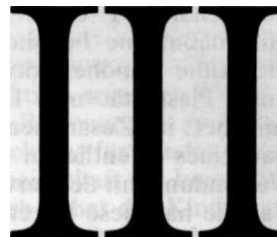


Struktur und inhaltliche Probleme des Bildungswesens



11.1 VORSCHULERZIEHUNG

Ludwig Liegle

„Vorschulerziehung“ meint die familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis zum Zeitpunkt ihrer Einschulung. In einem engeren Verständnis betrifft der Begriff der Vorschulerziehung die Altersgruppen der 3- bis 6jährigen Kinder, deren familienergänzende Erziehung in den meisten modernen Gesellschaften in Gestalt des Kindergartens institutionalisiert worden ist; in einem weiteren Verständnis schließt er die familienergänzende Erziehung der Kinder bis zum dritten Lebensjahr („Kleinkindererziehung“) mit ein. Die vorliegende Darstellung folgt im wesentlichen dem engeren Verständnis des Begriffs der Vorschulerziehung. Dafür spricht die Tatsache, daß lediglich der Kindergarten, nicht jedoch die familienergänzende Kleinkindererziehung, als Bestandteil und erste Stufe des Bildungssystems gilt, und zwar nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, sondern auch international. Unabhängig von dieser pragmatischen Festlegung werden jedoch im folgenden auch ausgewählte Aspekte der Kleinkindererziehung angesprochen, und zwar deshalb, weil gerade in diesem Bereich die grundlegenden Unterschiede in den ordnungspolitischen und pädagogischen Orientierungsmustern der beiden deutschen Staaten besonders deutlich zum Ausdruck kommen. Für die Bundesrepublik Deutschland ist im übrigen anzumerken, daß in der amtlichen Statistik unter der Rubrik „Kindertagesstätten“ sowohl Kinderkrippen (für Kin-

der unter drei Jahren) als auch Kindergärten und darüber hinaus die Kinderhorte für 6- bis 15jährige Kinder zusammengefaßt werden; die zahlenmäßige Relation dieser Einrichtungen — etwa 1 zu 24 zu 3 — läßt auch unter quantitativen Aspekten die Konzentration auf den Kindergarten als gerechtfertigt erscheinen.

1.1 Entwicklungslinien und gesellschaftliche Aufgaben der Vorschulerziehung

Vorschulerziehung bildet die Brücke zwischen Familienerziehung und Pflichtschule. Die frühe Kindheit — als erste Phase der lebenslangen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit — ist einerseits durch besondere Sensibilität und Verletzlichkeit ausgezeichnet; insbesondere in den ersten Lebensjahren sind Kinder auf individuelle Zuwendung und Pflege und auf die Teilnahme an ganzheitlichen, generationenübergreifenden Lebensformen angewiesen; die Befriedigung dieser Bedürfnisse wird in aller Regel im Rahmen der Familie gewährleistet. Die Entwicklung einer öffentlichen Kleinkindererziehung seit Anfang des 19. Jahrhunderts steht im Zeichen des Wandels der Familie (z. B. außerhäusliche Erwerbstätigkeit beider Eltern) und hat in den meisten Gesellschaften

den Charakter einer sozialpädagogischen Hilfsmaßnahme behalten. Andererseits ist die frühe Kindheit durch eine besonders hohe Plastizität und Lernfähigkeit ausgezeichnet; im Zusammenhang mit dem Ausbau eines öffentlichen Schulwesens und in Verbindung mit dem erwähnten Wandel der Familie hat diese Erkenntnis seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zur Institutionalisierung einer systematischen Bildung von Kindern in Gestalt des Kindergartens geführt. Allerdings ist erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Kindergarten als erste Stufe des Bildungssystems definiert und umfassend — als allgemeines Bildungsangebot für prinzipiell alle Kinder — ausgebaut worden.

Der Ausbau der Vorschulerziehung steht somit im geschichtlichen Zusammenhang mit der Entstehung und Entwicklung moderner Industrie- und Bildungsgesellschaften. Die industrielle Modernisierung hat zu einem Wandel des Familienlebens (z. B. Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz) und zu erhöhten Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft geführt. Von daher werden der Vorschulerziehung, in Ergänzung zu den Leistungen des Pflichtschulsystems, Aufgaben der Sozialisation und Erziehung (insbesondere soziale Erziehung) und Aufgaben der Qualifizierung (geistige Bildung) zugeschrieben, die von den Familien nicht mehr hinreichend geleistet werden können.

Im einzelnen lassen sich die folgenden *gesellschaftlichen Funktionen der Vorschulerziehung* herausstellen:

- familienpolitische und pädagogische Funktionen (Unterstützung und Ergänzung der Familienerziehung angesichts des Wandels familialer Lebensformen und der begrenzten Erziehungsfähigkeit vieler Familien);
- bildungspolitische Funktionen (der Kindergarten als Eingangsstufe des Bildungssystems, Förderung frühen Lernens, Begabungsförderung);
- beschäftigungspolitische Funktionen (Förderung bzw. Erleichterung der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit von Müttern);
- sozialpolitische und pädagogische Funktionen (Ausgleich sozio-ökonomischer Ungleichheiten durch gezielte Bildungsförderung für benachteiligte Kinder);

— ordnungspolitische und pädagogische Funktionen (Geltendmachen eines bestimmten Menschenbildes sowie bestimmter Leitbilder der Erziehung und der Familie).

Eine historisch-vergleichende Analyse könnte zeigen, daß die genannten Funktionen in verschiedenen Gesellschaften auf sehr unterschiedliche Art betont, kombiniert und inhaltlich ausgefüllt werden. Im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern und den USA hat im Deutschen Reich die starke Betonung der familienpolitischen und pädagogischen Funktionen des Kindergartens, verbunden mit einer ordnungspolitischen Orientierung an der Familie als zentraler Erziehungsinstanz, zu einem relativ geringeren Ausbau der Vorschulerziehung geführt; der vorübergehend verstärkte Ausbau in Kriegzeiten verweist im übrigen auf die Bedeutung der beschäftigungspolitischen Funktion vorschulischer Erziehung hin.

In der *Deutschen Demokratischen Republik* ist der Ausbau der Vorschulerziehung nicht primär in Anknüpfung an die deutsche Tradition erfolgt. Vielmehr hat sich die politische Führung unter der Zielsetzung des Aufbaus einer sozialistischen Leistungsgesellschaft in erster Linie am Vorbild der Sowjetunion orientiert. In ihrer ordnungspolitischen Funktion soll Vorschulerziehung dazu beitragen, das Recht und die Pflicht aller Gesellschaftsmitglieder (also auch der Frauen) zur Arbeit, die Gleichberechtigung der Geschlechter, den Vorrang der gesellschaftlichen Erziehung und die frühzeitige „Ausbildung des sozialistischen Menschen“ (Krecker 1965) zu verwirklichen. In ihrer beschäftigungspolitischen Funktion soll Vorschulerziehung eine „bewußte Unterstützung der werktätigen Mütter“ leisten, „um zur Steigerung der Arbeitsproduktivität beizutragen“ (ebd.). Die wirtschaftliche Notwendigkeit der Frauenerwerbstätigkeit kann als die wohl wichtigste Triebkraft zum Ausbau der Vorschulerziehung gelten. In diesem Zusammenhang ist auch der Ausbau der öffentlichen Kleinkindererziehung (Kinderkrippen) zu sehen, die bis in die siebziger Jahre hinein eher medizinisch-pädiatrischen als pädagogischen Kriterien verpflichtet war. In ihrer bildungspolitischen Funktion soll die Vorschulerziehung, als erste Stufe des staatlichen Bildungssystems, die für die wissenschaftlich-

technische Entwicklung notwendigen Qualifikationen im Sinne einer gezielten Vorbereitung auf schulisches Lernen vermitteln. In ihrer sozialpolitischen Funktion soll die Vorschulerziehung zur Verwirklichung gleicher Bildung für alle im „Arbeiter- und Bauernstaat“ der DDR beitragen. Schließlich wird die familienpolitische und pädagogische Funktion der Vorschulerziehung nicht nur in einer Ergänzung der Familienerziehung, sondern auch in der Einwirkung der Erzieher auf die Eltern im Sinne der Ziele der sozialistischen Erziehung gesehen.

In der *Bundesrepublik Deutschland* ist im Bereich der Vorschulerziehung an die Traditionen der Weimarer Republik angeknüpft worden. Bis in die sechziger Jahre hinein hat der Kindergarten — als Einrichtung der vom Staat nur im Sinne einer Rahmensteuerung beeinflussbaren Jugendhilfe — in erster Linie familienpolitische und sozialpädagogische Funktionen erfüllt. Da die ordnungspolitische Orientierung von der Familie als der zentralen Erziehungsinstanz ausging und — demzufolge — der wachsende Bedarf an Arbeitskräften nicht durch die Heranziehung der bislang nicht erwerbstätigen Frauen bzw. Mütter, sondern durch die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer befriedigt wurde, kam es nur zu einem geringfügigen Ausbau der Kindergärten. Es war kennzeichnend für diese Periode, daß ein forciertes Ausbauen der Vorschulerziehung von maßgeblichen Politikern und Wissenschaftlern mit dem Argument abgelehnt wurde, es werde dadurch die Familie untergraben. In zugespitzter Form gelten diese Feststellungen für die öffentliche Kleinkindererziehung; in diesem Teilbereich der Vorschulerziehung nimmt die Bundesrepublik durch ein minimales Angebot an Betreuungsplätzen bis in die Gegenwart eine Sonderstellung unter den modernen Industriegesellschaften ein.

Erst im Zusammenhang mit den Bildungsreformen seit Mitte der siebziger Jahre ist die Vorschulerziehung (der Kindergarten) in die Bildungspolitik einbezogen worden. Seit dieser Zeit ist insbesondere die bildungspolitische Funktion des Kindergartens in den Vordergrund getreten; der Kindergarten gilt, unbeschadet seiner Zugehörigkeit zur Jugendhilfe, seitdem als erste Stufe des Bildungssystems. Er soll möglichst allen Kindern jene Grundqualifikationen vermitteln, die für den

Eintritt in die Schule und eine erfolgreiche Schullaufbahn notwendig sind. Unumstritten sind heute „seine familienergänzende und -unterstützende Funktion, sein sozialpädagogischer Auftrag als Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtung für Kinder dieses Alters“ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 1988, S. 5). Daneben hat der Kindergarten, insbesondere in der Reformphase der siebziger Jahre, eine sozialpolitische Funktion („kompensatorische Erziehung“) erhalten; die damit gemeinte Aufgabe betrifft heute und in der Zukunft vor allem die Integration und Förderung der Kinder der ausländischen Arbeitnehmer und Aussiedler.

1.2 Gesetzliche Grundlagen, Trägerschaft, Verwaltung

Die unterschiedlichen ordnungspolitischen Orientierungsmuster in den beiden deutschen Staaten kommen auch in den institutionellen Bedingungen der Vorschulerziehung zum Ausdruck.

Diese Unterschiede zeigen sich in den rechtlichen Regelungen der Vorschulerziehung besonders deutlich. In der *Deutschen Demokratischen Republik* wird die Vorschulerziehung durch Gesetze, insbesondere aber in der Form von Verordnungen vom Staat zentral gesteuert. Für die Kinderkrippen sind das „Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau“ (1950) sowie Verordnungen des Ministeriums für Gesundheitswesen, für die Kindergärten das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) sowie Verordnungen des Ministeriums für Volksbildung maßgeblich. Im Zusammenhang mit einer verstärkten pädagogischen Ausrichtung der Kinderkrippen ist es seit 1976 auch zu gemeinsamen Verordnungen des Ministerrats der DDR über sämtliche „Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung“ gekommen. Die Einrichtungen stehen grundsätzlich in staatlicher bzw. kommunaler Trägerschaft; bei den Kinderkrippen ist ein Teil (1960: 16%) in (staatlichen) Betrieben angesiedelt. Neben den staatlichen und betrieblichen Kindergärten hat eine kleine Zahl von kirchlichen Einrichtungen überlebt: 1979 wurden von

der Evangelischen Kirche 320 Kindergärten mit 17 000 Kindern unterhalten (Waterkamp 1987, S. 86). Entsprechend der Trägerschaft werden die Einrichtungen der Vorschulerziehung von den zuständigen Ministerien und ihren Untergliederungen auf Bezirks- bzw. Kommunalebene beaufsichtigt und verwaltet. Die Finanzierung erfolgt durch den Staat bzw. die Betriebe; von den Eltern wird ein Unkostenbeitrag für die Verpflegung in Höhe von monatlich etwa 30 Mark erhoben.

In der *Bundesrepublik Deutschland* gibt es auf Bundesebene im Bereich der Vorschulerziehung lediglich eine allgemeine gesetzliche Rahmenregelung in Gestalt des Jugendwohlfahrtsgesetzes (1961 bzw. 1970). Das Gesetz legt das Subsidiaritätsprinzip fest, demzufolge die primäre Zuständigkeit für die Einrichtungen der Vorschulerziehung bei den Wohlfahrtsverbänden (insbesondere den beiden konfessionellen Spitzenverbänden „Diakonisches Werk“ und „Deutscher Caritasverband“) liegt. Dementsprechend stehen gegenwärtig nur etwa 30 % der Kindergärten in kommunaler Trägerschaft. Im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Aufwertung der Vorschulerziehung ist es in sechs Bundesländern zum Erlaß von Kindergartengesetzen gekommen (in den übrigen Bundesländern gelten Ausführungsgesetze zum JWG). Darin werden, in je unterschiedlicher Akzentuierung, die Aufgaben und die Ausstattungen der Kindergärten sowie die Kompetenzen der Sozialministerien, der Kultusministerien und der Landesjugendämter in Fragen der Aufsicht, der Verwaltung und der Bildungsinhalte festgelegt. Unbeschadet der Aufsichtskompetenz der Jugendämter liegt das Schwergewicht der Planung und Verwaltung bei den Trägern der Einrichtungen. Die Zuständigkeit des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit bzw. des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft beschränkt sich im Bereich der Vorschulerziehung im wesentlichen auf die Initiierung und Durchführung von Modellvorhaben. Die materiellen Grundlagen der Vorschulerziehung werden durch eine Mischfinanzierung aus Mitteln der Träger, Zuschüssen der öffentlichen Hand und Elternbeiträgen sichergestellt. Die Höhe der Elternbeiträge ist von Bundesland zu Bundesland und sogar innerhalb eines Bundes-

landes unterschiedlich: In Rheinland-Pfalz und im Saarland werden einheitliche Beiträge in Höhe von 25 % der Personalkosten erhoben, die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg staffeln die Beiträge nach dem Einkommen der Eltern.

Ein zusammenfassender *Vergleich* ergibt, daß die Vorschulerziehung in der DDR zentralstaatlich rechtlich reguliert wird, in staatlicher Trägerschaft steht und von staatlichen Instanzen verwaltet und finanziert wird. Die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland folgt demgegenüber einem Modell der rechtlichen Rahmensteuerung auf Landesebene, einer überwiegend nicht-staatlichen Trägerschaft und Selbstverwaltung von Wohlfahrtsverbänden sowie einer Mischfinanzierung unter Einbeziehung von Elternbeiträgen.

1.2.1 Erzieherpersonal, Gruppenstärke, Ausstattung

In beiden deutschen Staaten lassen sich kontinuierliche Bestrebungen beobachten, die Einrichtungen auf einem hohen qualitativen Niveau auszubauen. Diese Bestrebungen stoßen jedoch hier wie dort nicht zuletzt an finanzielle Grenzen.

In der *Deutschen Demokratischen Republik* standen im Jahre 1984 den 20 660 wenig qualifizierten Erziehungshelferinnen 67 400 Kindergärtnerinnen bzw. Leiterinnen gegenüber (vgl. Waterkamp 1987, S. 95 ff.), die eine dreijährige (bis 1974 zweijährige) Ausbildung an Pädagogischen Schulen absolviert hatten. Der statistische Durchschnittswert im Hinblick auf die Relation von betreuten Kindern je Erzieher betrug 11,7; die Werte für die faktische Größe der Kindergruppen ergeben allerdings ein differenziertes Bild. Hier weisen etwa 20 % der Kindergärten eine Gruppengröße von bis zu 12 Kindern und je etwa 40 % von 13 bis 18 sowie von 19 und mehr Kindern auf (ebd., S. 85). Die Norm der Gruppengröße wurde 1983 von 18 auf 21 Kinder erhöht. In zahlreichen Berichten wird auf eine Knappheit an Räumen und Flächen hingewiesen, insbesondere auf das Fehlen eigener Schlafräume und die geringe Größe der Freiflächen. In allen erwähnten Merkmalen ist es in der DDR seit den sechziger Jahren zu einer erheblichen Verbesse-

rung der institutionellen Rahmenbedingungen der Vorschulerziehung gekommen. Eine Unterbrechung dieser fortschrittlichen Entwicklung ist allerdings in den späten siebziger Jahren und frühen achtziger Jahren nicht zuletzt im Zusammenhang mit der wachsenden Zahl von Geburten eingetreten. Diese Feststellungen gelten im wesentlichen auch für die *Kinderkrippen*. Hier sind die Kinderkrankenschwestern und Kinderpflegerinnen zunehmend von „Krippenerzieherinnen“ abgelöst worden, die seit 1974 in einem dreijährigen Studium an medizinischen Fachschulen ausgebildet werden; seit 1966 werden Kinderkrippen überwiegend in sogenannten „kombinierten Einrichtungen“ im Verbund mit Kindergärten gebaut, wobei in der Regel 90 Plätze für fünf Gruppen (Gruppen-Normgröße: 18) vorgesehen sind.

In der *Bundesrepublik Deutschland* standen im Jahre 1984 etwa 36 000 wenig qualifizierten Hilfskräften (Kinderpflegerinnen und Praktikanten) etwa 54 000 Fachkräften (Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen) gegenüber (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1986, S. 29ff.). Die Ausbildung der Erzieherinnen erfolgt an Fachschulen für Sozialwesen und dauert in der Regel drei (in Berlin und Bremen vier) Jahre einschließlich eines Praxisjahres. Die Ausbildung der Sozialpädagoginnen erfolgt überwiegend an Fachhochschulen für Sozialpädagogik mit einer Dauer von in der Regel vier Jahren einschließlich Praxisjahr, zum geringeren Teil an wissenschaftlichen *Hochschulen mit sozialpädagogischen* Diplomstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von vier Jahren und einem zusätzlichen Praktikumssemester. Die Relation von betreuten Kindern je Mitarbeiterin betrug 1984 im Durchschnitt der Bundesländer — bei Schwankungen von 9,5 bis 16,9 zwischen einzelnen Bundesländern — 12,8 (ebd., S. 30). Für die Gruppenstärke sind in den Kindergarten Gesetzen der Bundesländer Normgrößen zwischen 20 und 25 Kindern festgelegt worden. Die tatsächlichen Gruppengrößen sind nur auf Landesebene erfaßt; so betrug in Baden-Württemberg 1985 die durchschnittliche Gruppengröße 23,4, in Bayern erfaßten 1986 etwa 75 % der Kindergärten Gruppen mit 16–25 Kindern, 5,6% Gruppen mit weniger als 16 und 19,7% Gruppen mit mehr als 25 Kindern (ebd., S. 41 ff.). In allen erwähnten Merkmalen ist

es seit den Bildungsreformen der frühen siebziger Jahre zu Verbesserungen der institutionellen Bedingungen der Vorschulerziehung gekommen. Diese Verbesserungen sind indes nicht allein als Ergebnis der Bildungsplanung, sondern auch — insbesondere in den achtziger Jahren — als Nebeneffekt der sinkenden Zahl von Kindern im Vorschulalter zu betrachten.

Über die institutionellen Bedingungen der *Kinderkrippen* liegen — nicht zuletzt wegen des niedrigen öffentlichen Prestiges und des geringen Ausbaus dieser Einrichtungen — nur wenige Daten vor. Sie deuten darauf hin, daß unter den Mitarbeiterinnen die Kinderkrankenschwestern überwiegen (32%), gefolgt von Kinderpflegerinnen (25%). Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen haben einen Anteil von 9%, Sozialpädagoginnen einen Anteil von 3%. Bei den übrigen Beschäftigten handelt es sich um Aushilfskräfte (vgl. Martin/Pettinger 1984, S. 247). Die Betreuungsrelation reicht von 6:1 bis 4:1. Eine rechtlich fixierte Norm der Gruppengröße existiert nicht, die tatsächliche Zahl der Kinder pro Gruppe liegt im Durchschnitt zwischen 8 und 14 Kindern.

1.2.2 Versorgungsgrad und Öffnungszeiten

Versorgungsgrad und Öffnungszeiten von Einrichtungen der Vorschulerziehung sind *als besonders aussagekräftige Indikatoren* für den Stellenwert der Vorschulerziehung zu werten. Das Niveau des Versorgungsgrades — der Anteil der in Vorschuleinrichtungen erfaßten Kinder an der Gesamtzahl der Kinder im Vorschulalter — und die Ausdehnung der Öffnungszeiten können als Ergebnis politischer Entscheidungen betrachtet werden, in welchen die Gewichtung und Kombination gesellschaftlicher Funktionen zum Ausdruck kommen, welche der Vorschulerziehung zugeschrieben werden.

In der *Deutschen Demokratischen Republik* ist seit den Gründungsjahren des Staates zielstrebig und kontinuierlich eine Strategie der Maximalversorgung der Bevölkerung mit Einrichtungen der Vorschulerziehung verfolgt worden. Der Erfolg dieser Strategie war freilich an materielle, demographische und personelle (qualifikatorische) Voraussetzun-

gen gebunden. Der Versorgungsgrad der Kindergärten hat kontinuierlich zugenommen. Er betrug:

1955	34,5%
1965	52,8%
1975	84,6%
1985	94,0% [89,9%]
1987	93,6%

(Bis 1985 Kinder von 3 bis unter 6 Jahren plus $\frac{1}{12}$ der 6- bis unter 7-jährigen, ab 1986 Kinder von 3 bis unter 6 Jahren plus $\frac{1}{12}$ der 6- bis unter 7-jährigen.)

Quelle: Statistisches Jahrbuch der DDR, 1988, S. 302.

Damit entsprach seit den späten siebziger Jahren der Versorgungsgrad der Kindergärten in etwa der Quote der erwerbstätigen Frauen (1979: 87%). Eine entsprechende beschäftigungspolitische Orientierung zeigt sich auch in der Festsetzung der Öffnungszeiten: Kindergärten sind, in Übereinstimmung mit der in der Regel ganztägigen außerhäuslichen Erwerbstätigkeit beider Eltern, ganztägig (von 6 bis 19 Uhr) geöffnet. Erhebliche Probleme dieser beschäftigungspolitisch effektiven Lösung entstehen einerseits durch die langen Zeiten der Trennung von Kindern und Eltern, andererseits durch die Diskrepanz zwischen Öffnungszeiten der Einrichtungen und Arbeitszeiten des Erziehungspersonals.

Die Entwicklung des Versorgungsgrades der *Kinderkrippen* vollzog sich, da sie von einem wesentlich niedrigeren Niveau ausging, bedeutend langsamer, hat sich aber in der Gegenwart dem Versorgungsgrad der Kindergärten angenähert. Er betrug:

1955	9,1%
1965	18,7%
1975	50,8%
1987	68,1%

Quelle: Statistisches Jahrbuch der DDR, 1988, S. 346.

Für die beschäftigungspolitische Orientierung des Ausbaus der Kinderkrippen, für die entsprechenden ganztägigen Öffnungszeiten sowie für die damit verbundenen Probleme gilt das für die Kindergärten Gesagte in zuge-spitzter Form. Es kommt hinzu, daß in der DDR neben den Tageskrippen auch Wochenkrippen und Dauerheime eingerichtet wurden, die 1966 etwa 27% der in öffentlichen Einrichtungen betreuten Kleinkinder erfaßten. Die zunehmende Einsicht in die

nachteiligen Wirkungen einer dauerhaften Trennung der Kleinkinder von ihren Familien hat indes mittlerweile zu einem drastischen Abbau dieser Dauereinrichtungen geführt. Eine zusätzliche Relativierung des Stellenwertes der öffentlichen Kleinkindererziehung ist durch die familienpolitischen Maßnahmen der Jahre 1976 und 1984 dadurch zustande gekommen, daß Mütter ab dem zweiten Kind einen einjährigen sowie ab dem dritten Kind einen eineinhalbjährigen Erziehungsurlaub erhalten.

In der *Bundesrepublik Deutschland* ist die Entwicklung der Kindergärten von einem mit der DDR vergleichbaren niedrigem Anfangsniveau ausgegangen. Andererseits war der in der DDR im Jahre 1955 feststellbare Entwicklungsstand in der Bundesrepublik noch für das Jahr 1965 gültig. Der Versorgungsgrad der Kindergärten in der Bundesrepublik betrug:

1965	32,7%
1970	38,4%
1975	65,5%
1987	79,0%

Quelle: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1988, S. 25.

Die Entwicklung nach 1975 wurde weniger durch weiteren Ausbau als durch die Tatsache bestimmt, daß die Wohnbevölkerung im Kindergartenalter zwischen 1975 und 1984 um 20% abnahm. Beim derzeitigen Versorgungsgrad scheint zumindest unter beschäftigungspolitischen Aspekten — die durchschnittliche Erwerbsquote von Frauen mit Kindern beträgt etwa 34% — der Bedarf mehr als hinreichend gedeckt zu sein. Tatsächlich belegen die Entwicklungen seit 1970 eine zumindest vorübergehende bildungspolitische Prioritätensetzung im Vorschulbereich. Indes bestehen selbst mit Blick auf die Betreuung von Kindern erwerbstätiger Mütter Engpässe in der Versorgung mit Kindergartenplätzen, die mit außerordentlich starken regionalen Unterschieden im Angebot, mit der Wahl von Standorten sowie mit der sehr unterschiedlichen Erfassung der einzelnen Jahrgänge zusammenhängen — die fünfjährigen und älteren Kinder bilden fast 60% der insgesamt erfaßten etwa 1,5 Mill. Vorschulkinder (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1986, S. 20). Hinsichtlich der Entlastung be-

rufstätiger Eltern kommt hinzu, daß es sich bei den Kindergärten in der Bundesrepublik in aller Regel um Halbtageseinrichtungen handelt. Nur etwa 12% der Kindertagesstätten (einschließlich Kindergärten) sind ganztägig geöffnet (ebd., S. 24); die wöchentliche Arbeitszeit von erwerbstätigen Müttern mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren beträgt jedoch bei 55 % 40 Stunden und mehr, bei 18% 21-39 Stunden und nur bei 26% 20 und weniger Stunden (vgl. Wissenschaftlicher Beirat 1980, S. 70).

Im Bereich der öffentlichen Kleinkindererziehung nimmt die Bundesrepublik Deutschland eine im Vergleich zur DDR extrem unterschiedliche Stellung ein. Von einem Versorgungsgrad von *Kinderkrippen* oder dessen Entwicklung kann nicht gesprochen werden. Etwa 1 % der 0- bis 3jährigen Kinder werden erfaßt, wobei über die Hälfte der insgesamt 26 245 Krippenplätze in Berlin und Hamburg konzentriert sind (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1988, S. 294). Anderen Formen der familienergänzenden bzw. familienübergreifenden Kleinkindererziehung — Familientagespflege einschließlich Tagesmütter, Spielgruppen (Miniclubs), Eltern-Kind-Gruppen etc. —, die weitgehend durch Privatverträge oder vereinsförmig organisiert werden, kommt eine größere Bedeutung zu. Von ihnen werden schätzungsweise 5 % der Kleinkinder betreut.

1.3 Bildungspolitik, pädagogische Forschung und Curriculumentwicklung

In beiden deutschen Staaten ist es zu einer engen Zusammenarbeit zwischen Politik, Forschung und Praxis mit dem Ziel gekommen, optimale Programme der Bildung und Erziehung im Vorschulbereich zu entwickeln und durchzusetzen. In den Zielen, Formen und Ergebnissen dieser Zusammenarbeit kommen indes die grundlegenden Unterschiede der Gesellschaftsordnungen deutlich zum Ausdruck.

In der *Deutschen Demokratischen Republik* erstreckt sich das staatliche Monopol im Bildungswesen (einschließlich der Vorschul-erziehung) auch auf die Planung der For-

schung und die Gestaltung der Praxis einschließlich der Ausbildung des Erziehungspersonals und der Festlegung der Curricula. Mit der Expansion des Vorschulsektors ist zunehmend die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begründung, Planung und Kontrolle betont worden. Als zentrale Gegenstände der vorschulpädagogischen Forschung (dies gilt auch für die Bundesrepublik Deutschland) können gelten:

- die Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule;
- die körperliche, geistige, seelische und soziale Entwicklung der Kinder im vorschulischen Alter;
- die Probleme derjenigen Personen und Einrichtungen, welche für die Bildung und Erziehung der Vorschulkinder verantwortlich sind.

Dem hohen Grad der Institutionalisierung des Vorschulsektors in staatlicher Trägerschaft und dem hohen Grad der Zentralisierung des gesamten Bildungswesens entspricht in der DDR die Organisation der pädagogischen Forschung und Curriculumentwicklung in wenigen Zentren mit einheitlichen, von staatlichen Instanzen festgelegten Zielsetzungen, theoretischen Ansätzen und inhaltlichen Schwerpunkten. Der zentralen politischen Leistungsbehörde — dem Ministerium für Volksbildung, in welchem eine eigenständige Sektion Vorschul-erziehung etabliert ist — steht auf der Ebene der Forschung eine zentrale Forschungsinstitution gegenüber: Das frühere Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) umfaßte eine Abteilung für Vorschul-erziehung, die 1970 in die neue Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) überführt wurde. Die APW führt nicht nur eigene Forschungsprojekte durch, sie legt, in Absprache mit dem Ministerium für Volksbildung, Schwerpunktbereiche und Themen der Forschung fest, die in „Perspektivplänen“ zusammengefaßt werden. Außerdem schließt sie Kooperationsverträge mit Forschungsinstitutionen ab, zu welchen im Bereich der vorschulpädagogischen Forschung insbesondere die Sektion Pädagogik „F.A.W. Diesterweg“ der Humboldt-Universität Berlin und die Pädagogische Schule Cottbus gehören. Im Zusammenwirken zwischen Ministerium, APW, den Forschungsinstituten sowie

Vertretern der Praxis ist die Curriculumentwicklung vorangetrieben worden. Ihr Ergebnis ist der „**Buchings-** und Erziehungsplan für den Kindergarten“ (1968), der 1985 in einer revidierten Fassung veröffentlicht worden ist („Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“) und das für alle staatlichen Kindergärten verbindliche Curriculum darstellt.

Für die *Kinderkrippen* gilt das Gesagte entsprechend; allerdings liegt hierbei die politische Zuständigkeit beim Ministerium für Gesundheitswesen und die wissenschaftliche Federführung beim „Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ Berlin. Aus deren Zusammenwirken ist das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ entstanden, das erstmals 1985 veröffentlicht worden ist und seitdem das verbindliche Curriculum für die staatlichen Einrichtungen der Kleinkinderziehung darstellt.

In der *Bundesrepublik Deutschland* erfolgt die Zusammenarbeit zwischen Politik, Forschung und Praxis in sehr viel lockereren und komplexeren sowie in weniger hierarchisch bestimmten Formen. Der überwiegend nichtstaatlichen Trägerschaft der Vorschuleinrichtungen, der Ressortierung der Vorschuleroziehung in zwei unterschiedlichen Politikbereichen (Jugendhilfe und Bildung) sowie dem föderativen Charakter des gesamten Bildungswesens entspricht ein geringer Grad von zentraler Forschungsplanung und Curriculumentwicklung. Erst seit Ende der sechziger Jahre ist es zu planmäßigen Aktivitäten in der vorschulpädagogischen Forschung und Curriculumentwicklung gekommen. Bis zu diesem Zeitpunkt haben im Bereich der Grundlagenforschung die Einzelforschung an Hochschulen und im Bereich der Curriculumentwicklung die sozialpädagogischen Traditionen der Kindergartenpädagogik Friedrich Fröbels und seiner Nachfolger im Vordergrund gestanden.

Mit dem Einsetzen der Reformbewegung sind neben Stiftungen (z. **B.** Projekt „Curriculumentwicklung im Elementarbereich“ der Stiftung Volkswagenwerk) und Trägern der Jugendhilfe (z. **B.** Curriculumprojekte am Comenius-Institut, Münster) zunehmend auch staatliche Instanzen als Initiatoren und Geldgeber hervorgetreten. Sie bedienten sich dabei des Instruments wissenschaftlich begleiteter *Modellversuche*. Auf der Ebene

der Bundesländer sind als ein Beispiel die parallelen Modellversuche mit „Vorklassen“ und Modellkindergärten in Nordrhein-Westfalen zu erwähnen, durch welche die optimalen Förderungsbedingungen für 5- bis 6-jährige Kinder ermittelt werden sollten. Auf Bundesebene hat der Deutsche Bildungsrat, im Zusammenwirken mit der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, die ersten Modellversuche im „Elementarbereich“ (Bezeichnung der Vorschuleroziehung als erster Stufe des Bildungssystems) initiiert; durch sie sollte ein vom Deutschen Jugendinstitut entwickelter Curriculumansatz — der „Situationssatz“ — in der Praxis getestet und weiterentwickelt werden.

Als das größte und folgenreichste Vorhaben einer von staatlichen Instanzen getragenen und wissenschaftlich begleiteten Curriculumentwicklung muß das in den Jahren von 1975 bis 1978 von der Arbeitsgruppe Elementarbereich der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) durchgeführte „Erprobungsprogramm im Elementarbereich“ betrachtet werden. Es sollte die Verwendbarkeit von vorher in Modelleinrichtungen erarbeiteten Materialien unter den Arbeitsbedingungen von Regeleinrichtungen prüfen. Am Erprobungsprogramm der BLK nahmen 210 Kindergärten mit fast 700 Gruppen aus neun Bundesländern teil. Im Mittelpunkt der praktischen Erprobung standen das im Auftrag der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz vom Deutschen Jugendinstitut entwickelte Curriculum „Soziales Lernen“ und das von einer Arbeitsgruppe an der Pädagogischen Hochschule Hannover erarbeitete Curriculum „Elementare Sozialerziehung“, begleitend wurden vor allem das Multimedienpaket „Sport im Kindergarten“ (Sporthochschule Köln) sowie das Material „Ästhetische Elementarbildung“ (Akademie der Künste, München, in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik, München) eingesetzt.

Im Ergebnis der Modellversuche und des Erprobungsprogramms ist es nicht, wie in der DDR, zu Erlassen verbindlicher Curricula gekommen, sondern lediglich zur Veröffentlichung und Verbreitung von didaktischen Materialien (Multimedienpakete zu „didaktischen Einheiten“). Selbst dort, wo Kultus-

ministerien einzelner Bundesländer, entsprechend ihrer in Kindergartengesetzen verankerten Zuständigkeit, detaillierte Richtlinien und Anregungen für die pädagogische Arbeit in Kindergärten vorgelegt haben, bleibt die relative Autonomie der nichtstaatlichen Träger unberührt.

Im Bereich der *Kleinkinderziehung* sind Richtlinien der pädagogischen Arbeit nur in einzelnen Bundesländern (vgl. z. B. Senator für Jugend und Familie Berlin 1974) und Städten sowie Modelleinrichtungen wie dem Berliner Modell der Kleinkindpädagogik (vgl. Beller 1984, S. 227 f.) entwickelt worden. Mit Blick auf die Familientagespflege ist das in den Jahren von 1974 bis 1977 vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit durchgeführte und vom Deutschen Jugendinstitut wissenschaftlich begleitete Modellprojekt „Tagesmütter“ zu erwähnen (vgl. Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit 1980).

1.4 Ziele, Inhalte und Methoden der Vorschulerziehung

Der Ausbau der Vorschulerziehung wird in beiden deutschen Staaten nicht nur mit dem Hinweis auf gesellschaftliche — insbesondere bildungspolitische und beschäftigungspolitische — Bedürfnisse begründet. Vielmehr steht die Institutionalisierung der Vorschulerziehung im Zeichen pädagogischer, d. h. auf Kinder und ihre Entwicklung bezogene Zielsetzungen. Dabei werden in beiden Fällen Persönlichkeitstheorien zugrundegelegt, die davon ausgehen,

- daß die Entwicklung von Fähigkeiten und Verhaltensweisen nicht als natürlicher Reifungsprozeß, sondern als Ergebnis von aktiven Lernprozessen sowie von Umweltanregungen zu erklären ist;
- daß die vorschulische Entwicklungsphase eine für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung entscheidende Bedeutung hat und
- daß eine volle Entfaltung der Persönlichkeit nur durch eine umfassende geistige und sozial-emotionale Förderung der Kinder gewährleistet werden kann.

Dementsprechend soll die öffentliche Vor-

schulziehung, in Ergänzung der Erziehung in der Familie, dem allgemeinen Ziel dienen, das Recht jeden Kindes auf Bildung und Erziehung zur Geltung zu bringen. Dieses allgemeine Ziel wird in den relevanten Gesetzen festgeschrieben. Seine jeweilige Formulierung verweist allerdings bereits auf die unterschiedlichen ordnungspolitischen Orientierungsmuster in beiden deutschen Staaten.

Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) sichert der Staat „allen Bürgern der Deutschen Demokratischen Republik das gleiche Recht auf Bildung“ (§ 2 Abs. 1). Die allgemeinen pädagogischen Ziele der Vorschulerziehung werden darin wie folgt beschrieben: „Die Kindergärten sind Stätten des frohen Kinderlebens In den Kindergärten lernen die Kinder, in zunehmendem Maße selbständig in der Gemeinschaft tätig zu sein. Sie sind in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten und mit dem sozialistischen Leben und dem Schaffen der werktätigen Menschen bekannt zu machen. Dabei wirken Kindergärten und Schule zusammen“ (§ 11 Abs. 1).

Im Jugendwohlfahrtsgesetz (1961/1970), dem einzigen Bundesgesetz, das Belange der Vorschulerziehung regelt, heißt es: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (§ 1). Die Kindergarten-gesetze auf Länderebene formulieren allgemeine pädagogische Ziele (Aufgaben) der Vorschulerziehung. In Baden-Württemberg (1972) beispielsweise lautet die entsprechende Formulierung: „Die Erziehung im Kindergarten ergänzt und unterstützt die Erziehung der Kinder in der Familie. Sie soll die gesamte Entwicklung des Kindes fördern“ (§ 2). Im Kindergartengesetz von Rheinland-Pfalz (1970) heißt es: „Der Kindergarten soll in Ergänzung der Familienerziehung die Gesamtentwicklung der Kinder durch allgemeine und gezielte erzieherische Hilfen und Bildungsangebote fördern. Seine Aufgabe ist es insbesondere, die geistige Entwicklung des Kindes anzuregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit zu fördern und durch differenzierte Erziehungsarbeit allen Kindern gleiche Entwicklungschancen zu geben“ (§ 2). Ein Vergleich der Gesetzesformulierungen verweist

auf gemeinsame Tendenzen in beiden deutschen Staaten, insbesondere im Blick auf die Orientierung am allgemeinen Recht auf Bildung und Erziehung sowie hinsichtlich der Propagierung einer umfassenden — geistigen und sozialen — Förderung der Kinder. Er verweist aber auch auf Unterschiede: In der Deutschen Demokratischen Republik werden die Aufgaben des Kindergartens an ein einheitliches Menschen- und Gesellschaftsbild gebunden und eng mit dem Bildungsauftrag der Schule gekoppelt; in der Bundesrepublik Deutschland wird demgegenüber die Perspektive des Kindes sowie die Eigenständigkeit des Erziehungsauftrages des Kindergartens betont.

Die damit angedeuteten Unterschiede gewinnen an Profil und Gewicht, wenn man von den allgemeinen zu den bereichs- bzw. fachspezifischen Zielen und von diesen zu den Inhalten und Methoden der Vorschulerziehung übergeht. Die folgende Darstellung und Analyse beschränkt sich dabei auf den Kindergarten. Sie läßt die Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung — angesichts ihrer marginalen Stellung im System der Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland — außer Betracht.

Die Ziele, Inhalte und Methoden der Vorschulerziehung werden in der *Deutschen Demokratischen Republik* einheitlich, verbindlich und detailliert im „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (1985) festgelegt. Die Erzieherinnen arbeiten — so heißt es im „Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem“ (1965) — „nach einem staatlichen Bildungs- und Erziehungsplan“ (§ 11 Abs. 4). Die wesentlichen Elemente dieses verbindlichen Curriculums sind bereits im Gesetz festgeschrieben. Als „Schwerpunkte“ der Bildung und Erziehung im Kindergarten werden hier genannt:

- „— Es ist für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung der Kinder zu sorgen. Das erfordert Ordnung, einwandfreie hygienische Bedingungen und tägliche Körperübungen und Spiele.
- Aufmerksamkeit, Phantasie, Gedächtnis und Denkvermögen der Kinder sind zu entwickeln. Vorrangige Bedeutung hat die Muttersprache. Die Kinder lernen, lautrein und zusammenhängend zu

sprechen. Sie erwerben entsprechend ihrem physischen und psychischen Entwicklungsstand elementare Kenntnisse von unserem sozialistischen Leben und von der Natur. Sie sind mit einfachen Zeit-, Mengen- und Raumvorstellungen vertraut zu machen.

- Die Freude der Kinder am Malen, Modellieren und Basteln, am Singen, Tanzen und der Sinn für das Schöne in der Natur und in unserem gesellschaftlichen Leben sind zu wecken.
- Die Kinder sind zur Liebe zu ihrer sozialistischen Heimat und zum Frieden zu erziehen. Die Freundschaft unter den Kindern aller Nationen, die gegenseitige Hilfsbereitschaft, das Gemeinschaftsgefühl, die Wahrheitsliebe und die Liebe und Achtung den Eltern und allen anderen arbeitenden Menschen gegenüber sind zu entwickeln. Durch einen sinnvollen Tagesablauf sind feste Gewohnheiten herauszubilden. Die Kinder sind daran zu gewöhnen, einfache Pflichten zu übernehmen und sich selbst zu bedienen.“ (§ 11 Abs. 2)

Schließlich macht das Gesetz auch Aussagen zur Anwendung von Methoden. Als „wichtigstes Erziehungsmittel im Kindergarten“ wird das Spiel bezeichnet; im Spiel „setzen sich die Kinder mit ihrer Umwelt auseinander und entwickeln ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten“. Daneben sind die Kinder „allmählich an ein systematisches Lernen in der Gruppe heranzuführen“ (§ 11 Abs. 3).

Entsprechend diesen gesetzlichen Vorgaben werden die Ziele, Inhalte und Methoden der Vorschulerziehung im Bildungs- und Erziehungsplan detailliert festgelegt, wobei jede Jahrgangsstufe gesondert (und aufgeteilt nach Quartalen des Jahres) behandelt wird. Die wichtigsten Strukturelemente des Curriculums sind:

- (1) „Die Gestaltung des Lebens“; hier geht es um zahlreiche Aspekte der Lebensordnung der Kindergemeinschaft und eines regelmäßigen Tagesablaufes, aber auch um Feste und Feiern, insbesondere im Zusammenhang mit nationalen Gedenktagen und mit Geburtstagen der Begründer des Marxismus-Leninismus sowie der führenden Politiker, schließlich um Kontakte zu Betrieben, zu Partei-

Vertretern und zur **Nationalen Volksarmee**.

- (2) Spiel; hierbei überwiegen angeleitete Rollenspiele und didaktische Spiele.
- (3) Arbeit; hierbei geht es um die Heranführung der Kinder an Tätigkeiten im Haushalt des Kindergartens, um die Übernahme von Aufträgen und Ämtern und um Formen der Selbstbedienung.
- (4) Beschäftigung; hierbei geht es um die unterrichtliche Seite des Kindergartens, die Heranführung der Kinder an systematisches Lernen.

Quer zu diesen Strukturelementen liegen die „Sachgebiete“ des Curriculums. Sie sind zwar in erster Linie als der Schule entlehnte „Fächer“ im Rahmen der „Beschäftigungen“ zu verstehen. Daneben sind sie aber auch Aktivitäten in der „Gestaltung des Lebens“ (z. B. Sport, Musik, Feste), auf Themen von Spielen sowie auf Inhalte der Arbeit bezogen. Der Bildungs- und Erziehungsplan von 1985 behandelt die folgenden Sachgebiete:

- Muttersprache und Kinderliteratur;
- Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben;
- Bekanntmachen mit der Natur;
- Entwicklung elementarer mathematischer Vorstellungen;
- Sport;
- bildnerisch-praktische und konstruktive Tätigkeit, Betrachten von Bildern;
- Musik.

Im Vergleich zur ersten Fassung von 1968 ist festzustellen, daß das Programm von 1985 dem Sachgebiet „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ mehr Gewicht und breiteren Raum zuweist. Dieses für die ideologische Erziehung wichtige Sachgebiet muß seitdem insbesondere in den Unterabschnitten „Vom Schutz des Friedens und des sozialistischen Vaterlandes“ und „Von der Freundschaft mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Ländern“ weitaus intensiver behandelt werden.

Besondere Betrachtung verdient die im Programm von 1985 verankerte Neuorientierung der Erziehungsmethoden; hier läßt sich eine Abkehr von rigiden Formen der „Führung“ im pädagogischen Prozeß zugunsten der Förderung der geistigen und sozialen Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Kinder feststellen. In diesem Sinne soll die Erzieherin die Wißbegierde und schöpferischen

Ideen der Kinder, ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu selbständigen Problemlösungen im kognitiven und sozialen Bereich sowie den phantasievollen Umgang mit Spielmaterialien fördern (vgl. Launer 1985). Diese Neuorientierung der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten ist durch Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse angeregt worden, die gezeigt haben, daß sich eine mangelhafte Berücksichtigung der „Spezifik“ des Vorschulalters und der kindlichen Bedürfnisse nachteilig auf die geistige und soziale Entwicklung der Kinder auswirkt (vgl. Liegle 1987, S. 194f.).

Die Ziele, Inhalte und Methoden der Vorschulerziehung sind in der *Bundesrepublik Deutschland* weder einheitlich noch verbindlich festgelegt. Es gibt kein Gesetz auf Bundes- oder Länderebene, in welchen — über die allgemeine Bestimmung der grundlegenden Aufgaben des Kindergartens hinaus — Aussagen über spezifische Ziele, Inhalte oder Methoden der Bildung und Erziehung im Kindergarten gemacht werden. Auch die von den Kultusministerien der Länder aufgrund ihrer Zuständigkeit erlassenen Richtlinien für die pädagogische Arbeit im Kindergarten sind zumindest für die — im Vorschulbereich überwiegenden — nichtstaatlichen Träger nicht verbindlich. Vielmehr verfügen die Träger der Jugendhilfe bei der pädagogischen Gestaltung des Kindergartens über eine relativ starke Autonomie. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß es neben den konfessionellen Kindergärten private Einrichtungen gibt — zum Beispiel Waldorfkinderärten, Montessori-Kinderärten, Kinderläden —, die eine spezifische weltanschauliche und didaktische Ausrichtung aufweisen.

Wegen dieser — im Vergleich zur Vorschulerziehung in der DDR, aber auch im Vergleich mit dem Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland — komplexen und pluralistisch geprägten Situation ist es außerordentlich schwierig, die pädagogische Arbeit in Kindergärten repräsentativ zu beschreiben. Im Groben lassen sich drei Stränge der Curriculumentwicklung benennen:

- (1) Die sozialpädagogischen Traditionen der Kindergartenpädagogik: Sie sind nach wie vor lebendig und kommen in der starken Gewichtung des „freien“, durch Materialien angeregten, aber in seinem

Verlauf und Ergebnis nicht gelenkten Spiels sowie in der Ausnützung situativ und jahreszeitlich bedingter Lerngelegenheiten zum Ausdruck.

- (2) Pädagogische Zeitströmungen: Der Ende der sechziger Jahre im Zuge der Studentenbewegung entstandenen anti-autoritären Erziehung und den Anfang der siebziger Jahre im Unterschied dazu erschienenen zahlreichen Programme zum frühen Lesenlernen und kognitiven Training entspricht in der Gegenwart die Expansion des Medieneinsatzes im Kindergarten (Medienpädagogik).
- (3) Die Konsequenzen der Modellversuche und des Erprobungsprogramms: Sie bestehen in der Verbreitung des Curriculumansatzes „Soziales Lernen“ bzw. des „Situationsansatzes“ sowie der entsprechenden didaktischen Materialien in der Mehrzahl der Kindergärten.

Man kann davon ausgehen, daß derzeit sowohl die sozialpädagogischen Traditionen als auch pädagogische Zeitströmungen durch den „Situationsansatz“ überlagert und überformt werden, so daß dieser Ansatz die Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung maßgeblich bestimmt.

Der Situationsansatz hat — im Gegensatz zum „geschlossenen“ Curriculum des Bildungs- und Erziehungsplanes in der DDR — den Charakter eines „offenen“ Curriculums. Er stellt den Versuch dar, Kinder auf die Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Lebenssituationen und Probleme durch die Anregung sozial vermittelter Lernprozesse vorzubereiten. Ausgewählte Situationen und Probleme — zum Beispiel Familie, Nachbarschaft und Schulbeginn, aber auch das Verhältnis zwischen Generationen, Umweltfragen, Krankheit und Tod — werden zum Anlaß von Gesprächen, Rollenspielen und Exkursionen gemacht. Die jeweils notwendigen Sachinformationen sollen im Rahmen „didaktischer Schleifen“ vermittelt werden. Anregungen für die Arbeit mit dem Situationsansatz sind vom Deutschen Jugendinstitut in Gestalt von „didaktischen Einheiten“ (im Verbund verschiedener Medien) veröffentlicht worden. Zu den Problemen des Situationsansatzes gehören die Auswahl relevanter Situationen und der ungeklärte Stellenwert kultureller Wissensbestände und Werte. Diese Schwächen machen andererseits den

Situationsansatz an die unterschiedlichen Traditionen und Konzepte der verschiedenen Träger vorschulischer Erziehung anschließfähig. Er läßt sich — als ein wesentliches Prinzip der pädagogischen Arbeit — auch in den nach Sachgebieten gegliederten Rahmenrichtlinien der Kultusminister der Bundesländer wiederfinden. Insofern steht der „offene“ Charakter des Situationsansatzes — im Gegensatz zur ideologisch einheitlichen Orientierung im „geschlossenen“ Curriculum des Kindergartens in der DDR — für den in der Bundesrepublik vertretenen Pluralismus in der Vorschulerziehung.

1.5 Schlüsselprobleme und Entwicklungsperspektiven der Vorschulerziehung

Insoweit durch vorschulische Erziehung nicht nur gesellschaftliche Bedürfnisse, sondern auch die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern befriedigt werden sollen, steht die Bildungspolitik in beiden deutschen Staaten vor der Aufgabe, eine Reihe grundlegender Probleme zu lösen.

In der Bundesrepublik wie in der DDR ist die Notwendigkeit erkannt worden, die Ausbildung der Erzieherinnen und die Betreuungsrelation in Einrichtungen der Vorschulerziehung mit dem Ziel zu verbessern, Kindern in einer besonders sensiblen Entwicklungsphase individuelle Zuwendung und Förderung zukommen zu lassen. Mit Blick auf den Versorgungsgrad und die Öffnungszeiten von Vorschulinstitutionen stellt die DDR ein Beispiel dafür dar, daß Quantität in schlechte Qualität umschlagen kann; insbesondere im Bereich der Kleinkinderziehung hat die extreme Ausdehnung der außerfamiliären Betreuungszeiten die Entwicklung der Kinder ungünstig beeinflusst. Erst eine erhöhte Arbeitsproduktivität und eine dadurch mögliche Verkürzung der Arbeitszeit sowie eine entsprechende Aufwertung von Familientätigkeit und Familienleben, die durch die familienpolitischen Maßnahmen von 1976 und 1984 eingeleitet worden ist, kann zu einer Lösung dieses Problems beitragen. In der Bundesrepublik geht es umgekehrt um eine deutliche Erhöhung des Betreuungsan-

gebots im Bereich der familienergänzenden Kleinkinderziehung sowie die Sicherung eines angemessenen Versorgungsgrades der Kindergärten bei regionalen Ungleichgewichten. Die Verabschiedung des seit langem diskutierten Entwurfs eines neuen Jugendhilfegesetzes ist bisher nicht zuletzt an der Uneinigkeit über den dann erstmals verankerten Rechtsanspruch jedes Kindes auf Kindergartenziehung sowie an den Bedenken gegenüber den Folgekosten einer derartigen gesetzlichen Regelung gescheitert.

In beiden deutschen Staaten wird die Eigenständigkeit und Spezifik des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Kindergartens im Sinne einer allgemeinen, an die Selbsttätigkeit (insbesondere im Spiel) sowie an Anschauung anschließende *Entwicklungsförderung* betont. Schulische Lehr- und Lernformen sollen nicht vorweggenommen werden, gleichzeitig soll jedoch der Kindergarten — als erste Stufe des Bildungssystems — die Kinder allmählich auf die Anforderungen der Schule vorbereiten. Trotz dieser prinzipiellen Übereinstimmung lassen sich unterschiedliche Entwicklungen und Probleme feststellen.

In der DDR haben das geschlossene Curriculum, die starke Betonung der „Beschäftigungen“ und hohe Leistungsforderungen zu einer Verschulung des Kindergartens geführt. Dieser häufig kritisierten Tendenz könnte langfristig vermutlich nur dadurch entgegengewirkt werden, daß in der Schule der Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Kinder mehr Raum gelassen wird. In der Bundesrepublik läßt sich umgekehrt aufgrund des Vorrangs sozialpädagogischer Traditionen und offener Curricula im Kindergarten und angesichts der starken Betonung des freien Spiels die Tendenz beobachten, daß die gezielte Anregung systematischer Lernprozesse vernachlässigt wird. Auf diesem Hintergrund sind die Versuche — zum Beispiel in Baden-Württemberg — zu verstehen, die Vorbereitung der Kinder auf den Schuleintritt dadurch zu verbessern, daß eine verstärkte Kooperation von Kindergarten und Grundschule gefördert wird.

In der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten wird die Auffassung vertreten, daß eine Trennung zwischen *kognitiver und sozial-emotionaler Förderung* dadurch vermieden werden sollte, daß die Lernprozesse

der Kinder nicht in der Form von Unterricht organisiert, sondern mit der Spieltätigkeit verbunden werden. In der DDR bringt die überaus starke Lenkung der didaktischen und Rollenspiele allerdings die Gefahr mit sich, daß die Selbsttätigkeit des Kindes und die Selbstregulierung der Kindergruppe eher gehemmt als gefördert werden. Erst eine stärkere Betonung der Selbstständigkeit des Individuums und der Selbstregulierung von Gruppen in der Gesellschaft im ganzen (wie sie zum Beispiel im Rahmen der Umgestaltung der sowjetischen Gesellschaft tendenziell zu beobachten ist) könnte eine vor allem auf geistige und soziale Anpassung orientierte Erziehung ändern. In der Bundesrepublik bietet der Situationsansatz einen guten Ausgangspunkt für eine am einzelnen Kind und an der Selbstregulierung der Kindergruppe orientierten Verbindung von geistiger Bildung und sozialer Erziehung; der Situationsansatz bedarf allerdings der Ergänzung durch die Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und die Vermittlung kultureller Wissensbestände und Werte, um Kinder altergemäß auf die geistige und soziale Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen vorbereiten zu können.

In beiden deutschen Staaten gelten Einrichtungen der Vorschulerziehung als ein *familienergänzendes Angebot*. In der DDR ist es allerdings durch den — vor allem beschäftigungspolitisch begründeten — umfassenden Ausbau von Kindergärten und Kinderkrippen zu einem absoluten Vorrang der öffentlichen gegenüber der Familienerziehung gekommen. Im Gegensatz dazu sind in der Bundesrepublik — auf einem wesentlich niedrigeren Niveau mütterlicher Erwerbstätigkeit und im Zeichen einer ordnungspolitischen Orientierung am Vorrang der Familienerziehung — die Kindergärten überwiegend als Halbtageseinrichtungen und Kinderkrippen überhaupt nicht ausgebaut worden. Nicht zuletzt die sinkenden Geburtenraten haben Anlaß gegeben, von den genannten sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten aus zu Konzepten und Maßnahmen einer umfassenden Politik für Kinder und Familien zu gelangen. In diesem Zusammenhang ist als erstes der bezahlte Erziehungsurlaub mit Arbeitsplatzgarantie für junge Mütter (Eltern) zu erwähnen. In der Bundesrepublik

Deutschland erhalten aufgrund des Bundeserziehungsgeldgesetzes (1985) Eltern bis zum vollendeten zwölften Lebensmonat eines Kindes Erziehungsurlaub (im Falle vorausgehender Erwerbstätigkeit) und ein monatliches Erziehungsgeld in Höhe von bis zu 600 Mark; in der DDR erhalten nach den Bestimmungen des Arbeitsgesetzbuches (1977) und der „Verordnung über die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Familien und Kindern“ (1986) Mütter eine Freistellung bis zum vollendeten zwölften Lebensmonat, ab dem dritten Kind bis zum achtzehnten Lebensmonat eines Kindes sowie eine Mütterunterstützung in der Höhe des Krankengeldes, das seinerseits, gestaffelt nach der Kinderzahl, zwischen 70 und 90 % des Brutto-Durchschnittsverdienstes (Beitragsbemessungsgrenze: 600 Mark) beträgt.

Als zweites sind Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und vorschulischen Einrichtungen zu nennen; diese Zusammenarbeit scheitert jedoch — je nach Verbreitung und Umfang der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Eltern — nicht zuletzt an den zeitlichen Ressourcen. Insofern ist eine zukünftige Lösung der Probleme im Verhältnis zwischen Familie und öffentlicher Vorschulerziehung in beiden deutschen Staaten nur denkbar im Rahmen einer familienfreundlichen Gestaltung der Arbeitswelt (einschließlich der Arbeitszeiten) und, darüber hinaus, im Rahmen neuer Formen der Verbindung von Erwerbstätigkeit und Familientätigkeit. Für die DDR bedeutet dies tendenziell eine Zurücknahme, für die Bundesrepublik tendenziell eine Erweiterung des Versorgungsgrades und der Öffnungszeiten von Einrichtungen der Vorschulerziehung.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*: Zur Situation gegenwärtiger Kindergartenerziehung. Bonn 1988.
- Beller, E. K.*: Untersuchungen zur familialen und familienergänzenden Erziehung von Kleinkindern. In: Zimmer 1984, S. 207-234.
- Bildungs- und Erziehungsplan fordern Kindergarten*. Berlin, Verlag Volk und Wissen, 1968.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten. Ausgabe 1988/89. Bonn, K. H. Bock Verlag, 1988.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): Das Modellprojekt „Tagesmütter“. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bonn, 1980 (Schriftenreihe des BMJFG, 84).
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): Tageseinrichtungen für Kinder, 1986, Nr. 2: Der Elementarbereich im Zahlenspiegel. München 1986.
- Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familie heute. München, Kösel-Verlag, 1988.
- Herzberg, I., Lülf, U.*: Administrative Rahmenbedingungen und quantitative Entwicklungen im Elementarbereich. In: Zimmer, 1984, S. 99-113.
- Krecker, M.*: Die Entwicklung des Kindergartens seit 1945. Die Stellung im System der Volksbildung. In: Neue Erziehung im Kindergarten 18 (1985), S. 7—10 und S. 3-6.
- Launer, I.*: Das weiterentwickelte Konzept für ein erziehungswirksames und gesundheitsförderndes Leben der Vorschulkinder im Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. In: Neue Erziehung im Kindergarten 38 (1955), S. 2 ff.
- Liegte, L.*: Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung. Weinheim, Juventa Verlag, 1987.
- Martin, B., Pettinger, R.*: Frühkindliche institutionalisierte Sozialisation. In: Zimmer, 1984, S. 235-251.
- Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten*. Berlin, Verlag Volk und Wissen, 1985.
- Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen*. Berlin, Verlag Volk und Gesundheit, 1985.
- Schmidt-Kolmer, E.* (Hrsg.): Zum Einfluß von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit. Berlin, Verlag Volk und Gesundheit, 1977 (Hygiene in Kinderkollektiven, Bd. 2).
- Senator für Jugend und Familie Berlin* (Hrsg.): Materialien für die pädagogische Arbeit in der Krippe. Berlin 1974.
- Statistisches Jahrbuch der DDR. Staatliche Zentralverwaltung für Statistik* (Hrsg.): Berlin, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, 1988.
- Waterkamp, D.*: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin, Berlin Verlag Arno Spitz, 1987 (insbesondere S. 62-97).
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen*: Familie mit Kleinkindern. Spezifische Belastungssituationen in der frühkindlichen Entwicklung. Stuttgart, Verlag Kohlhammer, 1980 (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 84).
- Zimmer, J.* (Hrsg.): Erziehung in der frühen Kindheit. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6. Stuttgart, Klett-Cotta Verlagsgemeinschaft, 1984.