

Judyta Jahnsen  
Hans-Günther Roßbach

## ERZIEHUNGSZIELE IM KINDERGARTEN IN DER VOLKSREPUBLIK POLEN AUS DER SICHT VON ERZIEHERINNEN UND ELTERN

### I. Einleitung

Erziehungsziele können als bedeutsame Determinanten der pädagogischen Praxis betrachtet werden. Sie sind nicht nur ein Charakteristikum von Erziehung selbst, sondern bilden die Grundlagen für Organisation, Planung und Erfolgskontrolle jedes pädagogischen Handelns (vgl. Brenzinka 1981, 150 f.; Muszyński 1974, 9). Dies gilt nicht nur für den Bereich schulischen Lernens, sondern ebenso für vorschulische Lernprozesse, die im Vergleich zur Schule in vielen Hinsichten als weniger organisatorisch verfestigt betrachtet werden müssen.

Für die Erziehung im Kindergarten - als der bedeutendsten Organisationsform vorschulischer Lernprozesse - wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche, zum Teil heterogene Ziele diskutiert. Ursachen für unterschiedliche Zielpräferenzen können vielfältig sein; vor allem läßt sich vermuten, daß unterschiedliche Kulturen bzw. Länder in Abhängigkeit ihrer gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedliche Erziehungsziele für den Kindergarten bevorzugen.

Der folgende Beitrag berichtet über eine Analyse von Erziehungszielen im Kindergarten, wie sie von Eltern und Erzieherinnen in der Volksrepublik Polen gesehen werden (vgl. ausführlicher Jahnsen 1986). Die Arbeit ist entstanden im Rahmen einer internationalen Studie zu Erziehungszielen für den Kindergarten in verschiedenen Ländern (USA, Brasilien, Portugal, Belgien, Polen, Bundesrepublik Deutschland; die Studien in der Bundesrepublik und in Polen wurden von der Universität Münster aus durchgeführt; Projektleiter: W. Tietze). Berichtet wird hier ausschließlich über Ergebnisse in der Volksrepublik Polen; an ausgewählten Stellen wird auf

Ergebnisse in der Bundesrepublik verwiesen. Der konzeptuelle Hintergrund und der Aufbau der Arbeit wurde in dem vorliegenden Band bereits ausführlich von Horst Brönstrup und Hans-Günther Roßbach für die Untersuchung in der Bundesrepublik beschrieben (vgl. Brönstrup/Roßbach: Erziehungsziele im Kindergarten aus der Sicht von Erzieherinnen und Eltern). Da das Vorgehen für die Untersuchung in Polen weitgehend identisch ist, sollen hier theoretischer Hintergrund und Untersuchungsanlage nicht noch einmal dargelegt werden. Bevor allerdings die Ergebnisse berichtet werden, sollen kurz einige Hinweise auf die polnische Kindertagesituation und die Rolle von Erziehungszielen im polnischen Bildungswesen gegeben sowie auf Erziehungsziele in der polnischen Fachliteratur eingegangen werden.

## II. Der polnische Kindergarten

Der Kindergarten wurde in der Volksrepublik Polen schon relativ früh zu einem festen Bestandteil des Bildungswesens. Im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit (vgl. Wilgocka-Okoń 1982, 440) und der Erkenntnis der Bedeutung der frühen Kindheitsphase für die weitere Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Woskowski 1983, 85) gewinnt er einen besonderen Stellenwert. Schon 1961 wird der Kindergarten als Bildungsinstitution im Gesetz "über die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungswesens vom 15. Juli 1961" genannt (Dziennik ustaw, Nr. 32, Pos. 60 von 1961). Der Kindergarten umfaßt das Alter von 3-7 Jahren, also vier Jahrgangsstufen. Die Kinder besuchen den Kindergarten ganztägig und sind in der Regel in altershomogene Gruppen aufgeteilt. Der Kindergarten soll die Kinder auf die Schule vorbereiten und im Sinne des sozialistischen Ideals eine allseitige kindliche Persönlichkeitsentwicklung fördern. Um den Kindern gleiche Schulstartvoraussetzungen zu bieten, wurde ab dem Schuljahr 1977/78 ein obligatorisches Kindergartenjahr für die Sechsjährigen eingeführt (Einschulung erfolgt in Polen im Alter von 7 Jahren). Desweiteren wurde die Kindergartenerzieherin zu einer Kindergartenlehrerin umbenannt, um ihre Bildungstätigkeit zu unterstreichen.

## 1. Zielsetzungen des polnischen Kindergartens

Die offiziellen Zielsetzungen des Kindergartens weisen im Vergleich zur Bundesrepublik einige Unterschiede auf (vgl. Program wychowania w przedszkolu 1981; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974 sowie w.u.). Darüber hinaus haben Erziehungsziele - wie auch Ziele allgemein - einen anderen Stellenwert und eine größere Verbindlichkeit. Im Unterschied zur Bundesrepublik stellt die Volksrepublik Polen ein ideologisch geschlosseneres Gesellschaftssystem dar. Der ideologisch geschlossene Charakter erfordert anders als ideologisch offenere Gesellschaftsstrukturen längerfristig bestimmte, aus der Ideologie einheitlich abgeleitete Erziehungsziele und eine größere Verbindlichkeit von diesen. Dadurch soll die Weitergabe der Ideologie, des sozialistischen Ideals und der sozialistischen Persönlichkeit gewährleistet werden. Es ist somit zu erwarten, daß - relativ gesehen, z.B. zur Bundesrepublik - die Erziehungsziele in Polen sich durch eine Längerfristigkeit, Einheitlichkeit und größere Verbindlichkeit auszeichnen. Um die Einheitlichkeit der Erziehungsziele im Vorschulbereich zu unterstützen, wurde 1973 ein Ministerialprogramm erstellt, das nach mehrmaliger Überarbeitung bis heute die Grundlage für pädagogisches Arbeiten in Kindergärten liefert (vgl. Trzebiatowski 1983, 59). Das Streben nach Einheitlichkeit und Verbindlichkeit der Erziehungsziele hat auch Konsequenzen für andere Aspekte der praktischen Arbeit. So soll das Ministerialprogramm helfen, den Erziehungsprozeß und seine Ziele unabhängig von der Persönlichkeit der Erzieherinnen zu gestalten (vgl. Program wychowania w przedszkolu 1981).

## 2. Erziehungsziele in der polnischen Fachliteratur

Eine Untersuchung der Erziehungsziele für den Kindergarten setzt voraus, daß die Erziehungsziele bzw. Erziehungszielbereiche identifiziert werden, die die Fachdiskussion in einem Land widerspiegeln. Eine international vergleichende Untersuchung steht hier vor besonderen Problemen, denn es muß ein gemeinsamer Satz von Zielbereichen gefunden werden, der im allgemeinen auf die verschiedenen, an der Studie teilnehmenden Länder paßt.

Die vorliegende Studie - die weitgehend von der Universität Münster koordiniert wurde und somit in der Gefahr steht, die bundesrepublikanische Erziehungsziel-diskussion überzubetonen - identifizierte zuerst anhand der Curriculumsdiskussion in der Bundesrepublik einen vorläufigen Satz von Indikatoren, der anschließend

während eines längeren Aufenthalts der Erstautorin in Polen auf eine Angemessenheit für die dortige Situation überprüft und entsprechend modifiziert wurde. Ergebnis war ein Satz von 10 theoretischen Zielbereichen (vgl. auch Brönstrup/Robbach), der zwar einen gewissen Kompromißcharakter beinhaltet, aber im allgemeinen auf die Erziehungsziel Diskussion in den verschiedenen Ländern paßt.

Im folgenden soll nun skizziert werden, wie die 10 Zielbereiche sich in der polnischen Fachliteratur zeigen. Die Zielbereiche können heuristisch in kognitive und in soziale Ziele differenziert werden. Allerdings wird in Polen weniger von "sozialen" Zielen gesprochen, sondern von "gesellschaftlich-moralischen". In der gesellschaftlich-moralischen Erziehung spielen ethische Momente eine große Rolle. Besonders hervorgehoben wird die Haltung gegenüber Menschen und ideellen Werten, gegenüber der gegenständlichen Welt, der Natur sowie der Haltung zu sich selbst (vgl. Walczyna 1978, 176). Unterstrichen wird die Entwicklung einer "rechtmäßigen" kindlichen Gesinnung gegenüber den zu fördernden Fähigkeiten. Rechtmäßig bedeutet hier eine Gesinnung im Sinne des sozialistischen Ideals. Das Kind soll lernen, die Fähigkeiten als etwas besonderes, im Zusammenhang mit etwas "Höherem", schätzen zu lernen. Sie sollen nicht nur als Mittel zum Zweck verstanden werden, sondern allgemein als eine Bereicherung des menschlichen Daseins (vgl. Program wychowania w przedszkolu 1981).

In der Volksrepublik Polen werden soziale und kognitive Erziehungsziele als gleich bedeutsam beurteilt. Es wird zwar eine Vernachlässigung der sozialen Ziele bemängelt und die Forderung erhoben, sich ihnen ebenso intensiv zuzuwenden wie den kognitiven (vgl. Kąkol 1984), dennoch wird beiden Zielbereichen die gleiche Bedeutsamkeit im Hinblick auf eine allseitige kindliche Persönlichkeitsentwicklung zugewiesen.

Die Erziehungszielbereiche im einzelnen:

#### a) Kognitive Erziehungsziele

##### - Sprachförderung:

In der Volksrepublik Polen wird dem Ziel der kindlichen Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die menschliche Entwicklung und den Schulerfolg zugesprochen. Um das Kindergartenkind entsprechend auf die Schulerwartungen und -anforderungen (z.B. elaborierter Code) vorzubereiten, soll seine

Sprache im Kindergarten gezielt gefördert und bereits festgestellte Entwicklungsretardierungen ausgeglichen werden. Hierbei soll die Kindergartenlehrerin nicht nur Vorbild sein; sie soll die Kinder zum Sprechen animieren, Sprechsituationen initiieren und korrigierend eingreifen. Besonders soll sie auf den Wortschatz des Kindes, auf ein grammatisch richtiges Sprechen sowie auf eine richtige und deutliche Aussprache achten (vgl. Kielar 1982, 502; Kwiatkowska/Topińska 1978, 228).

- Kreativität:

Das Erziehungsziel "Kreativität" des Kindes wird vorwiegend im Rahmen der ästhetischen Erziehung angesprochen, gleichzeitig wird seine besondere Bedeutung in anderen Lebensbereichen des Kindes gesehen. Bei der kognitiven Förderung erwähnt Trzebiatowski (1983, 59) die Bedeutung der Entwicklung und Erfindung von Neuem. Kinder sollen eine schöpferische Lebenseinstellung entwickeln (vgl. Cybulska-Piskorek 1983, 359). Kreativität grenzt sich von wirklichkeitsgetreuem Wiedergeben, von bloßem Nachahmen ab. Sie setzt viel Freiraum voraus. Das Erziehungsziel Kreativität fließt in Polen in die gesamte erzieherische Arbeit im Kindergarten ein.

- Arbeitstugenden:

Da der Kindergarten die Kinder auf ihre spätere Rolle als Schüler und als Mitglieder der Gesellschaft vorbereiten soll, gehört die Förderung von Arbeitstugenden wie Sauberkeit, Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Konzentration, Pflichtbewußtsein, Verantwortungsgefühl, Ausdauer und Disziplin zu wichtigen Zielsetzungen der Kindergartenarbeit (vgl. Dudzińska 1983, 463). Kinder sollen verstehen lernen, daß sie mit diesen Tugenden die anderen entlasten, ihnen damit zugleich aber auch der Weg zur Welterschließung und zur Bildung ermöglicht und erleichtert werden soll.

- Schulvorbereitung:

Zu den wichtigsten Aufgaben der Vorschulerziehung zählt in Polen die Schulvorbereitung. Wurde sie in der Vergangenheit dazu benutzt, schulische Inhalte wie Lesen und Schreiben in den Kindergarten vorzuverlegen, so hat sie heute die Funktion, die allgemeine Schulreife des Kindes zu fördern. Dem widerspricht nicht, daß entsprechend den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder mathematische Grundlagen gebildet und die Sprache gefördert werden sollen (vgl. Program wychowania w przedszkolu 1981, 7 f.). Es besteht der Anspruch, daß auch das Formen einer Erkundungshaltung der Welt, gegenüber eine positive Einstellung zur Bildung und zum

Lernen sowie das Einführen in die Kooperation mit anderen die Chancen des Kindes beim Schulbeginn steigern können.

- Orientierung an der realen Erwachsenenwelt:

Ein wichtiges Ziel in dem kognitiven Bereich sehen polnische Pädagogen darin, Kinder für ein Interesse an der realen Welt der Erwachsenen zu motivieren, das von einer "richtigen" Haltung geprägt ist. Zur kindlichen Erschließung der Erwachsenenwelt gehört der gesellschaftliche, naturwissenschaftliche sowie technische Lebensbereich. Kinder sollen in all diese Lebensbereiche der Erwachsenen einbezogen werden, um so ihren Erfahrungshorizont zu erweitern. Sie sollen lernen, alle Errungenschaften des Menschen als dessen Schöpfung zu schätzen und den Wunsch entwickeln, an ihnen aktiv teilzunehmen (vgl. Walczyna 1978, 23).

b) Soziale Erziehungsziele

- Kooperation:

Kooperationsfähigkeit wird als wichtige Voraussetzung für das Zusammenleben und -handeln mit anderen angesehen (vgl. Walczyna 1978, 103). Hier soll besonders die Haltung des Kindes anderen gegenüber geprägt werden. Wertschätzung des anderen, Hilfsbereitschaft, Erkennen und Eingehen auf die Bedürfnisse anderer, Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühl sollen gefördert werden.

- Konfliktverhalten:

Für das Zusammenleben und -handeln ist es bedeutsam, Kindern ein rechtmäßiges Konfliktverhalten beizubringen. Sie dürfen in Konfliktsituationen nicht sich selbst überlassen werden, denn sonst gewinnen Gewalt, List, Einschmeichelei und das Recht des Stärkeren Eingang in den Umgang der Kinder untereinander (vgl. Kwiatkowska/Topińska 1978, 150). Konflikte sollen im Kindergartenalltag nach Möglichkeit durch die Lehrerin verhindert, nicht aber abgeblockt werden. Durch die Intervention dieser Art sollen Konflikte gemeinsam im Rahmen der den Kindern bekannten Verhaltensregeln zu lösen gelernt werden. Das Ziel, einen Streit rechtmäßig und eigenständig zu lösen, wird erstmals von Fünfjährigen erwartet (vgl. Program wychowania w przedszkolu 1981, 62).

- Selbständigkeit:

Innerhalb der Erziehung einer "rechtmäßigen" Haltung sich selbst gegenüber wird vor allem das Ziel des kindlichen selbständigen Handelns betont (vgl. Walczyna 1978, 104). Dies Handeln zielt weniger auf das Erkennen eigener Vorteile ab als vielmehr auf kooperatives Verhalten, das die anderen entlastet, Kontakte erleichtert, wodurch mehr Zeit für gemeinsame Aktivitäten übrig bleibt (vgl. Walczyna 1978, 105).

- Selbstkonzept:

Das Erziehungsziel der Förderung eines positiven Selbstkonzepts des Kindes wird wie das Ziel Selbständigkeit im Rahmen der Erziehung einer "rechtmäßigen" Haltung sich selbst gegenüber angesprochen (vgl. Walczyna 1978, 172). Es umschließt Aspekte wie Selbstbewertung, Selbstwertgefühl und Selbstempfinden. Wird in der westlichen Pädagogik eher von einer bedingungslosen Forderung eines positiven Selbstkonzepts des Kindes ausgegangen, so verhält es sich in der Volksrepublik Polen anders. Die Selbsteinschätzung des Kindes und sein Selbstwertgefühl sollen sich an den gesellschaftlich anerkannten Normen orientieren (vgl. Muszyński 1974, 256).

- Selbstbestimmung:

Selbstbestimmung als eigenständiges Erziehungsziel läßt sich in der polnischen Fachliteratur nur in Ansätzen identifizieren, wobei dann davon ausgegangen wird, daß sie sich nur im Rahmen des sozialistischen Ideals entfalten kann. Sie umfaßt auch eher eine gewisse Selbstbestimmung den Altersgenossen gegenüber als gegenüber Erwachsenen (vgl. Kwiatkowska/Topińska 1978, 149).

### III. Hauptergebnisse der Studie in der Volksrepublik Polen

Für die Untersuchung der Erziehungsziele für den Kindergarten, wie sie von Eltern und Erzieherinnen beurteilt werden, wurde eine polnische Version des in der internationalen Studie verwendeten Instruments erstellt (zur Instrumententwicklung vgl. ausführlicher den Beitrag von Brönstrup/Robbach). Ausgangspunkt waren die im vorherigen Abschnitt skizzierten Erziehungszieldimensionen, wobei für jedes theoretische Konstrukt mehrere Items enthalten sind. Das Instrument - das im Rahmen einer schriftlichen Befragung eingesetzt wurde - besteht aus 20 Erziehungszielen aus dem sozialen und 24 aus dem kognitiven Bereich; methodisch wurden die Erzie-

hungsziele als Statements vorgegeben, die Befragten müssen dann Ablehnung oder Zustimmung zu einem Erziehungsziel auf einer vierstufigen Skala angeben (1 = Ablehnung, 4 = Zustimmung; Werte dazwischen dienen zur Abstufung des Urteils). Das Instrument erhebt sowohl die eigenen Beurteilungen der Erziehungsziele ("Selbstbild") als auch die bei einer anderen Gruppe perzipierten Erziehungsziele ("Fremdbild").

Drei der 24 Items aus dem kognitiven Bereich wurden speziell im Hinblick auf die Situation in Polen aufgenommen (der internationale Kernteil besteht aus 21 Items des kognitiven Bereichs). Neben dem Fragebogen für Erziehungsziele wurde ein weiteres Frageblatt entwickelt, das - für Erzieherinnen und Eltern getrennt - nach einigen allgemeinen persönlichen Hintergrundbedingungen sowie ökologischen Faktoren fragt.

Die Datenerhebung wurde 1984 in Polen durchgeführt. Voraussetzung für eine Teilnahme war: Eltern mußten zur Zeit ein 3- bis unter 7jähriges Kind im Kindergarten haben, Erzieherinnen mußten im Kindergartenbereich arbeiten. Die Erzieherinnen wurden über einzelne Kindergärten angesprochen, sie wurden gleichzeitig gebeten, die Eltern ihrer Kindergartenkinder für die Untersuchung zu interessieren. Insgesamt nahmen 55 Kindergärten an der Untersuchung teil, davon 31 aus verschiedenen Stadtteilen Warschaws und 24 aus umliegenden Ortschaften, die eine ländliche Struktur aufweisen. Die Fragebögen wurden so verteilt, daß jeweils die Hälfte der Gruppe aus städtischen und die andere Hälfte aus ländlichen Gebieten stammte, um eine gute Streuung im Bereich der Hintergrundvariablen zu erhalten. In die Auswertung gingen 317 Fragebögen ein: 160 von Eltern, 157 von Erzieherinnen.

Dem vorliegenden Ergebnisbericht liegen - hier für die Volksrepublik Polen - die identischen Fragestellungen zugrunde, wie sie auch von Brönstrup/Roßbach für die Bundesrepublik Deutschland verfolgt wurden:

- Welche Dimensionen der Erziehungsziele lassen sich empirisch identifizieren, und wie verhalten sich diese Dimensionen zu den theoretisch hergeleiteten 10 Zielbereichen?
- Wie werden die Erziehungsziele - auf der Ebene der empirisch gefundenen Zielbereiche - von Eltern und Erzieherinnen beurteilt?



- Unterscheiden sich Eltern und Erzieherinnen in ihren Zielpräferenzen, d.h. verfolgen Erzieherinnen mit einer speziellen pädagogischen Ausbildung andere Erziehungsziele als Eltern, die im allgemeinen als pädagogische Laien bezeichnet werden können?
- Gibt es Unterschiede im "Selbstbild" und im "Fremdbild", d.h. unterstellen Erzieherinnen Eltern andere Zielorientierungen, als diese für sich selbst in Anspruch nehmen - und umgekehrt?
- Lassen sich bei Eltern und Erzieherinnen spezifische Hintergrundbedingungen identifizieren (wie z.B. Bildungsstand der Eltern oder Berufserfahrungen der Erzieherinnen), die bestimmte Zielpräferenzen erklären können?

#### 1. Dimensionen der Erziehungsziele

Der Fragebogenkonstruktion liegen zehn theoretische Zielbereiche zugrunde (soziale Erziehungszielbereiche: Kooperation, Konfliktverhalten, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstkonzept; kognitive Erziehungszielbereiche: Sprachförderung, Kreativität, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt); zu jedem Zielbereich wurden mehrere Items formuliert, insgesamt 44. Zuerst soll nun untersucht werden, welche Erziehungszieldimensionen sich empirisch finden lassen und wie sich diese zu den zehn theoretisch angenommenen Erziehungszielbereichen verhalten.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Faktorenanalysen - getrennt für den sozialen und kognitiven Bereich - gerechnet. Die Faktorenanalysen wurden nach der Hauptachsenmethode mit anschließender Varimaxrotation durchgeführt. Dabei wurden jeweils drei bis sieben Faktoren extrahiert. Zur Bestimmung der optimalen Faktorenzahl wurden Scree-Test, Fürntratt-Kriterium (vgl. Fürntratt 1969) sowie die Interpretierbarkeit der Faktorenlösungen berücksichtigt (vgl. Gaensslen/Schubö 1973, 226). Für beide Zielbereiche wurde jeweils eine 4-Faktoren-Lösung ausgewählt. Eine Kurzfassung der Items mit den Ladungen findet sich im Anhang. (Die Faktorenanalysen beruhen auf einer erweiterten Stichprobe, bei der zusätzlich zu den Eltern und Erzieherinnen die Angaben von 156 Studenten (Gesamt  $n = 473$ ) berücksichtigt wurden.)

Die neuen Faktoren im Bereich sozialer Erziehungsziele erklären 39,3 % der Gesamtvarianz. Der erste Faktor bezieht sich auf eine Erwachsenen- und Gruppenorientierung des Kindes, der zweite auf seine Selbstbestimmung, der dritte auf ein positives Selbstkonzept und der vierte auf ein selbständiges Konfliktverhalten.

Faktor 1 erklärt 15,8 % der Gesamtvarianz und wird durch sieben Items deutlich markiert. Vier Items (14, 18, 10, 5) sprechen das Verhältnis zu Erwachsenen, zwei Items (16, 7) jenes gegenüber der Gruppe an. Kinder sollen sich von einer Orientierung an den Ansprüchen der Erwachsenen sowie der Gruppe lösen. Oder anders formuliert: Kinder sollen sich den Erwachsenen sowie der Gruppe unterordnen. Damit spricht diese Dimension einen wichtigen Aspekt der sozialistischen Erziehung an. Das Kind muß sich als Mitglied der Gesellschaft verstehen lernen und den Gruppenzielen und -interessen unterordnen können. Der Erwachsene soll als Vermittler der gesellschaftlich anerkannten Ziele eintreten, deshalb hat das Kind sich ihm unterzuordnen. Diese Dimension kann folglich mit "Erwachsenen- und Gruppenorientierung" des Kindes bezeichnet werden.

Der zweite Faktor erklärt 9,3 % der Gesamtvarianz, sechs Items charakterisieren ihn. Kinder sollen zum Widerspruch, zu eigenen Entscheidungen und zur Durchsetzung eigener Wünsche ermuntert werden (13, 2, 9), Leistungsdenken entwickeln (6) und selbständig Erfahrungen sammeln können (11). Eine starke Orientierung an der Gruppe ist dabei hinderlich (4). Alle Items sprechen Aspekte einer kindlichen Selbstbestimmung an, dementsprechend soll dieser Faktor benannt werden.

Faktor 1 (Erwachsenen- und Gruppenorientierung) und Faktor 2 (Selbstbestimmung) stehen nur scheinbar im Widerspruch. Während Faktor 1 - so läßt sich vorsichtig interpretieren - eher die gesellschaftliche Ebene der Erziehung anspricht, gibt Faktor 2 die individuelle wieder. Auf der ersten Ebene geht es um Ziele, die über das Individuum hinaus eine Bedeutung haben. Auf der individuellen Ebene dagegen spielen solche Ziele eine Rolle, die unmittelbar für die eigene Persönlichkeit des Individuums und für den Umgang der Individuen untereinander von Bedeutung sind.

Faktor 3 erklärt 7,7 % der Gesamtvarianz und wird von vier Items gebildet. Alle vier Items sprechen Aspekte eines positiven Selbstkonzepts an. Demnach soll ein Kind sich gut leiden mögen, stolz auf sich sein und ein großes Selbstvertrauen entwickeln (19, 15, 20). Um diese Entwicklung zu erleichtern, sollen Kinder viel Lob erhalten (3). Entsprechend wird diese Dimension mit "positives Selbstkonzept" benannt.

Faktor 4 wird durch drei Items markiert; er erklärt 6,5 % der Gesamtvarianz. Die beiden Items mit den höchsten Ladungen (12, 17) sprechen das Konfliktlöseverhalten an. Kinder sollen lernen, ihre Konflikte selbständig untereinander ohne die Hilfe von Erwachsenen zu lösen. Schwächer - aber durchaus plausibel - geht in den Faktor ein, daß es wichtig ist, sich gegenseitig in der Gruppe zu helfen (8). Der Faktor soll hier mit "selbständiges Konfliktverhalten" bezeichnet werden.

Die der Fragebogenkonstruktion zugrunde liegenden sozialen Erziehungszielbereiche (Kooperation, Konfliktverhalten, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstkonzept) finden sich somit zum Teil in den empirisch identifizierten Dimensionen wieder. Konfliktverhalten und Selbstkonzept konnten direkt reproduziert werden, während sich mit "Erwachsenen- und Gruppenorientierung" und "Selbstbestimmung" zwei Faktoren zeigen, die zwar einen deutlichen Bezug zur Fachliteratur aufweisen, jedoch die dort diskutierten Zielbereiche nur indirekt abdecken. Andererseits jedoch thematisieren diese beiden Faktoren durchaus Erziehungszielbereiche, die für die polnische Kindergarten-situation als bedeutsam betrachtet werden müssen.

Die vier Faktoren im Bereich kognitiver Erziehungsziele erklären 39,3 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren 1 bis 3 sprechen die Erziehungsziele Arbeitstugenden, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt und Schulvorbereitung an; der zweite Faktor ist hingegen nur schwer zu interpretieren.

Der erste Faktor erklärt 14,7 % der Gesamtvarianz. Überwiegend thematisieren die Items allgemeine kindliche Arbeitstugenden wie diszipliniertes Verhalten (9), Konzentration auf eine Aufgabe (10, 2), Gewöhnung an Ordnung und Fleiß (21) sowie eine gewisse Eingrenzung der kindlichen Phantasievorstellungen (15). Dazu soll das Kind technische Gegenstände und wichtige mathematische Grundbegriffe kennenlernen (8, 7); ebenso soll auf eine korrekte Aussprache geachtet werden. Die Items beschreiben somit überwiegend Anforderungen, die an das kindliche Arbeitsverhalten gestellt werden bzw. Voraussetzungen dafür wie z.B. eine korrekte Aussprache. Deshalb wird dieser Faktor mit "Arbeitstugenden" bezeichnet.

Auf Faktor 2 entfallen 10,9 % der Gesamtvarianz. Die drei Items mit den höchsten Ladungen (11, 1, 9) thematisieren das Verhältnis der "Kindergartenwelt" zu den Ansprüchen der Außen- bzw. Erwachsenenwelt. Es geht darum, ob der Kindergarten einen Schonraum darstellen soll oder ob die Kinder schon mit den Beschwerden der Erwachsenenwelt konfrontiert werden sollen. Dazu gehört dann auch (schwächere Ladungen), ob schon im Kindergarten eine Förderung von Ausdauer be-

tont (24) bzw. die Sprachentwicklung nicht sich selber überlassen wird (23). Faktor 2 soll dementsprechend mit "Orientierung an der realen Erwachsenenwelt" benannt werden.

Faktor 3 erklärt 7,5 % der Gesamtvarianz. Die Markieritems sprechen alle eine direkte schulvorbereitende (bzw. schulvorwegnehmende) Funktion des Kindergartens an. In die Kindergartenarbeit sollen schon schulische Inhalte oder eine schulische Leistungsorientierung aufgenommen werden (16, 13, 12). Dies impliziert zugleich eine direkte schulische Arbeitstugend wie die Fähigkeit zum Stillsitzen (17) sowie eine Einschränkung der kindlichen Phantasie (18). Faktor 3 wird deshalb mit "Schulvorbereitung" bezeichnet.

Der vierte Faktor, auf den 6,2 % der Gesamtvarianz entfallen, ist schwierig zu interpretieren. Am deutlichsten markiert wird er von einem Item (14), das sich auf die Schaffung einer künstlichen Kinderwelt im Kindergarten bezieht. Zugleich wird jedoch auch - schwächer - eine Schulvorbereitung angesprochen, d.h. eine Förderung von Kreativität, Sprache sowie schulischen Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben (22, 3, 4). All diese Aspekte wurden auch schon in den vorherigen Faktoren thematisiert. Deshalb soll auf eine weitere Interpretation hier verzichtet werden. Für die folgenden Schritte wird dieser Faktor lediglich aus praktischen Gründen entsprechend des Items mit der höchsten Ladung mit "künstlicher Kindergartenwelt" angesprochen.

Auch im kognitiven Bereich können somit die der Fragebogenkonstruktion zugrunde liegenden theoretischen Zielbereiche (Sprachförderung, Kreativität, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung und Orientierung an der realen Erwachsenenwelt) nur zum Teil reproduziert werden. Direkt wiederfinden ließen sich die Erziehungsziele Arbeitstugenden, Schulvorbereitung und Orientierung an der realen Erwachsenenwelt. Eigenständige Dimensionen Sprachförderung oder Kreativität konnten nicht identifiziert werden; die diesen Konstrukten zugeordneten Items teilen sich auf die anderen Faktoren auf. Zusammenfassend läßt sich somit festhalten, daß sowohl im sozialen wie im kognitiven Bereich die untersuchten Items sich nicht immer so empirisch zu Dimensionen zusammenfassen lassen, wie es die theoretischen Annahmen unterstellen.

Im Anschluß an die Faktorenanalyse wurden anhand der Markiervariablen der acht Faktoren acht additive Erziehungszielskalen gebildet. Berücksichtigt wurden dabei nur Items mit Ladungen größer als .40. Negativ ladende Items wurden vorher umge-

polt. Anschließend wurden die Skalen wieder auf die Werte 1-4 transformiert. In den folgenden Untersuchungsschritten sind alle Skalen so gepolt, daß 1 eine Ablehnung und 4 eine Zustimmung zu einem Erziehungszielbereich bedeutet. Für die acht Skalen wurde als Reliabilitätsschätzung Cronbachs ALPHA berechnet. Berücksichtigt man die Kürze der Skalen (zum Teil nur drei bis vier Items), so kann bei den Werten von ,38 bis ,78 noch von relativ zufriedenstellenden Reliabilitäten ausgegangen werden. Eine Ausnahme bildet erwartungsgemäß der Faktor 4 bei den kognitiven Zielen (künstliche Kinderwelt; ALPHA = ,18), auf seine Interpretation soll im weiteren verzichtet werden. Die acht Erziehungszielskalen sind weitgehend unabhängig voneinander. Es findet sich nur eine - plausible - substantielle Korrelation zwischen Skala 1 "Erwachsenen- und Gruppenorientierung" und Skala 5 "Arbeitsugenden" mit  $r = ,53$ . Je eher die Befragten eine Erwachsenen- und Gruppenorientierung für den Kindergarten betonen, desto eher stellen sie Anforderungen an das Arbeitsverhalten der Kinder.

Bevor zur nächsten Fragestellung übergegangen wird, sollen kurz die Faktorenanalysen in der Volksrepublik Polen mit jenen in der Bundesrepublik verglichen werden (vgl. Brönstrup/Roßbach). Dabei ist zu berücksichtigen, daß zum einen zum jetzigen Zeitpunkt keine simultanen Datenanalysen durchgeführt wurden, zum anderen die Itemsätze im kognitiven Bereich in drei Items (jeweils 22-24) unterschiedlich sind. Bei den sozialen Erziehungszielen zeigt sich in der Faktorenstruktur zwischen beiden Ländern eine gewisse Ähnlichkeit. Wenn auch zum Teil die Zuordnung einzelner Items zu den jeweiligen Faktoren unterschiedlich ausfällt, ähneln sich doch die Faktoren Erwachsenen- und Gruppenorientierung - Selbstbestimmung gegenüber Erwachsenen, Selbstbestimmung - Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe sowie positives Selbstkonzept - positives Selbstkonzept (die erste Nennung bezieht sich immer auf die polnischen Faktoren). Dem Faktor selbständiges Konfliktverhalten entspricht jedoch kein Faktor in der Bundesrepublik. Bei den kognitiven Erziehungszielen zeigen sich in der Tendenz größere Unterschiede. Obwohl bei drei Faktoren die Benennungen identisch sind (Arbeitsugenden, Orientierung an der realen Arbeitswelt, Schulvorbereitung), ergeben sich auf der Ebene der Zuordnung der Items zu den Faktoren einige Unterschiede. Inwieweit aus diesen Ergebnissen auf weitgehend gleiche oder unterschiedliche Faktorenstrukturen der Erziehungsziele in der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik geschlossen werden kann, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit und muß speziellen, simultanen Auswertungen überlassen werden.

## 2. Erziehungsziele in der Gesamtgruppe

Die in der Untersuchung enthaltenen Ziele wurden auf dem Hintergrund der Fachliteratur ausgewählt. Es stellt sich nun die Frage, wie sich diese Ziele in der Praxis wiederfinden, d.h. wie Eltern und Erzieherinnen zusammen diese Ziele einschätzen. Tabelle 1 (linke Spalte) enthält dazu die Mittelwerte in den acht Erziehungsziel-skalen.

Tabelle 1: Skalenmittelwerte in den Selbsteinschätzungen

	Skalen	Gesamt- gruppe	Eltern	Erzieher
soziale Skalen	1. Erwachsenen- und Gruppenorientierung	2.7	2.8	2.6
	2. Selbstbestimmung	2.3	2.3	2.3
	3. positives Selbstkonzept	3.0	3.1	3.0
	4. selbständiges Konflikt- verhalten	1.9	1.8	2.1
kognitive Skalen	5. Arbeitstugenden	3.2	3.1	3.3
	6. Orientierung an der realen Erwachsenenwelt	2.3	2.1	2.4
	7. geringe Schulvorbereitung	1.7	1.8	1.7
	8. künstliche Kinder- gartenwelt	3.0	3.0	3.1

Den sozialen Erziehungszielskalen wird überwiegend zugestimmt (theoretischer Skalenmittelwert = 2.5). Die höchste Zustimmung erfahren die Erziehungsziele positives Selbstkonzept und selbständiges Konfliktverhalten. Ebenfalls zugestimmt wird - in der Tendenz niedriger, aber auch über dem theoretischen Skalenmittelwert - der Erwachsenen- und Gruppenorientierung der Kindergartenarbeit, während das Erziehungsziel Selbstbestimmung sogar leicht abgelehnt wird. Damit ergibt sich

für die Volksrepublik Polen eine leichte Bevorzugung der gesellschaftlichen Anforderungen - wie sie von Erwachsenen und der Gruppe an das Kind gestellt werden - gegenüber dem Erziehungsziel einer eher individuell ausgerichteten Selbstbestimmung.

Heterogener als die sozialen Erziehungszielskalen werden die Skalen aus dem kognitiven Bereich eingeschätzt (wobei Skala 8 nicht weiter interpretiert werden soll). Eine direkte Schulvorbereitung der Kindergartenarbeit wird stark abgelehnt. Dieses Ergebnis überrascht zuerst, da gerade die Schulvorbereitung in Polen zu den wichtigsten Funktionen der Vorschulerausbildung zählt. Bei der Skala Schulvorbereitung muß aber berücksichtigt werden, daß die hier formulierten Items eine Schulvorbereitung ansprechen, die das Leistungsniveau der Schule in den Kindergarten vorverlegt. Nach dem Verständnis polnischer Pädagogen wird ein Kindergartenkind damit jedoch überfordert. Es sollen zwar schulbezogene Fähigkeiten gefördert werden, jedoch müssen sie an das Leistungsniveau der Kinder angepaßt sein. Daß mit der Ablehnung einer direkten Schulvorbereitung bzw. Schulvorverlegung keine Ablehnung allgemeiner schulvorbereitender Funktionen der Kindergärten gemeint ist, zeigt sich sehr deutlich an der Zustimmung zur Skala Arbeitstugenden, bei der Anforderungen an das Arbeitsverhalten der Kinder gestellt werden, die durchaus im Sinne einer kindergartengemäßen Vorbereitung auf die Schule interpretiert werden können. In der Mitte zwischen der Ablehnung der direkten Schulvorbereitung und der starken Betonung der Förderung von Arbeitstugenden liegt - tendenziell im Ablehnungsbereich - das Erziehungsziel Orientierung an der realen Erwachsenenwelt. Tendenziell soll damit die Kindergartenzeit von den Erschwernissen und Mühen der Erwachsenenwelt freigehalten werden.

Betrachtet man die Beurteilung der kognitiven und sozialen Ziele zusammen, so zeigt sich - in Übereinstimmung mit der polnischen Fachliteratur - eine relative Gleichgewichtung der beiden Bereiche. Vergleicht man dies mit den Ergebnissen in der Bundesrepublik, so läßt sich ein deutlicher Unterschied festhalten: In der Bewertung der bundesrepublikanischen Skalen zeigt sich eine eindeutige Präferenzierung von sozialen gegenüber kognitiven Zielen (vgl. Brönstrup/Roßbach). In Polen fällt dagegen die relative Gleichgewichtung der sozialen und kognitiven Ziele auf. Beide Ergebnisse lassen sich anhand der länderspezifischen Fachdiskussionen erklären. Neuere Curricula in der Bundesrepublik thematisieren überwiegend soziale Ziele, während auf polnischer Seite eine Gleichgewichtung von beiden Zielbereichen

gefordert wird. An Gemeinsamkeiten zwischen beiden Ländern läßt sich jedoch im sozialen Bereich die hohe Wertschätzung des Erziehungsziels positives Selbstkonzept, im kognitiven die starke Ablehnung der Schulvorbereitung bei gleichzeitiger Betonung einer Förderung von kindlichen Arbeitstugenden festhalten.

### 3. Unterschiede in den Erziehungszielen zwischen Eltern und Erzieherinnen

Als eine wichtige Quelle für Unterschiede in Erziehungszielpräferenzen kann die Professionalität der Befragten angesehen werden. Es scheint plausibel, daß Erzieherinnen mit einer speziellen auf die Kindergartenarbeit bezogenen Ausbildung andere Ziele bevorzugen als Eltern, die eher als Laien in der Erziehung betrachtet werden können. Die Untersuchung möglicher Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen wurde mit Hilfe von Einwegvarianzanalysen auf Skalenebene verfolgt. Tabelle 1 enthält die entsprechenden Mittelwerte in den beiden rechten Spalten. Bei der relativ hohen Fallzahl ( $n = 317$ ) ergeben sich schon bei numerisch minimalen Differenzen signifikante Mittelwertunterschiede (hier auf dem 5 % Niveau), die jedoch kaum auf praktisch bedeutsame Unterschiede hinweisen. Berücksichtigt man dies, so zeigen sich bei den Erziehungszielskalen kaum Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen. Im sozialen Bereich zeigt sich eine leichte Tendenz, nach der Eltern etwas mehr Wert auf ein selbständiges Konfliktverhalten legen als die Erzieherinnen. Es läßt sich vermuten, daß sich hier die täglichen Erfahrungen der Erzieherinnen in der praktischen Arbeit niederschlagen, bei der Erzieherinnen oft die Grenzen der "Selbständigkeit" der Kinder in Konfliktsituationen erfahren.

Auch bei den kognitiven Zielen gibt es kaum Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen. Sowohl die Ablehnung einer direkten Schulvorbereitung als auch die Betonung von Arbeitstugenden wird von beiden Gruppen geteilt. Ein kleinerer Unterschied zeigt sich in dem Ziel Orientierung an der realen Erwachsenenwelt, das von Eltern in der Tendenz etwas stärker abgelehnt wird. Eltern neigen damit eher dazu, Kindergartenwelt und Erwachsenenwelt zu trennen und ihren Kindern einen "Schonraum" zu erhalten. Es läßt sich vermuten, daß dies im Zusammenhang mit einer eher "behütenden" Elternrolle zu sehen ist.

Die skizzierten Ergebnisse - die über das hier Berichtete hinaus auch auf Itemebene sowie mit Diskriminanzanalysen bestätigt werden konnten - zeigen also nur mini-



male Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen auf. Daraus läßt sich schließen, daß die vermuteten "professionellen" Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen in der Volksrepublik Polen für die Auswahl von Erziehungszielen von geringerer Bedeutung sind als ursprünglich angenommen wurde. Im Vergleich dazu zeigen sich in der Bundesrepublik - obwohl dort auch viele Gemeinsamkeiten festgestellt werden können - mehr Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung der Erziehungsziele (vgl. Brönstrup/Roßbach).

#### 4. "Selbstbild" versus "Fremdbild" von Eltern und Erzieherinnen

Die konzeptuellen Rahmenüberlegungen der Untersuchung (vgl. Brönstrup/Roßbach) betonen, daß sowohl für die Erziehungspraxis als auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehungszielen nicht nur die eigenen Erziehungszielvorstellungen bedeutsam sind, sondern auch die Ziele, die bei einer anderen sozialen Gruppe vermutet werden. Unterstellen Eltern z.B. Erzieherinnen schulvorbereitende Ziele für die Kindergartenarbeit, die diese selbst gar nicht verfolgen, sondern eher sogar ablehnen, dürften bedeutsame Mißverständnisse zu erwarten sein, die sich auf die Sozialisation der Kinder auswirken können. Deshalb stellt sich die Frage, ob Erzieherinnen Eltern andere Zielpräferenzen zuweisen, als diese für sich selbst beanspruchen - und umgekehrt. Bei der Untersuchung dieser Frage sind zwei Vorbemerkungen notwendig. Zum einen können Fremd- und Selbsteinschätzung von Eltern und Erzieherinnen nicht individuell verglichen werden. Die Erzieherinnen schätzten in der Untersuchung nicht die Eltern ihrer Kindergruppe bzw. die Eltern nicht die Erzieherinnen ihres Kindergartenkindes ein, sondern die gegenseitigen Einschätzungen erfolgten als allgemeine Einschätzung der jeweils anderen Gruppe. Zum anderen müssen diese Ergebnisse auf Itemebene berichtet werden, da aufgrund von Faktorenanalysen sich unterschiedliche Faktorenstrukturen in Selbst- und Fremdeinschätzungen zeigten und somit eine gemeinsame Skalenbildung nicht möglich war.

Die Vergleiche von Selbst- und Fremdeinschätzungen wurden mittels Varianzanalysen durchgeführt. Da aufgrund der hohen Fallzahl ( $n = 317$ ) auch minimale Unterschiede signifikant werden, sollen im folgenden nur jene Unterschiede berücksichtigt werden, die größer als eine halbe Skalenstufe sind. Solche Unterschiede zeigen sich nur bei den sozialen Erziehungszielitems. Tabelle 2 enthält diese Items mit den entsprechenden Mittelwerten.

Tabelle 2: Mittelwertunterschiede in Selbst- und Fremdeinschätzungen von Eltern und Erzieherinnen in den sozialen Items

Items	Selbsteinschätzung der Eltern	Fremdeinschätzung der Eltern durch Erzieherinnen	Selbsteinschätzung der Erzieherinnen	Fremdeinschätzung der Erzieherinnen durch Eltern
1. Das Kind soll eher seine negativen Seiten kennenlernen			2.4	3.3
2. Erzieher sollten das Kind in jedem Fall zu eigenen Entscheidungen ermuntern	2.1	2.8		
5. Erwachsene müssen sich Kindern gegenüber durchsetzen			1.9	2.7
8. Anderen Kindern zu helfen ist wichtiger	2.9	2.2		
9. Kinder sollen ihre eigenen Wünsche durchsetzen	2.0	2.6		
12. Kinder müssen ihre Auseinandersetzungen ohne Erwachsene lösen	3.6	2.8		
16. Ziele der Gruppe sind wichtiger	2.0	2.9	2.2	1.6
17. Erwachsene sollten nur bei Gesundheitsgefährdung in den Streit der Kinder eingreifen	3.1	2.5		
19. Das Kind sollte stolz auf sich sein	2.7	3.3		

Vergleicht man die Selbsteinschätzung der Eltern mit den Fremdeinschätzungen der Eltern durch die Erzieherinnen, so zeigen sich in sieben Items größere Unterschiede. Eltern betonen stärker das Helfen anderer Kinder und eine Orientierung an

den Zielen der Gruppe, als Erzieherinnen dies bei den Eltern wahrnehmen (8, 16). Erzieherinnen unterstellen den Eltern hier eher eine Ausrichtung an den Interessen ihres Kindes. Ähnliches zeigt sich bei der Ermunterung zu eigenen Entscheidungen des Kindes, dem Durchsetzen seiner Wünsche sowie der Forderung eines starken Selbstkonzepts (2, 9, 19). Während Erzieherinnen den Eltern eine hohe Wertschätzung dieser Ziele zuordnen - und damit eine Fokussierung der Interessen auf ihr Kind -, lehnen Eltern selbst diese eher individualistischen Ziele ab. Bezogen auf ein selbständiges, nicht erwachsenenorientiertes Handeln in Konfliktsituationen (12, 17) - Erziehungsziele, die die Eltern sehr hoch einschätzen - unterstellen Erzieherinnen den Eltern eine niedrigere Wertschätzung.

Faßt man die Unterschiede pointiert zusammen, so unterstellen die Erzieherinnen den Eltern "konservativere" Zielpräferenzen, als die Eltern selbst verfolgen. Eltern seien eher an den Interessen ihres Kindes interessiert und vernachlässigten somit Gruppenziele wie z.B. auch das Erlernen von Konfliktlösungsmöglichkeiten in der Gruppe.

Auf der anderen Seite schätzen Eltern die Erziehungsziele der Erzieherinnen relativ treffend ein. Bei dem Vergleich der Selbsteinschätzungen der Erzieherinnen und der Fremdeinschätzungen durch die Eltern zeigen sich nur drei größere Unterschiede: Erzieherinnen schätzen die Orientierung an der Gruppe sowie den Erwachsenen niedriger ein, als Eltern es ihnen unterstellen (16, 5). Daneben vermuten Eltern, daß Erzieherinnen eher die negativen Seiten des Kindes hervorheben. Erzieherinnen legen dagegen mehr Wert auf einen Ausgleich zwischen seinen positiven und negativen Eigenschaften (1). Trotz dieser drei Unterschiede muß aber von einer weitgehenden Übereinstimmung zwischen den Erziehungszielen der Erzieherinnen und den Orientierungen, die Eltern ihnen unterstellen, ausgegangen werden.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß es für die kognitiven Erziehungsziele keine Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Eltern und Erzieherinnen gibt. Bei den sozialen Zielen schätzen die Eltern die Erziehungsziele der Erzieherinnen relativ treffend ein. Umgekehrt ergeben sich jedoch einige Unterschiede, bei denen - pointiert ausgedrückt - Erzieherinnen Eltern konservativere Ziele unterstellen, als diese selbst verfolgen. Es läßt sich hier aber nicht überprüfen, ob dies auf Vorurteilen der Erzieherinnen bzw. auf den tatsächlichen Erfahrungen der Erzieherinnen im Umgang mit den Eltern beruht oder aber ob die

Eltern sich progressiver einschätzen, als sie in Wirklichkeit sind. Ein durchaus vergleichbares Ergebnis - d.h. die Zuschreibung eines "konservativen Musters" durch die Erzieherinnen - zeigt sich auch bei der Analyse der Ergebnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Anders als in den polnischen Ergebnissen zeigen sich in den bundesrepublikanischen auch Unterschiede in der Einschätzung der kognitiven Ziele.

##### 5. Erklärung der Erziehungsziele durch Hintergrundbedingungen

Erziehungszielpräferenzen können von soziokulturellen/subkulturellen Faktoren abhängig sein, d.h. bestimmte Hintergrundbedingungen wie z.B. Bildungsgrad der Eltern oder das Alter der Erzieherin, können potentiell einen Einfluß auf die Erziehungszielpräferenzen ausüben. Zur Analyse der Effekte solcher Hintergrundbedingungen wurden schrittweise multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Als Kriterium wurden die Erziehungszielskalen betrachtet, die mit Hilfe von gruppenspezifischen Hintergrundvariablen erklärt werden sollten. Insgesamt zeigten sich nur wenige Abhängigkeiten von den erhobenen Hintergrundvariablen, so daß auf eine tabellarische Darstellung verzichtet werden soll.

Bei den Erzieherinnen wurden als mögliche Einflußfaktoren auf die Erziehungszielpräferenzen untersucht: Alter der Erzieherin, Ausbildungsart und Ausbildungsgrad der Erzieherin, Dauer der Ausbildung, Praxiserfahrung, Anzahl der Gruppen im Kindergarten und Anzahl der Kinder in der Gruppe. Geringe, jedoch praktisch unbedeutsame Abhängigkeiten zeigten sich von dem Alter der Erzieherin und ihrer Praxiserfahrung. Es muß aber geschlossen werden, daß die Erziehungsziele der Erzieherinnen weitgehend unabhängig von den persönlichen Bedingungen und ökologischen Merkmalen des Kindergartens sind.

Bei den Eltern ergibt sich ein vergleichbares Ergebnis. Untersucht wurden: Alter des Vaters, Alter der Mutter, Ausbildung des Vaters, Ausbildung der Mutter, Einkommen der Eltern und Kinderzahl. Eine größere Bedeutung kommt lediglich der Ausbildung der Mutter zu. Je höher ihre Ausbildung ist, desto eher lehnt sie eine Erwachsenen- und Gruppenorientierung ab (Skala 1), bevorzugt sie eine kindliche Selbstbestimmung (Skala 2) und eine Orientierung an der realen Erwachsenenwelt (Skala 6). Eine gewisse Rolle spielt auch noch das Ausbildungsniveau des Vaters, je höher dieses ist, desto eher werden eine Erwachsenen- und Gruppenorientierung abgelehnt (Skala 1) bzw. Anforderungen an das Kind betont.

Obwohl die bei den Eltern gefundenen Beziehungen sich plausibel in die Literatur einordnen lassen (vgl. Schendl-Mayrhuber 1978, 139 f.), muß insgesamt festgehalten werden, daß die Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen weitgehend unabhängig von den hier untersuchten Hintergrundvariablen sind.

Das gleiche Ergebnis zeigte sich auch in der Bundesrepublik (vgl. Brönstrup/Roßbach). In beiden Ländern gleich ergibt sich als eine mögliche Erklärungsvariable lediglich die Ausbildung der Eltern und somit eine weitgehende Unabhängigkeit von den untersuchten soziokulturellen/subkulturellen Bedingungen.

#### IV. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag berichtet über Erziehungsziele für den Kindergarten, wie sie von Eltern und Erzieherinnen in der Volksrepublik Polen gesehen werden. Die Untersuchung ist Teil einer internationalen Studie zu Erziehungszielen in verschiedenen Ländern (USA, Brasilien, Portugal, Belgien, Polen und Bundesrepublik Deutschland); konzeptueller Rahmen sowie Ergebnisse für die Bundesrepublik sind in dem Beitrag von Horst Brönstrup und Hans-Günther Roßbach in diesem Band enthalten.

Der Kindergarten wurde in der Volksrepublik Polen schon früh zu einem festen Bestandteil des Bildungswesens mit dem Auftrag, auf die Schule vorzubereiten sowie die sozialistische Persönlichkeit entwickeln zu helfen. Kognitive und soziale - d.h. "gesellschaftlich-moralische" - Erziehungsziele für den Kindergarten werden in Polen als gleichbedeutsam beurteilt. Vergleichbar mit der Diskussion in der Bundesrepublik lassen sich in Polen in der Fachliteratur 10 verschiedene Zielbereiche (soziale Ziele: Kooperation, Konfliktverhalten, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstkonzept; kognitive Ziele: Kreativität, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung, Sprachförderung, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt) identifizieren, auf die hin ein Erhebungsinstrument mit 44 Erziehungszielitems (20 aus dem sozialen, 24 aus dem kognitiven Bereich) konstruiert wurde. Mit diesem Erhebungsinstrument wurden sowohl die Selbsteinschätzung wie auch die Fremdeinschätzung der Erziehungsziele von 160 Eltern und 157 Erzieherinnen erhoben. Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Empirisch lassen sich sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich je vier Dimensionen der Erziehungsziele identifizieren (soziale Erziehungsziele: Erwachsenen- und Gruppenorientierung, Selbstbestimmung, positives Selbstkonzept, selbständiges Konfliktverhalten; kognitive Erziehungsziele: Arbeitstugenden, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt, Schulvorbereitung, künstliche Kindergartenwelt), die zum Teil die theoretisch angenommenen Konstrukte reproduzieren und sich deutlich im Hinblick auf die polnische Kindertagesstätte interpretieren lassen. Aufgrund der Ergebnisse wurden acht additive Erziehungsziel-skalen konstruiert.
- Soziale und kognitive Erziehungsziele werden von den befragten Eltern und Erzieherinnen relativ gleichgewichtig eingeschätzt, wobei sich bei den kognitiven Zielen aber eine größere Streuung zeigt. Auffällig ist im sozialen Bereich die starke Ablehnung einer direkten Schulvorbereitung bei gleichzeitiger hoher Wertschätzung der Förderung von kindlichen Arbeitstugenden im Kindergarten.
- Zwischen Eltern und Erzieherinnen zeigen sich kaum Unterschiede in der Bewertung der Erziehungsziele. Die unterstellte Bedeutung einer professionellen Ausbildung versus einer Laienerziehung konnte somit nicht bestätigt werden.
- Eltern schätzen im sozialen Bereich die Erziehungsziele der Erzieherinnen relativ treffend ein. Umgekehrt jedoch unterstellen die Erzieherinnen den Eltern konservativere Erziehungsziele, als die Eltern für sich in Anspruch nehmen. Bei den kognitiven Zielen wurde weder bei den Eltern noch bei den Erzieherinnen ein Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung entdeckt.
- Die in der Untersuchung berücksichtigten Hintergrundvariablen können die Erziehungspräferenzen von Eltern und Erzieherinnen kaum erklären.

Bei den einzelnen Untersuchungsabschnitten wurden - auf einer sehr allgemeinen Ebene - die Hauptergebnisse für die Volksrepublik Polen mit jenen für die Bundesrepublik Deutschland verglichen. Dabei zeigten sich in vielen Aspekten deutliche Ähnlichkeiten. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß hier keine simultane Auswertung der Ergebnisse in beiden Ländern vorliegt und daß im kognitiven Bereich drei Items in beiden Ländern (Zusatzitems) verschieden sind. Eine vollständige Analyse der Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Zielvorstellungen für den Kindergarten bei Eltern und Erzieherinnen in den beiden Ländern - sowie den anderen an der

Studie beteiligten Ländern - liegt zur Zeit noch nicht vor. Aufgrund einzelner Teilvergleiche kann jedoch erwartet werden, daß bei einer Simultananalyse weiterreichende Ergebnisse gefunden werden können.

#### Literatur:

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung, München 1974
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge, 4. verb. Aufl., München, Basel 1981
- Cybulska-Piskorek, J.: Tworczosc plastyczna w wychowaniu estetycznym. In: Dudzińska, J. (Hrsg.): Wychowanie i nauczanie w przedszkolu, Warszawa 1983, 358-370
- Dudzińska, J.: O współzyciu dzieci w grupie przedszkolnej, Warszawa 1975
- Fürntratt, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Art. In: Diagnostica 15 (1969), 62-75
- Gaensslen, H./Schubö, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse, 2. verb. Aufl., München, Basel 1976
- Jahson, J.: Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen aus der Sicht von Eltern, Erziehern und Studenten. Eine empirische Untersuchung in der Volksrepublik Polen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Münster 1986
- Kielar, M.: Wpływ środowiska wychowawczego i technicznego na rozwój myślenia dziecka. In: Wychowanie w przedszkolu 5 (1981), 259-260
- Kwiatkowska/Topińska (Hrsg): Pedagogika przedszkolna, Warszawa 1978
- Muszyński, H.: Ideał i cele wychowania, Warszawa 1974
- Program wychowania w przedszkolu: Ministerstwo oświaty i wychowania - instytut programów szkolnych, 3. bearb. Aufl., Warszawa 1981
- Schendl-Mayrhuber, M.: Der Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Bildung von Erziehungseinstellungen und Erziehungszielen. In: Schneewind, K./Lukesch, H. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978, 136-146
- Trzebiatowski, K.: Vorschulerziehung in der Volksrepublik Polen. In: Sozialpädagogische Blätter 2 (1983), 58-61
- Walczyzna, J.: Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa 1978
- Wilgocka-Okoń, B.: Współczesne tendencje wychowania przedszkolnego w Polsce a pedagogika Froebela. In: Wychowanie w przedszkolu 9 (1982), 443
- Woskowski, J.: Sociologia wychowania, Warszawa 1983

## Anhang

Tabelle 3: Faktorladungen der sozialen Items

Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi <sup>2</sup>
14. Kinder sollen Erwachsenen nicht widersprechen *	.66				.47
18. Erzieherinnen müssen oft für Kinder entscheiden *	.63				.44
16. Ziele der Gruppe sind wichtiger	-.61				.51
10. Anleitung des Kinderspiels durch Erwachsene ist unverzichtbar *	.60	-.33			.51
7. Gemeinsame Tätigkeiten der Kinder sind wichtiger	-.58				.39
1. Das Kind soll eher seine negativen Seiten kennenlernen *	.56			-.33	.46
5. Erwachsene müssen sich Kindern gegenüber durchsetzen *	.53				.35
13. Kinder sollen zum Widerspruch ermuntert werden		.64			.42
2. Erzieher sollten das Kind in jedem Fall zu eigenen Entscheidungen ermuntern		.52			.34
4. Eine starke Orientierung an der Kindergruppe ist hinderlich		.48			.25
9. Kinder sollen eigene Wünsche durchsetzen		.44			.27
6. Ein Kind soll bessere Leistungen erbringen als der Gruppendurchschnitt *		-.35			.23
11. Schmerzliche Erfahrungen dürfen Kindern nicht erspart bleiben		.34			.26



Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi <sup>2</sup>
9. Das Kind sollte stolz auf sich sein			.71		.58
15. Ein Kind soll sich gut leiden können			.70		.51
20. Großes Selbstvertrauen ist für das Kind wichtig			.59		.37
3. Zuviel Lob verdirbt den Charakter des Kindes *			.33		.22
12. Kinder müssen ihre Auseinandersetzungen ohne Erwachsene lösen				.75	.58
17. Erwachsene sollten nur bei Gesundheitsgefährdung in den Streit der Kinder eingreifen				.61	.39
8. Anderen Kindern zu helfen ist wichtiger				.40	.28
9. Die Erzieherin muß auf ein diszipliniertes Verhalten der Kinder drängen	.71				.50
10. Das Kind muß sich längere Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren können	.71				.57
21. Kinder sollen an Ordnung und Fleiß gewöhnt werden	.67				.47
8. Technische Gegenstände sollen Kinder früh kennenlernen	.64				.48
7. Am Ende der Kindergartenzeit sollte das Kind wichtige mathematische Grundbegriffe kennen	.62				.47
2. Das Kind soll sich längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen	.59			-.31	.46
15. Den Phantasievorstellungen soll nicht immer freier Lauf gelassen werden	.48			-.47	.46

Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi <sup>2</sup>
6. Eine fehlerhafte Aussprache muß sofort korrigiert werden	.47				.33
5. Auf eine korrekte Ausdrucksweise muß geachtet werden	.44				.32
11. Kinder sollen von der Welt der Erwachsenen abgeschirmt werden *		.69			.49
1. Die Mühen des Erwachsenenlebens sollen von Kindern ferngehalten werden *		.68			.47
19. Die Kindergartenzeit sollte einen Schonraum bilden *		.60			.54
24. Betonung von Ausdauer ist im Kindergarten verfrüht *		.43	.30		.29
23. Eine richtige Sprache entwickelt sich von selbst *		.38			.23
17. Ein Kindergartenkind kann noch nicht länger stillsitzen *			.68		.49
16. Der Kindergarten darf keine schulischen Inhalte vorwegnehmen *			.65		.51
13. Im Kindergarten soll keine Leistungsorientierung wie in der Schule sein *			.57		.34
20. Das Kind soll nicht länger belastet werden *		.38	.45		.43
12. Die Kindergartenerziehung darf nicht auf Schulvorbereitung eingeschränkt werden *			.38		.15
18. Die Phantasie des Kindes darf nicht eingeschränkt werden *			.36		.18
14. Es soll keine künstliche Kinderwelt geschaffen werden			.32	-.58	.54

Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	h <sup>2</sup>
22. Für den Schulerfolg sind kreative Lösungen wichtig				-.42	.20
3. Eine spezielle Sprachförderung ist überflüssig *				-.42	.23
4. Für Lesen und Schreiben ist die Schule da *		.31		.32	.26

Es sind nur Faktorladungen  $> .30$  aufgeführt. Die mit \* markierten Items sind in "negativer Bedeutungsrichtung" formuliert; für die Analysen wurden diese Items umgepolt, d.h. z.B., wenn ein solches Items mit "negativem Bedeutungsgehalt" abgelehnt wurde (Wert 1), so erhält es nun den Wert 4 und eine "umgedrehte Bedeutung". Bei der Interpretation der mit \* markierten Items muß diese "Umdrehung" des Bedeutungsgehalts berücksichtigt werden.