen der am wenigsten formale Teil des Lehrplans, da die anderen Teile den systematischen Unterricht und das Einüben grundlegender Fertigkeiten und wissenschaftlicher Erkenntnisse umfassen. Im letzteren Falle bietet Projektarbeit ein höheres Maß an Selbstbestimmung und persönlichem Engagement beim schulischen Lernen als andere Aspekte des Lehrplans.

Außerdem bietet Projektarbeit Eltern und Kindern Gelegenheiten, im Rahmen des Schulprogramms eng zusammenzuarbeiten. Sie erlaubt es den Kindern auch, ihre Ideen in einem geschützten Raum zu erproben, wo Irrtümer sowohl von Kindern als auch von Lehrer/innen konstruktiv als Gelegenheiten zum Lernen betrachtet werden können. Sie verstärkt das Selbstvertrauen und fördert die Kreativität und andere Dispositionen, von denen Kinder ihr Leben lang profitieren können.

Die Einbeziehung der Projektarbeit in das Curriculum für Kleinkinder dient den vier wichtigsten Lernzielen jeder Erziehung: dem Aufbau und Erwerb brauchbaren Wissens, der Entwicklung einer großen Bandbreite grundlegender intellektueller und sozialer Fertigkeiten, der Verstärkung erwünschter Dispositionen und der Erzeugung positiver Gefühle über sich selbst als Lernendem und als Teilnehmer/in an Gruppenaktivitäten. Weil Projektarbeit komplementär zu formalem Unterricht ist, haben die Kinder die Gelegenheit, ihre Grundfertigkeiten während der Untersuchung sinnvoller Themen anzuwenden. Auf diese Weise wird die Schule nicht nur für die Kinder, sondern auch für den Lehrer interessant.

Literatur

- Brown, J.S./Collins, A./Duguid, P.: Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher 1989, 18, S. 32-42
Bruner, J.: Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press 1986

- Katz, L.G.: Pedagogical issues in early childhood education. In: Kagan, S.L. (Hrsg.): The care and education of America's young children: obstacles and opportunities. Chicago: University of Chicago Press 1991
- Katz, L.G./Chard, S.C.: Engaging children's minds: the project approach. Norwood: Ablex Publishing Corporation 1989
- Katz, L.G./McClellan, D.: The teacher's role in the social development of young children. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois 1991
- Parker, J./Asher, S.: Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987, 102, S. 357-389
- Textor, M.R.: Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. Freiburg: Herder, 5. Aufl. 1999
- Williams, C.K./Kamii, C.: How do children learn by handling objects? *Young Children* 1986, 42, S. 23-26
- Young-Bruehl, E.: Anna Freud. London: Macmillan 1988

Kommentar zum Projektansatz

Schon lange bevor Ende der 80er Jahre Lilian G. Katz und Silvia C. Chard (1989) den „Projektansatz“ zur Diskussion stellten, hat man in der Pädagogik von der „Projektmethode“ gesprochen. Der Terminus „Projektmethode“ setzt sich zusammen aus dem lateinischen Wort *proicere* (vorauswerfen, entwerfen, planen, sich vornehmen) und dem griechischen *μεθοδος* (der Weg der Untersuchung; der Weg, das anzugehen, was man sich vornimmt oder vorgenommen hat).

Der geschichtliche Hintergrund des Projektansatzes reicht bis an den Anfang des 20. Jahrhunderts oder sogar noch weiter zurück. Die ursprüngliche Idee der Projektarbeit oder Projektmethode lässt sich zurückführen auf amerikanische und europäische Pädagogen, wie z.B. Friedrich Fröbel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wyland Parker, John Dewey und William Kilpatrick. In Deutschland trugen insbesondere die Reformpädagogen – etwa Berthold Otto (1859-1933), Hugo Gaudig (1860-1923), Hermann Lietz (1868-1919) oder Georg Kerschensteiner (1854-1932) – nachhaltig zur Entwicklung der Projektmethode bei. Niemand von diesen Personen hat die Projektmethode *an sich* entwickelt. In all ihren pädagogischen Werken und Schriften finden sich jedoch Ideen und Ansätze wieder, die die Entwicklung der Projektmethode nach unserem heutigen Verständnis deutlich beeinflusst haben.

Ursprung des Projektbegriffs und Entwicklung in Amerika seit 1918

Um 1880 wurde der Projektbegriff von dem Amerikaner Calvin M. Woodward, Washington University in St. Louis, erstmals auf die höhere Schule übertragen. Zugleich sorgte er dafür, dass hier eine Projektarbeit auch tatsächlich durchgeführt wurde. Des Weiteren initiierte Charles R. Richards vom Teachers College in New York um 1900 die erste Projektarbeit an einer Grundschule in New York (Frey 1998, S. 37ff.). Einen optimalen Nährboden fand die Projektmethode jedoch erst in den 20er Jahren im Zuge der amerikanischen Pragmatismusbewegung. Als wichtige Vertreter dieser Richtung, die seit etwa 1918 die „Projektmethode“ populär machten, sind John Dewey und William Kilpatrick (1935) zu nennen. Ihrem Ansatz lagen die folgenden Annahmen zugrunde, die damit zugleich Grundlage der Projektarbeit waren (Frey 1998, S. 48ff.):

1. Es gibt keine übergreifenden Wahrheiten oder ein einzig richtiges pädagogisches Wissen. Jeder ist handelnd-experimentierend auf sich gestellt:
 - Jede Art von Unterricht muss sich an der Lebenspraxis orientieren (praxisorientierte Curriculumentwicklung).
 - Ideale Ausgangsbasis für Bildung: Aufgaben mit Lebensnähe.
 - Systematisches Wissen wird nicht grundsätzlich abgelehnt; es soll jedoch keine Vermittlung unkritischer oder unüberprüfbarer Wissens erfolgen.
 - Keine Überordnung des Lehrers.
 - Projektarbeit schafft Wirklichkeit, denn sie kann nicht willkürlich sein und sie erfordert eine Lösung des Problems.
2. Die Bearbeitung eines Projekts sollte nach dem Schema des vollständigen Denkakts erfolgen (Dewey, 1933):
 - Präzisieren des Problems,
 - Entwerfen des Lösungsansatzes,
 - Simulieren der Lösung (probieren, experimentell überprüfen).
3. Projektarbeit ist charakterbildend: Projekte vermitteln und führen in demokratisches Leben ein.
4. Projekte erfordern stets fächerübergreifende Kooperationsformen: Sie sind nicht durch Fachwissen aus Einzeldisziplinen zu bewältigen.

Hinter der Projektarbeit steht die Maxime vom gemeinsamen Leben, welches von allen Menschen erstrebt wird und auf das alle Menschen angewiesen sind. Es ist dies auch die gemeinsame Basis für Erziehung. Ein Projekt sollte demnach die gelungene Kombination aus spielerischen, neuen Erfahrungen, sorgfältigem Experimentieren und freier Diskussion umfassen, wobei die Zusammenhänge zwischen den dargebotenen Inhalten stets von den Kindern selbst entdeckt oder ihnen verdeutlicht werden sollten. Dieser Grundsatz findet sich auch heute noch im Projektansatz.

Man darf nicht übersehen, dass die Entwicklung der Projektmethode auch deutlich die soziale Situation Amerikas in den 20er Jahren reflektierte. Amerika war damals wie heute ein Schmelztiegel vieler verschiedener Völker und Kulturen. Sie alle waren gezwungen, auf friedliche Weise mit dem zur Verfügung stehenden Lebensraum auszukommen und Überlegungen zur Ressourcenverteilung anzustellen. Das Leben erforderte ein breites Wissen über vielfältige Aspekte und Zusammenhänge. Es musste ernsthaft und planvoll sein und jedem eine Chance einräumen. Diese Lebensanschauung schlägt sich vor allem im Projektbegriff von Kilpatrick nieder.

Einflüsse und Entwicklungstendenzen der Projektmethode in Deutschland

Der Terminus „Projekt“ lässt sich bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückver-

folgen. Ausgehend von den Kunstakademien Italiens (Italien kann als das Ursprungsland der Projektidee bezeichnet werden) und Frankreichs verbreitete sich die Idee des Lernens am Projekt zunehmend an den Hochschulen, die Anfang des 19. Jahrhunderts in Europa und den USA entstanden. Die weitere Entwicklung für Europa ist bisher noch relativ unklar (Frey 1998).

Als überaus einflussreicher Pädagoge gilt Friedrich Fröbel (1782-1852). Er hat den Begriff „Projekt“ zwar nicht verwendet, mit seiner Pädagogik aber den Umgang mit Kindern und die Art des Lehrens und Lernens von Grund auf erneuert. Beispielsweise sah Fröbel ein wesentliches Ziel der Erziehung darin, dem Menschen zur Freiheit und Selbstbestimmung zu verhelfen. Kinder sollten im Kindergarten lernen, Kooperation und Hilfsbereitschaft zu zeigen. Um dies zu erreichen, sollten einengende Vorschriften und rigide Bestrafungsformen aus der Erziehung verbannt werden. Ebenso sollte die einfache Präsentation von Materialien vermieden werden, da der Ursprung des erzieherischen Prozesses als in den Instinkten und spontanen Aktivitäten des Kindes liegend beschrieben wurde. Dies wiederum hatte Auswirkungen auf die Verhaltensvorschriften der Erzieherinnen, wonach Erziehung „leidend, nachgebend (nur behütend und beschützend), nicht vorschreibend, eingreifend und bestimmend sein“ sollte (Fröbel 1826/1951, zitiert nach Grossmann 1994, S. 26). Darüber hinaus stellte Fröbel Anfang des 20. Jahrhunderts die These auf, dass bereits in frühester Kindheit Lernprozesse möglich sind und das Lernen im kognitiven, emotionalen und motorischen Bereich systematisch gefördert werden könnte – eine These, die in den sogenannten Kleinkinderbewahranstalten des 19. Jahrhunderts natürlich noch nicht vertreten wurde, da es hier in erster Linie darum ging, „die Proletarierkinder vor der Verwahrlosung zu bewahren“ (Grossmann 1994, S. 19). Die Entwicklung der Projektmethode in der Weimarer Zeit und danach ist bis heute noch nicht aufgearbeitet, sieht man von der Arbeit von Krauth (1985) ab.

Ein deutlicherer Einfluss auf die Entwicklung der Projektmethode schien insbesondere von Seiten der Reformpädagogik (ca. 1895-1933) ab etwa 1920 auszugehen. Reble (1992) beschreibt die pädagogische Reformbewegung sehr zutreffend: „Inhalt dieser pädagogischen Bewegung ist besonders zu Anfang die scharfe Antithese gegen das 19. Jahrhundert, also Kampf gegen pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Zerspaltung und Veräußerlichung von Erziehung und Unterricht, gegen die Auslieferung des jungen Menschen an die objektiven Mächte der Erwachsenenwelt, auch Kampf gegen den überkommenen autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil usw.“ (S. 283). Somit entstehen zu dieser Zeit die Forderung nach neuen Lehr- und Lernformen und mit ihr sehr unterschiedliche Ansätze und praktische Modellversuche. Die Reformpädagogen haben, mit Ausnahme von Fritz Karsen (1885-1951), zwar die Projektmethode nicht verwendet, sie haben jedoch affine Termini verwendet wie z.B. „Vorhaben“ (Otto Hase, 1893-1961; Adolf Reichwein, 1898-1944) oder „konstruktive Betätigung“ (Georg Kerschenssteiner, 1854-1932). Sie alle verfolgen ähnliche Denk- und Handlungsansätze, deren Leitlinien sich in etwa wie folgt beschreiben lassen:

- (1) Historische Veränderungen erfordern einen steten Wandel der Bildung. Daraus folgt die Kritik am Auswendiglernen, an intellektueller Einseitigkeit und der Vermittlung von „festem“

Wissen, das lediglich reproduziert wird.

(2) Kinder haben eine eigene Sprache und ein eigenes Weltverständnis: Die spontanen Fragen der Kinder müssen aufgegriffen und im freien Unterricht verwirklicht werden; Planung erfolgt in erster Linie durch die Schüler/innen (keine Zielvorgabe von außen). Der Lehrer hat die Funktion als Berater oder Moderator inne.

(3) Die wichtigsten Zielsetzungen umfassten: eigenständiges Handeln und selbstständiges Wagnen der Kinder, Erlernen von Zusammenarbeit/Kooperation, Arbeitsteilung, gemeinsames Problemlösen u. Ä.

Nach dem Zweiten Weltkrieg knüpften die Pädagogen zwar zunächst an das reformpädagogische Erbe an, doch in den 60er Jahren folgte ein Umschwung, der auch für die Projektmethode nicht ohne Folgen blieb. Von allen Seiten wurden grundlegende Bildungs- und Erziehungsreformen gefordert. Da in den 60er Jahren nur für etwa ein Drittel der Kinder zwischen drei und sechs Jahren Kindergartenplätze zur Verfügung standen, konnten diese Reformen den Kindergarten erst Anfang der 70er Jahre in Deutschland erfassen. Bis dahin wurde der Kindergarten primär als eine sozialfürsorgerische Einrichtung ohne expliziten Bildungs- und Erziehungsauftrag angesehen. Gegen Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre wurde jedoch die Forderung nach einer Erhöhung der Kindergartenplätze unüberhörbar. Auch Forschungsbeiträge, die den Zusammenhang zwischen vorschulischer Förderung und späterem Schulerfolg aufzeigten, trugen dazu bei, dass der Kindergarten eine neue Bewertung erfuhr: Er galt von nun an als eine familienergänzende Bildungseinrichtung (Grossmann 1994, S. 86ff.).

Bei all diesen Verhandlungen und Bemühungen beriefen sich die Reformer in der einen oder anderen Weise auf die Projektmethode. Insbesondere die Studentenbewegung von 1968 hat u. a. den Projektgedanken aufgenommen, um ihre politischen Ziele zu erreichen – wenn auch in überzogener Form. Er stand für die Befreiung von den Zwängen erstarrter Institutionen und war Symbol der Hoffnung auf mehr Demokratie und größere Gerechtigkeit. Der Ausdruck derartiger Grundsätze in Form pädagogischer Einrichtungen fand sich erstmals 1965 in Neills Erziehungsmodell „Summerhill“ und etwas später (1968) in den Kinderläden Berlins.

Etwa zur gleichen Zeit, 1967, führte der Erziehungswissenschaftler Saul B. Robinsohn den Begriff des „Curriculums“ in die pädagogische Diskussion ein und ersetzte damit gleichzeitig den Begriff des „Lehrplans“. Seine Kritik wendete sich in erster Linie gegen die losen Stoffsammlungen, das Fehlen übergeordneter Ziele und Pläne sowie die fehlenden Möglichkeiten zur Kontrolle der Lernprozesse bzw. -erfolge. Auch ein begründeter gesellschaftlicher Bezug sei nicht gegeben. Der Ansatz des Curriculums sollte diese Defizite wettmachen. Dabei nahm die Diskussion der Curriculumentwicklung ihren Ausgangspunkt in der Schule, breitete sich jedoch auch auf den vorschulischen Bereich aus. 1975 unterschied der Deutsche Bildungsrat vier unterschiedliche curriculare Ansätze: funktionsorientierter, wissenschafts- oder disziplinentorientierter, situationsorientierter und sozialisationsorientierter Ansatz. Dabei erlangte der von der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut, München, entwickelte situationsorientierte Ansatz die stärkste Beachtung in der Praxis der Elementarerziehung. Die Dominanz des Situationsansatzes trug wesentlich dazu bei, dass sich die Projektmethode nicht in ihrem vollen Ausmaß in Deutschland entwickeln konnte. Wenn man zum einen mit Lothar

Krappmann (1998) davon ausgeht, dass der Situationsansatz für die Fundierung einer Kindergartenpädagogik nicht (mehr) ausreicht, und zum anderen das Anliegen der Vertreter des Projektansatzes berücksichtigt (Katz/Chard 1989), dass die Projektarbeit als komplementärer Teil zu anderen Aspekten des Curriculums und *nicht als eine übergreifende Lehr- und Lernmethode* zu verstehen sei, so könnten sich daraus richtungsweisende Ansätze für die Zukunft ergeben.

Entwicklung und Verbreitung des Projektansatzes seit 1990

In den vergangenen Jahren ist das Interesse an Gruppenprojekten mit Kindern im vorschulischen und schulischen Bereich ständig gestiegen. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch die „Kognitive Wende“ in der Psychologie und durch die damit einhergehenden neuen Erkenntnisse über die kognitive Entwicklung des Kindes (Neisser 1967; Bransford/Brown/Cocking 1999). Aber auch andere Curricula aus dem Bereich der Frühpädagogik waren wegweisend in der Weiterentwicklung des Projektansatzes. In erster Linie sind hierbei die beeindruckenden Berichte von Gruppenprojekten in den Kindergärten von Reggio Emilia zu nennen (Edwards/Gandini/Forman 1993).

Inzwischen breitet sich die ursprüngliche „Projektmethode“ unter dem Namen „Projektansatz“ zunehmend im Vorschulbereich sowie primär in den ersten Klassen der Grundschulen Amerikas und Kanadas aus. In vorbildlicher Teamarbeit haben die Mitarbeiter des *Child Study Centre* und des *Lehrstuhls für Frühpädagogik der Universität Alberta in Edmonton, Kanada*, maßgeblich zu dieser Entwicklung beigetragen. Sie haben den Projektansatz seit 1990 an einer Vielzahl von Vorschuleinrichtungen entwickelt und weiter erprobt. In einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen und auch mit Hilfe des Internets (<http://www.project-approach.com>) bemühen sich die Mitarbeiter darum, den Projektansatz immer mehr Erzieher/innen und Lehrer/innen nahe zu bringen – und dies weltweit (u. a. China und Korea).

Als bedeutendste Vertreter/innen und Initiator/innen des Projektansatzes sind *Lillian G. Katz*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, und *Sylvia C. Chard*, Director of the Child Study Centre, Department of Elementary Education at the University of Alberta in Edmonton, Kanada, zu nennen.

Wichtige (erweiterte) Aspekte des Projektansatzes

Katz und Chard (1989) haben darauf verwiesen, dass sich die Aufgaben des Projektansatzes in der Vorschulerziehung von jenen in der Schule unterscheiden und dass der Projektansatz die formalen Elemente des Curriculums – wie z. B. den systematischen Unterricht – nicht ersetzen, sondern vielmehr ergänzen und unterstützen sollte. Katz stellt in ihrem Internetartikel von 1994 *The project approach* die wichtigsten Unterschiede in den Vorgehensweisen und Zielsetzungen des systematischen Unterrichts und des Projektansatzes heraus (siehe *Tabelle 1*).

Tabelle 1: Vergleich von systematischem Unterricht und Projektansatz (nach Katz 1994)		
	Systematischer Unterricht	Projektansatz
Fertigkeiten	hilft sie zu erwerben	ermöglicht den Kindern, diese im Kontext anzuwenden
Lernen	betont vorhandene Defizite	betont die Stärken der Kinder
Motivation	extrinsisch	intrinsisch
Funktion des Lehrers	legt den Ablauf fest und bestimmt, welche Aufgaben bearbeitet werden sollen; Lehrer gibt Anweisungen	die Kinder können selber auswählen und entscheiden, welche Aufgaben sie übernehmen wollen; Lehrer als Berater
Der Lernende	passive, rezeptive Position	aktiv einbezogen

Katz und Chard (1989) machten den Vorschlag, dass auf jeder Stufe der Erziehung vier Arten von Lernzielen berücksichtigt werden sollten: Wissen, Fertigkeiten, Gefühle und Dispositionen. In dem Internetartikel von 1993 *Dispositions as educational goals* betont Katz, dass die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und damit einhergehenden Gefühlen während des Lernprozesses und im Kontext der Schule von vielen Lehrer/innen als selbstverständliches Erziehungsziel verstanden wird. Der Terminus „Disposition“ findet sich dagegen nur selten in der Aufstellung von Erziehungszielen und wird – wenn überhaupt – dem Begriff der Einstellung subsummiert (z. B. die Einstellung gegenüber dem Lernen). Was also sind nun Dispositionen und weshalb hat es Sinn, diesen Begriff im Kontext des Projektansatzes zu verwenden?

Der Terminus „Disposition“ kann dazu verwendet werden, Verhaltenstendenzen von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Eigenschaften oder automatisierten Gewohnheiten zu unterscheiden. Was beispielsweise ein spezifisches Wissen betrifft, so kann dieses zwar erworben werden, es kann aber durchaus die Disposition fehlen, das Wissen zu verwenden. Katz definiert den Begriff der Disposition wie folgt: *Unter einer Disposition ist die Tendenz zu verstehen, ein Verhaltensmuster, das auf ein breites Ziel ausgerichtet ist, häufig, bewusst und freiwillig zu zeigen.* Zeigt beispielsweise ein Kind eine ausgeprägte Disposition zur Neugier, so wird es sich gegenüber seiner Umwelt typischerweise erkundend und untersuchend verhalten und häufig Fragen stellen. Das Kind verhält sich also intentional und bewusst gegenüber bestimmten Objekten und Situationen, um Ziele zu erreichen. *Da nicht alle Dispositionen erwünscht sind, sollten Lehrmethoden darauf abzielen, nicht nur die wünschenswerten Dispositionen zu stärken, sondern auch die unerwünschten zu schwächen.*

Welche Implikationen lassen sich nun daraus für die Arbeit mit Kindern ableiten? Einer der wichtigsten Gründe, weshalb Dispositionen als Erziehungsziel definiert werden sollten, ist die Tatsache, dass die bloße Aneignung von Wissen und Fertigkeiten noch kein Garant dafür ist, dass diese auch Anwendung finden. *Demnach sollte eine fortschrittliche Lehrmethodik darauf abzielen, wünschenswerte Dispositionen mit erlernten Fertigkeiten und dem erworbenen Wissen zu verbinden und zu stärken.*

Zweitens sind diese Überlegungen von Wichtigkeit, *da einige Prozesse des sys-*

tematischen Unterrichts, durch die üblicherweise Wissen und Fertigkeiten erworben werden, gleichzeitig die Dispositionen untergraben, das entsprechende Wissen auch gelungen anzuwenden. Beispielsweise kann ein zu harter Drill beim Lesenlernen die Ausbildung der Disposition verhindern, gerne zu lesen und sich dadurch in Zukunft Wissen alleine anzueignen.

Drittens kann angenommen werden, dass einige Dispositionen angeboren sind und zugleich einen äußerst wichtigen Beitrag zum Lernen leisten (z. B. die Disposition, Dinge zu erkunden und zu untersuchen). Trifft eine derartige Disposition auf günstige Umweltbedingungen, so wird sie mit Sicherheit eine gewisse Stabilität erreichen. Ohne Unterstützung und Förderung wird sie sich dagegen mit hoher Wahrscheinlichkeit abschwächen und im schlimmsten Falle ganz gelöscht werden. *Während also Wissen und bestimmte Fertigkeiten auch später im Leben erworben werden können, ist die erfolgreiche Wiederaneignung einer verlorenen Disposition wenig wahrscheinlich.*

Viertens sollte im Prozess der Curriculauswahl und der Entscheidung für eine Unterrichtsmethode beachtet werden, *welche Möglichkeiten die jeweilige Methodik beinhaltet, wünschenswerte Dispositionen zu stärken und unerwünschte Dispositionen abzuschwächen.* Wenn beispielsweise bei Kindern die Disposition gestärkt werden soll, Gleichaltrige aus unterschiedlichen Kulturen zu akzeptieren, so sollte das Curriculum und die Lehrmethodik den Kindern entsprechende Möglichkeiten bieten, sich darin zu üben.

Fünftens erscheint vor dem Hintergrund der Forschung zur Ziel- und Leistungsmotivation die Annahme vernünftig, dass es bei Kindern ein Optimum an positivem Feedback gibt. Oberhalb dieses Optimums beschäftigen sich Kinder dann nicht mehr so sehr mit der Aufgabe an sich, sondern primär mit ihrer eigenen Leistung und dem Vergleich mit anderen. *Dadurch sind die Kinder zu stark auf das Erreichen einer bestimmten Leistung oder eines Ziels fixiert – auf Kosten der Disposition zu lernen.*

Sechstens entwickeln und etablieren sich Dispositionen mit größerer Wahrscheinlichkeit durch Verhaltensmodelle und nicht so sehr mit Hilfe didaktischer Ansätze. Wenn sich also Lehrer/innen wünschen, dass ihre Schüler/innen stabile Dispositionen im Untersuchen, Experimentieren, Fragenstellen usw. zeigen, dann sollten sie häufiger darauf achten, dass sie ihren Schüler/innen diese Dispositionen anhand ihrer eigenen Person verdeutlichen. Die Liste der Möglichkeiten, wie Lehrer/innen diese Dispositionen stärken und unterstützen können, ist sehr lang und sollte ernsthafte Beachtung finden im Verlauf der Curriculauswahl und Lehrerbildung.

Momentan ist eines der wichtigsten Erziehungsziele die Disposition, *stets weiter lernen zu wollen.* Jeder Erziehungsansatz, der diese Disposition untergräbt, ist fehlerhaft. Auf diese Weise profiliert sich der Projektansatz in der Kleinkinderziehung als eine Vorgehensweise, die es in besonderer Weise erlaubt, situativ mit dem Kind zu arbeiten, seine Metakompetenzen zu fördern, dabei auf den Lernprozess zu fokussieren und diesen als lebenslanges Geschehen zu begreifen.

Die Dokumentation der einzelnen Arbeiten, Projekte und Ideen der Kinder ist Teil vieler vorschulischer Curricula. Eine besondere Qualität hat dabei die Dokumentationsform des „Reggio-Emilia-Ansatzes“ in Italien erreicht. Verglichen mit

anderen konzentriert sich dieser Ansatz auf die Erfahrungen, Erinnerungen, Gedanken und Ideen der Kinder im Verlauf ihres Projekts. Dabei beinhaltet die Dokumentation üblicherweise Beispiele der Arbeit von Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Projektverlaufs. Beispiele von dem, was Kinder angefertigt haben, oder Aufzeichnungen von Prozessen, in die Kinder vertieft waren, werden in den Gruppenräumen oder auf den Gängen – für jeden frei zugänglich – ausgestellt. Diese Dokumente bringen zum Ausdruck, wie die Kinder ihr Projekt geplant, durchgeführt und schließlich zum Abschluss gebracht haben.

Nach Katz (1996) trägt eine qualitativ hochwertige Dokumentation zur Qualität eines frühpädagogischen Programms auf mindestens sechs unterschiedlichen Wegen bei:

(1) *Das Lernen der Kinder wird verbessert:* Die ausführliche Dokumentation eines Projektes kann dazu beitragen, dass das Ausmaß und die Tiefe des Lernens der Kinder verbessert wird. Loris Malaguzzi beschreibt dies so, dass die Kinder „stets neugieriger, interessierter und zuversichtlicher werden, wenn sie ihre Arbeit betrachten und über das nachdenken, was sie geleistet haben“ (Malaguzzi 1993, S. 63). Der Prozess der Dokumentation ist dabei auch als *Möglichkeit zur Reflexion* zu verstehen, wobei sich neue Sichtweisen ergeben oder beispielsweise Schwierigkeiten geklärt werden können. Die unterschiedlichen Formen der Dokumentation tragen auch dazu bei, dass die Kinder wichtige Erfahrungen oder Erlebnisse behalten und sich an bedeutende Vorkommnisse erinnern, was natürlich zum Lernerfolg deutlich beiträgt. Des Weiteren führt die öffentliche Zugänglichkeit der Dokumentationen häufig dazu, dass sich Kinder von ähnlichen Themen angesprochen fühlen, sich über diese näher erkundigen und sie manchmal auch übernehmen.

(2) *Die Ideen und Arbeiten der Kinder werden ernst genommen:* Eine sorgfältige und attraktive Dokumentation vermittelt den Kindern, dass ihre Anstrengungen, Intentionen und Ideen ernst genommen und wertgeschätzt werden. Bei einer Dokumentation handelt es sich nicht um eine „nette Dekorationsform“ des Gruppenraums. Statt dessen spiegeln sich in ihr der Verlauf, die Ideen, wichtige Vorkommnisse und Erkenntnisse der Kinder wider. *Kinder auf diese Art und Weise ernst zu nehmen ebnet den Weg zur Ausbildung der Disposition, Verantwortung für ein Projekt und Verpflichtungen darin zu übernehmen, Energie zu investieren sowie Enthusiasmus und Befriedigung über den Verlauf und die Ergebnisse des Projekts zu zeigen.*

(3) *Die Evaluation und Planung des Projekts erfolgen gemeinsam mit den Kindern:* Eines der hervorstechendsten Merkmale der Projektarbeit ist der kontinuierliche Planungsprozess auf der Basis einer ebenfalls kontinuierlichen Evaluation des Arbeitsverlaufs. Kinder arbeiten alleine oder in kleinen Gruppen über einen Zeitraum von mehreren Tagen oder Wochen. Der Lehrer begutachtet die Arbeit täglich und diskutiert die Ideen der Kinder und die Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung für die kommenden Tage. Dabei wird die Planung nicht zu langfristig ausgelegt, sodass stets genügend Spielraum bleibt für mögliche Abweichungen. Die Zeit am Ende des Tages sollte der Lehrer dafür nutzen, die Fortschritte des Projekts und die Diskussionen zu reflektieren. Dies ermöglicht zugleich, über neue Richtungen im Arbeitsverlauf nachzudenken und Vorschläge zu erarbeiten, die die Arbeit unterstützen könnten. Darüber hinaus bieten diese Formen der Reflexion dem Lehrer die Möglichkeit, sich über die Teilnahmeaktivität und die Entwicklung jedes einzelnen Kindes bewusst zu werden. Wenn Kinder und Lehrer mit dieser Offenheit gegenüber den Ideen des anderen zusammenarbeiten, so ist es sehr wahrscheinlich, dass das gesamte Projekt von beiden Seiten mit großem Interesse verfolgt wird.

(4) *Wertschätzung und Teilnahme der Eltern:* Die Dokumentation ermöglicht den Eltern, den Erfahrungen ihrer Kinder in der Schule oder im Kindergarten sehr nahe zu kommen und sich der individuellen Herangehensweise ihrer Kinder an die Welt bewusst zu werden. Dies kann dazu führen, dass die Eltern ihre Sichtweise über die Schule als Institution und ihre eigene Elternrolle überdenken. Wenn Eltern aktiv an der Beurteilung der Dokumentation teilnehmen

und diese auf sich wirken lassen, so können auch sie einen aktiven Beitrag zum Projekt leisten, indem sie beispielsweise neue Ideen vorstellen oder praktische Hilfe anbieten (z. B. aufgrund ihrer beruflichen Verbindungen das Gespräch mit einem Experten vermitteln).

(5) *Der Lehrer entwickelt ein Forschungs- und Prozessbewusstsein:* Dokumentation ist ein wichtiger Bestandteil der Forschungen der pädagogischen Fachkraft. Sie schärft und fokussiert ihre Aufmerksamkeit gegenüber den Plänen und dem Verständnis der Kinder sowie gegenüber der eigenen Rolle in der kindlichen Erfahrungswelt. Wenn Erzieher/innen oder Lehrer/innen die Arbeiten der Kinder betrachten und Dokumentationen darüber vorbereiten, wird sich auch das Verständnis für die Entwicklung der einzelnen Kinder und ihre Lernvorgänge entwickeln – ein Verständnis, das anhand der üblichen Testverfahren in der Schule niemals erreicht werden kann. Die Dokumentation bildet auch die Basis für die Modifizierung und Anpassung der Lehrmethodik. Insgesamt können auf der Basis der durch die Dokumentation zur Verfügung gestellten reichhaltigen Materialien die Lehrer/innen zu soliden und informierten Entscheidungen darüber gelangen, wie sie die Entwicklung und die Lernvorgänge jedes einzelnen Kindes angemessen unterstützen können. Die Dokumentation verhindert, dass nur Endprodukte betrachtet und beurteilt werden, und ermöglicht zugleich bei jedem Kind einen Einblick in den Arbeitsprozess. Dadurch können Lehrer wie Eltern die Einzigartigkeit jeder Leistung des Kindes besser wertschätzen.

(6) *Das Lernen der Kinder wird veranschaulicht:* Eine besondere Bedeutung erhält die Dokumentation dadurch, dass sie Informationen über das Lernen und die Fortschritte der Kinder aufzeigt, die mit den üblicherweise verwendeten standardisierten Testverfahren und Checklisten nicht erreicht werden können. Nicht nur Lehrer/innen erhalten durch die Beobachtung der Kinder wichtige Informationen und Einsichten. Die Dokumentation der Projekte ermöglicht auch die öffentliche Darstellung der überragenden intellektuellen Leistungsfähigkeit von Kindern.

Fassen wir zusammen: Der Projektansatz ist in erster Linie eine methodische Vorgehensweise, Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Tageseinrichtungen für Kinder kindgerecht zu gestalten. Verglichen mit dem Situationsansatz weist der Projektansatz eine elaborierte Didaktik auf, nimmt dabei direkten Bezug auf das konkrete Kind und weist alle Bemühungen zurück, pädagogische Aktivitäten durch ein festgelegtes, primär von Experten entwickeltes frühpädagogisches Curriculum – auch in Form von Situationen – legitimieren und gestalten zu wollen. Seine theoretische Fundierung ist explizit, und die Vertreter/innen dieses Ansatzes sind bemüht, mit Bezug auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse die fachliche Grundlage weiterzuentwickeln. Er ist offen und kompatibel mit anderen pädagogischen Ansätzen und vor allem anwendbar in unterschiedlichen kulturellen Gruppen. Indem der Projektansatz die Kompetenzen des Kindes im Auge behält und Instrumente der Selbstevaluation in hohem Maße befürwortet, zeigt er eindrucksvoll, dass er mit internationalen Entwicklungen konform geht, ja die Diskussion auf diesem Gebiet in vielen Ländern stimuliert.

Literatur

- Bransford, J.D./Brown, A.L./Cocking, R.R. (Hrsg.): How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press 1999
- Dewey, J.: How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In: Dewey, J. (Hrsg.): The later works. Band 8. Carbondale: Southern Illinois University Press 1933, S. 105-352

- Dewey, J./Kilpatrick, H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau 1935
- Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. Norwood: Ablex 1993
- Frey, K.: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim: Beltz 1998
- Grossmann, W.: Kindergarten. Weinheim: Beltz 1994
- Katz, L.G.: Dispositions as educational goals. <http://ericps.ed.uiuc.edu:80/eece/pubs/digests/1993/katzdi93.html>, 1993
- Katz, L.G.: The project approach. <http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/1994/lk-pro94.html>, 1994
- Katz, L.G.: The contribution of documentation to the quality of early childhood education. <http://ericps.ed.uiuc.edu:80/eece/pubs/digests/1996/lkchar96.html>, 1996
- Katz, L.G./Chard, S.C.: Engaging children's minds: The project approach. Norwood: Ablex 1989
- Krappmann, L.: Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. Neue Sammlung 1998, 35 (4), S. 109–124
- Krauth, G.: Leben, Arbeit und Projekt: eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen. Frankfurt/Main: Lang 1985
- Malaguzzi, L.: History, ideas, and basic philosophy. In: Edwards, C./Gandini, L./Forman, G. (Hrsg.): The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education. Norwood: Ablex 1993, S. 41-90
- Neisser, U.: Cognitive Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts 1967
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta 1992
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand 1967

Der entwicklungsgemäße Ansatz

Zu Beginn der 80er Jahre wurde in den USA immer häufiger die zunehmende Verschulung vieler Kindertagesstätten beklagt: Lehrpläne wurden auf vorschulische Einrichtungen übertragen und Unterrichtsstunden ausgewiesen. Die Kinder wurden im Verlauf des Tages über längere Zeiträume hinweg wie in einer Schulklasse unterrichtet, wobei genau definierte Fertigkeiten vermittelt, gelehrte Kenntnisse abgefragt und immer wieder psychometrische Tests eingesetzt wurden. Dementsprechend waren die Interaktionen in der Gruppe lehrerzentriert. Auch wurde viel mit Arbeitsblättern und -heften gearbeitet. Das Spielen, von Kindern initiierte Aktivitäten und Projekte kamen zu kurz (Beaty 1996; Bredekamp 1997; Clark 1995). Aber auch zwei andere Gruppen von Kindertageseinrichtungen wurden kritisiert: In der einen spielten die Kinder vor sich hin und beschäftigten sich weitgehend selbst. Die Lehrkräfte hatten keine Entwicklungs- und Erziehungsziele für die Kinder, hatten die Bedeutung des Spiels für das kindliche Lernen nicht erkannt und wussten nicht, was ihre Rolle gegenüber den Kindern ist. In der anderen Gruppe von Kindertagesstätten wurde ein „Kochbuch-Ansatz“ praktiziert: Die Lehrkräfte suchten willkürlich Beschäftigungen und Spiele aus Büchern heraus und setzten sie nach Belieben ein (NAEYC/NAECS/SDE 1993).

Diesen Entwicklungen in den USA wurde seitens der National Association for the Education of Young Children (NAEYC) im Jahre 1987 mit dem „NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8“ (NAEYC 1992a, b) begegnet. Die mit mehr als 100.000 Mitgliedern weltweit größte Organisation im Bereich der Frühpädagogik will auf diese Weise Standards setzen, an denen sich Lehrkräfte in vorschulischen Einrichtungen (und Tagespflegepersonen) bei der Betreuung, Erziehung und Bildung von null- bis achtjährigen Kindern orientieren können. Ihre Implementierung soll eine hohe Qualität vorschulischer Programme sicherstellen. Ferner sollen die Standards zu einer Professionalisierung der Fachkräfte beitragen, die sich nicht nur in der Erziehungspraxis, sondern auch in der Übereinstimmung bei zentralen Fragen der Frühpädagogik zeigen soll. Sie sind zugleich Grundlage des von der NAEYC forcierten Akkreditierungsprogramms: Nur Kindertageseinrichtungen, die diesen Standards entsprechen, werden zertifiziert.

Wohl mit Recht lässt sich sagen, dass der „entwicklungsgemäße Ansatz“ – so soll in diesem Kapitel „Developmentally Appropriate Practices“ übersetzt werden – zur weltweit bekanntesten Konzeption der Frühpädagogik geworden ist. So wurde

das „NAEYC Position Statement“ inzwischen millionenfach gedruckt. Es wurde weitgehend von der National Association of State Boards of Education (NASBE) übernommen und zur Grundlage einzelstaatlicher Richtlinien gemacht. Es wurde von der National Association of Elementary School Principals (NAESP) befürwortet und wirkt sich damit in den USA auch auf den Primärschulbereich aus. Zentrale Aussagen findet man in vergleichbaren Proklamationen und Richtlinien in Kanada, Australien und Neuseeland (Bredekamp/Copple 1997; Charlesworth 1998; Kostelnik 1993). In Deutschland ist der entwicklungsgemäße Ansatz aufgrund des insularen Charakters der hiesigen Frühpädagogik jedoch weitgehend unbekannt geblieben.

Grundsätzliches

Nach dem „NAEYC Position Statement“ von 1987 umfasste der Begriff „entwicklungsgemäß“ zwei Dimensionen: Lehrkräfte sollten die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinkindern zum einen an deren Altersstufe mit ihren spezifischen Charakteristika und zum anderen an ihren individuellen Eigenarten ausrichten; ihre pädagogische Tätigkeit sollte also dem Alter und der Individualität des jeweiligen Kindes entsprechen (NAEYC 1992a, S. 2). In den Jahren nach 1987 wurde immer wieder kritisiert, dass dieses Verständnis von „entwicklungsgemäß“ die kulturelle Dimension zu wenig berücksichtigt: Kleinkinder in Tageseinrichtungen würden aus ganz unterschiedlichen Milieus stammen und verschiedene Sprachen sprechen. Wenn die Herkunft von Kindern aus Minderheiten oder von Ausländerkindern nicht auf positive Weise berücksichtigt würde, könnten diese keine Identität und Selbstachtung entwickeln (vgl. Clark 1995). Die Kritik, aber auch die Notwendigkeit, das „NAEYC Position Statement“ nach zehn Jahren an neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxiserfahrungen anzupassen, führte 1996 zur Verabschiedung einer revidierten Fassung (NAEYC 1997). Nun umfasst der Begriff „entwicklungsgemäß“ auch die Dimension „der Kultur des Kindes entsprechend“.

Eine pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen verhält sich somit entwicklungsgemäß, wenn sie beachtet,

1. was über die Entwicklung und das Lernen von Kindern bekannt ist – das Wissen über altersbezogene menschliche Charakteristika, das allgemeine Vorhersagen für eine Altersgruppe darüber ermöglicht, welche Aktivitäten, Materialien, Interaktionen oder Erfahrungen für Kinder sicher, gesund, interessant, erreichbar und auch herausfordernd sind;
2. was über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes in der Gruppe bekannt ist, sodass auf die unausweichlichen individuellen Unterschiede reagiert und ihnen entsprochen werden kann; und
3. Kenntnisse über die sozialen und kulturellen Milieus, in denen Kinder leben, um sicherzustellen, dass Lernerfahrungen sinnvoll und relevant für die teilnehmenden Kinder und ihre Familien sind und sich diese respektiert fühlen“ (NAEYC 1997, S. 9; ohne Hervorhebungen).

Der entwicklungsgemäße Ansatz fordert den Lehrkräften also ein umfassendes entwicklungspsychologisches und pädagogisches Wissen über Kinder der jeweiligen Altersstufen ab, die in ihrer Klasse bzw. Gruppe vertreten sind. Die Fachkräfte müssen die typischen Entwicklungsverläufe und -phasen bei (Klein-)Kindern kennen und dementsprechende Bildungsinhalte und Erziehungsstrategien auswählen. Zugleich wird von ihnen erwartet, dass sie jedes Kind als einzigartiges Individuum wahrnehmen, das sich in seiner Persönlichkeits-, Sprach-, kognitiven, motorischen und sozialen Entwicklung von den anderen Kindern in ihrer Klasse bzw. Gruppe unterscheidet. Die Lehrkräfte sollen sich also nicht strikt an Altersnormen halten sowie die Entwicklung des einzelnen Kindes an diesen messen und entsprechend bewerten (was auch das Konkurrenzverhalten zwischen Kindern verstärken würde), sondern immer auch das pädagogische Prinzip der „Individualisierung“ beachten: Erzieherische und bildende Maßnahmen sollten ebenfalls dem spezifischen Entwicklungsstand eines jeden Kindes entsprechen und hier zu positiven Veränderungen führen. Schließlich wird von den Fachkräften erwartet, dass sie die Würde des Kindes achten und seiner Familie mit Wertschätzung begegnen. Sie sollten auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt in ihrer Klasse bzw. Gruppe positiv reagieren, also sich z.B. nach anderen Werten, Lebensstilen und Traditionen erkundigen, Verständnis und Toleranz zeigen (vgl. Aldridge 1992; Kostelnik/Soderman/Whiren 1993; NAEYC 1992a). Kostelnik (1993) ergänzt: „Wir müssen Kinder im Kontext ihrer Familie, Kultur, Gemeinschaft, vergangenen Erfahrungen und gegenwärtigen Umständen betrachten, um sowohl altersgemäße als auch ihrer Individualität entsprechende Lebens- und Lernwelten schaffen zu können“ (S. 74).

Schon an dieser Stelle dürfte deutlich werden, dass der entwicklungsgemäße Ansatz sehr umfassend ist. Er beruht auf Gedanken von vielen verschiedenen Wissenschaftlern wie z.B. Piaget, Wygotski, Malaguzzi, Gardner, Maslow, Dewey, Bowlby, Erikson oder Bronfenbrenner. So wird versucht, Einseitigkeiten und Polarisierungen zu vermeiden. Anstatt ein „entweder – oder“ zu unterscheiden, wird eher nach einem „sowohl – als auch“ gestrebt (NAEYC 1997, S. 23). Beispielsweise werden sowohl die Selbsttätigkeit des Kindes als auch seine Unterrichtung, sowohl individuelle Autonomie als auch das Setzen von Grenzen, sowohl Spiel als auch von Lehrer/innen geplante Aktivitäten und Projekte befürwortet. Auf diese Weise soll eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen Fachleuten auf dem Gebiet der Frühpädagogik erreicht werden – was auch für ein „Position Statement“ eines großen nationalen Verbandes unerlässlich ist.

Letztlich handelt es sich bei dem entwicklungsgemäßen Ansatz um eine Art Meta-Ansatz, der Grundsätze für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen expliziert. Er gibt die Grundlage vor, auf der andere pädagogische Ansätze praktiziert werden können (vgl. Kostelnik/Soderman/Whiren 1993, S. 32f.). Zugleich enthält er Kriterien, nach denen die Arbeit nach anderen pädagogischen Ansätzen entsprechend ihrer „Entwicklungsgemäßheit“ beurteilt werden kann. Die NAEYC hat immer wieder betont, dass von Kindertageseinrichtungen eine qualitativ hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern – also entsprechend dem entwicklungsgemäßen Ansatz – nur dann geleistet werden kann, wenn die Lehrkräfte eine Ausbildung auf College-Ebene in Kinderpsychologie und Frühpädagogik erhalten haben, das Erwachsene-Kinder-Verhältnis in den Klassen bzw. Gruppen

akzeptabel ist, Räume und Materialien angemessen sind, genügend Finanzmittel zur Verfügung stehen und die Qualität der pädagogischen Arbeit immer wieder überprüft wird (NAEYC 1992a, 1997).

Entwicklung und Lernen bei Kleinkindern

Die frühe Kindheit ist eine Lebensphase, die sich stark von Schulkindheit und Jugendalter unterscheidet. Für Erwachsene ist es deshalb schwer, Kleinkinder zu verstehen und sie altersgemäß zu fördern. Dies trifft auch auf viele Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen zu – und erklärt, wieso es häufig zu einer unangemessenen Verschulung oder einem „reinen Spielbetrieb“ kommt (s.o.). Deshalb sollten Fachkräfte ein umfassendes Wissen über die frühkindliche Entwicklung und die Besonderheiten des Lernens im Kleinkindalter haben. Ein entwicklungsgemäßer Ansatz zeichnet sich durch die Beachtung folgender 12 Prinzipien aus (NAEYC 1997, S. 10ff.):

(1) Das Kind muss immer als ein „Ganzes“, seine Entwicklung „ganzheitlich“ gesehen werden: Persönlichkeits-, Sprach-, kognitive, ästhetische, emotionale, soziale und physische Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verknüpft; Veränderungen in einem Bereich wirken sich auf die anderen aus. Die Fachkraft sollte alle Entwicklungsbereiche als gleich wertvoll betrachten und versuchen, im Verlauf eines Tages alle zu fördern (vgl. Bredekamp/Copple 1997, S. 98; Kostelnik/Soderman/Whiren 1993, S. 39).

(2) Die (früh-)kindliche Entwicklung verläuft entsprechend einer „normativen Abfolge“ (Kostelnik/Soderman/Whiren 1993) von Phasen, die aufeinander aufbauen. Diese typischen Abläufe geben Lehrkräften in Kindertageseinrichtungen einen allgemeinen Orientierungsrahmen vor. Ihre Beschäftigungen und sonstigen Angebote sollten der jeweiligen Entwicklungsphase der Kinder in ihrer Gruppe bzw. Klasse entsprechen; eine Verfrühung ist zu vermeiden.

(3) Die Entwicklung schreitet mit unterschiedlicher Geschwindigkeit bei Kindern gleichen Alters voran, aber auch in den verschiedenen Entwicklungsbereichen bei *einem* Kind. Jedes Kind folgt seiner eigenen „biologischen Uhr“ (Kostelnik/Soderman/Whiren 1993). Lehrkräfte müssen solche individuellen Variationen bei der Auswahl von Lerninhalten und -methoden sowie in ihren Interaktionen mit einzelnen Kindern beachten.

(4) „Frühkindliche Erfahrungen haben sowohl kumulative als auch verzögerte Auswirkungen auf die Entwicklung einzelner Kinder; es gibt optimale Phasen für bestimmte Arten der Entwicklung und des Lernens“ (NAEYC 1997, S. 10). In der Regel müssen gleichartige Erfahrungen mehrmals hintereinander innerhalb eines nicht allzu langen Zeitraums auftreten, bevor sie die kindliche Entwicklung beeinflussen (d.h., eine einzelne positive oder negative Erfahrung bleibt zumeist wirkungslos). Ihre Auswirkungen müssen sich aber nicht sofort zeigen; oft werden sie erst sehr viel später deutlich. Lehrkräfte sollten dies bei der Gestaltung ihres Förderprogramms beachten (z.B. viele Wiederholungen ähnlicher Lernerfahrungen einplanen) sowie kurz- und langfristige Ziele verfolgen. Auch sollten sie optimale Phasen nutzen: So fallen beispielsweise Kindern im Kleinkindalter Spracherwerb

und die Ausbildung motorischer Fertigkeiten leicht – beides ist bei älteren Kindern und Erwachsenen hingegen mit Mühen verbunden.

(5) Die frühkindliche Entwicklung verläuft in eine voraussagbare Richtung, und zwar vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten, von Sich-Selbst zu den Anderen, vom Ganzen zu den Teilen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom taktilen zum symbolischen Erfassen, vom Suchenden zum Zielgerichteten, vom Ungenauen zum Genauen, vom Impulsiven zur Selbstkontrolle (nach Kostelnik/Soderman/Whiren 1993, S. 57). Vorschulische Programme müssen Kindern viele Gelegenheiten bieten, ihre Welt mit allen ihren Sinnen zu erkunden, Gegenstände zu manipulieren und Erfahrungen aus erster Hand zu machen. Zugleich sollten sie es ihnen ermöglichen, symbolisches Wissen insbesondere durch die Wiedergabe ihrer Erfahrungen mit Hilfe ganz unterschiedlicher Medien (Bilder, Zeichnungen, Bastelarbeiten, Rollenspiele, Berichte usw.) zu erwerben.

(6) Die kindliche Entwicklung spielt sich in einer Vielzahl sozialer und kultureller Umwelten (Familie, Kindergarten, Gemeinde, Gesellschaft usw.) ab und wird durch diese beeinflusst. Kinder lernen durch Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern, werden durch deren Einstellungen, Vorurteile, Verhaltensmuster, Werte und religiösen Überzeugungen geprägt. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten die verschiedenen Kulturen, in denen die von ihnen betreuten Kinder leben, wahrnehmen und würdigen. Auch sollten sie erkennen, wie die eigene Kultur ihre Wahrnehmungen bestimmt. Sie sollen die Sprachentwicklung ausländischer Kinder fördern, ohne deren Muttersprache abzuqualifizieren. „Das Ziel ist, dass alle Kinder lernen, gut in der Gesellschaft als Ganzes zurechtzukommen und sich in Gruppen von Menschen wohl zu fühlen, die aus demselben oder andersartigen Herkunftsmilieus stammen“ (NAEYC 1997, S. 13).

(7) (Klein-)Kinder sind aktiv Lernende und Forscher. Sie sind neugierig, aufmerksam, interessiert und motiviert, verspüren einen starken Wissensdrang. Sie lernen durch Handeln und Tun, durch Selbsttätigkeit und das selbstinitiierte Gespräch mit anderen. Kinder wollen Sinn aus der Welt um sie herum machen, Objekte und Materialien „begreifen“, soziale Phänomene und gesellschaftliche Institutionen verstehen.

Kindliches Lernen erfolgt in zyklischen Verläufen: Zunächst wird etwas wahrgenommen und Interesse daran entwickelt. Dann benutzen (Klein-)Kinder den ganzen Körper und alle ihre Sinne, um das jeweilige Phänomen zu beobachten und zu untersuchen, Objekte zu handhaben, zu zerlegen und wieder zusammensetzen. Auf der Grundlage der gemachten Erfahrungen entwickeln sie Hypothesen, „konstruieren Wissen“ (NAEYC/NAECS/SDE 1993, S. 14). Diese Vorstellungen werden dann reflektiert und „experimentell“ oder im Gespräch mit Erwachsenen bzw. anderen Kindern überprüft, wobei auf deren Kenntnisse zurückgegriffen wird. Da viele ihrer Hypothesen und Ideen zunächst nicht mit der Realität übereinstimmen, werden sie auf diese Weise hinterfragt und immer mehr der Wirklichkeit bzw. dem tradierten Wissen angepasst. So verändern sich ihre Vorstellungen fortwährend. Schließlich können Kinder ihr neues Wissen sinnvoll und zweckentsprechend nutzen. Zugleich werden während der skizzierten Prozesse höhere kognitive Strukturen ausgebildet. Das Ausmaß, zu dem kindliches Lernen ermöglicht und angemessen gefördert wird, bestimmt, wie die intellektuelle Entwicklung weiter verläuft, welche

Einstellungen gegenüber dem Lernen entwickelt werden, ob das jeweilige Kind neugierig und motiviert bleibt, wie es sich selbst wahrnimmt und ob es Selbstvertrauen entwickelt (vgl. Beaty 1996; Gronlund 1995; Kostelnik/Soderman/Whiren 1993; NAEYC/NAECS/SDE 1993).

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten nach der rechten Balance zwischen selbsttätigem bzw. eigenständigem Lernen der Kinder und ihrem Unterrichten trachten. Sie müssen Kleinkinder nicht zum Lernen zwingen, sondern sollten deren Forscherdrang und Lernmotivation durch neue Objekte, Materialien, Informationen und Erfahrungen fördern. Sie sollten ihnen genügend Zeit geben, Dinge und Phänomene eigenständig und detailliert zu untersuchen und dabei möglichst alle ihre Sinne einzusetzen. Wenn Ideen und Hypothesen von Kleinkindern falsch oder fehlerhaft sind, sollten die Lehrkräfte sie nicht tadeln und korrigieren, da dies altersgemäß ist (s.o.). Vielmehr sollten sie sie durch Fragen, die Konfrontation mit neuen Informationen, weiteren Objekten bzw. Materialien oder die Initiierung von Gesprächen mit anderen Personen stimulieren, ihre Vorstellungen an der Realität oder an dem Wissen anderer zu überprüfen. Dann kann es zu spannenden Diskussionen in der Gruppe kommen (vgl. a.a.O.).

(8) „Entwicklung und Lernen resultieren aus dem Zusammenwirken von biologischer Reifung und der Umgebung, die sowohl die materiellen als auch die sozialen Welten umfasst, in denen Kinder leben“ (NAEYC 1997, S. 13). Sie werden beeinflusst von Faktoren im Kind (z.B. Temperament, Intelligenz, Behinderungen), in seiner unmittelbaren Umgebung (z.B. Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, Situation in der Kindertageseinrichtung) und im weiteren Umfeld (z.B. Nachbarschaft, Gesellschaft, Kultur). Diese Variablen wirken auf sehr komplexe Weise zusammen (vgl. Hayes/Palmer/Zaslow 1990, S. 45) und müssen von den Lehrkräften beachtet werden. Beispielsweise sollten sie Kinder nicht mit Aufgaben und Aktivitäten konfrontieren, für die sie noch nicht reif sind.

(9) Kinder lernen im Spiel; durch dieses wird ihre soziale, emotionale, motorische und kognitive Entwicklung gefördert. Im Spiel erkunden Kinder die Umwelt, experimentieren mit Objekten, erwerben Wissen, praktizieren neu erworbene Fertigkeiten, erproben verschiedene Rollen, entwickeln Kreativität und Vorstellungskraft. Sie lernen, neue Aufgaben auszuführen, komplexe Probleme zu lösen, mit anderen Menschen auf angemessene Weise zu interagieren, Konflikte zu bewältigen, Gefühle auszudrücken und zu kontrollieren. Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen können durch die Beobachtung spielender Kinder deren Entwicklungsstand erschließen. Sie können sie fördern, indem sie ihnen viel Zeit und Raum zum selbstgelenkten Spielen (alleine oder mit anderen Kindern) geben, neue Spiele, Themen und Spielmaterialien einführen und insbesondere die (weitere) Ausgestaltung von Rollenspielen durch Bereitstellen entsprechender Kleidungsstücke und Gegenstände stimulieren. Auch können sie sich selbst in (Rollen-)Spiele einbringen und dann die Ideen, Begriffe und Vorstellungen der Kinder hinterfragen (vgl. Punkt 7).

(10) Die Entwicklung schreitet fort, wenn Kinder oft die Möglichkeit haben, gerade erworbene Fertigkeiten zu praktizieren und Erkenntnisse miteinander zu verknüpfen, bevor sie etwas Neues lernen müssen. Lernanreize sollten nur ein wenig über dem von Kindern bereits Erreichten liegen. Auf diese Weise ist sichergestellt,

dass sie die meisten Aufgaben erfolgreich lösen können – was ihre Lernmotivation und ihr Durchhaltevermögen erhöht.

(11) Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihres Lernstils und ihrer Lernvorlieben. Mitarbeiter/innen vorschulischer Einrichtungen sollten deshalb bei Beschäftigungen und anderen Aktivitäten mehr als einen Sinn der Kinder ansprechen bzw. ihnen die Möglichkeit geben, die jeweilige Aufgabe mit dem von ihnen jeweils bevorzugten Sinn anzugehen. Auch sollten Kinder Gelerntes auf unterschiedliche Weise wiedergeben können (z.B. durch Gesprächsbeiträge, Bilder, Zeichnungen, Bastelarbeiten oder Rollenspiele).

(12) Kinder entwickeln sich am besten in einer Umgebung, in der sie sich wohl und geborgen fühlen, wo sie Wertschätzung erfahren und wo ihre Bedürfnisse befriedigt werden. Von besonderer Bedeutung ist die Qualität der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind bzw. zwischen Eltern und Kind. Die Lernumwelten in Familie und Kindertagesstätten sollten sich nicht zu sehr unterscheiden. Schließlich entwickeln sich Kinder besser, wenn sie positive Beziehungen zu anderen Kindern aufgebaut haben. Die Fachkräfte sollten somit auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, die Tage möglichst gleichartig strukturieren (gibt Kindern das Gefühl der Sicherheit), den Kindern gegenüber Respekt, Wärme, Empathie und Zuneigung zeigen, ihr Selbstwertgefühl fördern und für positive soziale Beziehungen in ihrer Gruppe bzw. Klasse sorgen. Auch sollten sie mit den Eltern zusammenarbeiten (vgl. Kostelnik/Soderman/Whiren 1993).

Ein entwicklungsgemäßes Curriculum

Als Curriculum wird ein strukturierter Rahmenplan bezeichnet, in dem – laut der NAEYC (1997; NAEYC/NAECS/SDE 1993) – sowohl für Kinder wichtige Lerninhalte (Kenntnisse, Konzepte) als auch die von ihnen zu erwerbenden Fertigkeiten (Kompetenzen) festgelegt und miteinander verknüpft werden. Ferner enthält ein Curriculum Aussagen darüber, durch welche Prozesse (z.B. Experimentieren, Sammeln und Analysieren von Daten, Befragen von Menschen) Kinder die Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben sollen sowie durch welche Maßnahmen Fachkräfte Lernprozesse fördern können. Die NAEYC fordert, dass Lerninhalte und zu erwerbende Kompetenzen für Kinder interessant und persönlich relevant sein und zu ihrer Weiterentwicklung beitragen sollten. Ein Curriculum sollte somit kindzentriert und erfahrungsbezogen sein. Es soll außerdem der Vorbereitung der Kinder auf das Leben in einer Demokratie dienen, also Werte wie Wahlfreiheit, Autonomie, Gleichheit und Gerechtigkeit berücksichtigen. Vor allem aber sollte das Curriculum den vorgenannten 12 Prinzipien entsprechen; die Lerninhalte müssten immer wieder anhand dieser Kriterien überprüft werden.

Immer wieder wird betont, dass vorschulische Curricula nicht wie schulische sein dürfen (z.B. Kostelnik/Soderman/Whiren 1993; NAEYC 1997; NAEYC/NAECS/ SDE 1993): Es dürfe nicht nach Schulfächern unterschieden werden; vielmehr sollten deren Inhalte anhand ausgewählter, über einen längeren Zeitraum hinweg behandelte Themen miteinander integriert werden (ganzheitliches Lernen). „Kenntnisse aus der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Sozial-

kunde, der Medizin und aus anderen Fachbereichen werden alle in sinnvollen Aktivitäten miteinander verknüpft wie solche, bei denen Kinder mit Blöcken bauen; Sand, Wasser oder Zutaten vor dem Kochen abwiegen; Veränderungen in ihrer Umwelt beobachten; mit Holz und Werkzeugen arbeiten; Objekte sinnvoll sortieren; Tiere, Pflanzen, Wasser, Räder und Gänge untersuchen; singen oder Musik aus verschiedenen Kulturen anhören; zeichnen, malen oder tonen“ (NAEYC 1992b, S. 56). Das Curriculum sollte den Bedürfnissen der Kinder entsprechen anstatt von ihnen zu verlangen, sich den Zielen und Anforderungen des jeweiligen Programms anzupassen. Die Erwartungen an die Kinder sollten nicht zu hoch oder verfrüht sein (kein „Vorschulstress“), aber auch nicht zu niedrig: Schließlich gehe es in Kindertageseinrichtungen nicht um die bloße Beschäftigung und „Unterhaltung“ von Kindern. Das bedeutet aber nicht, dass sie keinen Spaß haben dürfen – ihre Freude und Befriedigung sollten aber vor allem daraus resultieren, dass sie Aufgaben erfolgreich gemeistert, Neues gelernt und weitere Kompetenzen erworben haben, also mit sich selbst und den gemachten Fortschritten zufrieden sind (NAEYC 1992a; NAEYC/NAECS/SDE 1993).

Ein entwicklungsgemäßes Curriculum soll sich an allgemeinen Entwicklungsverläufen bei Kleinkindern orientieren, also auf den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie aufbauen. Zugleich soll es der Individualität der Kinder in der Gruppe bzw. Klasse entsprechen sowie deren familialen und kulturellen Hintergrund berücksichtigen. Das bedeutet, dass es nicht ein und dasselbe Curriculum für mehrere Kindertageseinrichtungen geben kann, sondern dass es vor Ort auf der Grundlage von Beobachtungen der Entwicklung eines jeden Kindes erstellt bzw. adaptiert werden muss. Dabei sind auch unübliche Interessen und Bedürfnisse einzelner Kinder zu beachten. Die curricularen Ziele, die realistisch und für Kleinkinder erreichbar sein müssen, sollten in Zusammenarbeit mit den Eltern aufgestellt werden. Die ausgewählten Lerninhalte sollten es wert sein, sie zu kennen – also Kindern helfen, in der Welt zurechtzukommen und Kompetenzen zu entwickeln. Auch müssen sie mit den Standards der relevanten Fachdisziplinen übereinstimmen. Das heißt beispielsweise, dass naturwissenschaftliche Fakten akkurat, Kinderbücher und -lieder qualitativ gut sein sollten (NAEYC 1992a, 1997; NAEYC/NAECS/SDE 1993).

Bei der Curriculumentwicklung sollte berücksichtigt werden, dass Kleinkinder zunächst reale Objekte konkret (und möglichst spielerisch) kennen lernen und lebensnahe Erfahrungen machen müssen, damit sie später abstrakte und symbolische Informationen verstehen können. Das bedeutet auch: „Arbeitsbücher, Arbeitsblätter, Malbücher und von Erwachsenen gemachte Kunstobjekte, die Kinder kopieren sollen, sind *nicht* entwicklungsgemäß für junge Kinder, insbesondere solche jünger als sechs Jahre“ (NAEYC 1992a, S. 4). Das Curriculum sollte Kindern viel Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Aktivitäten, Materialien usw. lassen, ein selbsttätiges, eigenaktives Lernen fördern sowie viel Raum für soziale Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen lassen. Es sollte so ausgerichtet sein, dass im Verlauf eines (Schul-)Jahres die Ausstattung der Gruppenräume, die Materialien und Aktivitäten immer komplexer und anspruchsvoller werden und damit Kindern neue Lernanreize und Herausforderungen bieten.

Zur Rolle der Lehrkräfte

Schon der Abschnitt über die von jeder Kindertageseinrichtung zu leistende Curriculumentwicklung bzw. -adaptierung hat gezeigt, dass der entwicklungsgemäße Ansatz mit hohen Anforderungen für die Lehrkräfte verbunden ist. Schwerpunkte der Tätigkeit von Vorschullehrer/innen sind die Beobachtung der einzigartigen Entwicklung eines jeden Kindes und die Beurteilung des allgemeinen Entwicklungsstandes in ihrer Klasse sowie – auf dieser Grundlage – die Auswahl und Bereitstellung entwicklungsfördernder Spielmaterialien und Aktivitäten (Kostelnik/Soderman/ Whiren 1993; NAEYC 1997). Die den Kindern gestellten Aufgaben, die von ihnen zu lösenden Probleme, die eingebrachten Informationen und die initiierten Projekte sollten hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Schwierigkeitsgrades die Kinder nicht überfordern, aber für sie reizvoll sein, ihnen sinnvoll erscheinen und mit einer gewissen Herausforderung verbunden sein. Bewältigen die Kinder die Aufgaben, kommen sie mit den Spielmaterialien zurecht und beherrschen sie die Aktivitäten, dann werden sie mit komplizierteren bzw. schwierigeren oder ganz neuen konfrontiert. So planen die pädagogischen Fachkräfte entlang eines Kontinuums, das z.B. im Bereich des kognitiven Lernens folgendermaßen aussehen kann: „1. Aktivitäten, die zu Fertigkeiten und Erfahrungen führen, die zum Begreifen von Konzepten notwendig sind. 2. Möglichkeiten, die neuen Erkenntnisse einzusetzen. 3. Herausforderungen für die Kinder, ihr gerade erworbenes Wissen in ähnlichen und in andersartigen Situationen anzuwenden“ (Gronlund 1995, S. 9).

Laut dem „NAEYC Position Statement“ sollten die Fachkräfte hierbei nach einer optimalen Balance zwischen dem eigenen Lehren und dem selbstinitiierten bzw. selbsttätigen Lernen der Kinder trachten (NAEYC 1997) – wobei letzterem eindeutig der Vorzug gegeben wird. So sollten die Kinder zwischen möglichst vielen Aktivitäten, Materialien und Projekten wählen und somit weitgehend in Klein- bzw. Interessengruppen arbeiten können. Dies kann dadurch erleichtert werden, dass die Lehrkräfte verschiedene „Lernzentren“ im Klassen- bzw. Gruppenraum einrichten (und von Zeit zu Zeit umorganisieren), die – zumindest über einen längeren Zeitraum hinweg – alle Interessensbereiche von Kleinkindern abdecken und eine allseitige Förderung ihrer Entwicklung gewährleisten (Kostelnik/Soderman/Whiren 1993; NAEYC 1992b). Beaty (1996) schlägt folgende 10 Lernzentren vor: Blöcke, Computer, Mathematik, Bücher, Schreiben, Malen/Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Rollenspiel, Raum für grobmotorische Aktivitäten. Aufgrund des beschränkten Platzes könnten sich immer nur ganz wenige Kinder in den jeweiligen Ecken aufhalten, sodass der Zugang zu ihnen mit Hilfe von Tickets, Halsketten, Buttons o. Ä. geregelt werden müsse. Auf diese Weise können die Kinder ihre Energien in diejenigen Lernzentren lenken, die sie am meisten interessieren. Dort lernen sie weitgehend selbständig: durch Spiel und Beschäftigung mit den bereitgestellten Materialien, durch Bauen und Basteln, durch Nachdenken und Diskutieren, durch die Übernahme verschiedener Rollen und kreative Tätigkeiten, durch Untersuchen, Zerlegen, Zusammensetzen und Ausmessen von Objekten.

„Das bedeutet, dass der Lehrer den Klassenraum so einrichtet, dass die Kinder sich selbst unterrichten können. Kinder unter sieben Jahren, so haben wir gelernt, erschaffen sich ihr eigenes Wissen durch die direkte, praktische Interaktion mit den

Materialien, Aktivitäten und Menschen in ihrer Umgebung. Somit müssen solche Kinder, wenn sie etwas lernen sollen, in einer besonders reichen Umwelt voller Materialien, Aktivitäten und Menschen leben ...“ (Beaty 1996, S. 3). Wenn die Kinder in Lernzentren, in Klein- bzw. Interessengruppen beschäftigt sind, gewinnen die Fachkräfte Freiräume, um einzelne Kinder zu beobachten oder um mit einem Kind zu arbeiten, das einer besonderen Förderung bedarf: Sie regen es beispielsweise an, ein bestimmtes Objekt zu untersuchen oder neue Aktivitäten auszuprobieren, wobei sie es anleiten und unterstützen, notwendige Informationen geben, benötigte Fertigkeiten demonstrieren, Vorschläge zur weiteren Vorgehensweise machen, es bei auftretenden Frustrationen ermutigen sowie seine Motivation durch das Zeigen von Aufmerksamkeit und Interesse aufrechterhalten (vgl. Beaty 1996; NAEYC 1997). Die Lehrkräfte ermöglichen es den Kindern, durch Versuch und Irrtum zu lernen, eigenständig Dinge herauszufinden und selbst nach Erklärungen für ihre Beobachtungen zu suchen. Sind ihre Erkenntnisse fehlerhaft, wird dies akzeptiert, da mangelnde Denkfähigkeiten dem Entwicklungsstand von Kleinkindern entsprechen. Anstatt sie zu kritisieren, bitten die Lehrkräfte sie, ihre Gedanken zu erläutern. Durch Nachfragen, Kommentare oder das Initiieren von Gesprächen mit anderen Kindern (bzw. Erwachsenen) regen sie sie an, fehlerhafte Vorstellungen zu reflektieren und die richtige Erklärung zu finden (vgl. NAEYC 1992a; Wakefield 1993). Die Kinder werden somit nicht frustriert, sondern können sich selbst ihre Erkenntnisse erarbeiten. Sie sind auf ihren Erfolg stolz und bleiben lernmotiviert, neugierig und experimentierfreudig.

Durch das ungestörte Arbeiten in Kleingruppen und die Förderung des eigenständigen Denkens im Rahmen des entwicklungsgemäßen Ansatzes werden die Kinder schnell autonom. Dieser Prozess wird noch dadurch unterstützt, dass die Lehrkräfte ihnen mit zunehmender Kompetenz mehr Freiheiten lassen und ihnen so viele Rechte übertragen, wie sie bewältigen können. Sie geben ihnen häufig Gelegenheit, eigene Entscheidungen zu fällen, aber auch über deren Konsequenzen nachzudenken. So wird zugleich ihr Vertrauen in die eigene Entscheidungskraft gefördert (vgl. NAEYC 1992a; Wakefield 1993). Dies darf aber nicht als antiautoritäre Erziehung missverstanden werden – vielmehr sollten die Lehrkräfte klare und eindeutige Grenzen ziehen und aufrechterhalten; die Kinder können im Rahmen ihrer Fähigkeiten am Entwickeln von Regeln beteiligt werden. Die Kinder sollten für ihr Verhalten verantwortlich gemacht werden und lernen, es zu bewerten. Grenzüberschreitungen dürfen aber nicht als Symptom von Charaktermängeln bewertet werden, sondern als einen altersgemäßen Mangel an Selbstbeherrschung oder Konfliktlösungsfähigkeiten – die es zu fördern gilt. Die Kinder sollten sich unabhängig von ihrem Verhalten akzeptiert fühlen, sodass sie Selbstachtung entwickeln können (vgl. Bredekamp/ Copple 1997; Kostelnik 1993; NAEYC 1992a, 1997).

Durch die Organisation von Kleingruppen und die intensiven individualisierten Interaktionen unterstützen Lehrkräfte die Sprachentwicklung der Kinder. Sie bieten ihnen viele Gelegenheiten zum Sprechen und Diskutieren – auch durch die Initiierung von Rollenspielen. Das Vokabular der Kinder wird außerdem dadurch erweitert, dass die Fachkräfte ihre Sätze ergänzen, ihre Aussagen umformulieren und neue Begriffe einführen. Durch die intensiven Kontakte zu den anderen Kindern

und Erwachsenen wird zugleich die Sozialentwicklung gefördert: „Für Kinder ist die Vorschulklasse ein Labor zum Lernen über menschliche Beziehungen ...“ (Bredenkamp/Copple 1997, S. 118).

Seitens der Vertreter/innen des entwicklungsgemäßen Ansatzes wird ferner betont, dass die Lehrkräfte die physiologischen Bedürfnisse der Kinder nach guter Ernährung, Bewegung, frischer Luft und Ruhephasen befriedigen sollten – und deren psychologischen nach Geborgenheit, Zuwendung und Anerkennung. Sie sollten in der Kindertagesstätte ein Setting schaffen, in dem jede Person zum Wohlbefinden und zur Weiterentwicklung der anderen beiträgt, deren Individualität wertschätzt und deren Besonderheiten respektiert. Die Lehrkräfte sollten die Würde der ihnen anvertrauten Kinder achten, sie respektvoll behandeln und Vertrauen in ihre Fähigkeit zur eigenständigen Selbstentfaltung und zum selbsttätigen Lernen haben. Ferner müssten sie sich selbst gegenüber immer wieder Rechenschaft darüber geben, ob sie jedem einzelnen Kind helfen, sein volles Potential zu entwickeln (vgl. Beaty 1996; Kostelnik 1993; NAEYC 1997). Schließlich sollten Lehrkräfte gute Verhaltensmodelle sein, beispielsweise hinsichtlich ihrer kommunikativen und Konfliktlösungsfertigkeiten (gutes Zuhören, Empathie, Kompromissbereitschaft usw.).

Beurteilung der kindlichen Entwicklung

Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen können nur dann den entwicklungsgemäßen Ansatz umsetzen, wenn sie den genauen Entwicklungsstand eines jeden Kindes kennen. Daraus resultiert die große Bedeutung, die der Entwicklungsbeurteilung im „NAEYC Position Statement“ beigemessen wird (NAEYC 1992a, 1997; vgl. NAEYC/NAECS/SDE 1993): „In entwicklungsgemäßen Programmen sind Entwicklungsbeurteilung und Curriculum integriert, wobei die Lehrer/innen kontinuierlich mit der Beobachtung und Einschätzung [kindlichen Verhaltens] beschäftigt sind – mit dem Ziel, das Lehren und Lernen zu verbessern“ (NAEYC 1997, S. 21). Fortschritte und Leistungen der Kinder werden fortwährend beurteilt – aber nicht, um sie zu benoten oder um über die Versetzung der Kinder in die nächste Klasse zu entscheiden (in den USA gibt es in der Regel altershomogene Gruppen bzw. Klassen, auch im Elementarbereich). Die zentrale Frage, die Lehrer/innen stellen sollen, lautet nicht „Weißt du, was ich weiß bzw. dir gelehrt habe?“, sondern „Weiß ich, was du kannst und weißt?“ (nach Wakefield 1993, S. 141).

Nur wenn die Fachkräfte die Kenntnisse und Fertigkeiten ihrer Kinder genau kennen, können sie ihre Angebote und Lerninhalte an deren Entwicklungsstand und Interessen anpassen. Auch ist nur dann eine Individualisierung möglich: Macht beispielsweise ein Kind nicht die erwarteten Fortschritte, widmen ihm die Lehrkräfte besonders viel Zeit, um es individuell zu fördern. Oder ist es von seiner Entwicklung her noch nicht so weit, als dass es bestimmte Ziele erreichen könnte, müssen entsprechende Aktivitäten zurückgestellt werden. Mit der Entwicklungsbeurteilung ist somit auch eine Evaluation der pädagogischen Arbeit in der vorschulischen Einrichtung verbunden – mit dem Ziel der Erhöhung ihrer Qualität: „Wo immer Kinder in einem Programm betreut werden, ist es essentiell, dass dieses regelmäßig evalu-

iert wird um sicherzustellen, dass es seinen Zielen entspricht und dass Kinder und Familien von ihrer Teilnahme Vorteile haben“ (NAEYC/NAECS/SDE 1993, S. 25). Dabei gilt es, auch den Zufriedenheitsgrad der Eltern, die Personalentwicklung, die Gestaltung und Ausstattung der vorschulischen Einrichtung, den Sicherheitsstand u.Ä. zu ermitteln.

Bei der Entwicklungsbeurteilung geht es um ein genaues Erfassen der Anlagen und Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen, Stärken und Schwächen, Belastungen und Probleme eines jeden Kindes. Dies können Lehrkräfte nur leisten, wenn sie viel Zeit auf seine Beobachtung in verschiedenen Situationen (z.B. beim Spielen mit Materialien, bei Projekten, im Rollenspiel, bei Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen) verwenden und systematisch Daten aus verschiedenen Quellen (Kolleg/innen, Eltern) sammeln. Diese Beobachtungen und Mitteilungen sollten dokumentiert und durch für den Entwicklungsstand eines Kindes repräsentative „Arbeitsprodukte“ ergänzt werden. Besonderer Augenmerk muss passiv Lernenden gewidmet werden, weil bei ihnen weniger offensichtlich als bei aktiv Lernenden ist, was sie wissen und können (vgl. Gronlund 1995). Außerdem sollten Kinder nicht nur als Individuen gesehen werden, sondern auch in ihrer Beziehung zu anderen (Verhalten in der Gruppe, Beitrag zu Projekten und anderen Gruppenarbeiten, Umgang mit fremden Erwachsenen usw.). Schließlich ist ihre kulturelle Herkunft zu berücksichtigen.

Ein weiteres Ziel der Entwicklungsbeurteilung ist die Ermittlung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Behinderungen, Sprachstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen), die eine besondere Förderung benötigen. Wichtige Entscheidungen über die Zukunft solcher Kinder sollten aber nur auf der Grundlage von Daten gefällt werden, die über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt wurden und aus verschiedenen Quellen stammen. Hier – und nur hier – sind eventuell auch psychometrische Tests angebracht. Sie sollten neutral hinsichtlich des Geschlechts, der Schichtzugehörigkeit und der kulturellen Herkunft des jeweiligen Kindes sein (NAEYC 1992a).

Zusammenarbeit mit Eltern

Für die Beurteilung der kindlichen Entwicklung ist laut dem „NAEYC Position Statement“ das Gespräch mit den Eltern unverzichtbar (NAEYC 1992a, 1997). Die Lehrkräfte sollen häufig Kontakt zu den Eltern suchen und mit ihnen regelmäßig Besprechungstermine vereinbaren, um mit ihnen über das Leben, Lernen und Verhalten ihres Kindes zu Hause und in anderen Kontexten als der vorschulischen Einrichtung zu sprechen. Zugleich informieren sie sie über die Entwicklung des Kindes in der Tageseinrichtung. So zeigen sie ihnen beispielsweise frühere und neuere Arbeiten des Kindes und verdeutlichen so dessen Fortschritte. Außerdem geht es bei diesen Gesprächen um die Ermittlung der Perspektiven, Erziehungsziele und -erfahrungen der Eltern. Dabei muss der kulturelle Hintergrund der Familie berücksichtigt werden. Kommt z.B. ein Kind aus einer der Lehrkraft kaum bekannten (Sub-)Kultur, sollte sie den Eltern gegenüber ihre mangelnden Kenntnisse eingestehen und ihnen deutlich machen, dass sie von ihnen viel über ihre Traditionen, Wer-

te, Einstellungen, Sitten, Gebräuche usw. lernen möchte. Sie mag die Familie sogar zu Hause besuchen, um ihren Lebensstil kennen zu lernen, oder (mit ihr) an Veranstaltungen der jeweiligen kulturellen Gruppe teilnehmen (vgl. Clark 1995). Keinesfalls dürfen ihre Schicht, Sprache und Kultur abschätzig bewertet werden.

Die zentralen Ziele solcher Gespräche und Besprechungen sind die gemeinsame Beurteilung der Entwicklung des Kindes, der Austausch über seine Erziehung und die wechselseitige Abstimmung des Verhaltens ihm gegenüber. Dabei sollten die Eltern nicht kritisiert oder belehrt werden – was aber nicht ausschließt, dass die Lehrkräfte ihre Fachkenntnisse einbringen und versuchen, die erzieherische Kompetenz der Familie zu fördern. Auch darf die Beziehung der Eltern zum Kind nicht unterminiert oder ihr Vertrauen in dessen Fähigkeiten erschüttert werden (NAEYC/ NAECS/SDE 1993). Weder die Lehrkräfte noch die Eltern dürfen sich selbst als überlegen oder mächtiger präsentieren. Vielmehr sollten beide Seiten nach einer partnerschaftlichen Beziehung trachten, die durch wechselseitigen Respekt, geteilte Verantwortung für das Kind, gemeinsame Ziele und gute Zusammenarbeit gekennzeichnet ist (NAEYC 1992a, 1997). Die Eltern sollten sich in der vorschulischen Einrichtung wohl fühlen, das pädagogische Programm kennen und große Mitbestimmungsrechte haben: „Eltern haben sowohl das Recht als auch die Verantwortung, an Entscheidungen über die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder mitzuwirken“ (NAEYC 1992a, S. 12).

Schlusswort

Der entwicklungsgemäße Ansatz ist nicht nur theoretisch gut fundiert, sondern wurde in den letzten Jahren auch durch empirische Forschungsergebnisse bestätigt (vgl. Charlesworth 1998; Dunn/Kontos 1997). Sie belegen eindeutig, dass sich Kinder unter den in diesem Kapitel skizzierten Bedingungen kognitiv und sprachlich besser als Kinder in Vergleichsgruppen entwickeln, motivierter und kreativer sind, mehr Selbstvertrauen haben und unabhängiger von Erwachsenen handeln. Sie weisen eine bessere Arbeitshaltung auf, sind leistungsorientiert und dem Lernen bzw. der Schule gegenüber positiv eingestellt. In ihrer Klasse bzw. Gruppe herrscht zumeist eine gute Atmosphäre. Eindeutige Auswirkungen hinsichtlich ihres Sozialverhaltens wurden jedoch bisher nicht festgestellt.

Die Untersuchungen zeigten allerdings auch, dass in den USA der entwicklungsgemäße Ansatz nur in einem Fünftel bis einem Drittel aller Vorschulklassen bzw. Gruppen eingesetzt wird (Dunn/Kontos 1997). Zumeist stimmen eher die Einstellungen und das Verhalten der Lehrkräfte mit dem Ansatz überein als die Beschäftigungen und Aktivitäten der Kinder. Deutlich wurde, dass in Nordamerika noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Auch hat sich herausgestellt, dass Fortbildungsmaßnahmen und vor allem In-service-Training notwendig sind, damit der (intellektuell übernommene) entwicklungsgemäße Ansatz auch wirklich in die Praxis umgesetzt wird (a.a.O.).

Literatur

- Aldridge, J.: Issues in developmentally appropriate practice and individual differences. *Journal of Instructional Psychology* 1992, 19, S. 71-78
- Beatty, J.J.: *Preschool appropriate practices*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 2. Aufl. 1996
- Bredenkamp, S.: NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Young Children* 1997, 52 (2), S. 34-40
- Bredenkamp, S./Coppole, C. (Hrsg.): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised edition. Washington: National Association for the Education of Young Children 1997
- Charlesworth, R.: Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education* 1998, 74, S. 274-282
- Clark, P.: Culturally appropriate practices in early childhood education: Families as the resource. *Contemporary Education* 1995, 66, S. 154-157
- Dunn, L./Kontos, S.: What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children* 1997, 52 (5), S. 4-13
- Gronlund, G.: Bringing the DAP message to kindergarten and primary teachers. *Young Children* 1995, 50 (5), S. 4-13
- Hayes, C.D./Palmer, J.L./Zaslow, M.J. (Hrsg.): *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s*. By Panel on Child Care Policy, Committee on Child Development Research and Public Policy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington: National Academy Press 1990
- Kostelnik, M.J.: Recognizing the essentials of developmentally appropriate practice. *Child Care Information Exchange* 1993, Nr. 90, S. 73-77
- Kostelnik, M.J./Soderman, A.K./Whiren, A.P.: *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Macmillan 1993
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children): NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. In: Bredenkamp, S. (Hrsg.): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: National Association for the Education of Young Children, 8. Aufl. 1992a, S. 1-16
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children): NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Programs for 4- and 5-Year-Olds. In: Bredenkamp, S. (Hrsg.): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: National Association for the Education of Young Children, 8. Aufl. 1992b, S. 51-59
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children): NAEYC Position Statement: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 – Adopted July 1996. In: Bredenkamp, S./Coppole, C. (Hrsg.): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised edition. Washington: National Association for the Education of Young Children 1997, S. 3-30
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children)/NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education): *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Adopted November 1990. In: Bredenkamp, S./Rosegrant, T. (Hrsg.): *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children*, Bd. 1. Washington: National Association for the Education of Young Children, 3. Aufl. 1993, S. 9-27
- Wakefield, A.P.: Developmentally appropriate practice: „Figuring things out“. *Educational Forum* 1993, 57, S. 134-143

Kommentar: Entwicklungsgemäße Praktiken*

Die jüngste Revision der Standards seitens der National Association for the Education of Young Children liefert Erzieher/innen eindeutige Beispiele für entwicklungsgemäße bzw. unangemessene Vorgehensweisen in der Erziehung (Bredekamp/Copple 1997). Trainer/innen helfen Kindertageseinrichtungen, entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken einzuüben, sodass diese Einrichtungen eine Akkreditierung erhalten können. Raines (1997, S. 78) empfiehlt für Kindergruppen, die dem entwicklungsgemäßen Ansatz entsprechend betreut werden, „ein transformatives Curriculum ..., das konzeptionelle Orientierungshilfen wie Themen, Unterrichtseinheiten und Projekte beinhaltet, auf Kenntnissen über die kindliche Entwicklung, die Fachdisziplinen und -inhalte aufbaut“ sowie die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes berücksichtigt. Isenberg und Jalongo (1997) vertreten die Ansicht, dass – vor dem Hintergrund der Ziele des entwicklungsgemäßen Ansatzes – Lehrer/innen „die Kinder dazu befähigen sollten, sich trotz Benachteiligungen soziale Kompetenz, Problemlösefertigkeiten, Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit und das Gefühl anzueignen, dass alles Sinn macht bzw. eine Zukunft hat, und eine gesunde Entwicklung bestmöglich fördern sollten“ (S. 38).

Das Handbuch über den entwicklungsgemäßen Ansatz (Bredekamp/Copple 1997) wird oft von Fortbildner/innen und Schulleiter/innen verwendet, um die Lehrkräfte in der Umsetzung des entwicklungsgemäßen Ansatzes im Erziehungsalltag zu schulen. Aber kann dieses Handbuch allein schon sicherstellen, dass sich dieser Ansatz wirklich in den meisten frühpädagogischen Einrichtungen einbürgert? Leider haben nationale Untersuchungen über die Qualität der Kinderbetreuung einen Besorgnis erregenden Mangel an entwicklungsgemäßen Erziehungspraktiken an den Tag gebracht. Wie Whitebook, Howes und Phillips (1990) berichten, erreichten städtische Einrichtungen in den USA einen durchschnittlichen Wert von 4.15 und 4.39, wobei in dieser Studie fünf Punkte für „gute Betreuung“ standen. Nur sehr wenige Vorschulgruppen konnten mit sechs bis sieben Punkten als „hervorragend“ bezeichnet werden. In Helborns (1994) Buch wird – hochgerechnet von ihrer Untersuchung über 400 Kindertageseinrichtungen – berichtet, dass in den USA die meisten der 5 Millionen Kinder schlecht bis mittelmäßig betreut wurden,

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

wobei bei einem Kind von acht Gesundheit und Sicherheitsbedürfnisse sogar bedroht waren. Nur eine von sieben Einrichtungen wurde auf der NAEYC-Skala als „gut“ eingestuft.

Die Umsetzung des entwicklungsgemäßen Ansatzes ist für Lehrer/innen nicht leicht

Vielen Fachkräften fällt es nicht leicht, entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken einzuführen. Die komplexen Grundlagen bleiben ihnen sowohl theoretisch als auch praktisch schleierhaft. Viele Erzieher/innen sehen zwar ein, dass Kindertagesbetreuung nicht aufbewahren, sondern die kindliche Entwicklung bereichern soll, sodass die Kinder in der Grundschule erfolgreich sein werden. Aber sie verfügen manchmal nicht über das zwischenmenschliche Feingefühl, die entwicklungspsychologischen Kenntnisse, die Organisationstechniken für die Kindergruppe und den theoretischen Sachverstand, um entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken umzusetzen.

Sehr wichtige Einsichten kommen oft schon während der Ausbildung der Erzieher/innen zu kurz. Man vermittelt ihnen Gesundheits- und Sicherheitsbestimmungen sowie Vorstellungen über eine angemessene Disziplin, aber man zeigt nicht anhand detaillierter Beispiele auf, wie ein Kind denkt und wie sich sein Denken entwickelt. Wenn jedoch entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken in der frühpädagogischen Arbeit konsequent und wirksam eingesetzt werden sollen, so ist es von entscheidender Bedeutung, etwas über das kindliche Denken zu lernen (Donaldson 1978). Wenn Erzieher/innen nicht Piagets Entwicklungsstufen des präoperationalen Denkens und der frühen konkreten Operationen genau verstanden haben, werden sie vielleicht eher mit Verärgerung als mit Belustigung und Verständnis auf die verwirrenden Verhaltensweisen kleiner Kinder reagieren, die ihre Unterrichtsplanung „verderben“ oder ihren Aufforderungen entgegengerichtet zu sein scheinen. Nehmen wir z.B. an, der Erzieher legt große Papierbogen und kleine Papierstücke bereit, damit die Vorschulkinder Letztere in Formen schneiden und zu einer Collage auf einen größeren Papierbogen kleben. Eines der Kinder schneidet mit seiner Schere seelenruhig das schöne, große, weiße Papier durch! Oder ein Zweijähriges schmirt geschäftig jede Menge Klebstoff auf ein paar Schnipsel, drückt sie auf das Collagenpapier und zieht sie anschließend sorgfältig wieder ab, um darunter zu sehen! Wie soll der Erzieher mit solchen Aktivitäten umgehen? Seine Kenntnisse über die kindliche Entwicklung befähigt ihn, die Schwierigkeiten von Kleinkindern beim Konzeptualisieren von Figur-Grund-Beziehungen und beim Sich-Erinnern an eine Abfolge von Instruktionen zu verstehen, insbesondere wenn das kausale Denken betroffen ist. Der durch Wissen befähigte Erzieher kann beschließen, mit kleineren Gruppen zu arbeiten, wenn zum ersten Mal Collagen geklebt werden. Er kann zunächst eine einfache Collage vormachen oder die Scheren erst dann verteilen, nachdem er alle anderen Materialien ausgegeben und die Aufgabe erklärt hat. Wenn die Lehrerin weiß, dass manche Einjährige noch Schwierigkeiten mit der Objektpermanenz haben, wird sie verstehen, dass ein Zweijähriges, das gerade Piagets sensomotorische Phase überwindet, nachschauen muss, ob der Klebstoff noch da

ist, auch wenn er nicht mehr zu sehen ist. Die Lehrerin amüsiert sich vielleicht, wenn ein Zweijähriges seine eben erst fertig gestellte Collage zerstört, wird aber sicherlich nicht verärgert sein, als ob sich das Kind absichtlich den Aufforderungen des Erwachsenen widersetze.

Entscheidende Komponente: Einsichten in die Bedeutung von Verhaltensweisen

Obwohl Handbücher entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken erläutern und durch Beispiele veranschaulichen, beinhalten Ausbildungsprogramme für Erzieher/innen oft keine konzeptionellen Hinweise darauf, wie der Betreuer ein „Fehlverhalten“ (wie in den beiden oben angeführten Beispielen) *entwicklungspsychologisch verstehen* kann. Um den entwicklungsgemäßen Ansatz zu verwirklichen, bedarf es mehr als praktischer Beispiele: Fachkräfte müssen die Fähigkeit besitzen, einsichtig und fachkundig zu entschlüsseln, welche Bedeutung sich hinter dem Handeln kleiner Kinder verbirgt. Sie müssen feinfühlig auf viele verschiedene Weisen reagieren können, um das kindliche Verhalten in Richtung auf angemessenere, reifere Formen zu beeinflussen. Daher müssen Theorien wie die von Mahler, Erikson, Freud und Bandura sowie solche zur Sprachentwicklung so aufbereitet werden, dass sie für Lehrer/innen nützlich und leicht verständlich sind. Begriffe wie „tertiäre zirkuläre Reaktionen“ oder „Wiederannäherungsphase“ helfen keinem Studierenden weiter. Er braucht klare Vorstellungen von Theorien, die nützliche Kenntnisse und therapeutische Einblicke liefern, nach denen er sich bei seiner Arbeit richten kann. Dann ist es wahrscheinlicher, dass entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken in vorschulischen Einrichtungen Wurzeln schlagen und gedeihen werden.

Piaget: seine Theorie ist der Schlüssel zu den Phasen frühkindlicher Entwicklung

Es ist besonders wichtig, den Erzieher/innen von unterdreijährigen Kindern die Aufgaben und Entwicklungsziele auf jeder der sechs Stufen der sensomotorischen Phase nach Piaget zu vermitteln. Sie müssen im Detail wissen, wie der Erwerb der Objektpermanenz abläuft und wie sich schrittweise die Vorstellungen von Raum und Zeit entwickeln. Für ein 36 Monate altes Kind ist noch schwierig, mit begrenztem Raum umzugehen. Es stößt sich den Kopf, wenn es versucht, unter dem Tisch aufzustehen, unter den es auf der Suche nach seinem Ball gekrochen ist. Erzieher/innen müssen darauf achten, dass das Baby lernt, Ursache und Wirkung zu unterscheiden. Sie müssen diesen Lernprozess unterstützen (z.B. indem sie ein Baby an einer Schnur ziehen lassen, um einen daran befestigten Gegenstand heranzuholen, oder indem sie es das Licht an- und ausschalten und dabei beobachten lassen, wie die Beleuchtung auf den Raum wirkt). Ein Lehrer wird dem Kind eher Gelegenheiten zum Lernen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen anbieten, wenn er weiß, dass es für Kleinkinder notwendig ist, dass sie mit Spielzeug hantieren und

dabei beobachten können, was passiert, *wenn* sie etwas Bestimmtes machen, z.B. eine Schachtel mit einem Kistenteufelchen darin öffnen (Honig 1989).

Lehrer/innen, die mit Piagets Annahmen vertraut sind, werden sorgfältig Spielsachen für die Kleinkinder beschaffen, die das Lösen von Problemen fördern. Ein Erzieher sollte darüber im Bilde sein, wie sich Kinder in der präoperationalen Phase anstrengen, Vorstellungen von physikalischen und chemischen Sachverhalten zu gewinnen, wenn sie mit Hebeln, Drehpunkten, Hebern oder versenkbarem Spielzeug arbeiten. Dies erhöht seine Bereitschaft, den Kindern „schmutzig“ machendes, vielseitiges Spielmaterial anzubieten. Ein kleines Kind lernt sowohl durch eigenes aktives Handeln als auch durch vom Lehrer initiierte Lernerfahrungen. Wenn Lehrer/innen kindliche Verhaltensweisen verstehen, werden sie eher versuchen, entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken anzuwenden, als wenn sie nur ein Handbuch lesen. Es ist eine Freude, die Augen eines Kindes aufleuchten zu sehen, wenn es herausgefunden hat, auf welche Stelle seines wackeligen Bauklotzhauses es Figuren stellen kann, sodass die leiseste Berührung die Püppchen wippen lässt. Diese Freude beweist Lehrer/innen, wie essentiell richtig der entwicklungsgemäße Ansatz ist. Die kindliche Freude dient dann als Katalysator, der sie in ihrer Überzeugung von entwicklungsgemäßen Vorgehensweisen und in ihrem Willen bestärkt, diese in ihrer Gruppe vermehrt einzusetzen.

Umdeuten: eine wichtige pädagogische Technik

So genanntes „ungezogenes“ Verhalten, das die Erzieher/innen manchmal verwirrt, erscheint plötzlich in einem klaren Licht – nicht nur weil der entwicklungsgemäße Ansatz Freundlichkeit den Kindern gegenüber verlangt, sondern auch weil die Lehrer/innen Einsicht in die emotionalen und kognitiven Prozesse bei Kindern gewinnen. Durch größere Flexibilität können Erzieher/innen Betreuungsroutinen zu *potentiellen Lernsituationen* „umdeuten“. Dieses erweiterte Verständnis von frühkindlicher Erziehung ermutigt die Fachkräfte, mehr entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken anzuwenden. Sogar Toilettenpausen, die Mittagsruhe oder kleine Spaziergänge werden zu „pädagogischen Momenten“. Der Erzieher, der nach dem entwicklungsgemäßen Ansatz vorgeht, ist bestens gerüstet, um die Kinder in ihrer Fähigkeit zum Beobachten und Klassifizieren zu bestärken. Ebenso fördert er ihre Freude an schönen Dingen wie Blättern, Blumen, Steinen oder Wolken, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit, damit sie beschreiben, fragen und ihr Staunen mit anderen teilen können (Honig/Brophy 1996).

Wygotskis Ideen sprechen für entwicklungsgemäßes Lehren

Wygotskis Theorie gehört für solche Lehrer/innen, die in ihrer Klasse entwicklungsgemäße Praktiken verwirklichen wollen, zum Grundwissen (Cole et al. 1978). Wygotski verdanken wir ein anregendes Konzept: Er betont die Bedeutung und den Einfluss eines Lehrers, der sich mit wachen Sinnen einem Kind zuwendet, das er in vielen verschiedenen Erziehungssituationen und bei vielfältigen Aktivitäten beo-

bachtet hat und zu dem er eine liebevolle Beziehung mit ungezwungenen Kommunikationsformen aufgebaut hat. In einer solchen Situation kann ein Erzieher Wunder bewirken! Der Erwachsene geleitet das Kind von seinen gegenwärtigen Auffassungen und Kompetenzen auf eine neue Stufe des Könnens und der Erkenntnis, der Fertigkeiten und der Denkfähigkeit. Wygotski bezeichnet diese Übergangsphase als „Zone der nächsten Entwicklung“, auf der Mentor und Kind gemeinsam darauf hinarbeiten, dass das Kind ein neues Lernniveau erreicht (Honig 1997b). Der Unterscheidung zwischen dieser ermutigenden Sicht von der wichtigen Rolle des Erziehers auf der einen Seite und dem schlichten Herausgeben eines Handbuchs mit Verhaltensregeln für Erzieher/innen auf der anderen Seite kommt eine Schlüssel-funktion zu, wenn es darum geht, Fachkräfte dazu zu motivieren, nach und nach zu entwicklungsgemäß arbeitenden Erzieher/innen zu werden. Die Hilfe des Erwachsenen ist *entscheidend*, ob der Lehrer nun einen Erstklässler in dem Bemühen unterstützt, geschriebene Buchstaben in gesprochene Sprache umzuwandeln – oder ob er geduldig mit einem Vorschulkind arbeitet, der die (für ihn) erstaunliche Tatsache noch nicht begriffen hat, dass beim Zählen immer dieselbe Zahl einer gleich großen Anzahl von Objekten zugeordnet wird.

Fortbildungen über den entwicklungsgemäßen Ansatz

Es ist sehr schwierig, neue Erkenntnisse, Absichten und Verbesserungsvorschläge solchen Fachkräften nahe zu bringen, die an von Erwachsenen dominierte Klassen gewohnt sind, in denen Kopien und Arbeitsbücher regieren. Bei Lehrer/innen, die zögern, entwicklungsgemäße Praktiken in ihren Klassen auszuprobieren, können eventuell folgende Schritte weiterhelfen: Zunächst kann man ihnen versichern, dass sie langsam und schrittweise neue Erziehungspraktiken und -strategien einführen können. Beispielsweise können sie den entwicklungsgemäßen Ansatz nur am Morgen während der „Freispielzeit“ der Vorschulkinder erproben. In kleinen Schritten zu beginnen und langsam mehr Mut und technische Kompetenz in entwicklungsgemäßen Praktiken zu gewinnen, könnte für manche Lehrer/innen hilfreich sein, die den abenteuerlichen Weg in Richtung auf flexiblere Lernsituationen in ihren Klassen eingeschlagen haben.

Zweitens benötigen manche Lehrer/innen intensive Fortbildungsmaßnahmen, um neue Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie kleine Kinder am besten lernen und wie Erwachsene deren frühes Lernen optimieren können. Freie Zeit und finanzielle Mittel für solche Workshops zu finden, mag für manche frühpädagogische Einrichtungen eine Herausforderung sein, aber die Mühe lohnt sich!

Eine dritte Vorgehensweise besteht darin, Lehrer/innen die Anwendung des entwicklungsgemäßen Ansatzes in Gruppen lernen zu lassen. Im Rahmen einer positiven, unterstützenden Beziehung zu anderen Erzieher/innen werden sie angespornt, ihr „pädagogisches Handwerkszeug“ auf den neuesten Stand zu bringen und sich entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken anzueignen.

Ein besonderes Problem entsteht, wenn Betreuer/innen von Säuglingen und sehr kleinen Kindern nicht die Landessprache als Muttersprache haben. Gerade ihre kulturelle Sensibilität für die Kinder, die sie versorgen, kann sie aber zu hervorra-

genden Zweitkräften und Lehrer/innen machen. Manche Betreuer/innen haben selbst mit Legasthenie Schwierigkeiten gehabt. Um sicherzustellen, dass alle Fachkräfte sich auf entwicklungsgemäße Praktiken umstellen können, müssen die Unterlagen für die Fortbildung der Lehrer/innen in einfacher Sprache verfasst sein und sich leicht lesen lassen. Wiederholte Fortbildung und Beratung helfen den Erwachsenen, immer mehr Vertrauen in das neu Erlernte zu gewinnen.

Es gibt eine Fülle von Materialien, die von Fachkräften mit begrenzter Lesefähigkeit recht problemlos gelesen werden können. Beispielsweise ist mein Buch „Playtime learning games for young children“ (Honig 1982) auf der Stufe von Fünftklässlern verfasst und enthält eine Vielzahl verschiedener Beschäftigungsangebote für kleine Kinder. Außerdem benötigt man für jede Aktivität nur alltägliche Gegenstände wie Papprollen und Eierkartons. Erzieher/innen brauchen keine teuren Spielsachen oder Materialien, um Lernsituationen zu schaffen, die Kleinkindern Spaß machen und spannend sind. Ich habe diese flexible Haltung des Erwachsenen im spielerischen Umgang mit kleinen Kindern mit dem Ausdruck „die Entwicklungsleiter herauftanzen“ bezeichnet. Entwicklungsgemäßes Erziehen heißt Tanzen lernen! Wenn Erzieher/innen Lernaufgaben individualisieren, schaffen sie für Kinder, die besondere Hilfe brauchen, zusätzliche Stufen auf der Entwicklungsleiter. Sinnvollerweise fügen die Erwachsenen zusätzliche Herausforderungen für schneller Lernende hinzu, damit sie weiterhin ausgelastet und zufrieden sind.

Emotionale Intelligenz: wie Empathie die Wirksamkeit erziehungsorientierter Praktiken steigert

Erzieher/innen profitieren davon, wenn sie etwas über individuelle Temperamente erfahren. Manche Kinder sind leichter ablenkbar oder bedächtiger; einige sind konzentrierter; manche brauchen bei der Beschäftigung mit einer Lernaufgabe mehr Unterstützung vom Lehrer. Häufig sind Kinder durch Stressfaktoren wie Armut und Gewalterfahrungen belastet. Oder beide Elternteile sind berufstätig und haben keine Zeit für ruhige Mahlzeiten oder das gemütliche Vorlesen von Geschichten vor dem Schlafengehen. In der Tageseinrichtung zeigen diese Kinder dann Verhaltensweisen wie Aggressionen, zwanghafte Selbststimulation oder Zurückgezogenheit. Bevor entwicklungsgemäße Erziehungspraktiken in Lernsituationen realisiert werden, die dem Erwerb von Kognitionen und Begriffen dienen, müssen sich Lehrer/innen zuerst mit den drängenden emotionalen Bedürfnissen ihrer Schützlinge auseinandersetzen. Eine sichere Bindung an bestimmte Erwachsene und Gefühle des Entspanntseins und der Sicherheit setzen die Energien der Kinder für konzeptuelles Lernen frei. In vielen Kindergruppen wird die Förderung des IQ (Intelligence Quotient) stärker betont als die Fürsorge für das Kind (CQ, Caring Quotient). Lehrer/innen müssen sich ernsthaft bemühen herauszufinden, welche Stressoren auf die Kinder einwirken. Sie müssen die Kinder emotional absichern, sodass diese sich frei zum Lernen fühlen, anstatt andauernd damit beschäftigt zu sein, sich vor Kritik oder mangelnder persönlicher Zuwendung seitens ihrer Bezugspersonen zu schützen. Manchen Lehrer/innen mag es noch nicht einmal auffallen, wenn jemand in der Gruppe eingeschüchtert wird oder wenn sich Mädchen von den Jungen aus der

Bauecke „ausgesperrt“ fühlen. Der in entwicklungsgemäßen Praktiken geübte Lehrer merkt, wenn einige Kinder andere ausschließen oder freundliche Angebote ignorieren (Paley 1992). Lehrer/innen, die dem entwicklungsgemäßen Ansatz folgen, müssen besondere „Antennen“ für solcherlei Vorkommnisse haben und zwischenmenschliche Verletzungen heilen. Wenn „Curriculum“ bisher meist bedeutet hat, Formen, Farben und Alphabet-Lieder zu lernen, dann muss die Ausbildung nach dem entwicklungsgemäßen Ansatz Erwachsenen nahe bringen, wie man ein „Curriculum der Liebenswürdigkeit“ erstellt, das auf die individuellen kindlichen Bedürfnisse nach Fürsorge und Bestätigung des Selbstwertgefühls abgestimmt ist.

Der entwicklungsgemäße Ansatz und Kinder aus anderen Kulturkreisen oder mit besonderen Bedürfnissen

Sowohl Kinder mit emotionalen oder körperlichen Behinderungen als auch Ausländerkinder brauchen dringend die Hilfe von entwicklungsgemäß arbeitenden Lehrer/innen. Wenn entwicklungsgemäße Praktiken nur wie Techniken angewendet oder als Vehikel benutzt werden, um Lernzentren im Klassenraum zu organisieren, dann finden Kinder mit besonderen Bedürfnissen kein optimales Umfeld vor. Gefühlvolles Eingehen auf die Kinder ist hier oberstes Gebot. Lehrer/innen müssen unermüdlich an Selbstbewusstsein, Selbstakzeptanz, Einfühlungsvermögen in die Gefühlslage anderer sowie an sozialen und kommunikativen Fertigkeiten arbeiten, um die Zusammenarbeit der Kinder untereinander und der Kinder mit den Erwachsenen zu intensivieren. Nach dem entwicklungsgemäßen Ansatz arbeitende Lehrer/innen helfen Kindern bei der Stressbewältigung. Sie zeigen den Kleinen, dass sich Schwierigkeiten in sozialen Situationen anders lösen lassen als durch Wutanfälle oder durch Gewalt. Wenn sie über ein größeres Repertoire von emotionalen Fertigkeiten verfügen, können Kinder mit besonderen Bedürfnissen sich besser in die Gruppe einfügen und Freundschaften schließen.

Viele in Curricula vorgesehene Materialien dienen der Förderung der emotionalen Entwicklung und der Fähigkeit, zwischenmenschliche Probleme zu lösen (Dreikurs/ Grunwald/Pepper 1971; Kreidler 1984; Smith 1982). Honig und Wittmer (1992) haben Hunderte von programmatischen Ideen und Techniken kommentiert, die von Forscher/innen und Therapeut/innen eingesetzt werden, um das Klima in Klasse, Schule und Gemeinde positiver und friedvoller zu gestalten. Besonders nützlich für Lehrer/innen ist das ICPS-Curriculum (Interpersonal Cognitive Problem Solving), das die Zeit vom Kindergarten bis zum Ende der High School abdeckt (Shure 1992). ICPS-Techniken unterstützen das Kind beim Lernen sozialer Konzepte: „Ist es in Ordnung, Rolf von der Schaukel zu schubsen, oder *nicht*?“, „Glaubst du, dein Freund möchte immer spielen, was du aussuchst, oder nur *manchmal*?“, „Wenn du Helga wegstößt und dir ihr Spielzeug schnappst, *was*, glaubst du, wird wohl als *Nächstes* geschehen?“ ICPS-Techniken helfen Kinder, sich zunehmend der eigenen Emotionen und der Gefühle anderer bewusst zu werden, die Konsequenzen ihres eigenen Verhaltens vor auszusehen (besonders von solchen Verhaltensweisen, welche die Gruppenregeln der Fairness und Freundlich-

keit verletzen) und sich alternative Lösungen für soziale Probleme auszudenken, z.B. wenn ein anderes Kind einen nicht mitspielen lässt.

Ein entwicklungsgemäßes, sozioemotionales Curriculum ist neben der Vermittlung kognitiver Inhalte bei der Arbeit mit körperlich behinderten Kindern von entscheidender Bedeutung, wenn Integration nicht nur ein Schlagwort bleiben soll. Vorschulkinder verfügen generell über eine geringe Bandbreite an sozialen Fertigkeiten, um sich an einer Spielgruppe zu beteiligen und anhaltend an ihr teilzunehmen (Honig/ McCarron 1988). Deshalb muss man – wenn man den entwicklungsgemäßen Ansatz wirklich in die Praxis umsetzen will – lernen, die subtilen kindlichen Ausdrucksformen zu verstehen. Dann kann man Kinder behutsam dazu anleiten, gemeinsam Spielfertigkeiten zu entwickeln. Eventuell müssen Lehrer/innen die Gebärdensprache oder andere unterstützende Fertigkeiten erlernen, damit ein Kind voll in die Klasse integriert werden kann. Erzieher/innen, die sich zusätzliches Wissen über verschiedene Behinderungen angeeignet haben, können kreative Lösungen für diverse Probleme finden, z.B. wie ein Vorschulkind seine Krücken sicher ablegen oder ein Kind mit cerebraler Lähmung einen Wasserhahn mit Hilfe eines Fußpedals bedienen kann (Honig 1997a).

Auch Lehrer/innen, die in Klassen mit Kindern aus kulturellen Minderheiten arbeiten, sollten spezielle Fertigkeiten besitzen. Nicht wenige dieser Kinder sind sehr schüchtern und benötigen mehr Anleitung und soziale Unterstützung. Wenn ein Lehrer entschlossen ist, den entwicklungsgemäßen Ansatz bei allen Kindern in seiner Klasse einzusetzen, dann sind Hausbesuche – die Kontaktaufnahme mit den Familien – ein unverzichtbarer Programmpunkt. Hausbesuche verschaffen dem Lehrer neue Erkenntnisse, z.B. wie er ein Kind erreichen kann, das infolge sprachlicher oder kultureller Hindernisse nicht gut in die Gruppe integriert ist. Die Einbeziehung der Eltern – das partnerschaftliche Zusammenarbeiten mit Familien – ist oft der Schlüssel, um einem Kind die Angst zu nehmen, sodass es sich in die Gruppe eingliedern kann. Insbesondere ein aus der vorherrschenden Kultur stammender Lehrer sollte unbedingt seinem aufrichtigen Respekt vor den kulturellen Vorstellungen und Bräuchen Ausdruck verleihen, an denen ihn die Eltern während des Hausbesuchs teilnehmen lassen. Mit Hilfe dieser zusätzlichen Einblicke und ihrer Kreativität werden Lehrer/innen Wege finden, wie sie allen Kindern das Gefühl vermitteln können, willkommen und geborgen in der Gruppe zu sein.

Schlussfolgerungen

Der entwicklungsgemäße Ansatz ist ein Mantra, das viele Lehrer/innen einsetzen, um ihrem Programm oder ihrer Gruppe mehr Ansehen zu verleihen. Dieser magische Begriff besagt aber noch nicht, dass wirklich entwicklungsgemäß auf jedes einzelne Kind eingegangen wird. Er sensibilisiert nicht automatisch jeden Lehrer für die Tatsache, dass manche Kinder mehr als andere seine gezielte und bejahende Aufmerksamkeit benötigen oder dass einige viel mehr Anleitung gebrauchen, wenn sie bestimmte Aktivitäten wie ein längeres Rollenspiel ausführen sollen. Wenn er den entwicklungsgemäßen Ansatz in die Praxis umsetzen will, so erfordert dies vom Lehrer die entschlossene professionelle Verpflichtung zu persönlicher Weiter-

entwicklung. Erziehungskräfte müssen ihr Wissen über die Gesetzmäßigkeiten und Voraussetzungen der kindlichen Entwicklung mehren. Sie müssen mit den Eltern partnerschaftlich zusammenarbeiten. Sie bieten Kindern mit besonderen Bedürfnissen Unterstützung an. Mit einer Haltung, die von Geduld und Nachdenklichkeit geprägt ist, können entwicklungsgemäß arbeitende Lehrer/innen ihre eigenen Erziehungspraktiken im Hinblick auf jedes einzelne Kind immer wieder überdenken. Sie fühlen sich persönlich für die Entfaltung eines jeden Kindes verantwortlich – nicht nur für solche, die sprachlich talentierter sind oder derselben sozialen Schicht oder ethnischen Gruppe wie der Lehrer selbst angehören.

Aufgeschlossenheit für eine ständige Weiterentwicklung seines Wissens und seiner Fertigkeiten verbunden mit der Bereitschaft, andere Lehrer/innen am Prozess des Wachsens und Lernens teilhaben zu lassen, sorgen dafür, dass entwicklungsgemäße Praktiken zunehmend zu alltäglichen Verhaltensmustern des Lehrers werden. Selbstreflexion ist hierbei ein machtvolles Instrument. Auch eine nicht defensive Haltung hilft dem Lehrer bei der Umsetzung des entwicklungsgemäßen Ansatzes, sodass jedes einzelne Kind in der Klasse eine individualisierte Betreuung und Förderung seines Lernpotentials erfährt.

Literatur

- Bredekamp, S./Copple, C.: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington: National Association for the Education of Young Children 1997
- Cole, M./John-Steiner, V./Scribner, S./Souberman, E. (Hrsg.): L.S. Vygotsky. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press 1978
- Donaldson, M.: Children's minds. New York: W.W. Norton 1978
- Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F.C.: Maintaining sanity in the classroom. New York: Harper and Row 1971
- Helborn S. (Hrsg.): Cost, quality, and child outcomes in child care centers. Denver: University of Denver 1994
- Honig, A.S.: Playtime learning games for young children. Syracuse: Syracuse University Press 1982
- Honig, A.S.: Quality infant/toddler caregiving: Are there magic recipes? Young Children 1989, 44 (4), S. 4-10
- Honig, A.S.: Creating integrated environments for young children with special needs. Early Childhood Education Journal 1997a, 25 (2), S. 93-100
- Honig, A.S.: Training early childhood educators for the future. International Journal of Early Childhood Education 1997b, 2, S. 37-54
- Honig, A.S./Brophy, H.E.: Talking with your baby: Family as the first school. Syracuse: Syracuse University Press 1996
- Honig, A.S./McCarron, P.A.: Prosocial behaviors of handicapped and typical peers in an integrated preschool. In: Honig, A.S. (Hrsg.): Optimizing early childhood care and education. Sonderausgabe. Early Child Development and Care 1988, 33, S. 181-199
- Honig, A.S./Wittmer, D.S.: Prosocial development in children: Caring, sharing, and cooperation. A bibliographic resource guide. New York: Garland Press 1992
- Isenberg, J.P./Jalongo, M.R.: Developmental issues affecting children. In: Isenberg, J.P./Jalongo, M.R. (Hrsg.): Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights. New York: Teachers College Press 1997, S. 29-42

- Kreidler W.: Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom K-6. Laporte: Scott-Foresman 1984
- Paley, V.G.: You can't say you can't play. Cambridge: Harvard University Press 1992
- Raines, S.C.: Developmental appropriateness: Curriculum revisited and challenged. In: Isenberg, J.P./Jalongo, M.R. (Hrsg.): Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights. New York: Teachers College Press 1997, S. 75-89
- Shure, M.B.: I can problem solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (pre-schoolers). Champaign: Research Press 1992
- Smith, C.: Promoting the social development of young children: Strategies and activities. Palo Alto: Mayfield 1982
- Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D.A.: Who cares? Child care teachers and the quality of care in Amerika. Executive summary of the National Child Care Staffing Study. Oakland: Child Care Employee Project 1990

Schlusswort*

Stellen wir uns einmal die Frage, ob kleine Kinder wie etwa Dreijährige auf organisierte Weise im Rahmen eines pädagogischen Programms gebildet oder ob sie zu Hause bleiben und von ihren Eltern „unterrichtet“ werden sollten. Frühpädagogik ist allem Anschein nach eine allgemein anerkannte Praxis in den USA, wo 14 relativ neue und wichtige Programme zu den bereits existierenden Ansätzen der Frühpädagogik hinzugekommen sind. Keines von ihnen ist eine Fortführung der frühen Arbeiten von Montessori, Pestalozzi oder Fröbel in Europa (Roopnarine/Johnson 1993).

Warum gibt es so viele neue Programme, wenn anscheinend schon so viele gute eingesetzt werden? Wozu sollte man z.B. Wygotskis Ansatz zu der ohnedies schon großen Zahl von frühpädagogischen Programmen hinzufügen, wenn es bereits so viele Wahlmöglichkeiten gibt? Man kann sich dieses Phänomen nicht anders erklären, als dass eine gewisse Unzufriedenheit mit der derzeitigen pädagogischen Szene zu bestehen scheint, und manche auf den Gedanken gekommen sind, dass z.B. der Ansatz von Wygotski einzigartige Charakteristika besitzt, die die frühkindliche Erziehung verbessern würden. Zusätzlich zu diesem Grund können m.E. auch persönliche und ideologische Beweggründe bei der Auswahl eines Ansatzes eine Rolle spielen. Da Entscheidungen solcher Art oft damit gerechtfertigt werden, dass die Zahl ihrer Befürworter/innen steigt, werden sachliche Argumente als Begründung für die Veränderung vorgebracht. Diese Gründe detailliert darzustellen würde den Rahmen meines Essays sprengen.

Trotz der Unterschiede in Konzeption, Betätigungsfeld und Gestaltung des Settings teilen alle frühpädagogischen Programme die Überzeugung, dass frühe Erfahrungserfahrungen privilegierten Kindern zu einem reichen Erfahrungsschatz verhelfen und bei unterprivilegierten Kindern die negativen Auswirkungen der Armut abmildern werden. Dahinter verbirgt sich die Überzeugung, dass frühe Erfahrungen mit großer Wahrscheinlichkeit der Entwicklung der Kinder einen Anstoß in die richtige Richtung geben und sogar ihre Familien beeinflussen. Es ist recht interessant sich klarzumachen, dass diese Überzeugung über die Bedeutung früher Erfahrungen in irgendeiner Art von Umwelt schon seit der Zeit von Aristoteles bis hin in die Gegenwart vertreten wird. Ich finde, dass man als kulturelle Metapher, die dem Vertrauen in die Kraft früher Erfahrungen zugrunde liegt, am treffendsten ein Bild

* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Kirsten Valeth.

aus der Landwirtschaft verwenden kann: Es besagt, dass alles Leben am besten gedeiht, wenn es von seiner Aussaat an ordentlich gepflegt wird. Zuerst muss das Erdreich vorbereitet werden. Dann müssen genügend Nährstoffe bereitgestellt und fortgesetzt Aufmerksamkeit darauf verwendet werden, dass die Pflanze wächst und gedeiht. Trifft diese Beschreibung nicht ebenso auf die Entwicklung des Menschen zu?

Meiner Ansicht nach ließen sich in den USA die Sozialpolitiker/innen von diesem Bild leiten, als in den 60er Jahren die Armut von Kindern offiziell zur Kenntnis genommen wurde und die Head-Start-Initiative mit voller Kraft einsetzte. Die Bundesregierung machte es möglich, dass dieses Programm auch realisiert wurde. Jedoch gab es keinen frühpädagogischen Ansatz, der auf nationaler Ebene akzeptabel gewesen wäre. Deshalb wurde eine Menge neuer Formen geschaffen. Es war tatsächlich ein großes Experiment. Heute, im Jahr 1998, sind wir immer noch auf der Suche nach einem „idealen“ Programm. Ich denke, dass das wachsende Interesse z.B. an Wygotski in diesem Bestreben begründet ist. Welche anderen Gründe könnten es sonst für diese Anstrengungen geben als die Unzufriedenheit mit den derzeitigen frühpädagogischen Ansätzen?

Die Suche nach einem neuen Ansatz kann man vielleicht auch auf die Beobachtung zurückführen, dass trotz der beachtlichen Begabung und Klugheit professioneller Erzieher/innen und Entwicklungspsycholog/innen sowie trotz einer angemessenen finanziellen Ausstattung die Programme nur mäßige Erfolge hinsichtlich langfristiger positiver Effekte verzeichnen können. Sicher, einige bescheidene Fortschritte konnten erzielt werden, aber selbst die waren nur von kurzer Dauer. Die meisten Programme und ihre Evaluationsstudien bezogen sich auf Kinder aus armen Familien, unabhängig von Rasse und ethnischer Zugehörigkeit. Obgleich viele dieser Untersuchungen Veränderungen beim IQ in den Vordergrund stellten, konzentrierten sich andere auf eine Beurteilung der Schulleistungen. Hierbei traf man wieder auf dasselbe Phänomen der „gemischten“ Ergebnisse. Bemerkenswerterweise fand man einen Anstieg des IQ gewöhnlich auch dann, wenn sich die Programme unterschieden. Es führen also offenbar viele Wege zu erfolgreicher kognitiver Kompetenz. Trotz dieses anerkannten Sachverhalts bin ich mir sicher, dass es den *einen idealen Ansatz* nicht gibt und dass die Suche weiter geht. Die wachsende Beachtung beispielsweise der Vorstellungen von Wygotski und der daraus abgeleiteten frühpädagogischen Ansätze sind lebendige Beispiele für diese Suche nach dem „Ideal“.

Bei diesen Bestrebungen geht es nur um die Erziehungspraxis; die grundlegende Auffassung über die Bedeutung der Frühpädagogik wird nicht in Frage gestellt. Es gab im Gegenteil keine Veränderung hinsichtlich der fundamentalen Überzeugung, dass man in der frühen Kindheit in das Leben der Kinder intervenieren sollte. Es kommt also weiterhin darauf an, Programme zu entwickeln, die mit großer Wahrscheinlichkeit zum Erfolg führen werden. Für dieses Bemühen gibt es nach meinem Dafürhalten mindestens vier Gründe:

1. Manche verspüren ein gewisses Misstrauen gegenüber empirisch Forschenden, weil sie bezweifeln, dass die empirische Vorgehensweise – reliable und

valide Daten zu sammeln – einem so komplizierten Unterfangen wie der Erziehung gerecht wird.

2. Manche Wissenschaftler/innen sehen Mängel sowohl bei den bestehenden frühpädagogischen Ansätzen als auch in der Durchführung von Programmen zu deren Evaluation. Sie sind überzeugt, dass ihre neuen Perspektiven diese Situation verbessern werden.
3. Für wieder andere verhindern Ideologien Veränderungen, insbesondere wenn sie mit sozialen und politischen Verpflichtungen einhergehen.
4. Jeden Tag nehmen Eltern und interessierte Beteiligte die Veränderungen in der intellektuellen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder infolge frühpädagogischer Maßnahmen wahr. Aus einer naiven psychologischen Sichtweise heraus schreiben sie diese Veränderungen allein dem jeweiligen frühpädagogischen Programm zu und beschuldigen die Schule *oder* die Gesellschaft im Allgemeinen, dass sie auf den von ihren Kindern bereits gemachten Fortschritten nicht aufbauen würden. Natürlich haben, abgesehen von diesen Beweggründen, viele Familien ein sehr praktisches Bedürfnis nach Kinderbetreuung, weil beide Elternteile arbeiten. Warum sollte das Programm der Wahl aber nicht *Bildung* anstatt nur *Betreuung* bieten? Dadurch bekommen frühpädagogische Programme einen zusätzlichen Zweck und werden in das soziale und erzieherische Umfeld einbezogen.

Die Arbeit von Wygotski ist hierfür ein passendes Beispiel (vgl. Roopnarine/Johnson 1993). Nach der Lektüre von van der Veer und Valsiner (1991) über die Einflüsse, die Wygotskis Denken inspirierten, kann man nur beeindruckt sein von seinem umfangreichen Wissen über dermaßen viele, uns heute noch bekannte Autoren wie z.B. Freud, Piaget und H. Werner, aber ebenso über Soziologen und Anthropologen. Man kann nicht sagen, dass Wygotski sein System von Grund auf neu entwickelte. Es gibt viele Überschneidungen auf verschiedenen Gebieten; sie alle im Einzelnen zu beschreiben würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Dennoch möchte ich eines nachdrücklich betonen: Wenn wir Wygotskis Arbeit bei der Entwicklung neuer frühpädagogischer Programme sinnvoll verwenden wollen, müssen wir vorsichtig sein und überlegen, welche Aspekte aus anderen Modellen wir eventuell „opfern“ – die aber durchaus auch in Wygotskis Werk enthalten sein können. Die Tendenz, die gegenwärtige Erziehung zu verwerfen und Neues ohne genaues Überlegen und Abwägen zu übernehmen, kann für Lehrer/innen und Kinder wenig nutzbringend, ja sogar störend sein.

Das bedeutet, dass wir erkennen müssen, dass wir noch kein ideales frühpädagogisches Modell entdeckt haben und dass mit Sicherheit noch kein Programm als vollständiges, in sich geschlossenes System betrachtet werden kann, das nicht mehr verändert zu werden braucht. Hieraus können wir folgern, dass Veränderungen angebracht sind. Wenn wir sie ablehnen, verharren wir beim Status Quo. Die Frage ist nur, wie sollen wir vorgehen? Wir könnten in die Gefahr geraten, unklar zu denken und uns in die Übel des Eklektizismus zu versteigen.

Bevor wir aber vorschnell den Eklektizismus verdammen, wollen wir zu Wygotskis eigenem Hintergrund zurückkehren. Seine Ideen werden dadurch so attraktiv, dass sie eine bemerkenswerte Belesenheit widerspiegeln. Man kann das folgen-

dermaßen zusammenfassen: Wygotskis Genius liegt in seiner Fähigkeit begründet, eine große Menge philosophischer, soziologischer und psychologischer Theorien und Forschungsergebnisse in einem relativ klar gegliederten System zusammenzuführen. Diese Leistung ist kein gedankenloser Eklektizismus, keine Katalogisierung von Tatsachen, sondern vielmehr ein Charakteristikum guten wissenschaftlichen Denkens. Bei dieser Tätigkeit können wir Wygotskis Diktum darüber folgen, *wie* Standpunkte in einer logischen, vernünftigen Form miteinander in Einklang gebracht werden können. Wir könnten ein neues Niveau interdisziplinär und intertheoretisch gewonnener pädagogischer Methoden erreichen und dadurch eine breitere Basis für die Praxis schaffen. Um diese Aufgabe zu verwirklichen, müssen wir aber die Literatur kennen, die die entsprechenden Befunde in sich birgt.

Ich kann die Einzelheiten dieses Prozesses im vorhandenen, begrenzten Rahmen nicht ausführen, aber ich möchte gerne ein Verfahren vorstellen, das ich in meiner eigenen Arbeit angewandt habe. Ich kam dabei wieder auf Wygotski zurück. Wir begannen damit, dass wir genau festlegten, was wir wissen müssen, um uns mit dem Prozess der Erziehung befassen zu können. Wir bestimmten zuerst die Natur des Kindes in seinem sozialen Umfeld. Während dieses Prozesses fragten wir uns nach unseren Annahmen hinsichtlich seines Wachstums und seiner Entwicklung. Wir definierten unsere eigenen Ziele und entwickelten einen umfassend fundierten konzeptionellen Rahmen. Vor diesem Hintergrund konnten wir in Bezug auf unsere Lektüre und Interpretationsweise selektiv vorgehen und die gewonnenen Kenntnisse nutzen, um unser Programm so zu entwickeln, dass die gesetzten Ziele erfüllt werden. Durch diese Diskussion – und als ein Beispiel für diesen Prozess – kamen wir zu der Annahme, dass die kognitive und die emotionale Entwicklung nach einem bestimmten, allgemeinen Muster ablaufen. Wir beschlossen, die Theorien zu diesem Thema noch einmal durchzusehen, und stießen auf Piaget (1966, 1970) und Werner (1948).

Wie bereits zuvor erwähnt, vermute ich, dass Wygotski selbst so gearbeitet hat. Erinnern wir uns, dass ein einwandfrei praktizierter Eklektizismus die Kenntnis anderer Theorien voraussetzt und dass keine der bisher entwickelten Theorien für sich allein steht – jede baut auf ihren Vorgängern auf. Warum also sollte Wygotskis System nicht denselben Folgerungen unterliegen – dass sein Ansatz wohl hinreichend ist, um als eigenständig betrachtet zu werden, aber sinnvollerweise mit anderen Standpunkten in Verbindung gebracht werden sollte? Ich glaube nicht daran, dass irgendein doktrinär vertretener Ansatz der Frühpädagogik dem Kind oder dieser Gesellschaft optimal nutzen kann.

Lassen Sie mich ein Beispiel dafür anführen, wie sich zwei Entwicklungsmodelle gegenseitig befruchten können und uns gewissermaßen zu einem umfassenderen Ansatz führen. Das eine Modell ist der strukturelle Ansatz von Piaget (1966, 1970) und das andere der Ansatz der organismischen Prozesse von Heinz Werner (1948). Lassen Sie mich kurz Piagets strukturelles Modell mit seinem Fokus auf der Entwicklung mentaler Operationen vom Kleinkind- bis zum Jugendalter beschreiben. Piaget liefert detaillierte Beschreibungen und spezifische Verhaltensmerkmale, die es zulassen, eine Phase eindeutig zu identifizieren (wie die sensomotorische Phase, die der konkreten Operationen und die der formalen Operationen). Auch Übergänge zwischen ihnen werden dargestellt. Die Beschreibungen leitet er aus den kognitiven

Aktivitäten des Kindes ab. Eine Stufenperspektive findet man auch in der Arbeit von Heinz Werner, der von drei Phasen ausgeht: eine sensomotorische, eine perzeptorische und eine konzeptionelle. Diese werden weder Altersklassen zugeordnet noch werden sie so detailliert beschrieben wie bei Piaget. In beiden Theorien wird eine unterschiedliche Dynamik geschildert, die zum Übergang von einer Phase zur nächsten führt. Für Piaget folgen die Veränderungen einer biologischen, interaktionistischen Bahn, als seien die Phasen miteinander „verkabelt“, aber die Übergänge hängen auch von der Qualität der sozialen Interaktion ab. Bei Werner lassen sich die Stufen entsprechend seines orthogenetischen Gesetzes definieren, das besagt, dass das Kind sich von einem globalen Stadium aus durch Prozesse der Differenzierung und der hierarchischen Integration weiterentwickelt. Betont werden dabei soziale Interaktionen, die durch innere, biologische Phasen beeinflusst werden.

Wenn es so viele Überschneidungen zwischen den Standpunkten – wenigstens auf einer phänotypischen Ebene – gibt, warum kann man dann nicht von ihnen mehr für eklektische Ansätze entlehnen und übernehmen? Jedes dieser Modelle hat etwas anzubieten. Die Antwort auf die gerade gestellte Frage fällt positiv aus, wenn man bei der Entwicklung von Programmen von der Exklusivität zum Eklektizismus übergeht. Wie ich bereits schrieb, setzt dieses Entlehnen aber ein tief gehendes Verstehen der Grundlagen der anderen Theorien voraus. Zum Beispiel Piaget wörtlich zu nehmen und mit seinen Altersangaben zu arbeiten, bedeutet, ihn misszuverstehen. Er schrieb über ein epistemisches Thema, das eine Abstraktion ist. Es gibt individuelle Unterschiede und andere Kriterien, um die Entwicklungsstufe zu identifizieren, auf der sich ein Kind gerade befindet. Eine ähnliche Anzahl von Fragen dürfte auftauchen, wenn wir Werners Theorie genauer betrachten würden.

Der Widersinn liegt darin, dass jeder dieser Autoren etwas Nützliches anzubieten hat. Wenn wir neue Wege beschreiten, dabei Altes und Neues integrieren und einen daraus hervorgehenden Standpunkt einnehmen würden, dann könnten wir beachtliche Fortschritte darin erzielen, nicht nur zu verstehen, wie Entwicklung vor sich geht und wie sich Veränderungen einstellen, sondern wir würden auch Wege finden, diesen Prozess zum Wohl der Kinder und ihrer Familien zu fördern. Wenn wir andere Ansätze hinzuzögen, gäbe es dann nicht mehr Kooperation und Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit dem Ziel, eine Synthese zu schaffen?

Es ist weitgehend bekannt, dass konzeptionelle Modelle aus vielen verschiedenen Gründen ausgewählt werden. Jeder von uns hat einen fundamentalen und nicht immer bewussten Ausgangspunkt für die Wahl seiner Weltanschauung, der bestimmt, wie wir der menschlichen Natur im Allgemeinen und unserem Fachgebiet im Besonderen gegenüberstehen. Diese Weltanschauungen bestimmen laut Pepper (1942) buchstäblich die Probleme, die wir auswählen, die Begriffe, die wir übernehmen, und schließlich die Methodologie, derer wir uns bedienen. Sie funktionieren beinahe nach einem mechanistischen Modell. Piagets Perspektive ist ein mental-strukturalistisches Modell. Werners Modell ist ein organismisches, ganzheitliches Modell. Wygotski beschreibt ein sozio-historisches Kontextmodell. Jedes dieser Modelle beinhaltet Methoden, die dem jeweiligen Standpunkt angemessen sind.

Ohne Zweifel kann man manche Ideen von einer theoretischen Sichtweise auf eine andere übertragen. Beispielsweise sind die klinische Methode von Piaget und

der Genfer Schule, die Beobachtungsmethoden der Völkerkundler, die Signifikanz der Bedeutung nach Werner wie auch seine umfassenden Stufen der geistigen Entwicklung – die sensomotorische, die perzeptorische und die konzeptionelle – sowie Piagets Beschreibung der mentalen Operationen im erzieherischen Kontext zweckdienlich. Was bedeutet das für die Arbeit an einem eklektischen Ansatz? Auf den ersten Blick ergibt sich für Praktiker/innen eine offenkundige Verwirrung, weil dieser zur Komplexität der Konzepte und Vorstellungen noch beiträgt. Ferner stellt er den Forscher vor konzeptionelle Probleme, welcher sich innerhalb verschiedener Konzepte bewegen muss, um irgendein Ganzes zu schaffen. Aber wenn ein von diesen verschiedenen Autoren abgeleitetes Konzept solche praktischen Probleme mit sich bringt, was ist dann eine praktikable Alternative?

Wir nehmen diese Aufgabe trotz der bisher begrenzten Langzeiteffekte frühzeitiger Intervention in Angriff und beziehen die Unvorhersehbarkeit der Umweltbedingungen und individuelle Störfaktoren als zu beachtende Phänomene ein. Indem wir auf der Grundlage unseres begrenzten Wissens planen, können wir einen Weg auswählen, der uns zu den erwünschten Ergebnissen führen wird. Zu diesen Resultaten gehört beispielsweise, dass das Kind darauf vorbereitet wird, seinen Platz in einer Gesellschaft zu finden, die uns zum Teil noch unbekannt ist. Jedoch wissen wir, dass es eine hoch technisierte Welt sein wird, in der Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben oder die Kommunikation auf vielen Ebenen (schriftlich, mündlich) erforderlich sind. Dies sind die kognitiven Leistungen, die erbracht werden müssen. Die sozial-emotionalen Anforderungen schließen Bewältigungsstrategien für eine sich wandelnde Gesellschaft ein: Soziale Beziehungen müssen angebahnt und aufrecht erhalten werden können; auch muss unseren Erachtens eine Ethik entwickelt werden, die zu einer moralisch fundierten Politik beiträgt. Von unserem derzeitigen Standpunkt aus meinen wir, dass solche Leistungen voraussetzen, dass die Gesellschaft Kindern und deren Familien Gelegenheiten bietet, eine positive Selbsteinschätzung als aktive, sozial verantwortliche Lernende zu entwickeln.

Auf der Grundlage dieser soziokulturellen Ziele kann die Gemeinschaft derer, die sich mit der Erziehung in der frühen Kindheit befassen, die Forschungsinhalte umreißen, die für den Entwurf eines Programms erforderlich sind. Die Planung schließt ein, dass die Befunde aus einer interdisziplinären Sicht heraus aufeinander abgestimmt werden. Die psychologische Forschung hat Informationen darüber bereitgestellt, wie sich Kinder in verschiedenen Wissensbereichen wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialleben Kenntnisse aneignen. Und sie hat uns darüber informiert, wie das sozioemotionale Umfeld gestaltet werden sollte, damit es eine gesunde geistige Entwicklung ermöglicht, und wie Eltern diesen Erziehungsprozess unterstützen können.

Solche Veränderungen in uns selbst als Forscher/innen und Erzieher/innen zu bewirken, birgt die gleichen Konflikte und Unsicherheiten in sich, wie sie jeder beliebige Wandel mit sich bringt. Ironischerweise verlangen wir genau das von unseren Kindern, wenn sie von Stufe zu Stufe fortschreiten – also warum nicht auch von uns selbst, wenn wir von festgefahrenen Dogmen zu neuen Sichtweisen gelangen wollen? Wenn wir es uns als Erzieher/innen und Wissenschaftler/innen erlauben, Verwirrung im Denken anderer zu stiften – in unseren Kindern und Studenten –, wer gibt uns dann das Recht, frei von demselben Vorgang zu sein? Warum sollten

wir uns nicht in die Auseinandersetzung einmischen? Haben wir nicht schließlich gesagt, dass gerade dies zur geistigen Weiterentwicklung führt?

Literatur

- Pepper, S.C.: World hypothesis: a study in evidence. Berkeley: University of California Press 1942
- Piaget, J.: The psychology of intelligence. Totowa: Littlefield Adams 1966
- Piaget, J.: Science of education and the psychology of the child. New York: Orion Press 1970
- Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): Approaches to early childhood education. New York: Merrill, 2. Aufl. 1993
- Werner, H.: Comparative mental development. Chicago: Follett, 3. Aufl. 1948

Autor/innen

Almon, Joan, Vorsitzende der Waldorf Kindergarten Association of North America, College Park

Becker-Textor, Ingeborg, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, München

Berger, Manfred, Leiter des Ida-Seele-Archivs zur Erforschung der Geschichte des Kindergartens und der Sozialpädagogik/-arbeit, Dillingen/Donau

Chard, Sylvia C., Prof. Dr., University of Alberta, Department of Elementary Education

DeVries, Rheta, Prof. Dr., University of Northern Iowa, Director, Regents' Center for Early Developmental Education

Erler, Luis, Prof. Dr., Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik

Fthenakis, Wassilios E., Prof. Dr. Dr. Dr., Leiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik, München, Universität Augsburg

Honig, Alice Sterling, Prof. Dr., Syracuse University, College for Human Development, Department of Child and Family Studies

Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., Stuttgart

Jackson, Peter, Dr., Chairman of the Froebel Educational Research Committee, London

Katz, Lilian G., Prof. Dr., University of Illinois at Urbana-Champaign, Early Childhood Education/Children's Research Center, Director of ERIC/EECE

Knauf, Tassilo, Prof. Dr., Universität Gesamthochschule Essen

Lawton, Joseph T., Prof. Dr., University of Wisconsin at Madison, Center for Health Policy & Program Evaluation, Child & Family Studies

Roopnarine, Jaipaul L., Prof. Dr., Syracuse University, College for Human Development, Child Studies and Inclusive Early Childhood Education

Shouse, A. Clay, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti

Sigel, Irving E., Dr., Distinguished Research Scientist (Emeritus), Educational Testing Service, Princeton

Textor, Martin R., Dr., wissenschaftlicher Angestellter, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Zan, Betty, Dr., Research Fellow, University of Northern Iowa, Regents' Center for Early Developmental Education

Zimiles, Herbert, Prof. Dr., Arizona State University, Division of Psychology in Education

Zimmer, Jürgen, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, Institut für Interkulturelle Erziehungswissenschaft