

Horst Brönstrup
Hans-Günther Roßbach

ERZIEHUNGSZIELE IM KINDERGARTEN AUS DER SICHT VON ERZIEHERINNEN UND ELTERN

1. Einleitung

Kinder sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung Produkte ihrer historisch-gesellschaftlichen Umgebung. Die individuelle Lerngeschichte eines Kindes ist weniger bestimmt durch seine biologische Entwicklung als vielmehr durch die expliziten oder impliziten Vorstellungen der Erwachsenen darüber, was und wie Kinder lernen sollen (vgl. Almstedt/Kammhöfer 1980, 13). Nicht zu allerletzt spielen die außerfamilialen Institutionen, in denen auch schon kleine Kinder einen größeren Teil ihrer Zeit verbringen, mit ihren Ziel- und Normvorstellungen eine wichtige Rolle in der Entwicklungsgeschichte eines jeden Kindes. Insbesondere dem Kindergarten, der in der Bundesrepublik Deutschland von 75 % aller Kinder im Alter von 3-6 Jahren besucht wird, muß - unter sozialisationsbezogenen Gesichtspunkten betrachtet - eine große Rolle beigemessen werden. Seitdem der Kindergarten ab Beginn der 60er Jahre von einer Bewahranstalt zu einer Bildungseinrichtung avancierte, gilt ihm ein verstärktes bildungspolitisches Interesse, das zugleich die Frage nach den wünschenswerten Erziehungszielen für den Kindergarten stärker in den Vordergrund rückt.

Für die Erziehung im Kindergarten wurden in den letzten beiden Jahrzehnten zahlreiche, auch heterogene Ziele diskutiert, die zum Teil heftige Kontroversen bei Eltern wie auch bei professionellen Erzieherinnen bzw. anderen Verantwortungsträgern ausgelöst haben. Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung der Reformbemühungen und speziell der Curriculumsdiskussion in diesem Zeitraum.

Die dort vertretenen Positionen schwanken zwischen der Bevorzugung sozialer und kognitiver Erziehungsziele für den Kindergarten (vgl. weiter unten); diskutiert wurde eine große Spannbreite von oftmals unscharfen Zielen, die, um nur einige Beispiele zu nennen, von kognitiv-schulvorbereitenden Zielen, Autonomie, Kooperationsfähigkeit, Kreativität oder Selbständigkeit bis zu einem besseren Verständnis für die Probleme der technischen Welt hin reicht.

Die Ursachen für die sich hier zeigenden unterschiedlichen Zielpräferenzen können vielfältig sein. Erziehungsziele für den Kindergarten sind nicht statisch, sondern sie sind auf gesellschaftliche Bedürfnisse bezogen und ändern sich in Abhängigkeit von der - nationalen und internationalen - gesellschaftlichen Entwicklung; siehe hierzu z.B. die Auswirkungen des sogenannten Sputnik-Schocks auf die Entwicklung des Vorschulwesens in den westlichen Ländern (vgl. Hemmer/Obereisenbuchner 1979, 10 f.). Darüber hinaus kann es vielfältige Unterschiede innerhalb der Gesellschaft geben. Professionelle Erzieherinnen mit einer mehrjährigen Ausbildung und Berufserfahrung können andere Zielvorstellungen vertreten als Eltern, die in dieser Hinsicht als weniger professionell betrachtet werden können (vgl. Colberg-Schrader/Krug 1977, 20 f.). Verschiedene Elterngruppen - differenziert nach Ausbildungsniveau und sozialer Schichtzugehörigkeit - können unterschiedliche Erziehungsziele für richtig halten. Schließlich werden Zielvorstellungen nicht nur von aktuellen Entwicklungen beeinflusst, sondern ebenso von kulturellen Traditionen, die besonders zwischen verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Zielpräferenzen führen.

Insgesamt können damit folgende Varianzquellen für Erziehungsziele identifiziert werden:

- epochale Varianz, d.h. Unterschiede in den Zielpräferenzen über die Zeit;
- länderspezifische/kulturelle Varianz, d.h. Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern;
- subkulturelle/soziokulturelle Varianz, d.h. Unterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen innerhalb eines Landes oder einer Kultur;
- professionelle Varianz, d.h. Unterschiede aufgrund professioneller Orientierungen z.B. zwischen Erzieherinnen mit einer besonderen Ausbildung und Laienerziehern wie den Eltern.

Die von den einzelnen Personen bzw. Gruppen wie Eltern oder Erzieherinnen vertretenen Erziehungsziele für den Kindergarten wirken sich auf das tatsächliche

Handeln im Kindergarten und damit auf die Sozialisation der Kinder aus. Es ist zu erwarten, daß unterschiedliche Zielpräferenzen von Eltern und Erzieherinnen für die Kindergartenarbeit ein latentes Problempotential enthalten. Ein vereinfachendes Beispiel soll dies erläutern: wenn Eltern von der Kindergartenarbeit eine starke Schulvorbereitung erwarten, Erzieherinnen aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses ihre Arbeit aber eher an der Bewältigung sozialer Lernprozesse orientieren, können grundlegende Konflikte über die praktische Kinderarbeit entstehen, die sich letztlich auch auf die Sozialisation der betroffenen Kinder auswirken.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehungsziele wie auch die Bedeutung für die unmittelbar praktische Kindergartenarbeit ist aber nicht nur von den eigenen Zielvorstellungen einer Gruppe abhängig, sondern ebenso davon, welche Erziehungsziele einer anderen Gruppe zugeschrieben werden. Unterstellen Eltern z.B. Erzieherinnen schulvorbereitende Ziele, die diese selbst gar nicht verfolgen, sondern eher sogar ablehnen, dürften bedeutsame Mißverständnisse zu erwarten sein, die wiederum die Sozialisation der Kinder beeinflussen. Damit werden sowohl das "Selbstbild" einer Gruppe im Hinblick auf Erziehungsziele als auch das "Fremdbild", das eine Gruppe von einer anderen hat, zu bedeutsamen Bedingungen der praktischen Arbeit (vgl. zur allgemeinen Bedeutung von Fremd- und Selbstbild in interaktionistischen Ansätzen: Mead 1968; Krappmann 1973). Dem so skizzierten Problemkreis wendet sich eine Studie zu, die Erziehungsziele für den Kindergarten in verschiedenen Ländern analysiert. Teilnehmerländer an dieser Studie sind zur Zeit USA, Brasilien, Portugal, Belgien, Polen und die Bundesrepublik Deutschland. In den drei letztgenannten Ländern liegen bereits erste länderspezifische Auswertungen vor, während die anderen Länder kurz vor der Datenerhebung stehen. Die Studie in der Bundesrepublik wird an der Universität Münster durchgeführt (Projektleiter: W. Tietze).

In jedem Land werden Eltern und Erzieherinnen nach ihren Erziehungszielen für den Kindergarten befragt; erhoben werden dabei sowohl die "Selbstbilder" jeder Gruppe als auch die "Fremdbilder", d.h. jene Erziehungsziele, die eine Gruppe der jeweils anderen zuschreibt. Durch die Untersuchungsanlage können drei der oben genannten Varianzquellen für unterschiedliche Erziehungsziele aufgedeckt werden: länderspezifische/kulturelle (durch den Vergleich der Erziehungsziele in verschiedenen Ländern), professionelle (durch den Vergleich von Erzieherinnen und Eltern) und subkulturelle/soziokulturelle Varianz (durch den Vergleich von unterschiedlichen sozialen Gruppen innerhalb jeden Landes). Epochale Varianz kann in diesem

Forschungsvorhaben nicht berücksichtigt werden, da ein retrospektiver Zugriff auf entsprechende Daten nicht möglich ist. Jedoch können die Daten dieser Studie als Ausgangspunkt für eine zukünftige Studie dienen, in der auch epochale Veränderungen untersucht werden.

Der folgende Beitrag nimmt ausschließlich auf die Auswertung der Daten für die Bundesrepublik Bezug. Bevor die Instrumentenentwicklung und Untersuchungsanlage im engeren (Kapitel III) sowie einige Hauptergebnisse (Kapitel IV) dargestellt werden, soll ein kurzer Überblick über die im Zusammenhang mit der Curriculum-diskussion in der Bundesrepublik diskutierten Erziehungsziele für den Kindergarten gegeben werden.

II. Erziehungsziele im Kontext der Curriculumsdiskussion

Unter Erziehungsziel als Minimalbegriff wird eine "psychische Disposition, die im Zu-erziehenden (Educanden) zu erreichen gewollt, versucht oder gefordert wird", verstanden (Brezinka 1981, 150). Die Diskussion von Erziehungszielen für den Kindergarten ist in der Bundesrepublik eng verbunden mit der Curriculumsdiskussion der letzten beiden Jahrzehnte. Eine Systematisierung der verschiedenen Curriculumsansätze im Elementarbereich ist relativ einfach. Je nachdem, ob mit einem Curriculum wichtige psychische Funktionen, Grundbegriffe wissenschaftlicher Disziplinen oder aktuelle Lebenssituationen der Kinder thematisiert werden, werden sie in der Fachliteratur in funktionsorientierte, wissenschaftsorientierte oder situationsorientierte Ansätze eingeteilt (vgl. Retter 1980, 132; Liegle/Neumann-Porttner 1975, 296 f.). Diese Einteilung wird gleichzeitig als historisch thematisiert, da - im gewissen Sinne idealtypisch - der situationsorientierte Ansatz die anderen ablöste.

Wenn auch die Betonung bestimmter Erziehungsziele mit bestimmten curricularen Ansätzen zum Teil eng verbunden ist (vgl. z.B. die Bevorzugung sozialer Ziele im situationsorientierten Ansatz; vgl. Zimmer 1973, 28 f.), so gibt es dennoch keine definitive Zuordnung der Ziele zu einem Ansatz, denn ein bestimmtes Erziehungsziel kann in verschiedenen curricularen Ansätzen - wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen - thematisiert werden. Erziehungsziele wie Sprachförderung oder Kreativität finden sich nicht ausschließlich in funktionsorientierten Ansätzen wieder, sondern ebenfalls im Situationsansatz. Dort werden diese Ziele aber nicht als

funktionale Fähigkeiten angesehen, sondern als integrative Bestandteile eines umfassenden Förderkonzeptes (vgl. Lipski 1975, 100 f.).

Betrachtet man die in diesen curricularen Ansätzen - sowie in ergänzender Fachliteratur - diskutierten Erziehungsziele zusammen, so lassen sich zehn Zielbereiche identifizieren, die auf einer allgemeinen Ebene in soziale und kognitive Zielbereiche differenziert werden können. Bevor diese Zielbereiche kurz dargestellt werden, ist eine Vorbemerkung nötig.

Die Identifikation von Zielbereichen hatte gleichzeitig die Funktion, die Konstruktion eines Erhebungsinstruments anzuleiten. Dabei ergaben sich aber im Kontext einer internationalen Studie besondere Probleme, da die Aufteilung in verschiedene Zielbereiche im allgemeinen auch für die anderen teilnehmenden Länder angemessen sein sollte. Wenn somit im folgenden Zielbereiche in der deutschen Curriculumsdiskussion identifiziert werden, so muß gleichzeitig berücksichtigt werden, daß diese Zielbereiche den anderen teilnehmenden Ländern nicht allzu fremd sind.

Im Bereich sozialer Erziehungsziele wurden identifiziert:

- Kooperation:

Das Erziehungsziel Kooperation findet sich verstärkt in den situationsorientierten Ansätzen wieder. Kooperatives Verhalten wird dabei definiert als Erkennen und Durchsetzen von gemeinsamen Interessen und Bedürfnissen (vgl. Stange u.a. 1977, 139) oder als Bewältigung einer vorgegebenen Aufgabe im Sinne koordinierter Tätigkeiten (vgl. Schmidt-Denter 1978, 392). Kooperationsfähigkeit ist dabei in den situationsorientierten Ansätzen keine formale Eigenschaft, die ausschließlich in konkreten Situationen zum Tragen kommt, sondern ist Bestandteil eines umfassenden Förderkonzeptes (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973a, 53 f.).

- Konfliktverhalten:

Streit und Auseinandersetzung unter Kindern ist im Kindergarten ein immer wieder auftretendes Problem. Deswegen wird in curricularen Ansätzen ein niederlagenloses Konfliktlöseverhalten gefordert, d.h. die Suche der Konfliktpartner nach einer Lösung, die den jeweiligen Interessen so weit wie möglich Rechnung trägt, ohne daß ein Konfliktpartner sich ausschließlich durchsetzt oder nachgibt (vgl. Schmidt-Denter 1978, 396).

- Selbstbestimmung:

Die Erziehung zur Selbstbestimmung ist Anspruch des situationsorientierten Ansatzes (vgl. Gerstaecker/Zimmer 1978, 195). Ziel ist es, Kindern zum Abbau von Fremdbestimmung zu verhelfen, ihnen ihre legitimen Interessen zu verdeutlichen und ein Angebot an Handlungsalternativen bereitzustellen (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973b, 28).

- Selbständigkeit:

Die Erziehung zur Selbständigkeit ist ein wichtiges Ziel innerhalb der Sozialerziehung (vgl. Nickel/Schenk/Ungelenk 1980, 67). Selbständigkeit ist dabei eine Voraussetzung für viele unterschiedliche Verhaltensbereiche. Während Selbstbestimmung eher einer Entscheidungsebene zuzuordnen ist, steht Selbständigkeit eher für die Handlungsebene.

- Positives Selbstkonzept:

Der Begriff Selbstkonzept umfaßt das Gesamtmuster der Einstellungen, Beurteilungen und Einschätzung der eigenen Person und "integriert die Mehrzahl jener Persönlichkeitsbereiche, die in verschiedenen Zielkatalogen mit der Vorsilbe Selbst- bezeichnet werden wie z.B. Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertgefühl oder Selbstsicherheit" (Rauer, 1978, 361).

Bei den kognitiven Erziehungszielen können die folgenden fünf Bereiche identifiziert werden:

- Sprachförderung:

Sprache wurde in funktions- und wissenschaftsorientierten Ansätzen mit Hilfe von funktionalen Trainingsmappen zu fördern versucht (vgl. Bereiter/Engelmann 1966). Über Sprache sollten die kognitiven Ressourcen der Kinder ausgeschöpft und ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit gesteigert werden. Neuere Arbeiten und situationsorientierte Curricula sprechen inzwischen anstatt von Sprachförderung von Förderung der Kommunikation (vgl. MAGS 1981). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Kinder kommunikative Kompetenz in verschiedenen sozialen Situationen erwerben. Deshalb wird in situationsorientierten Ansätzen die Förderung sprachlicher Kommunikation in den Tagesablauf unter die pädagogischen Rahmenmöglichkeiten des Kindergartens integriert.

- Kreativität:

Der Sputnikschock 1957 löste sozusagen einen Kreativitätsboom aus, der sich in den funktionsorientierten Ansätzen niederschlug (vgl. Preiser 1976, 16). Kreativität wurde dabei definiert als divergentes Denken, d.h. als Denken, welches in verschiedene Richtungen geht und mehrere Lösungsmöglichkeiten zu einem Problem hervorbringt, während konvergentes Denken im Vergleich dazu auf das Hervorbringen einer richtigen Antwort gerichtet ist.

- Arbeitstugenden:

Unter diesem Begriff werden die Ziele subsumiert, die mit Erziehung zu Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Konzentration und Disziplin umschrieben werden können. Mit diesen Arbeitstugenden werden wichtige Ziele angesprochen, die grundsätzlich - mit oder ohne Intention - im Kindergarten vermittelt werden.

- Schulvorbereitung:

Im Zuge der Intelligenz- und Begabungsforschung stellte Lückert (1967) die These von der "kulturellen Vernachlässigung des Kleinkindes" auf. Der von ihm angeprangerte Bildungsnotstand und die einsetzende Frühlesebewegung führten schließlich dazu, daß auf Drängen vieler Eltern eine explizite Schulvorbereitung als Ziel der Kindergartenarbeit und damit verschiedene Förderprogramme und Trainingsmappen in den Kindergärten eingeführt wurden. Die Eltern versprachen sich von dem vorschulischen Training verbesserte schulische und langfristig bessere berufliche Chancen ihrer Kinder (vgl. Hemmer/Obereisenbuchner 1979, 29).

- Orientierung an der realen Erwachsenenwelt:

Wenn auch die verschiedenen curricularen Ansätze unterschiedliche Ziele bzw. dieselben Ziele, aber in anderen Kontexten verfolgen, so haben sie doch alle eines gemeinsam: Die Kindergartenerziehung orientiert sich an der realen Erwachsenenwelt. Beim Situationsansatz kommt dies z.B. dadurch zum Ausdruck, daß Kinder lernen, die komplexe Welt der Erwachsenen zu verstehen. Wenn auch die didaktischen Einheiten "Kind im Krankenhaus" oder "Verlaufen in der Stadt" (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976, 108 f.) in erster Linie die Autonomie des Kindes fördern sollen, so orientieren sich diese Einheiten implizit auch an der Erwachsenenwelt; Kindergartenerziehung wird damit nicht als ein von der Außenwelt abgeschotteter Schonraum verstanden.

III. Instrumentenentwicklung und Untersuchungsfragen

Der Begriff Erziehungsziel wird aus pragmatischen Gründen in der vorliegenden Studie relativ breit verstanden. Er umfaßt nicht nur Erziehungsziele im engeren Sinne, sondern auch Erziehungseinstellungen und instrumentelle Überzeugungen (vgl. Engfer/Filipp/Schneewind 1973, 13). Gemeinsam ist allen Konstrukten, daß sie Orientierungen für pädagogisches Handeln geben.

Es gibt verschiedene Instrumente, die sich auf Erziehungsziele, Einstellungen und instrumentelle Überzeugungen beziehen, z.B. die Frankfurter Skala zur Erfassung der Erziehungseinstellungen (Graudenz/Kraak/Hauer 1976).

In der Regel fragen diese Instrumente eher nach allgemeinen Erziehungszielen und Erziehungspraktiken speziell im familialen Leben, während in der vorliegenden Studie eine andere Intention vorhanden ist. Alle Fragen sollten sich speziell auf Erziehungsziele für das Kindergartenkind in der Kindertagesituation beziehen.

Für diesen Zugriff mußte daher ein neues Instrument entwickelt werden. Den theoretischen Ausgangspunkt bildeten die Erziehungsziele, die in der Kindergarten-curriculumdiskussion der letzten Jahre betont wurden. Analytisch wurden diese Ziele in soziale und kognitive Ziele aufgeteilt. Jeder Bereich wurde durch fünf Konstrukte konstituiert.

Als Untersuchungsinstrument wurde ein Fragebogen für eine schriftliche Befragung von Erzieherinnen und Eltern entwickelt. Für jedes theoretische Konstrukt wurden dabei mehrere Items formuliert und verschiedenen Vortests in der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik unterzogen. Anschließend wurde das Erhebungsinstrument aufgrund der Erfahrungen modifiziert. Dabei wurde versucht, eine Itemauswahl zu finden, die auch für andere Länder angemessen ist.

Das fertige vorgetestete Instrument besteht insgesamt aus 44 Items, von denen 20 Ziele den sozialen Bereich und 24 Ziele den kognitiven Bereich ansprechen. In methodischer Hinsicht werden die Erziehungsziele als Statements vorgegeben, die Befragten müssen dann Ablehnung oder Zustimmung auf einer vierstufigen Skala angeben. Das Untersuchungsinstrument ist so angelegt, daß die Zustimmung einmal zu den eigenen Zielen, zum anderen zu den jeweils einer anderen Referenzgruppe zugeschriebenen Erziehungszielen erfragt wird. Mit dem gleichen Instrument werden also sowohl die eigenen Erziehungsziele ("Selbstbild") als auch die bei einer anderen Gruppe perzipierten Erziehungsziele ("Fremdbild") erfragt.

Das Untersuchungsinstrument besteht aus einem - und das ist der größte Teil - für alle Länder verbindlichen Kernteil und aus einem länderspezifischen Zusatz. Dieser länderspezifische Teil soll helfen, einen kulturellen Bias zu verhindern, der dadurch möglich werden könnte, daß der Kernteil von Erziehungszielen vorwiegend die in der Reformphase der letzten zwei Jahrzehnte in den westlichen Ländern diskutierten Ziele widerspiegelt. Für das in der Bundesrepublik eingesetzte Instrument ist dieser Zusatz allerdings gering, d.h. nur 3 der 24 Items aus dem kognitiven Bereich gehören nicht zu dem für alle Länder verbindlichen Teil. In anderen Ländern (z.B. Belgien) wurden noch weitere Bereiche von Erziehungszielen aufgenommen. 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.

Im Mittelpunkt der Studie in der Bundesrepublik - und der vorliegende Ergebnisteil bezieht sich ausschließlich auf die deutsche Erhebung - standen auf dem Hintergrund der in der Einleitung beschriebenen konzeptuellen Überlegungen die folgenden Hauptfragestellungen:

- Welche Dimensionen der Erziehungsziele lassen sich empirisch identifizieren, und wie verhalten sich die theoretisch identifizierten Zielbereiche zu den empirisch gefundenen Dimensionen?
- Welche Erziehungsziele - hier auf der Ebene von empirisch fundierten Erziehungszielbereichen - finden sich in der Praxis wieder? Teilen Eltern und Erzieherinnen jene Zielpräferenzen, wie sie sich in der Curriculumdiskussion/Fachliteratur finden lassen?
- Unterscheiden sich Eltern und Erzieherinnen in ihren Zielpräferenzen, d.h. verfolgen Erzieherinnen mit einer speziellen auf den Kindergartenbereich bezogenen Ausbildung andere Erziehungsziele als Eltern, die im allgemeinen als pädagogische Laien bezeichnet werden können (professionelle Varianz)?
- Gibt es Unterschiede im "Selbstbild" und im "Fremdbild", d.h. unterstellen Erzieherinnen Eltern andere Zielorientierungen, als diese für sich selbst beanspruchen - und umgekehrt?
- Lassen sich innerhalb der Gruppe der Eltern bzw. der Gruppe der Erzieherinnen spezifische Hintergrundbedingungen identifizieren (wie z.B. Bildungsstand der Eltern oder Berufserfahrung der Erzieherinnen), die bestimmte Zielpräferenzen erklären können (subkulturelle/soziokulturelle Varianz)?

IV. Hauptergebnisse

Die Datenerhebung für die Bundesrepublik wurde im Herbst 1984 in NRW durchgeführt. Bedingungen für eine Teilnahme waren: Eltern mußten zu der Zeit ein drei- bis sechsjähriges Kind im Kindergarten haben; Erzieherinnen mußten zu der Zeit im Kindergartenbereich arbeiten. Die Verteilung der Fragebögen an die Eltern wurde über Kindergärten vorgenommen: dabei wurde darauf geachtet, daß die Kindergärten aus strukturell unterschiedlichen Gebieten stammen: industrielle Großstadt (Essen), ländliches Gebiet (Ibbenbüren, Lengerich, Ostbevern) und eine Stadt mit einem typischen Dienstleistungsgepräge (Münster). Die Fragebögen für Erzieherinnen wurden auf überregionalen Kindergartenleiterinnentreffen in den Kreisen Münster und Steinfurt verteilt. Den Leiterinnen wurden dabei jeweils mehrere Fragebögen für andere Mitarbeiter des jeweiligen Kindergartens mitgegeben. Die Erzieherstichprobe rekrutierte sich folglich nicht aus den gleichen Kindergärten, in denen die Eltern befragt wurden.

Alle Befragten konnten ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den 44 vorgelegten Erziehungszielitems auf einer vierstufigen Antwortskala abgeben (1,0 = Ablehnung, 4,0 = Zustimmung zu einem Ziel, Werte dazwischen bedeuten Abstufungen des Urteils). Die im folgenden berichteten Ergebnisse beruhen auf Aussagen von 151 Eltern sowie 156 Erzieherinnen.

1. Dimensionen der Erziehungsziele

Bei der Konstruktion des Fragebogens wurde von zehn theoretischen Erziehungszielbereichen ausgegangen, auf die hin die 44 Items formuliert wurden (soziale Erziehungsziele: Kooperation, Konfliktverhalten, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstkonzept; kognitive Erziehungsziele: Sprachförderung, Kreativität, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt). In einem ersten Untersuchungsschritt wurde untersucht, welche Erziehungszieldimensionen sich anhand des Fragebogens identifizieren lassen und wie sich die identifizierten empirischen Dimensionen zu den unterstellten zehn theoretischen Erziehungszielbereichen verhalten. Dazu wurden getrennt für den sozialen und den kognitiven Bereich verschiedene Faktorenanalysen durchgeführt. Alle Faktorenanalysen wurden nach der Hauptachsenmethode mit anschließender Varimaxrotation gerechnet. Es wurden jeweils 3 bis 7 Faktoren extrahiert. Die Bestimmung der optimalen Fak-

torenanzahl orientierte sich am Scree-Test, am Fürntratt-Kriterium (vgl. Fürntratt 1969) und an der Interpretierbarkeit der Faktorenlösungen. Ausgewählt wurde jeweils eine 4-Faktor-Lösung. Eine Kurzfassung der Items mit den Ladungen und Kommunalitäten findet sich im Anhang (vgl. Tabelle 3 und 4).

Die vier Faktoren im Bereich der sozialen Erziehungsziele erklären 39 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren 1 und 3 beziehen sich auf die Selbstbestimmung des Kindes, Faktor 2 auf ein positives Selbstkonzept und Faktor 4 auf Aspekte der Kooperation.

Faktor 1 erklärt 14,1 % der Gesamtvarianz, er wird durch 5 Items deutlich markiert. Vier dieser Items sprechen dabei Aspekte der Selbstbestimmung des Kindes an (14, 5, 18, 10). Kinder sollen sich gegen die Ansprüche der Erwachsenen durchsetzen, nicht nur in Konfliktsituationen, sondern auch dann, wenn es um die Gestaltung von Spielen geht. In diesem Zusammenhang ist Item 1 etwas schwieriger zu interpretieren, das die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. Faktor 2) thematisiert (vollständige Formulierung des Items: Für die Entwicklung des Kindes ist es wichtig, daß es eher seine negativen als seine positiven Seiten kennenlernt). Vielleicht wurde aber auch durch die Formulierung des Items ein Aspekt des Widerstandes gegen die Ansprüche der Erwachsenen thematisiert, der die Selbstbestimmung verhindert. Insgesamt gesehen kann die erste Dimension der sozialen Ziele als "Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen" bezeichnet werden.

Der Faktor 3 erklärt 7,9 % der Gesamtvarianz. Ähnlich wie bei Faktor 1 sprechen die sechs Markieritems Aspekte der kindlichen Selbstbestimmung an. Jedoch beziehen sich hier die Items in der Tendenz auf eine Ermunterung der Erzieher an das Kind, sich in der Gruppensituation selbstbestimmend und selbständig zu verhalten. Kinder sollen zu eigenen Entscheidungen, zu selbständigem Konfliktverhalten in der Gruppe und zur Durchsetzung eigener Wünsche gegen die anderen Gruppenmitglieder ermuntert werden. Diese Dimension läßt sich dementsprechend mit "Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe" bezeichnen.

Faktor 2 erklärt 10 % der Gesamtvarianz. Die drei Items mit den höchsten Ladungen (19, 20, 15) beziehen sich auf die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes. Kinder sollen stolz auf sich sein, Selbstvertrauen haben und sich gut leiden können. Zwei andere Items mit etwas geringeren Ladungen passen ebenfalls in

diesen Kontext: Zuviel Lob wird nicht als schädlich angesehen (3), und das Klima für ein positives Selbstkonzept soll nicht durch zuviel Leistungsorientierung behindert werden (6). Diese Dimension wird daher insgesamt mit "Positives Selbstkonzept" benannt.

Faktor 4 erklärt 6,7 % der Gesamtvarianz. Drei Items kennzeichnen diesen Faktor deutlich (7, 8, 16). Der Faktor spricht stark das Erziehungsziel der Kooperation an, d.h. gemeinsame Tätigkeiten der Kinder und die Wichtigkeit des gegenseitigen Helfens. Dazu kommt noch ein Item (4), nach dem eine starke Orientierung an der Gruppe nicht (negative Ladung) die kindliche Persönlichkeitsentwicklung behindert.

Die Formulierung der Items zu den sozialen Erziehungszielen war orientiert an den theoretischen Konstrukten Kooperation, Konfliktverhalten, Selbständigkeit, Selbstkonzept und Selbstbestimmung. Zum größten Teil finden sich diese Konstrukte in der Faktorenanalyse wieder. Kooperation und Selbstkonzept machen jeweils einen eigenen Faktor auf, während Konfliktverhalten, Selbständigkeit und Selbstbestimmung sich auf zwei neue Faktoren aufteilen: Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen und Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe.

Die vier extrahierten Faktoren bei den kognitiven Erziehungszielen erklären 45 % der Gesamtvarianz. Die Faktoren 2 bis 4 beziehen sich auf die Erziehungsziele Arbeitstugenden, Schulvorbereitung und Orientierung an der realen Erwachsenenwelt, während Faktor 1 eine Kontrolle durch Erzieherinnen thematisiert.

Faktor 1 erklärt 15,2 % der Gesamtvarianz, sieben Items haben ihre höchste Ladung auf diesem Faktor. Die Items sprechen verschiedene Aspekte der Sprachförderung, Schulvorbereitung und von Arbeitstugenden an. Gemeinsam ist ihnen jedoch - und das unterscheidet sie von Faktor 2 und 3 -, daß die Ansprüche an das Kind immer explizit von der Erzieherin ausgehen. In diesem Sinne spricht der Faktor weniger einen Erziehungszielbereich direkt an, sondern thematisiert ein für notwendig erachtetes Erziehungsverhalten, das bestimmte kognitiv orientierte Verhaltenweisen von Kindern kontrolliert. Aus diesem Grund soll der Faktor mit "Kontrolle durch Erzieherin" bezeichnet werden.

Faktor 2 erklärt 12,9 % der Gesamtvarianz und wird von 6 Items markiert. Die Items beschreiben Anforderungen an das kindliche Arbeitsverhalten. Das Kind soll sich längere Zeit einer Aufgabe widmen können, sich diszipliniert verhalten und

nicht zu sehr in seiner Phantasie abschweifen. Diese Dimension läßt sich somit eindeutig mit "Arbeitstugenden" benennen.

Faktor 3 erklärt 6,6 % der Gesamtvarianz, fünf Items haben ihre höchste Ladung auf diesem Faktor. Alle Items beziehen sich direkt auf schulvorbereitende Arbeiten im Kindergarten, sie thematisieren entweder die Vermittlung von Kulturtechniken im Kindergarten oder die schulvorbereitende Funktion des Kindergartens. Faktor 3 wird daher mit "Schulvorbereitung" bezeichnet.

Faktor 4 schließlich erklärt 6,3 % der Gesamtvarianz; sechs Items haben ihre höchsten Ladungen auf diesem Faktor. Die vier Items mit den höchsten Ladungen (1, 11, 8, 14) thematisieren das Verhältnis der "Kindergartenwelt" zu den Ansprüchen, Problemen, Komplexitäten der Außenwelt. Der Kindergarten soll die Kinder nicht von der komplexen Erwachsenenwelt abschirmen - und einen künstlichen Schonraum aufbauen -, sondern die Kinder sollen schon mit den Mühen und Erschwernissen des Erwachsenenlebens konfrontiert werden. In der Tendenz jedoch passen auch zwei schwächer ladende Items (3, 7) in dieses Interpretationsmuster: sie fordern eine spezielle Sprachförderung und die Kenntnis wichtiger mathematischer Grundbegriffe - Voraussetzungen, so läßt sich schließen, die für das Umgehen mit der Außenwelt, mit den Ansprüchen der realen Welt nötig sind. Faktor 4 soll deshalb als "Orientierung an der realen Erwachsenenwelt" bezeichnet werden.

Auch in dem kognitiven Bereich lassen sich damit zum Teil die der Itemkonstruktion zugrunde liegenden Konstrukte (Sprachförderung, Kreativität, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung und Orientierung an der realen Erwachsenenwelt) wiederfinden. Direkt reproduziert werden konnten Schulvorbereitung und Arbeitstugenden. Das Konstrukt Sprachförderung zeigt sich so nicht wieder, vielmehr entsteht ein Faktor, der die Kontrolle durch die Erzieherin - auch im Hinblick auf Sprachförderung - thematisiert. Ein eigener Faktor Kreativität konnte nicht reproduziert werden.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß sowohl im Bereich sozialer als auch im Bereich kognitiver Erziehungsziele zu einem großen Teil die untersuchten Ziele sich empirisch gruppieren lassen, wie es die theoretischen Annahmen unterstellten.

Nach den Ergebnissen der Faktorenanalysen wurden aus den Markiervariablen der Faktoren acht additive Skalen gebildet. Negativ ladende Items wurden vorher umgepolt; anschließend wurden die Skalen wieder auf Werte von 1 bis 4 transformiert. Die Skalen sind so gepolt, daß eine 4 Zustimmung zu dem Erziehungszielbereich,

eine 1 Ablehnung beinhaltet. Die Reliabilität der Skalen - berechnet nach Cronbachs ALPHA - liegen zwischen .48 und .75. Berücksichtigt man die Kürze der Skalen, so kann von zufriedenstellenden Reliabilitäten ausgegangen werden. Aus diesem Grund können die acht neukonstruierten Erziehungszielskalen den folgenden Untersuchungsschritten zugrunde gelegt werden.

Die Interkorrelationen der Skalen - da es sich hier um additiv gebildete Skalen handelt, können diese miteinander korrelieren - fallen insgesamt sehr niedrig aus. Eine Ausnahme bildet die plausible Korrelation zwischen Skala 1 und Skala 5 ($r = -.66$): Je mehr die Befragten eine Selbstbestimmung der Kinder gegen die Ansprüche der Erwachsenen betonen (Skala 1), desto eher lehnen sie die Kontrolle durch Erzieherinnen ab (Skala 5). Insgesamt sind die acht Erziehungszielskalen jedoch relativ unabhängig voneinander und erfassen somit unterschiedliche Zielbereiche.

2. Erziehungsziele in der Gesamtgruppe

Die in der Untersuchung enthaltenen Erziehungsziele wurden auf dem Hintergrund der Curriculumsdiskussion ausgewählt. Es schließt sich nun die Frage an, wie diese Erziehungsziele sich in der Praxis wiederfinden, d.h. wie Eltern und Erzieherinnen zusammen diese Erziehungsziele einschätzen. Bei der Bewertung der im folgenden berichteten Ergebnisse muß aber berücksichtigt werden, daß Eltern und Erzieherinnen nur jene Erziehungsziele beurteilen konnten, die im Fragebogen enthalten waren. D.h. es ist durchaus möglich, daß es Erziehungsziele gibt, die Eltern und Erzieherinnen als bedeutsam bewerten, die aber nicht in der Itemsammlung im Fragebogen enthalten sind.

Berichtet wird hier über die Ergebnisse im Hinblick auf die acht konstruierten Erziehungszielskalen; Tabelle 1 enthält die entsprechenden Mittelwerte in der Gesamtgruppe. Ebenfalls enthält die Tabelle in den beiden rechten Spalten bereits die Mittelwerte von Erzieherinnen und Eltern, auf die im nächsten Kapitel Bezug genommen wird.

Tabelle 1: Skalenmittelwerte

S K A L A	Selbsteinschätzung		
	Gesamtgruppe	Eltern	Erzieherinnen
1 Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen	3.1	2.9	3.3
2 positives Selbstkonzept	3.6	3.5	3.6
3 Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe	3.0	3.1	3.0
4 Kooperation	2.9	3.1	2.6
5 Kontrolle der Erzieherin	2.1	2.3	1.9
6 Arbeitstugenden	2.7	2.5	2.9
7 Schulvorbereitung	1.5	1.7	1.3
8 Orientierung an der realen Erwachsenenwelt	2.9	2.8	3.0

Soziale Ziele: Skala 1 bis 4; kognitive Ziele: Skala 5 bis Skala 8

Den vier sozialen Erziehungszielskalen wird überwiegend zugestimmt. Alle Mittelwerte liegen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5. Die höchste Zustimmung erfährt dabei das Erziehungsziel "positives Selbstkonzept" des Kindes mit einem Skalenmittelwert von 3.6. Ebenso wird das Erziehungsziel der Selbstbestimmung des Kindes für wichtig gehalten. Beiden Aspekten der Selbstbestimmung - sowohl gegenüber den Ansprüchen der Erwachsenen als auch gegenüber der Gruppe - wird mit 3.1 und 3.0 deutlich zugestimmt. Leicht niedriger bewertet wird das Ziel Kooperation (2.9), das aber ebenfalls noch über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5 liegt.

Auffallend ist, daß im Vergleich zu den sozialen Zielen die kognitiven Zielbereiche zum einen heterogener, zum anderen deutlich niedriger bewertet werden, z.T. werden sie explizit abgelehnt. Die Befragten präferieren somit für die Kindergarten-erziehung eindeutig soziale Erziehungsziele. Dieses Ergebnis ist auf dem

Hintergrund der Curriculumsdiskussion nicht verwunderlich, da dort soziale Erziehungsziele bzw. auf soziales Lernen hin orientierte Curricula dominieren (vgl. Dollase 1978).

Im einzelnen werden die kognitiven Ziele wie folgt beurteilt: deutlich abgelehnt wird mit einem Mittelwert von 1.5 eine direkte Schulvorbereitung als Ziel der Kindergartenarbeit. Diese Ablehnung überrascht nicht und geht mit dem Auftrag des Kindergartens einher, keine schulvorbereitende bzw. schulvorwegnehmende Funktion im Sinne einer Vermittlung von Kulturtechniken zu haben.

Ebenfalls wird insgesamt eine Kontrolle durch Erzieherinnen abgelehnt, also ein Erziehverhalten, das bestimmte kognitiv orientierte Verhaltensweisen von Kindern kontrolliert (Mittelwert 2.1). Tendenziell zugestimmt wird dem Ziel Förderung von Arbeitstugenden, diese Zustimmung fällt aber eher gering aus und liegt bei einem Mittelwert von 2.7 eher im mittleren/neutralen Bereich der Skala. Am stärksten zugestimmt wird im kognitiven Bereich der Orientierung an der realen Erwachsenenwelt (Skalenmittelwert von 2.9), d.h. die Kindergartenerziehung wird nicht als ein von der realen Welt abgeschotteter Schonraum gesehen, sondern als eine Vorbereitung hin auf die reale Erwachsenenwelt.

Damit liegt für den kognitiven Bereich der Erziehungsziele ein deutliches Muster vor: Von den Befragten wird zwar eine direkte Schulvorbereitung der Kindergartenerziehung, d.h. eine Vorwegnahme schulischen Lernens, abgelehnt, andererseits soll die Kindergartenerziehung aber kein von der realen Welt abgeschotteter Schonraum sein und gezielt kindliche Fähigkeiten fördern, die ihrerseits indirekt auf die Schule vorbereiten helfen.

Festzuhalten bleibt insgesamt als Fazit dieses Abschnittes die deutliche Präferenzierung von sozialen Erziehungszielen gegenüber kognitiven Erziehungszielen, die mit den Zielpräferenzen in den neueren Curricula und in der Fachliteratur übereinstimmen.

3. Unterschiede in den Erziehungszielen zwischen Eltern und Erzieherinnen

In den konzeptionellen Rahmenüberlegungen wurde als eine potentielle Quelle für Unterschiede in Zielpräferenzen der Faktor "Professionalität" identifiziert. Damit verbunden ist die Frage, ob Erzieherinnen als Fachleute mit einer speziellen auf den Kindergartenbereich bezogenen Ausbildung andere Erziehungsziele bevorzugen

als Eltern, die im allgemeinen als pädagogische Laien betrachtet werden können. Diese Frage nach der professionellen Varianz wird im folgenden mit Hilfe von Einwegvarianzanalysen auf Skalenebene verfolgt. Voraussetzung für eine Analyse auf Skalenebene ist, daß sich bei Eltern und Erzieherinnen die gleiche Faktorenstruktur zeigt. Dies konnte in getrennten Faktorenanalysen bestätigt werden, über die hier allerdings nicht weiter berichtet wird.

Tabelle 1 enthält in den beiden rechten Spalten die Skalenmittelwerte der beiden Gruppen in den acht Erziehungszielskalen. Die Mittelwertunterschiede sind zumindest auf dem 5 % Niveau signifikant; dieses überrascht jedoch aufgrund der relativ hohen Fallzahlen ($n = 307$) nicht und kann auch nicht zwingend im Sinne von praktisch bedeutsamen Mittelwertunterschieden interpretiert werden.

Im Bereich der sozialen Erziehungszielskalen zeigen sich kaum bedeutsame Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen. Die größte Differenz findet sich bei dem Erziehungsziel "Kooperation". Erzieher bewerten dieses Ziel deutlich niedriger als Eltern. Ihre Einschätzung liegt mit 2.6 fast im neutralen Bereich der Skala, während Eltern kooperativen Zielen eher zustimmen (Mittelwert von 3.1). Die "neutrale" Einschätzung der Erzieher bezüglich dieses Zieles überrascht angesichts der Curriculumsdiskussion, in der - besonders in den situationsorientierten Ansätzen - kooperatives Verhalten als wichtiges Ziel der Kindergartenerziehung betont wird. Gleichzeitig wird Eltern oft unterstellt, daß sie nur an ihrem Kind interessiert seien und darüber die gemeinsamen Interessen der Gruppe übersehen würden. Empirisch zeigt sich hier eher der umgekehrte Zusammenhang: Erzieher als Umsetzer der Curricula lehnen Kooperation eher ab, während Eltern diesem Ziel eher zustimmen.

Ein weiterer größerer Unterschied von fast einer halben Skalenstufe mit 0.4 findet sich in der Bewertung der Erziehungszielskala "Selbstbestimmung gegenüber den Ansprüchen der Erwachsenen". Dieses Ziel findet bei Erziehern eine stärkere Zustimmung als bei Eltern. Eltern tendieren demnach eher dahin, daß Erwachsene in der Erziehung des Kindes auch mitunter ihre eigenen Interessen - auch wenn sie gegen die des Kindes stoßen - durchsetzen. Bei der Bewertung der anderen Erziehungszielskalen (positives Selbstkonzept und Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe) zeigen sich zwischen Eltern und Erzieherinnen keine Unterschiede.

Bei den kognitiven Erziehungszielskalen zeigen sich tendenziell mehr Unterschiede als bei den sozialen. Eltern und Erzieherinnen lehnen beide eine Kontrolle der Erzieherinnen ab, d.h. ein Erziehverhalten, das bestimmte kognitiv orientierte Verhaltensweisen von Kindern kontrolliert. Allerdings ist die Ablehnung bei den Erzieherinnen etwas deutlicher, was durchaus im Zusammenhang mit ihrem professionellen Selbstverständnis zu sehen ist.

Bei der Erziehungszielskala "Arbeitstugenden" zeigt sich eine umgekehrte Tendenz: Erzieher befürworten stärker als Eltern, die diesbezüglich eher im neutralen Bereich liegen, eine Förderung kindlicher Arbeitstugenden. Da Erzieher im Gegensatz zu Eltern mit einer größeren Kindergruppe arbeiten müssen, ist aus ihrer Sicht diese etwas stärkere Betonung von Arbeitstugenden verständlich.

Schulvorbereitung als Aufgabe des Kindergartens wird von beiden Gruppen stark abgelehnt, allerdings von Erziehern stärker. An dieser Stelle kommt besonders deutlich das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen zum Ausdruck, die ihre Aufgabe eher in der allseitigen Förderung des Kindes sehen und den Kindergarten nicht als eine nach unten hin verlängerte Schule betrachten, sondern den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens im besonderen und der Vorschul-erziehung im allgemeinen befürworten. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß - wie schon erwähnt - eine indirekte, auf die Kindergartenarbeit ausgerichtete Förderung schul-"vorbereitender" Fähigkeiten durchaus als angemessenes Ziel der Kindergartenarbeit gesehen wird.

Die hier skizzierten Ergebnisse wurden auf verschiedenen Wegen überprüft (z.B. ebenfalls über Diskriminanzanalysen sowie auf Itemebene). Dabei zeigen sich insgesamt nur wenige Unterschiede zwischen Eltern und Erzieherinnen bei der Bewertung der Erziehungsziele, die sich dann jedoch konstant bei verschiedenen Analysen wiederfinden. Von besonderem Interesse ist dabei - neben einer stärkeren Ablehnung der Schulvorbereitung und einer besonderen Betonung von Arbeitstugenden durch Erzieherinnen - die niedrige Einschätzung des Zieles Kooperation durch die Erzieherinnen; dies überrascht angesichts des besonderen Stellenwertes dieses Erziehungszieles in der Curriculumsdiskussion.

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

Die konzeptionellen Rahmenüberlegungen betonen, daß sowohl im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehungszielen als auch auf ihren Einfluß auf die praktische Kindergartenarbeit nicht nur die eigenen Zielpräferenzen einer Gruppe von Bedeutung sind, sondern auch jene, die sie bei einer anderen sozialen Gruppe wahrnimmt. Daran schließt sich die Frage an: Unterstellen Erzieherinnen Eltern andere Zielorientierungen, als diese für sich selbst beanspruchen - und umgekehrt. Diese Vergleiche der jeweiligen "Selbst-" und "Fremdbilder" im Hinblick auf die Erziehungsziele werden mit Hilfe von Varianzanalysen auf Skalenebene durchgeführt. Voraussetzung für diese Vorgehensweise war wiederum eine nahezu identische Faktorenstruktur der Items, in denen sich Erzieherinnen und Eltern selbst einschätzen und in denen sie die jeweils andere Gruppe einschätzen. Dies konnte durch entsprechende Faktorenanalysen bestätigt werden. Bei den folgenden Vergleichen muß allerdings berücksichtigt werden, daß es nicht dieselben Erzieher und Eltern sind, die sich gegenseitig bezüglich der Erziehungsziele einschätzen. Somit kann nur ein bestimmtes "Erzieherbild" und auch nur ein bestimmtes "Elternbild" vermittelt werden. Tabelle 2 enthält jeweils die Selbsteinschätzung einer Gruppe und die Fremdeinschätzung durch die andere Gruppe.

Tabelle 2: Selbst- versus Fremdeinschätzung von Erzieherinnen und Eltern

S K A L A	Selbsteinschätzung vs. Fremdeinschätzung			
	Eltern	Eltern durch Er- zieherin	Erzieherin	Erzieherin durch Eltern
1 Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen	2.9	2.2	3.3	2.6
2 positives Selbstkonzept	3.5	3.1	3.6	3.4
3 Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe	3.1	2.4	3.0	3.0
4 Kooperation	3.1	2.3	2.6	3.3
5 Kontrolle durch Erzieherin	2.3	3.0	2.6	3.3
6 Arbeitstugenden	2.5	3.2	2.9	2.6

S K A L A

Selbsteinschätzung vs. Fremdeinschätzung

	Eltern	Eltern durch Er- zieherin	Erzieherin	Erzieherin durch Eltern
7 Schulvorbereitung	1.7	2.3	3.0	2.7
8 Orientierung an der realen Erwachsenenwelt	2.8	2.9	3.0	2.7

Soziale Ziele: Skala 1 bis Skala 4; kognitive Ziele: Skala 5 bis Skala 8

Vergleicht man das Selbstbild der Eltern mit den Fremdeinschätzungen der Eltern durch die Erzieher, so zeigen sich deutliche Unterschiede (alle Mittelwertunterschiede mit Ausnahme von Skala 8 sind signifikant).

Insgesamt werden Eltern von den befragten Erziehern in fast allen Skalen "negativer" eingeschätzt. Der größte Unterschied bei den sozialen Zielen findet sich in der Skala Kooperation (Unterschied 1.2). Während Eltern diesem Ziel deutlich zustimmen, wird ihnen von Erzieherinnen eine deutlich schwächere Befürwortung zugeschrieben (der unterstellte Skalenwert von 2.3 liegt sogar im Ablehnungsbereich). Ebenfalls wird Eltern unterstellt, daß sie einer Selbstbestimmung des Kindes - sowohl gegenüber Ansprüchen Erwachsener (Skala 1) als auch gegenüber der Gruppe (Skala 3) - kritischer gegenüber stehen, als Eltern sich selbst sehen. Bei den kognitiven Zielen fallen die Unterschiede niedriger aus als bei den sozialen Zielen. Nach Meinung der Erzieherinnen befürworten Eltern sowohl eine Kontrolle der Kinder durch die Erzieherin (Skala 5), eine Förderung des kindlichen Arbeitsverhaltens (Skala 6) als auch eine Schulvorbereitung der Kindergartenarbeit (Skala 7) stärker, als sich die Eltern selbst hinsichtlich dieser Ziele eingestuft haben.

Während im sozialen Bereich damit Eltern stärker die Ziele der Kooperation, der Selbstbestimmung und auch eines positiven Selbstkonzeptes betonen, als Erzieher ihnen dies unterstellen, legen sie im kognitiven Bereich weniger Wert auf eine Erzieherkontrolle, Arbeitstugenden und Schulvorbereitung als nach Meinung der Erzieher. Konstruiert man ein "konservatives" Erziehungsverständnis als Betonung von schulvorbereitenden Zielen und geringerer Wichtigkeit von sozialen Zielen, so werden Eltern von Erziehern konservativer beurteilt, als sie sich selbst sehen. Anhand der vorliegenden Daten läßt sich aber nicht entscheiden, ob dahinter eine

Verzerrung der Selbsteinschätzung der Eltern in Richtung "progressive" Ziele steht, ob Erzieher die Eltern z.B. aufgrund von Vorurteilen falsch einschätzen oder ob die Einschätzungen die tatsächlichen Erfahrungen von Erziehern widerspiegeln.

Bei dem Vergleich der Selbsteinschätzung der Erzieherinnen mit der Fremdeinschätzung durch die Eltern zeigen sich insgesamt weniger Unterschiede. In der Tendenz schätzen Eltern die Erziehungsziele der Erzieher treffender ein als umgekehrt. Es zeigen sich nur drei Unterschiede: Erzieher sind stärker für Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen, als Eltern ihnen dieses unterstellen. Auf der anderen Seite sind sie weniger für Kooperation und Erzieherkontrolle, als dies nach Meinung der Eltern gegeben ist. Interessant ist wiederum die niedrige Selbsteinschätzung der Erzieherinnen bezüglich des Ziels Kooperation, während nach Meinung der Eltern Erzieher doch viel stärker kooperative Ziele vertreten.

Berücksichtigt man die Curriculumsdiskussion, so dürfte die Fremdeinschätzung der Erzieher durch die Eltern dem dort vertretenen Diskussionsstand näher stehen, als dies bei den Erziehern gegeben ist.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Eltern die Erziehungsziele der Erzieher relativ treffend einschätzen sowie, daß nach Meinung der Erzieher Eltern eher ein "konservatives" Muster vertreten, als diese bei sich selbst wahrnehmen.

5. Erklärung der Erziehungsziele durch Hintergrundvariablen

Erziehungszielpräferenzen werden als abhängig von subkulturellen/soziokulturellen Faktoren gedacht. Gefragt wird also danach, ob sich innerhalb der Gruppe der Eltern bzw. der Erzieherinnen spezifische Hintergrundbedingungen (wie z.B. der Bildungsstand der Eltern oder die Berufserfahrungen der Erzieherinnen) identifizieren lassen, die bestimmte Erziehungszielpräferenzen erklären können. Dieser Frage nach der sub- und soziokulturellen Varianz wurde mittels multipler schrittweiser Regressionsanalysen nachgegangen, wobei die Erziehungszielskalen als Kriterium betrachtet wurden, die mit Hilfe von gruppenspezifischen Hintergrundvariablen erklärt werden sollten. Diese Analysen konnten nur gruppenintern (d.h. für Eltern und Erzieherinnen getrennt) durchgeführt werden, da keine gemeinsamen Hintergrundvariablen existieren.

Insgesamt zeigen sich nur wenige Abhängigkeiten der Erziehungsziele von den erhobenen Hintergrundvariablen (auf eine tabellarische Darstellung der Regressionsanalyse soll deshalb verzichtet werden). Bei der Gruppe der Erzieherinnen wurden einbezogen: Alter der Erzieherinnen, Dauer der Ausbildung, Berufserfahrung in Jahren, Anzahl der Gruppen pro Kindergarten, Kinderanzahl pro Gruppe, Raumgröße, Anzahl der nutzbaren Räume, Erzieheranzahl pro Kindergarten und Durchschnittsalter der Erzieherin. Die Erziehungsziele der Erzieherinnen sind jedoch weitgehend unabhängig von diesen persönlichen und ökologischen Bedingungen des Kindergartens; eine schwache positive Beziehung zwischen der Berufserfahrung und dem Ziel "Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe" ($r = .19$) kann praktisch vernachlässigt werden.

Bei den Eltern wurden sechs familiäre Hintergrundbedingungen untersucht: Alter des Vaters und der Mutter, Bildungsabschluß des Vaters und der Mutter, monatliches Familieneinkommen und Kinderzahl. Auch hier zeigen sich nur wenige und insgesamt schwache, gleichwohl aber plausible Zusammenhänge. Prädiktive Variablen für bestimmte Erziehungszielbereiche sind Bildungsabschluß von Vater und Mutter sowie deren Alter, wobei soziale Erziehungsziele positiv, kognitive Erziehungsziele negativ mit diesen Bedingungen verknüpft sind. Insgesamt sind jedoch die Beziehungen als sehr niedrig zu betrachten (Anteile erklärter Varianz von 4 % bis max. 20 %), so daß - obwohl die Beziehungen plausibel sind und sich in bisherige Forschungen aus diesem Kontext einordnen lassen (vgl. Schendl-Mayrhuber 1978) - auf eine weitere Darstellung verzichtet werden soll.

Ob sich bestimmte Erziehungsziele besser durch länderspezifische/kulturelle Faktoren vorhersagen lassen als durch subkulturelle/soziokulturelle Bedingungen, ist eine Frage, die erst nach der Kopplung der erhobenen Daten aus den verschiedenen an der Studie beteiligten Länder beantwortet werden kann.

V. Zusammenfassung

Erziehungs- und Bildungsprozesse werden durchgängig von Norm- und Zielvorstellungen begleitet. Im Elementarbereich wurden in den beiden letzten Jahrzehnten sehr unterschiedliche Erziehungsziele für den Kindergarten diskutiert. Analytisch lassen sich vier Varianzquellen für unterschiedliche Erziehungsziele identifizieren: epochale Varianz, länderspezifische/kulturelle Varianz, subkulturelle/soziokulturelle

Varianz und professionelle Varianz. Die vorliegende Untersuchung, die über den deutschen Teil einer internationalen Studie zu Erziehungszielen berichtet, wendet sich nur den beiden letzten Varianzquellen zu.

Auf dem Hintergrund der Curriculumsdiskussion konnten zehn Erziehungszielbereiche identifiziert werden, die sich analytisch in soziale und kognitiv orientierte Ziele aufteilen lassen (soziale Ziele: Konfliktverhalten, Kooperation, Selbstkonzept, Selbstbestimmung, Selbständigkeit; kognitive Ziele: Schulvorbereitung, Kreativität, Arbeitstugenden, Sprachförderung, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt). Diese zehn Zielbereiche wurden in einem Erhebungsinstrument mit 44 Items operationalisiert, das zugleich das "Selbstbild" und das "Fremdbild" hinsichtlich der Erziehungsziele erfragt. Den folgenden Auswertungen liegen die Aussagen von 151 Erzieherinnen und 156 Eltern zugrunde.

Hauptergebnisse:

- Empirisch lassen sich sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich je vier Erziehungszieldimensionen identifizieren (sozialer Bereich: Selbstbestimmung gegen die Ansprüche der Erwachsenen, positives Selbstkonzept, Selbstbestimmung gegenüber der Gruppe, Kooperation; kognitiver Bereich: Kontrolle durch Erzieherin, Arbeitstugenden, Schulvorbereitung, Orientierung an der realen Erwachsenenwelt), die zu einem Großteil die theoretischen Konstrukte reproduzieren. Aufgrund der Faktorenanalysen wurden acht additive Skalen gebildet, auf die sich die weiteren Ergebnisse beziehen.
- Bei der Beurteilung der Erziehungsziele präferieren die befragten Eltern und Erzieherinnen eindeutig soziale Erziehungsziele für die Kindergartenarbeit, während in der Tendenz die Ziele aus dem kognitiven Bereich zum Teil abgelehnt werden. Bei den sozialen Zielen wird überraschender Weise dem Ziel Kooperation am niedrigsten zugestimmt. Bei den kognitiven Zielen wird die Vorwegnahme schulischen Lernens zwar abgelehnt, andererseits jedoch Zielen zugestimmt, die indirekt auch auf die Schule vorbereiten helfen.
- Zwischen den Erziehungszielpräferenzen von Eltern und Erzieherinnen zeigen sich nur wenige Unterschiede. Von besonderem Interesse ist dabei - neben einer starken Ablehnung der Schulvorbereitung und einer besonderen Betonung von Arbeitstugenden durch Erzieherinnen - die durchgängig niedrigere Einschätzung des Ziels Kooperation durch Erzieherinnen. Dieses Ergebnis überrascht angesichts

des hohen Stellenwertes dieses Zieles in der Curriculumsdiskussion.

- Eltern schätzen die Erziehungsziele der Erzieherinnen - gemessen an der Selbsteinschätzung - relativ treffend ein; Erzieherinnen hingegen halten Eltern für "konservativer", als diese bei sich selbst wahrnehmen.
- Die in der Untersuchung berücksichtigten Hintergrundvariablen können die Erziehungszielpräferenzen von Eltern und Erzieherinnen kaum vorhersagen.

Die vorliegende Studie konnte einige sowohl für weitere Untersuchungen als auch für die Praxis interessante Ergebnisse aufzeigen, die helfen können, die Erziehungsarbeit im Kindergarten besser zu verstehen und auch Mißverständnisse zwischen Eltern und Erzieherinnen abzubauen. Es sei aber daran erinnert, daß hier ausschließlich Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland berichtet wurden. Da die identischen Erhebungen aber auch in anderen europäischen und nicht europäischen Ländern durchgeführt werden, wird sich die volle Qualität des Ansatzes erst dann zeigen, wenn die Daten aus den verschiedenen beteiligten Ländern gemeinsam analysiert werden. Dann erst wird auch die Beantwortung einer weiteren wichtigen Frage möglich: Werden unterschiedliche Erziehungszielpräferenzen überwiegend durch Unterschiede zwischen den Ländern bestimmt oder sind dafür andere Bedingungen relevant, die weitgehend innerhalb der Länder zu finden sind; wie z.B. Unterschiede zwischen sozialen Gruppen oder zwischen professionellen Erziehern und Laienerziehern wie die Eltern?

Literatur:

- Almstedt, L./ Kammhöfer, H.-D.: Situationsorientiertes Arbeiten im Kindergarten. Bericht über ein Erprobungsprogramm, München 1980
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung, München 1974
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1973a
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen II. Didaktische Einheiten im Kindergarten, München 1973b
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten, München 1976
- Bereiter, C./ Engelmann, S.: Teaching disadvantaged children in preschool, Englewood Cliffs 1966

- Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolge, 2. Auflage, München 1981
- Colberg-Schrader, H./Krug, M.: Arbeitsfeld Kindergarten, München 1977
- Engfer, A./ Filipp, U.-D./ Schneewind, K.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Forschungsbericht 22 des SFB 22, Nürnberg 1973
- Gerstacker, R./ Zimmer, J.: Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 189-205
- Graudenz, I./ Kraak, B./ Hauer, D.: Skala zur Erfassung der Erziehungseinstellungen von Müttern 5-6jähriger Vorschulkinder. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), 70-79
- Hemmer, K./ Obereisenbuchner, M.: Die Reform der vorschulischen Erziehung, München 1979
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971
- Liegle, W./ Neumann-Porttner, I.: Curricula und Curriculumsprojekte im Elementarbereich. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. 3, München 1975, 294-303
- Lipski, J.: Sprachförderung im sozialen Kontext. In: Baumgartner, A./ Geulen, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung, Bd. 2, Weinheim 1975, 96-121
- Lückert, H.-R.: Die basale Begabungs- und Bildungsförderung, München 1969
- MAGS: Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten, 2. Aufl., Düsseldorf 1981
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1968
- Nickel, H./ Schenk, M./ Ungelenk, B.: Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. Empirische Untersuchungen in Kindergärten und Elterninitiativgruppen, München 1980
- Preiser, S.: Kreativitätsforschung, Darmstadt 1976
- Rauer, W.: Emotion und Motivation. Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten in den ersten sechs Lebensjahren. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 357-377
- Retter, H.: Curriculumtheorien im Elementarbereich. In: Hameyer, U./ Frey, K./ Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 129-139
- Schendl-Mayrhuber, M.: Der Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Bildung von Erziehungseinstellungen und Erziehungszielen. In: Schneewind, K./ Lukesch, H. (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975, 14-27
- Schmidt-Denter, U.: Erziehung zur sozialen Kompetenz. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 391-406
- Stange, W. u.a.: Grundlagen der Sozialerziehung. In: Hielscher, H. (Hrsg.): Sozialerziehung konkret, Bd. 1, Hannover 1977, 33-206
- Zimmer, J.: Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1, 9-60

Anhang

Tabelle 3: Faktorladungen und Kommunalitäten der sozialen Items

I T E M S	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi ²
14) Kinder sollen Erwachsenen nicht widersprechen *	.69				.49
5) Erwachsene müssen sich Kindern gegenüber durchsetzen *	.66				.47
18) Erzieherinnen müssen oft für Kinder entscheiden *	.62				.44
10) Anleitung des Kinderspiels durch Erwachsene ist unverzichtbar *	.57				.35
1) Das Kind soll eher seine negativen Seiten kennenlernen *	.54				.35
19) Das Kind sollte stolz auf sich sein		.76			.61
20) Großes Selbstvertrauen ist für das Kind wichtig		.68			.50
15) Ein Kind soll sich gut leiden können		.53			.35
6) Ein Kind soll bessere Leistungen erbringen als der Gruppendurchschnitt *	.31	.40			.32
3) Zuviel Lob verdirbt den Charakter des Kindes *	.36	.38			.29
13) Kinder sollen zum Widerspruch ermuntert werden			.61		.39
2) Erzieher sollten das Kind in jedem Fall zu eigenen Entscheidungen ermuntern			.60		.38
12) Kinder müssen ihre Auseinandersetzungen ohne Erwachsene lösen			.55		.31

ITEMS	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi ²
17) Erwachsene sollten nur bei Gesundheitsgefährdung in den Streit der Kinder eingreifen			.49		.26
9) Kinder sollen eigene Wünsche durchsetzen			.35		.25
11) Schmerzliche Erfahrungen dürfen Kindern nicht erspart bleiben			.31		.15
7) Gemeinsame Tätigkeiten der Kinder sind wichtiger				.71	.57
8) Anderen Kindern zu helfen ist wichtiger				.70	.54
16) Ziele der Gruppe sind wichtiger als die des Kindes				.66	.51
4) Eine starke Orientierung an der Gruppe ist hinderlich				-.35	.22

Tabelle 4: Faktorladungen und Kommunalitäten der kognitiven Items

ITEMS	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi ²
9) Die Erzieherin muß auf ein diszipliniertes Verhalten der Kinder drängen	.75				.59
5) Auf eine korrekte Ausdrucksweise muß geachtet werden	.69				.49
6) Eine fehlerhafte Aussprache muß sofort korrigiert werden	.68				.46
21) Kinder sollen sich an Ordnung und Fleiß gewöhnen	.66				.50
15) Den Phantasievorstellungen soll nicht immer freien Lauf gelassen werden	.61				.39

I T E M S	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi ²
23) Phantasiegeschichten verhindern Bezug zur Erwachsenenwelt	.51				.32
19) Die Kindergartenzeit sollte einen Schonraum bilden *	-.36			.35	.33
10) Das Kind muß sich längere Zeit konzentrieren können		.80			.72
2) Das Kind soll sich längere Zeit mit einer Sache beschäftigen		.77			.63
17) Ein Kindergartenkind kann noch nicht stillsitzen *		.75			.60
20) Das Kind soll nicht längere Zeit belastet werden *		.67			.51
24) Von einem Kindergartenkind kann man keine Disziplin fordern *		.47			.24
18) Die Phantasie des Kindes darf nicht eingeschränkt werden *		.34			.26
4) Für Lesen und Schreiben ist die Schule da *			.76		.62
16) Der Kindergarten darf keine schulischen Inhalte vorwegnehmen *			.71		.52
13) Im Kindergarten soll keine Leistungsorientierung sein *			.63		.44
22) Bei Schulanfang soll das Kind schon ein paar Wörter schreiben können			.59		.52
12) Die Kindergartenerziehung darf nicht auf Schulvorbereitung eingeschränkt werden *			.45		.26

I T E M S	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	hi ²
1) Die Mühen des Erwachsenenlebens sollen von Kindern ferngehalten werden *				.72	.54
11) Kinder sollen von der Welt der Erwachsenen abgeschirmt werden *				.64	.52
8) Kinder sollen früh technische Gegenstände kennenlernen	.39			.48	.39
14) Es soll keine künstliche Kinderwelt geschaffen werden				.41	.31
3) Eine spezielle Sprachförderung ist überflüssig *				.33	.26
7) Das Kind sollte mathematische Grundbegriffe kennen				.31	.18

Es wurden nur Faktorladungen $> .30$ aufgeführt. Die mit * markierten Items sind in "negativer Bedeutungsrichtung" formuliert. Für die Analyse wurden diese Items umgepolt, d.h. zum Beispiel, wenn ein solches Item mit negativem Bedeutungsgehalt abgelehnt wurde (Wert 1), so erhält es nun den Wert 4 und eine "umgekehrte Bedeutung". Bei der Interpretation der mit * markierten Items muß diese "Umdrehung" berücksichtigt werden.