

Barbara Dippelhofer-Stiem

Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern

Zusammenfassung

Drei quantitativ-empirische Erhebungen zugrundeliegend, wendet sich der Beitrag jenen Werthaltungen zu, die Erzieherinnen, und ergänzend Eltern, im Hinblick auf den Kindergarten und Kinder im Vorschulalter formulieren. Die Befunde zeigen, dass der Kindergarten als facettenreiche, multifunktionale Einrichtung gesehen und positiv bewertet wird. Die Erziehungsziele erweisen sich als überaus anspruchsvoll, Individualität und Soziale Kompetenz gleichermaßen betonend, konventionelle Leitbilder weniger stark gewichtend. Das Spektrum bleibt im querschnittlichen Rückblick auf die letzte Dekade relativ stabil. Doch sind die berufliche Umwelt, weitere Aspekte des professionellen und persönlichen Wertesystems und zuvorderst das berufliche Selbstverständnis bedeutsame Variationsquellen. Auch wenn die unmittelbare Handlungsrelevanz dieser Orientierungen strittig ist, dienen sie als Indikatoren der gesellschaftlichen Sicht auf Kinder. Sie fordern dazu heraus, den Diskurs über den Elementarsektor und sein Profil weiter zu beleben.

Summary

Preschool Teachers' and Parents' Pedagogic View of Kindergarten and its Children. On the basis of three quantitative investigations, the orientations and values of preschool teachers and, in addition, parents are examined. The results indicate that the kindergarten is perceived as an important, multifunctional institution with high social relevance. Moreover, educators as well as parents define very ambitious pedagogic aims – they emphasize individuality and sociability, without abandoning conventional ideas completely. This attitude has remained steady throughout the last decade. Sources of variations are the vocational context of the preschool teachers, various professional and personal orientations. Although the immediate significance of pedagogic values for action is arguable, they are indicators for the modern definition of children. They suggest that further discussion on the German preschool system and its future profile is necessary.

1 Bezugsrahmen

Das Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsgeschehen in den Institutionen der Frühpädagogik ist in hohem Maße von dem dort tätigen Fachpersonal ausgestaltet: Die Erzieherinnen haben den Auftrag und den Anspruch, die Kinder zu fördern und zu betreuen, ihre soziale und individuelle Entwicklung zu unterstützen (vgl. BMFSFJ 1998, S. 203f.). Sie prägen das Sozialisationsumfeld und wirken auch jenseits des intendierten Handelns

als Rollenmodell und Identifikationsfigur für die Mädchen und Jungen. Es obliegt ihnen, die erste Stufe der Bildungslaufbahn zu eröffnen, die Mehrheit der Kinder – durchschnittlich 75% besuchen einen Kindergarten (vgl. BELLENBERG 2001) – mit pädagogischen Einrichtungen vertraut zu machen. Auch wenn die langfristigen Effekte strittig sind (im Überblick vgl. FRIED u.a. 1992), ermitteln neuere Studien Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die Bildungsaspirationen und späteren Schulleistungen (vgl. BÜCHEL/SPIEB/WAGNER 1997). Doch wäre es verkürzt, den Beitrag dieser Berufsgruppe auf die kognitive Förderung zu beschränken. Darüber hinausreichend legt ihre Tätigkeit „in der Sockelphase der Sozialisation“ das Fundament für das Wechselspiel von Individuation und Soziabilität, auf dem das generationale Verhältnis langfristig aufruhen wird (PEUKERT 1997, S. 286). Und schließlich haben Erzieherinnen beachtenswerten Anteil an der Herstellung einer „Kultur des Aufwachsens“ (KRAPPMANN 1996), die weit über die jetzigen Kohorten hinausweist.

Doch im Gegensatz zum allgemein bildenden Schulwesen, das gleichsam zum traditionell gepflegten Forschungsgegenstand avancierte, setzen sich weder die öffentliche Diskussion noch die wissenschaftlichen Diskurse kontinuierlich mit dem Sozialisationsfeld Kindergarten, den pädagogischen Vorstellungen und dem Wirken der dortigen Mitarbeiterinnen auseinander. Verfügbar waren deshalb neben historischen Bestandsaufnahmen und praxisorientierten Texten vornehmlich thematisch begrenzte empirische Analysen, mit nicht immer überzeugenden methodischen Standards. Zusammenstellungen der wichtigsten Literatur (vgl. etwa COLBERG-SCHRADER/DERSCHAU 1991) offenbaren eher Programmatik, Mutmaßungen und Forschungslücken denn erfahrungswissenschaftlich fundiertes Wissen. Erst die in Folge der deutschen Wiedervereinigung einsetzende Befassung mit dem Elementarbereich und die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz haben neuerliches Interesse an der Thematik aufkommen lassen. Das Stichwort Erzieherinnen, vormals in Überblickswerken zur Bildungslandschaft nicht erwähnt, findet Aufnahme (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Der Reigen der einschlägigen Untersuchungen ist bunter geworden, mit wichtigen Ergebnissen zur Professionalität, zu den pädagogischen Leitbildern und zur Qualität der Einrichtungen (vgl. z.B. RAUSCHENBACH/BEHER/KNAUER 1995; TIETZE u.a. 1998; FTHENAKIS/TEXTOR 1998; WOLF/BECKER/CONRAD 1999).

Auch der vorliegende Beitrag verortet sich im empirisch-quantitativen Spektrum; seine Absicht ist, Daten aus eigenen Studien synthetisierend aufeinander zu beziehen. Er will auf der Grundlage von drei Erhebungen Einblick geben in die Vorstellungen, die Erzieherinnen – und ergänzend Eltern – über die Funktionen des Kindergartens haben und die pädagogischen Überzeugungen, die sie im Hinblick auf die Vorschulkinder entwickeln. Thematisiert werden mithin *Werte* im soziologischen Sinne, von vielen Personen geteilte, abstrakte Imaginationen des Wünschbaren, die es erlauben, Entscheidungen über Motive und Ziele, Normen und Alternativen zu treffen und zu rechtfertigen (vgl. MEULEMANN 1996). Auch wenn die unmittelbare Handlungsrelevanz strittig ist (vgl. GIESECKE 1997), fungieren sie als Resonanzboden für die Reflexion professionalen Tuns, und sie fließen ein in die Gestaltung der Sozialisationsumwelt der anvertrauten Kinder. Werte sind zudem an der Konstitution moderner Kindheit beteiligt. Sie rahmen und modellieren an ideellen Bildern mit, die sagen, wie heutige Kinder sind, was ihnen abgefordert werden darf und wie sie zu behandeln seien. Sie geben Einblicke in die Meinung von Erwachsenen über die (vermeintlichen) Bedürfnisse des Nachwuchses und die darauf abgestellten institutionellen Arrangements (vgl. LIEGLE 2001). Kenntnis davon zu erhalten ist deshalb

auch dann von Interesse, wenn der direkte verhaltensleitende Charakter offen bleiben muss.

Im Folgenden wird der Horizont solcher Vorstellungen und Wertmuster präsentiert. Es wird dargelegt, welches Profil und welche Leistungen pädagogisch involvierte Erwachsene dem Kindergarten attestieren und wie sie Erziehungsziele für Vorschulkinder gewichten. Dabei gilt der besondere Blick den trägerspezifischen Besonderheiten, ist doch die Mehrzahl der Kindergärten in konfessioneller Hand. Auch werden Zusammenhänge zwischen den Orientierungen der Fachkräfte und den Bedingungen der beruflichen Umwelt, dem professionalen und allgemeinen Selbstkonzept dargestellt. Die Ausführungen stützen sich zuvorderst auf die Stellungnahmen junger Erzieherinnen. Ergänzend werden ihnen die Angaben von Kolleginnen und Eltern aus einer früheren Studie zugesellt. Dies erlaubt einen tentativen, *querschnittlichen* Zeitvergleich und Folgerungen für die Stabilität des Erwartungsspektrums, dem sich kleine Kinder gegenübersehen.¹

2 Datenbasis

Die zugrunde gelegten Untersuchungen sind gleichermaßen mit der Ergründung des beruflichen Selbstverständnisses und der fachlichen Sozialisation von Erzieherinnen befasst. Ihr Ziel ist es, Erkenntnisse über die diversen Facetten dieser Konstrukte zu erhalten, Einblick zu nehmen in die Prozesse und Bedingungen professionaler Sozialisation. Die hier präsentierten Befunde beleuchten somit nur einen Ausschnitt aus den jeweiligen Projekten und ihren umfangreichen Instrumenten.²

Im Mittelpunkt der folgenden Analysen stehen Berufsanfängerinnen (N 216), die nach Beendigung der fachschulischen Ausbildung ihre Arbeit im Kindergarten aufgenommen haben. Diese Personen haben an allen drei Wellen einer von der DFG finanzierten Längsschnittstudie zur professionalen Sozialisation im Übergang von der Fachschule in den Beruf teilgenommen, *und* sie waren zum letzten Befragungszeitpunkt im Sommer 1997 seit zwei Jahren im Elementarbereich tätig. Sie wurden 1995 als angehende Absolventinnen in Fachschulen aus evangelischer, katholischer und öffentlicher Trägerschaft Niedersachsens und aus öffentlich getragenen Einrichtungen Brandenburgs rekrutiert und klassenweise schriftlich befragt; die zweite und dritte Erhebung erfolgten auf postalischem Wege.³ Die zur Ergänzung herangezogenen Daten entstammen einer 1993 durchgeführten, von der Hanns-Lilje-Stiftung finanziell unterstützten, querschnittlichen Untersuchung bei 471 Fachkräften aus Kindergärten der evangelischen Landeskirche Hannovers. Die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 14 Jahre. Auch sie werden hier als Erzieherinnen bezeichnet, wenngleich beide Stichproben (einige wenige) Kinderpflegerinnen und Männer einbeziehen. Und schließlich kommen 106 Eltern aus drei protestantischen Kindergärten zu Wort, die ebenfalls 1993 erfasst wurden.

Die pädagogischen Werthaltungen der genannten Stichproben, über die berichtet wird, sind mit einem weithin ähnlichen, standardisierten Instrument eingeholt worden. Die Operationalisierung gründet auf zwei ordinalskalierten Fragebatterien aus älteren Untersuchungen, die modifiziert und adaptiert wurden – die Kindergartenskala entstammt einer Elternerhebung (vgl. MUNDT u.a. 1980), die Fragebatterie „Erziehungsziele“ ist vielfach erprobten Anwendungen in Surveys entnommen (vgl. im Überblick FEND 1988).

3 Das pädagogische Profil des Kindergartens

In der deutschen Institutionenlandschaft nimmt der Kindergarten eine Zwitterposition ein und hat zugleich einen doppelten Auftrag. Gründend in historischen Entwicklungen ist er angesiedelt zwischen den Funktionsbereichen Bildung und Jugendhilfe, entsprechend obliegt es ihm, sowohl gezielt pädagogisch zu wirken als auch kompensatorisch helfend einzugreifen. Dieser Charakter spiegelt sich denn auch in der Wahrnehmung der Befragten. Ihnen erscheint diese Einrichtung als vielseitig, mit diversen Funktionen ausgestattet, keinesfalls hat sie das Image einer „Aufbewahrungsanstalt“. Sowohl in den Einzelitems als auch gemessen an der Summenskala ragen die Urteile von Erzieherinnen und Eltern deutlich in den positiven Bereich; sie indizieren das mehr oder weniger gute Gelingen diverser pädagogischer wie sozial unterstützender Intentionen (vgl. Tabelle 1).⁴ Ungünstige Charakterisierungen – wie, es gäbe zu viel Streit und die Kinder seien überfordert, die Erziehung sei zu frei und die Einrichtung eigentlich eine Notlösung – werden in allen untersuchten Gruppen von der Mehrheit dezidiert zurückgewiesen. Dem Kindergarten wird ein Bündel von Aufgaben zugeschrieben und damit jenes Raster nachgezeichnet, das GRUSCHKA/ZERN (vgl. 1987, S. 107ff.) zur Erfassung der Eigentümlichkeiten pädagogischer Handlungsfelder entworfen haben:

Tabelle 1: Profil des Kindergartens in der Sicht von Erzieherinnen und Eltern.^a Mediane

Erhebungsjahr:	Erzieherinnen		Eltern
	1997 (N216)	1993 (N471)	1993 (N106)
Der Kindergarten ...			
- erleichtert den Schulübergang	2,6	2,6	2,8 *
- macht Kinder selbständiger	2,5	2,7	2,5
- kümmert sich, wofür Eltern keine Zeit haben	2,3	2,2	2,0 **
- gibt Lernchancen, die zu Hause fehlen	2,2	2,8	2,6
- vermittelt eine christliche Grundhaltung	2,0	2,6	2,5
- hat zu viel Streit zwischen Kindern	1,5	1,7	1,4 *
- überfordert Kinder	1,2	1,3	1,1 **
- erzieht zu frei	1,2	1,2	1,1
- ist eigentlich eine Notlösung	1,1	1,2	1,1 **
Summenskala ^b	22,5	23,2	23,4

a: 1 (trifft nicht), 2 (trifft teilweise zu), 3 (trifft zu); Medianberechnung ohne „weiß nicht“

b: Summenskala 9-27, die letzten vier Variablen wurden umgepolt; 9 = in allen Items negative, 27 = in allen Items positive Charakterisierungen

p* ≤ 0.05; p** ≤ 0.01 (Mediantest nur für die beiden letzten Spalten)

Die Fachkräfte im Elementarbereich sehen *edukative*, auf Erziehung, Unterstützung und Förderung gerichtete, *kompensatorische*, die Defizite der Familie ausgleichende und *präventive*, auf Schulvorbereitung zielende Aufgaben prinzipiell dem Leistungsreigen zugehörig und verwirklicht. Gleichwohl sind die Relevanzstrukturen und Einschätzungen im Einzelnen nicht identisch. So fallen zum einen die Stellungnahmen junger Erzieherinnen von 1997 verhaltener und unsicherer aus als die der erfahrenen Kolleginnen. Sie neigen häufiger zur mittleren Kategorie „trifft teilweise zu“; ein explizites „weiß nicht“ wird allerdings selten artikuliert. Zum Zweiten nehmen sie – mit Ausnahme der edukativen Aufgabe, zur Selbständigkeit zu erziehen – eine andere Rangreihung vor. Sie stellen vor allem das präventive Bemühen, die Erleichterung des Schulübergangs für die Jungen und

Mädchen, in den Vordergrund des institutionellen Wirkens. 55% meinen, dies träfe zu, ein weiteres Drittel sieht dies teilweise gegeben. Die 1993 untersuchten Frauen betonen diesen Aspekt zwar mit gleichem Nachdruck, positionieren ihn aber erst an die vierte Stelle der Hierarchie. Sie räumen stattdessen dem Auftrag zur kompensatorischen kognitiven Förderung der Heranwachsenden, dem Angebot an Lernchancen, die zu Hause fehlen, die höchste Priorität ein. Für die 1997 Befragten wiederum ist das Kümmern um die Kinder, der Ausgleich von zeitlichen Defiziten des Elternhauses, bedeutsamer. Diese Überlegung nimmt den dritten Rang ein und wird von 39% ohne Einschränkung, von jeder Zweiten als zum Teil zutreffend benannt.

Für die Förderung von Vorschulkindern ist daraus zu *folgern*, dass sich das Bemühen des Personals nicht fundamental, wohl aber graduell, in Abhängigkeit von der Verweildauer in der Praxis, unterscheiden dürfte. In Einrichtungen mit überwiegend jungen Kolleginnen ist der Nachdruck auf alle Aspekte weniger ausgeprägt und zugleich im Hinblick auf den bevorstehenden Eintritt in die Schule akzentuiert. Doch deutet dies kaum auf konfliktreiche Auseinandersetzungen zwischen älteren und jüngeren Frauen hin, zumal – wie die Daten ebenfalls belegen (vgl. dazu ausführlich KAHLE 2000) – das Betriebsklima, insbesondere der Kontakt unter den Kolleginnen, gerade von den Anfängerinnen geschätzt wird. Während also das Erfahrungsfeld für die Kinder dort weiter gefasst und klarer strukturiert sein dürfte, wo ältere Fachkräfte dominieren, entstehen aus der jeweiligen Trägerschaft keine Differenzierungen. Sowohl in der Rangreihung als auch in der Deskription der dem Kindergarten zugeschriebenen Merkmale sind – von der Religionspädagogik abgesehen – im bivariaten Mediantest keine signifikanten Unterschiede zwischen den Arbeitsorten zu vermelden. Unabhängig von der weltanschaulichen Ausrichtung und gespiegelt in den Angaben der Mitarbeiterinnen präsentiert sich der Elementarsektor als positiver Raum für die Kinder, über seinen Auftrag und Anspruch bestehen keine grundsätzlichen Divergenzen. Auch die Väter und Mütter stehen der Einrichtung prinzipiell wohlwollend gegenüber und sehen etwaige negative Zustände – Streit, Überforderung, Notlösung – noch weniger als die Fachkräfte.

Dennoch bedarf ein *potenzielles Problemfeld* der besonderen Erwähnung. Es resultiert aus der Tatsache, dass bundesweit etwa zwei Drittel der Kindergärten in freier, zumeist konfessionell gebundener Trägerschaft stehen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994) und somit das Recht haben, die gesetzlichen Vorgaben weltanschaulich zu modifizieren. Entsprechend formulieren sowohl die Träger des evangelischen als auch des katholischen Kindergartens einen religionspädagogischen Anspruch, der darauf zielt, die Kinder an die Aktivitäten der Ortsgemeinde heranzuführen, ihnen Glaubensunterweisung und religiöse Sozialisation anzubieten (vgl. FREY 1999; STOLLER 1980). Die Umsetzung dieses Auftrags attestieren die jungen Erzieherinnen aber eher verhalten. Sie beurteilen zudem die religionspädagogischen Funktionen des Kindergartens ambivalent, jede Fünfte der 1997 Befragten gibt explizit an, die Umsetzung gelinge nicht, zwei Drittel wählt die Kategorie „teilweise“. Religiosität als Erziehungsziel erfährt ebenfalls eine – gemessen an der theoretischen Skalenmitte – unterdurchschnittliche Gewichtung (vgl. dazu die Tabellen 1 und 3). Darin drückt sich auch die persönliche, innere Distanz zu den Belangen von Religion und Kirche aus – fast jede Zweite misst diesem, im Fragebogen summarisch erfassten Lebensbereich keine Bedeutung bei, nur etwa jede Vierte gewichtet ihn hoch. Doch selbst dann, wenn sie religiös verortet sind bzw. eine kirchlich geprägte Ausbildungsstätte besucht haben, finden korrespondierende, auf den Elementarbereich und die Vorschulkinder bezogene Haltungen allenfalls moderaten Widerhall. Zwar unterstützen jene, die sich dem

religiösen Spektrum verbunden fühlen, sowohl häufiger den entsprechenden Auftrag der Einrichtung ($\chi^2 = 12,3$; $df = 2$; $p \leq 0,01$) als auch das Erziehungsziel Religiosität ($\chi^2 = 70,5$; $df = 4$; $p \leq 0,01$). Doch mag dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um eine Minderheit innerhalb der Teilgruppe der in Glauben und Kirche Verorteten handelt.

Es kann aber dem Träger nicht gleichgültig sein, wenn die Mehrheit der jungen Mitarbeiterinnen seine besonderen Intentionen nicht umfänglich realisiert sieht, zumal mit dieser Haltung weitere Aspekte des Arbeitslebens verknüpft sind: Je ausgeprägter die Nähe zur Kirche und die Zustimmung zum christlich-pädagogischen Auftrag des Elementarbereiches ist, desto ambitionierter sind das berufliche Selbstbild ($p \leq 0,01$), die Sicherheit über die getroffene Berufsentscheidung ($p \leq 0,05$) und vor allem ein ausgeprägtes Gefühl von Verantwortlichkeit gegenüber Menschen – Eltern, Vorgesetzten, Kolleginnen (je $p \leq 0,05$) – und, nicht unerwartet, gegenüber Gott ($p \leq 0,01$) (vgl. ausführlich KAHLE 2000). Die Fähigkeit aber, Verantwortung gegenüber anderen zu empfinden, ist für die Arbeit mit den Kindern zentral und entsprechend in den Ausbildungszielen und im normativen Selbstverständnis dieses Berufes fest verankert (vgl. FREY 1999). Umgekehrt verweisen diese Zusammenhänge auf die Belastungen der kirchenferneren Erzieherinnen, die in einer konfessionell getragenen Einrichtung tätig sind. Denn obgleich sie den mit Religion und Glauben verbundenen Aspekten im privaten wie beruflichen Kontext reservierter gegenüber stehen, sind sie in der Praxis aufgerufen, die Kinder in biblischen Geschichten, im Beten und Singen christlicher Lieder zu unterweisen. Diese Aspekte wurden nur in der 1993er-Erhebung erfasst; dort zeigte sich, dass sie auch von der religiös distanzierten Teilstichprobe im Prinzip eingelöst werden (vgl. dazu im Einzelnen DIPPELHOFFER-STIEM/KAHLE 1995).

Die Rollenkonflikte der Erzieherinnen könnten sich durch die Erwartungen der *Eltern* weiter akzentuieren. Denn im Durchschnitt sehen die Väter und Mütter das religionspädagogische Profil des evangelischen Kindergartens zwar mehr oder weniger realisiert. Freilich verbergen sich hinter dem Medianwert (vgl. Tabelle 1) Minoritäten, die entweder die Realisierung benennen oder aber genau deren Fehlen konstatieren. Die Fachkräfte stehen mithin in dieser Frage einer fragmentierten Elternschaft gegenüber. Familien, die selbst den kirchlichen Bereichen nahe stehen, haben öfter bewusst den evangelischen Kindergarten gewählt und attestieren ihm eine gelungene Religionspädagogik. Dies lässt auf ein einvernehmliches Verhältnis zu diesem spezifischen Leitbild schließen. In der Gegenfraktion versammeln sich jene, die auf die Einrichtung vor Ort angewiesen sind und der christlichen Prägung gleichgültig oder ablehnend gegenüberstehen. Hinzu treten zusätzliche Variationen zwischen Erzieherinnen und Eltern, die für den Diskurs um die Neubestimmung des Elementarbereichs bedenkenswert sind. Die Erwartungen der Eltern, wie sie in der 1993 durchgeführten Studie zum Ausdruck kommen (vgl. Tabelle 1), relativieren die häusliche Defizite unterstellenden Funktionen der Familienergänzung, und dies stärker noch als in den 1970er-Jahren (vgl. MUNDT u.a. 1980). Sie wollen die kompensatorische Funktion selbst dann nicht ausgeprägter, wenn beide erwerbstätig sind und sie deshalb das Kind in institutionelle Obhut geben; jedenfalls unterscheiden sich die hierauf bezogenen Urteile von in Teil- oder Vollzeitzeit beschäftigten Müttern und den Hausfrauen nicht. Wie schon vor fast drei Jahrzehnten setzen die Mütter und Väter zuvorderst – und nachdrücklicher als die Erzieherinnen – auf die Hinführung zur Schule.

Für die vertiefende Analyse und die weitere bildungspolitische Diskussion wären allerdings Elternbefragungen wünschenswert, die gerade die Vorstellungen dessen, was Schulvorbereitung oder Kompensation von Defiziten sei, präzisieren und religionspäda-

gogische Aspekte stärker berücksichtigen, die zudem mit größeren Stichproben und regionaler Variation arbeiten. Viel versprechend ist eine derzeit laufende Erhebung in Einrichtungen der Caritas in Rheinland-Pfalz, in die über 2000 Eltern einbezogen sind (vgl. HONIG/JOOS/SCHREIBER 2001).

4 Erziehungsziele für Vorschulkinder

Anders als die Beschreibungen des Profils und der Leistungen des Kindergartens, die gewisse, der kurzen Berufserfahrung geschuldeten Indifferenzen bei den jungen Fachkräften offenbaren, sind die Erziehungsziele für Vorschulkinder klar umrissen. Das Wertespektrum ist, vergleichbar anderen Erhebungen (vgl. TIETZE u.a. 1998; WOLF/BECKER/CONRAD 1999) sowie den Antwortstrukturen in repräsentativen Bevölkerungsumfragen (vgl. FELDKIRCHER 1994), durch zwei, weithin voneinander unabhängige Faktoren gekennzeichnet. Die in einer früheren Studie bei Hochqualifizierten gefundene dreifaktorielle Lösung bestätigt sich nicht (vgl. BARGEL 1979).⁵

Der *erste Faktor* versammelt – bei einer Varianzaufklärung von 23% – einen Kranz von unterschiedlichen Merkmalen, die gleichermaßen Leitbilder von Individualität wie Soziabilität umschließen (vgl. Tabelle 2); Kooperations- und Kritikfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein kennzeichnen diese Dimension. Ihr weniger eng assoziiert sind Lebensfreude, Wissbegier und Kreativität. Dieser Horizont, in dem verschiedene, miteinander konkurrierende Werte angesiedelt sind, erinnert an die anspruchsvolle, normative Figur des allumfassend kompetenten Menschen. Deshalb werden die subsumierten Erziehungsziele hier als „moderne“ bezeichnet. Der *zweite Faktor* erreicht eine Varianzaufklärung von 18%. Er rekurriert auf konventionelle Werte – Sauberkeit, Umgangsformen, Folgsamkeit und, schwächer korreliert, auf Religiosität. Lediglich zwei Items weisen Ladungen auch auf dem jeweils entgegen gesetzten Spektrum vor und präsentieren sich als eher zwittrig – Familiensinn und Leistungsbereitschaft. Die Interkorrelation zwischen den standardisierten Faktorwerten beträgt 0.09.

In der Medianhierarchie der *Wichtigkeit* rangieren die modernen Erziehungsziele deutlich vor den konventionellen (vgl. dazu auch Tabelle 3). Mit Ausnahme des Familiensinns erreichen sie Werte von mindestens 4,0 auf den jeweils fünfstufigen Antwortformaten. Sie repräsentieren mithin Wertvorstellungen von höchster Priorität, die auch von den 1993 befragten Erzieherinnen und Eltern in ähnlicher Form geteilt werden. Lebensfreude und Selbständigkeit sind die unangefochtenen Spitzenreiter in den drei Stichproben. Insgesamt befürworten die Erwachsenen diese Aspekte im höchsten Grade, kaum jemand nimmt eine mittlere oder gar ablehnende Haltung ein. Vergleichsweise weniger relevant erscheinen dagegen konventionelle Erziehungsziele, wie gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung, Leistungsbereitschaft, mit Medianen in der 1997er-Stichprobe zwischen 3,8 und 3,5. Doch sind diese Tugenden nicht unwichtig. Stets liegt der Modus auf den Merkmalsausprägungen 4 oder 5. Relativ abgeschlagen ist die Folgsamkeit, die nur etwa jede Vierte deutlich unterstützt. Das Schlusslicht bildet das Erziehungsziel Religiosität, dem lediglich 16% – bei den Kolleginnen im evangelischen Kindergarten 1993 immerhin jede Dritte – hohe Relevanz zubilligen; fast jede Zweite der 1997 in die Studie einbezogenen Mitarbeiterinnen erachtet es ausdrücklich als nachrangig.

Tabelle 2: Faktorstruktur und Kommunalitäten der Erziehungsziele für Vorschulkinder.^a
Berufsanfängerinnen 1997 (N 216)

	Faktoren		Kommunalitäten
	1	2	
Moderne Ziele			
- Kooperationsfähigkeit	.79		.63
- Kritikfähigkeit	.72		.54
- Durchsetzungsvermögen	.68		.46
- Selbständigkeit	.65		.43
- Verantwortungsbewusstsein	.62		.42
- Lebensfreude	.47		.23
- Familiensinn	.42	-.21	.22
- Wissbegier	.38		.15
- Kreativität	.33		.11
Konventionelle Ziele			
- Sauberkeit und Ordnung		-.83	.72
- gute Umgangsformen		-.75	.60
- Folgsamkeit		-.69	.48
- Leistungsbereitschaft	.33	-.63	.50
- Religiosität		-.46	.22
Varianzaufklärung	23%	18%	
Mediane der standardisierten Faktorwerte ^b	1,7	1,4	

a: Exploratorische Faktorenanalyse; Hauptachsenmethode, Varimax-Rotation, Schätzung der Kommunalitäten nach KAISER/GUTTMAN; Eigenwertkriterium 1; keine Ladungen $\leq \pm .20$

b: Wertebereich der Faktorwerte 1-2

Den Antworten unterliegen interessante *Alterseffekte*: Während der globale Zeitvergleich eine seit den Nachkriegsjahren zunehmende Liberalisierung der in der Bevölkerung verbreiteten Erziehungskonzepte konstatieren lässt und zudem jüngere Personen im Generationsvergleich als weniger konservativ gelten – Belege hierfür geben Zeitreihen und einschlägige Paneluntersuchungen (vgl. dazu FEND 1988) – scheint dies im Elementarbereich gebrochen. Denn die 1997 befragte Teilstichprobe aus evangelischen Einrichtungen signalisiert in der Einschätzung von Folgsamkeit eine traditionellere Werthaltung als die vormals untersuchten Kolleginnen. Sie gewichten zudem Verantwortungsbewusstsein, Kreativität, Wissbegier und Kritikfähigkeit geringer und bestätigen somit die in der Vorgängerstudie gefundenen Differenzierungen; die Resultate von VIERNICKEL/TIETZE (vgl. 2002) können ähnlich interpretiert werden. Solche Effekte dürften, so ist zu vermuten, auch Ergebnis von Professionalisierungsprozessen sein, wie sie in der Untersuchung von 1993 zutage traten (vgl. DIPPELHOFFER-STIEM/KAHLE 1995). Dort zeigte sich, dass mit zunehmendem Alter das berufliche Kompetenzbewusstsein und die Gelassenheit gegenüber Vorgesetzten wachsen, die Ängstlichkeit bei der Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte abnimmt und generell die Zufriedenheit mit der Tätigkeit steigt. Dies, sowie die Tatsache, selbst Mutter zu sein, scheint die Favorisierung liberaler Konzepte im professionellen Feld zu erleichtern. Wenn also nach wie vor Jüngere die auf Selbstkontrolle der Kinder gerichteten Ziele stärker unterstützen, so ist dies auch als Verunsicherung in den ersten Berufsjahren zu deuten, der in Aus- und Fortbildung zu begegnen wäre.

5 Die Variabilität der Wertvorstellungen von Berufsanfängerinnen

Die pädagogischen Wertvorstellungen und Intensionen von Erzieherinnen rahmen nicht nur das Sozialisationsfeld der Vorschulkinder, sie sind auch als Ausdruck von Sozialisationsprozessen der Fachkräfte selbst interpretierbar. Dies haben andernorts publizierte längsschnittliche Auswertungen gezeigt, es wird aber auch bei der querschnittlichen Betrachtung der Berufsanfängerinnen von 1997 deutlich.⁶ Auf sie bezogen offenbart die weitere Inspektion der Daten unterschiedliche Strömungen und Beziehungsmuster:⁷ So scheint die nach zweijähriger Erwerbstätigkeit erreichte Sicht des Profils und der Leistungen des *Kindergartens* wenig durch kontextuelle und individuelle Variablen beeinflusst zu sein. Es vermögen die Trägerschaft der Einrichtung, der von den Befragten geschilderte Berufsalltag, die einzelnen Bedingungen vor Ort oder fachliche und persönliche Überzeugungen im weiteren Sinne die Stellungnahmen zwar in einzelnen Facetten zu variieren, nicht aber das in der Summenskala zusammengeführte Gesamtbild. Die *Erziehungsziele* hingegen sind mit den aktuellen Bedingungen und Anforderungen des beruflichen Tuns, den professionalen Orientierungen und Aspekten des allgemeinen Selbstkonzepts verwoben. Dabei kommt es auch darauf an, um welchen Bereich der Erziehungsziele es sich handelt.

Differenzierungen sind in Abhängigkeit von der *Trägerschaft* der jeweiligen Einrichtungen zu konstatieren; auch wenn die vergleichenden Analysen aufgrund der geringen Zellbesetzungen in ihrer Aussagekraft eingeschränkt sind (vgl. Tabelle 3). So unterscheiden sich die Stellungnahmen zu den modernen Erziehungszielen für Vorschulkinder nicht nennenswert voneinander. Eltern, denen sehr an der Förderung von Individualität und Soziale Kompetenz ihres Nachwuchses gelegen ist, finden die notwendige Resonanz also gleichermaßen in konfessionellen, öffentlichen oder von sonstigen Trägern verantworteten Institutionen. Das jedenfalls lassen die Auskünfte der Berufsanfängerinnen ableiten. Die ermittelten Differenzierungen unterschreiten das kritische Signifikanzniveau, und sie heben sich innerhalb der Dimension, die mittleren Faktorwerte zugrundelegend, auf.⁸ Wohl aber ist die trägerspezifische Verortung für die Betonung der *konventionellen Leitbilder* ausschlaggebend, wobei bemerkenswerte Divergenzen innerhalb des konfessionell geprägten Lagers zu vermelden sind:

Kinder, die eine katholische oder aber eine öffentliche Institution besuchen, können mit einer hohen Gewichtung diverser pädagogischer Leitideen rechnen. Denn dem allort breiten Erwartungshorizont der auf Individualität und Soziale Kompetenz gerichteten Werte gesellen sich hier ausgeprägte konventionelle hinzu. Überdurchschnittlich häufig benennen diese Erzieherinnen Qualitäten wie gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung, Leistungsbereitschaft. Möglicherweise stehen hinter diesen Übereinstimmungen aber unterschiedliche Besonderheiten der Klientel. Der öffentliche Kindergarten sieht sich vermutlich einer größeren Heterogenität des kindlichen Verhaltens gegenüber und damit auch häufiger den „schwierigeren“ Kindern, die disziplinarisches Verhalten herausfordern. Der katholische Kindergarten hat es wohl eher mit einem homogenen und traditionell orientierten Milieu zu tun, in dem klassische pädagogische Ziele per se unterstützt und von den Mädchen und Jungen auch zu Hause akzeptiert werden. Als Spezifikum des katholischen Trägers wird Religiosität zudem vergleichsweise am stärksten betont, auch wenn dieses Merkmal am unteren Ende der Hierarchie verbleibt. Während das Personal in

den Einrichtungen von sonstigen Trägern zumeist eine mittlere Position einnimmt, bildet der evangelische Kindergarten den Gegenpol. Den Antworten der Befragten zufolge – und dabei durchaus in tendenzieller Übereinstimmung mit den Probandinnen der Vorgängerstudie – integrieren sie Sekundärtugenden am wenigsten in das pädagogische Wollen. Allein die Religiosität der Kinder liegt ihnen etwas näher als den Kolleginnen im nicht-konfessionellen Feld.

Tabelle 3: Erziehungsziele für Vorschulkinder^a; Berufsanfängerinnen 1997, nach Trägerschaft der Einrichtung. Mediane

	Trägerschaft			
	katholisch (n69)	evangelisch (n43)	öffentlich (n53)	sonstige ^b (n47)
Moderne Ziele				
- Lebensfreude	4,9	4,9	4,9	4,9
- Selbständigkeit	4,9	4,9	4,9	4,8
- Kooperationsfähigkeit	4,7	4,7	4,7	4,6
- Verantwortungsbewusstsein	4,7	4,5	4,8	4,4
- Kritikfähigkeit	4,3	4,4	4,2	4,5
- Kreativität	4,1	4,2	4,3	4,3
- Durchsetzungsvermögen	4,3	4,4	4,4	4,3
- Wissbegier	4,0	4,2	4,0	4,0
- Familiensinn	3,9	3,8	3,8	3,9
Standardisierte Faktorwerte	1,7	1,7	1,7	1,7
Konventionelle Ziele				
- gute Umgangsformen	3,9	3,4	3,9	3,5 *
- Sauberkeit und Ordnung	3,8	3,1	3,8	3,3 **
- Leistungsbereitschaft	3,8	3,3	3,6	3,2 **
- Folgsamkeit	3,0	2,8	3,1	3,0
- Religiosität	3,0	2,5	2,3	1,9 **
Standardisierte Faktorwerte	1,8	1,2	1,7	1,4 **

a: 1 = überhaupt nicht wichtig bis 5 = sehr wichtig; Wertebereich der Faktorwerte 1-2

b: Beispiele: Arbeiterwohlfahrt, Rotes Kreuz u.Ä.

p* \leq 0.05; p** \leq 0.01 (Mediantest).

Neben der Trägerschaft wirken *weitere Variablen*, die mit dem Fragebogen 1997 erfasst wurden, auf die Gewichtung der Erziehungsziele ein – hierzu gehören die kontextuellen Bedingungen in den Einrichtungen, die Art der persönlichen Auseinandersetzung mit ihnen sowie spezielle Elemente des beruflichen und personalen Wertesystems der Mitarbeiterinnen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen Erziehungszielen^a und Variablen des beruflichen Kontextes, des professionalen Selbstverständnisses und des allgemeinen Selbstbildes. Berufsanfängerinnen 1997 (N 216); Mediane der Faktorwerte

	Erziehungsziele			
	moderne		konventionelle	
Indikatoren des Kontextes				
Anforderungen der Berufsumwelt ^b	1,6	1,8	1,4	1,8 **
Bewertung der Anforderungen ^c	1,7	1,7	1,8	1,4 **
Bewältigung der Anforderungen ^b	1,6	1,8 **	1,5	1,7 *
Indikatoren des beruflichen Selbstverständnisses				
Subjektives Berufsbild ^b	1,4	1,9 **	1,4	1,7 *
Motivation zur Fortbildung ^b	1,4	1,8 **	1,6	1,7
Zufriedenheit im Beruf ^d	1,5	1,7	1,4	1,7 *
Indikatoren des allgemeinen Selbstkonzepts				
generelle Verantwortungsbereitschaft ^b	1,5	1,9 **	1,4	1,8 **

a: Standardisierte Faktorwerte der Erziehungsziele; Wertebereich 1-2

b: Am Median dichotomisierte Summenskalen mit aufsteigendem Wertebereich

c: Summenskala: 12 = in allen Items zustimmend – 24 = in allen kritisierend

d: Einzelitem; 1 = überhaupt nicht – 5 = sehr zufrieden

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

So variieren die konventionellen Leitbilder der jungen Frauen in gewisser Abhängigkeit davon, wie sie die Anforderungen der *beruflichen Umwelt* *perzipieren* ($r = .25$), *bewerten* ($r = -.26$) und mit ihr *zurechtkommen* ($r = .23$). Je vielgestaltiger und herausfordernder ihnen das professionelle Umfeld erscheint, je mehr ihnen im fachlichen Handeln abverlangt wird, je positiver sie dies evaluieren und damit umgehen können, desto wichtiger nehmen sie die konventionellen Erziehungsziele. Die eher mäßigen Korrelationen veranlassen allerdings zu einer Inspektion auf der Ebene einzelner Items: Es erweisen sich dabei drei, im Instrument vorgegebene Umweltmerkmale von besonderer Relevanz – die Betonung von Sachkenntnissen, die Anforderung zur Toleranz im Umgang mit den Kolleginnen, das Wissen um die Bedeutung des Erzieherinnenberufes für die Gesellschaft. Befragte, die wahrnehmen, dass ihre fachliche Umwelt hierauf besonderen Wert legt, spiegeln dies gleichsam in den pädagogischen Werten. Leistungsbereitschaft, gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung der Kinder sind von hervorgehobener Bedeutung. Hingegen ist die Verknüpfung von konventionellen Erziehungszielen und einer zustimmenden Bewertung der beruflichen Umwelt weniger spezifisch und eher der Summierung kleiner Unterschiede geschuldet. Das Ausmaß der Befürwortung beider Spektren von Erziehungszielen schließlich kovariert mit der Fähigkeit, mit den von außen gesetzten Anforderungen zurechtkommen. Je besser es den jungen Erzieherinnen gelingt, diese zu bewältigen, desto größer scheinen ihre Kapazitäten zu sein, die sozialen und individuellen Qualitäten wie die konventionellen Verhaltensweisen der Kinder zu unterstützen. Selbstverständlich ist auch die gegenteilige Wirkrichtung ins Kalkül zu ziehen, derzufolge die spezifische Sicht der Erziehungsziele den Blick auf den beruflichen Kontext färbt.

In noch eindrücklicherer Weise sind einige Indikatoren des *professionalen* und *personalen Wertesystems* der Mitarbeiterinnen mit den Erziehungszielen verknüpft. So gehen mit zunehmender Ambitioniertheit des professionalen Selbstbildes und ebenso mit einer ausgeprägten Verantwortungsbereitschaft gegenüber anderen Menschen, dem eigenen

Gewissen und Gott höhere Werte in beiden Spektren der auf Vorschulkinder bezogenen Leitbilder einher. Dabei ist die Beziehung zwischen subjektivem Berufsbild und den auf Individualität und Soziabilität der Kinder gerichteten Vorstellungen am engsten ($r = .58$). Hohe Ansprüche an die eigene Professionalität sowie an die Übernahme von Verantwortung schlagen sich in den Erwartungen an die Kinder nieder. Denkbar ist aber wiederum auch, dass das Leitbild, die Kinder in vielgestaltigen Fähigkeiten zu fördern, die eigene Fachlichkeit und Verantwortungsbereitschaft steigern helfen. Aus den beiden anderen Merkmalen des fachlichen Daseins – der Motivation zur Fortbildung und der Zufriedenheit mit der Tätigkeit – erwachsen hingegen unterschiedliche Tendenzen. Während das erstgenannte mit den modernen Erziehungszielen verbunden ist ($r = .36$), ist der zweite Aspekt konnotiert mit den traditionellen Erziehungsvorstellungen ($r = .20$). Augenscheinlich sind Befragte mit besonders liberalen Konzeptionen offener für Neues, und vice versa haben sie eventuell von bereits besuchten Veranstaltungen in dieser Richtung profitiert. Und jene, die konventionelle Überzeugungen stärker vertreten, mögen sich im Alltag eher trauen, sich bei den Kindern durch entsprechendes Auftreten Gehör zu verschaffen. Dies könnte Disziplinschwierigkeiten, von denen sich ein nicht unbeachtlicher Teil der Befragten belastet fühlt, mindern und die Zufriedenheit mit der Arbeit steigern.

Allerdings ist vor zu einfachen Schlussfolgerungen zu warnen. Denn die genannten Indikatoren bedingen sich gegenseitig und wirken als ein ineinander verwobenes Geflecht; alle Variablen korrelieren miteinander. Besonders enge Beziehungen ergeben sich zwischen der Umweltwahrnehmung und ihrer Bewertung ($r = -.69$), dem subjektiven Berufsbild und der allgemeinen Verantwortungsbereitschaft ($r = .53$) sowie dieser und dem Bewältigen von Arbeitsanforderungen ($r = .40$). Gleichwohl bleibt das Interesse, Informationen über die relative Gewichtung der verschiedenen, bivariat ermittelten Einflussquellen auf die pädagogischen Vorstellungen zu erhalten.⁹ Freilich erbringt die Modellierung der diversen Variablen im Pfadmodell für die konventionellen Erziehungsziele keine befriedigenden Koeffizienten und signifikanten Haupteffekte. Besser gelingt dies bezüglich der simultanen Betrachtung jener auf Soziabilität und Individualität der Kinder abgestellten Einflüsse (vgl. Tabelle 5). Den höchsten Anteil erklärter Varianz in der Kriteriumsvariablen bietet jenes Modell, das von eigenständigen Wirkungen des subjektiven Berufsbildes und des Umgangs mit fachlichen Anforderungen ausgeht sowie in der Lage ist, zudem Effekte des Berufsbildes und der Fortbildungsneigung auf die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Innerhalb dieses Modells erweist sich das subjektive Berufsbild als bedeutsamste direkte Einflussquelle ($\beta = .38$). Die Fähigkeit, die Anforderungen im professionellen Alltag zu bewältigen, zeigt sich demgegenüber als vergleichsweise schwacher Einzelprädiktor ($\beta = .13$). Im simultanen Vergleich der drei Einflussvariablen spielt die generelle Verantwortungsbereitschaft keine nennenswerte Rolle. Ihre Wirkung ist indirekt, zuvorderst gesteuert über das subjektive Berufsbild, mit dem sie assoziiert ist ($\beta = .47$).

Tabelle 5: Einflussgrößen auf die Befürwortung moderner Erziehungsziele^a im Pfadmodell. Betakoeffizienten und t-Werte^b Berufsanfängerinnen 1997 (N 216)

	Moderne Erziehungsziele			generelle Verantwortungsbereitschaft		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Prädiktoren						
Subjektives Berufsbild	.38	5,15	***			
Bewältigung beruflicher Anforderungen	.13	1,85				
generelle Verantwortungsbereitschaft	.04	0,49				
Subjektives Berufsbild				.47	7,68	***
Motivation zur Fortbildung				.17	2,79	**
R ²			.21			.30

a: Standardisierte Faktorwerte; Wertebereich 1-2

p** \leq 0.01; ***p \leq 0.001

Unter *praktischer Perspektive* ergibt sich daraus, dass das professionelle Selbstbild stärker zu thematisieren und zu reflektieren wäre. Absicht sollte dabei sein, die überaus ambitionierten Vorstellungen der Erzieherinnen auf ein realistischeres Niveau zu reduzieren. Denn bereits am Ende der fachschulischen Zeit verbinden sie mit ihrer Tätigkeit einen umfänglichen Kranz von Elementen, die weit über das herkömmliche Stereotyp der Mütterlichkeit hinaus weisen. Der Katalog des beruflichen Anspruchreigens enthält sachbezogene und affektive Aspekte ebenso wie Wissen und soziale Fähigkeiten, reflexive und diskursive Kompetenzen (vgl. KAHLE 2000). Wenn es gelänge, die Gewichtung der einzelnen Aspekte zu relativieren, würde dies auch das Niveau der auf die Kinder bezogenen Werthaltungen senken und Enttäuschungen in der Praxis vorbeugen.

6 Schlussbetrachtung

Die präsentierten Befunde beanspruchen nicht, repräsentative Einblicke in die deutsche Kindergartenwelt und die pädagogischen Werthaltungen von Erzieherinnen und Eltern zu geben. Denn sie stützen sich auf drei selektive Stichproben – auf Personen aus Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft Niedersachsens sowie auf eine ausgewählte Gruppe von Befragten aus einer Panelstudie, deren Ausgangssample zudem in einem mehrstufigen Verfahren bestimmt wurde. Die Ergebnisse sind vielmehr einzuordnen als ein Beitrag zu einer Forschungslandschaft, in der die weißen Flecken überwiegen. Sie verstehen sich als Plädoyer für eine verstärkte Beachtung dieses Sektors in der wissenschaftlichen Diskussion und für eine vermehrte Anzahl systematischer empirischer Erhebungen in diesem gesellschaftlich wichtigen Segment.

Insgesamt lassen die Stellungnahmen konstatieren, dass Erzieherinnen und Eltern den Kindergarten positiv sehen und ihm eine Vielfalt von Funktionen zusprechen. Sie halten Vorschulkinder für offene und der Bildung zugängliche Wesen, die umfassend zu fördern und zu bilden und gerade deshalb in den Einrichtungen gut aufgehoben sind. Innerhalb der vergangenen Dekade hat sich darin kein nennenswerter Wandel ergeben. Der Elementarbereich erscheint unverändert leistungsfähig, das ideelle Vorschulkind wird gezeichnet als lebensfrohe und autonome Persönlichkeit, individuell sich entfaltend und

doch sozial integriert, selbständig und durchsetzungsbereit und zugleich im Prinzip höflich, ordentlich und bereit zur Leistung. Es ist in all diesen Potenzialen zu bilden und im Kindergarten bildbar. Selbstverständlich sind die Äußerungen nicht frei von sozialer Erwünschtheit. Doch gerade deshalb sind sie gute Indikatoren dafür, wie in der Gesellschaft drei- bis sechsjährige Kinder imaginiert werden, welche Maßstäbe für das eigentlich Gewünschte, das Wünschenswerte bestehen. Aus replikativen Surveys ist bekannt, dass solche Konstruktionen sozialem Wandel unterliegen und zugleich Motor des Wandels sein können. Beispielsweise zeigt sich in den alten Datenquellen das normativ skizzierte Kind der 1950er-Jahre als angepasst, folgsam, sauber. Die im Zeitvergleich sichtbaren Unterschiede sind evident und sicherlich auch Effekt veränderter Erziehungspraxis. Ob und in welchen Aspekten allerdings heutige Kinder de facto anders sind, ist mangels empirischer Studien kaum entscheidbar (vgl. DOLLASE/SEEGER 1996).

Wohl aber sind die *Fallstricke* der Leitbilder ersichtlich. Das von BECK-GERNSHEIM (1988, S. 99) notierte „neue Anforderungsprofil für eine Elternschaft“, das als kulturelle Botschaft der Moderne die vielseitige Anregung und Förderung des Nachwuchses vorsieht und dies nicht zuletzt im Hinblick auf die Absicherung des eigenen Platzes in der Gesellschaft zur Pflicht macht, wird im vorschulischen Sektor unterstützt. Weil sie aber ihre Ziele breit fassen und den Horizont des Wünschbaren weit entfalten, begeben sich – auch die jüngeren – Erzieherinnen und die Eltern in die Gefahr, sich selbst und die Heranwachsenden zu überfordern. Denn die Fülle und die Gewichtung der sozialisatorischen Aufgaben übersteigen die Möglichkeiten der Realisierung, führen die Anfälligkeit für Frustrationen von vornherein mit sich. Gerade deshalb wäre ein Diskurs darüber zu initiieren, wie vielgestaltig Bildung im Kleinkindalter wirklich sein soll und darf und wo die Grenzen zwischen Förderung und Forderung liegen. In Aus- und Weiterbildung sollte es darum gehen, die pädagogischen Orientierungen und Werte der Erzieherinnen zu konkretisieren, ihre Entstehung und Weiterentwicklung als Teil des Prozesses professioneller Sozialisation zu begreifen.

Denn wenn pädagogische Ideen und erzieherische Vorstellungen Ergebnis von vorgängigen und aktuellen Sozialisationsprozessen sind, sind sie relativierbar. Sie fordern zu einer stetigen Neubestimmung heraus, zur Reflexion über die Gratwanderung zwischen dem, „was Kindern zugetraut und zugemutet werden muß“ und dem wohlmeinenden Tun der Erwachsenen, das nicht selten von eigenen Sehnsüchten und Projektionen gespeist ist (KRAPPMANN 1995, S. 114). In solches Nachdenken einzubeziehen wären nicht nur die Erzieherinnen, sondern alle beteiligten Gruppen – die Träger, die Eltern, die Aufsichtsbehörden und nicht zuletzt der Gesetzgeber, der die Rahmenbestimmungen für die Bildung und Erziehung im Elementarbereich in unserer Gesellschaft formuliert.

Anmerkungen

- 1 Für wertvolle Hinweise und Anregungen zu diesem Aufsatz danke ich den anonymen Gutachtern der ZfE.
- 2 Gleichwohl beziehen die nachfolgenden bi- und multivariaten Analysen weitere Items und Instrumenteile als unabhängige Variablen bzw. Prädiktoren mit ein, ohne diese im einzelnen vorstellen zu können. Fragestellung, Design, Instrumente und Befunde der 1993 durchgeführten Untersuchung sind ausführlich dokumentiert in DIPPelhofer-STIEM/KAHLE (vgl. 1995) sowie KAHLE (vgl. 2000). Entsprechende Informationen, weiterführende Hinweise und Befunde zur DFG-Studie finden sich in DIPPelhofer-STIEM/KAHLE/NAKATH (vgl. 1999).

- 3 Die ursprüngliche Stichprobe umfasst 899 Personen, unter ihnen waren angehende Kinderpflegerinnen aus Berufsfachschulen in Niedersachsen. Die Panelmortalität mit ca. 30% pro Welle entspricht den auch in vergleichbaren Studien berichteten Ausfällen. 170 der 386 im Panel verbliebenen Personen arbeiten in anderen Berufsfeldern, sind im Studium, in der Weiterbildung oder arbeitslos. Sie werden im Rahmen dieses Aufsatzes nicht weiter betrachtet.
- 4 Als Wert der zentralen Tendenz präsentieren die Tabellen den Median; er konvergiert mit dem Messniveau sowie den oftmals asymmetrischen Verteilungen. Zur Konkretisierung verweist der Text auf die relativen Häufigkeiten. Weitergehende Analysen bedürfen allerdings der Aggregation. Es wurde deshalb eine einfache, inhaltlich gepolte Summenskala gebildet. Für die Erzieherinnen- und Elternbefragung von 1993 liegt ein integrierter Datensatz vor; entsprechend beziehen sich die p-Werte in Tabelle 1 nur auf den Vergleich dieser beiden Gruppen.
- 5 Ein Ziel der Untersuchung war es, die Veränderung von Urteilsstrukturen im Längsschnitt sowie im querschnittlichen Zeitvergleich zu untersuchen. Aus diesem Grunde wurde die Hauptachsenmethode der exploratorischen Faktorenanalyse gewählt und alle Items in den Faktorwerten berücksichtigt; Ladungen $\leq \pm 0,20$ wurden nicht gefunden. Die klare Struktur der gefundenen Faktorenlösung legte es nahe, mit Faktor-, statt mit Summenskalen zu arbeiten.
- 6 Über die gefundenen Veränderungen und Stabilitäten im längsschnittlichen Vergleich geben andere Publikationen Aufschluss; beispielsweise DIPPELHOFER-STIEM/KAHLE/NAKATH (vgl. 1999); DIPPELHOFER-STIEM (vgl. 2000).
- 7 Geleitet vom operationalen Modell des DFG-Projekts wurden die zentralen Indikatoren beruflicher Sozialisation (subjektives Berufsbild, Berufswerte, selbstattribuierte Verhaltensweisen und Handlungsbereitschaften, Fortbildung, Belastungen und Zufriedenheit), ihre Determinanten (Träger der Einrichtung, perzipierte und bewertete Berufsumwelt, Bewältigungsstrategien), Aspekte des allgemeinen Selbstkonzepts (generelle Verantwortungsbereitschaft, Erfolgsorientierung, selbstattribuierte Fähigkeiten, Relevanz von Lebensbereichen) zu den pädagogischen Orientierungen in Beziehung gesetzt. Um die Komplexität zu reduzieren, werden am Median dichotomisierte (Summen-)Skalen aus dem Datensatz von 1997 als unabhängige Variablen bzw. Prädiktoren einbezogen. Tabelle 4 versammelt nur solche Ergebnisse, die in wenigstens einem Faktorwert der Erziehungsziele $p \leq 0,05$ ausweisen.
- 8 Trotz der asymmetrischen Verteilungen in den modernen Erziehungszielen finden nicht alle eine sehr ausgeprägte Befürwortung; entsprechend erbringen die bivariaten Analysen sowohl für die Einzelitems als auch in den Scores Variationen (vgl. Tabelle 4).
- 9 Die ursprünglichen Instrumente messen, wie zumeist in der empirischen Sozialforschung, auf ordinalem Niveau. Ihre Überführung in Summen- oder Faktorscores kann als Annäherung an eine Intervallskalierung interpretiert werden. Dies eröffnet den Einsatz regressionsanalytischer Verfahren.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994 = Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek.
- BARGEL, T. (1979): Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: KLAGES, H./KMIĘCIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. – Frankfurt a. M., S. 148-184.
- BECK-GERNSHEIM, E. (1988): Zukunft der Lebensformen. In: HESSE, H./ROLFF, H.-G./ZÖPEL, C. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. – Baden-Baden, S. 99-118.
- BELLENBERG, G. (2001): Wie Kinder aufwachsen. In: BÖTTCHER, W./KLEMM, K./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. – Weinheim, S. 21-37.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. – Bonn.
- BÜCHEL, F./SPIEB, K./WAGNER, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49. Jg., H. 2, S. 528-539.
- COLBERG-SCHRADER, H./DERSCHAU, D. v. (1991): Sozialisationsfeld Kindergarten. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 335-353.

- DIPPELHOFFER-STIEM, B. (2000): Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. In: *Empirische Pädagogik*, 14. Jg., H. 4, S. 327-342.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B./KAHLE, I. (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. – Bielefeld.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B./KAHLE, I./NAKATH, J. (1999): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das pädagogische Tätigkeitsfeld. Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Universität Magdeburg.
- DOLLASE, R./SEEGER, D. (1996): Sind Kindergartenkinder heute anders als früher? Planungs- und Realisierungsprobleme einer Zeitwandelstudie mit soziometrischen Daten. In: MÖLLER, R./ABEL, J./NEUBAUER, G./TREUMANN, K.-P. (Hrsg.): *Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung*. – Münster, S. 7-20.
- FELDKIRCHER, M. (1994): Erziehungsziele in West- und Ostdeutschland. In: BRAUN, M./MOHLER, P. (Hrsg.): *Blickpunkt Gesellschaft 3. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger*. – Opladen, S. 175-208.
- FEND, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. – Frankfurt a. M.
- FREY, A. (1999): *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungs-evaluation*. – Landau.
- FRIED u.a. 1992 = FRIED, L./ROBBACH, H.-G./TIETZE, W./WOLF, B. (1992): Elementarbereich. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. – Bd. 1. – Weinheim, S. 197-263.
- FTHENAKIS, W./TEXTOR, M. (Hrsg.) (1998): *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. – Weinheim.
- GIESECKE, H. (1997): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. – Frankfurt a. M., S. 391-403.
- GRUSCHKA, A./ZERN, H. (1987): Familienunterstützung und Erzieherausbildung – eine Studie zur Relevanz des Problems der Familienunterstützung im Erfahrungshintergrund der Schüler, in den Lehrplänen und in der Struktur der Erzieherausbildung. In: ERHARDT-KRAMER, A./GRUSCHKA, A./PREISSING, C./PROTT, R./ZERN, H. (Hrsg.): *Der Familienbezug in der Erzieherausbildung*. – Materialien zum Siebten Jugendbericht, Bd. 8. – München, S. 105-216.
- HONIG, M.-S./JOOS, M./SCHREIBER, N. (2001): Qualität in Kindertagesstätten aus der Sicht von Eltern. In: FRIED, L./HONIG, M.-S./DIPPELHOFFER-STIEM, B./LIEGLE, L. (Hrsg.): *Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung*. – Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik der Universität Trier, Bd. 34, S. 45-60.
- KAHLE, I. (2000): Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. – Aachen.
- KRAPPMANN, L. (1995): Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: *Neue Sammlung*, 35. Jg., S.109-124.
- KRAPPMANN, L. (1996): Kinderbetreuung als kulturelle Aufgabe. In: TIETZE, W. (Hrsg.): *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. – Neuwied, S. 20-29.
- LIEGLE, L. (2001): Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. In: *Neue Sammlung*, 41. Jg., H. 3, S. 335-358.
- MEULEMANN, H. (1996): Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. – Weinheim.
- MUNDT u.a. 1980 = MUNDT, J./BARGEL, T./FAUSER, R./HENZE, K./KUTHE, M. (1980): Eltern und Kindergarten. Ergebnisse einer Untersuchung zu ihrem Verhältnis in verschiedenen Umwelten. – BMBW-Werkstattberichte, Nr. 24. – Bonn.
- PEUKERT, U. (1997): Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: *Neue Sammlung*, 37. Jg., 2, S. 277-293.
- RAUSCHENBACH, T./BEHER, K./KNAUER, D. (1995): *Die Erzieherin – Ausbildung und Arbeitsmarkt*. – Weinheim.
- STOLLER, D. (1980): Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Erziehung. Analyse und Folgerungen für die Kindergartenzeit. – München.

- TIETZE u.a. 1998 = TIETZE, W./MEISCHNER, T./GÄNSFUß, R./GRENNER, K./SCHUSTER, K.-M./VÖLKEL, P./ROßBACH, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied.
- VIERNICKEL, S./TIETZE, W. (2002): Pädagogische Orientierungen von Müttern und Erzieherinnen in Ost- und Westdeutschland. In: Zeitschrift Empirische Pädagogik, Themenheft „Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen“, 16. Jg., H. 2, S. 237-252.
- WOLF, B./BECKER, P./CONRAD, S. (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. – Landau.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem, Universität Magdeburg, Institut für Soziologie, PSF 4120, 39016 Magdeburg, e-mail: barbara.dippelhofer-stiem@gse-w.uni-magdeburg.de