
„Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen“

von Rita Haberkorn

1. Historischer Rückblick

- 1.1 Etappen aus vierzig Jahren Bildungsgeschichte

2. Ideengeschichtliche Wurzeln

- 2.1. Shaul B Robinsohn: Lernen mit Bezug auf Lebenssituationen von Kindern und Erwachsenen
- 2.2 Paulo Freire: Pädagogisches Handeln bedeutet auch Verbesserung von Lebenswirklichkeiten
- 2.3 Sind tradierte Bildungseinrichtungen geeignete Lernorte? – Impulse aus der Reformpädagogik und der Community Education
- 2.4 Merkmale des Situationsansatzes

3. Theoretische Dimensionen und pädagogische Grundsätze

- 3.1 Über das Bild vom Kind
- 3.2 Theoretische Dimensionen des Situationsansatzes
- 3.3 Pädagogische Grundsätze...

4. Der Situationsansatz zeigt nachhaltige Wirksamkeit

- 4.1 Ergebnisse der externen Evaluation
- 4.2 Eigenaktiv und selbstwirksam – Resilienz fördern

5. Nachhaltige Verankerung durch Qualifizierung und Netzwerkbildung

- 5.1 Die Fachkraft für den Situationsansatz
- 5.2 Netzwerke sind Infobörse und Impulsgeber

6. Die Schools for Life in Thailand – die bestmögliche Bildung für die Kinder der Armen

- 6.1 Kindergeschichten
- 6.2 Pädagogische Leitlinien
- 6.3 Projekte aus und in dem wirklichen Leben

7. Literatur

Der Titel ist Botschaft zugleich und ein Zitat von Prof. em. Dr. Jürgen Zimmer, dem Begründer des Situationsansatzes. Die Geburtsstunde dieses Konzepts, ist auf die erste große Bildungsreform der 70er Jahre zurückzuführen und hat bis heute entscheidend zur Qualitätsentwicklung und Qualifizierung im Bereich der frühen Bildung beigetragen.

Die Entwicklungsgeschichte des Situationsansatz wurde im Mutterland des Kindergartens (Friedrich Fröbel) geschrieben, seine Wurzeln sind international und heute ist der Situationsansatz auch die Basis für ein internationales Projekt, die „United Schools for Life“. Die beiden ersten Standorte in Thailand (im Norden: die School for Life / Chiang Mai und im Süden: die Hanseatic School for Life / Na Nai) sind ein Angebot für die Kinder der Ärmsten; ihr Anspruch ist es, ihnen das Recht auf Anerkennung und Achtung und bestmögliche Bildung zu ermöglichen.

1. Historischer Rückblick

Pädagogische Entwicklungen entfalten trotz ihrer innovativen Kraft ihr Potential erst, wenn sie eine politische Zündung erfahren - aus welchem Bereich auch immer. Und so ging jeder entwicklungsgeschichtlichen Epoche des Situationsansatzes eine Schubkraft u.a. aus sozialpolitischer Diskussion oder neurobiologischen Erkenntnissen voraus, der dieses Konzept mit einer innovativen Weiterentwicklung antwortete.

„In seiner Geschichte ist der Situationsansatz im kritischen Diskurs vor allem mit Erzieherinnen und Eltern entstanden. Er ist eben kein aus einem Theoriegebäude abgeleitetes Konzept. Eher könnte er als Ko-Konstruktion vieler beteiligter Akteure gekennzeichnet werden“ (Preissing, Christa 2009, S. 8)

Der theoretische Bezugsrahmen des Situationsansatzes ist altersunabhängig. Seine Wurzeln (siehe Kap. 2) verweisen auf eine Tradition in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

1.1 Etappen aus vierzig Jahren Bildungsgeschichte

Gleichsam einem Sprint durch die junge Bildungsgeschichte der frühen Kindheit seit den 70er Jahren seien hier wesentliche Etappen markiert, um diese herum es jeweils verschieden umfangreiche Innovationsbewegungen gab.

* Die späten sechziger und frühen siebziger Jahre: Die Bundesrepublik zur Zeit des kalten Krieges: ausgelöst durch den Sputnik Schock und der Idee, die Sowjetunion könne die Vorherrschaft im Weltraum erobern, und ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien im Bildungswesen und aktuelle neurobiologische Studien über die frühe Prägung der Intelligenzpotentiale, war die westliche Welt aufgerüttelt und in ihrer Selbstsicherheit erschüttert. Isolierte Trainingsprogramme (Sprachtraining, Mengenlehre) und andere ‚Teacher-proof-Angebote‘ überschwemmen den Markt für Eltern und Erzieherinnen und Papier-Bleistift-Situationen prägten das Leben in den Kindergärten.

Gleichzeitig war mit der Studentenbewegung der Wertewandel im Zentrum der Auseinandersetzungen. Im Kontext der Aufarbeitung des deutschen Faschismus und seiner Ursachen war es deren Anliegen, tradierte Erziehungskonzepte zu durchbrechen und dem „autoritären Charakter“ nie wieder eine Chance zu geben.

Der Deutsche Bildungsrat, der damals von der Bundesregierung einberufen wurde, hatte die Aufgabe, einen Strukturplan für die Reform des Bildungswesens zu entwerfen. Dem Kindergarten kam eine zentrale Bedeutung zu, die Basis des Bildungsbereichs – der Elementarbereich – sollte Begabungsreserven optimal nutzen und dies möglichst bis zu dem katholischen Mädchen auf dem Land, dem man die geringsten Bildungschancen zuschrieb, Bildungsgerechtigkeit ermöglichen. Gleichzeitig war mit der ersten großen Reform die Frage der Zuordnung der 5jährigen auf der Tagesordnung, denn bis zu diesem Zeitpunkt traute man dem Kindergarten die hochgesteckten Erwartungen an eine basale Bildung nicht zu.

* Die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts hatte ab 1971 unter Leitung von Jürgen Zimmer den Auftrag, ein Bildungskonzept für den Kindergarten zu entwerfen und somit seine Berechtigung als attraktives Bildungsangebot nachzuweisen. Gemeinsam mit Erzieherinnen und Eltern aus Kindergärten in Hessen und Rheinland-Pfalz entwickelten sie als Pioniere eines neuen Konzepts das Curriculum ‚Soziales Lernen‘, eine Konkretisierung des Situationsansatzes für die Arbeit im Kindergarten. Er verstand sich als eine Gegenbewegung zu isolierten Trainingsprogrammen und einer auf Anpassung hin orientierten Pädagogik (vgl. ideengeschichtliche Wurzeln in Kap.2).

* Mit dem Erprobungsprogramm geschah etwas für das föderale Bildungswesen etwas Ungewöhnliches: in neun Bundesländern erprobten in insgesamt 120 Kindergärten (Bayern beteiligte sich nicht und Baden-Württemberg war assoziiert), etwa 1700 Erzieherinnen und 60 Wissenschaftler über den Zeitraum von drei Jahren die zuvor entwickelten pädagogischen Konzepte. Der Situationsansatz geriet ins Zentrum und erfreute sich weiter Aufmerksamkeit.

* Die Frage der Zuordnung der 5jährigen verstummte, aber ebenso unerfüllt blieben die Empfehlungen zu den Rahmenbedingungen in Kindergärten, die die Kommission zur Auswertung des Erprobungsprogramms formulierte. Der Bereich wurde gleichermaßen ausgebaut und zum selbstverständlichen Standbein zuverlässiger Kinderbiographien. Die Projektergebnisse wurden nicht systematisch verbreitet und in die Ausbildung getragen.

* In den 80er Jahren war im Zuge der politischen Diskussion der Vereinbarkeit von Beruf und Familie die konzeptionelle Antwort auf eine gute Tagesbetreuung gefragt. Bildung und Betreuung in einem mehr als vierstündigen Halbtagsangebot stellte auch im Situationsansatz neue Themen ins Zentrum und überschaubare, eher länderspezifische Modellversuche setzten sich damit auseinander.

* Mit dem Fall der Mauer einerseits und der gesamtdeutschen Diskussion um veränderte Kindheit und Familienwirklichkeiten war der Ruf nach einer zweiten Reforminitiative laut. Die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung thematisierte mit dem Projekt ‚Orte für Kinder‘ eine strukturelle Weiterentwicklung des Kindergartens mit Fragen der Integration (aller Altersgruppen und Kindern mit besonderen Bedürfnissen), neue Öffnungskonzepte (für Interessierte aus dem Umfeld) und Vernetzung (ein Bündnis für das gelingende Aufwachsen der Kinder). Das KJHG bot fachliche Grundlage und Durchsetzungskraft.

In Ostdeutschland befassten sich Wissenschaftlerinnen gemeinsam mit Erzieherinnen mit der Weiterentwicklung des Situationsansatzes unter besonderer Berücksichtigung der Schlüsselsituationen von Kindern aus den neuen Bundesländern. An der Freien Universität übernahm Prof. Jürgen Zimmer die wissenschaftliche Leitung dieses Projekts ‚Kindersituationen‘.

* 1996 wurde die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA gGmbH) an der FU Berlin gegründet und unter diesem Dach das Institut für den Situationssatz zum Nukleus für künftige Qualitäts- und Qualifizierungsinitiativen mit diesem Konzept. Eine kleine Truppe aus der Gründerzeit, der Phase des anschließenden Erprobungsprogramms, späterer Ost-West-Projekte und weitere Expertinnen und Experten hält mit Beharrlichkeit an der weiteren Verwirklichung der innovativen Ideen und Überzeugungen fest. Bundesweit ist eine beachtliche Bewegung entstanden.

* Drei weitere Ebenen der Weiterentwicklung sind aktuell:

1. Die bundesweite Qualitätsinitiative (siehe Kap. 3), eine Reaktion auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie und in der Hoffnung, mit einer besten Qualität in der frühen Bildung auch künftige Schulergebnisse beeinflussen zu können, brach eine breit angelegte Qualitätsdebatte und –entwicklung los.
2. Die Qualifizierungsangebote als berufsbegleitendes Weiterbildungskonzept (siehe Kap.5), das zur fachlichen Verankerung in der Praxis beiträgt.
3. Eine Reihe aktuell formulierter Erziehungs- und Bildungspläne einzelner Bundesländer tragen die Handschrift des Situationsansatzes.

Dieses Konzept hat keinen omnipotenten Anspruch und ist auf Ergänzung und Befruchtung durch befreundete Konzepte angelegt. Jene, die sich mit dem Situationsansatz das Demokratieverständnis, das Bild vom Kind und die Postulate teilen, bzw. sich nahe sind, eignen sich zu einem umfassenden konzeptionellen Angebot für die Arbeit mit Kindern.

2. Ideengeschichtliche Wurzeln

Der Situationsansatz hat sich von Beginn an als institutionskritisches Konzept verstanden, als einen Gegenentwurf zur ‚domestizierten‘ Erziehung und Bildung der 50er und 60er Jahre. Der Kindergarten sollte ein Ort werden, in dem sinnstiftendes Lernen in möglichst demokratischen Strukturen unter Beteiligung von Eltern und anderen Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Mauern geschieht. Kinder sollten nicht belehrt werden, sondern in anregendem Milieu und in lebensnahen und realen Situationen lernen. Lernen als Akt der Emanzipation und Lernen im sinnstiftenden Kontext hat seine Wurzeln in der Reformpädagogik und in der Entschuldungsdebatte und in einem Verständnis der Curriculumentwicklung, in der Bildungsprozesse auf Lebenssituationen und deren Wandel vorbereiten sollen.

2.1 Shaul B. Robinsohn: Lernen mit Bezug auf Lebenssituationen von Kindern und Erwachsenen

Shaul B. Robinsohn, in den 60er Jahren Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, entwickelte in dieser Zeit mit einer Wissenschaftlergruppe das Strukturkonzept der Curriculumrevision. Dieses Strukturkonzept ging nicht mehr von Fächern aus, sondern jenen Verwendungssituationen, in denen erworbene Qualifikationen nachgefragt werden (vgl. Zimmer, J. 1998, S. 85).

In diesem Konzept beraten Wissenschaftler beraten über relevante Situationen und formulieren Aussagen über relevante Qualifikationen.

Das Strukturkonzept hat Eingang gefunden in die Curriculumentwicklung der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts. In der Konkretisierung des Situationsansatzes ist zwar auch Expertenwissen gefragt, aber die Erschließung von Situationen geschieht zunächst möglichst unter weitgehender Beteiligung der in ihnen Handelnden (vgl. Zimmer, J. 1973,S.33).

Während bei Robinsohn das Curriculum auf künftige Situationen fokussiert, geht der Situationsansatz davon aus, dass in gegenwärtig und bewusst erfahrbaren Situationen Künftiges genug angelegt ist und Qualifizierung auf Veränderung von Praxis hin erfolgen kann. Eine solche Qualifizierung wird die lebensgeschichtlichen Erfahrungen derer, die qualifiziert werden sollen, beeinflussen (vgl. a.a.O. S. 34).

2.1 Paulo Freire: Pädagogisches Handeln bedeutet auch Verbesserung von Lebenswirklichkeiten

Der Situationsansatz wäre ideengeschichtlich ohne Paulo Freire nicht denkbar. Freire hat die Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Bezugspunkt der Entwicklungsarbeit in seinen Alphabetisierungskampagnen Südamerikas gemacht.

Er beschrieb die traditionelle Wissensvermittlung als ‚Bankierskonzept‘, in dem eine Person bei einer anderen Wissen einlagert, um dieses zu gegebenem Anlass wieder abzurufen. Dieses Lernen (Trichtermethode) entspricht dem Herrschaftsverständnis eines Wissenden, der den Unwissenden belehrt. In Freires Konzept des diskursiven Verfahrens zur Entschlüsselung bedeutsamer Situationen geht es um den Dialog, in dem Lehrende und Lernende (von der Situation Betroffene) ihren Sachverstand zur Erhellung und Analyse der Situation einbringen. Jene bedeutsamen Situationen nennt Freire ‚generativen Themen‘, weil sie das Denken und Handeln der Menschen, ihre Werte, Ideen, Hoffnungen, Zweifel und die Herausforderungen in einer konkret-historischen Epoche widerspiegeln und sich in vielen möglichen Themen des alltäglichen Lebens weiter entfalten (vgl. Freire, 1991).

So ist der Situationsansatz nie nur ein Konzept zur Qualifizierung von Menschen, sondern immer auch ein Ansatz zur Gestaltung von Wirklichkeit. Im institutionskritischen Kern des Situationsansatzes verstehen die beteiligten Erwachsene und lernen die Kinder, dass Situationen nicht als unabänderlich gelten, sondern historisch geschaffen und damit für Veränderungen offen sind.

Hier liegt ein Grund dafür, dass der Situationsansatz in der Ausbildung kaum wirksam wird. Er eignet sich nicht als Reduktion auf einen Lerninhalt, der unterrichtet wird, und passt nicht in tradierte Lernstrukturen, sondern bedarf einer diskursiven Strategie. In projektorientiertem Unterricht und in der Weiterbildung sind Forschung und Reflexion konstitutiv.

2.3 Sind tradierte Bildungseinrichtungen geeignete Lernorte? - Impulse aus der Reformpädagogik und der Community Education

Wie können Erfahrungen außerhalb der Institution für Kinder sinnstiftend nutzbar gemacht werden? Eine Exkursion beispielsweise in ein Kinderkrankenhaus wird zu einer substantiellen Erfahrung, wenn sie – im Kindergarten vorbereitet – gemeinsam mit dem medizinischen Personal alltagsrelevante Begebenheiten dramatisieren. Quasi-Ernstsituationen zeigen Merkmale, die einen Transfer vermuten lassen und die Praxis hat dies bestätigt (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Curriculum Soziales Lernen: Didaktische Einheit ‚Kinder im Krankenhaus‘: Das Entfernen des Gips ist ebenso ein Beispiel wie das Kennenlernen eines noch nicht sterilisierten OPs, der Rollenswechsel mit einem Zahnarzt oder die Fahrt im Krankenwagen). *

Es sind So-Tun-Als-Ob-Situationen, die Merkmale des Quasi-Ernstcharakters enthalten, die Kinder mit den realen Rollenträgern konfrontieren. Die Kinder erleben Erfahrungen, die ihre eigene Theorie von Wirklichkeit anreichert und helfen, Ängste zu thematisieren und partiell abzubauen. Die beteiligten Erwachsenen erleben ihre Sensibilisierung für die Fragen und Nöte der Kinder und nicht selten die Motivation, gemeinsam nach möglichen Veränderungen zugunsten der Kinder zu forschen.

Bernfeld (1967) kritisiert die Barrieren, die Bildungseinrichtungen zwischen sich und der Umgebung aufbauen und er wendet sich gegen das Lernen am falschen Ort. Eine solche didaktische Situation verhindere die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und trage zur Stabilisierung von Missständen bei.

Der zweite Impuls reicht zurück bis zu den ersten Community Schools in England, oder John Dewey, Vater der amerikanischen progressive education.

Lernen und Leben im Gemeinwesen bedeutet auch, die Kinder mit aktuell bedeutsamen Menschen aus dem Gemeinwesen in Verbindung zu bringen und setzt sich ab von der Vorstellung, im Sinne einer Anschauungspädagogik die Umgebung mit den Kindern zu betrachten.

2.4 Kennzeichen, die sich daraus für den Situationsansatz ableiten

Die in den 70er Jahren formulierten Kennzeichen gelten noch heute:

* Sachbezogenes Lernen in sozialen Sinnzusammenhängen: der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird nur dann zum handlungsrelevanten Können, wenn er in sinnvollen und für die Kinder bedeutsamen Zusammenhängen geschieht. Wenn sachbezogenes Lernen im sozialen Kontext geschehen soll, bedeutet das nicht, dass so genannte Wissensbestände ohne Bedeutung sind. Sie werden abgerufen und nachgefragt und dann auch begriffen, wenn deren Relevanz deutlich ist. In Projekten umschreibt das der Begriff der Didaktischen Schleifen.

* Der Zugang zum Krankenhaus gelang über einen Vater (Arzt). Die heutige Arbeitssituation dürfte nur noch einen Einblick am Rande des Klinikgeschehens erlauben. Aber dieser könnte auch heute noch gelingen. Einige Zahnärzte weisen sich heute als kinderfreundlich aus und sind auch zur Kooperation mit Kindergärten bereit.

Es ist der Exkurs in plausible Wissensbestände. So kann es sein, dass Erwachsene und vielleicht auch die Kinder selbst Informationsdefizite feststellen, ohne deren Erschließung das Projekt nicht weiter verfolgt werden kann. Oder etwa ein Kind, das sich für den Geburtstagskalender verantwortlich fühlen möchte tut gut daran, sowohl die Zahlen der Wochentage als auch deren Schriftbild und das der Monate zu erkennen. Isoliertes Training würde nicht unbedingt zu kompetentem Handeln führen. Der Transfer gelingt umso leichter, wenn der Sinnzusammenhang von Beginn an deutlich ist.

Und der Begriff des Sozialen Lernens, der dem Curriculum der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung den Titel gab, meinte keineswegs eine ungefragte Einübung von sozial erwünschten Verhaltensweisen, wie es später oft verkürzt interpretiert wurde. Im Gegenteil geht es um ein komplexes Lernen, das die Kinder in die Lage versetzt, Zusammenhänge in der Welt auf ihre Weise zu begreifen. Dabei ist davon auszugehen, dass Kinder ebenfalls über Möglichkeiten verfügen, Wirklichkeiten mit anderen gemeinsam mitzugestalten und zu verändern (heute sprechen wir von der Erfahrung der Selbstwirksamkeit).

* Autonomie, Solidarität und Kompetenz sind dabei die übergeordneten und unauflösbar miteinander verbundenen Ziele. Autonomie bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Erziehung zur Autonomie will Kinder wie Erwachsene darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Menschenrecht ist, zu vertreten. Dieses Postulat gilt schon für die Kleinsten, wie es in der aktuellen Debatte der frühen Bildung, der ‚Forscher in Windeln‘ von Emmi Pikler vertreten wird.

Also Eigensinn ja, aber in Verbindung mit Gemeinsinn. Erziehung zur Solidarität weist auf ein friedfertiges Zusammenleben hin, in dem Schwächere geschützt und Diskriminierungen keinen Platz haben. Kompetenz umfasst alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um in realen Lebenssituationen autonom und solidarisch zu handeln.

* Lernen in altersheterogenen Gruppen ist ein wesentliches Prinzip des Situationsansatzes und entspricht den überwiegenden Lernsituationen des realen Lebens. Warum bedarf es einer Legitimation für diese Mischung in Bildungseinrichtungen? Schulreformer wie etwa Peter Petersen haben in Reformschulen der reformpädagogischen Zeit ganz selbstverständlich die großen und kleinen Kinder miteinander lernen lassen. Die altersgleiche Gruppe geht von der falschen Annahme aus, von allen Kindern das Gleiche erwarten zu können. Altersmischung lebt von der Vielfalt, aber auch von der Binnendifferenzierung. Nur die braucht es in altersgleichen Gruppen auch, wenn man dem einzelnen Kind gerecht werden will.

* Lernen in realen Lebenssituationen. Wenn Lernen dazu dienen soll, in Situationen des wirklichen Lebens kompetent zu handeln, dann macht es Sinn, dass dieses Lernen selbst nicht in künstlich konstruierten Lebenssituationen oder abgeschottet hinter den Türen der Institution geschieht, sondern unmittelbar an den Lebenserfahrungen anknüpft, die die Kinder selbst betreffen. Schlüsselsituationen sind Ausschnitte aus der sozialen Wirklichkeit, Ausschnitte die für die Kinder erfahrbar sind, in denen sie selbst handeln können und in denen sie gemeinsam mit anderen etwas verändern oder gestalten können. Dabei geht es nicht darum, besonders problematische oder nur schwierige Situationen auszuwählen, sondern jene, die von Kindern auf ihrer Entdeckungsreise mitdefiniert werden.

Es ist entscheidend, ob die Kinder mit ihren Deutungen der Situation zu Wort kommen und ernst genommen werden. Das schützt auch davor, Kinder mit Erwachsenenproblemen zu behelligen (vgl. Zimmer 2000, S. 29). Arbeitslosigkeit der Eltern oder Armut in der Familie - eine besonders schwierige Situation, und gleichwohl bedeutsame Situation -, ein in vielen Kitas aktuelles Thema, würde die Erzieherinnen herausfordern, sich in der gesellschaftlichen Debatte sachkundig zu machen, um die allgemeine Ebene des Themas zu verstehen. Die aktuelle Situation in der Region und in ihrer Kita (und auch die persönliche Auseinandersetzung mit diesem Thema) wäre die andere Ebene der Recherche. Die subjektive Deutung für das beteiligte Kind ist die dritte Ebene. Ist hier eine Annäherung an dessen Wirklichkeit und ihre Deutung gelungen, wird das Thema einen Namen haben, der aus der Perspektive des Kindes formuliert ist. Hier wird auch deutlich, dass manche Themen eher in der Haltung der Erzieherin im Alltag mit Kindern und Eltern zum Tragen kommen und andere eher in Projekten aufbereitet werden. Projekte sind die Leuchttürme eines auf lebensnahes Leben angelegten Alltags.

Die Didaktischen Einheiten des Curriculum Soziales Lernen waren seinerzeit das Ergebnis gemeinsamer Recherchen von Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Wissenschaftlern. Themen wie ‚Kinder alleine zu Hause‘, ‚Verlaufen in der Stadt‘, ‚Kinder im Krankenhaus‘, ‚Meine Familie und ich‘ und alle weiteren zeigen deutlich, dass es nicht um die Reduktion auf ein Sachthema geht, sondern um Ausschnitte des Kinderlebens. Allerdings kann auch ein vorrangiges Sachthema wie ‚Dinosaurier‘ - fasziniert und beliebt - zu einer Schlüsselsituation werden, wenn Kinder hinter diesem Thema eher Fragen einer philosophischen Betrachtung aufwerfen; wie z.B.: ‚Was gab es vor den Sauriern? Warum sind die ausgestorben? Was gab es, bevor meine Oma lebte? Was bleibt, wenn ich einmal tot bin? Können wir Menschen auch aussterben? Die Fragen der Kinder weisen den Erwachsenen den Weg des Dialogs.

* Eltern sind Erziehungspartner. Sie wie auch andere Erwachsene sind Experten in der Deutung und Analyse von Lebenssituationen der Kinder. Sie sind gleichzeitig Bündnispartner in dem Bestreben, Merkmale der Situation so zu verändern, dass sie den Kindern mehr Handlungs- und Entscheidungsspielraum zugestehen. Wenn alle Beteiligten ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Deutungen der Lebenssituation zusammenbringen, wird es gemeinsam möglich, die Welt der Kinder besser zu verstehen und ihnen Wege zu eröffnen, immer weitere Ausschnitt der Wirklichkeit zu entdecken und ihnen zu erschließen.

* Die Öffnung des Kindergartens zum Gemeinwesen ist charakteristisch für die Arbeit im Situationsansatz. Es geht um Erkundungen im Umfeld. Ein Beispiel aus der Didaktischen Einheit ‚Verlaufen in der Stadt‘: Was geschieht, wenn ein Kind die Eltern im Gedränge eines Kaufhauses nicht wieder findet? Ein Ausschnitt vielfältiger Aktionen und Diskussionen auch mit Eltern: In Rollenspielen wurde die Situation im Kindergarten simuliert.

Erfahrungen des Verloren-Gehens im Trubel ist manchen bereits passiert. Sie steuern also ihre Wissen dazu bei nach genauem Plan und Absprache – auch mit den Eltern - spielen die Mutigsten diese Situation in der Realität eines Kaufhauses, während die Verkäuferin nicht eingeweiht ist, wohl aber die Gruppe ganz in der Nähe jederzeit hilfsbereit einspringen kann. Zurück in der sicheren Kita finden Eltern, Kinder und Erzieherinnen gemeinsam Regeln und Hilfsmittel (z.B. ein Halskettchen mit Adresse, weil das Kind in der Aufregung den Namen vergessen kann), wie die Situation zu bewältigen ist. Die Erfahrung zeigt, dass sich Kinder in einer vergleichbaren realen Situation daran erinnerten und auch jüngere, die nur als Zuschauer in der Gruppe dabei waren, verstanden, worum es geht.

Begegnungen mit Menschen, Situationen und Ereignissen, mit denen Kinder auch außerhalb des Kindergartens konfrontiert sind, können zu Lernsituationen werden, wenn die Öffnung zum Gemeinwesen gelingt. Welche Orte sind bei Kindern beliebt? Entspricht der öffentliche Spielplatz den Bedürfnissen von Kindern? Sie dürfen mit Ihren Erzieherinnen bei der Planung einer Neugestaltung mitwirken – so geschehen vor nicht langer Zeit in einem Ort in Rheinland-Pfalz. Kinder konnten mit den Planungsexperten verhandeln und waren auf diesen Augenblick sehr gut vorbereitet, denn sie hatten sich viele Alternativen angesehen und an einem realistischen Konzept mitgearbeitet. .

Gleichzeitig sind Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten, offene Häuser für Nachbarn und andere Gäste, die den Erfahrungsbereich der Kinder erweitern und selbst von diesen Begegnungen profitieren. Denn nur wenn beide Seiten etwas davon haben, macht diese Form der Zusammenarbeit Sinn.

3. Materialien für die Qualitätsentwicklung im Situationsansatz

1996 erhielt das Institut für den Situationsansatz aus dem Bundesministerium den Auftrag, im Rahmen einer bundesweiten nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder' (NQI), in einem Teilprojekt Materialien für die Qualitätsentwicklung auf der Basis des Situationsansatzes zu entwickeln. Das Institut gewann mit dieser Arbeit eine Aktualisierung und Präzisierung der Merkmale des Situationsansatzes und konnte bisher Missverständliches präzisieren und in Qualitätskriterien übersetzen. Dieser Prozess geschah in Anknüpfung an die Tradition der (Weiter-) Entwicklungsarbeiten seit den 70er Jahren in enger Zusammenarbeit mit Erzieherinnen, Eltern, Wissenschaftlern und anderen.

Die Qualitätskriterien werden begründet durch fünf Theoretische Dimensionen und 16 Konzeptionelle Grundsätzen, die Orientierung geben für das pädagogische Handeln.

3.1 Über das Bild vom Kind

Auf welche Realitäten treffen Kinder? Was wird von ihnen erwartet? Was wird ihnen zugemutet? Selbst innerhalb des gleichen kulturellen Hintergrunds können wir auf sehr verschiedene Vorstellungen treffen und wir bieten ihnen unterschiedliche Wirklichkeiten. Das dem Situationsansatz zugrunde liegende Bild vom Kind nimmt jedes Kind, gleich welcher sozialen Herkunft und gleich welcher individuellen Voraussetzungen von vorneherein als Subjekt seiner Lebenswirklichkeit wahr. Er thematisiert das Wechselverhältnis von Kind und der es umgebenden Realität.

Das Kind wird also in seinem Kontext und seiner Zeit gesehen und auch nur so zu verstehen und zu fördern. Werden die verschiedenen Weisen, sich mit der Welt auseinanderzusetzen geachtet, sind sie eine reiche Quelle des miteinander und voneinander Lernens.

Und der Situationsansatz achtet die intersubjektive Konstruktion des Bildes vom Kind: das Bild vom Kind **in** mir interagiert mit dem Kind **vor** mir. Ein geklärtes Wechselverhältnis zwischen dem Kind in mir und dem Kind vor mir gehört zu den anspruchsvollsten Herausforderungen eines pädagogisch Handelnden.

3.2 Pädagogische Grundsätze

16 pädagogische Grundsätze sind mittlerweile auf der Basis von Projektergebnissen und Wissenschaftsdiskursen formuliert. Die vorgelegte Erfassung des gesamten theoretischen und praxisrelevanten Kontextes gilt als eine auf überschaubare Sicht gültige Orientierung. Die Autoren des Instituts für den Situationsansatz gehen gleichzeitig davon aus, dass diese zu gegebener Zeit eine erneute Überarbeitung erfahren werden.

1. *Die pädagogische Arbeit geht aus von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien*
2. *Erzieherinnen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Kinder sind.*
3. *Erzieherinnen analysieren, was Kinder können und wissen und was sie erfahren wollen. Sie eröffnen ihnen Zugänge zu neuem Wissen und neuen Erfahrungen, die für ihr Aufwachsen von Bedeutung sind,*
4. *Erzieherinnen unterstützen Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung und wenden sich gegen stereotype Rollenzuweisungen und – übernehmen.*
5. *Erzieherinnen unterstützen Kinder, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzuzeigen,*
6. *Erzieherinnen ermöglichen, dass jüngere und ältere Kinder im gemeinsamen Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig stützen können.*
7. *Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mit zu gestalten.*
8. *Im täglichen Zusammenleben findet eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt. Regeln werden gemeinsam mit Kindern vereinbart.*
9. *Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist.*
10. *Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.*
11. *Räume und ihre Gestaltung stimulieren das eigenaktive und kreative Tun der Kinder in einem anregungsreichen Milieu.*
12. *Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich.*
13. *Eltern und Erzieherinnen sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.*
14. *Die Kindertageseinrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.*
15. *Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Sie wird fortlaufend dokumentiert.*
16. *Die Kindertageseinrichtung ist eine lernende Organisation. (Preissing 2009 S.13 ff)*

3.3 Theoretische Dimensionen

Fünf theoretische Dimensionen begründen die pädagogischen Grundsätze, entsprechen dem gesetzlichen Auftrag (SGB VIII / KJHG) und verweisen auf Referenztheorien, die für die Entstehung und Weiterentwicklung des Situationsansatzes impulsgebend und richtungsweisend waren und sind (vgl. Preissing 2009, S.8)

Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Einheit von Inhalt und Form sind die Dimensionen, die sich als eine wahre Fundgrube eröffnen, erlauben sie doch eine theoretische Auseinandersetzung mit aktuellen und dem Konzept impliziten Exkursen. Sie stellen wesentliche Zusammenhänge her und lassen sie nachvollziehbar werden.

4. Der Situationsansatz zeigt nachhaltige Wirksamkeit

Die Evaluationsstudie, die im Folgenden in ihrem Ergebnis ausschnitthaft dargestellt wird, macht deutlich, dass die Pädagogik des Situationsansatzes Wirkung zeigt. Und sie kommt in ihrem Ergebnis dem Konzept des resilienten Verhaltens nahe.

4.1 Ergebnisse der externen Evaluation

„Eine aufwendige externe, empirische und summative Evaluation erfuhr der Situationsansatz 1996 durch eine dem Situationsansatz gegenüber eher skeptische Forschergruppe der Universität Landau gegen Ende der Laufzeit des Modellversuchs ‚Kindersituationen‘ (Wolf u.a. 1998 und Wolf u.a. 1999). Verglichen wurden Modelleinrichtungen mit Einrichtungen, die am Rande von dem Projekt partizipierten und Kontrolleinrichtungen, deren Teams angaben, nicht nach dem Situationsansatz zu arbeiten. Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen Auswirkungen von Interventionen im Rahmen des Situationsansatzes auf Erzieherinnen, vor allem aber auf Kinder.

Es sei kein Zweifel, heißt es in einer ersten Darstellung der Ergebnisse, dass sich eine gute pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz auch schon nach relativ kurzer Zeit bemerkbar mache (Wolf u.a. 1998, S. 289): Das Kind, das eigenaktiv, selbstständig 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 dies nicht tun.

An anderer Stelle heißt es dazu: ‚Vor allem in folgenden inhaltlichen Bereichen zeigen sich in den Modelleinrichtungen höhere Werte:

- Gewährung von Freiraum der Kinder (Erzieherin)
- Entscheidungsfreiheit und Eigenständigkeit (Kindergruppe)
- das selbst entscheidenden und bei der Sache bleibende Kind (Kind)
- Kind handelt nicht allein auf Anweisung der Erzieherin (Kind)
- Kindgerechte Anregung (Erzieherin)

- das aktiv, 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-materielle Möglichkeiten (Tageseinrichtung)
- Bereitstellung von ‚echten‘ Gebrauchsgegenständen (Tageseinrichtung)
- Bereitstellung von wertlosen, zweckfreien Materialien (Tageseinrichtung),
(Wolf u.a. 1999, S. 271)

Vier Jahre später erfolgte eine Fortschreibung der Datenanalyse, also eine weitere Evaluation der Landauer Gruppe. Ihre Vermutung war, dass sich aus verschiedensten Gründen, z.B. auf Grund von Fluktuation des Personals, die damaligen Effekte verflüchtigt hätten. Wolf, Hippchen und Stuck rechneten nach vier Jahre mit einer vollkommenen Nivellierung. (Wolf u.a. 2001, S. 431). Doch gegen die Erwartung zeigten sich auch nach vier Jahren deutliche Effekte im Sinne der früheren Ergebnisse.“ Zimmer 2002)

4.2 Eigenaktiv und selbstwirksam – Ein Betrag zur Resilienzförderung

Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosoziale Entwicklungsrisiken.

Auch Kinder erleben in unserer Risikogesellschaft Erfahrungen, in denen sie ihr Potential an positiver Energie und die Unterstützung durch stabile (Zweit-)Beziehungen brauchen, um sich nicht unterkriegen zu lassen: Scheidung, Umzug, Armut, Gewalt u.a. Die Resilienzforschung untersucht Risikofaktoren, wie sie bewältigt werden können und zeigt dabei eine ressourcenorientierte Perspektive auf. Wer Resilienz entwickelt, verfügt über so genannte Schutzfaktoren, um damit Krisen besser zu überstehen.

Subjektive Schutzfaktoren sind etwa:

Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein realitätsnahes und positives Selbstkonzept, die Fähigkeit zur Selbstregulation und ein aktives Bemühen um Bewältigung, z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren (vgl. Wustmann. S.125)

Die Ergebnisse der externen empirischen Evaluation des Situationsansatzes (vgl. Kap.4.1) kommen dieser Beschreibung sehr nahe. Offenkundig ist die Lebensumwelt im Kindergarten dieser pädagogischen Ausrichtung in hohem Maße in der Lage, externe Schutzfaktoren anzubieten:

In der Resilienzforschung sind dies beispielsweise: Ermutigung, eigene Gefühle auszudrücken, konstruktives Feedback, keine vorgefertigten Lösungen anbieten, bedingungslose Wertschätzung, aktives Interesse zeigen, angemessen Verantwortung übertragen, zu Erfolgserlebnissen verhelfen, eigene Stärken und Schwächen erkennen, an Entscheidungen teilhaben lassen und Selbstwirksamkeit ermöglichen, Anforderungssituationen zutrauen, ‚resilientes‘ Vorbild sein. Der Kindergarten als selbstverständlicher Ort im Leben eines Kindes hat neben dem Elternhaus die Chance und Verantwortung, eine Lebensumwelt den Kindern bereitzustellen, in der sie Schutzfaktoren ausbilden und immer wieder ausbilden können

5. Nachhaltige Verankerung durch Qualifizierung und Netzwerkbildung

Projektpolitik klammerte über viele Jahrzehnte die Frage der Nachhaltigkeit weitgehend aus. Mit dem Abschlussbericht und / oder einer Veröffentlichung des einen Projekts wandten sich die jeweiligen Projektgruppen und ihre Geldgeber einem neuen (Projekt-)Thema zu, wenn die Politik den Finanzrahmen bereitstellte. Was blieb und nachhaltig gesichert werden?

Etwa 20 Jahre nach dem Ende des Erprobungsprogramms begab sich eine Forschergruppe um Jürgen Zimmer und Lothar Krappmann (Kindergarten auf dem Prüfstand 1997) auf die Spurensuche um herauszufinden, welche Reformen der 70er Jahre noch von Bestand waren, welche Veränderungen oder Erweiterungen sie erfahren haben und welche in Vergessenheit geraten sind.

Die Spurensuche Anfang der 90er Jahre ergab zusammengefasst folgendes: eine überzeugende Trägerphilosophie und eine aktive Personalentwicklung flankiert durch kompetente Fachberatung unterstützen und sichern ganz entscheidend die bereits entwickelter Qualität. So ist ein Kindergartenteam ohne Vernetzung und /oder fachliche Unterstützung kaum imstande, über einen langen Zeitraum Fachlichkeit aufrecht zu erhalten. Andererseits: ist dies gegeben, kann der Praxisstandort auch ohne erneute Projektunterstützung, aber im Verbund mit der örtlichen Fachberatung, der Leitung und einem an inhaltlicher Qualität interessierten Träger in der eigenen Qualität fortschreiten und bei Bedarf durch Angebote der Fort- und Weiterbildung fachliche Unterstützung Hilfe holen.

Da die Ausbildung in ihrer jetzigen Form für die Arbeit mit dem Situationsansatz nur wenig beitragen kann, ist eine Nachqualifizierung gefordert. Erschwerend kommt hinzu, dass der Situationsansatz komplex und anspruchsvoll ist und zu Missverständnissen einlädt. Qualifizierung und Qualitätssicherung sind Aufgaben und Angebote des Instituts für den Situationsansatz.

5.1 Die Fachkraft für den Situationsansatz

Aus der Ausschreibung für die Weiterbildung: ‚Fachkräfte für den Situationsansatz‘ ...

- können relevante Schlüsselsituationen für die Bildungsprozesse der Kinder erkennen und analysieren
- entwickeln und begründen die Ziele für die pädagogische Praxis für diese konkreten Situationen
- kennen vielfältige Methoden zur Erschließung von Bildungsinhalten
- reflektieren ihre Arbeit im Team
- bauen Erziehungspartnerschaften mit Eltern auf
- nutzen die Ressourcen des Sozialraums
- verstehen Demokratie als einen Prozess von Aushandlung zwischen Menschen, deren Lebensverhältnisse ungleich sind
- nutzen Qualitätsentwicklungsinstrumente zur Verbesserung der eigenen Fachlichkeit und der konzeptionellen Arbeit.
(siehe Flyer zur Weiterbildung)

Seit etwa 15 Jahren bietet das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie (INA gGmbH) an der Freien Universität Berlin die berufsbegleitende Weiterbildung

zur ‚Fachkraft für den Situationsansatz‘ (mit Zertifikat) an. Diese Langzeitweiterbildung mit insgesamt 50 Seminartagen plus Selbststudium, Praxisforschung und Praxisarbeit trägt ganz entscheidend zur fachlichen Verankerung des Situationsansatzes in der Praxis bei (vgl. www.ina-fu.org).

Das Institut für den Situationsansatz beschreibt deren Kompetenzprofil wie folgt:

Ich-Kompetenz

Die Fachkraft für den Situationsansatz

* weiß um den Einfluss der eigenen Lebensgeschichte auf ihr pädagogischen Handeln

- Sie ist sich ihrer biographischen Erfahrungen bewusst und setzt sie in Beziehung zur allgemeinen Entwicklung
- Sie nimmt Irritationen ernst und versteht sie vor dem eigenen biographischen Bezugsrahmen
- Sie weiß um die Implikationen und Wirkungen des eigenen Handelns auf die Kinder

* nimmt sich und andere Menschen im System ihrer Lebenszusammenhänge Wahr

- Sie reflektiert die gesellschaftliche Position und deren Auswirkungen auf die pädagogischen Praxis
- Sie setzt aktives Vertrauen in die Veränderbarkeit der Zustände
- Sie handelt eigenverantwortlich, erlebt sich als Teil des Ganzen und bewahrt kritische Distanz

* ist bereit und fähig zur Selbstreflexion

- Sie kennt ihre Stärken, bringt sie ein und entwickelt sie weiter
- Sie bleibt in widersprüchlichen Situationen handlungsfähig
- Ihre selbstreflexives Handeln versetzt sie in die Lage, Konsequenzen für ihr professionelles Handeln zu ziehen
- Sie ist prinzipiell neugierig und interessiert daran, sich auf Überraschungen im pädagogischen Feld einzulassen, zu verstehen und mit anderen gemeinsam zu handeln

Sozialkompetenz

Die Fachkraft für den Situationsansatz

* verfügt über Dialogfähigkeit und begegnet Menschen, die „anders“ sind respektvoll

- Ihre Haltung basiert auf Wertschätzung
- Sie gesteht anderen eine andere Sicht auf die Situation zu und lässt sich auf den Perspektivenwechsel ein
- Sie bemüht sich um Equity und Inclusion
- Sie setzt sich für abgewertete Gruppen und Einzelne ein und schätzt

Diversity

- * ist teamfähig und nutzt Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse für die gemeinsame Entwicklung
 - Sie gestaltet die Beziehung mit Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Feld auf gleicher Augenhöhe zielgerichtet, motivierend, unterstützend und lösungsorientiert
 - Sie baut Motivation auf und unterstützt sie bei ihrem gegenüber
 - Sie weckt Neugierde und gibt ihr Raum

Sachkompetenz

Die Fachkraft für den Situationsansatz

- * versteht Lebenswirklichkeiten kontextuell und als prinzipiell veränderbar
 - Sie besitzt analytisches Wissen um die ungleichen Lebenssituationen von Kindern und ihren Familien und findet Handlungsspielräume heraus
 - Sie weiß um Auswirkungen gesellschaftlicher Privilegien und Benachteiligungen
 - Sie hat Kenntnisse von Strukturen und arbeitet mit ihnen
 - Sie kann einen historischen und einen visionären Bezug zur Wirklichkeit herstellen
- * kennt Leitbild, theoretische Dimensionen und Ziele des Situationsansatzes
 - Sie versteht diese Grundlagen und kann sie erklären und umsetzen
 - Sie gestaltet den Lernprozess so, dass die Verbindung des Individuum zum Umfeld erlebbar wird
 - Sie ist in der Lage, Schlüsselsituationen zu erkennen und mit anderen zu gestalten
 - Sie weiß, was ein Projekt ist und was projektorientiertes Lernen bedeutet und stellt dar, dass die Kita ein Bildungsort für Kinder ist
 - Sie erkennt die Lernabsichten und Basiskompetenzen der Kinder
 - Sie versteht Bildungsprozesse und tut alles, um die Kinder zu fördern, herauszufordern und angemessen zu begleiten
 - Sie weiß um die Bedeutung eines positiven und soziokulturell eingebunden Selbstkonzepts für die Bildungsprozesse
 - Sie weiß um den Zusammenhang von Zugehörigkeit, Beteiligung, Wohlergehen und Lernen

Methodenkompetenz

Die Fachkraft für den Situationsansatz

- * eröffnet vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten
 - Sie hält Prozesse aus und kann aktiv warten und beobachten
 - Sie analysiert Lebenssituationen aus der unterschiedlichen Perspektive der Beteiligten und entwickelt Fragen zum besseren Verstehen
 - Sie zeigt Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Begrenzungen zu sehen und durch Auseinandersetzung zu lernen

- Sie nutzt Methoden für Diskussionen und Diskurse
 - Sie kann bei Diskriminierungen, Abwertung und Ausgrenzung angemessen intervenieren
- * ist in der Lage, projektorientiertes Arbeiten zu organisieren
- Sie setzt ihr Wissen begründet und reflektiert ein, wenn nötig zieht sie Experten heran
 - Eine differenzierte pädagogische Vorgehensweise ist ihr selbstverständlich
- * strukturiert Raum, Zeit und Handeln in einem lernförderlichen Milieu
- Sie entdeckt und untersucht den „heimlichen Lehrplan“
 - Sie gestaltet Lernprozesse so, dass Sachen geklärt und Menschen gestärkt werden
 - Sie hat zu den einzelnen Dimensionen des Situationsansatzes ein Methodenrepertoire entwickelt und entwickelt sich darin mit anderen gemeinsam weiter
- * Verfügt über Strategien, die stetiges Lernen im Team befördern
- Sie kennt Methoden der Erwachsenenbildung und setzt sie mit anderen gemeinsam mit anderen in Beziehung zu den Inhalten.*

Neben der geschlossenen Lerngruppe bietet die berufsbegleitende Weiterbildung seit Beginn 2009 die Modularisierung als offenes Konzept an, das weitgehend von den Teilnehmer/innen bundesweit selbst zusammengestellt werden kann. In einem Studienbuch weisen sie ihre Qualifikationen aus und werden so zum Abschlusskolloquium mit Zertifikatsvergabe zugelassen.

Übersicht die modularisierte Weiterbildung zur ‚Fachkraft für den Situationsansatz‘:
51 Seminartage, 11 Praxisberatungstage, Selbststudium

1. Modul: 8 Seminartage (3+2+3 Tage)

Situationsansatz – eine Einladung, sich mit den Kindern auf das Leben einzulassen: Orientierung an Lebenssituationen; Diskurs, Analyse und Schlüsselsituationen; Sozialräumliches Umfeld wahrnehmen und analysieren; Situationen analysieren (Einstieg in das Planungskonzept)

2. Modul: 10 Seminartage (4+3+3 Tage)

In der KiTa bildet sich das Kind und bildet sich Gesellschaft: Anregungsreiche Lernkultur; Schöpferische Kräfte im Spiel; Werte und Normen; Räume und ihre Gestaltung, Material; Beobachten und Dokumentieren

* Dieses Profil und die Modularisierung entstanden 2007-2008 im Bereich Weiterbildung des Instituts für den Situationsansatz.

3. Modul: 6 Seminartage (3+3 Tage)

Partizipation: Demokratie leben von Anfang an: Schlüsselsituationen im Leben der Kinder; Beteiligung von Kindern; Auseinandersetzung mit Normen und Werten; Elternpartizipation; KiTa als aktiver Teil der sozialen Infrastruktur

4. Modul: 8 Seminartage (4 x 2 Tage)

Alle Kinder sind gleich, jedes Kind ist besonders: Mädchen und Jungen; Altersmischung; Kulturelle Vielfalt; Behinderung/ Beeinträchtigung / besondere Bedürfnisse

5 Modul: 8 Seminartage (3+3+2 Tage)

Die KiTa als lernende Organisation und Planung im Situationsansatz: Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende; Planungskonzept; KiTa als lernende Organisation

6 A. Modul: 7 Seminartage (3+4 Tage)

Theorie und Geschichte des Situationsansatzes: Wurzeln und Ideengeschichte des Situationsansatzes; Bezüge zu anderen pädagogischen Ansätzen; Leitbild und Dimensionen; Grundsätze

6 B. Modul: 4 Tage (im Block)

Colloquium und Präsentation: Qualität und Qualifikation präsentieren und evaluieren.*

Etwa 2000 Erzieherinnen haben sich in den letzten 10 Jahren auf den Weg zur ‚Fachkraft für den Situationsansatz‘ gemacht. Meist hat der Träger die Finanzierung übernommen, dies vor allem dann, wenn dieses Konzept seiner Trägerphilosophie entsprach. Außerdem hatte er erkannt, dass er durch die gewonnene Fachlichkeit in den Kindertageseinrichtungen selbst an Reputation gewinnt und sie ihn in der Umsetzung seiner eigenen Ziele näher bringt.

Die Fachkräfte selbst konnten zwar bisher nicht mit einer Gehaltserhöhung rechnen, aber neben der gewonnenen fachlichen Sicherheit waren sie bei Kolleginnen gefragt. Die eigene Praxis wurde zum Ort der Inspiration für andere, Teamberatung und öffentliche Auftritte brachten neben der Anerkennung auch einen kleinen finanziellen Zugewinn.

5.2 Netzwerke sind Infobörse und Impulsgeber

Netzwerke bilden in diesem Kontext Menschen, die eine konzeptionelle Orientierung verbindet und die im Prozess der Weiterbildung stehen bzw., diesen abgeschlossen haben.

Sie verstehen sich als selbst organisierte Gruppe ohne eigenes Budget. Jeweils eine Referentin / ein Referent der Weiterbildung ist in der Region oder dem Bundesland Ansprechpartner.

* Dieses Profil und die Modularisierung entstanden 2007-2008 im Bereich Weiterbildung des Instituts für den Situationsansatz.

Diese Netzwerke sind mittlerweile in mehreren Bundesländern gegründet und wollen folgendes bewirken:

- Qualitätssicherung in der eigenen Arbeit
- Kollegialer Austausch
- Informationsgewinn über Entwicklungen im Institut für den Situationsansatz (Forschung, Projekte, Weiterbildung)
- Informationen über Weiterentwicklungen zu weiteren Themen
- Erhebung von Fortbildungsbedarf und Vermittlung von Angeboten

Die Praxis zeigt, dass in den eigenen Reihen eine Koordination gebildet werden muss, um das Leben im Netzwerk zu organisieren. Gleichzeitig sind Impulse von außen wichtig (Referent/in), um den attraktiven Charakter zu erhalten und nicht von Innovationen abgekoppelt zu sein.

6. Die Schools for Life in Thailand – die bestmögliche Bildung für die Kinder der Armen

Ideengeber und Mitbegründer der School for Life ist Prof. em. Dr. Jürgen Zimmer, Präsident der Internationalen Akademie (INA gGmbH) an der Freien Universität Berlin. Das Projekt ist unter dem Dach der INA gGmbH jetzt im School for Life Institut beheimatet. Thailändische Stiftungen sind Lizenzhalter der beiden Privatschulen.

Die erste School for Life wurde 2003 gegründet und die zweite im Süden hat nach dem Tsunami überlebenden Kindern und einigen Erwachsenen ein neues Zuhause gegeben *. In der Schule und den Familiengemeinschaften leben jeweils etwa 200 Menschen. Den Schools for Life liegt das Konzept des Situationsansatz zugrunde.

Schlüsselprobleme sind: z.T. extreme Armut (Bergvölker und Seezigeuner), Drogenhandel, Brandrodung, Korruption, Prostitution, Aids, mangelnder Zugang zu Angeboten der Gesundheitsversorgung, mangelnder Zugang zur Schule.

Die Schools for Life gibt Kindern in Not jenen neues Zuhause, die Katastrophen überlebt haben (wie den Tsunami im Dezember 2004), Eltern verloren haben (im Drogenkrieg oder Aids), aus anderen Gründen in Not und Armut lebten. Jeweils etwa 140 Kinder leben in beiden Projekten.

6.1 Kindergeschichten

Die folgenden beiden Beispiele stehen für viele, sie zeigen den Lebenswillen der Kinder, ihrem Mut, es sind Geschichten vom Ankommen und der neuen Chance.

Wararee „Wow“ Yaoyen lebte mit ihrer Familie, die zur Kaste der als illegale Migranten gehört, auf der Straße. Sie suchten Unterschlupf im Dschungel. Von dort versuchte Wow täglich zur Schule zu kommen. Vor Erschöpfung schlief sie im Unterricht hungrig ein. Ihre Mutter brachte 2004 Wow zur School for Life. Sie war bei ihrer Ankunft 10 Jahre alt.

Heute ist Wow ein bildhübsches junges Mädchen, ein Musiktalent und möchte im künstlerischen Bereich einen Beruf finden. In der School for Life schließt sie die Junior High School ab.

Jimmy „Jimmy“ Jator kam als neunjähriger Junge 2004 zur School for Life. Der Grund für sein rotes Gesicht und seinen aufgequollenen Bauch entdeckten die Betreuer schnell: Jimmy zog es zu den Pickup-Wagen, wo er die von Erde verkrusteten Felgen und Reifen ableckte. Rote Erde gelangte in Brocken in seinen Magen, er hatte in der Vergangenheit, in der er sich alleine durchschlagen musste, vermutlich Dank der Mineralien, die er mit dieser Erde zu sich nahm, überlebt. Auf der Farm gewöhnte er sich erst allmählich an ortsübliche Nahrung. Er fand Freunde, vor allem bei Kindern der gleichen Ethnie, wurde ein guter Schüler in Mathematik und liebt es, mit seinen Freunden auf der Bühne eigene Choreographien vorzuführen. Er braucht noch immer ärztliche Versorgung und muss ein Mal pro Monat zur Blutwäsche. Er wird in seiner Familiengruppe liebevoll begleitet.

6.2 Pädagogische Leitlinien

Vor allem drei Leitlinien favorisiert das Konzept der School for Life. Diese orientieren die pädagogischen Bemühungen. Obwohl diese konzeptionellen Vorstellungen im Prinzip innovativen Bildungsvorstellungen thailändischer Reformpädagogen unterstützt werden, sind sie weder auf der lokalen Ebene der Unterrichtsgestaltung angekommen, noch sind die jungen Lehrkräfte, die nach kurzem Studium ohne Unterrichtserfahrungen in dem Projekt engagiert mitarbeiten, nicht selbstverständlich in der Lage, diese umzusetzen.. .

6.2.1 Entdeckendes Lernen

Der Erwerb von Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten dient dem Fortgang von Projekten. Pädagogen sind regen durch Impulse die Kinder an, begleiten sie aufmerksam und wertschätzend in ihrer Entwicklung, sie assistieren kompetent und mit Interesse die Forschungs- und Entdeckungsreisen der Kinder.

6.2.2 Auf die eigenen Füße fallen

Die School for Life will den Rahmen schaffen für eine Erziehung zum Unternehmensgeist. Er soll Kinder und Jugendliche darin ermutigen, auf spielerische Weise – ohne den Zwang zur Existenzgründung - unternehmerische Ideen zu entwickeln und zu erproben, um so – auf lange Sicht – sich selbst einen Arbeitsplatz schaffen zu können und damit den Kreislauf der Armut zu durchbrechen.

6.2.3 Community Education

Lernen wird als Beteiligung an der Entwicklung und Gestaltung des Gemeinwesens verstanden. Netzwerke mit den nahe gelegenen Dörfern bereichern die Kontakt- und Lernangebote der Kinder durch die Hereinnahem anderer Erwachsener mit ihren speziellen Kompetenzen.

* vgl. www.school-for-life.org

Gleichzeitig bietet das Projekt Raum und inhaltliche Angebote für Bewohner aus der Region, die Freunde werden und mit den Kindern und Erwachsenen der School for Life feiern und das Leben in der Gemeinschaft bereichern.

6.3 Projekte aus und in dem wirklichen Leben

Die Vermittlung der obligatorischen Fächer des nationalen Lehrplans nimmt etwa 60% der wöchentlichen Schulzeit in Anspruch. Als anerkannte Privatschule hat die School for Life 40 % Spielraum für das eigene Profil, ein projektorientiertes Lernen im Konzept der School for Life. Kinder, die nur eine bruchhafte oder gar keine Schulbildung bisher erfahren haben, brauchen eine solide Basis durch guten Unterricht in den Kernfächern. Dabei soll das repetitive Lernen durch zunehmend innovative Unterrichtsgestaltung ersetzt und der Unterricht auch außerhalb der Klassenräume stattfinden.

Projekte haben überwiegend ihren Ort in den Centers of Excellence. Es sind Lernorte, die bedeutsame Themen der Kinder repräsentieren. Sie sind der Raum der Verbindung von Reflexion und Aktion, ein Labor für vertiefende, praxisbedeutsame Studien – eine Allianz zwischen Situationsansatz und Lernbereichsdidaktik (systematischere Erschließung von Wissensbeständen bei gleichzeitiger Mobilisierung von kindgemäßen Lernprozessen innerhalb zu bewältigender Situationen). Es werden auch Inhalte oder Situationen aufgegriffen, die regionale, lokale, kulturelle Bedeutung haben und sie widerspiegeln.

In dem Center for Technology, Crafts & Ecology ist der knappe Ressourcenverbrauch bei gleichzeitiger guter Lebensqualität ein wichtiges Thema. So werden beispielsweise die Blätter der Bananen, die auf dem Campus wachsen, zu verschiedenen Arten der Verpackung genutzt. Die Kinder lernen, kunstvolle Alternativen zu Plastiktüten zu entwickeln und zu nutzen. Sie zeigen Begeisterung und Geschick bei den Herstellungsarbeiten und können die Produkte auch im Children's Shop an Gäste verkaufen.

Ein zweites Beispiel: Das Center for Cultural Heritage & Development hat in der School for Life in Chiang Mai einen Ort gestaltet, an dem die Kinder ihre ethnischen Wurzeln wieder finden. Die Kinder der verschiedenen Bergvölker thematisieren hier, was ihnen bedeutsam ist. Sie stellen ihre Herkunft vor und dar und erleben, dass sie alle friedlich nebeneinander und miteinander auf der Farm ihren Platz haben.

Weitere Center for Excellence sind: das Center for Organic Farming, das Center for Body & Soul und das Center for Culture Sensitive Tourism. Letzteres ist ein Angebot für Gäste, die die ausgetretenen Pfade des organisierten Tourismus verlassen wollen um wirklich bei den Menschen anzukommen, in die Kultur einzutauchen und für eine begrenzte Zeit mit ihnen zu leben. Die Kinder, die sich in dem Projekt „Be a little guide,“ engagieren, entwickeln gemeinsam mit der sie begleitenden Lehrkraft Ideen, wie sie den Gästen Einblick in ihre Kultur geben können. Kinder, die im Urwald überlebt haben, können mit einer erwachsenen Begleitung besser als viele andere den Gästen zeigen, wo man auf ihrem überschaubaren Weg durch den Dschungel Essbares findet, wie man sich vor Schlangen schützen kann und welche Kräuter man für medizinische Zwecke nutzen kann.

Projektrelevante Inhalte erfahren eine Verknüpfung mit Basiswissen, das in Handlungszusammenhängen seine Verwertbarkeit erweist. (Die sieben Centers for Excellence mit konkreten Projektideen vgl. Zimmer, Jürgen, April 2009)

Beide Projekte blicken auf eine noch junge Entwicklungsgeschichte, sie zeigen ein überzeugendes Konzept und in der Tendenz überzeugende Schritte der Umsetzung. Die Beteiligten sind auf dem Weg. Ihr Engagement überzeugt und der Wille, gemeinsam das Bestmögliche zu schaffen. Die Kinder zeigen, dass der Weg richtig ist. Sie sind gelöst, aktiv, singen und tanzen, sind anstrengungsbereit und schenken den Gästen ihre warmherzige Freundlichkeit. Jene treten reich beschenkt und meist als Freunde die Heimreise an und versprechen wiederzukommen.

8. Literatur

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwölfter Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn 2005

Colberg-Schrader, Hedi / Krug, Marianne: Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim 1999

Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsgruppe Vorschulerziehung u.a.: Curriculum Soziales Lernen. 28 Didaktische Einheiten. München 1975/1976 (Erprobungsfassung)

Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsgruppe Vorschulerziehung u.a.: Curriculum Soziales Lernen. 10 Textteile und 10 Bildteile. München 1980/1981

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. München 1994

Doyé, Götz: Öffentliche Diskurse im Projekt „Kindersituationen“ – von der Notwendigkeit, sich zu verständigen. In: Neue Sammlung, 1995, Heft 4, S.141-150

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1973

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg 1991

Haberkorn, Rita u.a.: Elternarbeit im Curriculum und Strategien der Gemeinwesenarbeit. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulalter, Bd. 1 München 1973, S. 319 ff

Hentig, Hartmut von: Schule neu denken. München 1995

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Wie Kindergärten besser werden. Seelze-Velber 1998

Laewen, Hans-Joachim u.a.(Hg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze-Velber 1997

Leu, H.-Rudolf/Krappmann, Lothar (Hrsg): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt 1999

Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003

Preissing, Christa (Hrsg): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim 2003; erscheint in überarbeiteter Fassung in Berlin 2009

Robinsohn, Shaul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied/Berlin 1971

School for Life, Chiang Mai: www.school-for-life.org

Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg 2008

Wolf, B./Becker, P./ Conrad, S./Jäger, R.S.: Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. Landau 1998

Wolf, B., Becker, P. Conrad, S.(Hrsg): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau 1999

Wolf, B./Hippchen, G u.a.: Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung. Aachen 2001

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel 2004, Nachdruck 2008

Zimmer, Jürgen: Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulalter, Bd. 1 München 1973, S. 9 – 60

Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hrsg. von Dieter Lenzen) Bd. 6, Stuttgart 1984

Zimmer, J. / Preissing, Chr./ Thiel, Th./ Heck, A./ Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber 1997

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim, Basel 2000

Zimmer, Jürgen: „Nicht das Rad neu erfinden“ .In: Diskurs, Heft 2, 2002, S. 11-18

Zimmer, Jürgen: Entwicklungen der School for Life Chiang Mai vom Jan. bis Dez. 2008, April 2005.(www.school-for-life.org).

Zimmer, Jürgen: Eliteförderung für die Kinder der Armen. In: Betrifft KINDER, Heft 12/08, Berlin, S. 6-11

Der Beitrag ist erschienen bei: Bock, Michael & Sanders, Karin: Kundenorientierung – Partizipation - Respekt. Neue Ansätze in der Sozialarbeit. VS Verlag 2009