

Erschienen in: KiTa aktuell 2/2008, S. 31-35

Die Entwicklung einer neuen Lernkultur

Ergebnisse des AWO-Projekts LernOrt KiTa in Neumünster (1)

Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur in Kindertageseinrichtungen wurden im AWO-Projekt LernOrt KiTa in Neumünster Bausteine für partizipative Bildungskonzepte entwickelt. Hier werden zunächst konzeptionelle Vorüberlegungen und Bausteine, die die pädagogische Arbeit mit den Kindern betreffen, vorgestellt.

Rüdiger Hansen

Koordinator des AWO-Projekts LernOrt KiTa

Kinder erheben ihre Stimme im „Hohen Rat“ der KiTa, planen die Neugestaltung ihrer Eingangshalle, handeln Regeln aus, nach denen sie das Außengelände auch ohne erwachsene Aufsicht nutzen können, gestalten selbständig ihren Alltag und vertiefen sich dabei höchst konzentriert in ihre Tätigkeiten in der Lernwerkstatt oder im Atelier. Eltern aus 15 Nationen und zum Teil belasteten sozialen Verhältnissen mischen sich selbstbewusst in die Arbeit der KiTa ein und reflektieren ihren eigenen Beitrag zur Bildung ihrer Kinder. Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen entwickeln gemeinsam eine Form der Bildungsdokumentation im Übergang an die Grundschule, die von Erzieherinnen, Kindern und Eltern gemeinsam erstellt wird.

Dies sind Schlaglichter auf das AWO-Projekt LernOrt KiTa, in dem von November 2004 bis Oktober 2007 eine „neue Lernkultur“ in Kindertageseinrichtungen entwickelt werden sollte, die insbesondere die Bildungsmöglichkeiten von Kindern aus benachteiligten Familien verbessern und den Übergang in die Grundschulen erleichtern sollte. Dass das Projekt sich diesem hohen Anspruch durchaus nähern konnte, bestätigt die positive, bundesweite Resonanz. So kam die AWO-KiTa Bollerwagen mit ihrem partizipativen Bildungskonzept beim KiTa-Preis Dreikäsehoch der Bertelsmann-Stiftung (2006) unter dem Titel „Jedes Kind mitnehmen – Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien“ unter die besten 10 von 180 Bewerbern. Und das Konzept der AWO-KiTa Zwergenland für die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund wurde als eines von zwölf Best-Practice-Beispielen in eine Handreichung zur Prävention von Armut in Tageseinrichtungen für Kinder aufgenommen, die der AWO-Bundesverband (2007) unter dem Titel „Alle Kinder braucht das Land“ im Anschluss an die ISS-Armutsstudie herausgegeben hat.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst konzeptionelle Grundlagen des Projekts und Maßnahmen, die unmittelbar die pädagogische Arbeit mit den Kindern betrafen, skizziert. Maßnahmen, die die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit den Grundschulen berührten, werden in späteren Beiträgen vorgestellt.

Eine neue *Lernkultur* zu entwickeln, verlangt weitreichende, grundlegende Veränderungen. Der Projektauftrag stellte die beiden beteiligten Modelleinrichtungen der AWO und die drei Kooperationseinrichtungen anderer Träger in Neumünster zunächst vor die Frage, warum sie Bildung und Lernen heute so grundlegend neu denken sollten, und bewegte sie dann dazu, zu überlegen, was Kinder heute lernen sollten, wie sie lernen und wie Erwachsene sie dabei unterstützen können.

Warum denken wir heute so viel über Bildung nach?

Die alarmierenden Ergebnisse der PISA-Studie waren zwar eine augenfällige, aber doch unzureichende Begründung für das Anliegen des Projekts, die Lernkultur in Kindertageseinrichtungen neu zu konzeptionieren. Die Frage, warum die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, eine so aufwendige und kostenintensive Untersuchung in Auftrag gab, führte zu den Hintergründen der aktuellen Bildungsdebatte. Dazu zählt insbesondere der gesellschaftliche Wandel, der mit den Begriffen „Ende der Arbeitsgesellschaft“ und „Übergang in die Wissensgesellschaft“ beschrieben wird.

Der amerikanische Wirtschaftsjournalist Jeremy Rifkin (1997) vergleicht das Ausmaß dieses Wandels und seiner alles durchdringenden Folgen mit jenen der Industriellen Revolution, dem Übergang von der Agrar- in die Industriegesellschaft. Rifkin schildert Mitte der 1990er Jahre sehr eindrücklich, wie durch technologische Entwicklungen und Automation menschliche Arbeitskraft in der Produktion wie im Dienstleistungssektor zusehends weniger benötigt wird. Fließbandarbeit wird immer seltener. Ganze Berufsgruppen, wie beispielsweise die Schriftsetzer, verschwinden. Internetkaufhäuser kommen fast ohne Personal aus. Gebraucht werden stattdessen nur noch hoch qualifizierte Fachkräfte, die die Automaten und Roboter, die allorts die Arbeit erledigen, entwickeln, bedienen und kontrollieren können. An ihnen herrscht Mangel im Übergang in die Wissensgesellschaft. Darum gibt es die PISA-Studie. Daher wird auch unser dreigliedriges Schulsystem, das für die Industriegesellschaft entworfen wurde und auf frühe Auslese baut, nicht mehr lange bestehen. Und daher wird so viel Wert darauf gelegt, dass Bildung bereits früh, insbesondere in der öffentlichen Institution KiTa, unterstützt und herausgefordert wird.

Rifkin wie auch die französische Essayistin Viviane Forrester (1998) befürchten, dass dieser technologische Wandel sich nicht segensreich als Befreiung der Menschen von unwürdigen, monotonen Arbeitsbedingungen auswirken wird. Vielmehr droht aus ihrer Sicht einer immer breiter werdenden Schicht nicht mehr benötigter, zu gering qualifizierter Arbeitskräfte Dauerarbeitslosigkeit und – da der Wert des Menschen sich immer noch am Marktwert seiner Arbeitskraft bemisst (Rifkin 1997, S. 13) – die damit verbundene Schmach (Forrester 1998, S. 14). Für die wachsende Gruppe ungeschützt und unterbezahlt Arbeitender und Arbeitsloser wurde inzwischen eigens ein Begriff geprägt: das „Prekariat“. Die Situation dieser Menschen ist in der Tat prekär, denn ihnen verspricht – anders als der „industriellen Reservearmee“ des frühen Industriezeitalters – selbst wirtschaftlicher Aufschwung keine neuen Arbeitsplätze mehr.

Diese Folgen der technologischen Entwicklung kann man mit Rifkin und Forrester politisch wie menschlich kritisch bewerten. Eines ist dabei jedoch unübersehbar: Bildung und Qualifikation sowie ihre lebenslange Weiterentwicklung sind die wichtigsten individuellen Voraussetzungen dafür, fortan das eigene wie auch das gesellschaftliche Leben aktiv mitgestalten zu können. Wer gering qualifiziert ist, hat es zunehmend schwerer, am Erwerbsleben teilzunehmen. Wer wenig gebildet ist, wird vermutlich auch die dadurch gewonnene Zeit, selbst wenn der Lebensunterhalt sicher gestellt wäre, nur schwer kreativ nutzen können – nicht einmal, um „sich der Erniedrigung zu verweigern und eine Analyse der herrschenden politischen Verhältnisse zu fordern“ (Forrester 1998, S. 14 f.).

Was sollten Kinder heute lernen?

Ein so weitreichender gesellschaftlicher Wandel lässt es plausibel erscheinen, nach einer neuen Kultur des Lernens zu suchen. Bevor Erwachsene aber den Fragen nachgehen, wie

Kinder lernen und wie sie sie dabei unterstützen können, sollten sie sich die Frage stellen, was Kinder heute lernen sollten, um in fünfzehn oder zwanzig Jahren als Erwachsene die Anforderungen des gesellschaftlichen und privaten Lebens erfüllen zu können – welche Bildungsthemen den Erwachsenen also so bedeutsam erscheinen, dass sie sie den Kindern zumuten wollen. Allerdings lässt sich nur unzulänglich prognostizieren, vor welchen Herausforderungen die Kinder von heute einst stehen werden. Zu schnell schreitet die Entwicklung voran. Wer hatte schon vor fünfzehn Jahren ein Handy? Wer nutzte vor zwanzig Jahren einen Computer? So wenig wir wissen, welche Herausforderungen die nächsten Generationen zu bewältigen haben, so sicher können wir sein, dass sie vor neuen, heute vielleicht noch gar nicht vorstellbaren Aufgaben und Problemen stehen werden. Kinder sollten daher die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich neuen Problemen immer wieder zu stellen und Lösungen dafür zu suchen. Kurz: Sie sollten **Problemlösungskompetenz** aufbauen.

Das aktuelle Wissen der Menschheit kann zur Problemlösung scheinbar überall und jederzeit herangezogen werden. Es ist via Internet leicht zugänglich und vermehrt und wandelt sich ebenfalls rasch. Um die Informationsflut allerdings sinnvoll nutzen zu können, muss man auswählen und abschätzen können, was für die Lösung eines aktuellen Problems jeweils verwertbar erscheint. Kinder sollten daher lernen, verschiedene Lösungsoptionen für ein Problem gegeneinander abzuwägen und eine Wahl zu treffen. Kurz: Sie sollten **Entscheidungsfähigkeit** entwickeln.

Lösungsoptionen können, aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, unterschiedliche Vor- oder Nachteile haben. Wenn Problemlagen komplexer werden, sind meist unterschiedliche Personen oder Personengruppen betroffen oder verschiedene Fachdisziplinen in den Lösungsprozess eingebunden. Das verlangt von jeder und jedem Beteiligten die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Dialog. Kinder sollten daher lernen, sich anderen verständlich zu machen, die Sichtweisen anderer aufzunehmen und miteinander Lösungen auszuhandeln. Kurz: Sie sollten **Kommunikationsfähigkeit** entfalten.

Problemlösungskompetenz, Entscheidungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit – so komplex und unscharf diese Begriffe daherkommen, als Ziele von Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen stehen sie für eine Kompetenzorientierung jenseits einer Fächerorientierung, wie sie derzeit allzu oft aus den in den Bildungsplänen der Länder ausgewiesenen Bildungsbereichen abgeleitet wird.

Wie lernen Kinder?

Dass derart komplexe Kompetenzen nicht mit dem Nürnberger Trichter vermittelt werden können, liegt auf der Hand. Die Bildungsforschung hat insbesondere im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung die Begriffe der „Selbstbildung“ und der „Aneignung“ geprägt. Was Selbstbildung bedeutet, kann man sich am besten vor Augen führen, wenn man ganz junge Kinder betrachtet. Niemals wieder lernen Menschen so viel in so kurzer Zeit wie in ihren ersten Lebensjahren. So eignen sich Kinder eine, auch zwei Sprachen mit allen grammatikalischen Regeln und allen Ausnahmen davon an – ohne jemals unterrichtet zu werden. Sie tun das nicht allein, aber sie tun es selbst.

Gerd Schäfer beschreibt diesen Vorgang aus konstruktivistischer Sicht: „Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufzunehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können“ (Schäfer 2004, S. 7). Selbstbildung ist demnach eine Tätigkeit des Kindes. Bildung wird aktiv

erarbeitet, nicht passiv entgegen genommen. Die Tätigkeit des sich selbst bildenden Kindes besteht darin, das in sich aufzunehmen, was um das Kind herum geschieht. Um das Kind herum gibt es Dinge, Geräusche, Bewegungen, Menschen, die etwas tun, sich äußern, Emotionen zeigen und vieles mehr. Das Kind kann nur in sich aufnehmen, was sich seiner Wahrnehmung offenbart. Was nicht um das Kind herum geschieht, wird nicht Gegenstand seiner Bildung. Hier kann die Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen dazu dienen, das Bildungsangebot, das die KiTa den Kindern macht, umfassend zu erweitern. Alles, was sich ihm darbietet, wird das Kind verarbeiten, jedoch auf seine ihm eigene Weise. Es entscheidet selbst, was es sich zu Eigen macht, wovon es sich abwendet, was es wie abwandelt oder vertieft, wenn auch nicht in einem bewussten Abwägungsprozess. Dabei konstruiert jedes Kind ein individuelles inneres Bild seiner Wirklichkeit. Donata Elschenbroich (2001, S. 48) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass jedes Kind die Welt neu erfinden müsse. „Wenn sie das nicht tun“, fährt Gerd Schäfer (2004, S.7) fort, „sind wir als Pädagogen machtlos.“ Wir können ihnen unsere Erfahrungen und unser Wissen eben nicht eintrichtern.

Wenn Bildung in diesem Sinne Selbstbildung ist, dann ist sie ohne die aktive Beteiligung der Kinder nicht möglich. Damit wird Partizipation zum Schlüssel zur Bildung. In den Schleswig-Holsteinischen Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen wird Partizipation daher als Grundvoraussetzung für gelingende Bildung bezeichnet (MBWFK 2004, S. 8 f.).

Partizipation als Schlüssel zur Bildung

Hartmut von Hentig soll auf die Frage, was Kinder bildet, einmal gesagt haben: „Alles.“ Mit Gerd Schäfer könnte man ergänzen: Kinder bildet alles, was um sie herum geschieht und was sie aufnehmen und zu einem inneren Bild ihre Wirklichkeit verarbeiten. Partizipation bedeutet, Kinder an Angelegenheiten, die sie betreffen, zu beteiligen. Kinder zu beteiligen bedeutet also, das, was um sie herum geschieht, zu ihren Angelegenheiten zu machen, für die sie zuständig sind und für die sie Verantwortung übernehmen dürfen (nicht müssen!) – und damit Bildungsprozesse herauszufordern oder zu intensivieren.

Was Kinder dabei neben den die jeweilige Angelegenheit betreffenden Kenntnissen und Fertigkeiten erwerben können, wird in der Definition von Richard Schröder deutlich: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, S. 14). Es geht in Partizipationsprozessen immer darum, Lösungen für Probleme im Alltag zu finden. Dabei bauen Kinder Problemlösungskompetenz auf. Indem sie Entscheidungen treffen, entwickeln sie Entscheidungsfähigkeit. Und wenn sie Entscheidungen mit anderen teilen und Probleme gemeinsam lösen, entfalten sie Kommunikationsfähigkeit. Partizipation – so wird hier deutlich – ist mehr als eine Methode zur Förderung von Bildungsprozessen. Partizipationsprozesse sind selbst Bildungsprozesse, in denen Kinder entscheidende Kompetenzen für die Bewältigung ihrer Zukunft ausbilden können.

Wie können Erwachsene die Bildung der Kinder unterstützen?

Erwachsene unterstützen die Bildung der Kinder, indem sie Partizipationsräume gestalten. Dementsprechend wird im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung „ein partizipatives Bildungsverständnis“ zur konzeptionellen Grundlage für die Weiterentwicklung des öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems erklärt (vgl. BMFSFJ 2005, S. 546 f.). Bildungsförderung partizipativ zu betreiben, erfordert allerdings nach wie vor ein fundamentales Umdenken in der Praxis der deutschen Frühpädagogik. Kinder als Subjekte

wahrzunehmen, als Akteure der eigenen Entwicklung, als Ko-Konstrukteure ihrer Bildung, als Träger eigenständiger Rechte, diese Sichtweise hat sich längst noch nicht überall durchgesetzt. Das Projekt LernOrt KiTa stellte sich dieser Herausforderung. Das Ziel, eine neue Lernkultur zu entwickeln, sollte durch die Entwicklung einzelner Bausteine eines partizipativen Bildungskonzepts konkretisiert werden. Dabei konnte das Projekt an die grundlegenden Erfahrungen des Schleswig-Holsteinischen Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen, Knauer, Friedrich 2004) anknüpfen und diese erweitern. Wie bereits in der „Kinderstube der Demokratie“ sollte Partizipation in den Modelleinrichtungen zunächst institutionell verankert und als pädagogische Haltung reflektiert werden. Darüber hinaus sollten die wichtigsten Arbeitsschwerpunkte der Modelleinrichtungen partizipativ weiterentwickelt werden. So kristallisierten sich die folgenden Bausteine heraus:

- Verankerung von institutionalisierter Partizipation im Alltag der Einrichtungen
- Sprachförderung durch Partizipation
- Partizipation durch die und bei der Gestaltung von Räumen und Angeboten
- Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund
- Partizipation im Übergang an die Grundschule

Im Folgenden wird kurz umrissen, welche Bedeutung die ersten drei genannten Bausteine für die Entwicklung einer neuen, partizipativen Lernkultur hatten. Über die Verankerung von Partizipation und die Gestaltung von Räumen und Angeboten im Projekt LernOrt KiTa wurde bereits an anderer Stelle ausführlich berichtet (vgl. Hansen 2005; Schubert-Suffrian 2006). Die Bausteine, die die Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschulen aufgreifen, werden zu einem späteren Zeitpunkt in einem eigenen Beitrag erläutert. An dieser Stelle sei aber bereits darauf hingewiesen, dass eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern für die Entwicklung einer partizipativen Lernkultur unverzichtbar ist, insbesondere wenn Familien von sozialer Benachteiligung betroffen sind und einen Migrationshintergrund haben.

Baustein Partizipation

Der Basisbaustein Partizipation bildete im Projekt das Fundament einer neuen Lernkultur. Das bedeutete für die pädagogischen Fachkräfte in den beteiligten Kindertageseinrichtungen zunächst, im Rahmen einer „Verfassungsgebenden Versammlung“ einen Konsens darüber zu erzielen, worüber die Kinder zukünftig in ihrer Einrichtung mitentscheiden sollten und worüber nicht und welche Beteiligungsgremien sie einführen wollten, damit die Kinder die ihnen zugestandenen Rechte wahrnehmen könnten. Die KiTa-Verfassungen wurden schriftlich ausformuliert, von den Teams in erster Lesung noch einmal überarbeitet und in zweiter Lesung mit den Eltern verabschiedet. Die Fachkräfte bestätigten mit ihrer Unterschrift ihre freiwillige Selbstverpflichtung, die Rechte der Kinder zu gewährleisten und zur Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit zu machen (vgl. Hansen 2005).

Die Auseinandersetzungen in den Teams über die Rechte der Kinder machte den Fachkräften deutlich, wie individuell und je nach Tagesform unterschiedlich sie bislang einmal über die Köpfe der Kinder hinweg entschieden, ihnen ein anderes Mal Mit- oder Selbstbestimmung zugestanden oder wieder entzogen hatten. Dabei kamen auch Themen zur Sprache, über die im Team seit langem Uneinigkeit herrschte und die oftmals um der Harmonie Willen unter den Teppich gekehrt und von jeder Fachkraft nach ihrem Ermessen gehandhabt worden waren. Die Kinder waren dieser Willkür der Erwachsenen rechtlos ausgeliefert gewesen, wenngleich die Fachkräfte für sich in Anspruch nahmen, eher wohlwollende Monarchen als finstere Despoten gewesen zu sein. Um diese Rechtlosigkeit der Kinder aufzuheben, mussten sich die Erwachsenen nun darüber verständigen, bei welchen Fragen sie bereit waren, ihre bis dahin uneingeschränkte Macht unwiderruflich mit den Kindern zu teilen. In diesem Prozess

wurden sowohl Beteiligungsgrenzen als auch Mitspracherechte, über die nicht mehr hinweggegangen werden sollte, eindeutig formuliert und einstimmig verabschiedet.

Die Umsetzung der institutionalisierten Beteiligungsformen im Alltag der Einrichtungen führte dazu, dass die Fachkräfte die Kinder an Entscheidungen beteiligten, die sie bisher allein gefällt hatten. Sie waren erstaunt, wie kompetent und verantwortungsvoll die Kinder ihre neuen Freiheiten nutzten. So wuchs die Bereitschaft, die Kinder auch bei anderen Fragen mitreden zu lassen. Die Erwachsenen hatten jetzt zusehends seltener schnelle Antworten und Lösungen parat. Stattdessen bezogen sie die Kinder auch im Alltag immer öfter in Entscheidungen und Problemlösungen ein, indem sie fragten: „Was meinst du denn?“ oder: „Was können wir tun?“ Damit war die Grundlage für eine umfassende Beteiligung der Kinder in allen Bildungsbereichen gelegt.

Baustein Sprachförderung

Der Bildungsbereich, in dem Kindern in Kindertageseinrichtungen Mitbestimmung und selbstbestimmtes Lernen derzeit wohl am wenigsten zugestanden wird, ist der Bildungsbereich Sprache. Entgegen den verbreiteten Bemühungen, Sprachdefizite vor dem Schuleintritt durch gezielte Förderung auszugleichen, verzichtete der Baustein Sprachförderung im Projekt LernOrt KiTa ganz auf funktionale Sprachfördermaßnahmen. Die Landeskoordinatorin für Sprachheilförderung hatte ohnehin bereits in Neumünster für eine umfassende Fortbildung von Fachkräften aus allen KiTas Sorge getragen. Übungen zur Phonologischen Bewusstheit beispielsweise waren selbstverständlicher Bestandteil im Alltag der Modelleinrichtungen. Das Projekt LernOrt KiTa konzentrierte sich vielmehr darauf, eine „Kultur des Miteinander-Sprechens“ in den beteiligten Einrichtungen zu fördern. Die Aufmerksamkeit der Fachkräfte wurde darauf gelenkt, dass Partizipation stete Kommunikation zwischen allen Beteiligten erfordert und ermöglicht. In den Gruppenkonferenzen, Kinderrats- und KiTa-Parlaments-Sitzungen wurde zwar nicht nur, aber immer auch viel miteinander geredet. Den Fachkräften fiel dabei auf, wie hoch motiviert die Kinder in den Gremiensitzungen waren sich mitzuteilen. Ein einfaches Beispiel verdeutlicht, warum das so war:

In einer Kinderkonferenz wurde geplant, welche Materialien besorgt werden sollten, um daraus Musikinstrumente zu bauen. Auch ein Junge, der bis dahin kaum Deutsch sprach und dessen Familiensprache niemand in der Einrichtung verstand, beteiligte sich: „Ich brauchen Kleis.“ Die anderen Kinder und die Erzieherin sahen ihn verständnislos an. „Was brauchst du?“ fragte die Erzieherin. „Ich habe das Wort nicht verstanden.“ Er wiederholte: „Kleis.“ Andere Kinder mischten sich ein: „Vielleicht meint er Kleister!?“ „Fragt ihn doch mal“, bat die Erzieherin. Aber der Junge schüttelte bereits ungeduldig den Kopf. In ähnlichen Situationen hatte er in der Vergangenheit meist wütend die Interaktion abgebrochen. Aber das offensichtliche Interesse aller Beteiligten an seinem Beitrag schien ihn diesmal zu fesseln. Er bemühte sich weiter um Verständigung und wiederholte erneut: „Kleis!“ Dabei zeichnete er mit dem Finger einen kleinen Kreis in die Luft. Ein Mädchen rief: „Kreis! Meinst du Kreis?“ Erleichtert nickte der Junge. Kurz darauf hatten alle verstanden, was er mit dem Wort „Kreis“ ausdrücken wollte: Er brauchte getrocknete Erbsen für eine Rassel.

Der Junge in diesem Beispiel erlebte, dass Andere ein ausdauerndes Interesse an dem zeigten, was er beizutragen hatte. Das half ihm, seinen Ärger darüber, dass es ihm so schwer fiel, seine Gedanken verständlich zu machen, zu beherrschen und sich weiterhin um Verständigung zu bemühen. Wenn in Partizipationsprozessen ihre Meinung gefragt ist und ihnen zugehört wird, erfahren Kinder Sprache als Mittel der Verständigung, mit deren Hilfe sie ihre Interessen

einbringen und mit anderen aushandeln können. Und darauf kommt es an, wenn Kinder Sprache lernen. Sie „... lernen und verwenden Sprache, weil sie nützlich ist, um Wünsche zu äußern, sich auszutauschen, Ziele zu verwirklichen“ (Kolonko nach Jampert 2006, S. 20).

Sprachfördernde Maßnahmen sollten daher dem Grundsatz folgen: Inhalt vor Form. Partizipationsverfahren wurden im Projekt LernOrt KiTa denn auch nicht in erster Linie als Sprachfördermaßnahmen eingesetzt, aber durchaus als solche wahrgenommen. Ihre sprachfördernde Wirkung schienen sie vor allem dann zu entfalten, wenn es auch den Erwachsenen um die inhaltlichen Aushandlungen ging und nicht in erster Linie um Sprachförderung. Die Kinder beteiligten sich – auch sprachlich – in den Partizipationsgremien deutlich engagierter und motivierter als beispielsweise bei der in Schleswig-Holstein obligatorischen, meist von externen Fachkräften durchgeführten Sprachintensivförderung (SPRINT). Diese Wahrnehmung trug dazu bei, dass die Modelleinrichtungen sich erfolgreich dafür einsetzten, die SPRINT-Maßnahmen von (partizipativ orientierten) Fachkräften aus der eigenen Einrichtung leiten zu lassen. Der Erfolg bestätigte sie: Die benachbarte Grundschule der KiTa Zwergenland meldete inzwischen erfreut zurück, dass ihre multikulturellen Kinder, die zu einem großen Teil ohne Deutschkenntnisse in die KiTa gekommen waren, bis zum Schulbeginn „sehr sprachfreudig“ geworden seien.

Baustein Raum- und Angebotsgestaltung

Kinder an der Gestaltung ihrer Bildungsprozesse zu beteiligen, kann bedeuten, sie mit oder selbst entscheiden zu lassen, womit sie sich beschäftigen, wann und wie lange sie sich damit beschäftigen und wie sie sich damit beschäftigen. Darüber hinaus können sie auch in Entscheidungen darüber einbezogen werden, was die KiTa ihnen bieten soll. Dem Baustein Gestaltung von Räumen und Angeboten ging es daher einerseits darum, Räume und Angebote zu gestalten, die es ermöglichen selbstbestimmt zu lernen und eigene Bildungswege zu gehen, und andererseits um die Mitwirkung der Beteiligten bei der Gestaltung der Räume und Angebote.

Die Auseinandersetzung mit diesem Baustein begann mit der beeindruckenden Wahrnehmung selbstversunken forschender und experimentierender Kinder in der Lernwerkstatt der KiTa Bollerwagen (vgl. Schubert-Suffrian 2006). Die Fachkräfte suchten zu ergründen, was wohl dazu führte, dass die Kinder sich hier anders verhielten als in der übrigen Einrichtung, was diese auffällige Polarisierung der Aufmerksamkeit (Montessori) bewirken mochte. Sie identifizierten folgende Prinzipien der Lernwerkstatt-Arbeit, die schon von Maria Montessori oder Rebeca Wild (2001) bekannt schienen:

- die sorgfältig vorbereitete Umgebung mit ihrer leicht zu durchschauenden und wieder herzustellenden Ordnung
- das vielfältige, Selbsttätigkeit herausfordernde und sich selbst erklärende Material, das stets gewissenhaft auf Vollständigkeit und Funktionsfähigkeit überprüft wird, unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten bietet und eigene „Fehlerkontrollen“ ermöglicht
- die einfachen und klaren Regeln:
 1. Niemand stört andere, verbessert sie, lacht über sie.
 2. Jede/r darf sich so und solange mit einem Material beschäftigen, wie er/sie möchte.
 3. Jede/r räumt sein/ihr Material wieder auf und stellt es zurück an seinen Platz.
- die zurückhaltende, nicht-direktive Haltung der Erwachsenen, die sich nicht in die Tätigkeiten der Kinder einmischen, solange diese sie nicht ansprechen

Diese Faktoren schienen den Kindern zu ermöglichen, sich neugierig allen Herausforderungen zu stellen und immer wieder eigene Lösungswege zu suchen. Animiert durch die Räume und die Art, wie die Angebote offeriert wurden, gestalteten sie selbstbestimmt ihre Bildungsprozesse. Diese Prinzipien wurden nun erfolgreich auf andere Bereiche der Einrichtung übertragen. Materialien wurden geordnet und übersichtlich zugänglich gemacht. Die Erwachsenen hielten sich mehr und mehr zurück, drängten sich den Kindern nicht mehr auf, suchten sich selbst zu beschäftigen und zu vertiefen, was wiederum das Interesse der Kinder an ihren Tätigkeiten weckte.

Wie die Kinder, so entdeckten dabei auch die Fachkräfte ihre inhaltlichen Vorlieben und Interessen. Die Werkstatt-Arbeit zog unweigerlich den Wunsch nach Öffnung der gruppenorientierten Arbeit und Einrichtung von gruppenübergreifenden Fachbereichen nach sich. Doch die Fachkräfte befürchteten noch, in einem offenen Kindergarten die einzelnen Kinder ihrer Gruppe aus den Augen zu verlieren und ihre Entwicklung und Bildung dann nicht mehr angemessen begleiten zu können. Um diese Bedenken auszuräumen, klärten sie zunächst, was aus ihrer Sicht weiterhin im Gruppenverband stattfinden sollte, welche Zeiträume und welche räumlichen Bedingungen sie dafür benötigten. Sie einigten sich, dass die Kinder morgens in ihren Gruppen ankommen und den Tag auch dort gemeinsam beenden sollten. In diesen Randzeiten sollten auch die Gruppenkonferenzen stattfinden. Dazwischen aber blieb ein Korridor, in dem gruppenübergreifende, offene Arbeit stattfinden konnte. Die Gruppenräume wurden aufgeteilt in die „Wohnzimmer“ der jeweiligen Gruppe und für alle offene Bereiche, in denen die Fachkräfte ihre jeweiligen Fachbereiche einrichteten. Die Kinder fanden sich in der Folge schnell in den neuen Strukturen zurecht. Sie konnten nun nicht nur entscheiden, wie sie ein zur Verfügung stehendes Material nutzten, sondern sie konnten auch während eines großen Teils ihres KiTa-Tages wählen, mit welchen Erwachsenen oder welchen Kindern sie welcher Beschäftigung nachgingen.

Diese Erweiterung ihrer Partizipationsmöglichkeiten wirkte sich rasch positiv aus. Es gab spürbar weniger Störungen und Streitigkeiten unter den Kindern, da ihre unterschiedlichen Bedürfnisse nur noch selten in einem engen Gruppenraum kollidierten. Die Kinder bewegten sich selbstsicher im ganzen Haus und nutzten die Räume und deren Angebote selbstbestimmt entsprechend ihrer Interessen.

Die Fachkräfte hatten sich in der Verfassung das Recht vorbehalten über konzeptionelle Fragen ohne Beteiligung der Kinder zu entscheiden. So hatten sie auch festgelegt, welche Fachbereiche eingerichtet werden sollten. Dabei hatten sie darauf geachtet, dass die Bildungsbereiche möglichst ausgewogen berücksichtigt wurden. Sie informierten die Kinder über die geplanten Veränderungen und ermöglichten ihnen, sich im Rahmen dieser Vorgaben an der Umgestaltung der Gruppenräume zu beteiligen.

Als es in der Folge darum ging, auch die Eingangshalle neu zu gestalten, waren die Fachkräfte inzwischen sogar bereit, die Kinder mitbestimmen zu lassen, was dort geschehen sollte. Kinder und Erwachsene sammelten Ideen und bewerteten ihre jeweiligen Lieblingsideen mit Klebepunkten. Als das Ergebnis im KiTa-Parlament ausgezählt wurde, erlebten die Erwachsenen eine Überraschung. Sie waren sicher gewesen, dass die Kinder wie sie selbst eine Bewegungslandschaft favorisieren würden. Die meisten Punkte hatten aber ein Kinderbüro und eine Poststation erhalten, die nach ihrer Realisierung auch intensiv genutzt wurden.

Fazit:

Die Entwicklung dieser drei Bausteine löste in den Modelleinrichtungen eine grundlegende und weitreichende Überprüfung der pädagogischen Arbeit aus. Die Verankerung von Partizipation führte dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte neue, andere Erfahrungen mit den Kindern machten. Sie begannen, ihnen mehr zuzutrauen und ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen. Partizipation ist keine zusätzliche pädagogische Aufgabe neben anderen. Partizipation verlangt und ermöglicht, Pädagogik anders, neu zu gestalten.

Literatur

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hrsg.): „Alle Kinder braucht das Land“ – Handreichung zur Prävention von Armut in Tageseinrichtungen für Kinder, Bonn 2007

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): KiTa-Preis Dreikäsehoch 2006. Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, Gütersloh 2007

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2005

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001

Forrester, Viviane: Der Terror der Ökonomie, München 1998

Hansen, Rüdiger, Knauer, Rainard, Friedrich, Bianca: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten, Hrsg.: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 2004

Hansen, Rüdiger: Die Verfassunggebende Versammlung in der Kindertageseinrichtung, in: KiTa spezial Nr. 4/2005, Thema: Partizipation, S. 15-17

Jampert, Karin: Partizipation und Sprachförderung, in: KiTa spezial Nr. 3/2006, Thema: Partizipation als Querschnittsaufgabe, S. 20-22

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK) (Hrsg.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kiel 2004

Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt am Main 1997

Schäfer, Gerd E.: Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW – Fragen und Antworten, in: klein & groß Nr. 4/2004, S. 7-11

Schröder, Richard: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung, Weinheim und Basel 1995

Schubert-Suffrian, Franziska: Eine Lernwerkstatt als Teil eines partizipativen Bildungskonzepts, in: KiTa spezial Nr. 3/2006, Thema: Partizipation als Querschnittsaufgabe, S. 12-15

Wild, Rebeca: Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen, Weinheim und Basel 2001