

Dippelhofer-Stiem, Barbara  
**Institutionelle Erziehung im Vorschulalter. Zur Notwendigkeit einer bildungspolitischen Diskussion und Zielbestimmung**

*Diskurs 7 (1997) 2, S. 76-81*

urn:nbn:de:0111-opus-66198



in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.dji.de/diskurs](http://www.dji.de/diskurs)

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# DISKURSS

Studien zu **Deutsches Institut**  
Kindheit, Jugend, **für Internationale**  
Pädagogische **Forschung,**  
Familie und **Bibliothek**  
Gesellschaft **Frankfurt/Main**

Thema:

## Die Quadratur des Jugendbegriffs

Interview mit  
Anthony Giddens

*über die Folgen der Globalisierung*

Varia

- *Kinder, Konsum und Geld*
- *Zur bildungspolitischen Diskussion  
über den Kindergarten*
- *Hauptschulabgängerinnen  
im Abseits*

DISKURS 2/97  
ISSN 0937-9614  
DM 20,-

## EDITORIAL

*Richard Rathgeber*

Der neue DISKURS – gut angekommen?.....2

## THEMA

### Die Quadratur des Jugendbegriffs

Zur sozialen (Re-)Konstruktion einer Übergangsphase

*Walter R. Heinz/Sibylle Hübner-Funk*

Die Quadratur des Jugendbegriffs

Zur sozialen (Re-)Konstruktion

einer Übergangsphase.....4

*Der Statusübergang ins Erwachsenenleben ist von massiven Veränderungen gekennzeichnet; das Konzept »Jugend« gerät in einen Erosionsprozeß.*

*Inge Seiffge-Krenke*

Zu viel – zu früh?

Zur Akzeleration im Jugendalter.....12

*Wenn Jugendliche sich bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben überfordert fühlen, sind sie durchaus in der Lage gegenzusteuern.*

*Ingo Richter*

Jugendverfassung und Jugendrecht

Zur rechtlichen Begründung einer

Lebensphase Jugend.....18

*Das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit enthält auch das Recht auf Erziehung und Bildung sowie ein Recht auf Beschäftigung.*

*Detlef Baum*

Jugendgefährdung als Integrationsgefährdung

Zum gesellschaftspolitischen Verständnis von

Jugend und Jugendschutz.....26

*Gefordert wird ein neuer Jugendschutz, der nicht die »zuständigen« Erwachsenen verantwortlich macht, sondern die Jugendlichen befähigt, sich selbst gegen Gefährdungen zu schützen.*

*Klaus Hurrelmann/Christian Palentien*  
**Jugendliche an die Wahlurnen!**  
**Argumente zur Verbesserung der politischen**  
**Partizipation der jungen Generation.....38**  
*Daß Jugendliche trotz ihrer zunehmenden Selbständigkeit*  
*nicht vor dem 18. Lebensjahr wählen dürfen, kann zu*  
*wachsender Entpolitisierung führen. Die Herabsetzung des*  
*Wahlalters könnte dieser Tendenz entgegenwirken.*

*Claire Wallace*  
**Wie alt ist »jung« und wie jung ist »alt«?**  
**Die Restrukturierung des Alters und**  
**Lebenslaufs in Europa.....46**  
*In den europäischen Wohlfahrtsstaaten, die sich im be-*  
*schleunigten Prozeß der Modernisierung befinden, folgen*  
*die Jugendlichen wie die Erwachsenen nicht mehr den klas-*  
*sischen Mustern der Alterstypisierung. Dies hat Konsequen-*  
*zen auch für die Sozialpolitik.*

**INTERVIEW**

**Die Moderne als weltweites Experiment**  
**Folgen der Globalisierung für das Leben in der**  
**posttraditionalen Gesellschaft**  
**Interview mit Anthony Giddens.....55**  
*Der menschliche Alltag wird aus seiner lokalen Einbettung*  
*gelöst und von Vorgängen beeinflusst, die sich in großer Ent-*  
*fernung abspielen. Jeder wird durch Globalisierung und*  
*Enttraditionalisierung dazu gezwungen, ständig Entschei-*  
*dungen über die Lebensführung zu treffen. Giddens sieht*  
*darin die Chance zu neuer Politisierung und Demokratisie-*  
*rung.*

**NACHRICHTEN/FORSCHUNGSTRENDS**

*Wilma A. M. Vollebergh*  
**Die Shell-Studie »Jugend '97« aus**  
**niederländischer Perspektive..... 58**  
*Die Ergebnisse der Shell-Studie werden diskutiert im Kon-*  
*text der Veränderungen, die die Lebenswelten niederlän-*  
*discher Jugendlicher kennzeichnen.*

*Klaus Hurrelmann*  
**Der Sonderforschungsbereich 227**  
**an der Universität Bielefeld**  
**Eine Abschlußbilanz.....62**  
*Der einzige DFG-Sonderforschungsbereich mit einem*  
*Schwerpunkt auf der Kindheits- und Jugendforschung been-*  
*det nach 12 Jahren seine Laufzeit.*

*Christa Händle/Detlef Österreich/Luitgard Trommer*  
**Politische Bildung in der Sekundarstufe I**  
**Projektübersicht und erste deutsche Ergebnisse**  
**einer international vergleichenden Studie.....64**  
*Zwischen den anspruchsvoll formulierten Lernzielen des*  
*Unterrichtsfachs »Politische Bildung« und ihrer Realisie-*  
*rung in der Sekundarstufe I besteht eine große Diskrepanz.*

**VARIA**

*Tatjana Rosendorfer*  
**Kinder und Geld**  
**Zur Konsum- und Gelderziehung**  
**von Heranwachsenden.....68**  
*Welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und individuel-*  
*len Bedingungen beeinflussen den Umgang von Kindern mit*  
*Geld und was folgt daraus für ein Konzept von »Geld-*  
*erziehung«?*

*Barbara Dippelhofer-Stiem*  
**Institutionelle Erziehung im Vorschulalter**  
**Zur Notwendigkeit einer bildungspolitischen**  
**Diskussion und Zielbestimmung.....76**  
*Die Leitbilder der konfessionellen Träger von Einrichtun-*  
*gen des Elementarbereichs stimmen mit den Vorstellungen*  
*von Erzieherinnen einerseits und Eltern andererseits nicht*  
*völlig überein. Die verschiedenen Akzentuierungen sollten*  
*für die Profilverbesserung des Kindergartens fruchtbar*  
*gemacht werden.*

*Lydia Seus*  
**Hauptschulabgängerinnen im Abseits**  
**Ein kriminologischer Blick auf Selektions-**  
**prozesse im beruflichen Ausbildungssystem.....82**  
*Die Ergebnisse einer »Mikro-Erhebung« mit 30 jungen*  
*Frauen aus Bremer Arbeiterfamilien, die ihre Berufs-*  
*ausbildung abgebrochen haben, werden als Ausdruck von*  
*bildungspolitischen Stigmatisierungen interpretiert.*

**ZUSAMMENFASSUNGEN.....88**

**SUMMARIES.....90**

**RÉSUMÉS.....92**

**Impressum.....96**

# Institutionelle Erziehung im Vor- schulalter

Zur Notwendigkeit einer  
bildungspolitischen Diskussion  
und Zielbestimmung

Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem, geb. 1951, seit 1995 Professorin für Soziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Sozialisationsforschung, Soziologie der Kindheit, Humanökologie.

Neuere Veröffentlichungen: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995 (hrsg. zus. mit Wolf, Bernhard); Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim 1997

## Korrespondenzanschrift

Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Institut für Soziologie  
Postfach 4120  
D-39016 Magdeburg

Institutionen sind »soziale Einrichtungen, die auf Dauer bestimmen, was getan werden muß. (Sie) schränken die Willkür, Beliebigkeit, Entropiebereitschaft sozialen Handelns ein; sie geben dem Dasein Gebildecharakter, ordnen es und üben normative Wirkung aus« (Lipp 1989, S. 306). In diesem Sinne verfügen auch Bildungsinstitutionen über normative Kraft; sie sind somit in hohem Maße auch an der Konstitution moderner Kindheit beteiligt. Sie rahmen und modellieren mit an jenen ideellen Bildern, die sagen, wie heutige Kinder *sind*, was ihnen abgefordert werden *darf*, und wie sie zu behandeln *seien*. Solche Leitbilder kondensieren in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen, in organisatorischen und inhaltlichen Arrangements, in Bildungs- und Erziehungszielen. Selbstverständlich – manche dieser Vorgaben sind vage oder fragwürdig, andere strittig und allesamt bedürfen sie der Interpretation und Ausgestaltung durch die Handelnden vor Ort. Inwieweit sie schließlich in der Praxis realisiert und im erzieherischen Alltag umgesetzt werden, welche Diskrepanzen zwischen Ideal und Wirklichkeit dabei zu konstatieren sind, ist eine wichtige, gleichwohl für die Analyse der normativen Rahmung zunächst zweitrangige Frage. Denn allein für sich genommen, vermögen institutionell verankerte Selbstverständnisse und Wertmuster interessante Auskünfte zu geben über die in der Gesellschaft dominanten, auf Heranwachsende gerichteten Vorstellungen und Erwartungen. Als Sollvorgaben des erzieherischen Tuns sind sie zudem im Zeitvergleich – gerade weil sie relativ abstrakt und situationsungebunden sind – Indikatoren des sozialen Wandels (Bargel 1979).

Ein solcher Blick auf die Institutionen hat in der *Bildungssoziologie* gute Tradition, insbesondere in der Schul- und Hochschulforschung, doch ist es bislang nur selten gelungen, ihn auch für den Elementarbereich fruchtbar zu machen. Obwohl die erste Stufe des Bildungswesens die Mehrheit der Kinder erreicht – in den alten Bundesländern besuchen etwa 70%, in den neuen über 90% der Jungen und Mädchen im vorschulischen Alter den Kindergarten (Nauck 1995) –, Aufwachsen und Sozialisation der kommenden Generation also entscheidend beeinflusst, ist der Erkenntnisstand eher lückenhaft und wenig systematisch (zum Überblick vgl. Colberg-Schrader/von Derschau 1991). Zwar ist auf eine beachtliche Anzahl praxisorientierter Projekte und Modellversuche zu verweisen, etwa zur Erprobung des »Situationsansatzes« in Ostdeutschland (Preissing 1995), zu alternativen Formen der Kinderbetreuung (DJI 1994; Hagemann/Kreß/Seehausen 1996), zu Erfah-

rungen mit regional-spezifischen Bedingungen (Berger et al. 1992). Dennoch mangelt es an generalisierbaren empirischen Befunden. Auch die sich derzeit etablierende Soziologie der Kindheit (Honig/Leu/Nissen 1996) konzentriert sich auf andere Erkenntnisinteressen und Problem-bündel. So bleibt weithin ungeklärt, wie *vorschulische* Einrichtungen eigentlich *Kindheit* strukturieren, welchen Ansprüchen und Zielen sie folgen, wie und von wem diese definiert, entschieden und konkretisiert werden.

Doch nicht nur in der wissenschaftlichen Betrachtung, sondern auch in den *öffentlichen* Kontroversen sind Vorschulkinder marginal – es sei denn, fiskalische Erwägungen stehen an. Die Debatten werden von Kämmerern getragen, die finanzielle Verpflichtungen abwehren; allenfalls melden sich noch wohlmeinende Sozialpolitiker zu Wort, die die Mütter entlasten möchten. Beide Gruppierungen formulieren Kinder allzuoft als gesellschaftlichen Kosten- und individuellen Belastungsfaktor. Weder in Parteien, parlamentarischen Gremien oder in Medien ist eine nennenswerte *inhaltliche* Befassung mit vorschulischen Angeboten festzustellen. Kaum jemand scheint sich dort für den Auftrag und das Selbstverständnis, für die Bildungs- und Erziehungsziele, für Förderung, Sozialisation und ihren Ertrag ernsthaft zu interessieren. Solche Abstinenz gründet wohl auch darin, daß der Kindergarten ein institutionelles »Zwitterwesen« ist – angesiedelt zwischen Bildung und Jugendhilfe, in konföderale Strukturen gezwängt, zumeist von konfessionellen Trägern geprägt.

## Vorschulische Bildung und Erziehung aus Erwachsenen-sicht

Dennoch findet die Auseinandersetzung durchaus statt: konzentriert im *halböffentlichen* Raum, in Dienstbesprechungen, Elternversammlungen, im Kindergarten selber, ist sie getragen von unterschiedlichen Personenkreisen und Interessen. Hierüber wird im folgenden berichtet. Eigene empirische Studien heranziehend, wird zunächst dargelegt, wie die maßgeblichen Gruppen den Kindergarten sehen, welche Erwartungen an Erziehung und Bildung sie stellen. Es ist dann zu analysieren, welche Vorstellungen über Kinder im vorschulischen Alter in den Äußerungen mitschwingen.

Die Beteiligten an diesen öffentlichen Gesprächen über Vorschulkinder sind Erwachsene – Vertreter der Trägerinstitutionen, Erzieherinnen, Mütter und (gelegent-

lich) Väter. Ihre gemeinsame Plattform resultiert aus dem gesetzlich verankerten Auftrag des Kindergartens, Erziehung, Bildung und Betreuung zu gewährleisten in familienergänzender Absicht. Dieser Ausgangspunkt wird von den einzelnen Repräsentanten verschieden akzentuiert und zu jeweils spezifischen Bildern vom Vorschulkind und seiner institutionellen Erziehung gefügt. Dies jedenfalls zeigen die Befunde aus einer *Querschnittstudie*, in der etwa 500 pädagogische Fachkräfte aus (evangelischen) Kindergärten Niedersachsens sowie (in explorativer Absicht) über 100 Eltern mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich zur Stellungnahme aufgefordert wurden. Die Sichtweisen der Träger sind mittels Dokumentenanalyse und leitfadengestützten Gesprächen mit Fachberaterinnen eingeholt worden (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Ebenfalls herangezogen werden Resultate aus einer laufenden (von der DFG geförderten) *Längsschnittstudie* zur professionellen Sozialisation junger Erzieherinnen. Sie stützt sich auf eine Ausgangsstichprobe von rund 900 Absolventinnen evangelischer, katholischer und staatlicher Fachschulen aus Niedersachsen und öffentlicher Fachschulen aus Brandenburg (Kahle/Nakath/Dippelhofer-Stiem 1997). Sie wurden erstmals im Sommer 1995 mit einem standardisierten Instrument schriftlich befragt; die zweite Welle folgte zehn Monate später, die dritte im Sommer 1997. Die erhobenen Daten vermitteln einen Einblick in das auf Kinder und ihre Bildungsinstitutionen gerichtete Wertespektrum der beteiligten Erwachsenen. Diese werden im folgenden in thesenhafter Zuspitzung zusammengefügt.

.....

## Der konfessionelle Träger: Bildung, Glaubenserziehung und Familienergänzung

Etwa zwei Drittel aller westdeutschen Kindergärten sind bei freien Trägern, insbesondere den Kirchen und ihren Wohlfahrtsverbänden verortet (AG Bildungsbericht 1994, S. 296) – in Norddeutschland überwiegend in evangelischer Anbindung. Dies hat beachtliche Folgen für die Rahmenrichtlinien, die dienstrechtlichen Bestimmungen, die Arbeit mit den Kindern, aber auch für die Ausbildung der Erzieherinnen. Es ist somit von Interesse, die diversen Verlautbarungen der *evangelischen* Kirche und des Diakonischen Werkes zur Kinder(garten)erziehung näher zu betrachten. Diesen Materialien sowie den Auskünften der Fachberaterinnen zufolge, setzt die

evangelische Kirche auf aktive Beteiligung an den allgemeinen Bildungsaufgaben. Sie definiert sich als Partnerin in der demokratischen Gesellschaft, die gemeinsam mit anderen zur Bewältigung erzieherischer Herausforderungen beiträgt. Entsprechend zeigt sich in den ausgewerteten Dokumenten und Experteninterviews die Vision vom Kind als einem Wesen, das tolerant ist, das Anderssein akzeptiert, und das grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben wird. Vor allem aber sei es notwendig, dem Kind religiöse Unterweisung angedeihen zu lassen. Die Verkündigung der christlichen Botschaft und die Einführung in den evangelischen Glauben sind die Basis der erzieherischen Bemühungen. Der Elementarbereich wird als »erster Anlaufpunkt für Glaubensfragen« gesehen, der »Glauben zum Anfassen« vermittelt. Dies soll zudem über den Kindergarten hinausweisen – die Kinder gelten als Mitglieder der Ortsgemeinde und als konstitutives Element lebendiger Gemeindegarbeit.

Solche Überlegungen sind geleitet von der kirchlichen Sorge, die Heranwachsenden seien einem zunehmenden Orientierungs- und Werteverlust ausgesetzt. Beschleunigter gesellschaftlicher Wandel, Enttraditionalisierung und Kontingenz als Merkmale der (Post-)Moderne machten vor den Familien nicht halt. Die Eltern seien überfordert, Defizite familialer Sozialisation allenthalben sichtbar. Kompensation und Familienergänzung zu leisten gehört somit zur Bildungsverantwortung der Kirche. Vor allem in den älteren Verlautbarungen wird Verschulungstendenzen oder der gezielten Hinführung zur Schule eine klare Absage erteilt. (Obgleich die Materialien der katholischen Kirche nicht gesondert inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, lassen die Aussagen der Absolventinnen erkennen, daß *katholisch* geprägte Einrichtungen ähnliche Schwerpunkte setzen.)

Das bedeutet: Der konfessionelle Träger konzeptualisiert Kinder, die den Elementarbereich besuchen, als kleine Persönlichkeiten, die der grundlegend religiösen Sozialisation bedürfen, als Jungen und Mädchen, deren Elternhaus oft nur unzureichend in der Lage ist, den humanistischen Erziehungsauftrag zu erfüllen. Der Kindergarten ist der Ort, an dem die primären Entwicklungschancen geboten, Bildungs- und Lernprozesse – kompensatorisch – angestoßen werden. Das Kind *an sich und heute* steht im Mittelpunkt. Zukunftsaspekte geraten allenfalls im Hinblick auf das Hineinwachsen in die Kirchengemeinde oder – abstrakt – in die Gesellschaft ins Visier; der biographisch anstehende Übergang in die Schule spielt kaum eine Rolle.

.....

## Die Erzieherinnen: Kinder als allseitig zu bildende und zu fördernde Wesen

Die Daten aus den verschiedenen Erhebungen lassen erkennen, daß die Fachkräfte *keine grundsätzlich* andere Haltung einnehmen als der evangelische Träger, wohl aber erweitern sie das Spektrum und verschieben die Gewichtungen.

Ihren Angaben entsprechend ist das Kind im vorschulischen Alter ein *allseitig* zu bildendes und zu förderndes Wesen, dessen Erziehung im Elternhaus einer gezielten Kompensation bedarf. Im Kindergarten könnten die Mädchen und Jungen Dinge lernen, die sie zu Hause nicht erfahren; über zwei Drittel der im Querschnitt erfaßten Berufstätigen stimmen dieser Aussage uneingeschränkt zu. Der Kindergarten wird gesehen als Kontext, der spezifische Chancen bereithalte für die Selbständigkeitserziehung, die kognitive Entwicklung sowie zur Schulvorbereitung. Erst an vierter Stelle, doch immer noch von der Mehrheit der im protestantischen Praxisfeld tätigen Frauen (weit weniger aber von den Absolventinnen) genannt, steht die christliche Erziehung. Negativbestimmungen, etwa daß es zuviel Streit gebe und die Kinder überfordert seien, werden allenfalls eingeschränkt entworfen. Kaum jemand will heute noch dem in früheren Zeiten oft vorgetragenen Einwand zustimmen, die Erziehung sei »zu frei« oder der Kindergarten sei eigentlich nur eine Notlösung. Insgesamt urteilen die erwerbstätigen Befragten in ähnlicher Weise wie die in einer früheren Studie mit vergleichbarem Instrument berücksichtigten Mitarbeiterinnen in der Krippe (Andres/Dippelhofer-Stiem 1991).

Der Vision vom Kinde als einer plastischen, mit vielen Potentialen ausgestatteten Persönlichkeit korrespondiert der Kanon der *Erziehungsziele*, wie ihn die pädagogischen Fachkräfte skizzieren. Ihre Antworten lassen einmal mehr ableiten, daß Vorschulkinder als *offene* und der *Bildung zugängliche* Menschen wahrgenommen werden, die nicht der strengen Restriktion oder pädagogischen Bändigung bedürfen. Vielmehr steht im Vordergrund, Lebensfreude zu vermitteln, individuelles Wachstum wie Sozialität gleichermaßen hervorzubringen. Zu einem bunten Strauß von zu erwerbenden Eigenschaften und Fähigkeiten fügen sich Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit und Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Wißbegier und Lernfähigkeit. Die Mehrheit der Probandinnen aus der Querschnittstudie befürwortet all diese Aspekte in

höchstem Maße, kaum eine nimmt eine moderate oder gar ablehnende Haltung ein. Vergleichsweise abgeschlagen, wenngleich nicht gänzlich unwichtig, erscheinen *Sekundärtugenden* wie gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung. Folgsamkeit ist am Ende der Rangreihe positioniert und mit einer ausdrücklichen Unterstützung durch nur 18% der Berufserfahrenen von unterdurchschnittlicher Bedeutung.

Doch kennzeichnen diese Werthaltungen ein homogenes Angebot für alle Kinder? Spielt es also keine Rolle, welcher Träger für die Einrichtung verantwortlich zeichnet, welche Fachkräfte in der einzelnen Einrichtung tätig sind?

Auf den *ersten Blick* scheint es, als sei die Trägerschaft ein entscheidendes Kriterium. Denn vor Beginn der Berufstätigkeit, so zeigt die Längsschnittuntersuchung, urteilen angehende Erzieherinnen noch sehr unterschiedlich. Schülerinnen der katholischen Fachschule malen ein besonders günstiges – doch auch konventionelles – Bild des Elementarbereiches und seiner jungen Besucher. Sie unterstützen die religionspädagogischen Bemühungen und befürworten in herausgehobener Weise soziale Werte wie Familiensinn und Verantwortungsbewußtsein als Erziehungsnormen im Vorschulalter. Sie verknüpfen dies allerdings mit Qualitäten, die der Einordnung in das Ganze dienlich erscheinen – gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung, Folgsamkeit. Wenn zugleich Leistungsbereitschaft hoch gewertet wird, so mag dies in Verbindung mit Kreativität

Teil der Schulvorbereitung sein, die diese jungen Frauen ebenfalls stärker als andere anzielen. Absolventinnen der evangelischen Ausbildungsstätte erweisen sich als ambivalenter, skeptischer bis abweisend gerade auch im Hinblick auf die Glaubensunterrichtung. Ihr stehen sie nicht nur im Durchschnitt ähnlich reserviert wie die Kolleginnen aus öffentlichen Fachschulen gegenüber. Vielmehr ist unter ihnen eine starke Fraktion (von über 30%), die Religiosität als Erziehungsziel völlig ablehnt. Die Befragten aus den staatlichen Schulen schließlich starten mit generell reduzierten Erwartungen an die Möglichkeiten des Kindergartens wie der allseitigen Bildung der Kinder, wobei die Brandenburgerinnen, den Trend in Ostdeutschland widerspiegelnd (Feldkircher 1994), Sekundärtugenden stärker betonen.

Doch auf den *zweiten Blick* wird deutlich: Der Eintritt derselben Personen in das Berufsleben *verwischt* die vormaligen Unterschiede. Die Vorstellungen der jungen Fachkräfte ähneln sich nun (etwa zehn Monate später) weitgehend, unabhängig davon, in welcher Einrichtung des Elementarbereiches sie arbeiten. Statt dessen treten *altersspezifische* Effekte zutage – und zwar in überraschender Konturierung. Während der globale Zeitvergleich eine stetige Liberalisierung der Erziehungskonzepte konstatiert läßt und zudem jüngere Personen aufgeschlossener als ältere sind (Fend 1988), zeigen sich im Elementarbereich nun gegenläufige Trends. *Ältere* Erzieherinnen beurteilen hier die Lern- und

Bildungsfunktionen des Kindergartens positiver. Sie favorisieren progressive Ziele, wollen Kinder zu autonomen, kritischen und verantwortlichen Wesen bilden, weniger auf Anpassung und Unterordnung drängen als die jüngeren Kolleginnen. Auch der familienergänzende Charakter des Elementarbereiches wird unterschiedlich interpretiert. Während die berufserfahrenen Frauen die kognitive Förderung betonen, bevorzugen die Berufsanfängerinnen eher die Kompensation vermeintlicher Mängel des häuslichen Umfeldes. Die Schulvorbereitung hingegen, von den älteren Erzieherinnen an dritter Stelle ihres Bemühens gesetzt, steht bei den jüngeren auf der ersten Position.

### Die Eltern: Statt Kompensation Schulvorbereitung und allseitige Förderung

Die Rahmung der sozialen Realität im Elementarbereich wird nicht nur vom Träger und den Betreuerinnen verantwortet, sondern natürlich auch von den Müttern und Vätern. Wie also sehen sie den Kindergarten in seiner Funktion für das Aufwachsen von Mädchen und Jungen?

Den Befunden aus der (kleinen) Stichprobe zufolge, zeigen sich die Mütter und Väter unentschiedener in ihrem Urteil als die Erzieherinnen, sie neigen häufiger zu der Vorgabe »weiß nicht« oder zum »teils-teils«. Zudem entwickeln sie etwas andere

Perspektiven als der konfessionelle Träger und die Fachkräfte: Eltern favorisieren weniger die Familienergänzung. Sie lehnen diese nicht völlig ab, relativieren sie aber, und zwar heute stärker als in den siebziger Jahren (Mundt et al. 1980). Sie wollen die kompensatorische Funktion gerade dann *nicht*, wenn beide Partner erwerbstätig sind, und sie deshalb das Kind in institutionelle Obhut geben. Damals wie jetzt aber setzen sie auf die *Schulvorbereitung*. Diese Akzentuierung wird von der Mehrheit getragen, und das sind eben jene, die den evangelischen Kindergarten eher zufällig oder wegen mangelnder Alternativen gewählt haben. Sie sind es auch, die sich in der Elternarbeit als gleichberechtigt einbringen wollen und – mehr als die Erzieherinnen – auf ein partnerschaftliches Modell des Miteinander von Familie und Institution setzen (Kahle 1997). Hingegen orientiert sich die Minderheit der Eltern, die religiös orientiert sind und sich bewußt für die konfessionelle Einrichtung entschieden haben, eher an der Idee des »Kümmerns« und der Kompensation. Sie stehen somit der Schwerpunktsetzung des Trägers näher.

Gleichwohl – alles in allem stellen die Eltern dem Kindergarten ein *positives Zeugnis* aus. Sie sehen ihn als Bildungsinstitution, in der die Kinder vielerlei Neues erfahren, unterstützt werden, sich in ihrer Persönlichkeit entwickeln können und sollen. Sie sind sich mit den Erzieherinnen – und insonderheit mit den älteren – darin einig, daß Vorschulkinder eine allseitige, auf Entfaltung von Individualität und Stär-

kung der Sozialität gerichtete Betreuung erhalten sollen. Auch die Mütter und Väter skizzieren das Kind als offenes, umfassend zu förderndes Wesen, das sich lebensbejahend, selbständig, verantwortlich, kritisch und neugierig entwickeln soll. Sie unterstreichen dies um so stärker, wenn die Förderung des Kindes ausschlaggebend dafür war, den Nachwuchs gerade in diese bestimmte Einrichtung zu schicken. Mehr als bei den Fachkräften scheint der elterliche Blick wiederum auf die kommende Lebensphase gerichtet; für die Schule sind die Kinder kognitiv wie sozial auszurüsten. Lernfähigkeit ist hoch angesiedelt, 62% gegenüber 50% der (ebenfalls in die Querschnittserhebung einbezogenen) Fachkräfte wählen hier die höchste Stufe der Wichtigkeit. Aber auch gute Umgangsformen und Folgsamkeit nehmen einen vergleichsweise hohen Stellenwert ein, 55% beziehungsweise 28% der Eltern erkennen darin wichtige bis sehr wichtige Erziehungsziele. Mehr noch als die pädagogischen Mitarbeiterinnen bringen sie zum Ausdruck, daß das Rüstzeug für die Schule sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich zu vermitteln ist. Religiosität indes wird von nur einem guten Viertel in dieser Weise eingestuft und verzeichnet allenfalls bei den Vätern und Müttern, die selbst in Religion und Kirche verwurzelt sind, ausgeprägte Zustimmung. Insoweit es jedoch um ein breiteres Verständnis von Religiosität, d. h. um die Sozialisation von moralischen und ethischen Standards geht, befürworten Eltern und Erzieherinnen dies gleichermaßen.

## Das facettenreiche Bild vom Vorschulkind

Im *semi-öffentlichen* Diskurs über die institutionelle Bildung von Vorschulkindern mag es auch um finanzielle Aspekte gehen, doch eben nicht ausschließlich. Die Erwachsenen konstruieren »Kindheit«, indem sie anthropologische und normative Leitbilder für die Praxis vorgeben. Diese Leitbilder sind nicht immer glatt und einheitlich; im Konzert der Beteiligten entstehen einige Verwerfungen, Interpretationsspielräume und Dissonanzen. Und selbstverständlich sind die Äußerungen nicht frei von *sozialer Erwünschtheit*. Doch gerade deshalb sind sie gute Indikatoren dafür, wie in der deutschen Gesellschaft derzeit Bilder von drei- bis sechsjährigen Kindern *ideell* entworfen 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 (Fend 1988). Beispielsweise spiegelt sich in alten Datenbeständen das normativ konzipierte Kind der fünfziger Jahre als weniger autonom, weniger kritisch oder selbständig als heute. Es ist angepaßter, folgsamer, sauber und ordentlich, mit gutem Benehmen. Selbst wenn vermutet werden darf, daß die handlungsleitende Kraft solcher Wertsetzungen begrenzt ist, sind doch die im Zeitvergleich sichtbaren Unterschiede evident und wohl auch Ef-



fekt veränderter Erziehungspraxis. Ob und in welchen Aspekten allerdings heutige Kinder de facto anders sind, ist mangels empirischer Studien kaum entscheidbar (Dollase/Seeger 1996).

Das ideelle Vorschulkind *heute* ist weder untergeordnet noch im tradierten Sinne lieb, brav und folgsam. Es ist, so legen es die Auskünfte der Erzieherinnen und Eltern nahe, eine lebensfrohe und autonome Persönlichkeit, individuell sich entfaltend und doch sozial integriert, in all seinen Potentialen zu bilden und im Kindergarten bildbar. Die Sichtweisen scheinen zwischen den Beteiligten ebenso *konsensual* wie die Überzeugung, Kindern stünde eine entsprechend umfassende Förderung zu – sowohl in der Familie als auch im Elementarbereich. 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, ist also auch im vorschulischen Sektor angekommen.

Im Umkehrschluß aber bedeutet dies: Kinder sind heutzutage schon früh einem prägnanten und mehrschichtigen Erwartungsfeld ausgesetzt, ihr Gegenüber sind Erwachsene, die bereit scheinen, ihre Ansprüche auch in die Tat umzusetzen und institutionell zu verankern. Und genau hierin gründen die potentiellen Schwierigkeiten: Weil sie ihre Ziele und Intentionen derart breit fassen und den Horizont des Wünschbaren weit entfalten, begeben sich Erzieherinnen und Eltern in die Gefahr, sich selbst und die Heranwachsenden zu *überfordern*, sich und anderen zuviel abzuverlangen. Denn die Fülle und die Gewichtung der sozialisatorischen Aufgaben sind überhöht; ihre Realisierung mag die Kräfte übersteigen, die Kapazitäten auslaugen. Gerade deshalb sollte der erstaunliche Konsens zwischen Träger, Fachkräften und Eltern zur Reflexion darüber führen, wie vielgestaltig Bildung im Kleinkindalter sein soll und darf, und wo die Grenzen zwischen *Förderung und Forderung* liegen. Krappmanns (1995, S. 114) kritischer Hinweis zum Situationsansatz gilt generell – gemeint ist die Gratwanderung zwischen dem, »... was Kindern zugetraut und zugemutet werden muß« und dem wohlmeinenden Tun der Erwachsenen, das nicht selten von unreflektierten eigenen Sehnsüchten, Ängsten und Projektionen gespeist ist.

Interner Diskussionsbedarf zwischen den Beteiligten erwächst aber auch aus den po-

teniellen *Konfliktfeldern*, die trotz der Übereinstimmung im Grundsätzlichen auszumachen sind: Die von den konfessionellen Trägern favorisierte religiöse Unterweisung wird von den berufserfahrenen Fachkräften in der Regel nicht so umfassend, von den jungen Erzieherinnen und den Eltern noch weniger gewichtet. Dies birgt insbesondere dort Probleme, wo Eltern, aber auch stellensuchende Fachkräfte, keine Alternative zum konfessionellen Kindergarten haben. Die Kirche befürwortet des weiteren den Gedanken der Familienergänzung und Kompensation. Die Mitarbeiterinnen in den konfessionellen wie den staatlichen oder privaten Einrichtungen folgen ebenfalls diesem Modell. Die Eltern hingegen wollen nicht als defizitär in ihren erzieherischen Leistungen gelten. In ihrer Perspektive ist der Elementarbereich eine eigenständige Bildungsinstitution. Eltern interpretieren ihn zudem aus der biographischen Sicht ihrer Kinder. Stärker als der Träger und die Erzieherinnen haben sie die kommende Lebensphase ihrer Kinder im Blick. Und sie meinen, der Kindergarten solle sowohl kognitiv als auch sozial auf die Schule vorbereiten, den Übergang dorthin erleichtern. Selbst wenn diese Divergenzen den zum Teil unterschiedlichen Bedeutungshöfen der in der Untersuchung verwendeten Begriffe geschuldet sein mögen, verweisen sie doch auf zentrale Konfliktlinien. Diese zu thematisieren und vor Ort angemessene Lösungen auszuhandeln, ist sicher eine sinnvolle Strategie. Doch reicht es nicht, nur Gespräche zwischen den Beteiligten zu initiieren und nach privatistischen Lösungen zu suchen. Anzustreben sind vielmehr grundsätzliche *öffentliche Debatten* zu den genannten Themen, in der Absicht, eine breitere Verständigung über die Ziele und Inhalte des vorschulischen Systems herzustellen.

.....

## Über den notwendigen bildungspolitischen Diskurs

Der Elementarbereich ist ein wichtiges Erfahrungsfeld für kleine Kinder, die erste Stufe ihrer Bildungslaufbahn. Eine Gesellschaft, die an den Bedingungen des Aufwachsens, der Sozialisation und Erziehung der nachwachsenden Generation Interesse hat, wird sich nicht darauf beschränken, Kindergärten allein unter fiskalischen Erwägungen zu sehen und inhaltliche Debatten in die semi-öffentliche Sphäre abzuschieben. Wie schon in den siebziger Jahren ist eine umfassende und intensive Auseinandersetzung zum Elementarbereich er-

forderlich. Sozial- und Bildungspolitik sind – zusammen mit Trägern, Erzieherinnen und Eltern – aufgefordert, über Organisation und Angebot, Anspruch und inhaltliches Profil, über die impliziten Bilder vom Kinde *öffentlich* nachzudenken. Wie dies geschehen könnte, lehren die Kontroversen um die Schule. Die Frage, was eine »gute Schule« ist, wie sie zu organisieren und inhaltlich zu gestalten wäre, wie sie am besten die Entwicklung der Kinder fördert und ihren Lernbedürfnissen entgegenkommt, beschäftigt Wissenschaft und Politik seit Jahrzehnten. So mancher Wahlkampf wurde darüber geführt, und der bildungspolitische Ertrag war durchaus fruchtbar.

Analog dazu wäre im Zuge einer Neubestimmung des Elementarbereiches über wenigstens drei Problembündel zu sprechen, die stets auch Vorstellungen vom Kinde, wie es ist und wie es sein soll, berühren:

■ Das *erste* Problembündel hat mit dem spezifischen Profil des konfessionellen Kindergartens zu tun. Es scheint angebracht, ein über Glaubensunterweisung und Einübung kirchlicher Rituale hinausreichendes Verständnis von Religiosität zu etablieren. Religiöse Sozialisation, soziologisch als das Gesamt der Normen- und Wertevermittlung, der Ethik- und Moralerziehung verstanden, könnte hilfreich sein und der (von allen ja gewollten) Förderung individueller Selbstbestimmung wie Sozialität zusätzliches Gewicht verleihen. Generell aber bleibt zu erwägen, den weltanschaulich gebundenen Bildungsangeboten mehr Kindergärten in nicht konfessioneller Trägerschaft als Angebot zur Seite zu stellen.

■ *Zweitens* steht der – auch vom Gesetzgeber formulierte – familienergänzende Charakter des Kindergartens auf dem Prüfstand. Unterliegt ihm das Modell einer eher defizitären familialen Erziehung, stößt dies bei Eltern meist auf Vorbehalte. Ist hingegen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit gemeint, signalisieren die Mütter und Väter engagiert Unterstützung. Sozialpolitik, Träger und Mitarbeiterinnen sollten deshalb ihr Vorverständnis überprüfen und neue Partizipationsformen zulassen. Dies heißt aber auch, daß die Erzieherinnen in ihrer fachschulischen Ausbildung hierfür besser vorbereitet werden müssen.

■ *Schließlich* geht es darum, den Kindergarten als Teil des Bildungswesens neu zu reflektieren. Er ist sowohl eine eigenständige, auf Bildung und Erziehung kleiner Kinder gerichtete als auch eine der Grundschule vorgelagerte Institution. Die Vorbereitung auf die Schule stellt ein Hauptan-

liegen der Eltern dar. Doch was damit im einzelnen gemeint ist, ob schulische Unter- richtung Einzug in den Elementarbereich halten soll oder ob es eher um eine spielerische kognitive und soziale Förderung geht und inwieweit Formen institutioneller Kooperation sinnvoll wären, ist einer ausführlichen Erörterung wert.

Generell wäre über das ideelle Bild vom Kind im Vorschulalter nachzudenken, ein Bild, das mitschwingt, wenn über die Bedingungen des institutionellen Aufwachsens in der Gesellschaft gesprochen wird. Es ist zweifelsohne überhöht, es transportiert eine ausgeprägte Erwartungshaltung und enthält Potentiale von Überforderung – sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen. Es ist aber Teil der Diskurse um den Elementarbereich, seien sie, wie bislang, in der semi-öffentlichen Sphäre oder, wie eigentlich geboten, im sozialpolitischen Bereich angesiedelt. Die Aufmerksamkeit einer breiten Öffentlichkeit auf den Vorschulsektor zu lenken, die anstehenden Kontroversen auszutragen, und dies mit Bezug auf die Entwicklungen im europäischen Ausland (Oberhumer/Ulich 1997; Tietze/Schuster 1996) zu tun, ist eine überfällige Aufgabe und eine Herausforderung, die durch verstärkte Forschungen zu begleiten wäre. Diese Aufgabe sollte bald angegangen werden, denn spätestens im Zuge der europäischen Angleichung ist Deutschland gefordert, explizit Stellung zu beziehen und zukunftsorientierte Konzepte vorzulegen.

#### Literatur

- Andres, Beate / Dippelhofer-Stiem, Barbara:** Die Kinderkrippe – Diskurs über einen »typischen« Frauenarbeitsplatz. Empirische Anhaltspunkte zu beruflicher Situation, Alltagserfahrung und fachlichem Selbstverständnis von Krippenmitarbeiterinnen. Bielefeld 1991
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994
- Bargel, Tino:** Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: Klages, Helmut / Kmiecik, Peter (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt am Main 1979, S. 148-184
- Beck-Gernsheim, Elisabeth:** Zukunft der Lebensformen. In: Hesse, H. / Rolff, H.-G. / Zöpel, C. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden 1988, S. 99-118
- Berger, I. et al.:** Land-Kinder-Gärten. Ein Projektbuch des Deutschen Jugendinstituts. Freiburg 1992
- Colberg-Schrader, Hedwig / von Derschau, Dietrich:** Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 335-353
- Dippelhofer-Stiem, Barbara / Kahle, Irene:** Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995
- Deutsches Jugendinstitut:** Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994
- Dollase, Rainer / Seeger, Dorothee:** Sind Kindergartenkinder heute anders als früher? Planungs- und Realisierungsprobleme einer Zeitwandelstudie mit soziometrischen Daten. In: Möller, Renate / Abel, Jürgen / Neubauer, Georg / Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster 1996, S. 7-20
- Feldkircher, Martin:** Erziehungsziele in West- und Ostdeutschland. In: Braun, Michael / Mohler, Peter (Hrsg.): Blickpunkt Gesellschaft 3. Einstellungen und Verhalten der Bundesbürger. Opladen 1994, S. 175-208
- Fend, Helmut:** Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt am Main 1988
- Hagemann, Ulrich / Kreß, Brigitta / Seehausen, Harald (Hrsg.):** Betriebliche Förderung von Kinderbetreuung. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Auf neuen Wegen zur Vereinbarkeit von Erziehungs- und Erwerbsarbeit. Frankfurt am Main 1996
- Honig, Michael / Leu, Hans Rudolf / Nissen, Ursula:** Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim 1996
- Kahle, Irene:** Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller Ökologie. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara / Wolf, Bernhard (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim 1997, S. 49-76
- Kahle, Irene / Nakath, Jörg / Dippelhofer-Stiem, Barbara:** Design, Stichprobe und Erhebungsinstrumente der Panelstudie »Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten«. Arbeitsbericht 2 des DFG-Projekts. Magdeburg 1997
- Krappmann, Lothar:** Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. Neue Sammlung, 35, 1995, S. 109-124
- Lipp, Wolfgang:** Institution. In: Endruweit, Günter / Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Band 2, Stuttgart 1989, S. 306-307
- Mundt, Jörn et al.:** Eltern und Kindergarten. Ergebnisse einer Untersuchung zu ihrem Verhältnis in verschiedenen Umwelten. Bonn 1980
- Nauck, Bernhard:** Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, Bernhard / Bertram, Hans (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Opladen 1995, S. 11-87
- Oberhumer, Pamela / Ulich, Michaela:** Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim 1997
- Preissing, Christa:** Zur Topographie produktiver Inseln und weißer Flecken: Hintergründe und Erklärungsversuche. Neue Sammlung, 35, 1995, S. 65-77
- Tietze, Wolfgang / Schuster, Käthe-Maria:** Pädagogische Qualität in Kindergärten. Kita aktuell, 5, 1996, S. 245-247