

Wurzeln und Wege der offenen Arbeit in Kindertagesstätten

Hans-Joachim Rohnke

Eine geschlossene oder gar lineare Chronologie der Geschichte der offenen Arbeit oder offen arbeitender Kindergärten wird hier nicht geboten. Der Versuch, sie zu schreiben, würde sich vermutlich der Gefahr aussetzen, als anmaßend oder übergriffig diskreditiert werden zu können. Selbst Kenner der Materie sind darüber im Diskurs, welche Initiativen, Impulse und Aktivitäten letztlich als ausschlaggebend anzusehen sind. Je nach Interesse, Standort, Blickwinkel und Priorisierung verschiedener Ereignisse und Prozesse variieren naturgemäß die Einschätzungen der Bedeutungen der diversen Entwicklungen (-stränge) in den unterschiedlichen, regional in Bundesländern organisierten deutschen Bildungslandschaften.

Insoweit verzichte ich darauf, mich hier festzulegen, welche Entwicklungen als zentral und welche eher als weniger bedeutsam zu bezeichnen sind. Stattdessen sehe ich meine Aufgabe darin, einige Meilensteine und Brennpunkte zu benennen, von denen ich glaube, dass sie wichtig für die Geschichte der konzeptionellen Ausprägungen der offenen Arbeit/offenen Kindergärten waren. Sie haben sich teils in Verbindung und Kooperation zueinander, teils als unabhängige und selbständig hervorgebrachte Entwicklungen herauskristallisiert. Zu verstehen sind sie vor dem Hintergrund von (zeitgeistig bedingten) Reformbestrebungen diverser gesellschaftlicher Kräfte, die auf für notwendig gehaltene Veränderungen im Bildungsbetrieb zielten und eine neue kindzentrierte, partizipative und auf Mündigkeit gerichtete Pädagogik im Fokus hatten¹.

Der Anfang: Veränderungen an der Basis

Zu nennen sind meines Erachtens vor allem diejenigen Entwicklungsprozesse, die bereits seit den frühen siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts von Fachkräften direkt an der Basis in Kindertagesstätten beobachtet, forciert und berichtet worden sind. Die dort wahrgenommenen Aktivitäten und die dabei gesammelten Erfahrungen sind letztlich der substantielle Kern und die Basis für wie auch immer geartete Aussagen zur offenen Arbeit und über offen arbeitende Kindergärten. Flankiert, unterstützt und befördert wurden diese Prozesse durch einige fachliterarisch tätige Chronist/innen und Unterstützer/innen, die in ihren jeweiligen Wirkungskreisen und durch ihren vernetzten fachlichen Austausch in eine Art Leuchtturm-, Orientierungs- und Multiplikatorenfunktion gerieten.

Einige der maßgeblichen Akteur/innen, die hier anfänglich mit Büchern und Fachartikeln wichtige Grundlagen gelegt haben, waren insbesondere Axel Jan Wieland², Gerhard Regel³,

¹ Ein vielbeachteter Leitgedanke jener Jahre findet sich z. B. in Theodor Adornos Feststellung: "Erziehung soll die Herstellung des richtigen Bewusstseins bewirken. Sie soll zur Mündigkeit erziehen. Mündig ist, der für sich selbst spricht, wer für sich selbst gedacht hat und nicht nur mitredet" (Adorno T., Erziehung nach Auschwitz).

² Regel, G./Wieland, A.J.: (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Hamburg: EB-Verlag 1993

³ Regel, G.: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des offenen Kindergartens. Hamburg: EB-Verlag 2006

Thomas Kühne, Regina Braun und einige Zeit später vor allem auch Gerlinde Lill⁴. Vornehmlich dieser Personenkreis lieferte zentral anzusehende Fachbeiträge, die die Auseinandersetzung um Wege und Ausformungen gestützt, angeregt und befördert haben. Später kam eine Rubrik zur offenen Arbeit mit etlichen Fachbeiträgen in dem Online-Portal www.kindergartenpaedagogik.de⁵ von Martin Textor und eine Begriffsdefinition in der freien Enzyklopädie www.wikipedia.de⁶ hinzu.

Hinzu trat sukzessive der einschlägige Seminarbetrieb diverser staatlicher und freiverbandlicher Fortbildungsträger mit expliziten, der offenen Arbeit gewidmeten Fachthemen. Außerdem entstanden verschiedene regionale und überregionale Arbeitskreise (Netzwerke)⁷ und Zirkel und schließlich das Veranstaltungsformat Kongress oder Großveranstaltung (Oldenburg, Cuxhaven und Frankfurt am Main, um die wichtigsten zu nennen).

Ich selbst hatte das Glück und die Möglichkeit, einige dieser Entwicklungen im Rhein-Main-Gebiet Mitte der 1980er Jahre erleben und mitgestalten und sie später durch meine selbständige Seminararbeit aufgreifen, unterstützen und forcieren zu können.

Ein Ausgangspunkt: Die "Bewegungsbaustelle"

In Frankfurt war es z.B. ein Arbeitskreis von Pädagog/innen, Psycholog/innen, Soziolog/innen und Erzieher/innen, die sich u.a. mit Fragen zur Kindergarten-Architektur beschäftigten und deren Mitglieder sich in ihrer Eigenschaft als angestellte oder freiberufliche Fachberater/innen, Kita-Einrichtungsleiter/innen und Wissenschaftler/innen eine eigenständige fachliche Position zu Fragen zukunftsweisender Architekturen für Kindertagesstätten erarbeiteten.

Eine für mich herausragende Persönlichkeit und Teilnehmerin in dieser Runde war Regina Braun. Sie wirkte als Einrichtungsleiterin in der evangelischen Kindertagesstätte der Auferstehungsgemeinde in Frankfurt am Main-Praunheim und vereinte in meiner Wahrnehmung die theoretischen Ansprüche, die ich u.a. in meinem erziehungswissenschaftlichem Studium an der Frankfurter Johann-Wolfgang Goethe Universität erworben hatte, mit einem feinsinnigen Gespür für Realisierungsmöglichkeiten und Umsetzungsstrategien in ihrer täglich neu gestalteten pädagogischen Praxis. Frau Braun kooperierte damals mit dem überregionalen Fortbildungsträger Deutscher Verein in Sachen "Bewegungsbaustelle" und ermöglichte vielen Seminarteilnehmerinnen und anderen Gästen zeitnahe Hospitationsmöglichkeiten in ihrem Kindergarten. Das gruppenübergreifende Bewegungsangebot der "Bewegungsbaustelle"⁸ entwickelte sich rasch zu einem pädagogischen Selbstläufer und überzeugte und ermutigte viele Besucher/innen, diese Erfahrungen für die Gestaltung ihrer eigenen Einrichtungen zu übernehmen. Als dann noch eine mediale Aufbereitung, als gleichsam theoretisch-praktische Fundierung, durch Claudia Henschels vielbeachteten Film "Wer sich nicht bewegt, bleibt sit-

⁴ Lill G.: Was sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten... Fragen und Antworten. Betrifft KINDER Extra. Weimar, Berlin: verlag das netz 2012

⁵ Z.B.: Rohnke, H.-J.: Eigenverantwortung als handlungsleitendes Prinzip in der offenen Arbeit. Informationen zu Geschichte und Aktualität der "offenen Arbeit". <http://www.kindergartenpaedagogik.de/928.html>

⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_%28Kindergarten%29

⁷ Z.B. die trägerübergreifende "Fachgruppe Offene Arbeit in Kindertagesstätten und Horten" beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge in Frankfurt mit einem Fachkongress 1999 und das Netzwerk Offene Arbeit (NOA) in Berlin, das ebenfalls mehrere Fachtagungen organisiert hat.

⁸ Claudia Henschel: "Wer sich nicht bewegt bleibt sitzen". Frankfurt am Main: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge 1993 (VHS-Film)

zen!" hinzukam, war vielerorts das Eis gebrochen und so wurden zahlreiche "Bewegungsbau- stellen" als ständig erreichbares, gruppenübergreifendes Angebot in vielen Kindertagesstätten eingerichtet.

Eine Weiterführung: verschiedene Funktionsbereiche

Die guten Erfahrungen mit diesem Bewegungsangebot ermutigten dann die Protagonistinnen, weitere sog. Funktionsbereiche (also tätigkeitsspezifische Handlungsorte und -bereiche) zu etablieren und so das gruppenübergreifende Angebot sukzessive auszuweiten und auf diese Weise den Kindern neue, interessante und differenzierte Erfahrungs- und Erlebnisräume zur Verfügung zu stellen. Dabei ging es auch darum, "kindertümelnde" Ausstattungen der Kitas zu vermeiden und möglichst viele lebensnahe Materialien, Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge und Möbel aus dem realen Lebensumfeld der Kinder zu berücksichtigen und vorzuhalten.

Von vielen Praktiker/innen wurde diese Entwicklung vor allem als stimmiges und realisierbares Modell zur Konkretisierung des oft als in seiner Umsetzung als kompliziert wahrgenommenen und zu realisierenden situationsorientierten Ansatzes erlebt. Denn zu beobachten war nun: Die Kinder blühten regelrecht auf, suchten und fanden sich in neuen und bis dahin brachliegenden Spiel- und Handlungsarrangements und zeigten ein deutlich erhöhtes Maß an Eigeninitiative und kreativem Ausdruck. Vorzugsweise in den von ihnen nunmehr selbständig ausgewählten und wechselnd sich zusammensetzenden Paarungen und Kleingruppen entwickelte sich peu à peu mehr Eigeninitiative, Engagement, Begeisterung, Risikofreude, Ausdauer und Konzentration. Für die Erzieher/innen bedeutete dies, jetzt auf weniger konventionell vertraute Animations-, Instruktions- und Anleitungspädagogik zurück greifen zu können, sondern sich vermehrt auf das zu beziehen, was die Kinder in ihren Aktivitäten und Kommunikationen an Interessen, Neigungen, Absichten und Zielsetzungen durchschimmern ließen bzw. explizit zeigten. Nun ging es darum, kindliche Aktivität in ihren Sinn- und Bedeutungsgehalten "zu lesen" und zu versuchen, die beobachteten Ausdrucksformen besser zu verstehen.

Das heißt, im Vordergrund stand nicht mehr, in erster Linie die wahrgenommenen Ereignisse vorschnell zu bewerten und in Schubladen zu sortieren, sondern Zeit und Muße zu finden, die spezifischen Besonderheiten kindlichen Ausdrucks und Verhaltens besser und mit neuen Verknüpfungen und Referenzpunkten in Sinnzusammenhängen zu deuten. Hier stellten sich Erzieher/innen neuen Rollenerfordernissen, die mehr mit Feinfühligkeit, Unterstützung, Ermöglichung, Respektierung, ressourcenorientierter Betrachtung und quasi anwaltlicher Vertretung kindlicher Belange zu tun hatten.

Im Kontext: Vergleich zu anderen reformpädagogischen Ansätzen

In meinem vorrangigen Einzugsgebiet, im Rhein-Main-Gebiet und Rheinland-Pfalz, verschafften wir uns damals durch zahlreiche Exkursionen im direkten Vergleich mit anderen renommierten pädagogischen Konzepten einen Eindruck über die in der Fachszene etablierten Reformansätze und diskutierten eindringlich die jeweils festgestellten Vor- und Nachteile unserer Wahrnehmungen und Einschätzungen. Wir besuchten konsequent Einrichtungen, deren pädagogischen Orientierungen ambitioniert und profiliert waren: Dazu gehörten Kindertageseinrichtungen, die sich dem situationsorientierten Ansatz verpflichtet fühlten, die nach anthroposophischen Zielsetzungen arbeiteten, die sich der Pädagogik Maria Montessoris angeschlossen hatten, die die Freinet-Pädagogik bevorzugten und – damals ganz neu – sich für die Arbeit der italienischen Reggio-Emilia Pädagogik begeisterten. Auch der Besuch der

Frankfurter Hundertwasser Kita gehörte damals dazu, genauso wie die Betrachtung der Ideen zu einer Kinderbauernhof-Kita in Wiesbaden.

In der nachträglichen Einordnung und im Rückblick kann ich sagen, dass mich das damals erlebte Konzept der offen arbeitenden Einrichtung von Regina Braun am nachhaltigsten berührt und beeindruckt hat. Es hatte für mich im Vergleich mit den anderen Lösungen die größte vertrauensbildende Glaubwürdigkeit, Plausibilität und Wirksamkeit und hat mein Denken und Handeln beeinflusst und unterstützt. Es vereinte das, was ich in einem anspruchsvollem Frankfurter Studium – maßgeblich beeinflusst u.a. durch die damals vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Befunde und Forschungsergebnisse des Instituts für Sozialforschung (T. Adorno, A. Mitscherlich und E. Fromm mit ihren Forderungen nach Erziehung zu Mündigkeit, Selbstkritik und emanzipatorischen Freiheitsverständnissen) und durch die Studentenbewegung der 1968er Jahre ausgelösten Diskussionen um moderne, freiheitsstiftende Kindererziehung (u.a. der A. Neill'schen Summerhill-Pädagogik) – gehört und gelesen hatte. Natürlich gehörte auch die Beschäftigung u.a. mit den Ideen Janusz Korczaks, Anna Freuds, Siegfried Bernfelds, der Braunmühl'schen Antipädagogik und den Arbeiten Paulo Freieres, Bruno Bettelheims, Rebeca und Maurice Wild und Jean Piagets⁹ (sowie die Ideen der vor allem durch Monika Seifert geförderten Kinderladenbewegung) zur studentischen Lektüre jener bewegten und diskussionsfreudigen Zeit dazu.

Unterstützung: Subjektorientierung im KJHG

Auf der Ebene der Sozialpolitik wird in diesen Jahren das Kinder- und Jugendhilfegesetz (1991)¹⁰ auf den Weg gebracht. Es postuliert die Forderung nach Erziehung und Bildung zu "Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit" der Kinder (§§ 1 und 22 SGB VIII) und gesteht ihnen eigenständige Partizipations- und Mitspracherechte zu (§ 8 SGB VIII). Hier finden sich klar und unmissverständlich Bestrebungen nach mehr Respekt und Achtung vor der individuellen, kindlichen Persönlichkeit. Diese Variante der Betonung der Bedeutung der subjektiven Seite des Kindes im institutionellen Erziehungsgefüge wurde von den Befürworter/innen offener Kindergärten als Bestätigung und mit Genugtuung zur Kenntnis genommen. Nicht wenige verstanden es als Unterstreichung des von ihnen beschrittenen Weges einer stärkeren Subjektorientierung im alltäglichen pädagogischen Geschehen und als Anerkennung ihrer Bemühungen, dem jeweils einzelnen Kind mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit zukommen lassen zu können.

Weitere Untermauerung: PISA und Bildungspläne

Rund 10 Jahre später waren es die PISA-Ergebnisse, die die Menschen in der Republik aufhorchen ließen. Die schwachen deutschen Resultate beflügelten diejenigen Reformkräfte, die als Konsequenz eine stärkere Beachtung individueller kindlicher Lernmöglichkeiten und -erfordernisse für die Bildungseinrichtungen reklamierten. Begleitet von neuen Befunden der Gehirn- und Lernforschung entstanden vermehrt Diskussionen um neue Wege in der Bildungsförderung und -unterstützung kleiner Kinder. Auch wenn sich die PISA-Ergebnisse im Wesentlichen auf die Schulen bezogen, fühlen sich nicht wenige Elementarpädagog/innen und

⁹ J. Piaget, zitiert in Richiger-Näf (2008): Das Mögliche ermöglichen, Bern: Haupt Verlag, S. 224: "Das Ziel von Bildung ist nicht, Wissen zu vermehren, sondern für das Kind Möglichkeiten zu schaffen, zu erfinden und zu entdecken, Menschen hervorzubringen, die fähig sind, neue Dinge zu tun!"

¹⁰ KJHG, Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (Gesetze v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163)

für diesen Bereich Verantwortliche berufen, neue Konzepte, Bildungsprogramme und Didaktiken für die Allerjüngsten zu formulieren und in Bildungsplänen oder -empfehlungen auf Länderebene zusammenzufassen. Alle Bundesländer schufen solche Grundlagen und erhoffen sich damit, frischen Schwung in die in die Kritik geratene deutsche Bildungslandschaft zu bringen. Wenngleich viele dieser Pläne Bildungsbereiche ausweisen, die es bei den Kindern zu fördern und zu entwickeln gilt, so zeigen doch nahezu alle in ihren theoretischen Bezügen und Bildungsvorstellungen ganz klar ein hohes Verständnis für die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen und dialogischen Interaktionsverständnissen seitens des pädagogischen Personals.

Insbesondere der Beziehungs- und Kommunikationspflege sowie der Notwendigkeit einer professionelleren Eingewöhnung wird begründungsreich das Wort geredet. In einem KMK-Beschluss¹¹ von 2004 wird z.B. unmissverständlich gefordert, dass die Schule auf dem aufzubauen habe, was im Kindergarten mit seinem breit angelegten Bildungsverständnis grundgelegt würde. Das Konzept der offenen Arbeit wird sogar im Bayerischen Bildungsplan explizit hervorgehoben.¹²

Auch diese Entwicklungen haben die Befürworter/innen offener Konzepte mit Interesse zur Kenntnis genommen und als Bestätigung ihrer Überzeugungen und Zielsetzungen rubriziert. Es bildete sich zunehmend ein breiteres fachliches Verständnis heraus, bei dem deutlich wurde, dass erfolgreiche Initiierung von Bildungsprozessen in Institutionen etwas damit zu tun hat, inwieweit es gelingt, Freiräume für das Ausleben von Bildungsmotivationen und -bedarfen für die dort explorierenden Kindern zu schaffen.

In der Folge gelang es, diesem Konzept zu Anerkennung und Respekt zu verhelfen und insgesamt die diesbezügliche Wertschätzung im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Raum zu vergrößern. So konnte jahrelang in vielen mehrtägigen Seminaren sowohl bei großen Fortbildungsträgern als auch in Kitas direkt für die Ideen der offenen Arbeit geworben werden, genauso wie die Erfahrungen auf zahlreichen Elternabenden hilfreich waren, die sog. Einwandbehandlung gegenüber kritischen und besorgten Fragen zu verfeinern. Insbesondere in Rheinland-Pfalz und dem in Mainz ansässigen Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum wurden Ideen zu offenen Konzepten mit Interesse zur Kenntnis genommen. Mit vielen der Kursteilnehmer/innen unternahmen wir viele Jahre erfolgreich Exkursionen u.a. in die Frankfurter Auferstehungsgemeinde und konnten so die Akzeptanz der nachfragenden Interessent/innen steigern.

Größere Verbreitung: ein Fortbildungskonzept

2006 war es dann schließlich soweit: Es zeigte sich, dass hinreichend Vertrauen und Interesse (und Nachfrage!) aufgebaut war, um ein umfängliches, d.h. mehrmoduliges Fortbildungskonzept in das Fortbildungsprogramm des Sozialpädagogischen Fortbildungszentrums in Mainz (Rheinland-Pfalz) aufnehmen zu können. Mittlerweile konnten allein dort 10 Langzeit-Veranstaltungsreihen zum Thema "Fachkraft für offene Arbeit und frühe Bildungsbegleitung" erfolgreich durchgeführt werden. Es glückte, namhafte Vertreter/innen (insbesondere erstma-

¹¹ KMK-Beschlüsse: "Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung von Kindern" und "Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung" (04.06.2004)

¹² Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen, 5. Aufl. 2012

lig auch aus dem Wissenschaftsbetrieb) und Befürworter/innen offener Ideen in die Seminarreihen einzubinden und so die Qualität der Kurse von Anfang an auf ein hohes Level zu heben. Mitbeteiligt waren über die Jahre u.a. Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Regina Braun, Gerd Regel, Dr. Gerlinde Lill, Kornelia Schneider und Mechthild Dörfler und der Autor dieses Artikels. Übernommen oder unterstützt wurden diese Reihen auch von anderen Trägern, z.B. von der Caritas Lernstatt des Caritas-Verbands im Bistum Trier.

Für die Verbreitung des neuen Konzepts sorgten immer die öffentlich angelegten Abschlusspräsentationen, bei denen die Seminarteilnehmer/innen die von ihnen erarbeiteten Projektarbeiten in ansprechender Form vor vielen geladenen Gästen vortrugen und so viel zu einem differenzierten Verständnis und zur Begeisterung für die offene Arbeit beitrugen.

2014 gelang es schließlich, das Seminarformat über die Landesebene hinaus deutschlandweit, also auf die Bundesebene zu erweitern. Zwei große und bedeutende Akteure im Jugendhilfebereich, der AWO-Bundesverband und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, ermöglichten im Verbund, die Konzeption dieser Reihe überregional anzubieten. Bereits im November 2015 startete die 2. Reihe. Hier kam es nun erstmalig zu Begegnungen von Interessent/innen und Akteur/innen auf nationaler Ebene. Entsprechend unterschiedlich, vielgestaltig und interessant zeigten sich die diversen Entwicklungswege, Ausgestaltungsformen und Lösungen, die in den verschiedenen Ländern gefunden worden waren und die zu reizvollen und engagierten Diskussionen führten.

Zunehmende Anerkennung: Beachtung in Studiengängen und Studien

In den neu gegründeten Bachelor-Studiengängen zur Kindheitspädagogik findet das Konzept der offenen Arbeit mittlerweile curriculare Beachtung, und die NUBBEK-Studie¹³ weist bei offen arbeitenden Kindergärten eine herausragende Prozessqualität im Vergleich mit anderen konzeptionellen Ansätzen nach. Über die Jahre ist auch das Selbstbewusstsein der Praktiker/innen gewachsen, was sich nicht zuletzt in der Tatsache niederschlägt, dass zahlreiche Filmproduktionen entstanden sind. Sie informieren Eltern und interessierte Teile der Öffentlichkeit darüber, was unter offener Arbeit im Kindergarten zu verstehen ist. Erfreulicherweise gelingt dies auch im sog. semiprofessionellen, also Laien-Bereich.¹⁴

Ganz neu ist der Umstand, dass sich Protagonist/innen aus dem italienischen Bologna, also aus der Nähe der kunst- und feinsinnigen Reggio-Pädagogik, für die offenen Ansätze interessieren und sogar schon eine erste Übersetzung ins Italienische erfolgt ist.¹⁵

Blick in die Zukunft: ein tragfähiges Konzept für kommende Herausforderungen

Ich bin der festen Überzeugung, dass das Potenzial und die Erfahrungen, die mit der Umsetzung und Anwendung des offenen Konzepts gegeben sind, Chancen und Möglichkeiten bieten, noch viele, zukünftig anstehende Herausforderungen für das elementare Bildungssystem konstruktiv anzugehen und zu bewältigen. Vor allem die Bereitschaft und die Fähigkeit zum

¹³ Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Welt des Kindes 2014, Heft 6, S. 34

¹⁴ Eine interessante Film-Arbeit findet sich z.B. auf www.youtube.de: "Offene Arbeit im AWO Familienzentrum Marie Juchacz Gießen 2015"

¹⁵ Lill, G.: "Tutto quello che avreste sempre voluto sapere sul Lavoro Aperto" ("Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten"). Zeroseiup s.r.l. 2015

Umgang mit Heterogenität (also des Lebens mit der Vielgestaltigkeit menschlicher Daseins- und Lebensformen) sind ein Pluspunkt, der in den kommenden Jahren verstärkt Aufmerksamkeit auf das Konzept der offenen Arbeit lenken wird. Dabei steht nicht im Vordergrund, welches mehr oder weniger aktuelle Thema, wie z.B. "Sprachentwicklung" oder "Inklusion", dabei in den Fokus gerät. Denn: Entweder liegen bereits gute diesbezügliche Erfahrungen mit der Bewältigung dieser Themen vor oder ist das Konzept, bedingt durch das entsprechende Denken und die bewährten Einstellungen seiner Protagonist/innen, gut geeignet, die anstehenden Aufgaben in Angriff zu nehmen.

Gerade auch der Umgang mit Menschen mit Gewalt-, Flucht- und Vertreibungserfahrungen und den zahlreichen mit diesen Umständen verbundenen Themen wird solchen Bediensteten leichter fallen, die im Kopf und im Herzen "offen" sind, die vorurteilsfrei neuen Gegebenheiten ins Auge schauen und konstruktiv an der Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse mitarbeiten wollen.¹⁶ Natürlich brauchen sie auch weiterhin dafür unterstützende Rahmenbedingungen sowie Verfügungszeiten, um über eine qualitativ hochwertige Pädagogik nachdenken und sich im fachlichen Austausch mit anderen der Mechanismen im eigenen Wirkungsfeld gewahr werden zu können.

Die Perspektive ist klar: Die Zeit der Gießkannenpädagogik ist vorbei. Die Prozesse und Organisationsformen von Bildungsinstitutionen müssen vorrangig dahingehend optimiert werden, möglichst vielen einzelnen Kindern intensive und für sie nachhaltige Bildungserlebnisse zu verschaffen und ihnen den nötigen Freiraum für selbstgesteuertes und -initiiertes Lernen zur Verfügung zu stellen. Ferner brauchen die Fachkräfte zusätzliche Zeit für achtungs- und respektvolle, individuelle Beziehungsgestaltung sowie für kritische Reflexion und Selbstverortung.

Es ist gut zu wissen, dass wir hier mittlerweile auf ein seit nunmehr 40 Jahre basis- und praxiserprobtes Wissen zurückgreifen können und dieses Knowhow gut für die vielen neuen Aufgaben nutzen können. Es geht darum, den natürlichen Lern- und Entwicklungseifer und die dabei hervortretende Freude der Kinder konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen und sie neugierig auf eine spannende und dem raschen Wandel unterworfenen Welt vorzubereiten. Wenn uns das alles in "heiterer Gelassenheit" gelingt, dann sind wir nach den Aussagen vieler zeitgenössischer Entwicklungspsycholog/innen, Kindheits-, Lern- und Hirnforscher/innen auf einem guten Weg!

Wenn es uns zudem gelingt, unsere Erfahrungen, Gedanken und unser Wissen zukünftig auch international noch stärker einzubringen, zu vernetzen und zu diskutieren, dann könnte sich ein spannender und die Debatte belebender Diskurs über grundlegende Fragestellungen, aber auch Lösungen für manch eine Problemstellung unserer Zeit ergeben.

Anmerkung

Eine Kurzfassung dieses Artikels wird 2016 in der "Kindergartenzeitschrift" erscheinen.

¹⁶ Kant, Immanuel: "Reich ist man nicht durch das, was man besitzt, sondern mehr noch durch das, was man mit Würde zu entbehren weiß. Und es könnte sein, dass die Menschheit reicher wird, indem sie ärmer wird, und gewinnt, indem sie verliert." <http://www.aphorismen.de/zitat/5384> (05.01.2016)

Autor



Hans-Joachim Rohnke (Dipl.-Päd. & Dipl.-Sup., DGSv) kann unter hjrohnke@t-online.de oder mobil unter der Rufnummer 0172 6561204 erreicht werden.

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2334.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*