

2 Thematische Eingrenzung und Stand der Forschung

Seit Mitte der 1990-er Jahre besteht in Deutschland ein Rechtsanspruch auf Kindergartenplätze für Kinder ab drei Jahren. Diese Einrichtungen früher Bildung unterstehen dem Kinder- und Jugendhilfegesetz⁹. Wie allgemein bekannt, sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich – gleich im Sinne von gemeinsamen Chancen und Rechten, unabhängig des ökonomischen Status oder des Geschlechts etc. Dass hierzulande dennoch Ungleichheiten bestehen, die sich insbesondere im Bildungssystem beobachten lassen, steht leider außer Frage. So wurde in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Staaten ein besonders enger positiver Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie und des erreichten Lernstandes am Ende der Vollzeitschulpflicht nachgewiesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001/ Baumert, Schümer, 2006). Wie einleitend bereits angedeutet, rückt der Kindergarten nun in das Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn es darum geht, sozialen Ungleichheiten möglichst frühzeitig entgegenzuwirken bzw. zu minimieren. Im Mittelpunkt dessen steht die Erzieherin mit ihren Werten, ihrem pädagogischem Selbstverständnis und ihren Kompetenzen, Kindern gemäß ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen zu begegnen.

Das folgende Kapitel (2.1) widmet sich diesen Zusammenhängen, indem in einem ersten Schritt die Bedeutung des Kindergartens mit der Rolle der Erzieherin im historischen Verlauf knapp betrachtet werden soll, wobei die Entwicklung der Kindergartenpädagogik zunächst in den alten und neuen Bundesländern separat vorangestellt wird.

Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle der Kindergarten und die Erzieherin bei der Betrachtung sozialer Ungleichheiten spielen (Kap. 2.2). Hierbei werden zunächst überblicksartig zentrale Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheiten vorangestellt, bevor ausgewählte empirische Studien angeführt und diskutiert werden, die entweder für oder gegen einen kompensatorischen Effekt des Kindergartens auf soziale Ungleichheiten sprechen.

⁹ Vgl. Kinder- und Jugendhilfegesetz § 13 SGB VIII

2.1 Die Rolle der Erzieherin in gesellschaftlichen und pädagogischen Wandlungsprozessen

Dass pädagogische Normen und Handlungspraxen immer historisch bedingten Wandlungsprozessen unterliegen, die eng mit dem vorherrschenden Bild des Kindes verbunden sind, ist wohl keine neue Erkenntnis. Um die Interpretationen der Fälle im Kap. 5 nachvollziehen zu können, kann es jedoch hilfreich sein, sich noch einmal diese Wandlungsprozesse, die mit einer veränderten Rolle der Erzieherin einhergehen, vor Augen zu führen. Da zum einen die Rolle der Erzieherin in der damaligen DDR eine völlig andere war als die der westdeutschen Erzieherin und zum anderen die Verteilung von Kindertageseinrichtungen teilweise noch immer in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich verläuft¹⁰, sollen im folgenden Abschnitt der Arbeit die kennzeichnenden Entwicklungslinien, gerade auch im Hinblick auf die daran angeknüpften Bildungsaufträge, knapp nachgezeichnet werden. Die Gegenüberstellung der Entwicklung in Ost und West erscheint auch aufgrund der spezifischen Fallauswahl der Erzieherinnen aus den neuen Bundesländern angemessen.

2.1.1 *Die Stellung der Kindergärten und das professionelle Bild der Erzieherin im Wandel*

2.1.1.1 Entwicklung in den neuen Bundesländern

Der folgende Abschnitt stellt die Entwicklung der Kindergärten und die Rolle der Erzieherin in der damaligen DDR von 1950 bis Anfang der 1990-er Jahre nach dem politischen Umbruch des Systems und der Wendezeit kurz dar. Hierbei werden jedoch nicht die historischen Prozesse, sondern die Aufgabe der Erzieherin im Laufe der Zeit in den Mittelpunkt gestellt¹¹.

¹⁰ Vgl.: Deutsches Jugendinstitut/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 33.

¹¹ Als weiterführende Literatur sei hier auf folgende Literatur hingewiesen: Hölthershinken/ Hoffmann/Prüfer (1997): Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR sowie Fischer (1992): Das Bildungssystem der DDR – Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Der Kindergarten gehörte bereits seit 1946 mit dem „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ zum einheitlichen Bildungssystem der DDR (Gesetz 1970, zitiert nach Hölthershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 20) und bildete die erste Stufe des Bildungssystems. Von Anfang an unterlag die Institution des Kindergartens somit dem zentralen Kontrollorgan der Regierung, dem Ministerium für Volksbildung. So nahm der Kindergarten neben familien- und bildungspolitischen auch beschäftigungs- und ordnungspolitische Funktionen ein, um wirtschaftliche und vor allem ideologische Interessen umzusetzen (ebd.). Das nach außen propagierte Ziel war die Gleichberechtigung von Mann und Frau, wobei Frauen ihre Berufstätigkeit mit der Erziehung von Kindern vereinbaren sollten. Somit wurde das Ziel der Gleichberechtigung mit dem Ideal der erwerbstätigen Frau und Mutter verbunden. Die Inanspruchnahme außerhäuslicher Kinderbetreuung stieg im Laufe der Zeit immens an. Während 1950 noch 20,5 Prozent der Kinder einen Kindergarten besuchten, nutzten diesen 1989 ca. 95 Prozent. So war es ab 1976 durchaus verbreitet, Kinder bereits ab der 20. Woche in Kindertageseinrichtungen betreuen zu lassen (Nentwig-Gesemann 1999).

Die Ausbildung der Erzieherinnen erfolgte als Direktstudium in Pädagogischen Fachschulen, wobei die Erzieherinnen den Unterstufen-Lehrerinnen gleichgestellt waren. Im Jahre 1952 wurde ein verbindlicher Plan für die Arbeit in Kindergärten herausgegeben mit dem Titel: „Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“ (Hölthershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 72). Darin wurden vier verschiedene Bereiche ausformuliert: die körperliche Erziehung (Bsp. Hygiene, Abhärtung), die sittliche Erziehung (Bsp.: kollektives Verhalten, Charakter), die intellektuelle Erziehung (Bsp.: Natur, Sprache) sowie die ästhetische Erziehung (Bsp.: Musizieren, Schneiden). Die Erzieherin hatte dabei die Aufgabe, diese Bereiche in die pädagogische Arbeit zu integrieren (ebd.:74). Das allumfassende, übergeordnete, sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel lautete dabei: die Herausbildung einer „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“¹². Damit ging in Kindertagesstätten der Anspruch einher, die Formung dieser sozialistischen Persönlichkeit gewährleisten zu können. So wurden für den pädagogischen Alltag folgende Erziehungsziele in den Vordergrund gestellt: Selbstständigkeit, Zielgerichtetheit, Initiative, Gemeinschaftsgefühl bzw. Kollektivität (Launer, 1970). Nentwig-Gesemann (1999) entlarvt das Ziel der Selbstständigkeit als funktional, indem es auf die Erlangung bestimmter (zunächst körperbezogener) Fertigkeiten bezogen wird, wie bspw. die selbststän-

¹² Vgl.: Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965, zitiert nach Nentwig-Gesemann, 1999:15

dige Toilettenbenutzung. Ziel war demnach die „möglichst frühe Bewältigung von Aufgaben ohne die Hilfe von Erwachsenen“ (ebd.: 60). Die Aktivitäten der Kinder wurden meist im Sinne der Interessen der Gemeinschaft von der Erzieherin gelenkt (ebd.).¹³ Mit diesem Gemeinschaftsgefühl gingen weitere pädagogische Ziele wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Pflichtbewusstsein oder Disziplin einher (ebd.). Die Rolle der Erzieherin wird dabei als führend beschrieben. So solle sie die Kinder „leiten“, „vermitteln“, „schaffen“, „organisieren“ (Erziehungsprogramm, 1986, zitiert durch Nentwig-Gesemann, 1999). Neben diesem „stark lenkenden, auf Ursache-Wirkung bezogener Erziehungsstil“ (ebd.: 37) arbeitete Nentwig-Gesemann (1999) in einer Dokumentenanalyse ebenso eine Altersnormierung sowie eine klare Festlegung von Erziehungszielen und Mitteln heraus. Die Normvorstellungen der Erwachsenen bzw. der Erzieherinnen galten dabei als Vergleichsmaßstab, was dazu führte, dass Kinder in ihren Entwicklungsschritten eher defizitär betrachtet wurden. Hierbei stand weniger die individuelle Entwicklung des Kindes, sondern vielmehr das Vermeiden der Abweichung von Normen im Vordergrund. So wurde den Erzieherinnen die Aufgabe zugeteilt, den Kindern normativ ‚richtiges Verhalten‘ beizubringen (ebd.:49). Selbst bei kindzentrierten Aktivitäten wie dem Spiel übernahm die Erzieherin eine tragende, lenkende Rolle (ebd.). Das Erziehungsprogramm diente darüber hinaus nicht nur als Arbeitsgrundlage, sondern auch als Bewertungsmaßstab für die Qualität der erzieherischen Arbeit (ebd.). Durch so genannte ‚Planungsbücher‘ und ‚14-Tage-Pläne‘, die dem Erziehungsprogramm entnommen wurden, konnten die Ziele und die dafür notwendigen alltäglichen Aktivitäten genauestens dokumentiert werden und dienten als Kontrollorgan für die Qualität der pädagogischen Arbeit (ebd.).

Die Bedeutung der Eltern wurde als ‚Erziehungspartnerschaft‘ etikettiert, wobei sich die Eltern den Normen und Zielen des Staates unterzuordnen hatten. So wurde das Recht der Eltern in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder wie folgt beschrieben: „Es ist das Recht und die vornehmste Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu lebensfrohen, tüchtigen, und allseitig gebildeten Menschen, zu staatsbewussten Bürgern zu erziehen“¹⁴. Der Einbezug der Eltern gestaltete sich dementsprechend so, dass diese angeleitet wurden, ihr Kind ‚richtig‘, also nach gängigen Prinzipien im Einklang mit dem erzieherischen Vorgehen, zu erziehen. Statt einem Mitspracherecht hinsichtlich der Umsetzung pädagogischer Ideen wurden

¹³ Dies zeigte sich auch in einer Interviewstudie von Höltershinken et. al. (1997), indem die Entscheidungsteilhabe von Kindern als stark eingeschränkt beschrieben wurde.

¹⁴ Vgl.: Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik von 1974, zitiert nach Nentwig-Gesemann, 1999.

Eltern praktische Hinweise erteilt unter dem Deckmantel eines möglichst einheitlichen erzieherischen und elterlichen Verhaltens (ebd.).

Zusammenfassend kann also die Rolle der Erzieherin als führend, lenkend und zielgerichtet beschrieben werden, wobei Kinder nicht nach deren eigenen Entwicklungsdynamik, sondern nach normierten Entwicklungsschritten erzogen wurden. Das Bild vom Kind kann dabei wie folgt beschrieben werden: das Kind wird als „weitgehend formbares Wesen betrachtet, dessen Defizite in einem vom Erwachsenen gesteuerten Lernprozess ausgeglichen wurden“ (ebd.: 51).

Nach dem Zusammenbruch der DDR kam es zu einschneidenden Veränderungsprozessen (Musiol 1998:57), die zum einen strukturell – durch die Schließungen zahlreicher Einrichtungen – und zum anderen inhaltlich durch die Übernahme westdeutscher pädagogischer Standards gekennzeichnet waren. Anhand von Dokumentenanalysen¹⁵ und zahlreichen Interviews konnte als Folge dessen eine Ambivalenz zwischen dem Festhalten an alt Bewährtem und gleichzeitigem Kritisieren der bisherigen pädagogischen Prinzipien bei den Erzieherinnen herausgearbeitet werden. So wurden 1990 in einem Bildungsprogramm des Ministeriums für Volksbildung zwar eine ideologiefreie Erziehung und eine stärkere Betonung der Individualität betont, der Erzieherin wurde dabei jedoch noch immer eine lenkende Funktion zugeschrieben (Hölthershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 117). In den Interviews mit pädagogischen Fachkräften konnten zum einen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Veränderungen in Richtung Selbstständigkeit im pädagogischen Prozess und Entscheidungsfreiheit, zum anderen jedoch auch Versuche, bestimmte Inhalte weiterhin beizubehalten, herausgearbeitet werden (Hölthershinken/Hoffmann/Prüfer 1997, Musiol 1998). Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass der politische Umbruch und seine Folgen für die Professionalisierungsprozesse von den Erzieherinnen als ein kritisches Lebensereignis empfunden wurde, das mit Orientierungslosigkeit und Unsicherheit hinsichtlich der neuen professionellen Rolle verbunden war (Nentwig-Gesemann 1999, Musiol 1998). So gab es auf der einen Seite Erzieherinnen, die die führende Rolle sowohl vor der Wende, als auch nachher befürworteten, während andere diese Rolle für sich ablehnen bzw. relativieren (ebd.).¹⁶ Das Bewältigungsmuster, sich teilweise – bspw. in der Alltagsgestaltung – anzupas-

¹⁵ Vgl. „Thesen zur Erneuerung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten“ (Ministerium für Volksbildung 1990, zitiert nach Hölthershinken et. al. 1997).

¹⁶ Anhand von Gruppendiskussionen arbeitete Nentwig-Gesemann (1999) heraus, dass hierbei das ländlich/städtische Milieu sowie der Führungsstil der jeweiligen Einrichtungen eine entscheidende Rolle spielte.

sen, aber dennoch in gewohnten Handlungsmustern weiterzuarbeiten, wurde als das dominante Muster herausgearbeitet (Musiol 1998: 115).

Nun stellt sich die Frage, inwiefern auch heute noch diese inneren Ambivalenzen in den Handlungspraxen der Erzieherinnen zum Vorschein kommen. Hierzu ließ sich eine Studie von Blasius und Große (2010) finden, die insgesamt 120 Erzieherinnen sowohl in Bayern als auch in Sachsen zum Thema pädagogische Orientierungen befragte. Obgleich es sich hier um eine Fragebogenstudie handelte und somit sicherlich die Gefahr der sozialen Erwünschtheit in den Antworten der Erzieherinnen gegeben ist, wurden interessante Ergebnisse formuliert: So würden die Gemeinsamkeiten zwischen bayrischen und sächsischen Erzieherinnen in den meisten Dingen eindeutig überwiegen (Blasius/Große, 2010). Alle Erzieherinnen sehen die Förderung von Selbstständigkeit und Neugierde mittlerweile als wichtigstes Erziehungsziel an. Wurden Unterschiede in den Antworten der Erzieherinnen festgestellt, so konnten diese mit der Zeit der Ausbildung des Berufs in Zusammenhang gebracht werden. Erzieherinnen, die ihre Ausbildung vor der Wende absolvierten (in Ost und West), bewerteten das Ziel, den Kindern im Kindergarten ein angemessenes Sozialverhalten zu vermitteln, als wichtig. Während dem ca. 40 Prozent der bayrischen Erzieherinnen zustimmten, stimmten dem in Sachsen immerhin 82 Prozent der Erzieherinnen zu, was einen beträchtlichen Unterschied darstellt. Es ist demnach nicht auszuschließen, dass sowohl das Alter, als auch die unterschiedliche Sozialisation bedingt durch die damaligen politischen Indoktrinationen mit der Festlegung auf bestimmte Erziehungsinhalte noch immer Einflussgrößen auf das pädagogische Handeln darstellen.

2.1.1.2 Entwicklung in den alten Bundesländern

Im Kontrast zur großen Bedeutung institutioneller Betreuung in der damaligen DDR wurde in der Bundesrepublik nach 1945 die Rolle der Mutter und der Familie gestärkt. Der Kindergarten führte zunächst die Entwicklung der Weimarer Republik fort, indem er die Funktion der Fürsorge und Beaufsichtigung – gerade für Kinder aus unteren sozialen Schichten, in denen die Mütter zum Familieneinkommen ihren Beitrag leisten mussten – einnahm. Infolge dessen galt der Kindergarten in den 1950-er Jahren als sozialpädagogische Einrichtungen ohne eigenständigen Bildungsauftrag (Teschner, 2004:13). Dies dauerte bis Mitte der 1960-er Jahre an. Während die Versorgungsquote in der DDR im Jahre 1965 bei

ca. 54 Prozent lag¹⁷, hatten im gleichen Jahr in der BRD lediglich 33 Prozent der 3-6-Jährigen einen Kindergartenplatz: Hinzu kam die schlechte Bezahlung, das niedrig qualifizierte Personal (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970: 105), was das Ansehen der Erzieherinnen in der Gesellschaft sicher beeinflusste.

Im Hinblick auf das Bild vom Kind¹⁸ kann für die 1950-er Jahre eine auf innere Reifung abzielende Pädagogik konstatiert werden, wobei die kognitive Förderung und Bildung weniger vordergründig waren (Teschner, 2004). Die Entwicklung des Kindes wurde aus dieser Sicht demnach von intern gesteuerten Reifungsprozessen determiniert. Dabei blieb die Rolle der Erzieherin darauf beschränkt, die Umwelt pädagogisch anregend so zu gestalten, dass sich die inneren Entwicklungsschritte auch entfalten konnten.

Mitte der 1960-er Jahre setzten Reformprozesse ein, die eine neue Kindergartenpraxis nach sich zogen. So kam der Deutsche Bildungsrat zu der Ansicht, dass die Kinder bislang zu wenig gefördert wurden und eine aktive Gestaltung der Lernprozesse erforderlich sei (Deutscher Bildungsrat, 1970, zitiert nach Teschner, 2004:14). Gleichzeitig setzten sich Bildungsforscher und Sozialpolitiker gegen bestehende Bildungsungleichheiten ein und forderten eine kompensatorische Erziehung von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus (ebd.). Der Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 beinhaltete demzufolge lerntheoretisch fundierte Reformvorschläge, die auf eine Abkehr von schichtabhängigen Begabungsvorstellungen und eine Hinwendung zu einer aktiven Förderung von Lernprozessen abzielten (ebd.).

In den daraus resultierenden vorschulischen Curricula wurden konkrete inhaltliche Veränderungen vorgeschlagen, bspw. ein zielorientiertes Arbeiten mit Materialien sowie die Durchführung von Sprach-, Wahrnehmungs- und Bewegungstrainings. Die Rolle der Erzieherin war dabei nicht nur auf das Training einzelner Funktionsbereiche und dem Vermitteln von Wissen, sondern auch auf die Herstellung von Chancengleichheit fokussiert. Als Gegenkonzept dazu entstanden aus der Studentenbewegung heraus antiautoritäre Kinderläden. Diese hatten das Ziel, eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind herzustellen, die von Toleranz geprägt ist. Hierbei flossen ebenso psychoanalytische Ansätze ein, wobei die Aufgabe der Erzieherin sein sollte, den Kin-

¹⁷ Vgl. Hölthershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 212. Im Jahr 1986/87 lag der Versorgungsgrad in der BRD bei 68 Prozent, und in der DDR bei 94 Prozent. Dementsprechend lag die Erwerbsquote bei den Frauen in der DDR bei 90 Prozent und in der BRD bei 40 Prozent (ebd.:223).

¹⁸ Gemeint sind hier Normalitätsvorstellungen über die Entwicklung von Kindern und damit einhergehende Vorstellungen einer ‚gesunden‘ und ‚guten‘ Kindheit.

dem sowohl triebbasierte Tätigkeiten, als auch Freiraum und Selbstbestimmung zu ermöglichen (ebd.).

Schließlich wurde Anfang der 1970-er Jahre – im Zuge internationaler ‚Entschulungsdebatten‘ – der Situationsansatz ins Leben gerufen (ebd.: 21). Kennzeichnend war dabei die Betonung auf Autonomie und Kompetenz der Kinder, während interessen geleitete Aktivitäten im jeweiligen Lebensraum der Kinder einen besonderen Stellenwert erlangten. So wurde die Aufgabe der Erzieherin darin gesehen, Spielsituationen, die vom Kind aus initiiert wurden, spontan aufzugreifen, also die Interessen und Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen, ohne die Lebenssituationen außer acht zu lassen. Auf diese Weise sollten Kinder weder über- noch unterfordert werden (vgl. Teschner 2004).

Zusammenfassend kann die Rolle der Erzieherin in der BRD als grundlegend verschieden im Vergleich zu dieser in der DDR angesehen werden. Während die Aufgabe der Erzieherin in der DDR konstant darauf abzielte, die Kinder zu schulfähigen, tüchtigen Wesen zu erziehen, unterlag das Bild der Erzieherin in der BRD – durch die Vielzahl pädagogischer Ansätze – in viel stärkerem Ausmaß Wandlungsprozessen, die eine Reflektion der eigenen Rolle immer wieder erforderlich machten.

In den 1990-er Jahren kam es im Zuge neuer entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sowie Veränderungsprozessen, die die Wiedervereinigung mit sich brachten, erneut zu Qualitätsdebatten, wodurch eine konzeptuelle Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik in Gang gebracht wurde. Als Weiterentwicklung des Situationsansatzes fokussierte man nunmehr nicht auf soziale Situationen, sondern stellte die Entwicklungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes in den Vordergrund. Dies implizierte eine Abkehr von einer gezielten Steuerung von Lernprozessen. Gleichzeitig wurde die Erwachsenenorientierung im Umgang mit Kindern zunehmend infrage gestellt, da diese meist darüber hinweg sieht, dass Kinder anders denken, fühlen und handeln als Erwachsene (Teschner 2004). Nunmehr stand die Persönlichkeit der Erzieherin im Vordergrund, womit erhöhte Anforderungen an ihre Fähigkeiten zur Offenheit und Selbstreflexion einhergingen (ebd.). Im Zuge dessen wurden erneut Qualitätsstandards gefordert, die sowohl international stand halten können, als auch die Qualität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten in den Vordergrund stellen sollte. Hinzu kam, dass sich die Lebenslagen der Kinder zunehmend veränderten. So wurde der Kindergarten mehr und mehr zum Spiegelbild einer ‚multikulturellen‘ Gesellschaft, wobei die Erzieherin nun dafür Sorge tragen sollte, Kindern im Rahmen einer interkulturellen Pädagogik zum späteren Schulerfolg zu verhelfen (Daiber/Weiland 2008). Durch den Anspruch, nicht nur eine Bildungsinstitution zu sein, sondern auch für den Erwerb der deutschen Sprache, und damit eng verbunden, interkulturellem

Lernen, zuständig zu sein, geriet der Kindergarten zunehmend in den Blickpunkt gesellschaftspolitischer Debatten.

2.1.2 Die Rolle der Erzieherin im Spiegel aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und Anforderungen

Aktualisiert wurden die Qualitätsdebatten in der elementaren Bildung durch die Ergebnisse der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), die einen regelrechten landesweiten Bildungsschock verursachte. So wurde nicht nur bekannt, dass die Leseleistungen der 15-Jährigen ungenügend entwickelt sind, sondern auch, dass der erreichte Lernstand – mehr als in anderen europäischen Ländern – am Ende der Vollzeitschulpflicht von der familiären Herkunft abhängt (Baumert/ Schümer 2006). Aus ihren Ergebnissen leiteten die Autoren die Forderung ab, die Leseförderung als „Gegenstand von vorschulischen Programmen“ einzuführen (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 134). Unmittelbar danach folgten die Empfehlungen des „Forum Bildung“¹⁹, die wiederum eine Diskussion um die Verbesserung der elementaren Bildung in Deutschland entfachten.²⁰ Als Folgen dieser Diskussionen standen nicht nur die Würdigung des Kindergartens als Bildungsort, sondern auch eine Erfolgszentrierung, die die Forderung nach Qualitätskontrollen nach sich zog, im Vordergrund. So formulierte Fthenakis: „Die Überprüfung pädagogischer Qualität hat in regelmäßigen Abständen stattzufinden. Es sollten Standards definiert werden, deren Unterschreitung die Lizenzierung in Frage stellt. Ferner sollte ein Anreizsystem zur Stärkung pädagogischer Qualität in den Tageseinrichtungen beitragen“ (BMFSFJ 2003:100). So wurden Erzieherinnen angehalten, „die Sprachentwicklung der Kinder effektiver (zu) begleiten, die lernmethodische Kompetenz (zu) fördern, naturwissenschaftliche Kenntnisse (zu) vermitteln, und einiges mehr“ (BMFSFJ 2003:159, Hervorhebung im Original). In einem appellierenden Tonfall wurde das bis dato bestehende Betreuungssystem als ungenügend bezeichnet.²¹ Als zentrales Ziel

¹⁹ Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

²⁰ So wurde die „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ins Leben gerufen mit dem Ziel, Verfahren für die Qualitätssicherung zu entwickeln.

²¹ Vgl. folgendes Zitat: „Das System der Tageseinrichtungen in Deutschland entspricht derzeit – trotz der Weiterentwicklungen der vergangenen Jahre – weder den Ansprüchen moderner Pädagogik noch den Anforderungen, die aus dem rasant verlaufenden gesellschaftlichen Wandel re-

wurde nun die optimale Förderung der Kinder von Geburt an postuliert. Das Gelingen oder Misslingen der bildungszentrierten Entwicklung der Kinder stand nunmehr im öffentlichen Diskurs. Als Gründe für die Notwendigkeit einer Einführung pädagogischer Standards und der Erhöhung der Betreuungsqualität wurden der Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt, der demografische Wandel, die Zunahme von Kinderarmut, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Zunahme allein Erziehender sowie die zunehmende kulturelle Diversität genannt (BMFSFJ, 2003: 14-22). Flankiert wurde dies mit dem europaweiten Aufruf nach lebenslangem Lernen. Während Bildung zuvor eher individuumszentriert vermittelt wurde, geht es nun um das Entdecken und Fördern von kindzentrierten Kompetenzen, die ein selbstständiges Lernen im sozialen Kontext ermöglichen. Es entwickelte sich also im Laufe der letzten Jahre – gesamtdeutsch – ein Bild vom Kind, das mit Kompetenzzuschreibungen verbunden ist (Blasius/Große 2010).

Um die Vermittlung von Basiskompetenzen zu gewährleisten, wurden im Jahr 2003 deutschlandweit Bildungs- bzw. Orientierungspläne formuliert, wobei diese von Bundesland zu Bundesland durchaus unterschiedliche Schwerpunkte haben. Allen gemeinsam sind die Ziele, das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit und die Selbstregulation zu stärken. Bildung wird dabei als „Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung der Welt (verstanden) und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen“ (Laewen/Andres 2002: 41, Hervorhebung im Original).²² Dies impliziert, dass Kinder nicht gebildet werden, sondern sich nur selbst bilden können (ebd.). Die Rolle der Erzieherin ist demnach, Wissen nicht zu vermitteln, sondern Bildungsprozesse nur anregen, indem Ideen und Vorschläge der Kinder aufgegriffen und weitergeführt werden. Zentral ist dabei das Bild vom Kind als Subjekt und nicht als Objekt im Bildungsprozess, wobei Kinder grundsätzlich als kompetente Ko-Konstrukteure ihrer eigenen Bildungsgeschichte betrachtet werden. Diese Zusammenhänge bauen auf den Ideen des Konstruktivismus auf (vgl. Reich 2005), wobei Wissen erst durch die interne Interpretation von Konzepten und Wirklichkeitskonstruktionen entsteht und somit selbst als konstruiert bezeichnet werden kann. Übertragen auf das Erzieherinnen-Kind-Verhältnis bedeutet dies,

sultieren. In dieser Einschätzung sind sich Fachleute, Politiker und die betroffenen Familien weitgehend einig“ (BMFSFJ, 2003:13).

²² Im sächsischen Bildungsplan wird die Bildung der Kinder als Selbstbildungsprozess in sozialen Kontexten verstanden (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für Erzieher/-innen in Krippe, Kindergarten und Horten sowie für Kinderpflege. Weimar, Berlin: Verlag das Netz).

dass sich Kinder das Wissen über die Welt selbst konstruieren (Völkel 2002:159), wobei das soziale Umfeld, äußere und innere Bedingungen (wie genetische Voraussetzungen) sowie soziale Interaktionen einen Einfluss nehmen. Bedingt durch das ungleiche hierarchische Verhältnis zwischen den Erzieherinnen und Kinder wird eine Ko-Konstruktion, wie sie im ursprünglichen Sinn gemeint ist – nämlich das gemeinsame Erschaffen eines Bedeutungshorizontes auf einer Ebene – als erschwert angesehen (ebd.). Die Interaktion zwischen Gleichaltrigen wird als eigentliche Ko-Konstruktion betrachtet, da hier symmetrische und gleichberechtigte Beziehungen vorliegen (Laewen/ Andres 2002). Kinder können demnach am besten gemeinsam ihre Erfahrungen mit sich und der Welt verarbeiten. Sie verarbeiten ganz individuell ihre Konzepte und Vorstellungen über Zusammenhänge und gestalten im Austausch mit anderen ihre Weltbilder. In der Ko-Konstruktion zwischen Erzieherin und Kindern rückt erneut die Beziehungsqualität in den Vordergrund: „Die Gestaltung von Beziehungen ist der Kern der professionellen, auf Ermöglichung von Bildung gerichteten Tätigkeit der Erzieherinnen.“ (Bildung: *elementar* 2004, S. 19).

Die Umsetzung des Gelingens der Selbstbildungsprozesse hängt demnach immens von der Fähigkeit der Erzieherin ab, diese Rolle der Begleiterin, Unterstützerin und Expertin für die Interessen der Kinder, einzunehmen. Dabei ist entscheidend, wie sehr sie sich auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen kann. Leider erscheint es zuweilen noch etwas unklar, wie genau Erzieherinnen in Interaktionen mit Kindern entwicklungsfördernde Bildungsprozesse anregen können (vgl. auch König 2007:4). Schließlich weiß man, was nicht mehr erwünscht ist, nämlich die Rolle der „Animateurin, Allwissenden, Bewerterin oder Richter“ (Mienert/ Vorholz 2007:9).

2.2 Chancenungleichheiten und Kindergarten – empirische Untersuchungen

Die gegenwärtige Qualitäts- und Bildungsdiskussionen kann man aufgrund der oftmals makrostrukturellen Debatten sowohl kritisch betrachten, als auch als Chance ansehen. Das Positive besteht darin, dass empirisch fundierte Forschungen im elementaren Bildungsbereich endlich als Notwendigkeit verstanden werden, um Potenziale und Probleme in Bildungsprozessen aufzudecken. Bislang hatte die empirische Bildungs- und Ungleichheitsforschung in Kindertagesstätten eher eine marginale Bedeutung im Vergleich zur Schulforschung eingenommen.

Im Zuge der Einordnung des Kindergartens als Teil des Bildungswesens rückt dieser jedoch zunehmend in den Fokus von Studien, so dass seit einigen

Soziale Ungleichheit im Kindergarten
Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer
Fachkräfte

Beyer, B.

2013, XIII, 251 S. 10 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00659-4