

Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten

Karin Müller

Im Zentrum dieses Beitrags steht die qualitative Rekonstruktion von subjektiven Theorien von Erziehern und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. Diese gelten als handlungsleitend für die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Bildungsauftrags im Kindergarten. Als Ergebnis der qualitativen Studie lassen sich drei Typen feststellen: (1) Bildung als erfolgreiche Vermittlungsarbeit; (2) Bildung als individueller und selbsttätiger Prozess; (3) Bildung als Anbahnung von Lernfähigkeit.

1. Einleitung

Der Bedeutung von Bildung in der frühen Kindheit wurde in den letzten Jahren wieder verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Insbesondere die Annahme eines besonderen Bildungspotentials im Vorschulalter lenkt den Fokus auf die Bildungsarbeit im Kindergarten. Es wird davon ausgegangen, dass frühes Lernen auf ganz besondere effektive Weise die Netzwerke des Gehirns prägt (vgl. Braun & Meier 2004, 508). Die Forschungen und Veröffentlichungen zu Bildung im Kindergarten sind häufig theoretischer und programmatischer Art. Unberücksichtigt bleibt bislang die Perspektive der Erzieher und Erzieherinnen, deren Bildungsverständnis, aufgrund des großen Gestaltungsspielraums, maßgeblich für die Bildungsarbeit im Kindergarten verantwortlich ist. Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die derzeitigen politischen und fachwissenschaftlichen Positionen in Bezug auf den Bildungsanspruch des Kindergartens zu den subjektiven Bildungstheorien der Praktikerrinnen und Praktiker stehen und inwiefern hier Widersprüche und Anschlussmöglichkeiten gegeben sind. Im Rahmen dieses Beitrags sollen die subjektiven Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten dargestellt werden. Nach einer kurzen theoretischen Einführung in die Thematik und der Skizzierung der methodischen Anlage der qualitativen Studie, werden in einem ersten Schritt die Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis der interviewten Erzieher und Erzieherinnen aufgezeigt. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Darstellung von drei verschiedenen Typen, die sich aus der Analyse der Interviews ergeben haben.

2. Bildung im Kindergarten

Im Mittelpunkt des aktuellen Bildungsverständnisses steht die Auffassung von Bildung als Selbstbildung und als aktiver Konstruktionsprozess von Wissen und des Selbst. Nach Schäfer (2004) werden unter Selbstbildung alle Bildungsprozesse verstanden „mit welchen das Kind sich selbst hervorbringt“ (ebd., 1). Für den Prozess der Selbstbildung muss das Zusammenspiel von drei Dimensionen gewährleistet sein, nämlich „einer förderlichen Umwelt, eines inneren Raumes, indem sich ein

subjektiver Wunsch und ein innerer Prozess der Auseinandersetzung entfalten kann sowie einer „Sprache“ (auch im übertragenen Sinn), in der sich Subjektives und Objektives (innere und äußere Welt) artikulieren und mitteilbar machen kann“ (Schäfer 1995, 31). In diesem Ansatz von Schäfer wird betont, dass es im Rahmen von Bildung nicht nur das Ziel sein kann, den objektiven Sinn der Bildungsgegenstände zu erfassen, sondern vielmehr auch den subjektiven individuellen Erfahrungsweisen und den individuellen bedeutsamen Sinn zu erfahren, da den Sinn „sich nur jeder Einzelne selbst erschließen kann“ (Schäfer 2004, 2). Die Bildungsprozesse können dabei nicht direkt von Erziehern und Erzieherinnen beeinflusst werden, sondern nur indirekt über die Umweltgestaltung, in dessen Rahmen Bildungsangebote strukturiert werden können (vgl. ebd.).

Ein ähnliches Bildungsverständnis wird auch von den Forscher und Forscherinnen der Infans-Projektgruppe vertreten (vgl. Laewen & Andres 2002a), nach denen Bildung immer Selbstbildung im doppelten Sinne ist. Bildung als „Aneignung von Welt“ (Laewen 2002, 50) wird verstanden als „Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als Kern der Persönlichkeit“ (ebd., 61). Bildung ist in erster Linie eine Aktivität des Kindes und ist an die Selbsttätigkeit des Subjekts gebunden. Der Erwachsene hat darauf erst einmal keinen Zugriff und keine direkte Einflussmöglichkeit. Als primäres Bildungsziel wird die Bildung des Selbst genannt, d. h. im Vordergrund dieses Bildungsverständnisses stehen nicht von außen normierte Bildungsziele. Stattdessen ist als Bildungsziel alles das legitimiert, das der Bildung des Selbst dient bzw. was das Subjekt als Ziel selbst definiert. Bildung als subjektive „Weltaneignung“ (ebd., 64) meint hier immer „subjektive Neukonstruktion von Welt“ (ebd.). Das Kind kann die Welt nicht einfach in einem 1:1 Verhältnis aneignen, sondern ist dazu gezwungen eine eigene Konstruktion des Wahrgenommenen zu leisten (vgl. Völkel 2002, 103ff.). Kinder nehmen die Welt also nicht in sich auf, sondern sie „konstruieren aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Welt eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern“ (Laewen 2002, 53). Über die Erziehung ist es den Erwachsenen möglich auf die Bildungsprozesse von Kindern einzuwirken: über die Gestaltung der Umwelt des Kindes und über die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind. Über die Gestaltung der Interaktionen ist es möglich, einerseits Themen der Kinder aufzugreifen und zu „beantworten“ (vgl. ebd., 73) und andererseits den Kindern auch Themen zuzumuten. Kinder sollen in diesem Ansatz durchaus mit für sie neuen und auch mit „komplexen Ordnungsstrukturen“ (ebd., 94) ausgestatteten Themen konfrontiert werden. Durch diese Möglichkeit bleibt dieser Bildungsansatz nicht bei der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder stehen, sondern hat die Möglichkeit den Themenhorizont des Subjekts zu erweitern. Wichtig dabei ist immer, dass der Aspekt der selbsttätigen Konstruktion von Wissen berücksichtigt wird. „Wirkliche Konstruktionen und Entwicklungsarbeiten finden nur dann statt, wenn die Kinder die neuen Themen mit dem verknüpfen, was sie schon wissen und können, mit den Sinnkonstruktionen, die sie schon errichtet haben, und den Handlungskonzepten, die sie schon entworfen und erprobt haben und mit denen sie die „alte“ Struktur modifizieren“ (Laewen & Andres 2002b, 58).

Von diesem Ansatz grenzt sich in einigen Aspekten die Forschungsgruppe des staatlichen Instituts für Frühpädagogik (IFP) ab, deren damalige Leitung Fthenakis den oben dargestellten Bildungsbegriff als zu „individuumszentriert“ (Fthenakis 2004, 36) bewertet. Bildung dürfe nach Fthenakis nicht nur auf einen intraindividuellen Prozess reduziert werden, sondern müsse als sozialer Prozess begriffen werden, in dem vor allem der Prozess der Ko-Konstruktion für die Herstellung von Sinn-

konstruktionen bedeutsam wäre (vgl. ebd.). Mit dem Stichwort der Ko-Konstruktion ist gemeint, dass Bildung keine absolute Eigen-tätigkeit von Kindern sei, sondern sich in Aushandlungsprozessen der Konstruktionen mit den peers und den Erziehungspersonen vollzieht. Damit sollen auch die unterschiedlichen Kontexte berücksichtigt werden, in denen sich das Kind bewegt und deren Determinanten es auch unterliegt. Insbesondere drei Basiskompetenzen werden als besonders bedeutsam für Bildung hervorgehoben: Resillienz (vgl. Wustmann 2005), Bewältigungskompetenz bei Transitionen (vgl. Griebel & Niesel 2004) und lernmethodische Kompetenz (vgl. Gisbert 2004). Im aktuellen fachwissenschaftlichen elementarpädagogischen Bildungsdiskurs spielen vor allem diese drei hier ausgeführten Bildungsverständnisse eine herausgehobene Rolle und stellen gleichsam die Eckpfeiler der Bildungsdiskussion dar.

Diese hier dargestellten Bildungsverständnisse stellen die Grundlage für die in den letzten Jahren entwickelten Bildungspläne, -programme und -rahmenvereinbarungen für den Elementarbereich dar. Diese bundesländerspezifischen Regelungen beziehen sich in der Regel entweder (mehr oder weniger explizit) auf das Bildungsverständnis nach Laewen (2002 a, b) oder auf die Konzeptualisierung nach Fthenakis (2004). In diesen bundesländerspezifischen Ausführungen zum Bildungsauftrag des Kindergartens, steht im Allgemeinen vor allem die nähere Beschreibung von relevanten Bildungsinhalten für den Kindergarten im Vordergrund. Im bayerischen „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2006) werden beispielsweise zehn verschiedene Basiskompetenzen erläutert, die die Kinder im Kindergarten erwerben sollen. Diese Basiskompetenzen beziehen sich auf Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung, motivationale Kompetenzen, kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe oder lernmethodische Kompetenz, um nur einige stellvertretend zu nennen (vgl. ebd., 54ff.). Darüber hinaus werden themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven angesprochen, wie die Transitionskompetenz (vgl. ebd., 97ff.) und der Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt (vgl. ebd., 129). Einen zentralen Stellenwert im Bildungs- und Erziehungsplan nehmen die Ausführungen zu den themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereichen ein. Zu folgenden Themenbereichen werden Bildungs- und Erziehungsziele für den Kindergarten formuliert und praktische Anregungen gegeben: Wertorientierung und Religiosität; Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte; Sprache und Literacy; Informations- und Kommunikationstechnik, Medien; Mathematik; Naturwissenschaften und Technik; Umwelt; Ästhetik, Kunst und Kultur; Musik; Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport; Gesundheit (vgl. ebd., 174ff). Insbesondere in den themenspezifischen Erziehungs- und Bildungszielen spiegelt sich die jüngere Entwicklung im Elementarbereich wieder, die verstärkt die inhaltspezifische Bildung in den Fokus des Bildungsauftrags des Kindergartens rückt.

Die fachwissenschaftlichen Bildungsverständnisse, aber auch die darauf beruhenden Bildungspläne stellen für die hier dargestellte Forschung die Interpretationsgrundlage für die subjektiven Theorien der Erzieherinnen dar.

Im Zentrum dieses Beitrags stehen dementsprechend die subjektiven Theorien von Erzieherinnen. Welche (subjektiven) Bildungstheorien werden von den Praktikerinnen und Praktikern verfolgt? Und lassen sich daraus bestimmte Typen des Bildungsverständnisses entwickeln? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags.

3. Empirische Rekonstruktion von subjektiven Theorien

3.1 Subjektive Theorie

Der Begriff der „subjektiven Theorie“ wird häufig gleichgesetzt mit „naiven Theorien“, „impliziten Wissen“ oder „Alltagstheorien“. Zur begrifflichen Schärfung und methodischen Explikation hat die Forschergruppe Groeben, Wahl, Schlee & Scheele (1988) beigetragen, die ein sog. Forschungsprogramm dazu entwickelt haben. Unter einer subjektiven Theorie werden demnach „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (ebd., 19) verstanden. Wichtig dabei ist, dass hier mit Kognitionen relativ stabile, überdauernde und komplexe Kognitionen gemeint sind, in Abgrenzung zu bewussten und aktuell manifestierten Kognitionen. Die Argumentationsstruktur der Theorie ist dabei teilweise explizit, auf jeden Fall implizit repräsentiert und bei entsprechendem adäquatem methodischem Vorgehen rekonstruierbar. Grundlegend für alle Forschungen zu subjektiven Theorien ist die Annahme der (faktischen) Handlungssteuerung von subjektiven Theorien. Den theoretischen Rahmen liefert dafür die Handlungstheorie nach v. Cranach (1994), der mit seinem Spiralmodell das dialektische Verhältnis zwischen Wissen und Handeln, d. h. die Annahme, dass Wissen das Handeln lenkt und Wissen durch Handeln gestärkt wird, dargestellt hat. (vgl. ebd., 79).

3.2 Rekonstruktion von subjektiven Theorien von Erzieherinnen

Empirische Forschungsergebnisse zu subjektiven Theorien von Erzieherinnen und Erziehern liegen bislang nur sehr wenig vor. Ulich (1989) befragte 57 Erzieherinnen und Erzieher schriftlich zu deren subjektiver Auffassung von Erziehungszielen und Erziehungsschwierigkeiten und stellte eine überwiegende Orientierung an einem Anpassungs- und Führungskonzept von Erziehung fest. Dippelhofer-Stiem (2000) untersuchte in einer quantitativ längsschnittlichen Studie (1994-1997) die Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen und stellen eine Veränderung der subjektiven Bildungskonzeptionen von der Ausbildung im Vergleich zur Berufszeit fest. Aufgrund der gleichen Datenbasis (216 Berufsanfängerinnen) wurden auch die pädagogischen Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern zu Kindergarten und Vorschulkindern (vgl. Dippelhofer-Stiem 2002) erforscht. Erzieherinnen und Eltern nehmen den Kindergarten als positiv wahr und sehen die Kindergartenkinder als offene und der Bildung zugängliche Wesen an: „Der Elementarbereich erscheint unverändert leistungsfähig, das ideelle Vorschulkind wird gezeichnet als lebensfrohe und autonome Persönlichkeit, individuell sich entfaltend und doch sozial integriert, selbstständig und durchsetzungsbereit und zugleich im Prinzip höflich, ordentlich und bereit zur Leistung“ (ebd., 667). Fried (2002) untersuchte in einer Interviewstudie die Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von 123 Erzieherinnen. Sie stellt dabei vor allem ein Wissensdefizit der Erzieherinnen in Bezug auf Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten und Präventionsmöglichkeiten fest. Die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen zu Kreativität wurden von Schneider (2003) in einer qualitativen Studie (N=20) untersucht. Dabei wird Kreativität von der Autorin als Kernkonzept der elementarpädagogischen Bil-

dungsarbeit verstanden. Die befragten Erzieherinnen konzeptualisieren der Studie nach in erster Linie ein passives Kreativitätskonzept und haben nur vage Vorstellungen über Bedingungen und Förderung von Kreativität. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass qualitative Forschung zu subjektiven Theorien von Erzieherinnen entweder sich auf Erziehungsvorstellungen oder auf Teilaspekte von Bildung bezieht. Die Studie, die die subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen in den Blick nimmt, ist quantitativer Art und erhebt diesen Aspekt als Teilaspekt im Rahmen einer größeren Studie und konzentriert sich dabei vor allem auf die Frage nach den Bildungszielen und der Stabilität dieser Ziele über die Berufserfahrung hinweg.

Die hier dargestellt Forschung konzentriert sich auf die subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen. Forschungsleitendes Erkenntnisinteresse ist die Frage nach dem Stellenwert und der Gewichtung der Bildungsziele und die Frage nach der generellen Konzeptualisierung von Bildung. Es wird davon ausgegangen, dass Erzieherinnen in ihren beruflichen Handlungsfeldern in der Regel über einen relativ großen Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihrer konkreten pädagogischen Arbeit verfügen. Für den Kindergarten gibt es in den einzelnen Bundesländern keine verbindlichen curricularen Vorgaben, allenfalls Pläne und Programme mit Empfehlungscharakter. Dies bedeutet, dass das inhaltliche Arrangement und die pädagogische Umsetzung in erster Linie von der Entscheidung der einzelnen Erzieherin und von ihrer subjektiven Theorie – hinsichtlich Zielen und Aufgaben der Kindergartenarbeit - abhängig ist. Es ist also bei den Erzieherinnen davon auszugehen, dass die jeweiligen subjektiven Theorien zum Bildungsauftrag der betreffenden Institution als maßgeblich handlungsleitend für die konkrete pädagogisch-didaktische Arbeit anzunehmen sind. Aufgrund der Komplexität des Begriffs „Bildung“, dessen Explizierung den Schwerpunkt dieser Erhebung der subjektiven Theorien darstellt, kann selbstverständlich nicht davon ausgegangen werden, dass die subjektive Theorie dazu bewusst und ad hoc artikuliert werden kann. Vielmehr muss sie in einem mehrstufigen qualitativen Verfahren aus den Antworten rekonstruiert werden.

4. Qualitativ-empirisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren

4.1 Datenerhebung

Sample

Diese hier dargestellte Teilstudie bezieht sich auf ein qualitatives Forschungsprojekt, in dessen Verlauf neun Erzieherinnen interviewt wurden. Die Erzieherinnen wurden in einem ersten Schritt entlang struktureller Merkmale ausgewählt: Einwohnerzahl des Ortes, Trägerschaft der Institution und Berufserfahrung. Nach einer ersten Erhebungsphase wurden die Interviews gesichtet und nach weiteren Fällen entsprechend der Theorie des theoretischen Samplings gesucht. Dieser Beitrag bezieht sich auf den aktuellen Auswertungsstand von sechs Interviews.

Episodisches Interview

Aufgrund der Komplexität des Begriffes „Bildung“ und dem Forschungsinteresse, möglichst eine handlungsnaher Theorieexplizierung zu erreichen, wurde der Interviewleitfaden entlang der Theorie des episodischen Interviews konstruiert (vgl. Flick 1996, 151). Das episodische Interview hat zum Ziel, sowohl das semantische Wissen, das sog. generalisierte Wissen, als auch das episodische Wissen zu erheben. Das episodische Wissen umfasst kontextuell gebundenes Wissen, das mit der Erinnerung an konkrete Situationen verbunden ist (vgl. Wessels 1994, 42). Dementsprechend beziehen sich die Fragen im episodischen Wissen einerseits auf das semantische Wissen, wie beispielsweise die abstrakte Frage „Was bedeutet für Sie Bildung im Kindergarten“. Andererseits werden die Interviewpartner aber auch mehrfach dazu aufgefordert, konkrete selbst erlebte Situationen zum relevanten Thema zu erzählen, wie beispielsweise: „Wenn Sie an ihre letzte Arbeitswoche mit den Kindern denken, wo waren Situationen, von denen Sie sagen würden „das war eine Bildungssituation““. Der Interviewleitfaden lässt sich thematisch in drei größere Blöcke einteilen. In Anschluss an die Warming-up Frage, in der die Erzieherinnen dazu aufgefordert werden, ihre Kindergartengruppe und den Ablauf einer durchschnittlichen Woche vorzustellen, beschäftigen sich die nächsten Fragen mit den Vorstellungen zu gelungener Kindergartenarbeit. Darauf folgt der Themenblock, der sich explizit und weiträumig mit dem Begriff der Bildung auseinandersetzt, indem nach Begriffsdefinitionen, Zielen, Inhalten und der Vorstellung von Bildungsprozessen gefragt wird. Der dritte Themenblock bezieht sich dann konkret auf die Vorstellungen zu Vorschularbeit und zum Übergang Kindergarten-Grundschule. Die Fragen zielen dabei sowohl auf die semantische Ebene, als auch auf die episodische Ebene ab.

4.2 Datenauswertung

Die Grundlage für die Datenauswertung bilden die wörtlich transkribierten Interviews. Die Auswertung erfolgte computerunterstützt mit dem Programm MAXQDA 2.

Die Auswertungsschritte orientierten sich an Flick (1996), der für die Auswertung von episodischen Interviews ein mehrstufiges Verfahren, das sog. „thematische Kodieren“ (ebd., 160), vorschlägt. Das thematische Kodieren besteht aus dem sog. „offenen Kodieren“, dem „selektiven Kodieren“, dem Erstellen von Einzelfallportraits und den fallvergleichenden Aussagen. Dieses Verfahren wurde noch um einen weiteren Schritt ergänzt. Die Auswertungsstufen enden nicht mit der Erstellung von Fallportraits, sondern mit einer daran anschließenden Typisierung (vgl. Kelle & Kluge 1999, 77).

Thematisches Kodieren

Das offene Kodieren stellt das sog. „Aufbrechen des Materials“ dar und „ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (Strauss & Corbin 1996, 44). Wichtig für diese Vorgehensweise ist, dass hier nicht mit einem von einer Theorie abgeleiteten Kategoriensystem gearbeitet wird, sondern das Kategoriensystem aus den Texten heraus erstellt wird.

Jedes Interview wurde vollständig in sequentieller Vorgehensweise offen kodiert, indem es Satz für Satz analysiert und Auswertungs- und Kontexteinheiten festgelegt wurden. Dabei beziehen sich häufig auf eine Kontexteinheit mehrere Kategorien, da die Einheiten in der Regel mehrere Sätze umfassen. Damit sollte für die spätere Interpretation noch ein gewisser Sinnzusammenhang gewährleistet werden und auch für den Prozess des selektiven Kodierens noch ungefähr nachvollziehbar sein, auf welchen unmittelbaren Kontext sich die Kategorie bezieht. Die Codes werden dabei in einem ersten Schritt relativ textnah erstellt und in einem zweiten Schritt zu Kategorien verdichtet und entwickelt (vgl. Flick, 160). Im Anschluss an das offene Kodieren werden die Kategorien zusammengefasst und zu übergeordneten Kategorien, sog. Kernkategorien, verdichtet. Diese Ebene der Kategorien bildet dann die Grundlage für die Erstellung der Einzelfallportraits. Das Ziel der Einzelfalldarstellung ist es, die Komplexität des Falls zu erhalten und auch die individuellen Besonderheiten der Fälle abbilden zu können.

Im Rahmen dieses Beitrags können aufgrund des Umfangs keine Einzelfälle dargestellt werden. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Darstellung der fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und der Typisierung der Bildungsvorstellungen.

Nachdem die individuellen Besonderheiten und Theorien der einzelnen Erzieherin ausgewertet und dokumentiert wurden, wird die fallbezogene Ebene verlassen und das fallübergreifende selektive Kodieren angeschlossen. Hier werden fallübergreifend die Kategorien verglichen, ggf. noch einmal zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst und hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgewertet.

Typisierung

Das Ziel der Typisierung liegt darin, das Gemeinsame von ähnlichen Fällen zu charakterisieren und in Form einer Typenbeschreibung zu bündeln. Die Grundlage für die Typisierung bilden die gefundenen Kernkategorien mit unterschiedlichen Dimensionen und Merkmalsausprägungen (vgl. Kelle & Kluge 1999, 80). Beispielsweise existieren für die Kernkategorie „Bildungsprozess“ die Dimensionen „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“. Mit Hilfe der Erstellung einer Mehrfeldertafel, in der in einem Überblick die Fälle und die verschiedenen Kategorien und Dimensionen dargestellt werden, werden die möglichen subjektiven Typen von Bildungstheorien konstruiert.

Aus dem Auswertungsprozess der Interviews ergeben sich aus den Kernkategorien folgende Merkmale, aus denen die Mehrfeldertafel konstruiert wurde (vgl. Kluge 2000). In Bezug auf die Bildungsziele sind folgende Merkmale von Relevanz: Vermittlung und Erwerb von: Sachwissen, sozialen Fähigkeiten, Lernfreude, Neugierde und Vorbereitung auf die Schule. Im Hinblick auf die Begründung der Ziele sind die Merkmale: Anknüpfung an Interessen der Kinder und extern vorgegebene Bildungsziele bedeutsam. Und für den Aspekt des Bildungsprozesses ergeben sich die Merkmale Vermittlung (ErzieherIn) vs. Aktivität (Kinder). Der Ausgangspunkt der Mehrfeldertafel war folgende Tabelle, in der die relevanten Merkmalskombinationen erstellt und dann in mehreren Schritten zu Typen verdichtet wurden. Zur Veranschaulichung soll folgendes Beispiel dienen:

Ziele					Begründung für Ziele	Bildungsprozess		
Sach- wissen	soziale Fähig- keiten	Lern- freude	Neugier/ Offen- heit	Vorberei- tung auf Schule	Anknüpf- ung an Interes- sen	extern vorge- gebene Ziele	Ver- mittlung	Aktivität
keine Bedeutun g								
geringe Bedeutun g								
hohe Bedeutun g	+					+	+	

Tabelle 1: Mehrfeldertafel mit Merkmalsausprägung (Beispiel)

Aus den Merkmalskombinationen, die sich daraus ergeben werden dann im Anschluss daran Typen von Bildungsverständnissen konstruiert und die Fälle entlang der definierten Vergleichdimensionen gruppiert. In der Darstellung der Typen finden dann noch spezifische Merkmale ihre Bedeutung und Darstellung, die für die Konstruktion der Typen noch von nebengeordneter Bedeutung sind. In der Regel werden den einzelnen Typen prototypische Fälle zugeordnet, die den Typus am besten „repräsentieren“. Bei der Interpretation darf der prototypische Fall jedoch nicht mit dem Bildungs-Typus gleichgesetzt werden (vgl. ebd., 94). Die individuellen Besonderheiten der Fälle müssen dabei abgegrenzt werden. Da sich hinsichtlich der Ziel-Kategorien in erster Linie Übereinstimmungen in den Interviews finden lassen, bezieht sich die Typisierung im Schwerpunkt auf eine übergeordnete Konzeptualisierung von Bildung.

Da im Rahmen dieses Beitrags die Einzelfallportraits nicht abgebildet werden können, beschränkt sich die Darstellung der Typen nicht allein auf die Rückbindung an einen Fall. Die Interviews werden den korrespondierenden Typen zugeordnet und zitiert. Der Vorteil liegt darin, damit auch die individuellen Ausprägungen innerhalb eines Typs aufzeigen zu können.

5. Subjektive Theorien von Erzieherinnen zum Bildungsauftrag des Kindergartens

In einem ersten Schritt werden in einem ersten Schritt die fallübergreifenden Gemeinsamkeiten dargestellt. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Bildungsziele, deren Vermittlung und Erwerb im Allgemeinen für die befragten ErzieherInnen von Bedeutung sind. Dabei wird beispielsweise noch

keine Unterscheidung gemacht, ob der Schwerpunkt für die ErzieherInnen eher auf dem Aspekt der Vermittlung oder auf dem Aspekt des Erwerbs des Bildungsziels liegt. Daran schließt sich die Typisierung von Bildungsverständnissen an. Der Schwerpunkt der Typisierung liegt auf einer allgemeineren Konzeptualisierung von Bildung.

5.1 Gemeinsamkeiten der Erzieherinnen hinsichtlich des Bildungsauftrags des Kindergartens (fallübergreifende Aussagen)

In einem fallübergreifenden Vergleich der ausgewerteten ErzieherInnen-Interviews lassen sich vor allem Gemeinsamkeiten hinsichtlich der übergeordneten Bildungsziele für die Kindergartenarbeit feststellen.

Alle interviewten Erzieherinnen verstehen unter Bildung die Vermittlung und den Erwerb von Wissen. Bildung bedeutet demzufolge, dass die Erzieher und Erzieherinnen in irgendeiner Weise einen beliebigen Inhalt den Kindern vermitteln und die Kinder im Anschluss daran den Inhalt speichern und wiedergeben können. Stellvertretend sei hier ein exemplarisches Beispiel genannt, das diese übergeordnete Kategorie veranschaulicht:

„Wie ich vorhin schon gesagt habe, bei dem „Hören, Lauschen, Lernen“, das ist mir gerade sehr im Kopf, weil ich [3] weil mir das eben gestern so aufgefallen ist, dass wir jetzt fertig sind mit dem Programm und dass es wirklich etwas gebracht hat.“ (Fr. Kerner, 45).

Für die Definition dieses Bildungsziels „Vermittlung und Erwerb von Wissen“ spielt die spezifische Inhaltlichkeit des zu erwerbenden Wissens eine untergeordnete Rolle. Die von den Erzieherinnen erzählten Beispiele beziehen sich dabei sowohl auf den Erwerb von kognitiven Wissen, wie auch auf den Erwerb von sozialen Fähigkeiten. Individuell unterschiedlich wird der Aspekt der „Vermittlung“ und der Aspekt des „Erwerbs“ in den Interviews betont (s. u. Typisierung). Während manche ErzieherInnen die Vermittlungsrolle der Erzieherin in den Vordergrund stellen:

„Indem ich ihnen was erzähle, was sie nicht kennen. Indem ich was, was neues vermittele“ (Fr. Berg 213),

wird von anderen ErzieherInnen vor allem der aktive Erwerb von Wissen durch die Kinder artikuliert:

„Ich denk', das kam schon so ein bisschen rüber. Bildung heißt [5] ich darf die Welt als Kind erfahren, ich darf mich drin bewegen, ich darf Schlüsse ziehen, ich darf Erfahrungen machen vielfältigster Art, vor allem in dem Alter sensorischer art, sinnlicher Art, eben diese ersten Zusammenhänge muss ich erfassen dürfen. Ich muss es für mich machen dürfen, ich muss es mit anderen machen dürfen, ich muss mich im Sozialen auseinandersetzen dürfen, ich muss mich mit Erwachsenen auseinandersetzen dürfen. Das alles in einem guten, guten Verhältnis.“ (Fr. Grillparzer, 76).

Gemeinsam ist aber allen, dass im Ergebnis die Kinder etwas dazu gelernt und verstanden haben sollten. Bildungserfolg zeigt sich für alle Interviewpartner im selbstständigen Transfer und Anwenden des neu erworbenen Wissens durch die Kinder. Kindergartenarbeit ist dann erfolgreich, wenn die Kinder, aufgrund des erworbenen Wissens, selbstständig ein verändertes Verhalten zeigen oder das neu erworbene Wissen anwenden bzw. auf andere Situationen übertragen können. Die Gewichtung und die inhaltliche Ausgestaltung dieser Kategorie ist dabei jeweils in den Interviews unterschiedlich. Teilweise wird explizit darauf hingewiesen, dass es das Ziel des Wissenserwerbs sei, übergeordnete Wissensstrukturen zu entwickeln, um Beziehungen und Zusammenhänge herstellen zu können:

„Und äh, Fakten und Tatsachen dieser Welt begreifen zu können [1]. Und begreifen können im wahrsten Sinne des Wortes und dann darüber hinaus noch abstrahieren können und abstrakte Beziehungen herstellen können“ (Hr. Kestner 78)

„Und da findet, denke ich, schon jedes Mal Bildung statt, weil weil jede Situation wird auch darauf hin, jetzt erst mal von mir untersucht und dann mit den Kindern auch untersucht: „Können wir etwas ableiten? Haben wir Gesetz dabei? Gibt es irgendwelche Gesetzmäßigkeiten, die aus der Physik stammen oder aus der Chemie oder aus, von mir aus Mathe oder geht es noch ein bisschen tiefer, auch dass man in die Struktur auch mit reinschauen kann?“ (Hr. Kestner, 103)

In der Regel wird der Schwerpunkt auf die selbstständige Anwendung des Gelernten gelegt, sozusagen als Erfolgskontrolle:

„Oder wenn ich so, wenn man es wirklich geschafft hat die Großen anzuleiten, den Kleinen zu helfen oder jetzt, so ein Konflikt, wenn die das schaffen, allein einen Konflikt zu lösen“ (Fr. Cramer, 117)

„Ja also für mich ist es so, wenn ich so merk', das was man tut, trägt Früchte, gerade auch so im Umgang miteinander und dass sie auch was können und dass sie sagen „Ach gell, ja gell, da war das und das und ach! da war doch was!“ (Fr. Cramer, 119).

Ein weiteres übergeordnetes Bildungsziel ist die Vermittlung und der Erwerb von sozialen Fähigkeiten. Diese Kategorie ist für alle Erzieher und Erzieherinnen bedeutsam: insbesondere die Fähigkeit, selbstständig Konflikte zu lösen und sich angemessen zu verhalten, wird in der Mehrzahl der Interviews erwähnt.

„Die Kinder sollen, sollten konfliktfähig sein, wenn sie aus dem Kindergarten rauskommen. Was denke ich aber ein sehr hochgestecktes Ziel ist... Aber ich denke, dass sie wissen, dass sie einfach auch mit umgehen können, wenn jetzt ein Konflikt auftritt. Also dass sie Möglichkeiten haben, nicht nur drauf zu hauen, sondern auch andere Möglichkeiten einfach finden“ (Fr. Kerner, 78).

„Äh [2], viel find' ich auch, für mich ist Bildung auch viel, äh, so Benehmen, ne?“ (Fr. Cramer, 77).

Das Verhalten in der Gruppe und der konkrete Umgang miteinander stehen also im Vordergrund der sozialen Bildung. Weniger bedeutsam sind Bildungsziele wie soziale Verantwortung bzw. Verantwortung, die in ihrer Reichweite über die konkrete Kindergartengemeinschaft hinausgeht. Konsens besteht bei den GesprächspartnerInnen in Bezug auf die Vermittlung und den Erwerb von Selbstkompetenzen, als Bildungsziel die Selbstständigkeit der Kinder anzustreben.

„Ideal wäre ein Zustand, wo Kinder einfach Spiele haben, die sie allein bewältigen und wo sie nur einen Erwachsenen dazuholen, der ihnen dann behilflich ist, wenn es nicht mehr weiter geht. Aber an und für sich hätte ich mein Bildungsziel erreicht, wenn die Kinder mich gar nicht mehr bräuchten. Also diese Selbstständigkeit ist ein ganz wichtiger Punkt. Weil das, äh, weil man sonst Abhängigkeit von einem Erwachsenen fördert“ (Fr. Berg 195-196).

Die Selbstständigkeit bezieht sich dabei auf die verschiedensten Lebensbereiche und Anforderungen in Alltagssituationen. Das Spektrum reicht vom selbstständigen Erledigen von Arbeitsaufträgen bis hin zu grundlegenden lebenspraktischen Fähigkeiten, wie das selbstständige Ankleiden. Übereinstimmung hinsichtlich inhaltsspezifischer Bildungsziele lässt sich vor allem für den Bereich Sprache und Schriftspracherwerb feststellen. Alle Erzieher und Erzieherinnen führen im Laufe des Interviews Bildungssituationen aus, die sich auf die Vermittlung bzw. den Erwerb von sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen beziehen. Die Differenzen zwischen den Erzieher und Erzieherinnen liegen auch hier wieder in der unterschiedlichen Gewichtung des Ziels und der unterschiedlichen Einbindung in den Kindergartenalltag. Der Schwerpunkt kann dabei eher auf einer allgemeinen Sprachförderung im Kinderalltag liegen, wie dies beispielsweise Fr. Kerner zum Ausdruck bringt:

„Äh, ja so ein weiterer Teil von Bildungsarbeit ist zum Beispiel bei den türkischen Kindern, dass man sich einfach hinsetzt mit den türkischen Kindern und bewusst Gespräche führt. Dass sie einfach die deutsche Sprache im Umgang lernen und dass der Wortschatz größer wird. Also das denke ich, ist auch täglich. Wenn man sich mit den türkischen Kindern hinsetzt und unterhält, ob es jetzt beim Essen ist oder beim auf die Mama warten, ja, dass sie da einfach die deutsche Sprache verinnerlichen und sicherer werden. Ja. Tägliche Bildungsarbeit.“

Die Vorbereitung und Anbahnung von schriftsprachlichen Fähigkeiten findet vor allem in einer gezielten Vorschularbeit statt, wie beispielsweise bei Hr. Kestner:

„Das kommt dann immer noch dazu und dann noch einmal nachmittags zwei Stunden. Da machen wir dann das mit den Schwungübungen oder so ganz spezielle Übungen. So, da geht es dann um das Konzentrieren, oder, das kennen Sie ja, ne? So und so viele Buchstaben und alle „a“ müssen herausgestrichen werden.“

Phonologische Bewusstheit wird in allen untersuchten Kindergärten gefördert: in der Regel in Form des Trainingsprogramms „Hören, Lauschen, Lernen“, jedoch auch unabhängig von diesem Programm:

„Mit diesem Lernen, nicht nur allein aus diesem „Hören, Lauschen, Lernen“, sondern einfach auch daraus, dass wir viel mehr wieder auch wie früher das schon mal war, dass man viele Reime lernt, so kleine Verse lernt, entweder so mit den Fingern das bewegt oder einfach dann nur klatscht oder so was macht“ (Fr. Stein, 112).

Abgesehen vom Inhaltsbereich Sprache und Schriftspracherwerb, haben die Kinder den subjektiven Bildungsvorstellungen nach, die Möglichkeit sich mit vielfältigsten Inhalten auseinanderzusetzen. Die Inhalte reichen von Naturkundlichen Inhalten, Mathematik, Technik, Motorik, religiösen Inhalten, Musik, Kunst bis hin zu lebenspraktischen Inhalten. Die Schwerpunktsetzung ist dabei in erster Linie abhängig vom Interesse des Erziehers/ der Erzieherin bzw. davon, was als vermutetes Kinderinteresse gilt, bzw. was als notwendig für die Schulvorbereitung erachtet wird oder von der Grundschule erwartet wird.

Konsenslinien zwischen den befragten Erzieher und Erzieherinnen lassen sich in erster Linie hinsichtlich der übergeordneten Bildungsziele finden. Bildung wird in der Regel als Vermittlung und Erwerb von kognitivem Wissen und sozialen Fähigkeiten verstanden. Die Bedeutung von Sprache und der Anbahnung von Schriftspracherwerb wird dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Gemeinsamkeiten in den Bildungsvorstellungen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Dimensionen und die Bedeutungszumessung dieser Kategorien in den verschiedenen Interviews ganz unterschiedlich ausfällt. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung wird im Folgenden durch die Typisierung dargestellt.

5.2 Typen des Bildungsverständnisses

Typ 1: Bildung als erfolgreiche Vermittlungsarbeit

Die erfolgreiche Vermittlung von Inhalten steht im ersten Typ im Mittelpunkt der subjektiven Bildungstheorie. Bildung wird hier in erster Linie als das erfolgreiche Ergebnis eines Prozesses verstanden, der aufgrund eines bestimmten Vermittlungsziels angestoßen wird. Der Wesenskern von Bildung liegt diesem Ansatz nach vor allem darin, dass die Erzieherin den Kindern bestimmte Inhalte anbietet bzw. vermittelt. Bildende Kindergartenarbeit ist dann erfolgreich, wenn die Kinder zeigen, dass sie die angestrebten Ziele erreicht haben.

„Was Bildung überhaupt bedeutet. [4] Bildung heißt für mich das [1], was ich die, die Vermittlung von den Bereichen, dass sie für Wissensvermittlung, die ich einem Kind [1] weitergebe, dass die ganzheitlich sein soll“ (Fr. Berg 88).

„Also Bildung, also das ist jetzt ganz mein Eindruck, wie ich es jetzt definiere: Bildungsarbeit ist für mich, wenn ich mich mit den Kindern hinsetze und ein Bilderbuch

vorlese. Wenn ich das Ganze spielerisch gestalte, aber trotzdem mit den Kindern was erarbeite, dass sie einfach diesen Sinn dann, der hinter dem Bilderbuch steht, dass sie den erfassen. Das wäre zum Beispiel für mich Bildungsarbeit.“ (Fr. Kerner, 38).

Die Erzieherinnen, die unter diese Bildungsposition einzuordnen sind, erzählen im Interview vor allem Situationen, in denen sie den Kindern einen Bildungsinhalt vermittelt haben und die Kinder etwas dazugelernt haben oder ein verändertes Verhalten gezeigt haben (vgl. Fr. Kerner, 10, 12, 14, 38, 39, 42, 45, 47, 49, 50, 56, 62, 67, 71, 81, 82, 83; vgl. Fr. Berg 25, 26, 27, 28, 30, 67, 71, 88, 120, 123, 126, 184, 186, 187, 188, 190, 213; vgl. Fr. Stein 25, 27, 28, 51, 65, 67, 71, 84, 91, 92, 93). In der Regel wird von diesen Erzieherinnen auch häufig der Begriff „vermitteln“ oder vergleichbares in ihren Schilderungen verwendet:

„Indem ich ihnen was erzähle, was sie nicht kennen. Indem ich was, was neues vermittele“ (Fr. Berg 213)

„Ihm das beizubringen, das geht also über ein riesen Potential“ (Fr. Stein, 55).

Der Erzieher/ die Erzieherin spielt in dieser Bildungsauffassung eine hervorgehobene Rolle und Bildungserfolg ist dementsprechend in erster Linie an das didaktische Arrangement gebunden und weniger auf das zu bildende Subjekt verwiesen. Die erzählten Bildungssituationen zeigen zwar, dass in den didaktischen Settings auf die Tätigkeit und Aktivität des Kindes Wert gelegt wird, dieser Aspekt spielt jedoch in der Explizierung der subjektiven Bildungstheorie der Erzieherinnen eine eher untergeordnete Rolle. So antwortet beispielsweise eine Erzieherin auf die Nachfrage, was an der geschilderten Situation für sie bildend war, damit, dass die Kinder in der Situation dazu angehalten wurden, etwas zu verbessern und zu lernen. Es ist für die Erzieherin möglicherweise nicht im Blickfeld, dass der Tätigkeit des Kindes – nämlich ein Bild zu malen – unter Umständen auch bereits ein Bildungsmoment innewohnt (vgl. Fr. Stein 91-92).

Die Frage nach den spezifisch zu vermittelten Inhalten, ist für die Erzieherinnen im Allgemeinen von geringer Bedeutung. Es werden in den Erzählungen verschiedensten Inhaltsbereiche angesprochen: die Vermittlungsprozesse beziehen sich sowohl auf Sachinhalte, wie auch auf die Vermittlung von sozialen, motorischen oder lebenspraktischen Fähigkeiten. Nur bei einer Erzieherin findet sich eine deutliche Einschränkung auf bestimmte Inhalte:

„Ja. Bildung. Also ich denke man kann in der Bildung. [2] Also ich weiß nicht, unter dem Wort Bildung versteh' ich jetzt: Mathe, Deutsch, Naturwissenschaften. Zum Beispiel. Aber das ist halt im Kindergarten nicht alles“ (Fr. Kerner, 36).

Vor allem der Mathematik, der deutschen Sprache und den Naturwissenschaften wird Bildungsbedeutsamkeit zugeschrieben, wenngleich auch von dieser Erzieherin auch noch angedeutet wird, dass für den Kindergarten darüber hinausgehende Bildungsinhalte relevant seien.

Eine Variationsbreite findet sich hinsichtlich der Kriterien, die für die konkrete inhaltliche Arbeit und Zielbestimmung maßgeblich sind. Für alle Erzieherinnen ist das individuelle Kind der Maßstab und der Bezugspunkt für die Auswahl und Vermittlung von Bildungszielen. Die Kinder werden da-

bei sowohl mit unbekanntem Themen konfrontiert, als auch an die alltägliche Lebenssituation angeknüpft. Die Erzieherinnen setzen jedoch unterschiedlich deutliche Schwerpunkte.

Fr. Stein betont vor allem die individuelle Zielsetzung für die Vermittlungsarbeit und möchte vor allem individuelle defizitäre Bereiche der Kinder fördern:

„Bildung ist für mich hauptsächlich erst einmal äh, das Kind, also erst einmal da abzuholen, wo das Kind steht. Das ist für mich das allerwichtigste. Und da abzuholen und mit ihm das zu erarbeiten, wo er Defizite hat“ (Fr. Stein, 49; vgl. ebd., 50, 54, 65, 70, 71)

Dieser Aspekt wird von Fr. Kerner im Gegensatz dazu kaum erwähnt, im Gegensatz zur Anknüpfung an alltägliche Lebenssituationen, die für sie eine bedeutsame Rolle spielen:

„Weil man eigentlich nicht sagt: „Ich habe jetzt bewusst Bildungsarbeit gemacht. ich habe mich hingesetzt mit den Kindern und habe gezählt und gerechnet.“ Sondern einfach so, ja wir waren spazieren und haben die Straßenlaternen gezählt zum Beispiel. Oder die Autos gezählt, die vorbeigefahren sind. Oder ich denke, da läuft einfach ganz viel. wo einem selber gar nicht bewusst ist.“ (Fr. Kerner 49; vgl. ebd., 48, 50, 62).

Eine ausgewogene Position hinsichtlich der Kriterien findet sich bei Fr. Berg, die im gleichen Maße die Bedeutung der Anknüpfung an die Lebenswelt und das Interesse der Kinder (vgl. Fr. Berg, 89, 91, 92, 93, 205, 207, 208, 218), wie auch den Stellenwert von unbekanntem Inhalten für den Vermittlungsprozess betont (vgl. Fr. Berg 92, .93, 203, 213, 214).

„Oder ich vermittele den Kindern ein Thema ein Thema von mir, was den Kindern unbekannt ist. Weil wenn man nur situationsorientiert arbeitet, kommt kein neuer Bildungsimpuls hinzu. Also muss sich das miteinander abwechseln. Die Bedürfnisse von Kindern müssen genauso [1] an die Reihe kommen, wie aber auch zum Beispiel dieses Jahresthema „Der Erdkern“. Auf so was kommen Kinder ja nicht, weil ihnen dieser Erfahrungsschatz ja fehlt.“ (Fr. Berg, 92).

Typ 2: Bildung im Kindergarten als individueller und selbsttätiger Prozess

Im Mittelpunkt der subjektiven Bildungstheorie von Typ 2 steht das Verständnis von Bildung als individuellen und selbsttätigen Prozess. In den Darstellungen dieses Typs werden vor allem Situationen erzählt, die von der selbstgewählten Aktivität der Kinder handeln. Bildung ist hier immer ein Prozess der vom Subjekt ausgeht und an die Tätigkeit des Subjekts gebunden ist. Bildung im Kindergarten vollzieht sich also – laut Aussage der Interviewten - immer in einer konkreten Tätigkeit und Auseinandersetzung eines Kindes mit einer konkreten Sache.

Diesem Verständnis von Bildung nach ist es für den Bildungsprozess am günstigsten, wenn das Individuum selbst den Prozess steuern und initiieren kann. Wenngleich die Möglichkeit des Setzens eines Bildungsimpulses von „außen“ nicht ausgeschlossen wird, jedoch untergeordnete Bedeutung besitzt. Das Bildungsziel wird in erster Linie individuell bestimmt und Bildungserfolg wird an einer

individuellen Bezugsnorm gemessen. Das Kind initiiert nach dieser (subjektiven) Bildungsauffassung den Bildungsprozess und bestimmt dessen Verlauf und Zielsetzung. Hauptakteur der Bildung ist hier das Kind.

Deutlich wird dieses Verständnis im folgenden Interviewausschnitt, der stellvertretend für viele andere Erzählungen (vgl. beispielsweise Fr. Grillparzer 54, 55, 61, 63, 76, 83, 100, 106, 107, 108, 115, 133, 134), hier dokumentiert werden soll:

„Gelungen ist es aber ganz genauso, wenn ich sehe, dass eine Sabine*, das ist ein Mädel, dass sich wenig auf Sachen konzentrieren kann, [1] monatelang in die Werkstatt kommt zum Beispiel und an einem Stück Holz ein Ding nach dem anderen ausprobiert. Wenn die weiß überhaupt wo die Nägel sind, dann einen Hammer nimmt, probiert, ob sie einen Nagel hinein kriegt, irgendwann kapiert, „ach, auf die breite Stelle krieg sich sie“. Plötzlich seh' ich sie, wie sie versucht, einen Nagel seitlich hineinzuhämmern. Oder sie beobachtet die anderen Kinder mit den Sägen und sie nimmt eine Säge und probiert, dann denk' ich, die ist doch so was, lernen also kann nicht mehr sein als was die macht. Dann ist sie von der Beweglichkeit her relativ ungeschickt, holt einen Nagel, geht wieder hin, geht zurück. Ich könnte ja sagen: „Mensch, willst nicht gleich drei mitnehmen?“. Nein, genau das ist es. Sie entdeckt „Ach, wenn ich da oben einen Nagel reintun will, dann muss ich den Stuhl hinstellen“. Dann denk' ich: „Mein Gott, wunderbar!“ Sie steigt wieder runter, holt sich den nächsten Nagel. Also wenn ich so was seh', dann geht mein Herz auf! Das ist für mich Gelungenes. Wenn jemand in der Sache, in der Tätigkeit aufgeht, die er selbst gewählt hat, wo ich dafür sorgen muss, dass er dem nachgehen kann.“ (Fr. Grillparzer, 39).

Die Erzieherin betont in diesem Beispiel aus ihrem Kindergartenalltag die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit einer Sache. Sie beschreibt darin den eigenwilligen Weg des Kindes, der nicht unbedingt einer effektiven, im schulischen Sinne verstandenen Sachauseinandersetzung entspricht. In dieser Beschreibung wird hervorgehoben, dass aber gerade dieser individuelle Weg einen hohen Bildungswert für das Kind besitzt und als besonders wertvoll bewertet muss.

Diese Interviewstelle zeigt außerdem die Rolle der Erzieherin für den Bildungsprozess. Die Erzieherin hat die Aufgabe, den Rahmen für Bildungsprozesse zu gestalten und diese, durch den dadurch freigegebenen räumlichen, wie auch zeitlichen Raum, zu ermöglichen:

„Und dieses unglaubliche Vertrauen zu haben, dass das Kind schon weiß, wie es so seinen Weg geht. Und immer zu spüren, was braucht das Kind, was muss ich zur Verfügung stellen, in mir als Person und von den äußeren Dingen, dass es tatsächlich den ganz eigenen Weg gehen kann. [2] Das ist mir extrem wichtig. [2] Das wäre so die ganz individuelle Schiene eines jeden Kindes“ (Fr. Grillparzer 61; vgl. auch ebd., 44, 55, 63)

Hier wird auch deutlich, dass für diese Bildungsposition das Gelingen von Bildungsprozessen im Kindergarten die Präsenz der Erzieherin nicht unterschätzt wird, und sowohl die gestaltende Tätig-

keit, als auch die Persönlichkeit der Erzieherin einen bedeutsamen Bedingungsfaktor darstellt. Das soziale Gegenüber für den Bildungsprozess besitzt für die Vertreter und Vertreterinnen dieser Bildungstheorie weitergehende Bedeutsamkeit. Auch wenn der Bildungsprozess immer ein individueller ist, so vollzieht er sich in aller Regel im sozialen Austausch mit jemanden, entweder in der Begegnung mit Peers oder im Gespräch mit Erwachsenen. Damit wird von der Erzieherin der Aspekt der Ko-Konstruktion von Wissen angesprochen:

„Und wenn ein, zwei Kinder so was machen und miteinander ein bisschen im Gespräch für sich sind, das ist für mich Bildungssituation.“ (Fr. Grillparzer 106, vgl. ebd., 76, 108, 115).

Unter der Bedingung der Selbsttätigkeit und Individualität des Bildungsprozesses ist damit jeder Inhalt für den individuellen Bildungsprozess geeignet und der spezifische Inhalt spielt für diese Bildungsauffassung keine Rolle. Entsprechend gibt es auch keine Inhaltsbereiche, die von Kindergartenkindern ferngehalten werden müssten:

„Dass wir Kinder nicht fernhalten [2] von Dingen, weil wir denken, vom Alter her passt es noch nicht, sondern dass wir' lieber bereit haben und es kann ja wählen, ob's schon so weit ist, oder nicht. Ich glaub' immer noch, dass wir immer noch Sachen fernhalten. Weil ich eigentlich von Jahr zu Jahr immer wieder überrascht bin, wie [2] äh, was ich immer noch geglaubt hab', dass das schon wieder nicht mehr stimmt.“ (Fr. Grillparzer, 129).

Für die Auswahl und Ermöglichung der Bildungsinhalte ist vor allem wichtig, dass sie an die Situationen im Kindergartenalltag anknüpfen bzw. in diesen Alltag integriert und im günstigsten Falle von den Kindern selbst als Bildungsinteresse gezeigt und formuliert werden. Wird dies nicht beachtet, so besteht die Gefahr, dass zusammenhangloses Wissen produziert und isolierte Fertigkeiten, die für die Kinder keine Lebensbedeutsamkeit besitzen und dementsprechend auch keine Anwendung finden, eingeübt werden:

„Wir haben alle diese Situation im Alltag, wir müssen sie nur da sehen und müssen sie nutzen! Wir bringen nichts anderes zustande, als was wir eigentlich nicht wollen, nämlich Splitter-Geschicklichkeiten, die nichts mit dem Leben, die nichts miteinander zu tun haben, in Verknüpfung zu bringen. [1]. Das ist schlechte Bildungsarbeit für mich.“ (Fr Grillparzer 87; vgl. auch ebd., 77, 78, 81, 83, 86, 87, 94).

Typ 3: Bildung als Haltung zur Welt: lebenslange Lernbereitschaft

In dieser Bildungsposition steht im Vordergrund das Ziel eine lebenslange Lernfähigkeit und -bereitschaft aufzubauen. Bildung wird hier verstanden als eine grundlegende Haltung der Welt gegenüber: nämlich lebenslange Bereitschaft der Welt zu begegnen und sich mit Welt auseinanderzusetzen. Dies soll dadurch erreicht werden, dass die Bildungsprozesse immer an die Interessen der Kinder anknüpfen und die individuellen Fragen der Kinder beantwortet werden sollen.

Dieses Verständnis von Bildung als Haltung zur Welt im Sinne einer lebenslangen Lernbereitschaft bedeutet, dass im Kindergarten vor allem die Förderung einer Fragehaltung und von Interesse im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen stehen soll:

„Ne, äh, ich habe eigentlich nur ein Bildungsziel: das ist der neugierige Mensch. [3] Fertig wird er eh nicht, er soll einfach neugierig sein, er soll fragen haben und er soll so viel Selbstvertrauen haben, dass er die Fragen auch stellen kann.“ (Hr. Kestner, 137; vgl. auch 79, 80, 104, 119, 122, 137, 138, 139, 143, 147, 153, 204, 205).

Für die Kinder soll es selbstverständlich werden, Sachphänomenen gegenüber Fragen zu entwickeln und sich auf den Prozess der Beantwortung einzulassen. Dabei wird in diesem Typ davon ausgegangen, dass Kinder im Kindergartenalter grundsätzlich eine fragende Haltung der Welt gegenüber besitzen:

„Genauso wie jeden, es vergeht kein Tag wo nicht ein Kind kommt und bringt ein Tier mit. Einen Käfer oder einen Schmetterling, eine Libelle irgendwas in der Richtung oder eine Pflanze. Wie heißt die Pflanze, wie heißt das Tier und dann beginnt das Ganze. Da geht es nicht nur darum dem Tier einen Namen zu geben, sondern auch: Wo kommt es her, wo bleibt es, wie ernährt sich's und und und und“ (Hr. Kestner, 119).

Bildung entspricht dieser Bildungsposition nach einer anthropologischen Grundannahme. Wichtig für diesen Typ ist, dass diese „Bildungs-haltung“ nicht auf das Verhalten in einer bestimmten Institution wie Kindergarten oder Grundschule beschränkt wird, sondern sich für das ganze Leben als relevant erweist:

„Also jetzt Bildung nicht im Sinne schulischer Bildung, sondern eben das Leben als, als Lernprozess zu verstehen und jeden Tag einen Schritt weiter zu gehen“

Als grundlegende Voraussetzung gilt, dass die Fragen und die Interessen der Kinder vom Erzieher/der Erzieherin aufgegriffen werden müssen und im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des Kindes mit der Sache, eine Antwort erfahren sollten.

„Das ist es eigentlich. Das heißt, das Kind kommt, das Kind lebt, da ist ein Mensch und der lebt und die Inhalt ergeben sich daraus, was dieser Mensch hat, fragt, möchte, will, Ziele verfolgt. Ich kann es Ihnen nicht anders definieren oder anders sagen.“ (Hr. Kestner 160; vgl. auch ebd., 22, 29, 30, 80, 97, 101, 104, 116, 119, 124, 161, 162, 163, 165, 168, 173).

Die Bildungsprozesse müssen also aus der Lebenssituation oder Spielsituation heraus entstehen und die Kinder dazu ermuntert werden ihre Interessen und Fragen zu formulieren. Bildung muss diesem Verständnis nach immer an diese Fragen und Interessen der Kinder anknüpfen, um die gewünschte lebenslange Lernfähigkeit anzubahnen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass das Kind einen größeren Bildungserfolg erfährt, wenn es selbst und die Sache in einen aktiven Dialog treten können - unter der Bedingung, dass das Kind dazu be-

reit ist, sich aufgrund seines Interesses darauf einzulassen:

„Wie, weil es ist halt, die Kinder müssen ja sehr viel selbst mitmachen und sich auch Gedanken machen und dieses, gerade dieses Ansprechenlassen von irgendeinem Gegenstand, der für das Kind dann eine gewisse Wichtigkeit und Wertigkeit auch hat, ich denke das bringt wesentlich mehr, als Regeln aufstellen oder irgendwelche Gespräche zu dem Thema.“ (Hr. Kestner, 30).

Der Bildungsprozess selbst versteht sich hier, wie auch im Typ 2, immer als selbsttätiger Prozess (vgl. Hr. Kestner 82, 97, 102, 104, 150, 151, 152, 153, 168, 175) und ist im Kindergarten an eine sinnlich erfahrbare Sachauseinandersetzung gebunden (vgl. Hr. Kestner, 97, 102, 119, 171, 173):

„Äh, dann über das Begriffliche, also möglichst viel von den Sachen herholen, reinholen oder hingehen. Damit sie es wirklich „begreifen“ können, wenn es irgendwie möglich ist. Das vor allen Dingen, wenn es irgendwie geht „begreifen“ im wahrsten Sinne des Wortes“ (Hr. Kestner 171)

„Also deswegen haben wir ja auch diese Küche zum Beispiel. Das haben Sie ja gesehen, das sind ja lauter alte Küchengeräte. Das hängt aber damit zusammen, die modernen Küchengeräte, egal ob das eine Kaffeemühle oder sonst irgendwie was ist, die sind ja alle verkapselt. Man weiß ja gar nicht mehr, was da vorgeht. ... Aber was da wirklich vorgeht, das geht viel zu schnell und ist natürlich auch viel zu gefährlich, als dass Kinder das erforschen könnten. Deswegen haben wir eine alte Kaffeemühle da, oder eine alte Küchenwaage oder die alten Formen oder die alten Schnitzelwerke und Schneidemaschinen. Dass das noch schön langsam das Ganze gezeigt werden kann und die Kinder können das dann natürlich nachvollziehen“ (Hr. Kestner, 173).

Für diesen fragend-suchenden Bildungsprozess ist ein grundlegendes Selbstbewusstsein Voraussetzung, um Antworten einzufordern und auch selbstbewusst-widerständig der Sache gegenüberstehen zu können. Das bedeutet dieser (subjektiven) Bildungsposition nach, das Selbstbewusstsein zu haben, auch Fragen und damit „Nicht-Wissen“ zu formulieren und kenntlich zu machen:

„Dass er, egal wer es ist, die Fragen werden gestellt und ich besteh' auf die Beantwortung. Das ist das menschliche Ziel dabei“ (Hr. Kestner, 138; vgl. auch ebd., 121, 122, 123, 124, 137).

Davon abgesehen ist ein weiterer Bedingungsfaktor für das Ziel der lebenslangen Lernfähigkeit die Fähigkeit der selbstständigen Informationssuche und -beschaffung. Nur wenn das Kind fähig ist, sich auch selbstständig Informationen zu suchen und damit seine individuell lebensbedeutsamen Fragen zu beantworten, wird es diese intrinsisch motivierte „Bildungs-Haltung“ entwickeln und dieser nachgehen können. Die Kinder sollen also Arbeitsweisen lernen, wie sie selbstständig ihre Fragen beantworten und Wissenslücken schließen können, entweder durch das Ansprechen eines Erwachsenen oder durch das Suchen von Informationen im Internet, in Büchern oder durch die for-

schende Auseinandersetzung mit den Sachen (vgl. Hr. Kestner 82, 83, 151, 152):

„Diesen ganzen Prozess mit, mit der Bildung. Es, es hört ja sowieso nicht auf, aber ich muss, ich muss den Kindern einfach die Möglichkeiten zeigen, die sie haben Bildung zu erlangen, Wissen von überall her zu bekommen.“

Zusammenfassung

Die verschiedenen Typen zeigen die relativ deutlichen Unterschiede in den subjektiven (professionsbezogenen) Bildungstheorien der Erzieher und Erzieherinnen. Während Typ 1 vor allem die Tätigkeit der Erzieher/ der Erzieherin (nämlich die Vermittlung von Inhalten) in den Mittelpunkt der Bildungstheorie stellt, betonen Typ 2 und 3 stärker die Bedeutung des aktiven Konstruktionsprozesses von Wissen für Bildung. Im Typ 1 wird Bildung in erster Linie als Zuwachs von Wissen verstanden und dem Aspekt des Verwiesen-Seins von Bildung an das Subjekt nur wenig Beachtung geschenkt.

Bei Typ 2 dominiert die Beschreibung des Bildungsprozesses als individueller und selbsttätiger Prozess den Bildungsansatz. Hier rücken Bildungszielvorstellungen in den Hintergrund, zugunsten der Definition von Bildung als aktiven Prozesses.

Im Typ 3 wird das Ziel des Aufbaus einer lebenslangen Lernfähigkeit in das Zentrum der Bildungstheorie gestellt und Bildung als eine grundlegenden Haltung zur Welt verstanden. Die Kinder sollen sich im Kindergarten eine bestimmte Bildungs-Haltung erwerben, eine die sie dazu motiviert, selbstständig und interessiert Bildungsgelegenheiten nachzugehen und zu versuchen, Welt zu begreifen.

Allen gemeinsam ist ein relativ situativ bedingtes Verständnis von Bildung: Bildung aus der Situation heraus und an die Situation gebunden.

6. Resümee

Das Verständnis von Bildung im Kindergarten als aktiver Konstruktionsprozess, der sich individuell und in sozialer Ko-Konstruktion vollzieht, findet sich nur bedingt in den subjektiven Bildungstheorien der befragten Erzieherinnen wieder. In den subjektiven Bildungspositionen lassen sich zwei verschiedene Auffassungen zu der Frage finden, wer den Bildungsprozess initiiert. Während die Initiative für Bildung im Typ 1 von dem Erzieher/ der Erzieherin ausgeht, wird im Typ 2 Bildung als Selbstäußerung des Kindes verstanden, d. h. der Bildungsimpuls geht vom Kind aus. Das intendierte Ergebnis des Bildungsprozesses ist im Typ 1 auf materialer Ebene anzusiedeln: Bildung als Wissenszuwachs. Im Gegensatz dazu steht Typ 3, der ein formales Bildungsziel anstrebt: Bildung als Lernfähigkeit, als allgemeine Haltung zur Welt. Als produktorientierte Auffassung von Bildung lässt sich die Bildungsdefinition von Typ 1 bezeichnen, während Typ 2 und 3 stärker eine prozessorientierte Bildungsdefinition vertreten. Für alle subjektiven Bildungsauffassungen gilt, dass Bildung eher situativ bedingt ist. Die Inhaltsauswahl ist im Allgemeinen diesen Bildungspositionen nach an die aktuelle Situation gebunden und der Bildungsprozess unterliegt nur selten einer langfristigen systematisch-strukturierten Planung.

Für die Entwicklung der Professionalität von Erzieherinnen und Erzieher ist es in der Aus- und Weiterbildung von Bedeutung ein elaboriertes Bildungsverständnis zu entwickeln. Professionspezifische Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf den Bildungsanspruch des Kindergartens ist letztendlich darauf angewiesen an den subjektiven Bildungstheorien der Erzieherinnen und Erzieher anzuknüpfen und diese zu konfrontieren und zu differenzieren.

Aufgrund der Anlage der Untersuchung als qualitative Studie liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der Darstellung und Rekonstruktion der verschiedenen Typen. In welcher Häufigkeitsverteilung die hier dargestellten Typen vertreten sind, müsste in einer darüber hinausgehenden Untersuchung erforscht werden.

Autorin

Karin Müller
Institut für Pädagogik (Grundschulpädagogik und -didaktik)
Universität Würzburg
E-Mail: k.mueller@mail.uni-wuerzburg.de

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Braun, Anna Katharina & Meier, Michaela (2004). Wie Gehirne laufen lernen oder „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 Jg., H 4, 507-520.
- Cranach, Mario von (1994). Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B.; Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen: Hogrefe, 69-88.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche analysen zu Stabilität und Wandel. In: Empirische Pädagogik 14 Jg., H 4, 327-342.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5. Jg., H. 4, 655-671.
- Flick, Uwe (1996). Psychologie des technisierten Alltags. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fried, Lilian (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. Empirische Pädagogik, 16 Jg., 191-209.
- Fthenakis, Wassilios E. (2004). Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst überfälligen) Reform der frühkindlichen Bildung. In: Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.): Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 32-51.

- Gisbert, Kristin (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (Hrsg.) (2004). Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich.
- Kluge, Susann (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (1) <http://qualitative-research.net/fqs> (13.04.2007).
- Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.) (2002a). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.) (2002b). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Neuwied, Kriftel und Berlin: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, 16-102.
- Schäfer, Gerd E. (1995). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2004). Spiel-Raum-Bildung. Konzeptüberlegungen zur frühkindlichen Bildung. In: http://www.kigaweb.de/elvis_img/0000241122_0001.pdf (25.11.2004)
- Schneider, Helga (2003). Erzieherinnen und Kreativität. Subjektive Theorien zu einem Kernkonzept der elementarpädagogischen Bildungsarbeit. Hamburg: Kovac.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Ulich, Klaus (1989). Erziehungsziele und Erziehungsschwierigkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen. Eine qualitative Studie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 Jg., 1, 56-60.
- Völkel, Petra (2002). Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel, 103-158.
- Wessells, Michael G. (1994). Kognitive Psychologie. München: Reinhardt (3. Aufl.).
- Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Jg., H 2, 192-206.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Müller, Karin (2007). Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/theorien/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]