

Armin Krenz

Der Situationsorientierte Ansatz – auf einen Blick

Konkrete Praxishinweise zur Umsetzung

Inhalt

Vorwort	7
1. Wie alles anfang	11
1.1 Kleine Geschichte zum Situationsorientierten Ansatz	12
2. Ausgangswerte für den Situationsorientierten Ansatz	25
2.1 Von Tradition über Trends zum Ansatz	26
2.2 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)/Deutscher Bildungsrat ...	29
2.3 Das Berufsbild der elementarpädagogischen Fachkräfte	40
2.4 Kindheiten heute – was Kinder brauchen	43
2.5 Die UN-Charta „Rechte des Kindes“ – der Kindergarten als Ort der praktischen Umsetzung	45
2.6 Basiserkenntnisse der Entwicklungspsychologie als Ausgangspunkte für Strukturen und Gestaltungsaspekte	48
3. Voraussetzungen als Grundlagen für den Situationsorientierten Ansatz	53
3.1 Schwerpunkte	54
4. Planung, Aufbau, Durchführung und Auswertung von Projekten	69
4.1 Ausgangssituation für Projekte	70
4.2 Ausgangspunkt und Zielsetzung von Projekten	71
4.3 Lebenspläne von Kindern als Grundlage für Projekte	75
4.4 Durchführung von Projekten	78
5 Literaturhinweise	87



1. Wie alles anfing

1.1 Kleine Geschichte zum Situationsorientierten Ansatz

Mit Beginn der Sechzigerjahre des vorigen Jahrhunderts kam Bewegung in die Landschaft der Kindergartenpädagogik. Auf der einen Seite etablierten sich immer stärker Kinderläden, Eltern-Kind-Gruppen und Kinderhäuser neben den klassischen Kindergärten, auf der anderen Seite erfuhr die Kindergartenpädagogik auch auf politischer und wissenschaftlicher Ebene mehr denn je eine Beachtung, wie sie bis dahin in dem Maße nie beobachtet werden konnte. Ausgehend von unterschiedlichen Forschern und Wissenschaftlern mit unterschiedlichen Forschungsansätzen und sich teilweise heftig widersprechenden Auffassungen wurden vermehrt Artikel, Buchveröffentlichungen und Manuskripte publiziert sowie Empfehlungen und Richtlinien ausgegeben, die zusammengefasst drei Hauptrichtungen aufwiesen:

1. Eine Gruppe glaubte, in der kindlichen Entwicklung – gerade im Alter zwischen drei und sechs Jahren – ein überaus großes Potenzial an Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken, das im Rahmen einer leistungsorientierten Gesellschaft sehr zielgerichtet genutzt werden sollte. Alles sei bzw. war dabei ausgerichtet auf ein „frühes Lesenlernen“, eine „zweisprachige Erziehung“ (auch ohne einen gegebenen Anlass, beispielsweise ein zweisprachiges Elternhaus), eine „grundsätzlich frühzeitige intellektuelle Förderung aller Kinder“ oder ein „direktes Einüben mathematischer Grundlagen“. Dabei wurde der Kindergarten als ein Ort „vorgezogener schulischer Förderung“ verstanden, der sich der Aufgabe stellen sollte, vor allem alle kognitiven Potenziale der Kinder zu aktivieren und gezielt zu nutzen. Daraus entstand der **„wissenschaftlich-funktionsorientierte Ansatz“**.
2. Eine zweite Gruppe legte besonders auf die „Anerkennung eines eigenen Entwicklungszeitraums KINDHEIT“ Wert. Hier sollten Kinder fröhlich ihre Kinderzeit erleben, viel miteinander spielen und singen, basteln und die Tage im Kindergarten weitestgehend unbelastet erleben bei gleichzeitig festen Angeboten, um Kinder auch vorschulisch zu fördern. Der Tagesablauf war dabei klassisch strukturiert (möglichst feste Bringzeit, Freispiel, Morgenkreis, gemeinsames Frühstück, angeleitete Tätigkeit, Freispiel, Abschlusskreis und Abholzeit) und in den Jahresrhythmus fest eingebettet (Frühling, Sommer, Herbst und Winter). In diesem Fall sprechen wir von dem **„funktionsorientierten Vorschulansatz“**.
3. Schließlich gab es eine dritte Gruppe, die davon ausging, dass Kinder grundsätzlich ihre eigenen Bedürfnisse selbst regeln können bzw. diese

wiederentdecken müssen, was aus Sicht der Vertreter dieser pädagogischen Richtung am besten in einer Atmosphäre zu erreichen sei, wenn sie repressionsfrei und gewaltlos, kaum strukturiert und nicht vorgegeben gestaltet ist. Dies war der Ausgangspunkt für die sogenannte Kinderladenbewegung, in der eine **Laisser-faire-orientierte, basisdemokratische Kindergartenarbeit** umgesetzt werden sollte.

Viele Mitarbeiter/-innen in den unterschiedlichen Kindergärten, Tagesstätten, Horten und Kinderläden waren dabei nicht selten von der Intensität der Forderungen und der Schnelligkeit des Tempos, mit dem die „neuen Ansprüche“ (siehe Hauptrichtung 1 und 3) proklamiert wurden, überrascht. Manche fühlten sich regelrecht überrollt, andere wiederum sahen darin endlich die Chance innovativer Arbeitsstrategien. Im erstgenannten Ansatz erschienen sogleich in ungeheurer Menge „Sprach-, Rechen- und Denkschulungsmappen“, „didaktische Arbeitsmaterialien“ und eine unübersehbare Flut an „Lernprogrammen“ auf dem Markt, und viele Erzieher/-innen nutzten diese als Arbeitshilfen; teilweise als ein Begleitprogramm neben ihrer gewohnten Arbeit, teilweise als Hauptschwerpunkt und neue Aufgabe ihrer Pädagogik. Ausschlaggebend aber war die Tatsache, dass diese vorgezogenen schulischen Materialien in den meisten Fällen unreflektiert und im Vertrauen auf die Richtigkeit vorgenommener Aussagen und Versprechungen übernommen wurden. Ein paar Jahre später zeigten neue Forschungsaufgaben, dass die anfängliche Euphorie zu früh geäußert wurde. Ja, einige Forschungsarbeiten konnten eine **Wirkungslosigkeit dieser isolierten Lernprogramme im Hinblick auf eine mittel- und langfristige Lernwirkung bei Kindern** belegen. Es gab keine bzw. kaum Belege für eine NACHHALTIGKEIT der initiierten Lernprozesse bei Kindern. „Rein in die Kartoffeln – raus aus den Kartoffeln“, dieser altbekannte Spruch kommt einem hier schnell in den Sinn, und nicht wenige Erzieher/-innen drückten ihre anfängliche Begeisterung nun mit einiger Enttäuschung auf die angeblich vorschnell proklamierten, „abgesicherten Forschungsdaten“ aus. So gab es überall in Deutschland sehr kontroverse Diskussionen, ernsthafte und polemische Debatten, politische Stellungnahmen unterschiedlicher Couleur und öffentliche Dispute. Doch trotz aller Problematik und vielfältiger tragikkomischer Auswirkungen in der Praxis machten die Diskussionen und Auseinandersetzungen eines deutlich: Der Elementarbereich kam wiederum in BEWEGUNG und es entstand – dringender denn je – ein erneuter Prozess der Suche nach „dem bestmöglichen Weg einer förderlichen Kindergartenarbeit“, ein Überdenken der bisherigen Arbeit und eine Betrachtung neuer Perspektiven. So wurde in den Jahren ab 1970 von Trägern der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege, von einigen Universitäten und wissenschaftlichen Instituten sowie von einigen Landesministerien

unterschiedliche Modellversuche in verschiedenen Bundesländern eingerichtet und durchgeführt. Aber auch hier widersprachen sich die Arbeits- und Forschungsansätze; es wurden sowohl institutionell und öffentlich regelrechte **„Glaubenskriege“** im Hinblick auf pädagogische Ansätze und Arbeitsweisen ausgetragen, und jede Institution glaubte, den „Stein der Weisen“ gefunden zu haben. Erstmals im Jahr 1970 und noch deutlicher 1973 griff der Deutsche Bildungsrat die Pluralität der unterschiedlichen Modellversuche dadurch auf, dass er allen interessierten Institutionen und verantwortlichen Kammern Vorschläge für eine curriculare „Entwicklungsarbeit in Modellkindergärten“ unterbreitete und Empfehlungen zur Errichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich vorlegte. Dies mit einer Klarheit und einer Aussagekraft, die bis dahin eher ungewohnt war. Unter anderem sprach der Deutsche Bildungsrat von einem eigenen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertagesstätten. Dabei benutzte er den Begriff der Elementarpädagogik und sprach nicht mehr vom sogenannten Vorschulbereich! Freudige Begrüßung der Aussagen wie heftige Kritik von einigen Verbänden und politischen Gremien waren die Folge, und die Bundesländer lehnten die Umsetzung der Bildungsratsempfehlungen (leider) ab. Allerdings wurde der dort vorgestellte „Pädagogische Ansatz zum situationsbezogenen Lernen“ von vielen beachtet, grundsätzlich geschätzt und in entsprechende Überlegungen der Länder berücksichtigt. So hieß es dort unter anderem:

„Bei der Entwicklungsarbeit ist von den realen Lebenssituationen der Kinder auszugehen“ (und Kinder dahingehend zu unterstützen), „ihre Lebenssituationen zu beeinflussen und zunehmend selbstständiger zu bewältigen. Zugleich sollen die Kinder beteiligt werden, sachliche Probleme soweit als möglich gemeinsam zu lösen und soziale Konflikte zu verstehen, zu meistern oder zu ertragen.“

(Deutscher Bildungsrat 1973, S. 13f.)

Schließlich wurden die überregionalen Planungsarbeiten ab 1974 innerhalb der Bund-Länder-Kommission (BLK) unter direkter Beteiligung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) koordiniert und neun Bundesländer einigten sich, in den Jahren 1975 bis 1977 ein Erprobungsprogramm für Curriculum-Materialien im Elementarbereich unter der finanziellen Beteiligung des Bundes durchzuführen. (Das Land Baden-Württemberg arbeitete nur in assoziierter Form mit, und Bayern beteiligte sich nicht, machte aber den übrigen Ländern das Angebot, seine Materialien zu erproben.) Insgesamt beteiligten sich bei dem Großversuch 240 Kindergärten mit 960 Erzieher/-innen und 15.000 Kindern sowie 60 Wissenschaftler/-innen und Sozialpädagoge/-innen.

Ein damals entstandener und noch heute nicht ausgeräumter Widerspruch entstand vor allem durch das „Curriculum Elementare Sozialerziehung“, in dem „Didaktische Einheiten“ entwickelt und aufbereitet wurden.

So etwa zu den (immer schon bekannten) Themen:

Wir lernen uns kennen – Jeder hat ein Zuhause – Unsere Kindergartengruppe – Wir erkunden unsere Umgebung – Konflikte in unserer Umgebung – Wie wir wohnen und wie Menschen in anderen Ländern wohnen – Wie wir uns kleiden und wie sich Menschen in anderen Ländern kleiden – Was wir essen und was Menschen in anderen Ländern essen – Kinder im Krankenhaus – Kinder kommen in die Schule – Werbung – Wochenende – Verlaufen in der Stadt – Kinder als Außenseiter ...

So gut und berechtigt diese „Didaktischen Einheiten“ auch aus Sicht der Entwickler/-innen (gewesen) sein mögen, so widersprüchlich stehen sie dennoch zur Zielsetzung des „Situationsorientierten Ansatzes“. Wieder einmal glaubten Erwachsene, individuelle Wünsche, Interessen und Arbeitsschwerpunkte von Kindern formulieren zu können und Themenbereiche bis in alle Kleinigkeiten und Feinheiten festlegen zu dürfen, um entsprechende Arbeitsvorhaben strukturiert anzubieten. Sicher war dies nicht so beabsichtigt, zumal sich die damals formulierten Theorieansprüche anders anhörten als in dem Curriculum ausgeführt, doch hat sich – und das ist das Entscheidende(!) – **in der Praxis gezeigt**, dass sich damals wie heute immer noch die Inhalte als „curriculare didaktische Einheiten“ darstellen und wie „**strukturierte Themenblocks**“ mit Kindern „**abgearbeitet**“ werden. Kritische Leser/-innen werden daher den Bezug zum funktionsorientierten Ansatzverständnis herstellen (können) – dargestellt wie in den erwähnten Hauptrichtungen 1 und 2. Es entsprach/entspricht den Tatsachen, dass die didaktischen Einheiten bedeutsame Merkmale des funktionsorientierten Ansatzes übernommen haben, auch wenn sie mit anderen Themen, anderen Vorzeichen, anderen Interessen und Absichten ihre Grundlage ableiten. Vielfach wurde in der Praxis die Formulierung „Situationsansatz auf funktionsorientierter Grundlage“ genutzt.

Was nun Ende der Siebzigerjahre und in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts die Praxis war, lässt sich anhand sehr umfangreicher Beobachtungen in Kürze wie folgt zusammenfassen:

Auf der einen Seite gab es Kindergärten, die sich nach wie vor der traditionellen Kindergartenpädagogik („Leben und Lernen im Jahresrhythmus“)

verpflichtet fühlten und unbeirrt ihren einmal bekannten Weg, den die Kindergartenpädagogik schon seit Jahren eingeschlagen hatte, fortsetzten.

Dann gab es Kindergärten, die sich zum Situationsansatz stark hingezogen fühlten und ihre didaktischen Einheiten zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Schwerpunktsetzung erklärten.

Es fand sich aber auch eine außergewöhnlich große Anzahl von Kindergärten, die den starken Wunsch hatten, sich von der eher funktionsorientierten Arbeitsweise zu verabschieden, gleichzeitig aber dem Situationsansatz keinen pädagogischen Gewinn abringen konnten und sich dahingehend entwickelten, „**situativ**“ zu arbeiten. Dabei leiteten die Mitarbeiter/-innen ihre Schwerpunkte aus spontanen Beobachtungen ab oder ließen sich von aktuellen Gegebenheiten/Ereignissen/Vorkommnissen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte beeinflussen. (Kamen im Herbst beispielsweise Eltern mit Körben voller Obst aus ihren Gärten zum Kindergarten, wurde daraus „spontan“ ein „Projekt Gartenfrüchte“ gemacht; fand eine schwangere Erzieherin/Mutter eines Kindergartenkindes bei den Kindern ein hohes Maß an Beachtung, konnte es durchaus passieren, dass daraus „spontan“ ein „Projekt: Entstehung des Lebens“ konzipiert wurde; kam ein Kind sehr traurig zum Kindergarten, weil es beispielsweise auf dem Weg dorthin einen überfahrenen Igel auf der Straße liegen sah, war es nicht ausgeschlossen, dass daraus „spontan“ ein Projekt „Gefahr im Straßenverkehr für Menschen und Tiere“ geplant wurde.) Diese Mitte der Achtzigerjahre entstandene Vielfalt „pädagogischer Arbeitsansätze im Elementarbereich“ wurde selbstverständlich noch durch andere Ansätze erweitert, die allerdings im Rahmen dieses Buches nur kurz genannt, doch inhaltlich nicht weiter ausgeführt werden: der Waldkindergarten; die „Reggio-Pädagogik“ (Prof. L. Malaguzzi); der „lebensbezogene Ansatz“ (Prof. Dr. Norbert Huppertz), die „kindzentrierte Kindergartenarbeit“ (Prof. Dr. Sigurd Hebenstreit) und der „offene Kindergarten“ (Axel Jan Wieland/Gerhard Regel). Daneben existierte nach wie vor die „Montessori-Pädagogik“ (Maria Montessori), die „Pestalozzi-Pädagogik“ (Johann Heinrich Pestalozzi), die „Fröbel-Pädagogik“ (Friedrich Fröbel), die „Freinet-Pädagogik“ (Célestin Freinet) und die „Korczak-Pädagogik“ (Dr. Janusz Korczak).

In der Praxis entstand schnell eine **Unschärfe** in der Nutzung bestimmter Begriffe, was einerseits aus der Existenz ähnlicher Worte (**Situationsansatz, situativer Ansatz, situationsbezogene Arbeit, Situationsbezogener Ansatz**) passieren kann, andererseits erschien es aus professioneller Sicht notwendig, sich dem ursprünglich genutzten Begriff („**situationsbezogenes Lernen**“) noch einmal nachträglich zuzuwenden, weil die beabsichtigte und geradezu revolutionäre Kehrtwende in der damaligen Elementarpädagogik

außergewöhnlich viele Chancen mit sich brachte, diese auf neuartige Fundamente zu setzen und Kinder tatsächlich zum Ausgangs- bzw. Mittelpunkt der Arbeit zu erklären:

In den Jahren 1984 bis 1989 hat der Autor dieses Buches auf der einen Seite im Rahmen seiner Arbeit am Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik in Kiel noch einmal die gesamte Literatur im deutschsprachigen Raum aufgearbeitet, die entweder direkt mit der inzwischen üblichen Bezeichnung „Situationsorientierte Arbeit im Elementarbereich“ beschrieben wurde oder indirekt damit in Beziehung stand, und durch inhaltliche Konsequenzen oder notwendige Ergänzungen vervollständigt, um daraus einen eigenständigen Ansatz zu entwickeln: den Situationsorientierten Ansatz.

Wie schon in dem überarbeiteten Basisbuch (SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen, 2. Aufl. 2013) und auch in der damaligen Aufbaupublikation („Bewegung im Situationsorientierten Ansatz“: Verlag Herder, Freiburg 2. Aufl. 1997) deutlich dokumentiert, geht der „Situationsorientierte Ansatz“ von **ganz bestimmten Eckwerten** aus – beispielsweise was das **Person- und Rollenverständnis** der Erzieher/-innen auszeichnet, was als **Grundlage zum Aufbau von Projekten** heran gezogen wird, welchen **Stellenwert** die **Eltern** im elementarpädagogischen Prozess haben, welche **grundlegenden Ansprüche an die kollegiale Zusammenarbeit** gestellt werden, wo er sich deutlich von unberechtigten öffentlichen Erwartungen abgrenzt, wie der **didaktische Aufbau von einem Projekt** geplant werden sollte und welche **Qualitätsansprüche** der Ansatz zu realisieren hat. Gleichzeitig ist der Situationsorientierte Ansatz in seiner Entwicklung nicht stehen geblieben, so dass gerade neuere Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie (hier sind vor allem die Bedeutungswerte kindeigener Ausdrucksformen zu nennen), der Bindungs- und Bildungsforschung sowie der Neurobiologie berücksichtigt wurden.

So geht er nach wie vor von folgenden Grundbausteinen aus:

1. Kinder haben ein Recht auf deutliche Orientierungshilfen für ihre Entwicklung und Erzieher/-innen haben die Aufgabe, durch ihre persönlichen und beruflich-professionellen Merkmale dafür zu sorgen, dass Kinder diese Orientierungshilfen im Sinne eines Modellverhaltens als entwicklungsförderlich erleben, getreu dem Motto: Man kann ein Kind nur soweit bringen, wie man selbst gekommen ist. „Der Situationsorientierte Ansatz sorgt für eine **werteorientierte Struktur**, lehnt aber gleichzeitig eine normengeprägte Strukturierung in der Tagesablauf-

gestaltung bzw. im Interaktionsgeschehen (also der Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern umgehen) ab. Werte wollen erlebt werden, wohingegen Normen aufgesetzte, außengesteuerte (und häufig fachlich unberechtigte) Gewohnheits- und Alltagsregeln sind.“

2. Kinder haben das Recht auf eine persönliche Entfaltung, solange sie nicht andere Menschen, Tiere oder ihre dingliche Umwelt mit dissozialem Verhalten in Schwierigkeit bringen. „Der Situationsorientierte Ansatz setzt sich dafür ein, dass jedes Kind in der Einrichtung die Möglichkeit hat, seine individuelle Identität zu entdecken, aufzubauen und zu stabilisieren.“
3. Kinder haben das Recht und die Pflicht, eigene Erfahrungen zu machen, um ein **„Leben aus erster Hand“** kennenzulernen. „Der Situationsorientierte Ansatz versucht tagtäglich, die Kinder dabei zu unterstützen, ein höchstes Maß an Selbstständigkeit aufzubauen. Aus diesem Grunde lautet ein wesentlicher Kernsatz: „Tu nichts für Kinder – mach alles mit Kindern und trau ihnen möglichst viel zu, damit sie aus Erfahrungen lernen können und sogenannte Belehrungen überflüssig sind.““
4. Kinder haben ein Recht darauf, sich als Gäste auf dieser Welt zu empfinden und dazu bedarf es humaner Gastgeber/-innen (Erzieher/-innen), die den Kindern ein **Modell für Humanität** sind. „Der Situationsorientierte Ansatz pflegt zu Kindern eine bewusst wertschätzende, respektvolle und von Achtung geprägte Umgangskultur.“
5. Kinder haben das Recht auf ihren **„Erlebnisraum Kindheit“**, in dem sie weder möglichst früh perfekt sein müssen, noch als kleine, unfertige Erwachsene betrachtet und entsprechend behandelt werden. „Der Situationsorientierte Ansatz spricht sich deutlich gegen eine sogenannte Vertreibung von Kindheiten aus und versteht das Kindergartenalter als einen eigenständigen Entwicklungszeitraum. Elementarpädagogische Fachkräfte wenden sich daher deutlich gegen alle Versuche, die darauf abzielen, sich der Kindheit zu bemächtigen.“
6. Die Welt von Kindern ist von überzogenen Programmen – ausgerichtet auf Kinder – zu befreien, um ihnen einerseits Zeit zum Kinderleben zur Verfügung zu stellen und um andererseits mit ihnen gemeinsam die **Zeit als ein gemeinsames, beziehungsorientiertes Erlebnis** auszufüllen. Der Situationsorientierte Ansatz schenkt dabei dem **„hirngerechten Lernen“** die größte Aufmerksamkeit. Das heißt, dass ein Lernen nur dann nachhaltig sein kann, wenn sich a) die Lernmöglichkeiten auf das

Alltagsgeschehen der Kinder beziehen lassen und b) auf künstlich ange-setzte, teilisolierte Programmeinheiten grundsätzlich verzichtet wird.“

7. Die Kindertageseinrichtung hat auf alle Formen der Überforderung und Unterforderung der Kinder zu verzichten. „Der Situationsorientierte Ansatz **orientiert sich an den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder** und ermöglicht ihnen, dass sie sich den Alltagsherausforderungen stellen (können), weil Kinder etwas leisten wollen, um sich als **‚bewirkende Subjekte‘** entdecken und erleben zu können.“
8. Elementarpädagogische Fachkräfte müssen entschiedene Bündnispartner/-innen von Kindern sein. „Der Situationsorientierte Ansatz lebt in erster Linie aus der bzw. durch die **HALTUNG der Fachkräfte**, die sich zuoberst aus ihrem Fachwissen und ihrer humanistisch geprägten Einstellung heraus den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern zuwenden und sich weder zu willfährigen Erfüllungsgehilfen der Wirtschaft noch anderer Interessengruppen degradieren und/oder sich von ihnen vereinnahmen lassen.“
9. Kinder haben das Recht, dass Ursachen für erwartungswidriges Verhalten, das Kindern durch bestimmte, von ihnen nicht zu vertretende Ursachen entstanden ist, von Erzieher/-innen und Eltern verändert werden, ohne dass an Symptomen (Problemfolgen) punktuell herumgedoktert wird. „Der Situationsorientierte Ansatz versucht – sowohl innerhalb der Kindertageseinrichtung als auch außerhalb – für **entwicklungsförderliche Lebens- und Entwicklungsbedingungen vor Ort** zu sorgen, damit Kinder die Möglichkeit haben, ihr erwartungswidriges Verhalten ablegen zu können. Hier haben nicht die Kinder eine Bringschuld, sich verändern zu müssen, sondern die Erwachsenen haben die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass Kinder aus entwicklungshinderlichen Bedingungen herausfinden und nicht mehr in der Not sind, mit ihrem erwartungswidrigen Verhalten auf entwicklungshinderliche Merkmale im Umfeld hinzuweisen. Dazu bedarf es eines umfangreichen Wissens zum psychologischen Bedeutungs- und Erzählwert kindeigener Ausdrucksformen.“
10. Kinder brauchen Erwachsene – elementarpädagogische Fachkräfte und Eltern –, die Kinder als **eigenständige, individuelle Persönlichkeiten** annehmen, ihr gezeigtes Verhalten aus entwicklungspsychologischer Sicht verstehen und Arbeitsansatzmöglichkeiten in kindorientierte Projekten einbinden. „Der Situationsorientierte Ansatz versucht, das Ausdrucksverhalten von Kindern zu erfassen und anschließend

den jeweils besonderen Bedeutungswert zu sehen, damit die vielgenutzte Praxisaussage ‚Wir holen das Kind da ab, wo es steht‘ zur tatsächlichen Realität möglichst vieler Kinder werden kann.“

11. Der Kindergarten hat sich in **seiner unverwechselbaren Eigenständigkeit** im Vergleich zu allen anderen Bildungseinrichtungen abzugrenzen. „Der Situationsorientierte Ansatz bezieht sich kompromisslos und klar auf den **,eigenen** Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag‘, so wie es sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz (VIII. Band, II. Halbband) als auch in allen Kindertagesstättengesetzen der 16 Bundesländer festgeschrieben ist. Ein eigener Entwicklungszeitraum ‚Kindheit‘ hat auch **eigene Entwicklungsgesetze** und bedarf daher in gleicher Weise eines eigenen Entwicklungsraumes mit gegenwartsorientierten Schwerpunkten.“
12. Pädagogische Begriffe und pädagogische Aussagen (Absichtserklärungen) müssen immer wieder mit Inhalt und Leben gefüllt werden. „Der Situationsorientierte Ansatz stellt nicht nur den Kindern einen entwicklungsförderlichen Lebens- (und damit gleichzeitig auch Lern-) raum zur Verfügung, sondern achtet auch immer wieder auf die vielfältig vorhandenen Möglichkeiten der Reflexion, ob ‚schön formulierte Absichtserklärungen‘ auch tatsächlich eingelöst werden. Es stellt sich beispielsweise immer wieder die Frage, ob **das Kind tatsächlich noch den Ausgangspunkt der Pädagogik** bildet oder nicht eher Wirtschaftsinteressen bzw. politische Absichten/Erwartungen die Elementarpädagogik bestimmen bzw. Eltern-/Trägerwünsche die Marschrichtung des Alltags vorgeben. Insofern ist der Situationsorientierte Ansatz auch ein deutlich (sozial-)politischer Ansatz.“
13. Die Elementarpädagogik muss sich in der Praxis (wieder) auf bedeutenswerte Werte aus dem Bereich der **Kommunikations-, Umgangs-, Konflikt-, Sprach-, Ess- und Spielkultur** beziehen und diese im pädagogischen Alltag realisieren. „Der Situationsorientierte Ansatz legt in der Umsetzung seiner Pädagogik den größten Bedeutungswert auf eine intensiv gelebte Beziehungsqualität sowie auf eine kulturell erlebbare Interaktionsqualität, in der **entwicklungsförderliche Werte** zum Kulturgut mit erster Priorität erklärt werden.“
14. Werteerziehung geschieht in erster Linie durch das Modellverhalten der Erzieher/-innen und Eltern. „Der Situationsorientierte Ansatz orientiert sich immer wieder an der Grundaussage von Johann Heinrich Pestalozzi: Erziehung ist Liebe und Vorbild. Sonst nichts.“

15. Kinder haben ein Recht auf motivierte, engagierte, persönlichkeitskompetente Entwicklungsbegleiter/-innen, die **selbsterfahrungs- und entwicklungsorientiert** zunächst ihr eigenes Leben strukturieren und gestalten, wobei zielgerichtete Erwartungen an Kinder zunächst zielgerichtete Ansprüche an sich selbst zur Realität werden. „Der Situationsorientierte Ansatz orientiert sich weiterhin an einer der Grundaussagen von Dr. Janusz Korczak, der in seiner Haltung verdeutlicht: Du kannst den anderen nur so weit bringen, wie du selbst gekommen bist. Daher gehört die permanente **Selbstreflexion** und die persönliche Weiterentwicklung zum unverzichtbaren Anspruch dieses Ansatzes.“
16. Die Elementarpädagogik muss Kindern **vielfältigste Entwicklungschancen** bieten, damit die ganze Fülle des Lebens/der Facettenreichtum erfahrbarer Erlebnisse für Kinder greifbar wird. „Der Situationsorientierte Ansatz wird sowohl **im Innenbereich der Einrichtung als auch im Außenbereich** des Wohn- bzw. Lebensumfeldes umgesetzt. Erfahrungen werden in **realen Lebensbezügen** ermöglicht, und **Kinder werden partizipierend an Entscheidungen beteiligt**. Statt an Tischen zu basteln werden beispielsweise unterschiedliche Materialien gemeinsam (aus dem Lebensumfeld, aus Geschäften und Betrieben) zusammengetragen, um Projekte zu spannenden Erlebnisräumen zu gestalten.“
17. Kinder haben ein Recht auf eine zeitgemäße Pädagogik, die sich nach ihren **Lebensrealitäten** richtet und in der aktuelle Ergebnisse aus Sozial- und Entwicklungspsychologie berücksichtigt werden. Unreflektierten, modernistischen Tendenzen wird dabei kein Wert zugestanden. „Der Situationsorientierte Ansatz richtet sich nach neuen Erkenntnissen aus den oben genannten vier Forschungsfeldern, grenzt sich aber gleichzeitig deutlich von tagesaktuellen Modernismen ab. Berechtigte Ansprüche werden in der Pädagogik berücksichtigt; fachlich unberechtigte Ansprüche und Erwartungen erhalten demgegenüber ‚die Rote Karte‘.“
18. Kinder haben ein Recht darauf, immer dann Hilfen zur eigenen (Weiter-)Entwicklung zu bekommen, wenn sie selbst nicht in der Lage sind, Entwicklungsimpulse aus eigenen Kräften zu spüren und in eigene Handlungsstrategien umzusetzen. „**Der Situationsorientierte Ansatz gibt Kindern immer wieder Impulse – und verzichtet dabei auf Angebote!** Er begleitet Kinder aktiv und engagiert und überlässt sie nicht einer leeren Welt, wenn ihnen die Möglichkeiten fehlen, aus sich selbst heraus Entdecker ihrer Innen-/Außenwelt zu werden.“

19. Kinder haben das Recht, mit Konsequenzen ihres Handelns konfrontiert zu werden, um auch unbequeme Lernerfahrungen zu machen, allerdings unter der Prämisse einer grundsätzlich fehlerfreundlichen Haltung. „Der Situationsorientierte Ansatz unterstützt insofern keine Form der zunehmenden Spaßgesellschaft, noch zeigt er Tendenzen einer Laisser-faire-Pädagogik.“
20. Elementarpädagogik kann nur dann **Qualität im Innenverhältnis und in ihren Außenbereichen** zeigen, wenn sie eine breite Unterstützung durch (sozial-)politische und wissenschaftliche Mandatsträger erfährt. „Der Situationsorientierte Ansatz hat den Anspruch, dass sich die Fachkräfte sowohl sozialpolitisch als auch berufspolitisch aktiv engagieren und sich motiviert für entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen einsetzen.“
21. Entwicklungsprozesse werden sich bei Kindern und Erwachsenen nur dann vollziehen, wenn sie eine **Entwicklungsatmosphäre** erleben, die von **Menschlichkeit, Entschleunigung der Zeit, Achtsamkeit, Sicherheit, Optimismus und Zutrauen** geprägt ist. „Der Situationsorientierte Ansatz erkennt die hohe Bedeutung einer entwicklungsfreundlichen Beziehungsatmosphäre im Alltagsgeschehen an, die als Grundlage für Bindungs- und Selbstbildungsprozesse der Kinder dienlich ist, sodass eine ‚Bildung aus erster Hand‘ geschehen kann.“
22. Kinder können sich nur dann auf ein „Lernen für die Zukunft“ einlassen, wenn sie die Chance erhalten, **seelische Grundbedürfnisse** befriedigt zu bekommen, bedeutsame und prägende Erlebnisse/Erfahrungen und Eindrücke aus ihrer individuellen Vergangenheit zu verarbeiten und dabei Menschen um sich herum erleben, die ihnen in ihrer Entwicklung aktiv und wohlwollend behilflich sind. „Der Situationsorientierte Ansatz fühlt sich der psychologischen Annahme verpflichtet, dass sich der Mensch nur dann entwickeln kann, wenn er überwiegend entwicklungsförderliche Erlebnisse, Erfahrungen und Eindrücke als Bilder in seinem Gehirn abspeichern konnte und die Grundmatrix (= das basisbildende Muster) des Gehirns zum Erlebnis des Kindes führt, dass es von folgenden Ausgangsdaten überzeugt ist: **ICH BIN** wichtig, einmalig, unverwechselbar und bedeutsam, **ICH KANN** Situationen beeinflussen, mein Leben in die eigenen Hände nehmen, Gefühle ausdrücken, mich verstehen, mich mit mir selbst auseinandersetzen, mich weiterentwickeln, und **ICH HABE** ein tiefes Grundvertrauen in mir, auch schwierige Aufgaben zu lösen, eine Sicherheit, die mir immer wieder hilft, Neues auszuprobieren, unbekannte Wege zu gehen, Freude

daran, kommunikativ mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, die Fähigkeit, mich Konflikten zu stellen und diese konstruktiv zu lösen; ich habe Interesse, soziales Verhalten an den Tag zu legen, und besitze die Fähigkeit, dort, wo es nötig ist, egoistische Wünsche zurückzustellen. Insofern sorgt die Kindertageseinrichtung dafür, dass **Kinder das Können können und nicht das Sollen sollen**. Es geht dabei primär um den Aufbau und die Stabilisierung von **Fähigkeiten** und nicht um das Einüben von **Fertigkeiten**.“

23. Alle Kinder haben das Recht, **gemeinsam aufzuwachsen**, miteinander zu spielen und zu lernen, das Glück ihrer Kindheit zu erleben sowie ihr Leben zu entdecken und ihre vielfältigen Ressourcen auszubauen. „Der Situationsorientierte Ansatz spricht sich unmissverständlich für eine **Inklusionspädagogik** aus, in der Kinder aus unterschiedlichen Nationen, mit ihrer unterschiedlichen Lebensbiografie, ihrem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund und ihrer besonderen Lebenssituation im Alltag erfahren können, dass es ‚normal ist, verschieden zu sein‘. Die Alltagspädagogik dieses Ansatzes will dazu beitragen, dass schon Kinder (und ihre Eltern) von Anfang an erfahren können, dass ein Überleben der Menschheit auf dieser Welt nur möglich sein wird, wenn **MENSCHLICHKEIT, FRIEDFERTIGKEIT und AKZEPTANZ** zu den Grundhaltungen des Menschen gehören und sich der Einzelne in einer bunten Welt wohlfühlt, seine eigenen Entfaltungsmöglichkeiten entdeckt und gleichzeitig die Verschiedenartigkeit aller Menschen als eine Bereicherung seines Lebens und das der anderen Menschen ansieht.“