

„Hinter einer Waschmaschine lag eine Zitrone.“

Alltägliche, tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als Lernressourcen für Kinder erkennen

Bis vor einigen Jahren war es recht unüblich, den Kindergarten als Lernort zu bezeichnen. Lernen wurde unweigerlich mit Schule in Verbindung gebracht. Mit dem Verständnis, dass der Kindergarten einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsbiografie der Kinder nehmen kann, wuchs der Anspruch an Bildung und Qualität in Kindertagesstätten. Im Zuge dieser Diskussion entstanden die Bildungspläne für die Kindertagesstätten und unterschiedlichste Qualitätsmanagementinstrumente. Die Bildungspläne liefern in vielen allgemeinen Grundlagen sinnvolle und begründete Orientierungen. Ein bisher wenig diskutiertes Problem der Bildungspläne ergibt sich aber aus den an die „Fächerlogik der Grundschule“ angelehnten Bildungsbereichen. In der Regel sind in den Bildungsplänen folgende Bildungsbereiche in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination beschrieben:

- Sprachliche Bildung, Kommunikation, Schrift und Medien
- Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung und Technik
- Ästhetisch-kulturelle Bildung und Musik
- Körper-, Bewegungs- und Gesundheitsbildung
- Ethisch-religiöse Bildung
- Lebenspraktische Kompetenzen; Lebenswelt
- Emotionales und soziales Lernen

Die Festlegung der Bildungsbereiche hat bezüglich der Umsetzung des Bildungsauftrags mehrere Konsequenzen. Zum einen setzt sich zunehmend eine Angebotspädagogik durch, die der Logik dieser Bildungsbereiche zu folgen scheint. So finden sich in vielen Kitas mittlerweile Wochenpläne, in denen die Bildungsangebote in eine Zeitschiene eingepasst wurden. Montags von 10.00 bis 11.00 Uhr finden naturwissenschaftliche Experimente statt und dienstags dann zur selben Zeit musikalische Früherziehung. In einem Internetforum fragt eine Erzieherin erstaunt: „Ich habe gerade etwas über Wochenpläne im Kindergarten gelesen. So was kannte ich bis jetzt

gar nicht. Hängt bei euch so etwas aus? Bei uns gibt es viel freies Spiel und spontane Aktivitäten. Ich frage mich, ob so ein Wochenplan Sinn macht?“, und eine andere antwortet: „Ja, bei uns gibt es auch einen Wochenplan. Ich selber finde es super, so wissen wir auch, was die Kids alles machen.“ Die Wirksamkeit von bildungsbereichsspezifischen Angeboten in Kitas wurde gerade zuletzt anhand der zahlreichen Sprachfördertrainings hinterfragt. Und in der Studie von Viernickel u.a. (2013) wurden drei Umgangsweisen von Kita-Teams mit den Bildungsplänen gefunden (eher distanziert, eher ignorierend, eher umsetzungsorientiert). Gerade bei den umsetzungsorientierten Teams, also diejenigen, die die Bildungspläne als verbindliche Vorgabe interpretieren, würde die Gefahr bestehen, „dass Bildungsbereiche isoliert und eine Vielzahl methodischer (Förder-)Programme und Projekte ‚abgearbeitet‘ werden“ (Viernickel u.a. 2013: 16). Im Hinblick auf die Auswirkungen des pädagogischen Handelns würde sich zeigen, dass die Bedürfnisse der Kinder den programmatischen Anforderungen nachgeordnet werden (vgl. ebd.).

Die Bildungspläne liefern Rechtfertigungs- bzw. Ausgrenzungsgründe für pädagogische Aktivitäten im Kindergarten und waren der Anfang der Standardisierung von Bildungsangeboten. Zum anderen findet sich die Logik der Bildungsbereiche in der „Kofferpädagogik“ wieder, bei der es nun für jeden Bildungsbereich einen Materialkoffer gibt, mit dem man dann – scheinbar gezielt – einen Bildungsbe- reich didaktisch abarbeiten kann. Neben Experimentierkoffern für naturwissenschaftliche Bildung findet man Sprachkoffer, Mathekoffer, Medienkoffer, Bastelkoffer, Vorlese- und sogar einen Trauerkoffer. Bildungsbereiche zergliedern ganzheitliche Lernprozesse von Kindern in Kompetenzbereiche. Dass die alltägliche Arbeit auch ohne das Denken in Bildungsbereiche auskommt, zeigt folgendes Beispiel. Eine Erzieherin hat in den Morgenkreis ein Fahrrad mitgebracht. Sie spricht mit den Kindern und lässt sie ihre Ideen äußern. Zunächst benennen die Kin-

der Einzelteile des Fahrrads, zwei sprechen über die Gangschaltung. Manche Kinder erzählen von Fahrradtouren mit den Eltern, einer vom Fahrradrennen im Fernsehen, das er mit seinem Vater gesehen hat. Ein Kind erinnert sich und holt das Buch „Die drei Freunde“ von Helme Heine aus der Bücherkiste und zeigt das Fahrrad der drei Freunde. Im Tagesverlauf zeichnen einzelne Kinder Bilder, in denen Fahrräder und das Fahrradfahren vorkommen. Aber zu welchem Bildungsbereich könnte man nun diesen kleinen Impuls rechnen? Viele Bildungsbereiche werden berührt – eine Zuordnung dieses kleinen pädagogischen Arrangements zu einem Bereich fällt aber schwer.

Eine bildungsbereichsspezifische Orientierung ist für die Weiterentwicklung eines umfassenden Bildungs- und Lernbegriffs, der elementardidaktisches Denken einschließt, nicht hilfreich, weil sie viel zu wenig die Tätigkeiten, Themen, Bedürfnisse und Aneignungsformen der Kinder selbst beachtet. Das Denken in Bildungsbereichen nimmt oftmals Lernergebnisse und -ziele der Kinder in bestimmten Bereichen in den Blick und fokussiert diese auch im Rahmen von Qualitätsverfahren (z. B. KES-E).

Tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche

Eine weitsichtiger Perspektive wäre es (gewesen), die Bildungsbereiche der Bildungspläne von den Tätigkeiten der Kinder und nicht von den Bildungserwartungen der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft zu formulieren. Dementsprechend wären meiner Ansicht nach folgende alternative tätigkeitsorientierte Bildungsbereiche als eine begründete Ordnung denkbar:

- Spielen und Fantasieren
- Sammeln und Ordnen
- Zeichnen und Modellieren
- Verantwortlich Kooperieren
- Erzählen und Sprechen
- Singen und Tanzen
- Wahrnehmen und Träumen
- Dokumentieren und Darstellen
- Gestalten und Konstruieren
- Denken und Fühlen
- Staunen und Beobachten
- Experimentieren und Konstruieren
- Begreifen und Bewegen

Weitere alltägliche Bildungstätigkeiten der Kinder sind durch rekonstruktive qualitative Forschungsmethoden weiter zu erforschen.

Die Ordnung dieser „Bildungsbereiche“ ist von täglich beobachtbaren Tätigkeiten der Kinder aus gedacht und betont die Lernaktivitäten der Kinder selbst. Sie sind aus Entwicklungsfeldern und -aufgaben der Kinder und den Grunddimensionen des kindlichen Lernens abgeleitet. Entwicklungsaufgaben stellen sich dem Kind sowohl durch biologische Reifungsprozesse wie auch durch soziale und kulturelle Erwartungen. Die Entwicklungsaufgaben sind mit den alltäglichen Aneignungsweisen der Kinder eng verwoben. Der Begriff der Aneignung findet sich bereits bei Wilhelm von Humboldt und kann in einem doppelbezüglichen Sinne verstanden werden. Das Kind erschließt sich die Welt aktiv und im Erschließen macht es sich ein Bild von sich selbst. Die

Foto: Esther Bulgrin



Kleine Bildungsszene im Kita-Alltag

Tätigkeiten sind die zukunftssträchtigen Werkzeuge, mit denen sich Kinder beliebige Inhalte und Erfahrungen erschließen. Dazu zwei Beispiele alltäglicher Aktivitäten, die ohne die Anregung von PädagogInnen fast nebenbei geschehen.

Anna und Luise, zwei Mädchen im Alter von vier und fünf Jahren stehen auf der Terrasse und spielen Folgendes: Sie stehen sich gegenüber und klatschen in einer bestimmten Reihenfolge zu folgendem Spruch, den sie dazu parallel aufsagen: „Hin-ter ei-ner Wasch-maschine lag ei-ne Zi-tro-ne. Die Zi-tro-ne hieß: Zippe-li, zippe-lo, zippe-lo-ni-ka.“ Bei Zippeli, zippelo, zippelonica hören sie auf zu klatschen und benutzen eine bestimmte Schrittfolge mit den Füßen, die beide Kinder parallel zueinander ausführen (müssen). Anschließend dreht sich ein Kind um und das Klatschspiel beginnt von vorne, nur unter erhöhtem Schwierigkeitsgrad, weil die Kinder sich nun nicht ansehen können. Das Spiel wiederholt sich.

Hat eine solche Szene nun etwas mit Bildung zu tun? Betrachten wir die Szene unter verschiedenen Gesichtspunkten:

- Sprechen: Zu den Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb gehört u.a. die phonologische Bewusstheit. Sie zeigt sich in der Fähigkeit, Wörter in Silben zu gliedern, Reime zu erkennen oder Laute herauszuhören. Die beiden Mädchen wenden dies beim Zerlegen des Spruches an.
- Kooperieren: Bei der Beobachtung des Spiels fällt auf, dass ein Mädchen zwar den Spruch und die Zerlegung der Silben kann, aber die dazugehörenden Bewegungen noch nicht. Die Mädchen lernen hier also miteinander (soziales Lernen; ko-konstruktives Lernen). Während eines durch Gesten oder kleine Regieanweisungen („Du musst dich jetzt umdrehen“) die Rolle der Vermittlerin einnimmt, ist das andere die Lernende. Dieses Kooperieren ist durch Freude und Spaß begleitet.
- Bewegen: Die Kinder müssen zu den einzelnen Silben entweder passend in die Hände klatschen oder die Füße zueinander bewegen. Dies erfordert einiges an motorischer Koordination. Durch diese motorische Aktivität wird die Sprache verkörpert bzw. verinnerlicht.
- Spielen: Nicht zuletzt darf die Besonderheit des Spruches „Hinter einer Waschmaschine ...“ nicht übersehen werden. Typisch für das Vor- und Grundschulalter ist das Spiel mit der Sprache und den Bedeutungen. Dieser seltsame Spruch hat Rätselcharakter, weil er die Fantasie anregt und Fragen eröffnet (Was hat eine Zitrone hinter einer Waschmaschine zu suchen? Wie kommt der seltsame Name zustande?).

Dies sind einige erste Deutungsmöglichkeiten, die noch erweitert werden können. Solchen Bildungssze-

nen verdeutlichen die Komplexität kindlichen Tuns und erfordern daher eine verstehende, mehrperspektivische Herangehensweise. Fachlich gesehen, bedeutet mehrperspektivisch, dass unterschiedliche Wissensgebiete beim Verständnis helfen können. An diesem Beispiel kann man sehr gut sehen, wie Sprache, Bewegung und Spiel ineinanderfließen (vgl. Zimmer o. J.).

Dass die Tätigkeiten von Kindern manchmal viel schwerer einzuordnen sind und nicht immer durch soziale Kommunikation in der Gruppe begleitet werden, zeigt folgende kurze Selbstbildungsszene:

Die zweijährige Lina hockt allein in der großen Sandkiste des Kindergartens. Vor ein paar Tagen hat es geregnet, sodass der Sand teils nass, teils getrocknet ist. In der rechten Hand hält sie ein Stück weiße Kreide fest. Mit der linken Hand greift sie nun mehrfach in den Sand, der Sand rinnt schnell durch die Finger. Lina dreht sich um. Sie entdeckt einen kleinen Sandklumpen, der durch die Feuchtigkeit des Regens nun trocken verklumpt ist. Sie nimmt den Sandklumpen zwischen Daumen und Zeigefinger und drückt, bis er zerplatzt. Dies beobachtet sie genau. Eines der abgeplatzen Teile wird nun erneut aufgehoben, um es dann wiederum zu zerdrücken. Nun steht Lina auf und sucht im Sand einen weiteren Sandbrocken. Gezielt geht sie auf einen zu, hebt ihn mit Daumen und Zeigefinger auf und lässt ihn in der Luft zerplatzen. Dies wiederholt sie mehrfach.

Ausgehend von der Beobachtung lassen sich auch hier bestimmte Fähigkeiten des Kindes beschreiben, die bestimmte Lernerfahrungen andeuten:

- Begreifen: Lina zeigt motorische Geschicklichkeit und sensible Dosierung der eigenen Kraft, indem sie den Pinzettengriff gezielt einsetzt.
- Beobachten und Wahrnehmen: Lina macht hier eine Materialerfahrung. Dadurch setzt sie sich intensiv mit den Eigenschaften von Sand auseinander und entdeckt dabei etwas Neues über die Konsistenz von Sand. Sie ist fasziniert von den Sandbrocken und der Möglichkeit, den Sandklumpen zu zerdrücken.
- Experimentieren: Lina experimentiert mit dem Sand. Während die erste Erfahrung eher eine spontane Entdeckung ist, geht Lina anschließend systematisch und planend vor. Es scheint, als hätte sie nach einem ersten ziellosen Ausprobieren im weiteren Verlauf eine Hypothese aufgebaut, die sie nun für sich überprüft. Dabei ist die Wiederholbarkeit ein wichtiger Aspekt, der die Regelmäßigkeit dieser Erfahrung bestätigt.
- Staunen: Nicht außer Acht zu lassen ist dabei die Intensität ihres Tuns. Sie richtet ihre ganze Aufmerksamkeit auf ein Phänomen und ist sehr konzentriert bei der Sache. Sie lässt sich von nichts drum herum ablenken.

AUF EINEN BLICK

Das sogenannte Didaktische Dreieck im Kontext elementarpädagogischer Arbeit meint die Gestaltung des alltäglichen Zusammenspiels zwischen Kind, pädagogischer Fachkraft, den Lerngegenständen bzw. der Lernumwelt. Das Verständnis von Lernen richtet sich hierbei an den Tätigkeiten der Kinder aus. Es setzt voraus, dass (kleine) Bildungsszenen im Kita-Alltag erkannt und die Erkenntnisse fachlich richtig interpretiert und weiterentwickelt werden. Der soziale, kulturelle und entwicklungsbedingte Hintergrund eines jeden Kindes ist dabei zu berücksichtigen. Die mehrperspektivische Deutung der Handlungen eines Kindes ist dabei sinnvoll, da sich tätigkeitsorientierte Bildung nicht in programmatische Vorgaben - wie bspw. in den Bildungsplänen für Kindertagesstätten der Bundesländer vorgegeben - zuordnen lässt.

Derartige Szenen sind eher lautlos, spontan und unauffällig. Sie sind auch nichts Besonderes, denn sie finden in jedem Kindergartenalltag vielfach statt. Um solche Bildungsszenen zu erkennen und an ihnen das Lernen des einzelnen Kindes zu verstehen, ist genaue Beobachtung und Interpretation notwendig. Von der Erkenntnis, die Themen, Tätigkeiten und Interessen der Kinder vor deren entwicklungsbedingten und sozialen Kontexten zu deuten, wurden insbesondere Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren stark gemacht. Diese oftmals methodisch ausgerichteten Verfahren (Wie beobachte ich? Wie dokumentiere ich? Wie lege ich ein Portfolio an? Welche Beobachtungsfehler können passieren? usw.) reichen allein nicht aus. Beobachtung kann nur vor dem Hintergrund einer fachlich fundierten Deutungskompetenz stattfinden (vgl. Kieselhorst/Bree/Neuß 2012). Das beste Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bleibt unzureichend, wenn nicht auch ein differenziertes Wissen über die zentralen Kindheitsphänomene und Aneignungsweisen von Kindern besteht (vgl. Neuß 2007). Fachwissen hilft aber nicht nur bestimmte Beobachtungen zu deuten, sondern es ermöglicht überhaupt erst, dass etwas „in den Blick“ kommt. Wahrnehmung ist nämlich nicht einfach das Aufnehmen von Information, für die man nur konzentriert hinsehen muss. Es ist insbesondere das Vorwissen und die Vorerfahrung der pädagogischen Fachkraft, die ihre Wahrnehmung leiten. Wer wenig weiß, nimmt auch wenig wahr – oder positiv formuliert, wer viel über die zuvor genannten Tätigkeitsbereiche der Kinder weiß, wird auch im pädagogischen Alltag mehr erkennen und verstehen. Dies ist die Voraussetzung, um an das Beobachtete gegebenenfalls pädagogische Angebote anzuschließen bzw. die Tätigkeiten der Kinder aufzugreifen. Dieser Handlungsrahmen ist vielfach als didaktisches Dreieck beschrieben worden. Es verdeutlicht die wechselseitige Beziehung zwischen den Kindern, der Fachkraft und dem Lerngegenstand.

Didaktisches Dreieck

Dieses an den Tätigkeiten ausgerichtete Vorgehen drückt sich auch in dem didaktischen Dreieck aus (→ Abb., S. 8; Neuß 2013, 18). Wer mit Kindern zu tun hat, sie genau beobachtet und ihre Handlungen zu verstehen sucht, wird erkennen, dass sie selbst eine Vielzahl von Spielen, Aktivitäten und Interaktionen entfalten, die vielfach auf selbst gewählte Lerngegenstände ausgerichtet sind. Aus dieser Vorstellung ergibt sich ein bestimmtes Verständnis von Lernen.

Die Tätigkeiten der Kinder spiegeln ihre Art der Weltaneignung wider.

Gerade Gerd E. Schäfer (2005) hat immer wieder verdeutlicht, dass es um das Wahrnehmen und Erschließen des Symbolgehaltes kindlicher Lebensäußerungen geht. Damit hat er ein Bildungsverständnis hervorgehoben, das Lernen nicht als Rezeption und Speicherung von Informationen versteht, sondern als Sinngebungsarbeit des Kindes. Diese Sinngebungsarbeit findet in den symbolischen Formen kindlicher Weltaneignung seinen Ausdruck, wie beide Beispiele eindrücklich zeigen. Daher ist der Lerngegenstand auch nicht vorrangig in den Kita-Bildungsplänen zu finden, sondern in den Tätigkeiten der Kinder und ihrer handelnden Auseinandersetzung mit der „Welt“ bzw. den selbst gewählten Lerngegenständen. Theoretisch schließt diese Position an die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (Leontjew, Wygotsky, Galperin u. a.) an. Die zentrale Annahme der Tätigkeitstheorie ist, dass sich das menschliche Bewusstsein durch die gegenständliche Tätigkeit des Menschen in der Welt bilde. Weil Vorschulkinder sich permanent mit der Welt entsprechend der zuvor

genannten Tätigkeiten (Spielen, Sammeln, Zeichnen usw.) auseinandersetzen und bilden, bedarf es in der Frühpädagogik in der Regel auch keiner gezielten Programme, Trainings, Lehrgänge oder Kurse. Es geht vielmehr darum, die nötigen Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten aus den Interessen der Kinder und den situativen Bedingungen abzuleiten und alltagsnah umzusetzen. Das bedeutet also keineswegs eine pädagogische Zurückhaltung (im Sinne von: Beobachten reicht aus) oder fachliche Beliebigkeit. Solche Impulse und Arrangements, wie das Mitbringen eines Fahrrades, sind wichtig und notwendig, weil Kinder heute mit sehr begrenzten Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten im sozialen Nahraum zu tun haben. Das Fachwissen über den Lerngegenstand kann dann dazu genutzt werden, um Anregungen kind- und bedürfnisgerecht auszugestalten.

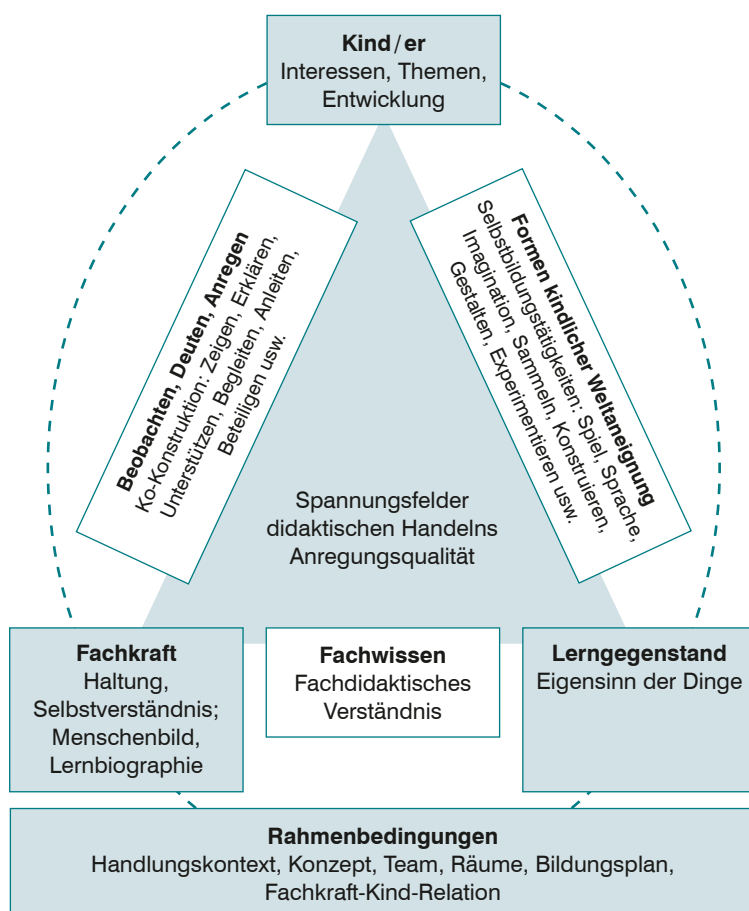
Das zugrunde liegende didaktische Prinzip ist die Bottom-up-Didaktik, das heißt, ein mögliches Angebot wird aus den alltäglichen Interessen und Themen der Kinder entwickelt. Dabei sollte die Komplexität von alltäglichen Lerngegenständen erhalten werden. So wie bei dem Beispiel mit dem Fahrrad, können alltägliche Aktivitäten mit Kindern immer viele Erfahrungsbereiche berühren. Es kommt allerdings darauf an, als Fachkraft das Potenzial alltäglicher Dinge und Handlungen zu erkennen. Bei der Zubereitung eines

gesunden Frühstücks, können mathematische Aspekte (z. B. beim Abwiegen), ästhetische Aspekte (z. B. beim Dekorieren der Früchte) oder auch Sachaspekte (z. B. Arten und Vorkommen der Früchte) aufgegriffen werden. Die notwendige Fähigkeit der Fachkraft ist bei diesem didaktischen Vorgehen die Spontaneität, auf unvorhersehbare Fragen und Impulse der Kinder einzugehen. Die zieloffene Kommunikation folgt dabei den Prinzipien des „sustained shared thinking“, bei dem es darum geht, durch Kommunikation ausgiebigere *gemeinsame Denkprozesse* anzuregen, indem die Fachkraft Ideen aufgreift, offene Fragen stellt und neue Begriffe in die Gespräche mit Kindern einbringt (vgl. Siraj-Blatchford 2005). Ausgehend von pädagogischer Achtsamkeit gegenüber den Tätigkeiten, Themen und Interessen der Kinder werden auf der Basis von stabilen Beziehungen und Bindungen, dem Vertrauen in die Selbstbildungskräfte und die Selbstentwicklung des Kinder bedürfnisorientierte Lernumgebungen und Angebote gestaltet.

Das Gegenteil der Bottom-up-Didaktik ist die Top-down-Didaktik. Hierbei werden die einzelnen Arbeits- und Lernschritte quasi vorweg von der Fachkraft geplant. Zentrale Impulse für dieses Vorgehen kommen aus der Frage, was sollen die Kinder eigentlich lernen. Die Ziele werden zwar altersgemäß „heruntergebrochen“ (didaktisch reduziert), bleiben aber an der Systematik eines Fachs, Lernfelds oder Bildungsbereichs angelehnt.

Wenn man nun an den Tätigkeiten der Kinder anknüpft, entwickelt sich das pädagogische Handeln der Fachkraft während des Prozesses. Mal ist sie Erzieherin, Begleiterin, Expertin, Beobachterin, Mitspielerin, Moderatorin, Partnerin, Lehrerin, Ko-Konstrukteurin und Aufsichtsperson. Ihr didaktisches Handeln wird von Situation zu Situation neu bestimmt. ■

Didaktisches
Dreieck



Literatur

- Kieselhorst, M./Bree, St./Neuß, N. (2012): Beobachtung und Deutung kindlicher Selbstbildungsprozesse Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte – Eine empirische Studie. Wiesbaden
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2007): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2013): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Verlag
- Siraj-Blatchford, I. (2005): Quality Interactions in the Early Years. Tactyc Annual Conference. Cardiff (Vortragspräsentation)
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I. u.a. (2013): Schlüsselsel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Zimmer, R. (o. J.): Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. www.dji.de/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf