

Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten - Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen

Malte Mienert, Heidi Vorholz

Die Bildungsgrundsätze der Bundesländer betonen kindliche Selbstbildungsprozesse. Ihre Umsetzung in Kindertagesstätten hängt davon ab, ob Erzieherinnen eine Neudefinition ihrer Rolle im kindlichen Lernprozess gelingt. Im Artikel werden Gründe für die Entwicklung neuer Bildungsgrundsätze aufgeführt. Moderne Anforderungen an Elementarpädagogik werden mit Ansprüchen an Erzieherinnen kontrastiert. Die Erzieherinnenrolle wird historisch beleuchtet. Hinweise auf Unterstützungsbedarfe angesichts notwendiger Neudefinitionen werden abgeleitet.

1. Einleitung

Ein neuer Blick auf frühkindliche Bildung, ein neues Bildungsverständnis, das den Selbstbildungsprozess der Kinder in das Zentrum der Arbeit in Kindertagesstätten stellt und eine neue Herangehensweise an die Umsetzung pädagogischer Ziele im Elementarbereich sollen mit den Plänen der Bundesländer für die Neuausrichtung der Arbeit in den Kindertagesstätten in Deutschland Einzug halten. Kinder sind aktive Gestalter ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse. Sie konstruieren sich ihr Wissen von der Welt selbst, erwerben Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Problemstellungen, planen Problemlösungen, probieren sich aus und wachsen an Fehlern genauso wie an Erfolgen. Unbestreitbar sind die Vorteile, die diese Neuausrichtung für die Kinder mit sich bringen kann. Dreh- und Angelpunkt, ob die Umsetzung der Bildungsstandards in den Kindertagesstätten auch langfristig gelingen und die frühkindliche pädagogische Arbeit auf feste Füße stellen wird, sind jedoch die Personen, die unmittelbar mit den Kindern arbeiten – die Erzieherinnen und Tagesmütter. Der Inhalt dieses Artikels bezieht sich auf die Schwierigkeiten der Umsetzung der Bildungsstandards im Elementarbereich und die damit verbundenen neuen Anforderungen an die Erzieherinnen. In einem kurzen Abriss sollen zunächst die Gründe skizziert werden, die zur Entwicklung der Bildungsgrundsätze der Bundesländer führten. In einem zweiten Schritt werden die Anforderungen, die zur Neuausrichtung der frühkindlichen Bildung in Deutschland beitragen, mit den Ansprüchen an die Arbeit der Erzieherinnen in Beziehung gesetzt. Die traditionelle Rolle der Erzieherin wird unter entwicklungspsychologischem Blickwinkel historisch beleuchtet, und die Schwierigkeiten einer Neudefinition dieser Rolle unter den aktuellen Bedingungen werden dargelegt. Die damit verbundenen Konfliktfelder im pädagogischen Arbeitsalltag werden daraus abgeleitet. Möglichkeiten, Chancen und Risiken einer Neuausrichtung werden erörtert. Hinweise auf den Unterstützungsbedarf der Erzieherinnen werden gegeben.

2. Inhalt und Entstehung der neuen Bildungsstandards

Die Diskussion über Bildungsstandards ist nicht neu. Sie wurde nur erneut Gegenstand des Interesses, weil Bildung zum einen wieder als wirtschaftlich lukratives Gut entdeckt worden ist. Zum anderen haben sich die gesellschaftlichen Ansprüche an die Fähigkeiten und Kompetenzen Heranwachsender verändert sowie die Umweltbedingungen, unter denen die Kinder heute aufwachsen. Um eine Gesellschaft zu erhalten, die aus flexiblen, kreativen, lernbegeisterten und sozial kompetenten Menschen besteht, müssen diese Fähigkeiten bereits im Kindesalter gefördert werden (vgl. Textor, 2007). Da die Geburtenrate rückläufig ist, liegt auf dem Nachwuchs zwangsläufig noch mehr Verantwortung. Die optimale Förderung bereits in den ersten Lebensjahren wird somit zur wichtigsten Aufgabe. Neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften und der Pädagogik machen zudem deutlich, dass dies nicht nur sinnvoll, sondern notwendig ist, um das vorhandene Potential der Kinder voll auszuschöpfen. Kinder sind keine kleinen, unfertigen Wesen, sie sind von Geburt an lernfähige, wissbegierige Individuen, die mit einem Schatz an intuitiven Kompetenzen ausgestattet sind, die sie für die Entdeckung der Welt ab dem Moment der Geburt – wenn nicht sogar schon früher – prädestinieren. Viele dieser angeborenen Lernvoraussetzungen (z.B. für den Spracherwerb, das Sozialverhalten, die Bindungsfähigkeit und das Neugierdeverhalten) engen sich frühzeitig auf das unmittelbar Notwendige ein, wenn sie nicht von den Kindern schon frühzeitig systematisch genutzt werden können (Shore, 1997). Es scheint daher nahezu fahrlässig, die Kompetenzen der Kinder erst im Grundschulalter ernst zu nehmen und zu fördern (vgl. Laewen, 2002). Ein weiterer Aspekt ist die veränderte Umweltsituation der Kinder. Die Eltern haben weniger Zeit, sich mit ihnen zu beschäftigen, dafür sind die Kinder vermehrt multimedialen Einflüssen ausgesetzt. Dadurch sinken soziale Kontakte und damit einhergehend vor allem der soziale Austausch, sowohl mit Erwachsenen als auch mit Gleichaltrigen. Die Sprache wird als wichtiges Glied in der Kette des Lernens betrachtet. Die perfekte Beherrschung der Muttersprache ist für eine gesunde Entwicklung unverzichtbar. Kinder, deren Muttersprache nicht deutsch ist, haben noch mehr Probleme und die Integration ihrer Erstsprache ist somit ein wichtiger Aspekt. Das Beherrschen der Muttersprache ist somit eng mit dem Erwerb von Zweitsprachen verbunden. Die riesige Chance, die in der Zweisprachigkeit von Kindern liegt, kann dadurch optimal zur Geltung kommen. Somit liegt ein weiteres Augenmerk auch auf der Sprachförderung im Elementarbereich.

Die von den Bundesländern entwickelten Bildungspläne beinhalten als wichtigsten Aspekt den Selbstbildungsprozess des Kindes und damit einhergehend das veränderte Rollenbild des Erziehers. Der Begriff der Selbstbildung baut auf der Theorie des Konstruktivismus auf (König, 2007; Reich, 2005). Der Konstruktivismus geht davon aus, dass der Lernende sich seine individuelle Lernsituation selber konstruiert und somit seinen Lernprozess selber steuert. Sein Wissen entsteht dabei durch die interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten und deren Interpretation. Selbst die Informationen aus den Sinneswahrnehmungen sind nicht einfach Abbilder, sondern bereits gefilterte, verarbeitete und interpretierte Ergebnisse des Gehirns, also auf kognitiven Prozessen basierend. Somit lassen sich auch diese Informationen als konstruiert bezeichnen. Dabei ist das Vorwissen des Lernenden von entscheidender Bedeutung, da das neue Wissen immer im Bezug darauf

konstruiert wird. Beim Lernen spielt die Aktivierung von Vorkenntnissen, ihre Ordnung, Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung und Integration eine entscheidende Rolle.

Wissen kann somit als individuelle Konstruktion eines aktiven Lerners bezeichnet werden. Das Lernen findet jedoch nicht im luftleeren Raum statt, sondern wird durch die äußeren Gegebenheiten, den Lernraum, die anderen Lernenden sowie die Erzieher und Lehrer als Lernunterstützer beeinflusst. Die Erweiterung eines rein konstruktivistischen Blicks auf das Lernen auf den Kontext, in dem Lernen stattfindet, ermöglicht es, auch ko-konstruktivistische Lernprozesse zu beschreiben, d.h. Lernprozesse, in dem sowohl das lernende Kind, als auch die Erzieherin oder andere Kinder gemeinsam in den Austausch treten, ihre Wissensbestände abgleichen und sich somit einer erweiterten gemeinsamen Weltansicht annähern. Im Ausmaß eines eher konstruktivistischen Lernverständnisses oder einer ko-konstruktivistischen Beschreibung kindlicher Lernprozesse unterscheiden sich die Bildungspläne der Bundesländer. Die Aufgabe, die den Erzieherinnen nun zukommt, ist damit je nach Blickwinkel des jeweiligen Bildungsplans unterschiedlich. Sie soll immer unterstützend und anregend, aber in unterschiedlichem Maße steuernd und zielorientiert auf defizitäre Entwicklungsbereiche einwirkend in den Konstruktionsprozess des Kindes eingreifen. Dafür wurden in den Bildungsplänen der Bundesländer Bildungsbereiche definiert, die Bildungsangebote unterschiedlicher Wissens- und Erlebensbereiche zusammenfassen und zum Teil mit Lernzielvorgaben verknüpft sind. Für die Abgrenzung der fünf bis sieben Bildungsbereiche wurde augenscheinlich auf die Beschreibung der *Intelligenzdimensionen* von Howard Gardner (2002) zurückgegriffen.

3. Die neuen Bildungspläne und die alte Rolle der Erzieherin

Die Bildungspläne spiegeln die neu entstandenen Ansprüche an die Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern auf Grund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wider. Die Notwendigkeit dieser Veränderungen ist unbestritten und bietet nicht nur den Kindern mehr Chancen, sich ihren Möglichkeiten entsprechend individueller entfalten zu können, auch für die Erzieherinnen eröffnet sich dadurch die Chance auf eine flexiblere Arbeitsweise. Was die Arbeit nach den neuen Bildungsstandards für die Erzieherinnen im Hinblick auf ihr pädagogisches Selbstverständnis bedeutet, ist bisher in der fachöffentlichen Debatte eher unzureichend reflektiert worden. Erzieherinnen als „Entwicklungsbegleiterinnen“ (u.a. in der Reggio-Pädagogik, Knauf 1998) Erzieherinnen als „Ermöglicherin“ (u.a. in der Freinet-Pädagogik, Klein 2002), Erzieherinnen als „Coach und Begleiterin für die Kinder“ (Rohnke 2004), diese in der pädagogischen Fachpresse dargelegten Beschreibungen vermögen die Lücke in der Neudefinition der eigenen Rolle der Erzieherin bisher nicht befriedigend zu füllen. Auch der Begriff der Ko-Konstruktion erweist sich hier als wenig hilfreich, da echte Ko-Konstruktion von ähnlichen Voraussetzungen bei den Lernenden ausgeht, die in der Hierarchie von Erzieherin und Kind und der Unterschiedlichkeit der aktuellen Lebens- und Konstruktionswelten kaum gegeben sind. Für die Erzieherinnen stellen sich in der aktuellen Situation viele Fragen:

1. Was ist meine Aufgabe als Erzieherin?
2. Welche Rolle spiele ich in den frühkindlichen Selbstbildungsprozessen?
3. Ich soll die Kinder begleiten und sie gleichzeitig auf das Leben vorbereiten – wie soll das

- gelingen?
4. Darf ich den Kindern überhaupt etwas „beibringen“ wollen?
 5. Was mache ich mit Kindern, die sich nicht von selbst bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen aneignen, die ich als Erzieherin als wichtig und richtig erachte?
 6. Darf ich in Selbstbildungsprozesse eingreifen, oder wird mir die Rolle der Beobachterin und Dokumentatorin der kindlichen Entwicklungsprozesse genügen?
 7. Sollten nun keine Vorgaben mehr gemacht werden?
 8. Dürfen jetzt Kinder in jedem Alter alles?
 9. Darf ich Kinder überhaupt noch durch spezifische Anforderungen und Aufgaben fördern?
 10. Welches Wissen kann, darf, muss Kindern vermittelt werden?
 11. Wie selbstbewusst, neugierig und kreativ sollen Kinder werden – und ist unser Umgang mit den Kindern im Kindergartenalltag tatsächlich förderlich dafür?
 12. Und – wenn ein Kind kurz vor der Einschulung noch immer keine Lust aufs Schereschneiden zeigt, wäre es dann nicht meine Aufgabe, es ihm beizubringen? Was wird die Grundschule dazu sagen?

Verschiedene Rollen der Erzieherin stehen hier im unmittelbaren Konflikt, und Beobachtungen aus der aktuellen pädagogischen Praxis deuten darauf hin, dass viele Erzieherinnen diesen Konflikt für sich bewältigen, indem sie die neuen Anforderungen nach den neuen Bildungsstandards inhaltlich wiedergeben, ohne dass sie den Bezug zum pädagogischen Alltag der eigenen Arbeit nehmen können oder indem sie die Notwendigkeit eines Umdenkens an sich ablehnen – denn „früher haben wir aus den Kindern auch vernünftige Menschen gemacht – warum sollte das jetzt auf einmal alles schlecht sein?“.

Die zum Teil auch unterschiedlichen Ausrichtungen der Bildungspläne der Bundesländer im Hinblick auf das Ausmaß konstruktivistischer, ko-konstruktivistischer oder sogar traditionell behavioristischer Lernvorstellungen erschweren die Neu-Positionierung der Erzieherinnen in Deutschland zusätzlich.

4. Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn

4.1 Die Motoren menschlicher Entwicklung

Um diesen Konflikt im eigenen pädagogischen Selbstverständnis besser nachvollziehen zu können, ist ein historischer Blick auf das Rollenverständnis der Erzieherin angebracht: Hintergrund der eigenen Rollenvorstellungen von Erzieherinnen sind die sich unterscheidenden Vorstellungen davon, wie kindliche Entwicklung verläuft und was die Antriebskräfte - Motoren menschlicher Entwicklung sind. Hier haben sich in den letzten Jahrzehnten bereits zwei grundlegende Wechsel in der Entwicklungspsychologie und der Kleinkindpädagogik – vom biologistischen Reifungsverständnis hin zum behavioristischen Erziehungsoptimismus und von dort hin zum antiautoritären Selbststeuerungsverständnis von Entwicklung - vollzogen. Heute befinden wir uns mitten im dritten Wechsel, und die Suche nach der eigenen Rolle hat bei den Erzieherinnen erneut begonnen. Die eigene Bildungsgeschichte der Erzieher und ihre Ausbildung, die zu einer Zeit stattfanden, in der auf

kindliche Entwicklung durch eine der im Folgenden dargelegten Blickwinkel geschaut wurde, prägt das aktuelle Erleben und Verhalten der Erzieherinnen bewusst und unbewusst weiter. Um diesen Wechsel zu beschreiben, werden zunächst die bisher dominierenden Leitvorstellungen über kindliche Entwicklung und ihre Umsetzungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern beschrieben. Diese Leitvorstellungen hatten ihre Entsprechungen in klaren Rollendefinitionen für den Beruf der Erzieherin gehabt. Die folgenden Ausführungen sollen daher auch deutlich machen, welche gesellschaftlichen Zielvorstellungen das Rollenbild der Erzieherin prägten und wie Erzieherinnen in diesen Zielvorstellungen ihr berufliches Selbstverständnis verankern konnten.

4.2. Entwicklungsmotor Gene - Die Erzieherin als Pflegerin

Die Überzeugung, dass die Entwicklung in den ersten Lebensjahren vorwiegend ein biologisches, von Genen gesteuertes Reifungsprogramm sei, das ohne äußeres Dazutun abläuft und möglichst nicht gestört werden sollte, hat insbesondere in Deutschland eine lange Tradition (vgl. Kroh 1928). Die Beschränkung auf die genetisch determinierten Reifungsprozesse bei der Betrachtung kindlicher Entwicklung fand ihren traurigen Höhepunkt im Nationalsozialismus (vgl. Amthor 2003, Metzinger 1993). Kindliche Kompetenzen wurden eher ignoriert, Willensäußerungen als Ausdruck körperlicher und geistiger Unreife angesehen („Schreien kräftigt die Lunge“). Hauptaufgabe der Erzieherin war es, die hygienischen und organisatorischen Bedingungen zu schaffen, die eine ungestörte Reifung des Kindes ermöglichen. Sauber, trocken und satt, so lauteten die Pflegegrundsätze. Pädagogische Beschäftigung mit den Kindern, Beziehungsaufnahme, Austausch waren von untergeordneter Bedeutung. "Der völkische Staat hat... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt die Ausbildung geistiger Fähigkeiten." (Kindergarten 1934, 25, zit. nach Berger 2005). Auch wenn der genetisch determinierte Reifungsgedanke seitdem an Popularität verloren hat, spielt er in zahlreichen von Großeltern überlieferten Erziehungstipps nach wie vor eine wichtige Rolle und hatte insbesondere in der DDR auch in der Fachausbildung für Krippenerzieherin einen festen Platz – wo Pflege- und Ernährungstipps gegenüber der pädagogischen Ausbildung dominierten (Blank-Mathieu 2007).

4.3 Entwicklungsmotor Umwelt - Die Erzieherin als Trainerin

"Gib mir ein Dutzend gesunde wohlgeformte Kinder, um sie in meiner eigenen Welt aufzuziehen, und ich garantiere, dass ich jedes beliebige nehmen kann, und es ganz nach meiner Wahl zu jeder Art von Spezialisten ausbilden kann – Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Lagerverwalter und, ja, sogar zum Bettler und Dieb, und zwar ganz unabhängig von seinen Talenten, Schwächen, Tendenzen, Fähigkeiten, Begabungen und der Rasse seiner Vorfahren" (Watson 1930, 104).

Kein Zitat kennzeichnet besser den großen Erziehungsoptimismus, der den Wechsel von einem biologischen Entwicklungsverständnis zu einem umweltorientierten, behavioristischen Entwick-

lungsverständnis kennzeichnete. Genetische und biologische Ausgangsbedingungen der Kinder wurden vernachlässigt, die Kinder galten als weißes Blatt, für die nur das richtige Erziehungsprogramm gefunden werden musste, damit ein perfektes Entwicklungsergebnis entstehen kann. In detaillierten Ausarbeitungen wurden den Erzieherinnen Handlungspläne vorgegeben, die in den Kindertagesstätten praktiziert werden sollten. „Der Erzieherin im Kindergarten ist die bedeutende gesellschaftspolitische Aufgabe gestellt, den Menschen von morgen zu formen.“ (Schroeter 1975, 25): Die Erzieherin als Trainerin und Formerin der Kinder – diese Vorstellung umfasste nicht nur die frühkindliche Förderung aller Leistungsbereiche, sondern auch Charakterentwicklung und Persönlichkeitsformung.

4.4 Entwicklungsmotor Selbststeuerung - Die Erzieherin als Ermöglicherin

Menschliche Entwicklung als Prozess der Selbststeuerung – so lässt sich die dritte vorherrschende Entwicklungsauffassung im letzten Jahrhundert kennzeichnen. Das Kind als Partner zu sehen und ihm alle Möglichkeiten einzuräumen, seine Entwicklungsbedingungen selbst zu schaffen, ihm keine Einschränkungen aufzuerlegen, dieser Versuch wurde in der antiautoritären und antipädagogischen Erziehung mit dem Anspruch unternommen, das klassische erzieherische Verhältnis von Unterordnung des Kindes unter die Erziehungsvorstellungen von Erwachsenen aufzulösen. „Die einzige Regel bei uns in der Kita ist, dass es keine Regel gibt“. Hilflosigkeit und Überforderung auf Seiten der Erzieherin und der Eltern führten nicht selten dazu, dass antiautoritäre Erziehung in einen Laissez-Faire-Stil überging, in dem die Kinder sich selbst überlassen wurden. Selbst von den Kindern kamen hilflose Ausrufe „Müssen wir denn heute wieder machen, was wir wollen?“ (vgl. auch Bott 1970).

4.5 Motoren kindlicher Entwicklung - der heutige Blick

Zugegeben, in völlig reiner Ausprägung sind diese drei Hauptsichtweisen eher selten gewesen. Zu allen Zeiten der Kleinkind- und Vorschulpädagogik haben sich die drei Sichtweisen miteinander gemischt. Zu allen Zeiten hat es auch progressive, reformpädagogische Bestrebungen einer integrativen Sicht auf das Kind als aktiven Gestalter seiner eigenen Entwicklung gegeben. Die Aufführung der drei Extrempositionen ist auch nicht als historische Abfolge zu verstehen. Sie soll eher den Blick auf die eigene Haltung der Erzieherin im Hinblick auf ihre Rolle in der kindlichen Entwicklung lenken, die sich je nach eigener Verortung in einem der drei Entwicklungsmotoren unterschiedlich manifestiert: Alle drei Hauptrichtungen unterscheiden sich insbesondere im Aspekt der Beziehung zwischen Kind und Erzieherin. Der Blick auf das Kind, seine Möglichkeiten und seinen Bildungs- und Entwicklungsprozess wird durch die Brille der eigenen Verankerung in diesen Hauptrichtungen gefiltert.

Erfahrungen, die aus den Erziehungsvorstellungen vergangener Jahrzehnte gezogen wurden und die neue Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen Forschung verdeutlichen, dass es keine Dominanz eines Entwicklungsmotors gibt. Alle drei Motoren bestimmen in einem komplizierten Wechselspiel, wie Menschen zu dem werden, was sie sind. In den Genen angelegte individuelle Leis-

tungsfähigkeiten entfalten sich nur unter bestimmten Umweltanregungen, und wenn das Kind bestimmten Neigungen nicht selbststeuernd nachgehen will, so nutzen die besten Talente und Erziehungsprogramme nichts. Entwicklung wird heute als „Handeln im Kontext“ (Silbereisen & Eyferth 1986) verstanden, als aktiver Prozess des Menschen, der sich mit seiner Umwelt genauso wie mit seinen körperlichen Leistungsvoraussetzungen auseinandersetzt. Diese interaktionistische Perspektive haben die Bildungsgrundsätze aller Bundesländer gemein.

Die Bildungsgeschichte der Erzieher und die Art der Ausbildung wirken aber auch unter dem veränderten Bildungsverständnis, wie es in allen Bildungsleitfäden der Bundesländer dargelegt ist, nach. Wie können wir von den Erziehern Dinge verlangen oder erwarten, die sie selber in ihrer Lernbiographie nicht erfahren oder während der Ausbildung gelernt haben? Zu DDR-Zeiten gab es konkrete Tagesabläufe, die eingehalten werden mussten, und auch in der BRD wurden die Kinder gezielt gefördert, dass sie den Anforderungen der Grundschule oder der Kinderärzte gerecht werden konnten. In beiden Teilen Deutschlands stand das Produkt, ein braves, fleißiges, schlaues Kind im Vordergrund, das die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllte. Der Prozess, den jedes Kind individuell durchläuft, wurde nicht ausreichend differenziert wahrgenommen. Das Kind sollte eine vorgegebene gesellschaftliche Norm am Ende der Kindergartenzeit erreichen. Unser Augenmerk richtet sich aber nun mehr auf den Prozess und die individuelle Mannigfaltigkeit der Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen der Kinder.

Es ist für die Erzieher keine leichte Aufgabe, ihre bisherige Arbeitsweise zu verändern. Viele Erzieher üben ihren Beruf schon seit Jahren aus und müssen erst einsehen, dass es nicht darum geht, es früher falsch gemacht zu haben, sondern darum, es jetzt entsprechend der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anders machen zu können. Aus diesem Grund sollten die Erzieher in diesem Prozess durch Fortbildungsmaßnahmen intensiv unterstützt werden.

4.6 Die neuen Bildungsgrundsätze im Praxistest - Konflikte lauern überall

Die neuen Bildungsgrundsätze der Bundesländer berücksichtigen weitestgehend die neuen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der pädagogischen Forschung. Individuelle Leistungsunterschiede der Kinder werden von den Programmen aufgegriffen, Anregungen für die Gestaltung der Umwelt der Kinder werden gegeben, Bildungsbereiche formuliert, und es wird auf den Selbstbildungsprozess der Kinder fokussiert, den die Erzieherin beobachten, dokumentieren und (im unterschiedlichen Ausmaß je nach Bundesland) auch direkt anregen soll. Verschwunden sind mit den Bildungsgrundsätzen die bisher klaren Vorstellungen von der Rolle als Erzieherin. Der organisatorische Alltag in zahlreichen Kindertagesstätten hat sich durch das neue Bildungsverständnis bisher kaum geändert. Er ist nach wie vor durch Vorgaben der Erzieherinnen, feste Strukturen, feste Zeiten für Mahlzeiten, Mittagsruhe und Hofzeit gekennzeichnet.

Was bedeuten die neuen Bildungsgrundsätze nun für den Alltag einer Erzieherin? Wie könnte die neue Rolle der Erzieherin aussehen? Oder gibt es DIE Rolle der Erzieherin überhaupt noch? Zur Klärung wird der Begriff der Rolle nach Linton (1979) als die Gesamtheit der dem Status der Erzieherin zugeschriebenen gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen definiert. Wie also

füllt jede Erzieherin ihre Spiel- und Handlungsfreiräume innerhalb der kulturell definierten Erwartungen aus? Wie hat sie selbst die auch historisch je nach vorherrschender Erziehungsideologie (siehe Kap. 6) unterschiedlich vorgegebene Rolle verinnerlicht? Welche Veränderungen ergeben sich aus der aktuellen Bildungsdebatte für die Rolle der Erzieherin?

Wo klare Vorstellungen davon fehlen, wie viel Erziehung nötig und wie viel Selbststeuerung möglich sein sollten, macht sich Ratlosigkeit unter den Erzieherinnen breit. Die pädagogischen Leitideen haben durch die interaktionistische Perspektive zwangsläufig ihre Prägnanz und Klarheit verloren. Der Versuch, verschiedene Ansätze zu integrieren, birgt die Gefahr von Unsicherheit über das eigene pädagogische Selbstverständnis und Beliebigkeit in der Arbeit. Konflikte lauern dabei an ganz verschiedenen Stellen:

- Es kollidieren der Wunsch von Erzieherinnen, Kindern etwas beizubringen und der Anspruch, Selbstbildungsprozesse zu begleiten. Wie soll ich dem Kind das Schneiden mit der Schere beibringen, wenn es sich nicht für Schereschneiden interessiert?
- Es kollidieren Interessen der Eltern an vorzeigbaren Produkten der Kinder und der Anspruch der Bildungsgrundsätze, vom Leistungsdenken wegzukommen.
- Es besteht ein tiefer Widerspruch zwischen dem, wie Kindertagesstätten nach den neuen Bildungsgrundsätzen gestaltet werden (offene Arbeit, Angebotsorientierung, Themen der Kinder) und dem, was Schulen an Schulfähigkeit bei den Kindern fordern (Lehrerzentrierung, Konzentration, Fachvorgaben).
- Es existieren zwischen den Erzieherinnen selbst einer Einrichtung gravierende Unterschiede in der Auffassung davon, was „normale“ Entwicklung ist, welche Erziehungsziele existieren und welche Kriterien den Nachweis ermöglichen, dass diese Erziehungsziele bei den Kindern erreicht sind. Das Instrument der Beobachtung und Dokumentation wird nicht selten dafür gebraucht, um über eine Hintertür doch den alten Defizitblick auf das Kind zu reaktivieren und spezifische Fördermaßnahmen zu planen.
- Die Unsicherheit der Erzieherinnen über ihre eigene Rolle und ihr Selbstverständnis führt dazu, dass gegenüber den Eltern, aber auch insbesondere gegenüber der Schule die eigenen Positionen kaum selbstbewusst vertreten werden. Mit anderen Worten: modernste pädagogische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse finden durch die neuen Bildungsgrundsätze in den Kindertageseinrichtungen endlich ihre Verwirklichung, aber gegenüber Eltern und Schulen werden diese verschämt versteckt. Insbesondere die Allmacht der Schule bleibt unangetastet. So wird auch die Chance vertan, die Schulen zu Reformen zu drängen, die neuen lernpsychologischen Erkenntnissen besser entsprechen würden.
- Konstruktivistische Lernauffassungen stellen eine der letzten Bastionen des Selbstverständnisses von Erzieherinnen in Frage: den Wissensvorsprung vor den Kindern durch die längere Lebenserfahrung und Schulbildung. Der Gedanke, dass das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten nicht besser, sondern höchstens alltagserprobter sind als das Wissen und die Fähigkeiten der Kinder, stellt eine zusätzliche Bedrohung für die eigene wackelige Rolle dar.
- Die Erzieher sehen sich nun mit der Umsetzung der Bildungspläne konfrontiert, die in schriftlicher Form vorliegen und nicht nur den Selbstbildungsprozess des Kindes in den Vordergrund stellen. Sie beinhalten verwirrender Weise auch konkret definierte Bildungs-

bereiche, die alle mit einbezogen werden sollen und dem freien Arbeiten eher im Weg stehen.

Diese Konflikte werden von Erzieherinnen selbst erlebt, und sie werden auch in die Teams der Kindertagesstätten hineingetragen. Ideen, wie Kitateams sich mit diesen Fragen konstruktiv auseinandersetzen und für sich tragfähige Lösungen finden können, sind bisher rar. Teamfortbildungen zu Fragen des erzieherischen Selbstverständnisses sind noch rarer als Fortbildungsangebote, in denen die Bildungsbereiche der neuen Bildungsgrundsätze durchdekliniert werden. Hier ist ein Umdenken erforderlich. Durch zielgerichtete Unterstützungsangebote und neue Methoden von Teamfortbildungen kann die aktuelle Dynamik durch die Implementierung der neuen Bildungsgrundsätze dafür genutzt werden, tatsächlich zu einem neuen Selbstverständnis in der eigenen Rolle als Erzieherin zu kommen. Es gibt Beispielkindergärten, die das Konzept bereits umgesetzt haben und als Vorbild dienen können. Da aber nicht die Veränderung der Einrichtung an sich im Vordergrund steht, sondern jede Erzieherin für sich entscheiden muss, wie sie den neuen Anforderungen gerecht werden kann, scheint die Unterstützung auf individueller Ebene mindestens genauso sinnvoll wie kitaübergreifende Angebote. Ansätze für entsprechende rollenzentrierte Fortbildungsangebote befinden sich derzeit in Evaluation. Ohne spezifische Fortbildungen dominiert bei vielen Erzieherinnen der Gedanke, dass die neuen Bildungsprogramme „so neu“ gar nicht seien und sich durch leichte Modifikationen der Alltagsgestaltung auch ohne inneres Nachvollziehen der mit ihnen verbundenen neuen Sicht auf frühkindliche Bildung umsetzen ließen.

5. Zusammenfassung: Die neuen Rollen der Erzieherinnen

Die Herausforderung für die Erzieherinnen ist groß: Ein neues Bildungsverständnis und die damit verbundenen Veränderungen im Umgang mit Kindern sollen nun in den Kita-Alltag Einzug halten. Was geschieht nun aber mit den Erzieherinnen und ihrer bisherigen Arbeitsweise?

Die bisher gesellschaftlich gewünschte Rolle der Erzieherin als „Macherin“ wird nun durch einen Kanon verschiedener anderer Rollen ersetzt. Erzieherinnen sollen jetzt Begleiterin, Beobachterin, Freundin, Partnerin oder Unterstützerin der Kinder sein, aber nicht mehr Animateurin, Allwissende, Bewerberin oder RichterIn.

Der Umgang mit Kindern erfordert bereits ein flexibles Arbeiten und individuelles Eingehen auf den Einzelnen. Es gibt in den verschiedenen Situationen im Kitaalltag wechselnde Anforderungen an die Arbeit der Erzieherin, die unterschiedlichen Rollen entsprechen. Diese machen es möglich, individueller auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder einzugehen, erfordern aber auch jedes Mal aufs Neue eine Entscheidung, welche Rolle die Erzieherin in der jeweiligen Situation dem Kind gegenüber einnimmt. Diese Umstellung auf ein flexibles Rollenverständnis der Erzieherin kann nicht sofort erfolgen, sie braucht Zeit und Unterstützung. Da dieser Schritt nicht einfach ist, wird deutlich, warum sich viele Erzieherinnen mit der neuen Situation so schwer tun.

Durch die Theorie des Konstruktivismus, dem veränderten Verständnis von den Bedürfnissen, den Möglichkeiten und den Potenzialen des frühkindlichen Bildungsprozesses, kommt der Arbeit der Erzieherin eine neue Bedeutung zu. Stärker denn je geht es darum, die Kinder in ihrem Selbstbil-

dungsprozess zu unterstützen. Die Umsetzung erfordert nicht nur eine Veränderung des Blickwinkels und der Sichtweise der Erzieherinnen auf die Kinder, es erfordert eine flexiblere Gestaltung des Tages, der Angebote und der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Dadurch definieren sich auch die konkreten Alltagsaufgaben der Erzieherinnen neu. Eine aktive minutiöse Planung des pädagogischen Alltags und die Gestaltung von Angeboten für alle Kinder sind nun nicht mehr zentral. Erzieherinnen können nun mehr Zeit damit verbringen, die Kinder zu beobachten, ihnen Angebote zu machen, sie aber selber entscheiden zu lassen, welches sie davon nutzen möchten und sie dann ihren Erfahrungen zu überlassen. Die dadurch entstandene Zeit lässt sich dazu nutzen, die Beobachtungen zu dokumentieren, oder mit interessierten Kindern Antworten auf Fragen zu finden, die die Kinder beschäftigen. Kinder in ihrem Selbstbildungsprozess zu unterstützen heißt vor allem, sich mehr zurück zu nehmen. Präsent und ansprechbar zu sein, aber nicht die allwissende Erzieherin, sondern die interessierte Begleiterin. Diese Umstellung ist schwierig und für das Selbstbild der Erzieherinnen besser zu verkraften, wenn sie selber überzeugt von der Art und Weise sind, mit den Kindern umzugehen. Nur dann können sie auch Kritik standhalten und ihren Standpunkt gegenüber den Eltern, dem Kinderarzt oder dem Grundschullehrer vertreten.

Es bedarf zum einen viel Zeit und zum anderen kompetenter Hilfe von außen. Die Erzieherinnen müssen zuerst verstehen, warum sie anders arbeiten sollen und wie dies zu erreichen ist. Die Frage, die geklärt werden sollte, ist: „Was hat es bisher bedeutet, den Beruf der Erzieherin auszuüben, und was bedeutet es jetzt?“ Zudem bergen die Konzepte der Bundesländer Gefahren in sich, die darin bestehen, dass die Erzieherinnen sich auf die Umsetzung der verschiedenen Bildungsbereiche beschränken und nicht ihre Arbeits-, bzw. Sichtweise ändern. Eine Lesecke und eine Werkbank können erste Schritte sein, bleiben aber halbherzig, wenn der hinter den Bildungsgrundsätzen stehende Leitgedanke nicht verstanden oder nicht akzeptiert wird.

Leitgedanke aller Bildungspläne ist, die Toleranz und Akzeptanz den Kindern gegenüber zu erhöhen, sie ernst zu nehmen mit ihren Wünschen und Bedürfnissen, ihnen zu vertrauen und ihnen zuzutrauen, sich selbst zu bilden und sie vor allem in den Entscheidungsprozess mit einzubeziehen. Die kindliche Sichtweise der Dinge nicht als falsch zu sehen, sondern als anders gegenüber der erwachsenen Sichtweise, gibt auch uns die Chance, die Welt mit anderen Augen zu entdecken.

6. Ausblick

Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem Selbstbildungsprozess optimal zu unterstützen, ist die wichtigste Aufgabe aller, die mit ihnen zusammenleben und zusammenarbeiten. Erzieherinnen sind sich dieser Aufgabe bewusst, sie stellt für sie das zentrale Element ihrer pädagogischen Arbeit dar. Neue Bildungsgrundsätze können ihnen dafür Handreichung sein. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Erzieherinnen dabei unterstützt werden, wenn sie sich auf den Weg machen, mit neuen Ideen die pädagogische Arbeit neu auszurichten und ihre eigene Rolle im kindlichen Bildungsprozess neu zu definieren. Um neue Sichtweisen umsetzen zu können, müssen die damit verbundenen Ängste, Vorurteile und Schwierigkeiten der Erzieher ernst genommen werden. Sie brauchen kompetente Unterstützung und Begleitung in dem Prozess, damit sie sich nicht alleingelassen und überfordert

mit der neuen Aufgabe fühlen. Die Frage nach der optimalen Form der Unterstützung für die Erzieherinnen konnte bisher nicht ganz geklärt werden. Sicher ist jedoch, dass allein die Herausgabe der Bildungspläne nicht gewährleistet, dass diese auch umgesetzt werden. Die Erzieherinnen sollten durch kompetente Fachleute in Seminaren für die neuen Aufgaben sensibilisiert werden. Vor allem auf Leitungsebene der Kindertagesstätten muss dieses neue Bildungskonzept akzeptiert und umgesetzt werden, um den Erzieherinnen den nötigen Rückhalt zu geben. Der Austausch und die Kommunikation untereinander müssen auf allen Ebenen stattfinden und gefördert werden. Sowohl zwischen den Kolleginnen, als auch zwischen Erzieherinnen und Eltern und ebenso zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrern, damit die Erzieherinnen sich nicht alleingelassen fühlen und nicht befürchten müssen, sie seien allein verantwortlich für die Umsetzung eines neuen Verständnisses frühkindlicher Bildung.

Autoren

Prof. Dr. Malte Mienert
Arbeitsgruppe Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie
Universität Bremen
E-Mail: mienert@uni-bremen.de
Homepage: <http://www.ent-paed-psy.uni-bremen.de/mienert/homepage.htm>

Dipl.-Päd. Heidi Vorholz
E-Mail: vorholz@aol.com
Homepage: <http://www.vorholz-berlin.de/>

Literatur

- Amthor, R.C. (2003). Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz.
- Berger, M (2005). "Heil Hitler Dir! Du bist und bleibst der beste Freund von mir". Zur Kindergartenpädagogik im Nazi-Deutschland (1933-1945) - unter besonderer Berücksichtigung der Fachzeitschrift Kindergarten (1933-1942). In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1258.html>
- Blank-Mathieu, M. (2007). Konzeption Krippenpädagogik. In: SGB VIII - Online-Handbuch, URL: <http://www.sgbviii.de/S1.html>
- Bott, G. (1970). Erziehung zum Ungehorsam: Kinderläden berichten aus der Praxis der anti-autoritären Erziehung. Frankfurt/M. : März-Verlag bei zweitausendeins.
- Gardner, H. (2002). Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klein, L. (2002). Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg: Herder.
- Knauf, T. (1998). Wir erziehen Kinder nicht, wir assistieren. Die Rolle der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik. Welt des Kindes, 4, 13-19.

- König, A. (2007). Bildung durch Bilder, Musik, Phantasie oder Wissen? - Über die Bedeutung des konstruktivistischen Bildungsverständnisses für eine einheitliche Handlungsdidaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Praxisstudie. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1408.html>
- Kroh, O. (1928). Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza.
- Laewen, H.-J. (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Linton, R. (1979). Mensch, Kultur, Gesellschaft. Stuttgart: Hippocrates.
- Metzinger, A. (1993). Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Reich, K. (2005). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rohnke, H.-J. (2004). Selbstwirksamkeit, Selbstbildung und Zumutungen im pädagogischen Konzept der offen arbeitenden Aktivkindergärten. KiTa-aktuell, 12, 251-255.
- Schroeter, L. (1975). Kollektiverziehung im Spiel jüngerer Vorschulkinder. Berlin: Volk und Wissen.
- Shore, R. (1997). Rethinking the brain. New insights into early development. New York: Families and Work Institute.
- Sichtermann, B. (2002). Vorsicht Kind (12. Aufl.). Berlin: Wagenbach.
- Silbereisen, R. K. & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Hrsg.), Development as action in context. Problem behavior and normal youth development (pp. 3-16). Berlin: Springer.
- Textor, M. R. (2007). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html>
- Watson, J. B. (1930). Behaviorism. New York: W. W. Norton & Company.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Mienert, Malte & Vorholz, Heidi (2007). Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten - Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/standards/>

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