

>element< Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik

Herausgegeben von Prof. Dr. Norbert Huppertz

Band 1

Norbert Huppertz (Hg.)

# **Konzepte des Kindergartens**

Lebensbezogener Ansatz

Situationsansatz

Sozialistische Pädagogik

Reggio-Pädagogik

PAIS–Verlag  
Oberried bei Freiburg i. Br.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Konzepte des Kindergartens : lebensbezogener Ansatz,  
Situationsansatz, sozialistische Pädagogik, Reggio-Pädagogik /  
Norbert Huppertz (Hg.). – Oberried bei Freiburg i. Br.: PAIS-Verl., 1998  
(Element ; Bd. 1)  
ISBN 3-931992-05-5

PAIS-Verlag  
Hauptstr. 49 • 79254 Oberried  
© Copyright 1998: Sozietät zur Förderung der wissenschaftlichen  
Sozialpädagogik - PAIS e.V. Oberried

2. Auflage 2000  
Printed in Germany

Herstellung: Druckerei Braackmann, Ilsede

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

Für die Fotos danken wir Renate Friedrich, Peine

## **Inhalt**

Norbert Huppertz:

### **Wo stehen wir in der Kindergarten- und Vorschulpädagogik? 10**

1. Was wir erreicht haben 10
2. Welche Defizite gibt es? 12
3. Das Hauptproblem: Die fatale Lage der Didaktik in einer postmodernen Beliebigkeit 13
4. Vier Ansätze - Welcher hilft? 17

Barbara Stinner:

### **Reggio-Pädagogik 17**

1. Entstehung und Bedeutung des Konzepte von Reggio/Emilia 18
2. Grundsätzliches aus dem Konzept - Einige der Hauptthesen 26
3. Prinzipien des Konzeptes 27
4. Die Architektur als grundlegende Voraussetzung der pädagogischen Arbeit 30
5. Das Personal - Wer ist der Erzieher? 35
6. Das Pädagogische Zentrum für die Einrichtungen in Reggio/Emilia 36
7. Die Bedeutung der Eltern – Elternmitarbeit 39

8. Das Kinderatelier 40
9. Schattenspiel und Spiegel 44
10. Planung in der Reggio-Pädagogik 46
11. Projektbeispiel - Eine Reise nach Venedig 49

Franz Rudolph:

**Die Vorschulpädagogik in der ehemaligen DDR –  
Was man von ihr lernen kann – u.a. mit  
Blick auf Fröbel 57**

1. Vorbemerkungen .57
2. Vom Zerschlagenen lernen? .59
3. Der Kindergarten als Vorzeigemodell .61
4. Die Entwicklung des Kindergartens als Bestandteil des einheitlichen Bildungswesens und seine Zuordnung zur Volksbildung 64
5. Die Tendenz der Ausklärung allgemeiner pädagogischer Spannungsfelder in ihrer Auswirkung auf den Kindergarten 68
6. Das Fröbelbild im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindergartens in der DDR bis 1989 73
7. Was zu bedenken und zu bewahren ist .82
8. Menschenbild und Bild vom Kinde 88
9. Errungenschaften der DDR-Vorschulpädagogik...93

10. Kritik der neuen Verhältnisse 96
11. Nach der Wende 97
12. Die Qualität der Aus- und Weiterbildung in der DDR 98
13. "DDR-Erziehungsmief" 101
14. Anlagen – Zahlen und Ausbildung...102

Uwe Tolksdorf:

**Situationsansatz - Was heißt das wirklich  
und welche Vorteile bietet er?..110**

1. Vorbemerkungen und Übersicht 110
2. Was ist mit "Situationsansatz" gemeint? Versuch einer  
begrifflichen und inhaltlichen Klärung .112
3. Zur Geschichte des Situationsansatzes 117
4. Zum Menschenbild und zu den Erziehungs- und  
Bildungszielen des Situationsansatzes 127
5. Wie kann es aussehen, wenn man im Kindergartensituations-  
orientiert arbeitet?..131
6. Wie planen und arbeiten die Kindergärten tatsächlich?  
Einige Befunde aus der Praxis 135
7. Welche Vorteile bietet der Situationsansatz  
und welche Probleme bringt er mit sich? 142

Norbert Huppertz:

**Der Lebensbezogene Ansatz in der Vorschul-  
pädagogik - Kann er die Alternative sein,  
die er sein möchte?.151**

1. Impressionen aus dem Lebensbezogenen  
Kindergarten 152
2. Was heißt "Lebensbezogen"?.153
3. Das didaktische Beispiel: Eine wunderschöne Wiese 156
4. Bedeutung und Gewinnung der Inhalte in der  
Lebensbezogenen Position 159
5. Zum Bild des Kindes und der Erzieherin...162
6. Erziehungs- und Bildungsziele – Werte 166
7. Leitsätze der Lebensbezogenen Arbeit..169
8. Das Außengelände in der Lebensbezogenen  
Pädagogik und die Gestaltung der Innenräume .173
9. Zu einigen Problemen anderer Ansätze  
und deren Vermeidung .175

Zu den Autoren 181

Zum Verlag.183

Norbert Huppertz

## **Wo stehen wir in der Kindergarten- und Vorschulpädagogik?**

1. Was wir erreicht haben *10*
2. Welche Defizite gibt es? *12*
3. Das Hauptproblem: Die fatale Lage der Didaktik  
in einer postmodernen Beliebigkeit *13*
4. Vier Ansätze – Welcher hilft? *17*



Norbert Huppertz

## **Wo stehen wir in der Kindergarten- und Vorschulpädagogik?**

### **1. Was wir erreicht haben**

Die Lage des Kindergartens am Ende dieses Jahrhunderts kann sehr unterschiedlich bewertet werden. Einerseits haben wir immens viel erreicht, was man in früheren Zeiten vermißt und beklagt hat – andererseits gibt es erhebliche Defizite und Unsicherheiten.

Müssen wir es z. B. nicht anerkennen und positiv bewerten, daß inzwischen – wenn auch regional unterschiedlich, so aber im Grunde doch – für fast jedes Kind ein Kindergartenplatz zur Verfügung steht? Daß wir in den Einrichtungen ausgebildetes Fachpersonal haben! Man muß anerkennen, daß die Gebäude und Räume im Großen und Ganzen ansehnlich sind; daß die materiellen Ausstattungen reichlich erscheinen, wobei hier und da sogar der spielzeugfreie oder -arme Kindergarten erprobt wird. Es sind in den letzten Jahrzehnten große Anstrengungen unternommen und Fortschritte gemacht worden in der Aus- und Fortbildung. Die Fachberatung wurde eingerichtet und qualifiziert. Teils kann man sich sogar in den Einrichtungen Supervision leisten, wenn z. B. schwer lösbare Konflikte im Team vorhanden sind. Theorien und Konzepte wurden entwickelt für Elternarbeit sowie für die Kooperation mit der Schule. Teamarbeit und Konferenzen sind mehr oder weniger zur Selbstverständlichkeit geworden. In den Bundesländern gibt es – teilweise sehr gute – Gesetze und Richtlinien.

Die Bücherregale mit Kindergartenliteratur brechen in den Bibliotheken fast aus den Fugen, so boomte der Markt, die Verlage freuten sich - usw.



*Ich brauche was zum Klettern, viel und schönen Sand  
- und erst einmal meine Freiheit."*

## 2. Welche Defizite gibt es?

Paradiesische Zustände in der Kindergartenlandschaft am Ende dieses Jahrhunderts und Jahrtausends? Alles klar für die Zeit nach 2000? Ich glaube nicht. Zu vieles gibt es auch, das kritisch bedacht werden muß.

- Wir dürfen z. B. nicht bei den vorhandenen Gruppenstärken von bis zu 28 Kindern pro Gruppe bleiben (15 ist richtig).
- Es ist zu wenig Personal in den Einrichtungen, und die vorhandenen Erzieherinnen werden zu stark beansprucht und zu schlecht bezahlt. (Manche fühlen sich ausgebeutet.)
- In den neuen Ländern gibt es eine riesige Diskrepanz zwischen der Anzahl der Erzieherinnen, die arbeiten wollen, aber wegen zu geringer Kinderzahlen in den Einrichtungen ihre Arbeit verloren haben. Es muß viel mehr getan werden, um dieses gravierende Problem zu lösen.
- Zu viele Einrichtungen gibt es noch, deren Außenanlagen und Innenräume gestaltet sind wie (schlechte) Schulen, d. h. nicht naturverbunden und lebensbezogen.
- Zu viele Erzieherinnen lassen sich von teils selbst ernannten "Pädagogen" (nicht zu verwechseln mit Erziehungswissenschaftlern, die ihr Handwerk gelernt haben) verunsichern, verwirren – und zu unerlaubten Experimenten verführen, und zwar zu ihrem eigenen Nachteil und zum Schaden der Kinder. Dies ist z.B. der Fall im Zusammenhang mit dem Stichwort Öffnung und Offenheit (Mag der "offene Kindergarten" in manchen Fällen – vor allem, wo her-

vorragende Fachkräfte und kleine Einrichtungen sind, auch gute Seiten haben, im Durchschnittsfall bleibt er das Schreckgespenst!)

- Ein anderes Defizit liegt bei der Forschung: Es gibt eine viel zu geringe Anzahl von evaluativen Studien aus dem Kindergartenbereich, aus denen wir Anhaltspunkte entnehmen könnten für die Beantwortung der Frage, welche neueren Ideen zu realisieren sind und welche nicht. Abneigung und Ängste gegenüber Theorie und Forschung sind bei vielen, besonders den Verantwortlichen, im Vorschulbereich noch zu stark.

### **3. Das Hauptproblem: Die fatale Lage der Didaktik in einer postmodernen Beliebigkeit**

Das große und alles umgreifende Defizit sehe ich aber in der Unklarheit der Didaktik des Kindergartens. Praktikantinnen und die für diese zuständigen und größtenteils verantwortlichen Personen sind verunsichert und teilweise verwirrt durch das, was ihnen ca. alle zwei bis drei Jahre je neu "geboten" wird: Jemand hat eine Idee – probiert etwas aus (oder läßt es probieren) – schreibt es auf für eine Zeitschrift – und alle glauben, es nachmachen zu sollen. ("Sie haben ja noch immer nichts verändert", wurde einer süddeutschen Kindergartenleiterin vorgeworfen, als ihr zuständiger "Berater" des Landesjugendamtes zum zweiten Mal in ihrer Einrichtung war. Darauf "stellte diese ein paar Gegenstände in den Flur" – für den nächsten Kontrollbesuch vom Amt – danach sollten Sie wieder wegkommen.) Der blinde und unreflektierte Aktivismus in Sachen Umstellung und Veränderung nimmt seinen Lauf auf Grund eines konzeptionslosen Liberalismus in

den Kindertageneinrichtungen, und zwar nach dem Motto: "Wir wissen zwar nicht was, aber wir wissen, daß sich etwas ändern muß. Tun wir's einfach und suchen uns dann die Richtung und das Ziel der Veränderung."

Der Kindergarten – vor allem diejenigen, die damit direkt zu tun haben und davon betroffen sind: Erzieher, Kinder, Eltern sind insofern – bei allen positiven Entwicklungen und erfreulichen Dingen, die wir zu sehen haben – letztlich doch zu bedauern; denn sie wissen nicht, wo sie dran sind und was sie tun sollen; sie wissen nicht mehr, was richtig ist. Und es bleibt dabei: Wer keine Richtung hat, dem nützt auch nicht der größte Schwung.

Wie erklärt sich die Situation, in der wir uns am Ende der etwa 150-jährigen Geschichte des Kindergartens und am Ende der etwa 2000-jährigen Geschichte des christlichen Abendlandes befinden?

Die schwierige Situation der Kindertagentheorie liegt gewiß zu einem großen Teil in der Sache selbst, d. h. die Frage, wie Kindertagtenarbeit und die ihr zu Grunde liegende Theorie oder Konzeption auszusehen hat, war immer schon und bleibt auch in Zukunft schwer zu beantworten. Deshalb darf es nicht verwundern, daß so viele schon mit dem Verstehen dieser Frage selbst überfordert sind; wie können sie denn da eine gescheite Antwort finden?

Die fatale Lage der Kindertagendidaktik hat aber auch stark mit der Zeit zu tun, in der wir uns befinden. Wie sollte eine pädagogische Einrichtung, die im originären Sinne von Werten und damit verbundenen Erziehungs- und Bildungszielen abhängig ist und lebt, in einer

Zeit der postmodernen Beliebigkeit, in der gleichsam jeder glaubt, tun und lassen zu können, was er will, denn selbst Richtung halten und nicht ins Schlingern geraten? Leider kann nur die tagtäglich in der Praxis stehende Erzieherin, die dort jeweils ihre Entscheidungen zu treffen hat – täglich mehrere Dutzend Entscheidungen, für welche sie eine klare Wertebasis benötigt – sich für eine Theorie der Postmoderne "nichts kaufen"; denn sie hat zu handeln. Dies in einem radikalen Pluralismus, in dem viele ihr traditionelles Wertebewußtsein bereits über Bord geworfen haben. Was haben sie ihren Kindern dann noch zu vermitteln?

An dieser Stelle könnte man auf die – vor allem christlichen Träger der Einrichtungen zu sprechen kommen (etwa drei Viertel aller vorschulpädagogischen Einrichtungen befinden sich in katholischer bzw. evangelischer Trägerschaft) und anfragen, wie es denn hier mit der Ziel- und Richtungsvorgabe bestellt sei. Gerade die wertorientierten Wohlfahrtsverbände dürften doch hier eine Vorreiterrolle einnehmen. Jeder aber, der sich auch nur ein wenig auskennt, weiß, wie prekär selbst die Lage der weltanschaulich gebundenen Trägerorganisationen im postmodernen Zeitalter geworden ist. Vergessen wir aber nicht, daß eine Lage von Vielfältigkeit auch im Sinne einer pluralen Wertegesellschaft ist und vor allem auch im Sinne des in Deutschland und in der europäischen Gemeinschaft geltenden Subsidiaritätsprinzips.

Die soeben beschriebene, vorhandene Lage, gekennzeichnet von einer ausgeprägten Beliebigkeit, darf nicht verwechselt werden mit dem Spektrum der größtenteils theoretisch gut durchdrungenen An-

sätze und Positionen der vorschulpädagogischen Didaktik, mag es dabei letztlich auch gemeinsame Ursachen geben.

Daß es derzeitig etwa ein Dutzend diskutabler möglicher Positionen für Kindergartenarbeit gibt, sollte zunächst einmal als erfreulich anzusehen sein. Doch schafft diese Wahl leider auch nicht unerhebliche Qualen: Fehlinterpretationen und Mißverständnisse, Unsicherheiten, Entscheidungsnöte, Konzeptionslosigkeit, Plausibilitätsverluste, Resignation – aber: hier und da auch Freude ob der Reichhaltigkeit.



*Sind wir nicht ein schönes Quartett?*

*Was habt ihr denn so zu bieten?"*

#### **4. Vier Ansätze – Welcher hilft?**

Die hier vorliegenden Publikation möchte einen klärenden Beitrag leisten.

Reggio-Pädagogik ist für manche inzwischen eines der neuen Zauberwörter geworden; doch – was ist jemand, der von sich sagt: "Ich bin Reggio-Pädagoge"? Barbara Stinner kennt diese Pädagogik aus erster Hand und bietet insofern eine sachlich fundierte Sicht. Der Beitrag kann die bundesdeutsche Kindergartenpädagogik dahingehend inspirieren, als hier die inhaltliche Komponente zu bedenken ist. Kritisch bei der Reggio-Pädagogik bleibt aus unserer Sicht insbesondere die Rolle der Erzieherin: Unsere Erzieherinnen dürfen nie ihre inhaltliche Fachkompetenz (z. B. in Musik, Bewegung, Sprachen etc.) aus der Hand geben. Damit würden sie zu "Verwahrntanten".

Über seine Auffassung zur Pädagogik der ehemaligen DDR berichtet Franz Rudolph, der in den neuen Bundesländern als einer der profiliertesten Kenner und aktiven Gestalter der sozialistischen Erziehung im frühen Kindesalter gilt. Insofern versteht es sich, daß der renommierte Professor bei allem Bemühen um eine sachlich kritische Sicht seiner früheren Position auch deutlich auf das Bedenkens- und Bewahrenswerte hinweist. Ein Diskussionspunkt im Gespräch mit der Pädagogik der DDR bezieht sich immer wieder auf die Frage: Wie war es denn nun in der Wirklichkeit – und zwar im Gegensatz zur Pädagogik auf dem Papier, also zur offiziellen? Die Antworten fallen meist sehr verschieden aus. Bedenkenswert erscheint mir eine Aussage aus dem Jahr 1990 von H. D. Schmidt:



*"Das offizielle Kind-Bild der DDR-Volksbildung (das zum Glück nur partiell umgesetzt wurde, weil es mit dem Berufsethos vieler Lehrer und Erzieher nicht übereinstimmte) war vor dem Oktober 1989 eine Mixtur von Elementen verschiedener Konzepte. So wurde das kindliche Handeln in der Pionier- und FDJ-Organisation von Ritualen, Zeremonien und Strukturformen beherrscht, die dem Gebaren politischer Parteien entlehnt waren ... Die hochgradige politisch-ideologische Indoktrination – schon im Kindergarten! – und die Überbetonung von Disziplin und Wohlverhalten erinnern an die Denkweise des Erbsünde-Modells; denn sie richteten sich gegen "sündhafte" Einflüsse westlich-bürgerlicher Klassenfeinde. Das Negieren, ja Bekämpfen verhaltensbiologischer und psychoanalytischer Erkenntnisse und Positionen, die Vernachlässigung oder Unterdrückung des individuellen Andersseins und Andersdenkens (und damit der individualisierenden Bildung und Erziehung), die maßlose Überschätzung pädagogischer Mittel (und ihrer "Fernwirkung") und die Erniedrigung des Kindes zum Objekt dieser Mittel – das alles folgte den Empfehlungen des Tabularasa-Modells. Auf den Bahnen des Ausbeutungs- und Defizit-Modells dachten und handelten diejenigen, welche Spiel und Spaß aus der Schule entfernten, toderne Leistung und streberhafte Leistungshaltung favorisierten (man denke an das Allheilmittel pausenlosen Zensierens!) und bei allem, was sie lehrten, so gut wie ausschließlich die künftige Bewährung des Kindes in der gesellschaftlichen Produktion vor Augen hatten. Das Modell der "guten Natur" jedoch spielte keine Rolle; im Gegenteil: es wurde abgewartet und bekämpft, wofür die jahrzehntelange, teilweise dif-*

*famierende Kritik an der Reformpädagogik das aussagekräftigste Beispiel bietet." (Aus dem Hauptreferat, das H. D. Schmidt 1990 an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR in Berlin gehalten hat.)*

Der hier vorliegende, fundierte Beitrag von Franz Rudolph verweist vor allem auch auf die Verbindung zur Pädagogik von Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), mit dessen Gedanken man sich in der DDR identifizieren wollte, aber – wegen dessen Bürgerlichkeit – doch immer nur zum Teil konnte. Rudolph fordert mit Recht einen Kindergarten, der als unverzichtbarer, aber deutlich ausgewiesener Teil des Gesamtbildungssystems gilt.

Den Situationsansatz präsentiert Uwe Tolksdorf, der seit Jahren mit dieser Position der Kindergartenerziehung befaßt ist, u.a. in einer umfassenden Wirklichkeitsstudie, in der die Frage nach der Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Situationstheoretiker, unter denen besonders Jürgen Zimmer zu erwähnen ist, einerseits, und der Realität im Hinblick auf den Situationsansatz in unseren Kindergärten andererseits untersucht wird. Gemeinsam bleibt den verschiedenen Richtungen "des" Situationsansatzes das vorbildliche Engagement für die Verbesserung der sozialen Lage des Kindes – seiner Befindlichkeit -, es bleibt aber auch der kritische Punkt der Beliebigkeit in der allein durch die Erzieherin auszulegenden Praxis. Dies wird – es liegt in dem Theorem selbst -, immer eine Überforderung bleiben – jedenfalls, wenn man "der Theorie" der Situationsvertreter folgt und sich nicht – situativ zufällig – seine eigene Auslegung davon "bastelt" und das dann als "Situationsansatz" ausgibt.

Auf den Lebensbezogenen Ansatz, über mehrere Jahre hinweg von uns an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in der Abteilung Sozialpädagogik entwickelt, soll im letzten Beitrag eingegangen werden. Nicht die Lösung aller praktischen Probleme kann diese Position bieten, aber sie vermag einige konzeptionelle Probleme zu vermeiden: Bei kritischer Würdigung aller tradierten Ansätze ist festzustellen, daß sie letztlich den Aspekt des Lebens nicht treffen – insbesondere klären sie die Wertefrage in Gemeinsamkeit mit den Erziehungs- und Bildungszielen nicht. Der hier vertretene Lebensbezogene Ansatz betont die Erziehungsziele und die damit verbundenen Werte besonders, und zwar zu Gunsten des Kindes – insofern liegt hier die stärkste Kinder-orientiertheit vor, die man sich denken kann. Um das Leben des Kindes geht es – sein gelingendes Leben –, vor dem Hintergrund eines nötigen Respektes vor einer wünschenswerten Tradition der christlich-abendländischen Kultur, aber auch mit Blick auf eine Gegenwart und Zukunft als Weltbürger mit globaler, u.a. ökologischer Sicht: Leben und Überleben unserer Kinder sollen durch Vorschulpädagogik nachhaltig gewährleistet werden.

Den Adressaten der vorliegenden Schrift – vor allem Erzieherinnen und Erziehern, Personen in der Fachberatung, Aus- und Fortbildung – sei hiermit etwas mehr Klarheit und etwas weniger Unsicherheit gewünscht.

Uwe Tolksdorf:

## **Situationsansatz – Was heißt das wirklich und welche Vorteile bietet er?**

1. Vorbemerkungen und Übersicht *110*
2. Was ist mit “Situationsansatz” gemeint? Versuch einer begrifflichen und inhaltlichen Klärung *112*
3. Zur Geschichte des Situationsansatzes *117*
4. Zum Menschenbild und zu den Erziehung- und Bildungszielen des Situationsansatzes *127*
5. Wie kann es aussehen, wenn man im Kindergarten situationsorientiert arbeitet? *131*
6. Wie planen und arbeiten die Kindergärten tatsächlich? Einige Befunde aus der Praxis *135*
7. Welche Vorteile bietet der Situationsansatz und welche Probleme bringt er mit sich? *142*

Uwe Tolksdorf:

## **Situationsansatz – Was heißt das wirklich und welche Vorteile bietet er?**

### **1. Vorbemerkungen und Übersicht**

Zu Beginn meiner Ausführungen ein paar kurze Sätze zur eigenen Standortbestimmung: Der Autor versteht sich hier nicht als ein Vertreter des Situationsansatzes. In meiner nun über zwei Jahrzehnte währenden Beschäftigung mit vorschulischer Theorie und Praxis hat mein Verhältnis zum Situationsansatz durchaus verschiedene Stadien der Nähe und Distanz durchlaufen. Der Status quo läßt sich am besten mit dem Begriff der "kritisch-konstruktiven Distanz" umschreiben. Ich sehe eine Reihe von Verdiensten und Vorteilen dieses Ansatzes, sehe aber auch einige Punkte sehr kritisch, sowohl was das theoretische Fundament als auch was die praktische Arbeit anbelangt.

Der Situationsansatz ist – wie alle kulturellen Phänomene – ein Kind seiner Zeit. Er hat seine Verdienste, er bringt aber auch eine Reihe von Problemen und Ungeklärtheiten mit sich, die heute, 25 Jahre nach seiner Entstehung, vielleicht deutlicher zu Tage treten als früher. Vor diesem Hintergrund möchte ich die nachfolgenden Äußerungen verstanden wissen.

Der Beitrag gliedert sich in sechs Abschnitte:

- (1) Zunächst soll es darum gehen, begrifflich und inhaltlich zu klären, was in diesem Zusammenhang unter "Situationsansatz" zu verstehen ist.
- (2) Eine historische Rückschau führt uns dann in die Entstehungszeit dieses didaktischen Modells und arbeitet einige Wurzeln des Ansatzes heraus.
- (3) Der Frage nach dem Menschenbild und den postulierten und implizierten Erziehungszielen soll im dritten Abschnitt nachgegangen werden.
- (4) Wie soll man ganz konkret im Kindergarten bzw. in Tageseinrichtungen für Kinder arbeiten, wenn man nach dem Situationsansatz vorgehen möchte? Dieser Frage wird im vierten Abschnitt nachgegangen.
- (5) Wie sieht die Kindergartenpraxis wirklich aus? Nachdem wir uns in den vorangehenden Abschnitten mit den konzeptionellen Aspekten des Situationsansatzes befaßt haben, soll hier nun auch anhand einiger empirischer Befunde ein Blick auf die tatsächlich praktizierte Arbeit des Kindergartens geworfen werden.
- (6) Schließlich wird es im letzten Abschnitt zusammenfassend um die Vorteile und Verdienste aber auch um die Probleme dieses Ansatzes gehen.

---

## **2. Was ist mit "Situationsansatz" gemeint? Versuch einer begrifflichen und inhaltlichen Klärung**

Wenn es bei vorschulpädagogischen Diskussionen um verschiedene didaktische Vorgehensweisen geht, wird neben den älteren Modellen, Funktionsansatz und wissenschaftsorientierter Ansatz, immer auch und an bevorzugter Stelle der Situationsansatz genannt. Auch im Lehrplan für die Ausbildung der Erzieherinnen in Baden-Württemberg wird der situationsorientierte Ansatz an erster Stelle genannt (vgl. z. B. Bildungsplan für das Berufskolleg, Fachschule für Sozialpädagogik, S. 126). Man erweckt dabei den Anschein, es handle sich bei diesen "Ansätzen" um relativ systematische und geschlossene Praxistheorien für die didaktische Arbeit im Kindergarten. Zumindest für den Situationsansatz trifft dies so nicht zu. Weder kann man eine einheitliche Begrifflichkeit finden, z. T. ist von "Situationsorientiertheit" (Zimmer 1973, S. 33), von "situationsbezogenem" (vgl. MAGS Arbeitshilfen, 2. Aufl. 1986, S. 2) Planen und Arbeiten oder gar von einer "situativen" Pädagogik (vgl. Becker-Textor, 1994, S. 85f) die Rede, wenn es um dieses Konzept geht, noch gibt es eine theoretisch fundierte und systematische Aufarbeitung der Genese dieses Ansatzes. Schließlich ist auch ein deutliches Forschungsdefizit im Bezug auf die Evaluation des Konzeptes in der Praxis zu beklagen. Bisherige Forschungsprojekte befaßten sich in den vergangenen 25 Jahren mit der Frage, wie man durch Praxisberatung und Fortbildung den Situationsansatz bei Erzieherinnen einführen und verbreiten kann. Inwieweit sich dieses Planungskonzept tatsächlich im pädagogischen Alltag der Tageseinrichtungen für Kinder durchgesetzt hat, ist bislang weitgehend unerforscht geblieben. Aus unserer eigenen Forschung an

der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Prof. Huppertz möchte ich dazu im fünften Abschnitt meines Beitrages kurz einige empirische Befunde darstellen.

Bei einem Vergleich der vorschulpädagogischen bzw. didaktischen Modelle gilt es – bei allen Schwierigkeiten – das Proprium des jeweiligen Ansatzes herauszuarbeiten: Für die Konzeptionen, die man unter dem Oberbegriff "Situationsansatz" fassen kann, gilt als gemeinsamer Nenner der Bezug zu den Lebenssituationen der Kinder. Diese Lebenssituationen bilden den Dreh- und Angelpunkt der didaktischen Analyse. Es geht dabei um diejenigen Erfahrungen, die die Kinder in ihrem Alltag machen, insbesondere um problematische Erfahrungen. Beziehe ich mich auf die Ausgangstheorie des Situationsansatzes, wie sie Anfang der siebziger Jahre vom Deutschen-Jugend-Institut (DJI) in München unter maßgeblicher Beteiligung von J. Zimmer entwickelt wurde, dann sind es vor allem die problematischen, schwierigen Situationen, in denen die Kinder in hohem Maße fremdbestimmt sind, die von den Erzieherinnen aufgegriffen werden sollen:

*"Wichtig sind solche Lebenssituationen, in denen eine starke Fremdbestimmung der Kinder vorherrscht, in denen aber zugleich die begründete Chance besteht, diese Fremdbestimmung abzubauen..." (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973, S. 34f).*



---

Und noch einmal J. Zimmer:

*"Es geht im Situationsansatz um das Aufspüren von ungeraden Verhältnissen, von unperfekten Situationen... Es geht darum, die Verhältnisse ... zu gestalten" (Zimmer in: klein & groß, 4, 1994, S. 8).*

Was soll nun in und mit diesen Situationen im Kindergarten geschehen? Es ist Aufgabe der Erzieherin, die Kinder dafür zu qualifizieren, gegenwärtig und zukünftig in diesen Situationen "autonom" und "kompetent" handeln zu können. Die Erzieherin steht jedoch nicht alleine. Die Analyse der konkreten Alltagswirklichkeit, in der die Kinder leben, geschieht im Diskurs mit allen an der Situation Beteiligten, also im "Diskurs" mit den Kindern, mit den Eltern und mit anderen beteiligten Erwachsenen im Lebensumfeld. Aus diesem "Diskurs" werden Curriculumelemente gewonnen, die dann in Form von Projekten mit den Kindern bearbeitet werden. – So wollen es die genannten Situationstheoretiker.

Zusammengefaßt lassen sich die wesentlichen Elemente des Situationsansatzes, wie er ursprünglich vom DJI entworfen wurde, wie folgt benennen:

- unperfekte, problematische Lebenssituationen der Kinder als Ausgangspunkt
- die Analyse dieser Lebenssituationen im Diskurs aller Beteiligten

- Curriculumelemente im Sinne von didaktischen Einheiten oder Projekten in denen die Kinder die notwendigen Qualifikationen erwerben
- Beteiligung von Eltern und anderen Erwachsenen im Sinne einer Öffnung des Kindergartens.

Hinzu kann ein weiteres Element treten: die sogenannte didaktische Schleife. Stellen sich im Verlauf eines Projektes Erfahrungsrückstände oder Kompetenzmängel der Kinder heraus, können diese Defizite von den Kindern in der Form eines Kurses ausgeglichen werden. Das Prinzip der "didaktischen Schleife" wurde später aufgegeben, weil man dabei eine Verschulung der Kindergartenarbeit befürchtete.

Schon in den frühen Schriften des DJI wurde der Primat des sozialen Lernens vor dem Erwerb von instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten postuliert. Anders als beim herkömmlichen, etwa schulischen Lernen, darf es im Situationsansatz nicht darum gehen, isolierte Sachkompetenz ohne den Bezug zum sozialen Leben zu vermitteln. Vielmehr solle der Erwerb von instrumentellen Fertigkeiten in konkreten sozialen Zusammenhängen geschehen. Sachkompetenz soll – folgt man diesem Konzept – immer bezogen sein auf einen sozialen, d. h. letztlich gesellschaftlichen Zusammenhang.

Für das soziale Lernen ist auch die altersgemischte Gruppe bedeutsam. Sie bietet den Kindern vielfältige Möglichkeiten, sich in verschiedenen Rollen und Beziehungen zu erfahren und zu erproben. Eine altershomogene Förderung, d.h. z.B. die Herausnahme der zukünftigen Schulkinder zur Sonderförderung, wird abgelehnt.



## Konzepte des Kindergartens

Wo stehen wir mit dem Kindergarten? Was haben wir erreicht, was brauchen wir? Vor allem: Welchen Kindergarten brauchen unsere Kinder?

In der Frage der "richtigen" Arbeit, des "richtigen" Ansatzes, gibt es erhebliche Unsicherheiten.

- Reggio-Pädagogik
- Sozialistische Pädagogik
- Situationsansatz
- Lebensbezogener Ansatz.

Auf diese Positionen der Vorschulpädagogik, besonders auf die Frage, was wir davon lernen können, wird hier in verständlicher Weise eingegangen.

Experten mit eigener Erfahrung informieren aktuell und kompetent.

### Herausgeber:

Norbert Huppertz, Prof. für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Leiter der Abteilung Sozialpädagogik; zahlreiche Bücher und Artikel zu Fragen der Vorschulpädagogik (Gesamtaufl. über 200 000), u.a. "Erleben und Bilden im Kindergarten" (Herder-Verlag, 5. Aufl.); "Elternarbeit vom Kindergarten aus" (Herder-Verlag, 20. Aufl.); "Jugend und Jugendarbeit heute" (PAIS-Verlag, 3. Aufl.); "Leitung des Kindergartens" (Herder-Verlag, 6. Aufl.)

ISBN 3-931992-05-5

PAIS